

# sobre tudo

Vol. 17 / Número 1  
EDIÇÃO 2026



[tinyurl.com/revistasobretudo](http://tinyurl.com/revistasobretudo)

## EQUIDADE, DIVERSIDADE E PLURALIDADE

DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO  
DO NOSSO TEMPO



CAp  
UFSC

REITOR

Irineu Manoel de Souza

VICE-REITORA

Olga Regina Zigelli Garcia (*pro tempore*)

PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO E DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Dilceane Carraro

COORDENADOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA

George França

DIRETOR DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Hamilton de Godoy Wielewicki

VICE-DIRETORA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Alexandre Toaldo Bello

COORDENADORA DO NÚCLEO DE PUBLICAÇÕES DO CED

Jilvania Lima dos Santos Bazzo

DIRETORA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Adriana da Costa

VICE-DIRETOR DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Everton Rogério da Silva Correa

EDITORA-CHEFE

Gláucia Dias da Costa, CA UFSC

## CONSELHO EDITORIAL

Fernanda Müller, CA UFSC

George França, CA UFSC

Lara Duarte Souto-Maior, CA UFSC

Leomar Tiradentes, COLUNI – UFV

## LAYOUT

Fernanda Müller

## CAPA

Ramónn Wilhelm

## **CONSELHO CONSULTIVO AVALIADORES DE INSTITUIÇÕES NO BRASIL**

Adriana da Costa, UFSC

Alba Regina Battisti de Souza, UDESC

Alberto Vinicius Casimiro Onofre, UFSC

Alexandre Sardá Vieira, IFSC

Ana Carina Baron Engerrof, UFSC (*ad hoc*)

Ana Paola Sganderla, UEPG e UNICENTRO

Ana Paula Boff, UFSC (*ad hoc*)

Ana Paula da Silva, IFSC

Ana Paula Pruner de Siqueira, IFSC

Anderson Luís Nunes da Mata, UNB

André Vagner Peron de Moraes, UFSC (*ad hoc*)

Andressa Brandt, IFC

Ângela Maria Scalabrin Coutinho, UFPR

Angélica Caetano da Silva, Colégio Pedro II, RJ

Athany Gutierrez, UFSS (*ad hoc*)

Beatriz Staimbach Albino, UFSC (*ad hoc*)

Bruno Muniz Figueiredo Costa, Colégio de Aplicação João XXIII, UFJF

Carla Carvalho, FURB

Carla Cristiane Loureiro, UFSC

Caroline Jaques Cubas, UDESC

Carolina Cherfem, UFSC

Celso João Carminati, UDESC

Cristiane Seimetz Rodrigues, UFSC  
Cristiano Mezzaroba, UFS  
Daniel Godinho Berger, SME/PMF/Florianópolis  
David Antônio Costa, UFSC  
Deborah Esther Grajzer, UFSC (*ad hoc*)  
Edson Antoni, UFRGS  
Elaine Schmidlin, UDESC (*ad hoc*)  
Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria, UFJF  
Elison Paim, UFSC (*ad hoc*)  
Fabiano Batista Rodrigues, SME/PMB/Biguaçu  
Fernando Gonçalves Bitencourt, IFSC  
Fernando Rodrigues de Oliveira, UNIFESP  
Flavia Maia Moreira, IFSC  
Francisco Emílio de Medeiros, UFSC  
Gabriel Arcanjo Santos de Albuquerque, UFAM  
Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão, IFSC  
George Luiz França, UFSC  
Gerson Gregório Gomes, IFSC (*ad hoc*)  
Geovana Mendonça Lunardi Mendes, UDESC  
Gioconda Ghiggi, IFPR  
Glaucia Dias da Costa, UFSC  
Gyane Karol Santana Leal, UEA  
Iara Zimmer, UFSC  
Igor Lemos Moreira, UDESC  
Ivani Cristina Voos, IFSC  
Janaina Amorim da Silva, SME/ São José  
Janaina Garcia Sanches, Colégio de Aplicação João XXIII  
Jéssica Helena Santos de Abreu, PMF/Florianópolis (*ad hoc*)  
João Nilson Pereira de Alencar, UFSC  
Joana Borges, UFSC (*ad hoc*)  
Juarez José Tuchinski dos Anjos, UNB  
Julice Dias, UDESC  
Juliete Schneider, UFSC  
Karen Christine Rechia, UFSC  
Karina de Araújo Dias, UFAM  
Karina Zendron da Cunha, UFSC  
Karini Simoni, UFSC (*ad hoc*)

Lavinia Teixeira, UFPB  
Leomar Tiradentes, UFV  
Leonardo da Silva, UFSC (*ad hoc*)  
Lisani Geni Wachholz Coan, IFSC  
Lisley Canola Treis Teixeira, UFSC  
Lourival José Martins, UDESC  
Luana Zimmer Sarzi, UFSC (*ad hoc*)  
Lúcio Ely Ribeiro Silvério, UFSC  
Marcelo Barreto Cavalcanti, UFPE  
Marcelo Pinheiro Cigales, UNB  
Marcio Marchi, UFSC (*ad hoc*)  
Marcio Markendorf, UFSC  
Marcos Francisco da Silva, SME/PMF/Florianópolis  
Maria Aparecida Han, SME/PMF/Florianópolis  
Marivone Piana, UFSC (*ad hoc*)  
Maurício José Siewerdt, UFFS  
Micheli Cristina Starosky Roloff, IFC/Rio do Sul  
Mirtes Antunes Locatelli Strapazzon, UNIVILLE  
Mônica Fantin, UFSC  
Nara Caetano Rodrigues, UFSC  
Nádia Karina Ruhmke Ramos, UFSC  
Núcia Alexandra Silva de Oliveira, UDESC  
Patrícia Machado de Souza, SME/PMF/Florianópolis (*ad hoc*)  
Raphaella de Toledo Desiderio, UNIFESSPA  
Reginaldo Manoel Teixeira, UFSC (*ad hoc*)  
Renata Gomes Camargo, UFSC  
Romeu Augusto de Albuquerque Bezerra, UFSC  
Rosangela Francischini, UFRN  
Samuel Gomes de Oliveira, UFSC (*ad hoc*)  
Sandra Madalena Pereira Franke, UFSC  
Silvia Sell Duarte Pillotto, Univille  
Simone de Mamann Ferreira, UFSC (*ad hoc*)  
Suleica Fernanada Biesdorf Kretzer, PMF/Florianópolis (*ad hoc*)  
Talles Viana Demos, IFSC  
Tomás Figueiredo Fontan, UFSC (*ad hoc*)  
Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana, UFSC  
Valeria Milena Rohrich Ferreira, UFPR

Victor Julierme Santos da Conceição, UFSC  
Volmir Von Dentz, IFSC  
Waleska Regina Becker Coelho De Franceschi, SME/PMF/Florianópolis (*ad hoc*)

### **AVALIADORES DE INSTITUIÇÕES NO EXTERIOR**

Antonio Camilo Teles Nascimento Cunha, Universidade do Minho  
Débora da Rocha Gaspar, Universitat de Girona  
Jorge Larrosa, Universidade de Barcelona  
José Augusto Brito Pacheco, Universidade do Minho  
Maria Beatriz F. L. de Oliveira Pereira, Universidade do Minho  
Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano  
Raquel Carranza, Universidad Nacional de Córdoba  
Susana Ferreyra, Universidad Nacional de Córdoba

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

sobre  
tudo

[tinyurl.com/  
revistasobretudo](https://tinyurl.com/revistasobretudo)

V. 17, N. 1, ANO 2026  
ISSN: 1519-7883  
Florianópolis-SC



COLÉGIO DE APLICAÇÃO  
**desengavetando**ideias

Capa de Ramónn Wilhelm, com fotografia de Karen Rechia.

Editores: Gláucia Dias da Costa (Editora-chefe), Fernanda Müller, George França, Lara Duarte Souto-Maior e Leomar Tiradentes.

*Os conteúdos publicados são de inteira responsabilidade  
de seus respectivos autores.*

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da  
Universidade Federal de Santa Catarina

Revista Sobre Tudo [recurso eletrônico] / Universidade  
Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,  
Colégio de Aplicação. – Dados eletrônicos. – Vol. 1, n. 1  
(nov. 2000) - . - Florianópolis : CED/UFSC, 2000-

Semestral

Resumos em português, inglês e espanhol

Modo de acesso:

<http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo>

ISSN: 1519-7883

1. Educação. 2. Educação básica. 3. Abordagem  
interdisciplinar do conhecimento na educação. I. Universidade Federal de Santa  
Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação.

CDU: 37

Elaborada por Dênira Remedi – CRB 14/1396



Revista vinculada ao Núcleo de Publicações do CED/UFSC

<https://nup.ced.ufsc.br/>

[nup.ced@contato.ufsc.br](mailto:nup.ced@contato.ufsc.br)

Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina  
Sala da Revista Sobre Tudo, Bloco C, térreo  
Campus Trindade, Florianópolis – SC, CEP 88040-900  
Fone: (48) 3721-9561

<http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/index>  
[sobretudoca@gmail.com](mailto:sobretudoca@gmail.com)

## **EQUIDADE, DIVERSIDADE, PLURALIDADE: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DO NOSSO TEMPO**

**ID Gláucia Dias da Costa [Editora-chefe]**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5920-5970>

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Contato: [glaucia.costa@gmail.com](mailto:glaucia.costa@gmail.com)

**ID Fernanda Müller**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8349-6915>

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Contato: [f.muller@ufsc.br](mailto:f.muller@ufsc.br)

**ID George Luiz França**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2974-7215>

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Contato: [francalgeorge@gmail.com](mailto:francalgeorge@gmail.com)

**ID Lara Duarte Souto-Maior**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8950-734X>

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Contato: [lara.duarte@ufsc.br](mailto:lara.duarte@ufsc.br)

**ID Leomar Tiradentes**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7258-7926>

Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, Brasil.

Contato: [leotiradentes@yahoo.com.br](mailto:leotiradentes@yahoo.com.br)

Promover a equidade, valorizando e respeitando a diversidade e a pluralidade são princípios norteadores já consolidados no âmbito do discurso acerca de uma educação verdadeiramente emancipadora. Todavia, permanecem um grande desafio no que se refere a sua concretização no chão da escola. No Colégio de Aplicação da Universidade Federal

de Santa Catarina não é diferente: nossa escola enfrenta o desafio cotidiano de transformar seus valores em práticas pedagógicas libertadoras E NÃO HÁ LIBERDADE ONDE NÃO EXISTE DIVERSIDADE E POLÍTICAS DE INCLUSÃO. Trata-se de uma tarefa complexa, porque envolve romper visões hegemônicas de e sobre sujeitos que aprendem e que ensinam, sobre como se dá a construção de sentidos e o compartilhamento de saberes.

Educar hoje, mais do que nunca, exige a sensibilidade de reconhecer que cada estudante traz consigo uma bagagem socioeconômica, cultural e afetiva. Tal bagagem é única, no que se refere às singularidades da personalidade e das vivências de cada indivíduo, acrescidas de questões de gênero e de necessidades específicas no caso de pessoas com deficiência. Mas há também a bagagem compartilhada, que carrega as marcas das coordenadas geográficas de onde se nasce e se cresce, das coordenadas geográficas, das vivências étnicas e dos saberes da ancestralidade, as quais aludem a vivências compartilhadas, ao coletivo. Em um contexto democrático e inclusivo, garantir a equidade significa oferecer caminhos distintos para que todas as pessoas alcancem as mesmas oportunidades de desenvolvimento. Promover diversidade na escola implica também em validar e respeitar as múltiplas identidades, de modo a contribuir para uma comunidade escolar rica, porque plural, capaz de se adaptar e orgulhosa de suas diferenças.

Neste ano de 2026, o Colégio de Aplicação da UFSC completa 65 anos, uma história dedicada à educação pública, à formação de professores, ao ensino de qualidade e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras em constante diálogo com as mudanças sociais. Toda escola é um espelho da sociedade. Nesses 65 anos, a sociedade brasileira se transformou profundamente. Passamos por uma longa ditadura civil-militar e por um difícil processo de redemocratização, que nos devolveu liberdades usurpadas e ampliou a noção de cidadania, criando novos e necessários direitos. Nesse período os debates sobre a inclusão e a diversidade, que se amplificaram na sociedade brasileira desde a Constituição (1988) e da LDB (1996), ecoaram em nossa escola e produziram mudanças.

A fim de democratizar o acesso de estudantes de diferentes classes sociais, em 1992 o colégio instituiu o sorteio público universal como forma de ingresso na instituição<sup>1</sup>, modificando radicalmente o perfil sociocultural de seus estudantes, que antes dessa data eram filhos de servidores da UFSC. Além disso, tendo como norte a promoção da equidade, outras ações foram tomadas na última década, especialmente no que se refere ao ingresso e à permanência estudantil. Levando-se em conta a excelência do ensino do CA/UFSC, a disputa pelas vagas na escola sempre foi grande, todavia, após anos de sorteio público, perfil discente da instituição não representava efetivamente a diversidade da população catarinense. Desse modo, foi instituída a reserva de 5% das vagas para estudantes com deficiência, decorrente da Ação Civil Pública nº 2001.72.00.001291-8, e, de acordo com o Decreto Nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, a Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 e a Lei Nº 14.126, de 22 de março de 2021, destinadas a pessoas com deficiência física,

---

<sup>1</sup> De 1961, ano de sua inauguração, até 1992 o ingresso no Colégio de Aplicação da UFSC passou por diferentes fases. Em princípio a entrada se dava por Exame de Admissão, na década de 1970 passou-se a adotar prova de seleção, no final dessa mesma década as vagas passaram a ser destinadas a filhos de servidores da UFSC.

auditiva, visual, mental, múltipla ou com transtorno do espectro autista. Com a ampliação da entrada de estudantes público-alvo da educação especial, foi necessário criar estratégias para amparar o trabalho pedagógico. Para tanto, construiu-se, ao longo dos anos, uma grande equipe multiprofissional para atendimento aos direitos desses estudantes, a qual inclui professores e pedagogos de educação especial, intérpretes de LIBRAS, profissionais de enfermagem, fonoaudiologia, serviço social, psicologia, nutrição, orientação educacional e terapia ocupacional, entre outros. Atualmente, 151 estudantes público-alvo da educação especial estudam no CA, uma denominação que, de acordo com a legislação vigente, abrange pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação,.

Mas era preciso ir além. Assim, em 2022, após longo processo de discussão de uma minuta entre o Colégio de Aplicação e o Núcleo de Desenvolvimento Infantil, foi aprovada no Conselho Universitário da UFSC a Política de Ações Afirmativas para a Educação Básica da Universidade (Resolução Normativa n. 168/CUn/2022). Com ela, foi estabelecida a reserva de 20% das vagas para estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas, tanto no sorteio do CA quanto no do NDI. Essa política encontra-se em revisão, especialmente por demanda das comunidades indígenas e quilombolas, tendo em vista estabelecer reservas específicas para cada grupo, o que deverá ser apreciado nas instâncias competentes ainda neste ano. Ademais, ao longo da atual gestão da UFSC, as reservas de vagas para esse público passaram a ser aplicadas em todos os processos de seleção da universidade, incluindo os processos para contratação de professores substitutos e estágios com bolsas PIBE.

Mais recentemente, em 26 de maio de 2026, foi aprovada pelo Conselho Universitário a Política Institucional para o Ingresso e a Permanência de Estudantes Indígenas e Quilombolas. Isso aponta, também, para a necessidade de se pensar a permanência, para além do ingresso. Nesse sentido, embora o Colégio de Aplicação faça, anualmente, um edital para cadastrar os estudantes de acordo com seu índice de vulnerabilidade social (pensado de maneira interseccional, para além do critério de renda), a falta de recursos em que se encontram as universidades públicas brasileiras tem inviabilizado a implementação de uma política de permanência para a educação básica. Conseguiu-se, até o momento, isenção para os mais vulneráveis almoçarem no Restaurante Universitário, o que foi um avanço, mas, novamente, é preciso ainda mais.

Diante da mudança do perfil de nossos estudantes e dos profissionais que atuam em nossa escola, mas cientes de que se trata de uma mudança de perfil que faz parte da realidade das outras escolas e instituições de ensino brasileiras, em todas as regiões do Brasil e em todos os níveis educacionais, oferecemos a nova edição da Revista **Sobre Tudo**, vol. 17, n. 1. No presente volume, a equidade, a diversidade e a pluralidade na construção de saberes ganham voz e forma. Abrimos as páginas para produções científicas e artísticas, que integram o conhecimento acadêmico às vivências escolares e comunitárias, oferecendo alternativas promissoras. Como resultado, nosso leitor encontrará aqui um total de 14 artigos acadêmicos de autores de diversas instituições de ensino brasileiras.

Começando com a diversidade, o primeiro texto da presente edição, de autoria de Adilson de Angelo e Maria do Carmo Amorim Vieira, ambos da UDESC, é intitulado:

“Educação escolar e infância indígena: panorama legal e estudo de caso da Educação Infantil Indígena na Escola Taguató (Aldeia Guarani Itanhaém, Biguaçu)”. O segundo artigo, “Conexão com a natureza e percepção de educação ambiental: uma investigação com alunos da Escola Profissional da Ribeira Grande de São Miguel, Açores, Portugal”, foi escrito por Sabrine Lino Pinto e Eduardo Fausto Kuster Cid, ambos do Instituto Federal do Espírito Santo, em parceria com Eduardo José da Silva Tomé Marques, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Ilha de São Miguel. Ainda pensando a produção de conhecimento marcado por recortes espaciais, apresentamos “O conceito de lugar no ensino de geografia nos anos iniciais: contribuições da fotografia a partir da base nacional comum curricular”, de Jacks Richard de Paulo e Rafael Silva, da Universidade Federal de Ouro Preto. Ainda nesse primeiro bloco, temos “O trajeto dos alimentos: um diálogo entre agroecologia e agricultura familiar em um processo de letramento científico no estágio supervisionado nos anos iniciais”, de autoria de Rafaela Garcia, Manuela Jonck e Davi de Codes, os três vinculados à UDESC.

Seguindo com a pluralidade e a equidade, apresentamos o texto “Juventudes, desigualdades e experiências urbanas na Região Metropolitana do Rio de Janeiro”, de Tamiris Batista Diniz, do CEFET Rio de Janeiro, e Guilherme Preato Guimarães, da UERJ. Também merece destaque o artigo “Crianças migrantes na educação básica brasileira: uma reflexão urgente”, de Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos, da USP. Já no campo da inclusão, destacamos os trabalhos “Incluir como princípio: experiências do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC a partir da teoria histórico-cultural e do desenho universal para a aprendizagem”, de Katia de Moura Graça Paixão e Niteri Ferreira Vieira, ambos da UFSC; e “Educação inclusiva e interdisciplinar: caminho para uma formação humana”, de Jorge de Menezes Rodrigues e Diane Matos Pinheiro Aguiar, ambos da UEAM, e Mateus Duarte, do SEDUC-Amazonas.

Com uma perspectiva que engloba a diversidade de saberes, oferecemos o trabalho o “Ensino de arte na educação infantil: cartas pedagógicas e as teorias de John Dewey”, de Regina Ridão Ribeiro de Paula, Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, Fabiane Freire França e João Paulo Baliscei, todos vinculados à UEM. Agora no campo das exatas, “Realidade aumentada no ensino de geometria: inovação e equidade em escolas públicas” é uma pesquisa desenvolvida por Rita Lucia Bellato, Bernardo Bellato Bieger e Patrícia de Sá Freire, os três da UFSC. O artigo publicado a seguir é intitulado: “Participação política das famílias nas unidades de educação infantil”, e tem a autoria de Julice Dias, que orientou o trabalho, além de Joice Jacques da Costa Pereira, Camila Vieira da Rosa Alves e Cláudia Vitória Hasckel Loch, todas da UDESC.

A presente edição também traz relatos de experiências docentes. No âmbito das artes, destacamos “Um encontro com Portinari: a arte na infância”, de Sara Duarte Souto-Maior e Jéssica Helena Santos de Abreu, ambas professoras da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, vinculadas à UDESC. A seguir, “Personalidades negras em foco: construindo narrativas a partir de colagens digitais”, é um trabalho de Luana Lopes, da UFPR. Na sequência, publicamos o trabalho intitulado “Formação de professores FLE: da prática à reflexão no contexto do PIBID – Letras-Francês no Colégio de Aplicação/UFSC”, de Clarissa Lauss Pereira Oliveira, Nanceli Piucco e Sara Farias da Silva, todas da UFSC.

Para encerrar com chave de ouro a presente edição, a revista oferece um rico ensaio fotográfico sobre o espaço escolar. Trata-se de um trabalho resultante de uma exposição no Espaço Estético, galeria escolar do Colégio de Aplicação, em que Karen Rechia, historiadora, professora da UFSC, fotógrafa e artista, nos convida ao diálogo sobre vínculos, sobre os sentimentos que nos mobilizam a permanecer e a querer ir além ao adentrar o espaço escolar. Desejamos que todas as leituras a seguir instiguem o pensamento crítico e fortaleçam a empatia mútua, nos levando a superar barreiras, fronteiras e obstáculos. Afinal, construir uma educação democrática e voltada à equidade é um exercício coletivo, cotidiano e, mais do que nunca, urgente.

Desejamos a todas as pessoas uma excelente e inspiradora leitura!

Leiam! Compartilhem! Desengavetem suas ideias!

## **EDUCAÇÃO ESCOLAR E INFÂNCIA INDÍGENA: PANORAMA LEGAL E ESTUDO DE CASO DA EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA NA ESCOLA TAGUATÓ (ALDEIA GUARANI ITANHAÉM, BIGUAÇU)**

**School Education and Indigenous Childhood: Legal Framework and a Case Study  
of Early Childhood Education at Taguató School  
(Guarani Village of Itanhaém, Biguaçu)**

**✉ Autor: Adilson De Angelo**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1006-7271>

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Contato: [adilson.deangelo@udesc.br](mailto:adilson.deangelo@udesc.br)

**✉ Maria do Carmo Amorim Vieira**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0470-1611>

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Contato: [mcarmoavieira@gmail.com](mailto:mcarmoavieira@gmail.com)

**Resumo:** Este artigo busca abordar a educação escolar indígena e sua ramificação na educação infantil através da esfera da legislação educacional brasileira em sua trajetória histórica marcada pela expressão de reivindicações dos movimentos indígenas quanto a uma educação diferenciada. Paralelamente ao panorama legal educacional, a pesquisa também busca analisar, a partir da observação pedagógica da Escola Indígena Taguató, situada na Aldeia Guarani Itanhaém no município catarinense de Biguaçu, como a infância e a educação escolar infantil projetam-se nesta realidade perante as diferentes matrizes culturais apresentadas no currículo e nas práticas presentes no espaço escolar indígena. Através de 4 visitas à Escola Taguató e entrevistas junto a Davi Martins, professor e diretor da mesma e vice-cacique da aldeia, pode-se observar emblemáticos apontamentos relativos à definição legal dos movimentos indígenas de educação diferenciada relativa à particularidade dos modos de ser Guarani frente à matriz escolar.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Infantil Indígena, Santa Catarina, Guarani.

**Abstract:** This paper explores Indigenous school education and its extension into early childhood education through the lens of Brazilian educational legislation, tracing its historical development marked by the demands of Indigenous movements for a differentiated education. Alongside this legal and educational framework, the study also analyzes, through pedagogical observation at the Taguató Indigenous School—located in the Guarani Itanhaém Village in the municipality of Biguaçu, Santa Catarina—how childhood and early childhood education unfold within this Guarani context, in light of the diverse cultural matrices reflected in both the curriculum and the pedagogical practices present in the Indigenous school environment. Based on four field visits to the Taguató School and interviews with Davi Martins, the school's teacher, principal, and the village's vice-cacique, the

research highlights key insights into the legal articulation of Indigenous movements advocating for differentiated education, particularly as it relates to the unique Guarani ways of being in relation to the dominant schooling model.

**Keywords:** Indigenous Early Childhood School Education, Santa Catarina State, Guarani.

## Introdução

O presente artigo<sup>1</sup> resulta voltado à compreensão dos povos Indígenas e sua relação com o campo da educação escolar no Brasil, explorando os marcos legais construídos a partir das conquistas e lutas dos movimentos sociais indígenas, bem como os conceitos e categorias fundamentais para a compreensão de uma educação escolar indígena aplicada aos povos originários. Paralelamente à exposição deste panorama legal e conceitual, buscamos observar no contato com a realidade da Escola Indígena Taguató, situada na aldeia Guarani Itanhaém, no litoral catarinense, reflexos da condição legal da Educação Infantil indígena diante das demandas e especificidades da comunidade Guarani.

Atualmente, compreende-se que a cidadania indígena é composta por direitos diferenciados alicerçados na Constituição Federal de 1988. A luta indígena por igualdade, portanto, respalda-se pelas relações sociais democráticas e pelo reconhecimento de identidades diferenciadas frente à hegemonia (Baniwa, 2019, p. 90).

É pontual salientar que, dentro das questões centrais desta pesquisa, a categoria de educação escolar indígena diz respeito aos projetos e práticas educacionais inseridos nas instituições de ensino escolar presentes nos territórios indígenas. Cabe ressaltar que esta difere da ampla definição de educação indígena presente nas mais diversas esferas e ações das vivências das comunidades indígenas.

## Povos indígenas e educação: lutas e conquistas legais

Os caminhos brasileiros no que diz respeito aos povos indígenas e suas garantias por direito possuem trajetórias recentes, mas paralelas aos movimentos políticos e sociais brasileiros das últimas décadas do século XX. A Constituição Federal de 1988, edificada nos primeiros anos de redemocratização e considerada a lei magna do Estado brasileiro, reconhece aos povos indígenas no Artigo 231 “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” e no Artigo 210, parágrafo 2º “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Tais premissas legais, a romperem com uma ideologia integracionista de maneira a respeitar as culturas e projetos de vida dos povos

---

<sup>1</sup> O presente texto resulta de pesquisa desenvolvida no âmbito do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Graduação em Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (Faed/Udesc), sob orientação científica do Prof. Dr. Adilson De Angelo, intitulada “Perspectivas docentes sobre a educação escolar infantil indígena: um estudo de caso da turma G4-G5 da Escola Indígena Taguató (Aldeia Guarani Itanhaém, Biguaçu)”. O estudo, de inspiração etnográfica, buscou aproximações com as metodologias dos estudos etnográficos em contextos educativos, valendo-se da pesquisa participante como perspectiva metodológica, tendo sido desenvolvido ao longo dos anos de 2021 e 2022

originários, derivam das lutas desenvolvidas pelo ascendente Movimento Indígena brasileiro. Este, florescido no último quartel do século XX, marcava-se pela ascensão da identidade comum indígena entre os diversos povos originários brasileiros, cuja articulação coletiva e estratégica impulsionou assembleias na década de 1970, culminando na ampliação do contato de lideranças indígenas regionais com o Estado nas décadas seguintes. Como afirma o filósofo e educador Daniel Munduruku em publicação sobre o caráter educativo do Movimento Indígena brasileiro:

Nesse contexto, a eclosão do movimento deu surgimento a uma nova onda de reflexões e reivindicações sobre o poder constituído que não passaram despercebidas pela sociedade civil organizada. Assim, a organização das primeiras lideranças e sua posterior participação nos fóruns de discussão foram decisivas, pois criaram situações novas dentro da sociedade brasileira e que ajudariam na sua caminhada histórica (2012, p. 46).

Como expressão desse momento, uma cena tornou-se emblemática na luta pela causa indígena em âmbito nacional. Ailton Krenak, que já despontava como liderança e voz importante na discussão dos direitos dos povos tradicionais, vestido com um terno branco, pintou o rosto com tinta preta enquanto discursava na tribuna do Congresso Nacional durante a Assembleia Constituinte, em 1987, em defesa dos modos de ser indígenas frente às perspectivas de integração (Campos, 2021, p. 28).

A década de 1990 caracterizou-se como um período de implementação do ideário do Movimento Indígena gestado nas décadas anteriores, fazendo surgir as novas palavras de ordem que se tornariam os pilares da educação escolar indígena brasileira: em 1991, o decreto presidencial n.26/91 retirou da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) a incumbência da Educação Escolar Indígena, passando para o Ministério da Educação a responsabilidade de coordenar estas ações. A execução destas políticas, por sua vez, foi atribuída em regime de colaboração aos Estados e Municípios. Especificamente no que se refere às conquistas legais obtidas pelos povos indígenas na luta pelo direito à educação escolar diferenciada, podemos apontar que em 1996 passou a vigorar a Lei nº 9394/96, vinculada às Leis de Diretrizes e Bases (LDB), a qual reafirmou os preceitos Constitucionais regulamentando a oferta da educação escolar indígena específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue, comunitária e intercultural voltada à recuperação das memórias históricas indígenas, além da reafirmação e valorização das identidades étnicas (Bonin, 2008 p. 100-101).

Paralelo à Lei de 1996, um ato relevante à educação indígena foi a ratificação em 2004 por parte do governo brasileiro durante a Convenção nº 169/89 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), a definir critérios especiais ao tratamento ofertado pelo Estado aos povos ancestrais, estabelecendo o respeito às tradições culturais em contraponto ao viés integracionista, reconhecidamente danoso à autonomia cultural

originária. No avançar do século XXI<sup>2</sup> é importante a menção à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI/2009), as quais pontuam interessantes afirmações legais à questão indígena. No parágrafo 2º, o documento afirma que “Fica garantida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade”. A partir da edição da Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Indígena (DCNSI) promoveu-se uma discussão ampla sobre os saberes indígenas e os saberes não-indígenas no contexto da educação escolar dos povos originários. No ano de 2012 o Conselho Nacional de Educação (CNE) editou a Resolução nº 05/2012 que aprofundou questões curriculares como o reconhecimento das especificidades das escolas indígenas dentro de cada comunidade afim de proporcionar um currículo flexível, diferenciado, multilíngue/bilíngue e intercultural. Além deste aprofundamento, a resolução também incorporou a política de gestão territorial da educação, denominada Territórios Etnoeducacionais<sup>3</sup>.

### **A educação escolar indígena no território catarinense e os Guarani**

No espectro catarinense, a partir do ano de 1993 foi assumida pela Secretaria de Estado da Educação a gestão das escolas indígenas através da Comissão Estadual de Educação, criada pela Portaria nº 16.207/93. Porém, a condição de Escola Indígena surge posteriormente no estado através da Lei nº12.449, de 10 de dezembro de 2002. Além desta lei, outros documentos formalizam as escolas indígenas catarinenses, tais como a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998/2014), o Parecer nº 282/2005, do Conselho Estadual de Educação (CEE), o Plano Estadual de Educação (PEE) 2015/2023 e a Resolução CEE/SC nº 068 de 11 de dezembro de 2018.

O caderno *Política da Secretaria de Estado da Educação de Educação Escolar Indígena* (2018, p. 31), produzido pelo Governo do Estado de Santa Catarina, mostra-nos que no âmbito catarinense são atendidas 39 escolas indígenas, sendo 33 de competência da rede estadual de ensino e 6 da rede municipal. Ainda entre estas, 18 atendem à etnia Kaingang, 4 à etnia Xokleng/Laklãnõ e 15 à etnia Guarani.

Diante do exposto nas páginas anteriores, é importante observar a definição de educação escolar indígena na luta protagonizada pelos movimentos indígenas por um espaço de formação a possibilitar aos estudantes o estímulo aos seus conhecimentos individuais e coletivos, possibilitando o crescimento de sua cultura originária (Ara Rete,

---

<sup>2</sup> Apesar de não compor diretamente um marco legal voltado à educação escolar indígena, é válida a menção à Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008, alterando a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino regular a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008).

<sup>3</sup> Política de gestão territorial da Educação regulamentada pelo Decreto nº 6.861/09 (BRASIL, 2009) a definir grupos formados pela sociedade civil, comunidade universitária, bem como os povos indígenas afim de articular as esferas educacionais voltadas às comunidades indígenas (Política da Secretaria de Estado da Educação de educação escolar indígena / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018, p. 29).

2020). Portanto, é importante colocar que as práticas culturais são eixos fundamentais para o processo educativo destes povos. No espaço escolar indígena, constroem-se conhecimentos que proporcionam aos sujeitos uma noção ampliada de mundo, ou seja, não bastam apenas os conhecimentos indígenas locais, é preciso conhecer os saberes da sociedade não indígena através da interculturalidade. Os elementos indígenas, contudo, devem estar fortalecidos em sua presença no contexto escolar em questão, uma vez que estes funcionam na perspectiva da manutenção das identidades e na preservação das culturas indígenas na contramão do histórico silenciamento destas no contexto escolar brasileiro.

A educação escolar da população Guarani centra-se na cultura e espiritualidade, sendo a *Opy*, casa de reza Guarani, o primeiro ambiente da educação, pois ali são revelados ensinamentos para as crianças e adultos dentro de rituais especiais como a bênção dos alimentos e o rito de nomeação. Para os Guarani, o ato de educar e ser educado está intimamente conectado com a ancestralidade desses povos, definida por estes como *Nhandereko*, o modo de viver comunitário Guarani, pautado em intensas ligações entre a vida terrena e a vida espiritual. Ainda a partir deste modo de viver, os Guarani priorizam uma educação voltada para o cuidado das pessoas com o ambiente que elas habitam e a natureza, pois entendem que todo impacto ambiental é um impacto cultural no interior da sociedade (Peixoto; Oliveira, 2019, p. 3-5).

A preocupação da população Guarani com a manutenção do *Nhandereko* constituiu-se uma notável resistência à entrada da Educação Escolar Indígena em seus territórios, mostrando-se contrária à introdução de escolas dentro das aldeias. Em 2001, a cidade de Florianópolis sediou o I Encontro de Educação Escolar Guarani da Região Litoral Sul, no qual formalizou-se um documento em respeito às populações Guarani contrárias à política escolar. Dentre os motivos levantados pela contrariedade Guarani destaca-se a afirmação de que a escola seria uma educação materialista e que crianças e jovens da comunidade, por sua vez, deveriam ser conduzidos para o respeito e envolvimento situados culturalmente no espírito e na alma Guarani, concebidos como *nhe'e* e *angué*. Apesar desta resistência, foi importante no encontro referido o diálogo ativo entre o estado e as comunidades, tendo algumas destas optado pela Educação Escolar Indígena alegando a valorização da cultura bem como a alfabetização em língua materna como possibilidades no ensino escolar a ser praticado nestes espaços (Peixoto; Oliveira, 2019).

Na primeira década do ano 2000, o estado de Santa Catarina, paralelamente ao aceite de algumas comunidades mencionado anteriormente, rapidamente construiu escolas em aldeias Guarani, contemplando a matrícula de crianças e jovens destas comunidades e sustentando um novo modelo de educação específica e diferenciada seguindo a legislação vigente. As propostas curriculares previstas, contudo, conflitavam com o modo de ser e costumes dos povos indígenas (Peixoto; Oliveira, 2019, p. 6). Tal situação de manutenção presente entre os Guarani e a esfera da educação escolar indígena se expressa nos desafios ainda colocados quanto à proposta de educação diferenciada às aldeias. Segundo

Eunice Antunes, cacica *Kerexu* da aldeia Guarani *Itaty* (2015, p. 10): “A maioria das escolas [Guarani] do estado não apresenta um Projeto Político Pedagógico próprio e diferenciado, exceto duas escolas, a escola indígena *Wherá Tupã PotyDjá*, em Biguaçu, e a escola indígena *Itaty*, em Palhoça”.

De acordo com a exposição acima sobre a Educação Escolar Guarani, podemos compreender a posição do professor e diretor da Escola Indígena Taguató e vice-cacique da Aldeia Itanhaém, Davi Timóteo Martins, quando afirma que “a Educação Escolar do povo Guarani em relação a outros povos precisa caminhar bastante”, pois considera que alguns passos ainda devem ser dados em relação aos encaminhamentos educacionais conduzidos por outras etnias.

### **Educação diferenciada**

No que tange às definições e projeções voltadas às práticas educacionais indígenas, é fundamental a reflexão em torno do já referido conceito de educação diferenciada, sendo este percebido como ferramenta pedagógica de superação de políticas educacionais homogeneizadoras. Tal conceito é pensado a partir da ideia de continuidade de cada povo indígena envolvido, projetando os materiais didáticos e a atuação docente dentro de uma perspectiva de preservação das culturas e tradições na esfera da educação escolar global, conforme expressa o antropólogo Gersen Baniwa Luciano:

As escolas indígenas diferenciadas em geral pautam suas ações e estratégias de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos na proposta de possibilitar às coletividades indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas, tradições e ciências, a defesa de seus territórios e outros direitos básicos, além de lhes dar acesso adequado às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade global, necessários para garantir e melhorar as condições de vida (Luciano, 2007, p. 9).

Para Baniwa, portanto, a educação diferenciada representa uma grande conquista dos povos indígenas com os não indígenas qualificando o diálogo intercultural e sendo reconhecidos nos seus direitos constitucionais. Os povos indígenas brasileiros vêm construindo em suas escolas práticas educativas nas quais sejam pautados os conhecimentos científicos ocidentais, considerados por estes como relevantes para se emanciparem da tutela não-indígena, bem como o fortalecimento de suas culturas de modo a inserir em seus currículos os saberes tradicionais da sua comunidade junto a elementos externos, demonstrando seus interesses e demandas relativas aos saberes e conhecimentos de matrizes diversas.

## Educação escolar infantil indígena

Os trabalhos acadêmicos voltados para a Educação Escolar Infantil Indígena são majoritariamente advindos de trabalhos etnográficos oferecidos pela área da antropologia<sup>4</sup>, revelando uma considerável escassez dos mesmos a partir do campo da Pedagogia. Neste sentido, Marta Troquez observa em publicação de 2016 a carência de estudos e análises aprofundadas em torno dos espaços de Educação Infantil indígena, sobretudo creches e centros de Educação Infantil e pré-escolar. Troquez aponta ainda que esta necessidade do campo pedagógico se constitui como uma pontual deficiência do conhecimento acadêmico a um tema ainda inconclusivo, uma vez que o debate em torno da facultatividade da Educação Infantil indígena permanece como ponto central para a atuação ou não-atuação desta a partir de decisões e demandas das próprias comunidades, como indicam alguns estudos recentes (Troquez, 2016, p. 81-83).

O Conselho Nacional de Educação lançou em 2012 a Resolução nº 5/12 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica<sup>5</sup>. Admitindo que a Educação Escolar Infantil Indígena é um direito dos povos indígenas e está sustentado no Artigo 8º, o documento afirma que “A Educação Infantil, etapa educativa e de cuidados, é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica.”.

Levando em conta a especificidade do já mencionado conceito de educação diferenciada, valemo-nos ainda do 2º parágrafo do Artigo 8º, que afirma:

Os sistemas de ensino devem promover consulta livre, prévia e informada acerca da oferta da Educação Infantil a todos os envolvidos com a educação das crianças indígenas, tais como pais, mães, avós, “os mais velhos”, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias, visando a uma avaliação que expresse os interesses legítimos de cada comunidade indígena (BRASIL, 2012).

Corolário à reflexão sobre os interesses indígenas no que diz respeito à escola, podemos refletir sobre as novas configurações das famílias indígenas, com membros que gradativamente buscam ocupações fora das aldeias. Nesse sentido, as creches vão se tornando uma necessidade desses povos, podendo ser uma opção da comunidade. Destacamos um estudo feito por Micheli Machado (2016) na Reserva Indígena Guarani Kaiowá de Dourados, Mato Grosso do Sul, que exemplifica esta esfera das decisões das comunidades quanto à aplicação da Educação Infantil indígena institucionalizada e prevista nas propostas escolares. Por meio de entrevistas com membros da família e docentes, Machado concluiu que a vontade dos responsáveis quanto à Educação Infantil indígena se

<sup>4</sup> É relevante mencionar a recente, mas considerável atuação do campo da Antropologia no estudo da infância em grupos indígenas a partir de pesquisas e etnografias (Tassinari, 2007).

<sup>5</sup> É o último documento que norteia a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

desenhou a partir de mudanças de ordem externa à comunidade, antes a atribuir a responsabilidade educacional infantil às famílias extensas, abrindo, portanto, à demanda e possibilidade de um espaço destinado ao cuidado às crianças indígenas após os 3 anos de idade (Machado, 2016).

Assim como a temática da educação escolar infantil indígena pontualmente analisada nas bibliografias supracitadas, é significativo para esta pesquisa a temática do professor indígena, igualmente exíguo nas produções acadêmicas pedagógicas. A definição de professor indígena possui sentidos que podem ser pensados a partir da trajetória histórica e contemporânea dos povos indígenas frente à educação no Brasil.

No início da década de 1990, o Ministério da Educação assumiu o compromisso de gestar a educação escolar indígena julgando necessário que as escolas indígenas devessem possuir em seu quadro docente professores majoritariamente de dentro das comunidades, fluentes nos idiomas indígenas bem como no português e com práticas docentes e currículos a respeitarem as cosmologias locais. Nesse sentido, é válida a menção às especificidades e características componentes da formação de professores indígenas, como afirma Terezinha Maher:

Em primeiro lugar, é importante atentar para o fato de que, enquanto cabe ao professor não-índio formar seus alunos como cidadãos brasileiros plenos, é responsabilidade do professor indígena não apenas preparar as crianças, os jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena a qual pertencem (Maher, 2006, p. 24).

Tal complexidade se exemplifica na emblemática percepção histórica dos povos indígenas quanto a uma educação mútua de ação coletiva na qual todos aprendem e todos ensinam, afastando-se da concepção convencional ocidental a centralizar os conhecimentos na figura do docente. Assim, a concepção de professor indígena ultrapassa o ambiente escolar, uma vez que “o pai é professor, o velho é professor, o tio é professor, o irmão mais velho é professor... e todo mundo é aluno. Não há, como em nossa sociedade, um único ‘detentor do saber’ autorizado por uma instituição para educar as crianças e os jovens (Maher, 2006, p. 18).

### **Concepções de infância e criança na cultura guarani**

Em pesquisa sobre concepções indígenas de infância no Brasil, a antropóloga Antonella Tassinari (2007, p. 22) alerta para a falta de pesquisa nessa área, bem como a necessidade de quebrar estereótipos de candura ou crueldade sobre infância indígena aquém do reconhecimento da diversidade cultural na qual estas crianças estão inseridas.

Ainda segundo Tassinari (2007, p.14), a noção de infância dos povos Guarani difere bastante das ideias e teorias ocidentais que consideram as crianças seres dependentes e em formação. Os Guarani aceitam e respeitam a autonomia das crianças, entendendo que elas vêm ao mundo acompanhadas de um espírito, *nhe'e*, que precisa ser conquistado para ficar aqui na terra. A origem desse espírito é reconhecida e muito respeitada entre os rezadores no *Nhemongarai*, ritual de nominação no qual se consagram os alimentos, principalmente o milho, e também quando se concedem os nomes às crianças (Martins, 2020, p. 36). Estas inclusive exercem papel importante até mesmo com as diversas entidades cósmicas, sendo concebidas na cosmovisão Guarani como mediadoras e próximas das divindades (Tassinari, 2007, p.18).

Desde muito cedo as crianças Guarani são estimuladas a participar dos ritos dentro da *tekoa*, área comum dos Guarani, seja um velório, casamento, bênção dos alimentos, ou ritual de nomeação. A maioria desses rituais acontece dentro da *Opy*, definida como “Uma das casas mais importantes”, sendo “totalmente feita de barro e coberta de taquara batida, sem nenhum tipo de material industrializado. Ali não se pode comer, o fogo é feito para acender o *petynguá* [...]” (Martins, 2015, p.19). Essa vivência de participação e composição nos rituais estimula a curiosidade e autonomia, pois a responsabilidade e o lúdico se unem na subjetividade das crianças Guarani e na participação direta destas ao *Nhandereko*.

Estudos e pesquisas recentes em diversos campos do conhecimento pedagógico revelam que as crianças, em geral, precisam viver em ambientes enriquecedores que possibilitem o seu brincar, sua criatividade, suas descobertas, promovendo uma aprendizagem para um crescimento saudável (Pimentel, 2011, p.32). Para o professor português Manuel Sarmiento, é necessário que reconheçamos o papel protagonista das crianças, caracterizando-as como sujeitos plenos e formadores de conhecimentos, pois:

[...] seu bem-estar, colocando a ênfase sobre a necessidade de conhecê-las a partir de si próprias, ou seja, tomando em consideração as suas experiências como forma de explicitar e conhecer mais a sua subjectividade – os modos como entendem, interpretam, negociam e se sentem em relação aos mundos materiais e discursivos que tecem as suas vidas quotidianas [...] (Sarmiento, 2008, p. 69).

Como visto anteriormente, as crianças são muito importantes dentro das comunidades Guarani, recebendo cuidados desde quando estão no ventre materno. Segundo Martins (2015), em uma aldeia guarani a brincadeira e o trabalho andam juntos; as crianças indígenas não trabalham forçadas, brincam e ao mesmo tempo vão cumprindo os seus afazeres. Para as crianças o trabalho na roça é parte de um aprendizado que deve ser realizado durante o período da infância. Isso só acontece nos períodos de plantio ou de colheita. O resto do tempo as crianças brincam de fazer pequenas armadilhas, nadando no açude. O ato de brincar, dançar, correr, nadar e pular caminha conjuntamente ao desenvolvimento infantil, pois as crianças desde muito cedo são estimuladas ao convívio

social, sendo à frente das casas no terreiro que as crianças dão seus primeiros passos sob os cuidados da mãe enquanto esta confecciona os utensílios cotidianos da comunidade (Martins, 2015, p. 18).

### **Infância e educação indígena na Escola Indígena Taguató da Aldeia Guarani Itanhaém**

A aldeia Guarani Itanhaém está localizada na divisa entre os municípios de Biguaçu e Tijucas, Santa Catarina. É uma comunidade composta por aproximadamente 80 pessoas compondo 30 famílias com casas próximas umas das outras, sem limitação de cercado, favorecendo o cuidado com as crianças pequenas. Como afirma David Martins, (2020, p. 53-54): “Quando as crianças acordam, vão logo brincar e cantar, como os pássaros livres, procurando alimento. [...] vão andando e param nas casas mais próximas, e sempre são convidadas a tomarem café ou algo que as pessoas da aldeia estão comendo.”.

Quando uma mulher fica grávida, toda a aldeia se alegra e rezam juntos para *Nhanderu*, agradecendo por mais um ser enviado para a comunidade Guarani Mbyá. Quando nasce, a criança é cuidada pela mãe ou avó e carregada no colo apoiada numa tipoia, acompanhando-a em todos os lugares, seja na roça, na cozinha ou outra atividade. Nessa tenra idade é comum não colocar as crianças sozinhas no chão, só se estiverem acompanhadas, pois podem ficar vulneráveis aos espíritos *nhe'e* da terra<sup>6</sup>.

Para Martins (2020, p.56), a criança na aldeia Guarani Mbyá cresce sempre acompanhada pelo olhar dos pais e comunidade. Dos cinco aos dez anos, a criança já começa a ter responsabilidade. As meninas costumam aprender com as irmãs e meninas mais velhas a fazerem a limpeza da Opy e a cozinhar, além de destalar taquaras para confecção de balaios e cestos. Já os meninos aprendem pequenas tarefas ajudando seus familiares na roça, buscando água e recolhendo lenha para o fogo. Esses meninos precisam preparar seus corpos para ficarem esbeltos, sem doença e muita disposição. Essas atividades são feitas com muita liberdade, visto que as crianças param para brincar de correr no meio da lavoura, sobem em árvores ou mesmo param e ficam observando os mais velhos trabalhar. Retornam às suas atividades espontaneamente, sem intervenção dos adultos. Existem momentos que as crianças se juntam e formam um grupo forte, conforme relatado no excerto abaixo:

Mas tem algumas vezes que costumam ajudar de modo mais constante, como no barrear das casas de barro ajudando seus pais ou quando fazem as casas *Opy*. Nesses casos, as crianças ajudam muito, pois precisam amassar o barro para ficar mais mole. E dançam e cantam, enquanto produzem o barro (Martins, 2020, p. 57).

As crianças costumam fazer desta etapa de trabalho um momento marcado pela brincadeira e ludicidade. Cavam um buraco arredondado e vão jogando água para formar

---

<sup>6</sup> Esses espíritos podem ser invejosos, não gostar de seus cheiros e iludirem os bebês para irem para a morada deles, levando-os à morte (Martins, 2020, p.54).

uma liga. Fazem uma fila e, cantando, vão pulando no buraco e amassando o barro até formar uma massa mole e homogênea própria para o acabamento das casas. Os Guarani compreendem-se filhos das divindades, e as crianças envolvidas nessa espiritualidade pedem a *Nhanderu* que abençoe a casa que está sendo edificada e que ela seja segura e durável (Martins, 2020, p. 56-57).

Essas crianças estão imersas num ambiente favorável para viver sua curiosidade e sensibilidade, através do corpo que canta, que brinca, que se movimenta, que se constrói através da força da alegria. É um aprendizado com autonomia, marcado por aquilo que a antropóloga Clarice Cohn (2000, p.29) observou entre os indígenas *Kaiapó* ao dizerem que as crianças “tudo sabem por que tudo veem”, uma vez que a elas são oferecidos vários espaços a fim de explorá-los construindo aprendizagens. Ao mesmo tempo, estes dizem que “nada sabem porque são crianças”, referindo-se à imaturidade de alguns órgãos das crianças para entender tudo. Esta aparente contradição mostra-se emblemática na compreensão da criança a partir da complementaridade entre a construção de saberes e a potência já presente na infância.

Retornando ao tema da Educação Escolar Infantil Indígena, ressaltamos que a valorização do ser indígena passa pela escola, e, através de uma educação diferenciada, isso pode iniciar na Educação Infantil a partir de práticas pedagógicas voltadas ao fortalecimento da identidade cultural bem como estabelecer uma relação de significados pertencentes à sociedade na qual as crianças estão inseridas.

As crianças indígenas, desde o nascimento, recebem os ensinamentos dos pais, avós, tios e os mais velhos, no intuito de prepará-las para uma vida futura indígena. Respeitando esses saberes como um direito assegurado, a escola indígena, ainda marcada pela sua matriz institucional ocidental, deve se preocupar com o que é oferecido para não se tornar conflitante com os saberes trazidos pelas crianças.

Especificamente na aldeia Guarani Itanhaém, é convidativa à análise a escola ali edificada, denominada Escola Indígena Taguató, fundada conjuntamente com a aldeia, em 2007, quando da concessão da terra Itanhaém pelo estado aos Guarani. A escola Taguató possui paralelo com outros espaços de educação inseridos em terras indígenas brasileiras a partir de demandas da legislação e dos movimentos sociais consolidadas nas últimas décadas do século XX e em inícios do século XXI.

Nesse contexto, é válida também a menção da peculiaridade da turma G4-G5 na Escola Taguató frente à legislação. Embora no Brasil seja prevista a obrigatoriedade da matrícula educacional de crianças a partir dos 4 anos de idade, por meio da Lei nº 12.796/13, os povos indígenas têm garantida, pela Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, a autonomia para optar pela oferta da Educação Infantil em suas comunidades. Assim, a turma pré-escolar da Aldeia Itanhaém configura-se como um importante exemplo do interesse local Guarani pela Educação Infantil, construída a partir das necessidades, decisões e especificidades culturais da própria comunidade.

É nesse cenário que se insere a turma de Educação Infantil acompanhada durante a pesquisa, composta por dez crianças — nove meninas e um menino — pertencentes à comunidade indígena Guarani da Escola Indígena Taguató. Os docentes responsáveis pela turma são moradores do próprio território indígena e reconhecidos pela comunidade para o exercício da docência, aspecto que fortalece os vínculos culturais, linguísticos e comunitários no cotidiano escolar. O professor Osmar, que atuava diretamente com as crianças no período da pesquisa, é graduado em Licenciatura Intercultural Indígena – Pedagogia Guarani pela Universidade do Vale do Itajaí.

As observações realizadas evidenciaram que a língua guarani ocupava centralidade nas interações entre crianças e docentes, constituindo-se como língua materna e principal meio de comunicação na Educação Infantil. Embora houvesse, no espaço da sala, registros escritos em língua portuguesa, o cotidiano pedagógico era marcado pela oralidade em guarani, sendo o contato sistemático com a língua portuguesa introduzido gradativamente ao longo da escolarização. A dinâmica da turma também revelou grande autonomia das crianças na circulação entre diferentes atividades e espaços da aldeia, bem como relações pautadas pela coletividade, pela partilha e pela convivência comunitária.

Outro aspecto significativo observado refere-se à presença constante das famílias no cotidiano escolar, especialmente das mães, que acompanham as crianças nas proximidades da sala de aula. Os materiais pedagógicos e os alimentos compartilhados entre as crianças eram de uso coletivo, não sendo observados elementos que marcassem individualização, como mochilas ou lanches particulares. Tais características evidenciam práticas educativas articuladas aos modos de vida e às concepções de infância próprias da comunidade Guarani, reafirmando a escola como espaço de fortalecimento cultural e comunitário.

Por meio de quatro visitas de campo voltadas à compreensão do espaço escolar e do interesse da comunidade da Aldeia Itanhaém pela Educação Infantil, foi possível observar aspectos significativos da realidade cultural e educacional vivenciada no território. As reflexões aqui apresentadas apoiam-se, especialmente, nas entrevistas realizadas em 2022 com o professor Davi Martins, que também é diretor da Escola Indígena Taguató, e vice-cacique da aldeia, conforme já fizemos referência. Segundo o mesmo, a atual edificação da escola, localizada na região central da comunidade, foi construída em 2013, consolidando-se como um espaço de intensa circulação e convivência comunitária, frequentado não apenas pelas crianças durante os turnos escolares, mas também por adultos e demais membros da aldeia em diferentes momentos do cotidiano. Antes disso, conforme relatou, a educação escolar na Aldeia Itanhaém já ocorria em outros espaços comunitários, entre eles a Opy, ambiente sagrado e central na organização cultural e espiritual do povo Guarani.

Inicialmente, o professor Davi fez questão de destacar que a Escola Taguató atendia às três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), além da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Implantada na comunidade

em 2021, a Educação Infantil atendia, no período de realização da pesquisa, dez crianças de 4 e 5 anos na pré-escola. Como já mencionado, a oferta dessa modalidade de ensino aos povos indígenas é facultativa no Brasil; contudo, uma vez manifestado o interesse da comunidade, cabe ao Estado garantir as condições necessárias para sua efetivação. Na ocasião da pesquisa, ele também comentou que o processo de regularização institucional da Educação Infantil encontrava-se em tramitação junto à Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, o que dificultava, naquele momento, processos de reconhecimento administrativo e acesso a recursos públicos<sup>7</sup>.

Ao tensionar essa realidade, evidencia-se que a não regulamentação da Educação Infantil indígena por parte dos órgãos competentes ultrapassa uma questão meramente burocrática ou documental. Trata-se de uma condição que produz impactos concretos na vida das crianças, das famílias e da própria comunidade, uma vez que limita a implementação de políticas públicas específicas e compromete a garantia de direitos educacionais assegurados constitucionalmente aos povos indígenas. A ausência de reconhecimento formal dificulta o acesso a investimentos, materiais pedagógicos, contratação de docentes, formação continuada, infraestrutura adequada e demais condições necessárias para a consolidação de uma Educação Infantil indígena diferenciada, intercultural e comunitariamente referenciada.

Nesse sentido, embora a implantação da Educação Infantil na aldeia tenha sido fruto do protagonismo Guarani, construída a partir de intensos diálogos comunitários e da decisão coletiva de ofertar às crianças pequenas um espaço educativo articulado à língua, à cultura e aos modos de vida indígenas, os relatos do professor e vice-cacique evidenciam que a responsabilidade estatal pela efetivação desse direito permanecia fragilizada. Segundo relatou, em agosto de 2022 o processo de regularização já completava doze meses de tramitação, sem resolução efetiva. Realidade que somente viria a se alterar três anos após a realização da pesquisa, conforme indicado nas informações apresentadas na nota de rodapé anterior, evidenciando a morosidade dos processos institucionais de reconhecimento e regularização da Educação Infantil indígena.

As implicações dessa morosidade institucional também incidiam diretamente sobre os processos organizativos e pedagógicos da unidade educativa. O Diretor da Escola relatou, por exemplo, a inexistência de um Projeto Político-Pedagógico específico para a Educação Infantil, uma vez que o documento vigente na escola, elaborado em 2019, não contemplava essa etapa da Educação Básica. Assim, o principal documento orientador utilizado pela escola era o Currículo Base do Território Catarinense. Tal cenário revela tensões

---

<sup>7</sup> Posteriormente, a criação e denominação do “Centro de Educação Infantil Municipal Indígena Taguató Mirim” foi oficializada por meio da Lei nº 4.422/2025, de 15 de outubro de 2025, sancionada pela Câmara Municipal de Biguaçu. Tal oficialização, entretanto, não significa que a instituição funcionasse anteriormente de maneira irregular ou clandestina. Antes da formalização legal, o atendimento educacional já acontecia a partir de acordos estabelecidos entre a Secretaria Municipal de Educação e as lideranças da comunidade indígena, os quais legitimavam e sustentavam o funcionamento da Educação Infantil no território, em consonância com as demandas e decisões coletivas do povo Guarani.

importantes: ao mesmo tempo em que a comunidade constrói práticas educativas próprias, fundamentadas em perspectivas culturais Guarani, a ausência de regulamentação e apoio institucional dificulta a produção de documentos pedagógicos específicos, o fortalecimento da autonomia curricular indígena e a consolidação de uma proposta político-pedagógica efetivamente construída a partir das infâncias, territorialidades e cosmologias da comunidade.

Ao ser perguntado sobre a ainda rara ocorrência da educação escolar infantil em contextos indígenas, o professor Davi apontou que existem mais 2 unidades de educação escolar infantil nas proximidades, sendo uma na aldeia Guarani de Canelinha e outra na aldeia Guarani de Imaruí, respectivamente no norte e sul do estado catarinense. Ainda sobre o tema, o docente comentou que a aldeia Guarani Itanhaém tem recebido visitas de aldeias próximas para ver o funcionamento da Educação Infantil dentro da escola, demonstrando eventuais transformações no interesse das comunidades Guarani em relação à possibilidade de autonomia frente à cultura escolar voltada às crianças indígenas.

Ao observar o interesse das crianças em frequentar a escola tendo garantidas a alimentação, as brincadeiras e coisas a fazer, o professor Davi expressa que sobretudo as mães da comunidade ficam tranquilas com suas crianças dentro do ambiente escolar, pois sabem “que tem o cuidado, que tem alguém que está cuidando”. Além dos professores, Ele também menciona dentro desta esfera do cuidado observado pelas famílias a presença da cozinheira e da servente, definindo-as junto dos docentes como “uma família, né, que cuida, né?”.

Pontual a estas percepções das famílias da aldeia, mencionamos novamente o trabalho da professora Terezinha Maher acerca do papel da docência indígena, segundo a qual os povos indígenas historicamente têm uma percepção de educação mútua de ação coletiva na qual todos aprendem e todos ensinam (2006, p. 24). Nesse sentido, é emblemática a referência que o professor Davi faz da comunidade escolar também a partir da definição familiar, estendendo os cuidados às crianças Guarani por parte de suas mães, que podem fazer seus trabalhos sabendo que seus filhos estão sob os cuidados de uma parte da comunidade. Posteriormente, questionamos a respeito da concepção de infância dentro da comunidade Guarani Mbya. O professor iniciou sua resposta mencionando o já referido ritual *Nhemongarai*, de atribuição dos nomes das crianças junto ao batismo dos alimentos, situando que as crianças na perspectiva Guarani não são separadas dos adultos no contexto espiritual e cotidiano, podendo participar de conversas e reuniões junto aos demais membros da aldeia: “Então, a gente não tem a separação, assim, de estar fazendo assim, ‘não, você é uma criança, você não pode escutar isso, você não pode fazer isso’, não, ela tem que estar participando de todo o movimento.”.

Ao ser perguntado sobre o papel da docência no espaço escolar infantil, o professor Davi define que, pelo que ele e os demais professores da escola observam, a Educação Infantil volta-se para além da leitura e escrita, focando-se sobretudo em brincadeiras, compartilhamentos, conversas e interações. Paralelamente, as já referidas Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Indígena na Educação Básica de 2012 a partir do parágrafo 3º do artigo 8 tratam de “Considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade indígena como parte fundamental da educação escolar das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais”, fazendo-nos refletir sobre a atenção empreendida pelo professor e demais docentes da Escola Taguató às práticas, expressões e interações das crianças no ambiente escolar.

### **Considerações finais**

Ao longo deste estudo, buscou-se compreender como os marcos legais da educação escolar indígena dialogam com a realidade da Educação Infantil na Escola Indígena Taguató, situada na Aldeia Guarani Itanhaém, em Biguaçu/SC. A análise realizada permitiu observar que, embora as conquistas legais obtidas pelos movimentos indígenas ao longo das últimas décadas tenham representado importantes avanços no reconhecimento do direito a uma educação específica, diferenciada, intercultural e comunitariamente referenciada, persistem tensões significativas entre o que é assegurado no plano normativo e as condições concretas de efetivação dessas garantias nos territórios indígenas.

Nesse sentido, a experiência da Escola Taguató evidencia que a consolidação da Educação Infantil indígena ainda encontra limites institucionais importantes, relacionados à morosidade dos processos de regularização, à insuficiência de políticas públicas específicas, à fragilidade no reconhecimento das pedagogias indígenas e à dificuldade de construção de instrumentos curriculares e administrativos efetivamente articulados às realidades culturais das comunidades. Tais aspectos revelam que a educação diferenciada, embora amplamente reconhecida nos documentos legais, ainda enfrenta obstáculos para sua materialização plena no cotidiano escolar indígena.

Em 2008, durante uma reunião da organização de lideranças Guarani catarinenses Nhemongueta, o líder indígena Leonardo Wera Tupã definiu as escolas indígenas como verdadeiras “embaixadas”, por representarem, em muitos casos, os interesses e as matrizes culturais não indígenas dentro das aldeias e, conseqüentemente, ignorarem os interesses das próprias comunidades, submetendo-as às diretrizes pedagógicas e administrativas de instituições conduzidas por não indígenas (Rosa, 2009). Passados mais de dez anos dessa reflexão, a experiência observada na Escola Taguató permite perceber movimentos importantes de ressignificação desse cenário. Ainda que as tensões entre as demandas comunitárias e as estruturas institucionais do Estado permaneçam presentes, a atuação de docentes indígenas, lideranças comunitárias e famílias Guarani evidencia esforços contínuos para transformar a escola em um espaço cada vez mais comprometido com os interesses, os saberes e os modos de vida da própria comunidade.

Por outro lado, a pesquisa também evidenciou o protagonismo Guarani na construção de seus próprios projetos educativos. A implantação da Educação Infantil na aldeia, construída a partir de diálogos comunitários e da decisão coletiva de ofertar às crianças

pequenas um espaço educativo no território, demonstra que a escola não pode ser compreendida apenas como imposição externa ou reprodução automática da lógica escolar ocidental. A atuação de Davi Martins e dos demais docentes indígenas da Escola Taguató, moradores da própria comunidade e reconhecidos coletivamente para o exercício da docência, explicita movimentos de resistência, negociação e ressignificação da instituição escolar a partir dos interesses e das concepções Guarani de educação, infância e coletividade.

As observações realizadas junto à turma de Educação Infantil revelaram práticas educativas fortemente atravessadas pela oralidade em língua guarani, pela coletividade, pela autonomia das crianças e pela articulação entre escola, comunidade e espiritualidade. Nesse contexto, a infância Guarani apresenta importantes tensionamentos às concepções ocidentais de infância escolarizada, sobretudo ao evidenciar crianças participantes da vida comunitária, envolvidas em relações de cuidado coletivo e reconhecidas como sujeitos ativos na produção de conhecimentos e experiências.

Dessa forma, a experiência da Escola Indígena Taguató permite refletir sobre a necessidade de fortalecimento de políticas públicas comprometidas não apenas com o acesso das crianças indígenas à escola, mas com o reconhecimento efetivo das especificidades culturais, linguísticas, territoriais e pedagógicas dos povos originários. Mais do que garantir a presença da escola nos territórios indígenas, trata-se de reconhecer o direito das comunidades de construir propostas educativas próprias, capazes de dialogar com seus modos de vida, seus tempos, suas cosmologias e seus projetos coletivos de futuro.

Por fim, compreende-se que a Educação Infantil indígena, quando construída em diálogo com os interesses comunitários e sustentada pelo protagonismo dos próprios povos indígenas, pode constituir-se como importante espaço de fortalecimento cultural, afirmação identitária e exercício da autonomia coletiva. A Escola Taguató, nesse sentido, revela não apenas os limites e contradições ainda presentes nas políticas educacionais indígenas no Brasil, mas também possibilidades concretas de construção de práticas educativas outras, produzidas a partir das experiências, saberes e resistências do povo Guarani. Em meio às dificuldades institucionais e às permanentes disputas em torno dos sentidos da escola indígena, a experiência vivenciada na Aldeia Itanhaém sinaliza caminhos de esperança, nos quais a escola deixa de representar apenas interesses externos às comunidades e passa, gradativamente, a constituir-se como espaço de reafirmação cultural, produção de pertencimento e fortalecimento dos projetos coletivos Guarani. Parte superior do formulário

## Referências

ALMEIDA, Sílvia Maria Alves de. **Infâncias indígenas kaingang: entre a escrita etnográfica e o viver das crianças na aldeia Kondá**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

AMARAL, Wagner Roberto do. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ANDRADE, Lucimary. **Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP, 2010. 193 p. *E-book*. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/h8pyf>.

ANTUNES, Eunice. **Nhandereko nhandembo'e nhembo' ea py**. Sistema nacional de educação: um paradoxo do currículo diferenciado das escolas indígenas guarani da Grande Florianópolis. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

ARA RETE, Sandra Benites. Nhe', reko porã rã, nhemboea oexakar: fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro, a educação tradicional e o olhar distorcido da escola. *In*: ZEA, Evelyn Schuler; DARELLA, Maria Dorothea Post; MACHADO, Juliana Salles (orgs.). **Ações e saberes Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng em foco: pesquisas da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica – Guarani**. Florianópolis: Edições do Bosque/UFSC/CFH/NUPPE, 2020.

ASIE – Ação Saberes Indígenas na Escola. **Tape Mbaraete Anhetengua: fortalecendo o caminho verdadeiro**. Florianópolis: Governo Federal, 2018.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias guarani. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, maio/ago. 2007.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano–Gersem Baniwa. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 127-148, 2012.

BANIWA, Gersem. Direitos humanos e direitos indígenas na perspectiva da lei n. 11.645/2008. **Educação em Rede**, v. 7, p. 90, 2019.

BANIWA, Gersem. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos).

BONIN, Iara. Educação escolar indígena e docência. *In*: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). **Povos Indígenas e educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 100-101.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.861**, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6861-27-maio-2009-588516-publicacaooriginal-113090-pe.html>.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm).

BRASIL. **Resolução nº 5**, de 22 de junho de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na Educação Básica. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN52012.pdf?query=Escolas%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52012.pdf?query=Escolas%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica).

CAMPOS, Yussef; KRENAK, Ailton. **Lugares de Origem**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

COHN, Clarice. **A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado**. 2000. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Políticas contra-hegemônicas: o lugar dos índios na escola e na sociedade brasileira. **Educação em Rede**, v. 7, p. 123, 2019.

GRAUNA, Graça. Literatura indígena: espaço de (re)construção, resistência e protagonismo na produção cultural brasileira. **Educação em Rede**, v. 7, p. 106, 2019.

GRUPIONI, Luiz D. Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-37.

KAINGANG, Bruno. Conhecimentos indígenas: seus desafios nos dias atuais. **Educação em Rede**, v. 7, p. 31, 2019.

KAIAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Educação em Rede**, v. 7, p. 76, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Editora Companhia das Letras, 2019.

LUCIANO, Gersen Baniwa. **Cenário contemporâneo da educação indígena no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

MACHADO, Micheli Alves. **Educação Infantil: criança guarani e kaiowá da Reserva Indígena de Dourados**. 2016. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2016.

MARTINS, Davi. **Kyringuei'kuery: noções nativas de infância, aprendizagem e desenvolvimento da pessoa**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MARTINS, Davi. **Kyringue'i Kuery Nhemongarai: A Criança Mbya Guarani E A Nominção- Nome Espírito Nhe'e**. 2020. Dissertação (Pós-Graduação em Antropologia Social) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. *In*: GRUPIONI, Luiz D. Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-37.

MENEZES, Ana. Educação Guarani: compartilhando saberes, construindo conhecimento. *In*: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). **Povos indígenas e educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

MUNDURUKU, Daniel. “Posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou”: uma reflexão sobre o ser indígena. **Educação em Rede**, v. 7, p. 42, 2019.

PEIXOTO, Kércia Priscilla Figueiredo; OLIVEIRA, Silvia Maria de. A educação guarani e a escola: o desafio de educar para a vida. *In*: REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA, 7., 2019, Florianópolis. **Anais [...]**. Campinas, São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2019.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

ROSA, Helena Alpini. **A trajetória histórica da escola na comunidade guarani de Massiambu, Palhoça/SC**: um campo de possibilidades. 2009. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SANTA CATARINA. **Currículo base da Educação Infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019. 492 p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”. Projeto POCTI/CED/2002.

SANTA CATARINA. **Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina**. Parecer nº 282, de 22 de novembro de 2005. Proposta de Normatização da Educação Escolar Indígena, para as populações indígenas do Estado de Santa Catarina. Disponível em: [www.sed.sc.gov.br/documentos/material-de-estudo...indigena...parecer-282.../file](http://www.sed.sc.gov.br/documentos/material-de-estudo...indigena...parecer-282.../file). Acesso em: 13 dez. 2021.

TASSINARI, Antonela. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Tellus**, Campo Grande-MS, ano 7, n. 13, p. 11–25, out. 2007.

TASSINARI, Antonela. Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá. *In*: Aracy Lopes da Silva; Mariana Kawall Leal Ferreira. (Org.). **Antropologia, História e Educação**. 1. ed. São Paulo: Global, MARI, FAPESP, 2001, v. 1, p. 157-195.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Educação Infantil indígena na legislação e na produção do conhecimento. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, MS, v. 4, n. 7, jan./jun. 2016.

## NOTAS DE AUTORIA

**Adilson De Angelo** é Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Porto. Professor Associado da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Contato: [adilson.deangelo@udesc.br](mailto:adilson.deangelo@udesc.br)

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1946915154384138>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1006-7271>

**Maria do Carmo Amorim Vieira** é Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), onde foi bolsista de Projeto de Residência Pedagógica. Tem experiência de pesquisa em Educação, com foco em Educação Escolar Indígena.

Contato: [mcarmoavieira@gmail.com](mailto:mcarmoavieira@gmail.com)

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3016172881115660>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0470-1611>

### Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

ANGELO, Augusto De; VIEIRA, Maria do Carmo Amorim. “Educação escolar e infância indígena: panorama legal e estudo de caso da educação infantil indígena na Escola Taguató (Aldeia Guarani Itanhaém, Biguaçu)”. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 17, n. 1 p. 14-34, 2026.

### Financiamento

Não se aplica.

### Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

### Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

### Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

## **Publisher**

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

## Histórico

Recebido em: 05/10/2026

Aprovado em: 25/05/2026

Publicado em: 10/06/2026

## **CONEXÃO COM A NATUREZA E PERCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA INVESTIGAÇÃO COM ALUNOS DA ESCOLA PROFISSIONAL DA RIBEIRA GRANDE DE SÃO MIGUEL, AÇORES, PORTUGAL**

**Connection with Nature and Perception of Environmental Education: An  
Investigation with Students from the Professional School of Ribeira Grande, São  
Miguel, Azores, Portugal**

**📄 Sabine Lino Pinto**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8363-0328>  
Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, Brasil.  
Contato: [sabrine@ifes.edu.br](mailto:sabrine@ifes.edu.br)

**📄 Eduardo Fausto Kuster Cid**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3870-5412>  
Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, Brasil.  
Contato: [eduardok@ifes.edu.br](mailto:eduardok@ifes.edu.br)

**📄 Eduardo José da Silva Tomé Marques**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9697-3381>  
Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Portugal.  
Contato: [eduardo.js.marques@uac.pt](mailto:eduardo.js.marques@uac.pt)

**Resumo:** O objetivo deste estudo, realizado em setembro de 2023, foi levantar a percepção de 40 alunos de um curso técnico de nível médio da Escola Profissional da Ribeira Grande de São Miguel, Açores, Portugal sobre a preservação da natureza, seu conhecimento acerca dos elementos que a compõem e as ações que exercem no ambiente. Se caracteriza como um estudo exploratório de cunho quanti-qualitativo, com aplicação de um questionário contendo 19 questões como instrumento de coleta. Os resultados demonstraram que os alunos possuem um conhecimento mediano acerca da educação ambiental, em aspectos como origem e destinação do lixo e esgoto, poluição e responsabilização dos danos causados ao ambiente e aspectos relacionados com a proteção à natureza. Por outro lado, pôde-se identificar que há campos para investigação em determinados aspectos relacionados com suas práticas de conexões com a natureza, uma vez que que a maioria das respostas dos alunos apontou um escasso engajamento e pouca frequência aos ambientes naturais, fatores que apontam para a necessidade da inclusão da Educação Ambiental na escola mediante atividades de conexão com a natureza para motivá-los a se sentirem pertencentes e responsáveis sobre o ambiente em sua totalidade.

**Palavras-chave:** Natureza-conexão, Educação Ambiental, Percepção Ambiental.

**Abstract:** The objective of this study, conducted in September 2023, was to assess the perceptions of 40 students enrolled in a technical secondary-level program at the Professional School of Ribeira Grande, São Miguel, Azores, Portugal, regarding nature conservation, their knowledge of its constituent elements, and the actions they undertake in relation to the environment. This research is characterized as an exploratory study with a mixed-methods (quantitative–qualitative) approach, using a questionnaire comprising 19 questions as the data collection instrument. The results indicated that students demonstrate a moderate level of knowledge concerning environmental education, particularly regarding issues such as the origin and disposal of solid waste and sewage, pollution, accountability for environmental damage, and aspects related to nature protection. On the other hand, the findings revealed areas that warrant further investigation, especially concerning students' practices of connection with nature. The majority of responses pointed to limited engagement and infrequent contact with natural environments. These findings highlight the need to strengthen Environmental Education within the school context through activities that promote meaningful connections with nature, aiming to foster students' sense of belonging and responsibility toward the environment as a whole.

**Keywords:** Nature-Connection, Environmental Education; Environmental Perception.

## Introdução

O contato com a natureza deveria ser uma prática constante do ser humano, porém, com o passar dos séculos, devido à migração das pessoas para os ambientes urbanos recheados de construções e prédios e com as inovações tecnológicas, o distanciamento com o ambiente tem se tornado mais comum. Esse distanciamento reforça a desvalorização para com os elementos naturais, além de mitigar o sentimento de pertencimento à natureza e dela com o indivíduo. Em consequência, o ser humano tem perdido o senso de responsabilidade de preservação do ambiente, trazendo sérios prejuízos para sua saúde física e mental e comprometendo a sua sobrevivência e das gerações futuras.

Diante desse cenário, tem sido feito esforços para promover práticas de conexão com a natureza no intuito de aproximar as pessoas aos ambientes naturais. Esse movimento também impulsiona ações de educação ambiental, as quais contribuem para a apreensão de conhecimentos científicos relacionados com a tomada de consciência, alertando para a importância e urgência do envolvimento individual e coletivo, visando a preservação da natureza e seus elementos.

Correspondentemente, o espaço escolar se apresenta, por extensão, como local privilegiado de aquisição de conhecimentos críticos referentes aos aspectos políticos, históricos, sociais e econômicos envolvidos com as causas ambientais. Estes por sua vez, podem resultar em reflexões sobre as ações ambientais reproduzidas a nível local e global, vindo a contribuir para realização de práticas educativas de conexão com a natureza, unindo escola e comunidade e que visem à formação de educandos autônomos, democráticos, conscientes e conectados com a natureza.

Nesse sentido, a presente investigação partiu do seguinte problema de pesquisa: qual a percepção de alunos portugueses sobre o ambiente e quais são as suas ações de conexão com a natureza?, sendo que o objetivo foi de conhecer a percepção de 40 alunos de um curso técnico de nível médio da Escola Profissional da Ribeira Grande de São

Miguel, na ilha de São Miguel, nos Açores em Portugal, sobre os elementos que compõem a natureza e sua preservação e as práticas que eles exerciam no ambiente. As circunstâncias de execução deste estudo se deu por ocasião da realização de uma palestra sobre educação ambiental durante uma visita técnica na escola de dois professores brasileiros em setembro de 2023. Como pode ser observado na Figura 1, os Açores, pertencentes a Portugal, estão situados no meio do Oceano Atlântico, a cerca de 1400 km a oeste de Portugal continental e a cerca de 900 km a noroeste da ilha da Madeira.

Figura 1 - Mapa de localização do arquipélago dos Açores



Fonte: Randomtrip (2025).

Os Açores são um arquipélago vulcânico composto por nove ilhas divididas em 3 grupos: Oriental, formado pelas ilhas de São Miguel e Santa Maria; Central, compreendendo as ilhas Terceira, Graciosa, São Jorge, Pico e Faial e Ocidental, englobando as Ilhas Flores e Corvo. A Ilha de São Miguel é a maior e mais populosa ilha do arquipélago, cuja localização está demonstrada na Figura 2 e, a Figura 3 apresenta o mapa da Ilha de São Miguel.

Figura 2 - Mapa de localização da Ilha de São Miguel



Fonte: Randomtrip (2025).

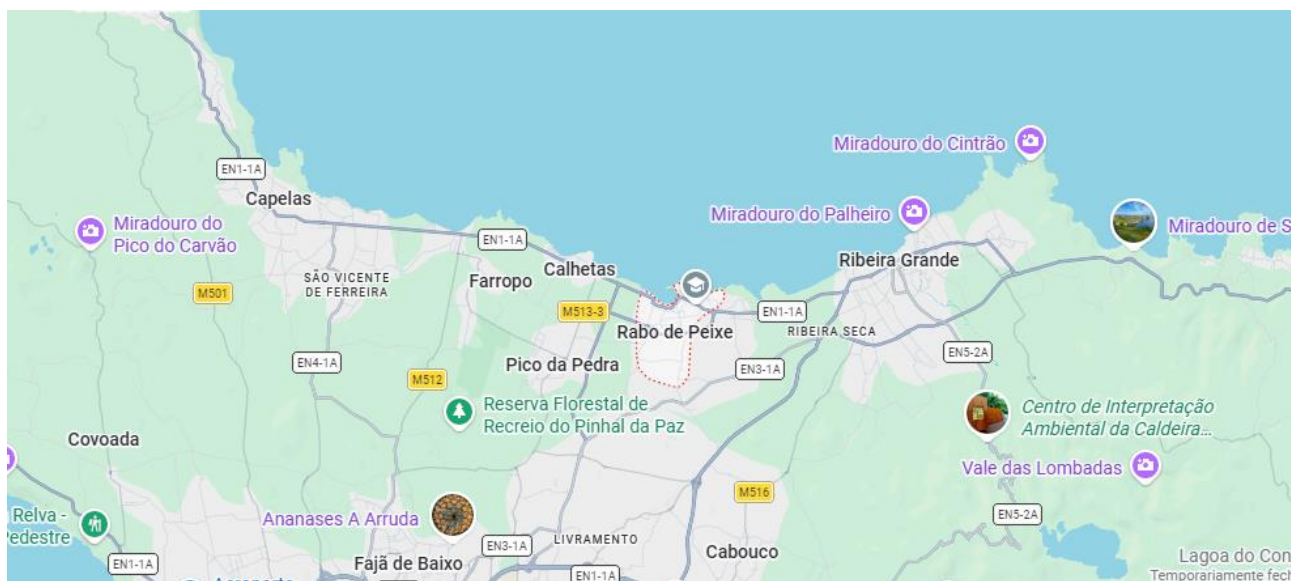
Figura 3 - Mapa da Ilha de São Miguel



Fonte: Google Maps (2026).

Rabo de Peixe é uma vila localizada no município de Ribeira Grande e possui uma área geográfica de 16,98 km<sup>2</sup> e uma população com cerca de 8.000 habitantes (ByAçores, 2023). A Figura 4 apresenta a localização da Vila Rabo de Peixe no contexto da Ilha de São Miguel.

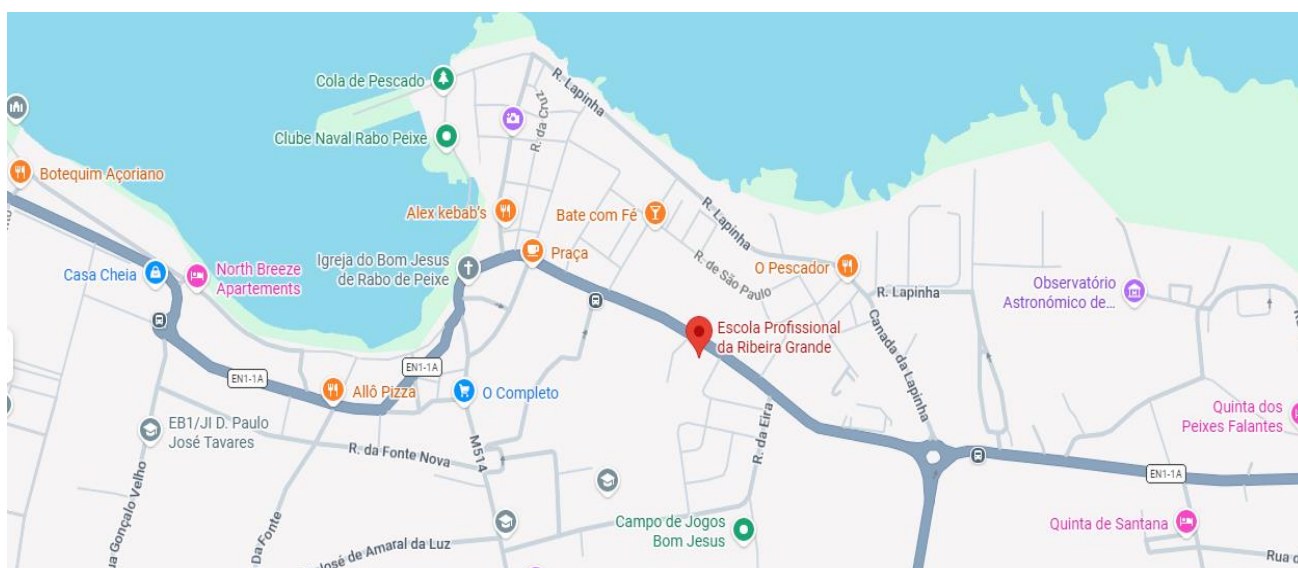
Figura 4 - Mapa de localização da vila Rabo de Peixe



Fonte: Google Maps (2026)

A Escola Profissional da Ribeira Grande, localizada na parte norte da ilha de São Miguel, na Vila de Rabo de Peixe, iniciou suas atividades no dia 5 de fevereiro de 1998 com o objetivo de promover a cultura e o ensino técnico e profissional no município mediante a qualificação de jovens em variados cursos e áreas, promovendo o desenvolvimento local e regional e ações de inovação e empreendedorismo e estabelecendo parcerias nacionais e internacionais (A Ponte Norte, 2024). A Figura 5 mostra o mapa de localização da escola dentro da Vila de Rabo de Peixe.

Figura 5 - Mapa de localização da Escola Profissional da Ribeira Grande



Fonte: Google Maps (2026).

Trata-se de um estudo descritivo de cunho quanti-qualitativo, cujo instrumento de coleta de dados foi a aplicação de um questionário com 19 questões abertas e fechadas (Anexo A), cujos resultados demonstraram que os alunos possuem um conhecimento parcial, não totalmente consolidado, o qual não configura desconhecimento, mas também não demonstra domínio científico adequado sobre os conteúdos abordados acerca da educação ambiental e proteção à natureza. Por outro lado, pôde-se identificar que há campos para exploração em determinados aspectos relacionados com suas práticas de conexões com a natureza, uma vez que a maioria das respostas dos alunos apontou um escasso engajamento e pouca frequência aos ambientes naturais, fatores que apontam para a necessidade da inclusão da Educação Ambiental na escola mediante atividades de conexão com a natureza para motivá-los a se sentirem pertencentes e responsáveis sobre o ambiente em sua totalidade.

## Referencial teórico

A desequilibrada exploração humana sobre a natureza tem acarretado a degradação do ambiente sem precedentes nas últimas décadas, prejudicando a vida de todos os seres vivos. Esse cenário também é afetado pela falta de sentimento de pertencimento, o que leva à desvalorização dos elementos da natureza, distanciando assim os indivíduos dos espaços naturais (Paz; Zacarias; Higuchi, 2022). Esse distanciamento é conhecido como transtorno de déficit de natureza (Paz; Zacarias; Higuchi, 2022), o qual foi tratado neste estudo como um conceito teórico explicativo, utilizado para compreender o possível distanciamento dos alunos em relação ao meio natural, sem caráter clínico ou diagnóstico.

Esse transtorno, por se apresentar como um obstáculo diante das ações efetivas de proteção ambiental, resulta no retrocesso da tomada de conscientização ambiental, o que impacta na degradação acentuada dos ecossistemas e resultando em malefícios à saúde física dos seres humanos. Além disso, outro prejuízo causado pelo transtorno de déficit de natureza é a redução dos benefícios relacionados com a sensação de bem-estar de homens e mulheres, pois, conforme afirmam Andréia de Carvalho Santos *et al.* (2022), atitudes, comportamentos e emoções positivas com respeito ao ambiente são desestimulados, provocando o descontentamento irredutível com a natureza.

Diante disso, vem se fortalecendo nos últimos anos o movimento de conexão com a natureza como forma de combater o transtorno de déficit da natureza (Santos *et al.*, 2022). Esse movimento surgiu por volta dos anos 1970, procedente da psicologia ambiental relacionada às ciências sociais e humanas (Macena, 2022).

A conexão com a natureza é definida por Matthew J. Zylstra *et al.* (2014, p. 126 apud Portela; Leite; Novais, 2023, s/n) como "um estado estável de consciência que compreende traços simbióticos cognitivos, afetivos e experienciais que refletem, por meio de consistentes atitudes e comportamentos, uma consciência sustentada da inter-relação entre o self de um indivíduo e o resto da natureza". Nesse sentido, observa-se que a

conexão com a natureza é caracterizada por uma relação emocional a nível individual, que pode indicar o grau de sentimento de pertencimento desse indivíduo com o ambiente. Esse processo de relação com a natureza provoca também o desenvolvimento de

[...] anseios e preferências, assim como valores, por lugares que trazem sentimentos de aconchego e felicidade, remetendo a estes lugares boas lembranças, criando laços de afetividade entre ser humano e o meio em que vive, podendo diferir de intensidade por uma multiplicidade de variáveis culturais e psicológicas (Portela; Leite; Novais, 2023, s/p.).

Nesse sentido, observa-se que a conexão com a natureza está associada essencialmente com emoções e sentimentos manifestados pelos indivíduos e concernentes aos valores humanos e de bem-estar subjetivo, resultando na sustentação do padrão comportamental perante a natureza e seus recursos, o que leva, conseqüentemente a um vínculo saudável entre o ambiente e o ser humano (Pessoa 2016). Outrossim, estudos de Portela, Leite e Novais (2023) e Paz, Zacarias e Higuchi (2022) tem indicado que o contato com a natureza resulta em benefícios tanto para a saúde física como mental, relacionados com a sensação de bem-estar, relaxamento e restauro cognitivo e com a diminuição de sintomas associados ao estresse e à depressão, ao ponto de reduzir a taxa de mortalidade.

Ademais, a conexão com a natureza e o comportamento pró-ambiental se relacionam de forma positiva, uma vez que indivíduos que se sentem mais conectados, inclinam-se a ter ações mais ambientalmente responsáveis e se engajam de forma mais proativa do que os indivíduos que se sentem pouco conectados com a natureza (Santos *et al.*, 2022). Fortalecendo esse pensamento, Christiane Ferreira de Souza Macena (2022) reitera que as pessoas mais inclinadas a se conectarem com a natureza estão mais propensas a praticarem ações de preservação ambiental e jamais prejudicá-la, haja vista que possuem a consciência de que trazer prejuízos a natureza significa prejudicar a si mesmos. Sob tal perspectiva, compreende-se que a preocupação de uma pessoa com respeito às medidas de proteção e preservação do ambiente é desenvolvida e fortalecida na medida em que se convence que faz parte da natureza (Macena, 2022). Em consonância com essa assertiva, Paz, Zacarias e Higuchi (2022, p. 2) reforçam que “esse estado de consciência sustentado na inter-relação entre si mesmo e o resto da natureza, atua como motivador do compromisso e responsabilidade para conservar essa forma de vida”.

Nesse decurso, esse vínculo se fortalece de forma a se conectar com a autorresponsabilidade das ações prejudiciais sobre a natureza e com fatores particulares e socioculturais de um grupo e do local de pertença, resultando no fortalecimento das práticas de conservação e proteção do ambiente e ocasionando transformações nas atitudes e comportamentos individuais, as quais, estimulam um modo de vida mais sustentável e de qualidade, desde que se desenvolvam a partir da percepção da esfera individual para a esfera coletiva (Portela, Leite e Novais (2023).

Essa afinidade individual é uma característica particular de cada indivíduo exposto à

natureza que vai sendo constituída gradativamente de modo a gerar relações emocionais e harmoniosas com a flora e a fauna (Portela; Leite; Novais, 2023, s/p). E, conforme acentua Macena (2022, p. 19), a conexão com a natureza não significa o simples contato ou o mero prazer superficial de estar em contato com os elementos naturais. A conexão com a natureza significa “[...] uma apreciação duradoura, uma empatia e uma atenção ao valor real e à essência compartilhada de toda a vida o que inclui não somente os elementos atraentes da natureza, esteticamente falando, como os não atraentes para os humanos” (Macena, 2022, p. 19). A percepção dos alunos sobre o contato com a natureza está expressa ao longo do trabalho, especialmente nos resultados referentes às práticas de conexão com a natureza, os quais indicam que a maioria possui algum nível de interação com o meio natural, embora de forma esporádica e limitada.

Diante dessa concepção, a aproximação com a natureza traz consigo a responsabilidade de cativar e se sentir cativado por todo o conjunto de elementos que a compõem, não bastando ter cuidado limitado somente aos elementos aos quais o indivíduo demonstra mais atração ou que sejam belos ou que mais se destacam. Dessa forma, na conexão com a natureza está incutido “[...] o compromisso com a ação que reflete como a atitude de respeitar e assumir a responsabilidade pela conservação da natureza” Macena (2022, p. 19), em sua totalidade.

Percebe-se, enfim, que a conexão com a natureza conduz a uma mudança de postura concernente às questões de preservação e conservação ambientais, que podem ser potencializada pelos objetivos, princípios e práticas da educação ambiental, cujo propósito é “[...] incorporar o processo de ensino e aprendizagem da educação com o meio em que vivemos, fomentando o desenvolvimento de competências e habilidades individuais e coletivas, que repercutirão nos modos de refletir e agir sobre, para, na e com a natureza” (Pinto *et al.*, 2024, p. 2784).

Dessa forma, por meio da EA, as práticas de conexão com a natureza se solidificam, pois podem ser incluídas como componentes de apoio ao aprendizado curricular, sendo um instrumento potencial para professores possibilitarem aos alunos experiências e vivências no ambiente natural por meio de aulas reflexivas e de promoção de conduta favorável à conscientização de mudança comportamental que visem a valorização e preservação ambiental.

## **Procedimentos metodológicos**

O enfoque deste estudo é misto com “[...] a integração sistemática dos métodos quantitativo e qualitativo em um só estudo, cuja finalidade é obter uma ‘fotografia’ mais completa do fenômeno” (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 550). Com respeito à vertente qualitativa, segundo Maria Cecília de Souza Minayo (2003, p. 21-22), “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”.

No que tange ao tipo de abordagem, o desenho de investigação é classificado como

sendo de triangulação concomitante, visando ratificar os resultados mediante a validação cruzada dos dados, beneficiando-se das vantagens em detrimento das fragilidades tanto do método quantitativo como do qualitativo (Sampieri; Collado; Lucio, 2013). Quanto ao escopo, firma-se como exploratório, uma vez que tem o objetivo de averiguar um problema de pesquisa sob uma ótica não muito estudada, propiciando a identificação de contextos e situações de estudo e de determinação de tendências (Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

Este estudo, realizado em setembro de 2023, foi produzido com o objetivo de levantar a percepção de 40 alunos de duas turmas do 2º ano do curso técnico de nível médio de Apoio à Infância da Escola Profissional da Ribeira Grande, situada na ilha de São Miguel, Açores, Portugal, acerca da natureza e de sua preservação, bem como investigar as ações por eles exercidas no ambiente. A instituição caracteriza-se como uma escola de período integral, com carga horária semanal de 35 horas com média aproximada de 306 alunos em 2025. Embora não represente a totalidade dos alunos da escola, esse grupo configura uma amostra significativa dentro do contexto da pesquisa. Estes participantes consentiram voluntariamente em participar do estudo, bem como autorizaram o uso e divulgação das respostas para fins acadêmicos e de pesquisa, tomando ciência acerca da pesquisa e dando concordância no formulário constante no questionário, sendo resguardadas as suas identificações. Dessa forma, foi nestes moldes e com esse amparo que essa pesquisa foi realizada. Sendo assim, os respondentes foram então identificados neste trabalho como Estudante, seguido por letras do alfabeto. Os dados coletados foram analisados com base na análise de conteúdo de Bardin (2011), com a utilização de categorias.

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados a aplicação de um questionário em setembro de 2023, contendo 19 questões, sendo somente uma aberta. As opções de resposta das questões fechadas foram medidas por classes de escala nominais, que segundo Wanderson Lyrio Bermudes *et al* (2016, p. 11), “escala nominal é uma simples lista de diferentes posições que pode ser adotada pela variável, sem que seja definido qualquer tipo de relação de ordem”.

O questionário estruturado foi produzido por meio da ferramenta *Google Forms*, sendo disponibilizado de forma virtual e enviado ao e-mail dos participantes. Para a apuração das respostas não se fez neste estudo distinção entre os grupos de alunos, mesmo heterogêneos, sendo assim, estão apresentadas e comentadas em sua totalidade.

## Resultados e discussão

Os resultados dos dados coletados no questionário permitiram levantar a percepção de 40 alunos de um curso técnico de nível médio da Escola Profissional da Ribeira Grande de São Miguel, Açores, Portugal, sobre o meio ambiente e os seus elementos, sobre os envolvidos e responsáveis aos danos causados e preservação da natureza, bem como investigar as práticas por eles exercidas no ambiente e sua conexão com a natureza.

O perfil dos alunos é a seguinte: tinham entre 15 e 19 anos e 80% era do sexo feminino. Do total, 24 alunos moravam na vila de Rabo de Peixe, situada no município de Ribeira Grande no arquipélago de Açores, sendo o restante distribuído por outras regiões da Ilha de São Miguel.

O questionário, contendo 19 questões abordando diferentes temas, foi posteriormente organizado em cinco categorias para fins de análise, sendo: Meio ambiente e seus elementos, Energia elétrica, Lixo e poluição, Responsabilidade quanto aos danos e proteção ao meio ambiente e Práticas de conexão com a natureza, as quais estão apresentadas na Tabela 1.

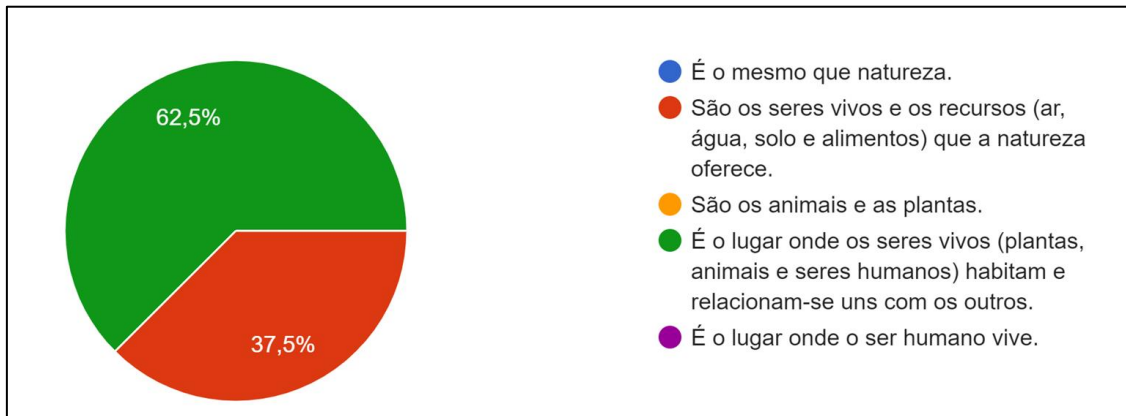
Tabela 1 – Categorias temáticas do questionário aplicado aos participantes da pesquisa

<b>Categorias temáticas</b>	<b>Descrição</b>
<b>Meio ambiente e seus elementos</b>	Abrange conceitos relacionados ao meio ambiente, seus componentes e definições.
<b>Energia elétrica</b>	Refere-se ao uso, consumo consciente e às diferentes fontes de energia elétrica.
<b>Lixo e poluição</b>	Envolve questões sobre produção de resíduos, descarte adequado, reciclagem e impactos da poluição ambiental.
<b>Responsabilidade quanto aos danos e proteção ao meio ambiente</b>	Diz respeito às atitudes humanas, responsabilidades individuais e coletivas e ações de preservação ambiental.
<b>Práticas de conexão com a natureza</b>	Contempla experiências, hábitos e formas de interação dos indivíduos com a natureza.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Referente à primeira categoria, Meio ambiente e seus elementos, composta por sete questões, na primeira questão, que indagava o que é meio ambiente, 25 responderam ser o lugar onde os seres vivos (plantas, animais e seres humanos) habitam e relacionam-se uns com os outros, enquanto 15 afirmaram ser os seres vivos e os recursos (ar, água, solo e alimentos) que a natureza oferece e as opções que apontavam para é o mesmo que natureza, é o lugar onde o ser humano vive e de que meio ambiente são os animais e as plantas não tiveram resposta, conforme representado no gráfico 1.

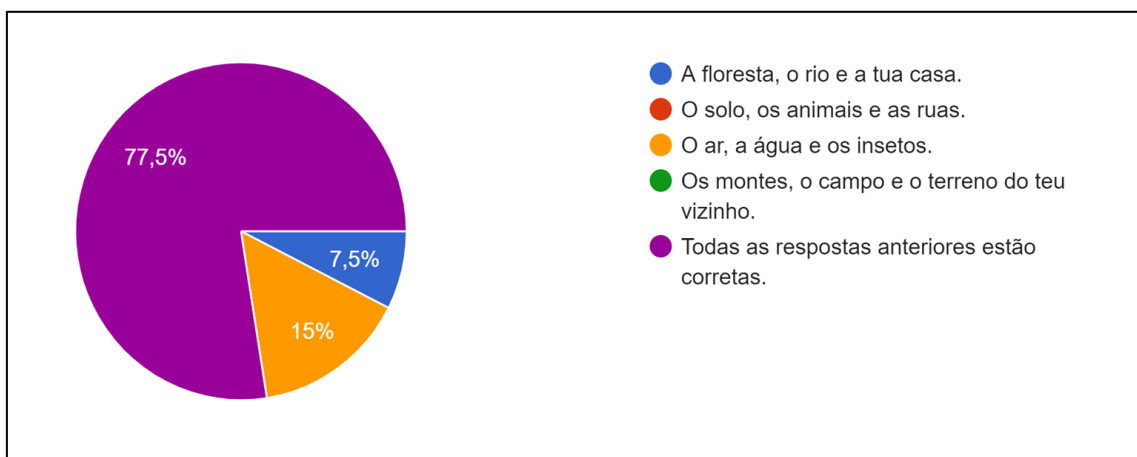
Gráfico 1 - Respostas da questão O que é meio ambiente?



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A segunda questão perguntava aos alunos quais os elementos que faziam parte do meio ambiente. Entre as opções de respostas, que podem ser conferidas no gráfico 2, enquanto ninguém selecionou as respostas referentes à opção que é o solo, os animais e as ruas e as ruas e à opção de que são os morros, o campo e o terreno do vizinho, seis afirmaram que correspondia ao ar, a água e os insetos, três afirmaram que é a floresta, ao rio e a sua casa e 31 consideraram que todas as outras alternativas anteriores estão corretas.

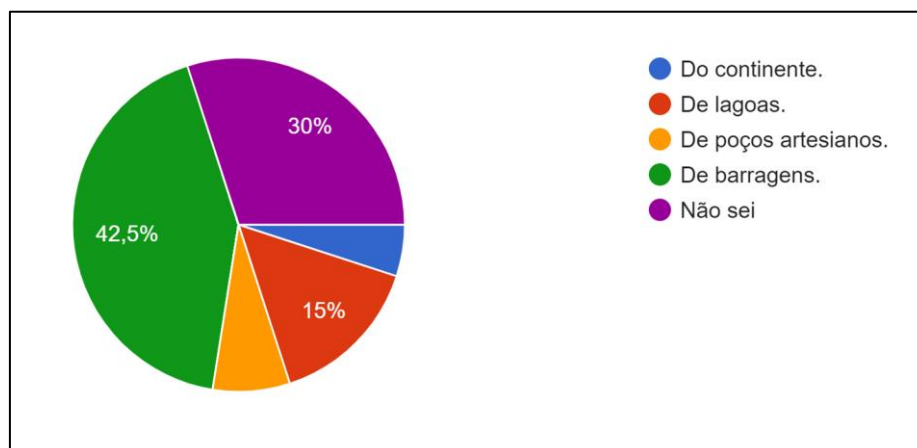
Gráfico 2 - Respostas da questão Quais elementos fazem parte do meio ambiente?



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

No tocante à terceira questão, que se referia à origem da água que chegava na casa deles e cujas respostas estão apresentadas no gráfico 3, 17 alunos responderam que era de barragens, 12 não souberam responder, seis indicaram que vinha de lagoas, três apontaram que se originava de poços artesianos enquanto dois aludiram se originar do continente.

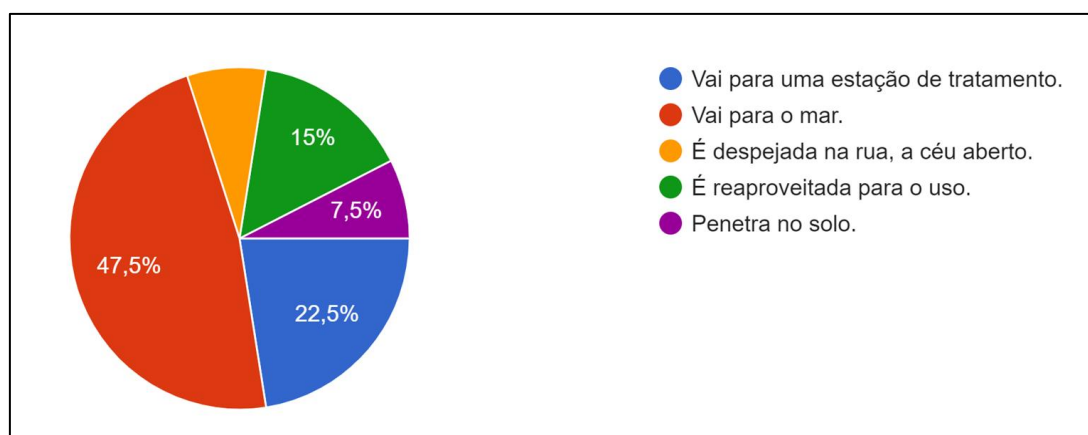
Gráfico 3 - Respostas da questão De onde vem a água que chega em tua casa?



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A quarta pergunta, que indagava o que acontece com a água depois de utilizada, teve nove respondentes que indicaram que vai para uma estação de tratamento, 19 que concordaram que vai para o mar, seis que responderam que a água é reaproveitada para o uso, três de que é despejada na rua, a céu aberto e outros três alunos que acreditavam que a água penetra no solo, estando as respostas expressas no gráfico 4.

Gráfico 4 - Respostas da questão O que acontece com a água depois que a utiliza?

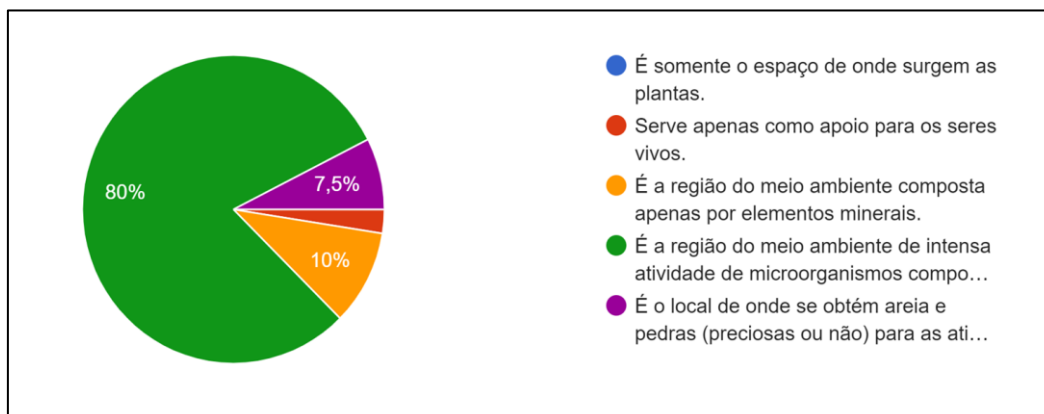


Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A quinta questão indagou o que eles consideram ser o solo e as respostas, demonstradas no gráfico 5, foram: 32 afirmaram que o solo é a região do meio ambiente de intensa atividade de microrganismos composta também por elementos minerais, como água e rochas, por exemplo, quatro alunos acreditam que seja a região do meio ambiente composta apenas por elementos minerais, três indicaram que é o local de onde se obtém areia e pedras (preciosas ou não) para as atividades humanas e um que o solo serve apenas como apoio para os seres vivos. As opção de resposta que apontava que o solo é somente o espaço de onde surgem as plantas não foi selecionada por nenhum

respondente.

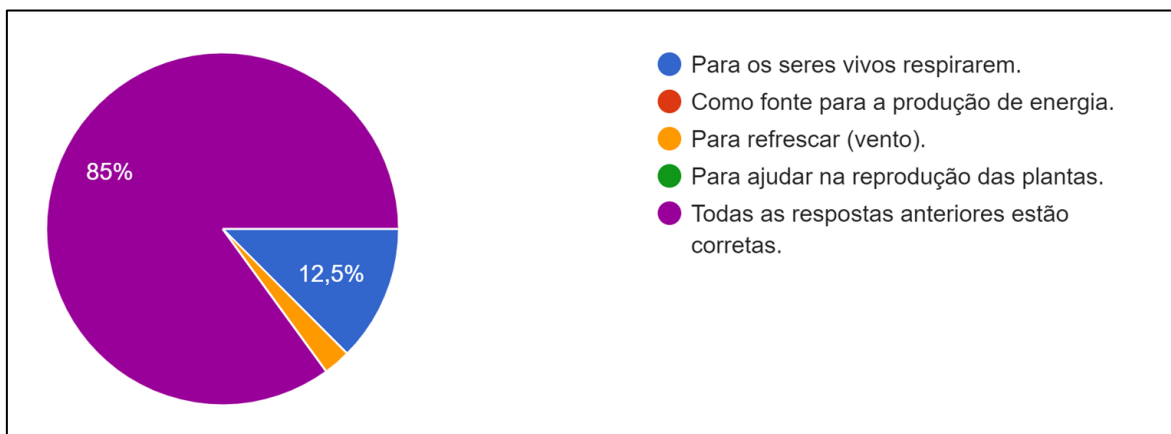
Gráfico 5 - Respostas da questão que considerava o entendimento sobre o que é o solo



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Na sequência, na pergunta seis, que questionava qual é a finalidade do ar, conforme evidenciado no gráfico 6, enquanto as opções que identificavam que serve para ajudar na reprodução das plantas e que serve como fonte para a produção de energia não tiveram respostas, cinco informaram que serve para os seres vivos respirarem, 34 indicaram que todas as respostas anteriores estão corretas e três concordaram que tem a finalidade de refrescar (vento).

Gráfico 6 - Respostas da questão Para que serve o ar?

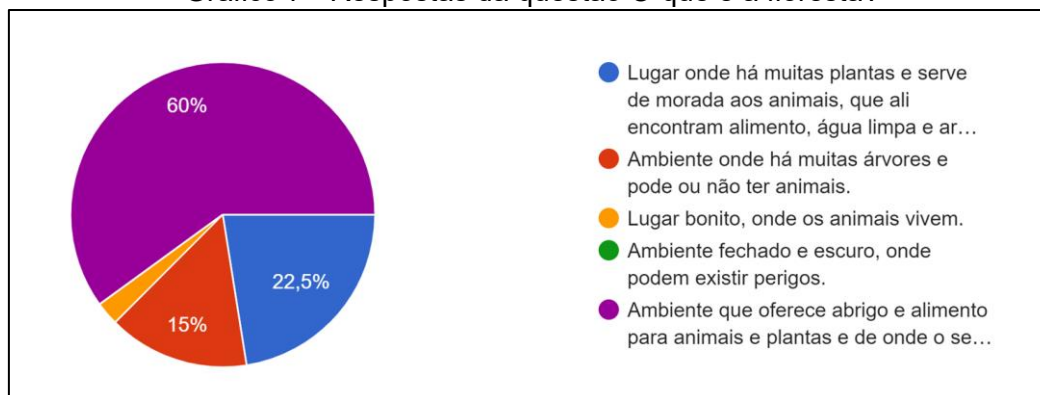


Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Por fim, a última e sétima questão dessa categoria, levantou a opinião dos respondentes sobre o que eles entendiam por floresta. Entre as respostas, retratadas no gráfico 7, 24 consideram que é um ambiente que oferece abrigo e alimento para animais e plantas e de onde o ser humano pode extrair recursos, nove concordaram que seja o lugar onde há muitas plantas e serve de morada aos animais, que ali encontram alimento, água limpa e ar puro, e seis apontavam que a floresta é o ambiente onde há muitas árvores e

pode ou não ter animais e um aluno respondeu que é um lugar bonito, onde os animais vivem. A opção de que é um ambiente fechado e escuro, onde podem existir perigos, não foi respondida por nenhum respondente.

Gráfico 7 - Respostas da questão O que é a floresta?

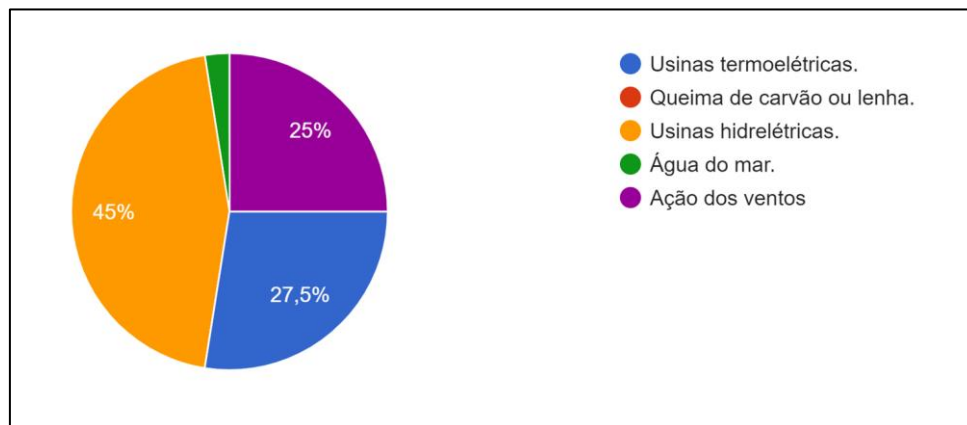


Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Embora por um lado, constatou-se uma baixa incidência de respostas equivocadas, ponto que pode ser considerável satisfatório, por outro lado, o conjunto das respostas a essa primeira categoria, de modo geral, revelaram que a maioria dos alunos possuem uma compreensão correta sobre o meio ambiente e os elementos que o compõe. Dessa maneira, é válido retificar conceitos errôneos mediante momentos de discussões e de apreensão de conhecimentos científicos e teóricos da área de ciências naturais com o incremento da educação ambiental (Santos *et al.*, 2022), oportunizando o estímulo às práticas de conexão com a natureza, as quais intensificam nos alunos o cuidado e o amor àquilo que eles conhecem e que sentes que fazem parte (Portela; Leite; Novais, 2023).

Referente à segunda categoria, Energia elétrica, composta por somente uma questão sobre a principal fonte de produção de energia elétrica que abastecia a região onde o aluno morava, as respostas demonstradas no gráfico 8 apontam que dois alunos, ou seja 11% dos respondentes, responderam usinas termoelétricas, dez que é produzida pela ação dos ventos, um respondeu que é produzida pela água do mar e 18, o que corresponde a 45% das respostas, reconheceram que são as usinas hidrelétricas e a opção referente à queima de carvão ou lenha não foi apontada por nenhum respondente.

Gráfico 8 - Respostas da questão sobre a principal fonte de produção de energia elétrica que abastecia a região onde os alunos moravam

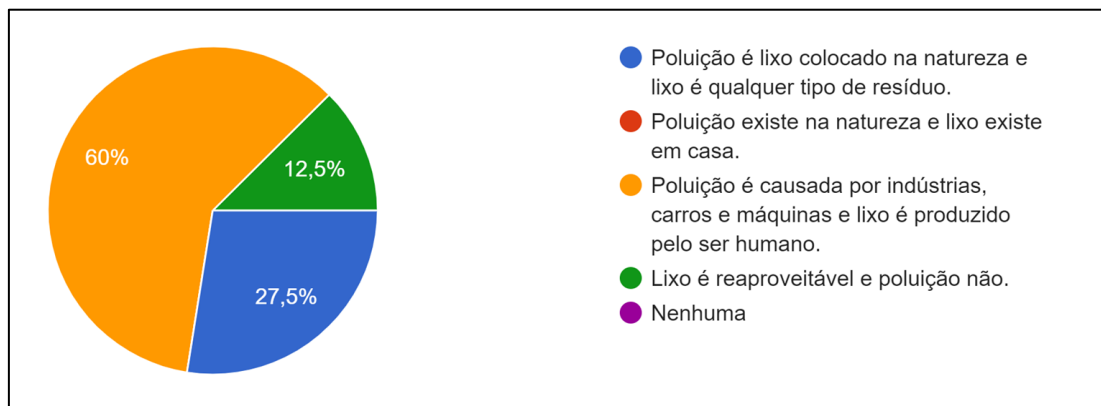


Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Acerca desse assunto, o relatório de 2023 de contas e sustentabilidade da Empresa de Eletricidade dos Açores (EDA) indicou que 63,5% da emissão de energia da ilha foi produzida por emissão própria de fuelóleo e gasóleo e 34,9% referente à aquisição de energia elétrica de origem renovável, não incluindo os resíduos sólidos urbanos (Rádio Atlântida, 2025). Em vista disso, as respostas apontadas pelos alunos evidenciaram uma compreensão não acertada sobre a produção de energia elétrica na região onde moram, haja que a maioria das respostas (45%) indicaram usinas hidrelétricas e apenas 11% indicou termoeletricas, que é a principal fonte de geração de energia nos Açores. Ademais, é interessante o fato de 10 alunos responderem a ação dos vento como fonte de energia, origem que embora não seja a principal, existe na ilha, sugerindo, dessa forma, um indicativo, mesmo que pequeno, de que uma parte dos alunos conhecem que as fontes renováveis, como o vento, são soluções viáveis, limpas, inesgotáveis e sustentáveis para a produção de energia elétrica.

Na sequência, a categoria Lixo e poluição abarcava três questões, sendo a primeira referente à diferença entre lixo e poluição, cujas respostas estão reveladas no gráfico 9, foram: 11 indicaram que a poluição é lixo colocado na natureza e lixo é qualquer tipo de resíduo, 24 concordaram que a poluição é causada por indústrias, carros e máquinas e lixo é produzido pelo ser humano, cinco afirmaram que o lixo é reaproveitável e a poluição não é, enquanto ninguém optou por responder que não há nenhuma diferença e que a poluição existe na natureza e lixo existe em casa.

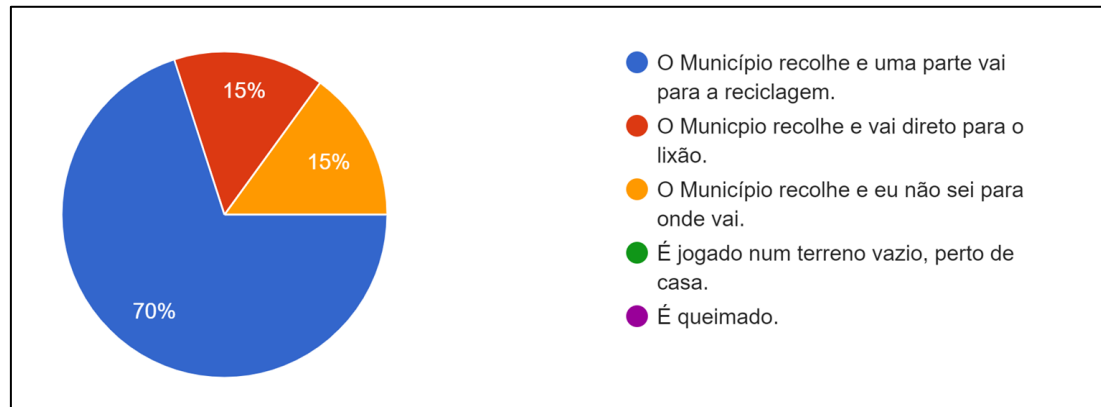
Gráfico 9 - Respostas da questão Qual a diferença entre lixo e produção?



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A segunda questão dessa categoria se referia à destinação do lixo que é produzido em casa, cujas respostas apresentadas no gráfico 10 foram: 28 responderam que o Município recolhe e uma parte vai para a reciclagem, seis afirmaram que o Município recolhe e vai direto para o lixão e outros seis que o Município recolhe, porém, não sabiam para onde vai, e as opções de que o lixo é jogado num terreno vazio, perto de casa e de que ele é queimado não foram selecionadas por nenhum aluno.

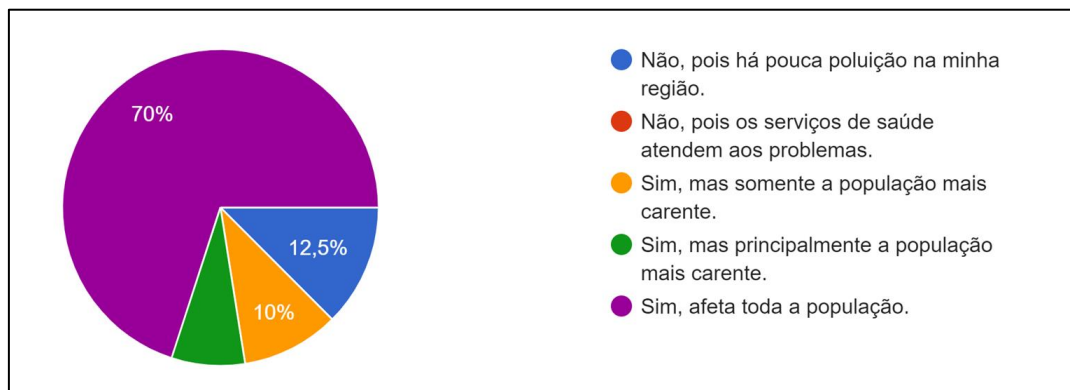
Gráfico 10 - Respostas da questão que se referia à destinação do lixo produzido em casa



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Por fim, a terceira questão indagava se os alunos acreditavam que os níveis de poluição na região onde moravam poderiam estar afetando a saúde da população. Entre as respostas positivas, 28 concordaram que afetava toda a população, quatro responderam que somente a população mais carente e três afirmaram que principalmente a população mais carente. Já entre as respostas negativas, a opção de que não afetava porque os serviços de saúde atendiam aos problemas não foi selecionada por ninguém, enquanto cinco acreditavam que era devido haver pouca poluição na região. O gráfico 11 demonstra essas respostas.

Gráfico 11 - Percepção dos alunos sobre os impactos da poluição local na saúde da população.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Em suma, as respostas referentes a essa categoria expõem alguns equívocos emparelhados à uma não culpabilização acerca da ação de agentes poluentes e da produção do seu próprio lixo. Esse cenário talvez possa ser resultante do afastamento da natureza como apontado por Paz, Zacarias e Higuchi (2022) e Macena (2022) que tende a alimentar a desvalorização dos aspectos que envolvem a preservação, manutenção e conservação do ambiente. Desse modo, é primordial o fortalecimento dos laços de pertencimento do indivíduo mediante práticas de conexão da natureza (Macena, 2022) que podem contribuir para o sentimento de responsabilidade e de cuidado e de reconhecimento das consequências maléficas ou benéficas das ações humanas no ambiente. Todavia, demonstraram um conhecimento mais acertado quanto aos malefícios da poluição na saúde e no âmbito social, afinal, independentemente de classe social, a população como um todo é afetada, como a maioria respondeu, e não somente os mais carentes, como muitas vezes se crê no senso comum.

Responsabilidade quanto aos danos e proteção ao meio ambiente se refere à quarta categoria, compreendendo quatro perguntas, sendo Quem tu apontas como o principal responsável pelos danos ao meio ambiente?, Quem tu apontas como o menor responsável pelos danos ao meio ambiente?, Quem tu apontas como o mais envolvido com a proteção do meio ambiente? e Quem tu apontas como o menos envolvido com a proteção do meio ambiente?. Todas possuíam as mesmas opções de respostas: o governo, as indústrias, o setor agrícola, a sociedade em geral ou o setor comercial. No quadro 1 estão demonstrados a distribuição e quantitativo de respostas para cada uma das opções dentre as questões levantadas.

Quadro 1 - Demonstrativo de respostas das questões relacionadas à categoria Responsabilidade quanto aos danos e proteção ao meio ambiente

Questão	Governo	Indústrias	Setor agrícola	Sociedade em geral	Setor comercial	Total
Principal responsável pelos danos ao meio ambiente	6	7	2	25	0	40
Menor responsável pelos danos ao meio ambiente	10	2	18	6	4	40
Mais envolvido com a proteção do meio ambiente	16	4	13	7	0	40
Menos envolvido com a proteção do meio ambiente	6	16	5	8	5	40
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>29</b>	<b>38</b>	<b>46</b>	<b>9</b>	<b>160</b>

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

[Descrição]. O quadro é uma tabela organizada em seis colunas e seis linhas. A primeira coluna à esquerda contém quatro perguntas de múltipla escolha acerca de percepção. As cinco colunas seguintes representam as categorias de resposta: Governo, Indústrias, Setor agrícola, Sociedade em geral e Setor comercial. A última coluna à direita apresenta o total de respostas por questão. A última linha da tabela apresenta o somatório total de menções por setor. No acumulado de todas as perguntas, a Sociedade em geral foi citada 46 vezes, o Governo e o Setor agrícola foram citados 38 vezes cada, as Indústrias foram mencionadas 29 vezes e o Setor comercial foi citado nove vezes. O somatório total de entradas é 160. [Fim da descrição].

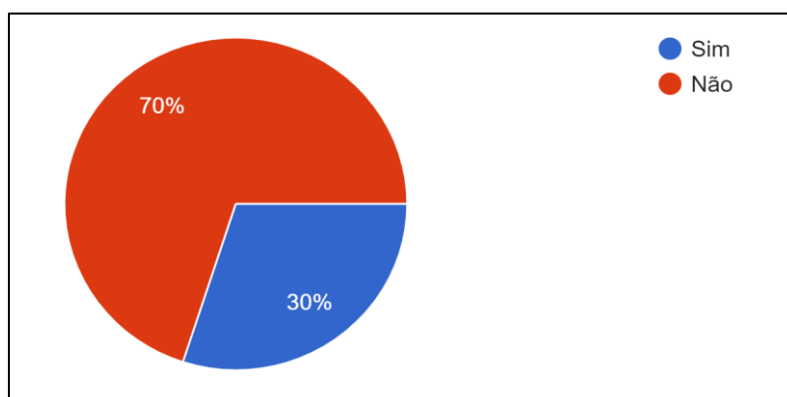
Esse demonstrativo expõe que quase todas as opções de respostas das questões foram pontuadas pelos alunos, havendo uma concentração nas opções governo, setor agrícola, indústrias e sociedade em geral, com destaque para esta última, pois acarreta supor que os alunos se inseriram mais, seja em maior ou menor medida, como envolvidos ou responsáveis aos danos e proteção ao ambiente, por fazerem parte da sociedade como um todo. Contudo, a comprovação dessa afirmativa necessitaria de uma nova averiguação no sentido de entender se os alunos apontam a si mesmos ou outros no que tange o envolvimento e responsabilidade no cuidado com o ambiente. Tal averiguação poderia abarcar a justificativa de poucas respostas dadas ao setor comercial, buscando-se assim, entender como os alunos encaram o envolvimento dos setores econômicos e outros com respeito à preservação da natureza.

É intrigante comprovar que o setor agrícola foi indicado como o menor responsável pelos danos ao meio ambiente e o segundo mais envolvido com a proteção do meio ambiente. Acredita-se que a justificativa se encontra na presunção dos alunos de serem que, devido ao setor agrícola compreender atividades de cultivo dos alimentos vegetais e orgânicos e criação de animais realizadas em áreas naturais, é quase que incontestável que os trabalhadores e produtores rurais possuam uma firme consciência de preservação e sejam defensores natos das causas ambientais. Entretanto, o cenário de Portugal

demonstra que o país tem sofrido com queimadas devastadoras, cuja causa, conforme o Instituto da Conservação da Natureza e das Florestas (ICNF), está associada a variadas atividades florestais e agrícolas que se descontrolam, dando origem a incêndios rurais de grandes proporções e com sérias consequências ambientais e socioeconômicas, sendo que cerca de 98% dessas ocorrências têm causa humana (ICNF, 2025). Sendo assim, as respostas dos alunos referente ao quesito de que os produtores rurais protegem mais a natureza se apresenta equivocada, embora, fique esclarecido que há exceções, mas quando se trata de lucro, não se pode negar que os grandes produtores estão mais preocupados em arrecadar e manter o capital (Marcuse, 1973), o que muitas vezes, implica no descaso quanto ao cumprimento das leis ou das ações de preservação ambiental.

A quinta e última categoria era composta por quatro questões sobre Práticas de conexão com a natureza. A primeira questão, que levantou se os respondentes possuíam práticas de conexão com a natureza, teve 28 alunos que responderam Sim e 12 que responderam Não, segundo demonstra o gráfico 12.

Gráfico 12 - Respostas da questão Tem práticas de conexão com a natureza?



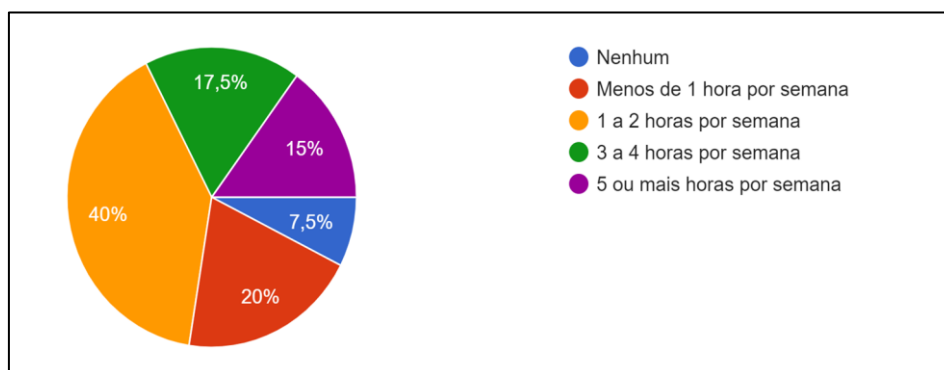
Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Para justificar a resposta anterior, dos 28 alunos que responderam Sim, somente 12 indicaram as práticas de conexão com a natureza que desenvolvem, sendo: contemplação da natureza durante caminhadas habituais do dia-a-dia; passeios na praia ou trilhas; recolhimento do lixo em terrenos e praias; separação e reciclagem do lixo; uso de embalagens recicladas no lugar de embalagens de plástico; práticas de esportes ao ar livre e contato com as árvores e passarinhos. Entre as respostas, destacam-se duas mencionadas por dois alunos: “Não deixar lixo para o chão e incentivar as pessoas a fazer o mesmo” (Estudante A) e “Adoro espaços verdes e estar presente neles, bom para lazer e preservação para mantermos o meio ambiente mais saudável e preservado” (Estudante B).

A outra questão se referia à quantidade de tempo que os alunos passavam na natureza e três responderam que não passava nenhum tempo, oito afirmaram que menos de uma hora por semana, 16 assumiram que passavam entre uma a duas horas por

semana, sete costumavam passar entre três a quatro horas por semana e seis indicaram que passavam cinco ou mais horas por semana, de acordo com a representação contida no Gráfico 13.

Gráfico 13 - Quantidade de tempo que os alunos passavam na natureza



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Ao serem indagados se já estiveram envolvidos em alguma campanha e/ou evento de proteção da natureza, somente um respondeu afirmativamente enquanto 39 responderam negativamente.

Por fim, a última questão dessa categoria e do questionário, que era fechada, buscou identificar quais campanhas e/ou eventos de proteção da natureza o aluno que respondeu afirmativamente na questão anterior já havia participado ou participam e, como somente a Aluna C respondeu de modo positivo, do seguinte modo: “Já fui escoteira e tínhamos o hábito de limpar praias, jardins, etc.”.

Diante do exposto, como comprovaram as respostas, quase todos os alunos demonstraram se preocupam e agir em prol da natureza, pois 92,5% demonstrou que tenta passar algum tempo na natureza e 70% confirmou que participou de projetos e campanhas de preservação e de educação ambiental, quantitativos que, apesar de favoráveis, há indicativo para melhora. Um exemplo é quanto a quantidade de tempo que gastam na natureza, uma vez que a maioria (40%) respondeu que gasta entre uma ou duas horas por semana, que é uma quantidade irrisória.

Logo, promover práticas de conexão com a natureza pode significar um caminho que potencialize ou motive os alunos a quererem estar em contato com o ambiente natural, de modo a levá-los à reflexão acerca dos benefícios que essa prática pode resultar, tanto para a saúde física como mental como também para fortalecer a consciência de preservação da natureza e desenvolver o sentimento de pertencimento. Tais ações podem minimizar o transtorno de déficit da natureza (Macena, 2022) e resultar em movimentos maiores e que venham a envolver toda a comunidade.

Isto posto, esta investigação apresentou um cenário de práticas de conexões com a natureza e percepção quanto às ações de educação ambiental que apesar de ser promissor, foram identificados alguns aspectos que podem ser melhor investigados e

melhorados. Ficou também destacado que a inclusão da Educação Ambiental na escola deve ser assumida com mais empenho, especialmente por implicar práticas de conexão com a natureza, tanto pelos professores como pelos gestores, uma vez que se caracteriza como aliada na apreensão dos conhecimentos científico e curricular que possam eliminar conceitos errôneos acerca dos elementos que compõem o ambiente e dos efeitos das práticas de consumo, vindo a fortalecer o envolvimento e a responsabilização quanto à preservação da natureza.

## **Considerações finais**

A realização desse estudo teve o objetivo de conhecer, mediante a aplicação de um questionário com 19 questões, a percepção de 40 alunos de um curso técnico de nível médio da Escola Profissional da Ribeira Grande de São Miguel, localizada nos Açores em Portugal sobre suas práticas de conexão com a natureza e seus conhecimentos sobre os elementos e preservação do ambiente.

Foi um estudo realizado em setembro de 2023 durante uma palestra sobre educação ambiental ministrada por dois professores brasileiros como atividades de uma visita técnica na referida escola.

Mediante a análise dos resultados, apurou-se que, de modo geral, os alunos apresentam um conhecimento mediano acerca da educação ambiental, em aspectos como origem e destinação do lixo e esgoto, poluição e responsabilização dos danos causados ao ambiente e aspectos relacionados com a proteção à natureza. Por outro lado, embora evidenciou-se um cenário promissor de práticas de conexões com a natureza e de ações de educação ambiental, pôde-se identificar que há campos para exploração em determinados aspectos que envolveria investigar com mais detalhes e de forma específica pontos que não foram objeto de estudo nessa investigação, os quais, revelariam um panorama aprofundado de justificativas e lacunas diante das respostas superficiais dos alunos.

Tomando por base que a maioria dos alunos respondeu que passa entre uma e duas horas por semana na natureza e que suas práticas de conexão com a natureza são tímidas, uma vez que poucos afirmaram estarem ou já estiveram envolvidos em alguma campanha e/ou evento de proteção à natureza, destaca-se que a inclusão da Educação Ambiental na escola precisa ser assumida com mais empenho, ganhando mais visibilidade por parte dos professores e gestores, afinal é um dispositivo que engaja os alunos à necessidade de preservar e se sentir pertencente ao ambiente.

Em suma, apesar dos desafios, reconhece-se a escola como um local privilegiado para potencializar a realização de práticas educativas de conexão com a natureza, uma vez que o contato com o ambiente natural contribui para a tomada de consciência dos alunos quanto à sua responsabilidade e cooperação da preservação do ambiente e de manutenção da vida.

Portanto, apesar de se tratar de em estudo inicial, reconhece-se a sua contribuição para pesquisas referentes à educação ambiental, tendo em vista que traça um cenário acerca da percepção de um grupo de alunos portugueses sobre os componentes do ambiente e de suas práticas de conexão com a natureza. Fica evidente que a realização de estudos mais potentes e robustos e com outros grupos de pessoas são relevantes, haja vista que fornecerão mais indícios e elementos substanciais que ajudarão a compreender o comportamento de outros nichos da sociedade, o que possibilitará o incremento de ações mais concretas, por maior parcela da população, de práticas de conexão com a natureza.

## Referências

A PONTE NORTE. **História**: Escola Profissional da Ribeira Grande. 2024. Disponível em: <https://escola.apontenorte.com/historia/>. Acesso em: 04 mar. 2025.

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

BERMUDES, Wanderson Lyrio; SANTANA, Bruna Tomaz; BRAGA, José Hamilton Oliveira; SOUZA, Paulo Henrique. Tipos de escalas utilizadas em pesquisas e suas aplicações. **Vértices**, Campos dos Goytacazes/RJ, v.18, n.2, p. 7-20, maio/ago. 2016.

BYAÇORES. **Rabo de Peixe**: Ilha de São Miguel. 2023. Disponível em: <https://byacores.com/rabo-de-peixe/>. Acesso em: 12 abr. 2026.

GOOGLE MAPS. **Ilha de São Miguel**. Google, 2026. Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/Ilha+de+S%C3%A3o+Miguel>. Acesso em: 13 abr. 2026.

GOOGLE MAPS. **Rabo de Peixe**: Portugal. Google, 2026. Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/Rabo+de+Peixe,+Portugal>. Acesso em: 13 abr. 2026.

GOOGLE MAPS. **Escola Profissional da Ribeira Grande**. Google, 2026. Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/Escola+Profissional+da+Ribeira+Grande>. Acesso em: 13 abr. 2026.

INSTITUTO DA CONSERVAÇÃO DA NATUREZA E DAS FLORESTAS (ICNF). **Saiba mais**. Algês, Portugal, [2025]. Disponível em: <https://fogos.icnf.pt/infoqueimasqueimadas/queimasqueimadas.aspx>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MACENA, Christiane Ferreira de Souza. **Percepções e contato com a natureza entre crianças durante a pandemia de covid-19**. 2022. 88 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Ciências e Tecnologias Ambientais, Universidade Federal do Sul da Bahia, Porto Seguro-BA, 2022.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 3. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

PAZ, Damaris Teixeira; ZACARIAS, Elisa Ferrari Justulin; HIGUCHI, Zacarias. Maria Inês Gasparetto. A conexão com a natureza em adultos de referência para crianças. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 25, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/kJGY4tkHv5n8FGDrSCXcGqG/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 10 maio. 2024.

PESSOA, Viviany Silva; *et al.* Escala de conexão com a natureza: evidências psicométricas no contexto brasileiro. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 2, p. 271-282, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/hPTn8f3k8L4RPKWqdqDDQKb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2024.

PINTO, Sabine Lino; *et al.* Propostas de sequências didáticas em espaços não formais de educação na região do Caparaó Capixaba: análise de uma experiência multidisciplinar. **Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, v. 8, n. 2, p. 2777–2800, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uenp.edu.br/index.php/reppe/article/view/1528>. Acesso em: 02 mar. 2026.

PORTELA, Lindon Johnson Pontes; LEITE, Iani Dias Lauer; NOVAIS, Jailson Santos de Novais. Conexão com a natureza e comportamento pró-ambiental infantil: revisão de pesquisas na América Latina. **Psicología desde el Caribe**, Barranquilla, v. 40, n.3, p. 100-122, set./dez. 2023. Disponível em: <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/15555/214421447462>. Acesso em: 05 maio 2023.

RÁDIO ATLÂNTIDA. **Taxa de penetração de energia renovável nos Açores cai para 34% em 2024**. Açores, Portugal, 2025. Disponível em: <https://www.radioatlantida.net/taxa-de-penetracao-de-energia-renovavel-nos-aco-res-cai-para-34-em-2024/#:~:text=O%20documento%20revela%20que%20a,compara%C3%A7%C3%A3o%20com%20o%20ano%20anterior>. Acesso em: 19 fev. 2025.

RANDOMTRIP. **Mapas dos Açores**: onde ficam os Açores, mapas turísticos e mapas de estradas. 2025. Disponível em: <https://randomtrip.pt/mapas-aco-res/>. Acesso em: 12 abr. 2026.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Andréia de Carvalho; *et al.* Conexão com a natureza, atitudes ambientais e a percepção de educadores sobre áreas naturais protegidas. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 17, n. 2, 2022 DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.2022-13865>. Acesso em: 3 abr. 2024.

**ANEXO A**  
**QUESTIONÁRIO DE PERCEÇÃO AMBIENTAL**  
**ALUNOS DE RIBEIRA GRANDE, AÇORES, PORTUGAL**

Série que frequenta:

Idade:

Sexo:

Tempo em que moras na região: \_\_\_\_\_

Local em moras na ilha: \_\_\_\_\_

**Marque apenas 1 (uma) das alternativas para cada pergunta**

1. O que é meio ambiente?

- a) é o mesmo que natureza.
- b) são os seres vivos e os recursos (ar, água, solo e alimentos) que a natureza oferece.
- c) são os animais e as plantas.
- d) é o lugar onde os seres vivos (plantas, animais e seres humanos) habitam e relacionam-se uns com os outros.
- e) é o lugar onde o ser humano vive.

2. Qual dessas alternativas apresenta elementos que fazem parte do meio ambiente?

- a) a mata, o rio e a tua casa.
- b) o solo, os animais e as ruas.
- c) o ar, a água e os insetos.
- d) os morros, o campo e o terreno do teu vizinho.
- e) todas as respostas anteriores estão corretas.

3. De onde vem a água que chega em tua casa?

- a) do continente.
- b) de rios.
- c) de poços artesianos.
- d) de represas.
- e) não sei

4. O que acontece com a água depois que a utilizas?

- a) vai para uma estação de tratamento.
- b) vai para o mar.
- c) é despejada na rua, a céu aberto.
- d) é reaproveitada para o uso.
- e) penetra no solo.

5. Tu consideras que o solo:

- a) é somente o espaço de onde surgem as plantas.
- b) serve apenas como apoio para os seres vivos.
- c) é a região do meio ambiente composta apenas por elementos minerais.
- d) é a região do meio ambiente de intensa atividade de microorganismos composta também por elementos minerais, como água e rochas, por exemplo.
- e) é o local de onde se obtém areia e pedras (preciosas ou não) para as atividades humanas.

6. Para que serve o ar?

- a) para os seres vivos respirarem.
- b) como fonte para a produção de energia.
- c) para refrescar (vento).
- d) para ajudar na reprodução das plantas.
- e) todas as respostas anteriores estão corretas.

7. O que é floresta na tua opinião?

- a) lugar onde há muitas plantas e serve de morada aos animais, que ali encontram alimento, água limpa e ar puro.
- b) ambiente onde há muitas árvores e pode ou não ter animais.
- c) lugar bonito, onde os animais vivem.
- d) ambiente fechado e escuro, onde podem existir perigos.
- e) ambiente que oferece abrigo e alimento para animais e plantas e de onde o ser humano pode extrair recursos.

8. Qual a principal fonte de produção de **energia elétrica** que abastece tua região?

- a) usinas termoeletricas.
- b) queima de carvão ou lenha.
- c) usinas hidrelétricas.
- d) água do mar.
- e) ação dos ventos.

9. Qual a diferença entre lixo e poluição?

- a) poluição é lixo colocado na natureza e lixo é qualquer tipo de resíduo.
- b) poluição existe na natureza e lixo existe em casa.
- c) poluição é causada por indústrias, carros e máquinas e lixo é produzido pelo ser humano.
- d) lixo é reaproveitável e poluição não.
- e) nenhuma.

10. Para onde vai e o que acontece com o lixo que produzes na tua casa?

- a) a Prefeitura recolhe e uma parte vai para a reciclagem.
- b) a Prefeitura recolhe e vai direto para o lixão.
- c) a Prefeitura recolhe e eu não sei para onde vai.
- d) é jogado num terreno vazio, perto de casa.
- e) é queimado.

11. Tu acreditas que os níveis de poluição na tua região podem estar afetando a saúde da população?

- a) não, pois há pouca poluição na minha região.
- b) não, pois os serviços de saúde atendem aos problemas.
- c) sim, mas somente a população mais carente.
- d) sim, mas principalmente a população mais carente.
- e) sim, afeta toda a população.

12. Quem tu apontas como o **principal responsável** pelos danos ao meio ambiente?

- a) o governo
- b) as indústrias
- c) o setor agrícola
- d) a sociedade em geral
- e) o setor comercial

13. Quem tu apontas como o **menor responsável** pelos danos ao meio ambiente?

- a) o governo
- b) as indústrias
- c) o setor agrícola
- d) a sociedade em geral
- e) o setor comercial

14. Quem tu apontas como o **mais envolvido** com a proteção do meio ambiente?

- a) o governo
- b) as indústrias
- c) o setor agrícola
- d) a sociedade em geral
- e) o setor comercial

15. Quem tu apontas como o **menos envolvido** com a proteção do meio ambiente?

- a) o governo
- b) as indústrias

- c) o setor agrícola
- d) sociedade em geral
- e) o setor comercial

16. Tem práticas de conexão com a natureza?

- Sim       Não

17. Se respondeu SIM para a pergunta anterior, quais práticas são essas?

---

---

---

18. Quanto tempo passa na natureza?

- Nenhum
- Menos de 1 hora por semana
- 1 a 2 horas por semana
- 3 a 4 horas por semana
- 5 ou mais horas por semana

19. Você já esteve envolvido em alguma campanha e/ou evento de proteção da natureza?

- Sim       Não

19.a. Se respondeu Sim para a pergunta anterior, quais práticas foram essas?

---

---

---

## NOTAS DE AUTORIA

**Sabrine Lino Pinto** é Doutora em Educação em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é professora no Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) e bibliotecária-documentalista, ambos no campus Vitória do Ifes.

Contato: [sabrine@ifes.edu.br](mailto:sabrine@ifes.edu.br)

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6683400295936890>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8363-0328>

**Eduardo Fausto Kuster Cid** é Doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Atualmente é professor no Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) e professor titular, ambos no campus Vitória do Ifes.

Contato: [eduardok@ifes.edu.br](mailto:eduardok@ifes.edu.br)

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9382843051430822>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3870-5412>

**Eduardo José da Silva Tomé Marques** é Doutor em Trabalho Social pela Universidad Complutense de Madrid. Atualmente é Professor da Universidade dos Açores, Portugal.

Contato: [eduardo.js.marques@uac.pt](mailto:eduardo.js.marques@uac.pt)

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3260290848538525>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9697-3381>

### **Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT**

PINTO; Sabine Lino; CID, Eduardo Fausto Kuster Cid, MARQUES, Eduardo José da Silva Tomé. Conexão com a natureza e percepção de educação ambiental: uma investigação com alunos da Escola Profissional da Ribeira Grande de São Miguel, Açores, Portugal. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 17, n. 1 p. 35-61, 2026.

### **Financiamento**

Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes) – <T.O. 691/2024 – P. 2024-GFVF6>.

### **Consentimento de uso de imagem**

Não se aplica.

### **Aprovação de comitê de ética em pesquisa**

Não se aplica.

### **Licença de uso**

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

### **Publisher**

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

### **Histórico**

Recebido em: 28/03/2026

Aprovado em: 25/05/2026

Publicado em: 10/06/2026

## O CONCEITO DE LUGAR NO ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISES A PARTIR DA BNCC

### THE CONCEPT OF PLACE IN GEOGRAPHY TEACHING IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL: AN ANALYSIS BASED ON THE BNCC

 **Rafael Venancio Silva**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5240-1980>

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil.

Contato: [rafael.venancio@aluno.ufop.edu.br](mailto:rafael.venancio@aluno.ufop.edu.br)

 **Jacks Richard de Paulo**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1200-5346>

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil.

Contato: [jacks@ufop.edu.br](mailto:jacks@ufop.edu.br)

**Resumo:** Este artigo consistiu em analisar como o conceito de lugar é abordado em documentos oficiais que orientam o ensino de Geografia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Parte-se do pressuposto de que o conceito de lugar pode potencializar a articulação dos conhecimentos geográficos com as experiências vivenciadas por estudantes, contribuindo para a construção de identidade, de sentimento, de pertencimento e de pensamento espacial. A metodologia adotada caracteriza-se como qualitativa, de natureza analítica e documental, fundamentada na análise da (BNCC), do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e de produções teóricas da área de Educação Geográfica. Os resultados evidenciaram que o lugar é tratado como uma categoria central em processos de alfabetização cartográfica e para a formação cidadã dos estudantes. Ademais, destaca-se que o uso de fotografias enquanto recurso didático trata-se de um meio potencializador para a promoção de leitura crítica do espaço, favorecendo práticas pedagógicas contextualizadas e significativas. Conclui-se que os conceitos de lugar e espaço constituem elementos estruturantes para o ensino de Geografia, podendo contribuir tanto para o desenvolvimento da alfabetização e letramento cartográfico quanto para a formação de sujeitos críticos e participativos.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia, Lugar, Espaço, Alfabetização Cartográfica.

**Abstract:** This article analyzed how the concept of place is addressed in official documents that guide the teaching of Geography in the early years of elementary school, with emphasis on the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC). It is based on the assumption that the concept of place can enhance the articulation of geographical knowledge with students' lived experiences, contributing to the construction of identity, feelings of belonging, and spatial thinking. The adopted methodology is qualitative, analytical, and documentary in nature, based on the analysis of the BNCC, the Minas Gerais Reference Curriculum (CRMG), and theoretical productions in the field of Geographic Education. The results showed that place is treated as a central category in cartographic literacy processes and in the civic education of students. It is concluded that the concepts of place

and space constitute structuring elements for the teaching of Geography and can contribute both to the development of cartographic literacy and to the formation of critical and participatory individuals.

**Keywords:** Geography teaching, Place, Space, Cartographic literacy.

## Introdução

O ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, tem como um de seus principais desafios a construção do raciocínio geográfico a partir da realidade vivenciada pelos estudantes. Nesse contexto, os conceitos de lugar e espaço assumem papel central, pois, podem possibilitar a articulação entre o conhecimento científico e as experiências cotidianas dos sujeitos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018, estabelece diretrizes que orientam o desenvolvimento dessas aprendizagens, enfatizando a importância do espaço vivido como ponto de partida para o ensino. No entanto, a forma como esse conceito é abordado em documentos curriculares e em práticas pedagógicas ainda demanda intensa investigação sob diferentes perspectivas.

Os documentos formulados pelo Ministério da Educação (MEC) assumem papel fundamental na organização do trabalho pedagógico nas diferentes etapas da Educação Básica, servindo como referência para a elaboração dos currículos escolares. Nesse sentido, as instituições de ensino precisam alinhar seus projetos pedagógicos às diretrizes oficiais, possibilitando práticas educativas coerentes com as demandas formativas de cada faixa etária e ciclo de ensino-aprendizagem.

Freire (1996) destaca que o currículo e os processos educativos não podem ser vistos enquanto algo neutro, uma vez que podem englobar aspectos munidos de influência política e, sobretudo, ideológica. Na mesma direção de pensamento anterior, Sacristán (2000), menciona em sua pesquisa que o currículo não se configura apenas como um conjunto de conteúdos, mas como um instrumento político, social e cultural que expressa valores, concepções de mundo e intencionalidades educativas.

No contexto brasileiro, os documentos curriculares exercem papel fundamental na orientação das práticas pedagógicas e na organização do ensino nas diferentes etapas da Educação Básica. Entre esses documentos, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018, pelo Ministério da Educação (MEC), que estabelece um conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo da escolarização básica.

Anteriormente ao documento da BNCC 2018, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1996), já desempenhavam a função orientadora para a elaboração dos currículos escolares. No entanto, com a publicação da BNCC, em 2018, passou a assumir papel central na definição de habilidades e competências para orientar na elaboração de propostas de ensino e de aprendizagem nos currículos escolares.

Embora os dois documentos tenham a mesma função de orientar práticas



pedagógicas para cada área de conhecimento, também possuem diferenças, pois, os PCNs configuram-se como documento orientador que ofereciam diretrizes gerais para o ensino de Geografia, com maior autonomia docente e enfoque crítico. Por sua vez, a BNCC, exerce um caráter de contribuir para organização do ensino por competências e habilidades. Diante do exposto, embora seja um documento orientador, inúmeras críticas e elogios são tecidas por parte de professores que atuam nos diferentes níveis de ensino e por pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento cujas temáticas investigativas se entrelaçam ao campo educacional.

Dessa maneira, este estudo justifica-se a partir da importância que os conceitos têm no ensino de Geografia para o Ensino Fundamental I, e como o documento da BNCC aborda esses aprendizados, compreendendo-o como elemento estruturante para a construção do raciocínio geográfico. Tal aprendizado constitui objeto desta investigação, uma vez que pode possibilitar a criança aprender por meio da observação e da análise de aspectos do seu cotidiano, como a casa, a rua e o bairro, favorecendo a leitura crítica do espaço vivido.

Diante dessa problematização, o objetivo geral desta investigação é analisar como o conceito de lugar e espaço são abordados em documentos oficiais que orientam o ensino de Geografia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, com destaque para a BNCC. Com isso, buscaremos, especialmente dentro dos ensinamentos de Geografia, as habilidades e competências propostas para essa modalidade de ensino atrelada a estes conceitos.

Para obter as respostas sobre a indagação da pesquisa foram determinadas categorias para colher os dados dessa investigação, tais como: a) identificar como os documentos abordam essa temática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, b) analisar as recomendações e propostas de ensino para essa área do conhecimento, c) verificar nos documentos como está mencionada os conceitos de lugar e do pensamento espacial como proposta de ensino e para medição dessa aprendizagem.

Portanto esse artigo se baseia em três perspectivas: o conceito de lugar e do pensamento espacial no ensino da Geografia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, o uso dessa proposta de ensino para compreensão do letramento e alfabetização cartográfica e, o que dizem os documentos oficiais sobre essa temática de ensino.

## **Fundamentação Teórica**

Os currículos escolares constituem espaços de disputas e debates entre diferentes atores sociais, incluindo pesquisadores, especialistas da área educacional e membros da sociedade civil. Nesse sentido, a definição do que deve ser ensinado nas instituições escolares envolve escolhas políticas, sociais e culturais que refletem determinadas concepções de educação e de formação humana. Em sua pesquisa, Sacristán (2000),



destaca que o currículo não deve ser compreendido apenas como um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, mas como um projeto cultural que expressa valores, intenções educativas e visões de mundo presentes na sociedade.

O currículo deve ser compreendido como uma construção que contemple as condições sociais, históricas e políticas (Silva, 2010), sendo atravessado por relações de poder e disputas ideológicas (moreira; silva, 1994). Nesse contexto, a BNCC emerge como uma política curricular que busca contribuir em termos de produção de conhecimentos escolares em nível nacional, mas também abre espaços para sugestões sobre aspectos regionais.

Contudo, autores como Macedo (2017) e Girotto (2017) problematizam essa proposta, ao evidenciarem que a BNCC tende a reduzir o currículo a competências e habilidades, limitando a autonomia docente e a diversidade dos contextos educativos. Desta forma, podemos entender que desenvolver pesquisas que investigue os documentos norteadores de currículos como a BNCC, que é tema de intenso debate por profissionais da educação, pesquisadores e pensadores, no caso dessa investigação, o ensino de Geografia para o Ensino Fundamental é importante, pois:

Faz-se necessário o desenvolvimento de pesquisas que possam dialogar de uma maneira afirmativa, fortalecendo a importância do conhecimento científico e de um currículo que centralize o conhecimento, tendo em vista os temas, conceitos e conteúdo de Geografia e as atuais propostas curriculares para o país, que serão implementadas a partir da vigência da BNCC (MUSTAFÉ, 2019, p.10).

De acordo com Goodson (1995), os currículos são construções históricas e sociais, sendo constantemente reformulados em função das transformações políticas, culturais e educacionais presentes na sociedade. Macedo (2017), Frigotto (2016), Arroyo (2013) e Lopes (2015) apresentam críticas à BNCC, especialmente no que se refere à centralização curricular, à redução da autonomia docente e à valorização de competências e habilidades alinhadas às demandas do mercado.

A padronização curricular tende a limitar a diversidade das práticas pedagógicas e a desconsiderar as múltiplas realidades socioculturais presentes nas instituições escolares brasileiras. Nesse contexto, os debates acerca da BNCC revelam disputas políticas, ideológicas e pedagógicas sobre os rumos da educação e sobre quais conhecimentos devem ser legitimados nos currículos escolares.

No ensino da Geografia, os Parâmetros Curriculares Nacionais, antes mesmo da formulação da Base Nacional Comum Curricular, já apresentavam recomendações relacionadas a esses aprendizados, destacando a importância de desenvolver nos estudantes a compreensão do espaço geográfico a partir das experiências vivenciadas em seu cotidiano. Dessa forma, os PCNs defendiam práticas pedagógicas que valorizassem o conceito de lugar, o sentimento de pertencimento e a relação dos sujeitos com a paisagem



e com o meio em que vivem.

Pertencer a um território e sua paisagem significam fazer deles o seu lugar de vida e estabelecer uma identidade com eles. Nesse contexto, a categoria lugar traduz os espaços com os quais as pessoas têm vínculos mais afetivos e subjetivos que racionais e objetivos: uma praça, onde se brinca desde menino, a janela de onde se vê a rua, o alto de uma colina, de onde se avista a cidade. O lugar é onde estão as referências pessoais e o sistema de valores que direcionam as diferentes formas de perceber e constituir a paisagem e o espaço geográfico (Brasil, 1998.p.76).

Isso significa que trabalhar esse conceito possibilita a construção de aprendizagens significativas, contextualizadas e socialmente relevantes, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, conscientes e participativos (Brasil, 2018). Para o ensino de Geografia, o conceito de lugar pode ser compreendido por meio da observação do passado e do presente, podendo projetar o futuro, refletindo-se pelas marcas que foram e são deixadas ao longo do tempo na natureza. Vejamos o que consta no documento da BNCC (Brasil, 2018):

O conceito de espaço é inseparável do conceito de tempo e ambos precisam ser pensados articuladamente como um processo. Assim como para a História, o tempo é para a Geografia uma construção social, que se associa à memória e às identidades sociais dos sujeitos. Do mesmo modo, os tempos da natureza não podem ser ignorados, pois marcam a memória da Terra e as transformações naturais que explicam as atuais condições do meio físico natural. Assim, pensar a temporalidade das ações humanas e das sociedades por meio da relação tempo-espaço representa um importante e desafiador processo na aprendizagem de Geografia (Brasil, 2018, p. 361).

No desenvolvimento da compreensão da diversidade humana sobre o ensino da Geografia abordado no documento da BNCC (Brasil, 2018), enfatiza-se a importância de trabalhar o lugar no processo de alfabetização e letramento cartográfico. Diante disso, Callai (2005), aponta que o conceito de lugar é um dos conceitos primordiais para o desenvolvimento das crianças nas aulas de Geografia, já que além de proporcionar uma relação direta com o meio em que vivem, ensinamentos que podem despertar nas crianças situações que afetam, impactam e que também podem redimensionar sua respectiva qualidade de vida.

Santos (2008), evidencia em sua pesquisa que as atividades que abordam os lugares de vivência das crianças, intensificam suas relações com o conhecimento de maneira mais profunda, criando vínculos com os conteúdos ensinados nas instituições escolares. Dessa forma, as múltiplas experiências podem ser percebidas diretamente por elas em seus próprios espaços de vivência, pois:

Pensamos na verdadeira construção dos conceitos a partir de nossa própria



vivência e que, ao ser construído com crianças desde os anos iniciais, seja um instrumento significativo de entendimento para compreensão das relações humanas. Nessa perspectiva, não devemos trabalhar com conceitos produzidos; ao contrário, é preciso oportunizar ao aluno o seu próprio conceito, facilitando a compreensão e formação da consciência crítica em relação ao seu lugar de vivência (SANTOS, 2008, p. 98).

Para Cavalcante (2010), compreender o lugar implica analisar o espaço vivido para além de suas condições naturais, considerando as relações sociais, históricas e culturais que o constituem. Muitas vezes, a compreensão do que ocorre em determinado lugar exige a articulação entre fatores internos e externos, evidenciando a complexidade das relações espaciais. Nesse processo, o espaço é entendido como produto histórico das ações humanas, sendo construído a partir das práticas sociais, econômicas e culturais dos sujeitos.

Com base nas perspectivas anteriores, Santos (1996), mencionar que o espaço geográfico é resultado das relações sociais mediadas pelas técnicas, constituindo-se como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de ações. Tal compreensão reforça a necessidade de trabalhar o conceito de espaço de forma articulada às práticas sociais, permitindo-se ao aluno compreender seu papel enquanto sujeito protagonista na produção do espaço.

Complementarmente, Tuan (1983), destaca que o lugar está profundamente relacionado às experiências e aos vínculos afetivos estabelecidos pelos sujeitos, sendo fundamental para a construção da identidade, do sentimento e do pertencimento. Assim, o estudo do lugar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I pode contribuir para que a criança reconheça suas relações com o espaço vivido, atribuindo significado às paisagens e aos territórios que compõem seu cotidiano.

Nesse sentido, o lugar onde o estudante vive, sua casa, sua rua e seu bairro, configuram-se como referência central para a aprendizagem, possibilitando a articulação entre experiência cotidiana e conhecimento científico. Tal perspectiva está em consonância com a BNCC, que orienta o ensino de Geografia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental I a partir da vivência dos estudantes, enfatizando a leitura do mundo por meio do espaço vivido e das relações estabelecidas em seu cotidiano (Brasil, 2018).

## Metodologia

A presente pesquisa é fruto de um dos capítulos da dissertação de mestrado intitulada; O conceito de lugar abordado pelas fotografias no ensino de Geografia para os Anos Iniciais: o que dizem as pesquisas entre os anos de 2012 a 2024, e caracteriza-se como metodologia de natureza qualitativa, com abordagem analítica e documental, tendo como foco a análise de documentos oficiais que orientam o ensino de Geografia para os Anos

Iniciais do Ensino Fundamental I, sobretudo a BNCC. Optou-se por esse delineamento metodológico por compreender que a pesquisa qualitativa permite a interpretação aprofundada dos fenômenos educacionais, considerando seus contextos sociais, culturais e históricos (Minayo, 2012).

O corpus da investigação foi constituído por documentos normativos e orientadores da política educacional brasileira, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG, 2024). Esses documentos foram selecionados por sua relevância na organização curricular e por orientarem as práticas pedagógicas nas escolas de educação básica.

O procedimento metodológico adotado, baseou-se na análise documental, conforme orienta Cellard (2008), compreende documentos como fontes primárias capazes de revelar concepções, valores e diretrizes Institucionais. Inicialmente, realizou-se uma leitura exploratória dos materiais, seguida de uma leitura analítica, com o objetivo de identificar trechos, categorias e diretrizes relacionadas ao conceito de lugar e do pensamento espacial e às habilidades propostas para o ensino de Geografia destinado para a faixa etária em questão nesta investigação.

Para a sistematização de dados e análise dos resultados foram estabelecidas categorias de análise, orientadas pelos pressupostos da Geografia Crítica e Humanista. As categorias que foram escolhidas são: a) identificar como os documentos abordam essa temática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, b) analisar as recomendações e propostas de ensino para essa área de conhecimento, c) verificar nos documentos oficiais como está mencionado os conceitos de lugar e espaço como proposta de ensino e as formas ou possibilidades para a medição dessa aprendizagem.

Desta forma, buscou-se a priori, fundamentar-se no referencial teórico e em dois quadros, que foram elaborados pelo autor como dados retirados da BNCC. Os quadros analisados são: 1) Relações entre sujeito e seu lugar no mundo, objetivo de conhecimentos e as habilidades. 2) Habilidade relacionadas ao pensamento espacial: às conexões e às escalas.

## **Resultados e discussões sobre o conceito de lugar no ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I**

A BNCC é um documento formulado pelo Ministério da Educação (MEC) e atua como norteador dos aprendizados que devem ocorrer ao longo das diferentes etapas da Educação Básica. Os currículos adotados pelas instituições escolares precisam contemplar ao menos 40% das recomendações de habilidades e competências presentes nos documentos oficiais, o restante dessa porcentagem do que deve ser ou não colocado nos currículos escolares fica a cargo de cada superintendência, especificidades que devem ser analisadas separadamente em cada região, para que o currículo traga também fatores que



envolvem a realidade dos discentes.

Com essa premissa, buscou-se analisar, dentro das propostas de ensino da Geografia, as habilidades e competências previstas nos documentos orientadores. Em consonância com os aspectos mencionados, estudar Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, segundo o documento – BNCC, que nos orienta que é preciso priorizar e estimular que as crianças pensem espacialmente por meio de resoluções de problemas acerca do seu próprio lugar de vivência.

O documento da BNCC propõe, em sua unidade temática, a abordagem “O sujeito e seu lugar no mundo” (Brasil, 2018), situações que procuram contemplar questões de identidade e de pertencimento vividas nos lugares de vivência para aumentar as experiências de espaço e de tempo vivenciadas pelo educando. Essa temática requer oferecer atividades que tragam jogos e brincadeiras que façam com que as crianças aprofundem o conhecimento que têm sobre si mesma e de sua comunidade.

Ademais, pretende-se possibilitar que as crianças criem sua identidade, relacionando-se umas com as outras, apreciando as suas memórias e marcas do passado vivenciadas em diferentes contextos, e na maneira com que elas vão se aprofundando e avançando no processo de alfabetização e letramento, expandindo seu entendimento do mundo. Como está posto na unidade temática da BNCC, intitulada “O sujeito e seu lugar no mundo” (Brasil, 2018), o estudo da Geografia permite atribuir sentidos às dinâmicas das relações entre pessoas e grupos sociais, e desses com a natureza, nas atividades de trabalho e lazer.

É importante, na faixa etária associada a essa fase do Ensino Fundamental I, o desenvolvimento da capacidade de leitura por meio de fotos, desenhos, plantas, maquetes e as mais diversas representações. Assim, os alunos podem desenvolver a percepção e o domínio do espaço. “Espera-se que as crianças percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais” (BRASIL, 2018, p. 131).

Nas unidades temáticas “Objetos de conhecimento” e “Habilidades” do documento da BNCC (Brasil, 2018), são atribuídas impressões de comportamentos entre as ações de pessoas e de grupos sociais. Nesse ínterim, é importante considerar, dentro do processo do ensino de Geografia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, os conhecimentos prévios que as crianças possuem dos lugares de vivência. Contemplar esse aprendizado já trazido de outros componentes curriculares e de outras saberes ajuda significativamente no processo de alfabetização e de letramento, não só do ensino de Geografia, mas também de modo geral e amplo.

O ensino de Geografia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, segundo as unidades temáticas “Objetos de conhecimento” e “Habilidades” do documento da BNCC (Brasil, 2018) devem permitir que as crianças sejam capazes de fazer analogias de diferentes épocas e de lugares distantes, de cidades urbanas e do campo, construindo relações das pessoas com a natureza e com as relações de trabalho e lazer.

Nessa fase do aprendizado do ensino geográfico é importante criar mecanismos que

ajudem a ampliar a capacidade das crianças de leitura das mais diversas formas, como: mapas, desenhos, fotos, plantas e maquetes. Portanto, por meio das habilidades adquiridas, espera-se que as crianças progredam na percepção do raciocínio do seu espaço. Conforme aponta Callai (2005, p. 240–241), “os conceitos são fundamentais para a análise dos territórios e dos lugares, sendo construídos ao longo do processo de aprendizagem”.

Durante essa etapa, é igualmente fundamental que as crianças saibam responder indagações sobre si mesma e sobre as relações consolidadas dentro de sua comunidade, bem como saibam dos instrumentos existentes dentro desses espaços. Dessa forma, elas poderão criar e conectar formas de se localizar, identificar as particularidades socioambientais, socioespaciais e os fenômenos da natureza. Essas recomendações feitas pelo documento da BNCC (Brasil, 2018), permitem que através desses aprendizados, as crianças mobilizem o seu pensamento espacial e possam tanto desenvolver quanto aprimorar suas capacidades sobre o seu lugar.

A seguir apresentamos o Quadro 1, que contém os três eixos da unidade temática “O sujeito e seu lugar no mundo”, que são: objetos de conhecimento e habilidades para fase de faixa etária, de cada etapa do aprendizado, retirados da BNCC (2018).

Quadro 1 – Relações entre o sujeito e seu lugar no mundo, os objetos de conhecimento e as habilidades

O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
1º	O modo de vida das crianças em diferentes lugares. Situações de convívio em diferentes lugares	(EF01GE01) Descrever características observadas em seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares.
2º	Convivência e interações entre pessoas na comunidade. Riscos e cuidados nos meios de transporte e de comunicação	(EF02GE07) Descrever as atividades extrativas (minerais, agropecuárias e industriais) de diferentes lugares, identificando os impactos ambientais.
3º	A cidade e o campo: aproximações e diferenças	(EF03GE02) Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens.
4º	Território e diversidade cultural. Processos migratórios no Brasil. Instâncias do poder público e canais de participação social.	(EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.
5º	Dinâmicas populacionais. Diferenças étnico-raciais e	(EF05GE11) Identificar e descrever problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência (lixões, indústrias poluentes,

	étnico-culturais e desigualdades sociais	destruição do patrimônio histórico etc.), propondo soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas.
--	--	--

Fonte: BNCC (Brasil, 2018).

Ao verificarmos o Quadro 1, podemos entender que a noção de lugar é abordada de forma clara e objetiva, uma vez que a unidade temática propõe que os alunos descrevam elementos naturais, ambientais e relacionados à qualidade de vida em seus espaços vivenciados, como clima, condições meteorológicas e outros aspectos. Além disso, o documento orienta que os alunos elaborem desenhos, mapas e outras representações gráficas de seus lugares de vivência, com o intuito de estabelecer comparações entre o seu cotidiano e outros lugares do mundo, promovendo, assim, maior compreensão dos conteúdos ensinados.

A análise das habilidades e competências recomendadas pela BNCC (2018) que também integram os componentes do CRMG (2024), evidencia que o lugar de vivência é trabalhado como elemento fundamental no ensino de Geografia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. Ele serve como base para a compreensão de outros conceitos geográficos, ao permitir a conexão entre o espaço vivido pelas crianças e com o que é ensinado nas Instituições.

Com isso, as experiências empíricas ganham valor no ensino de Geografia, contribuindo para que as crianças desenvolvam o pensamento geográfico desde cedo. Conforme aponta Callai (2005), o ensino de Geografia mediado pelo conceito de lugar contribui significativamente para a formação cidadã, promovendo identidade, senso de pertencimento e favorecendo a alfabetização e o letramento cartográfico.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), o desenvolvimento da alfabetização cartográfica e do pensamento geográfico deve ocorrer desde os primeiros anos da Educação Básica, priorizando a vivência cotidiana das crianças e buscando priorizar, dentro das atividades propostas, as situações que ilustram as relações existentes no seu espaço. Assim, as crianças podem estabelecer conexões com base nas informações observadas sobre questões que podem envolver práticas de cidadania, riscos e cuidados nos meios de transporte, locais onde existem moradias que há risco de desabamentos, cidades e comunidades habitacionais localizadas onde há risco eminente de rompimento de barragem, alagamentos e enchentes, entre outros.

Ademais, situações como falta de coleta de lixo, desmatamento florestal, descarte de lixo no meio ambiente, falta de abastecimento de água, falta de saneamento básico todos esses aspectos observados nos seus lugares e espaços vivenciados podem ser trazidos como atividade para os ensinamentos de Geografia. Assim o documento nos orienta para o desenvolvimento pleno das crianças e também para a formação crítica do aluno, conectando-o à sua realidade e às múltiplas dimensões do espaço geográfico.

Mustafé (2019), ao analisar as recomendações da BNCC, enfatizou que as propostas

para o ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I precisam ser capazes de despertar o interesse e a curiosidade das crianças, favorecendo sua formação integral. Dentro desse contexto, o ensino de Geografia, conforme orientado pela BNCC (Brasil, 2018) e demais documentos, precisa articular teoria e prática, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico em uma formação global, voltada para a realidade social e cultural dos sujeitos.

Dessa forma, o estudo do conceito de lugar no campo das Ciências Humanas revela-se imprescindível, pois contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir na realidade em que vivem, assumindo uma postura ativa no processo de construção do conhecimento. As práticas pedagógicas relacionadas ao conceito de lugar fundamentam-se na valorização do espaço vivido pelo sujeito como ponto de partida para a construção do conhecimento geográfico.

Nesse sentido, podemos confirmar que a BNCC, em linhas gerais, tenta tanto adentrar quanto articular o conceito de lugar enquanto uma possibilidade de encontrar dentro dos ensinamentos de Geografia, uma consonância com a realidade de nossa própria vida.

Desse modo, na sequência, no Quadro 2, as habilidades previstas na BNCC (Brasil, 2018), relacionadas às temáticas de representação, pensamento espacial, conexões e escalas engloba os lugares vivenciados pelas crianças.

Quadro 2 – Resultados e discussões relacionados ao pensamento espacial e conexões de escalas

Ano	Conexões de Escalas	Habilidades códigos na BNCC 2018
1º ano	Ciclos naturais e a vida cotidiana (Brasil, 2018, p. 370)	(EF01GE09) Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora), tendo o corpo como referência (Brasil, 2018, p. 371).
2º ano	Experiências da comunidade no tempo e no espaço Mudanças e permanências (Brasil, 2018, p. 372).	(EF02GE11) Reconhecer a importância do solo e da água para a vida, identificando seus diferentes usos (plantação, extração de materiais, etc.) e os impactos desses usos no cotidiano da cidade e do campo (Brasil, 2018, p. 373).
3º ano	Paisagens naturais e antrópicas em transformação. (Brasil, 2018, p. 374)	(EF03GE01) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo (Brasil, 2018, p. 375).
4º ano	Relação campo e cidade, Unidades político-administrativas do Brasil Territórios étnico-culturais (Brasil, 2018, p. 376).	(EF04GE04) Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas (Brasil, 2018, p. 377).
5º ano	Território, redes e urbanização (Brasil, 2018, p.378).	(EF05GE04) Reconhecer as características da cidade e analisar as interações entre a cidade e o campo, e entre cidades na rede urbana (Brasil, 2018, p. 379).

Fonte: BNCC (Brasil, 2018).

Esse eixo da Geografia dentro da BNCC (2018) busca desenvolver nos estudantes a capacidade de compreender e representar o espaço geográfico, suas transformações e relações, desde o nível mais próximo (corpo, casa, bairro) até escalas mais amplas (cidade, campo, país).

Observa-se que, desde o 1º e 2º ano, o documento propõe o trabalho com referências espaciais básicas, como lateralidade e localização, a partir do corpo como referência, o que contribui para a construção das primeiras noções de orientação espacial. À medida que os anos avançam, as habilidades passam a incorporar dimensões mais complexas, como as experiências da comunidade no tempo e no espaço, bem como as relações entre natureza e sociedade, evidenciadas no estudo do uso do solo e da água e seus impactos no cotidiano.

No 3º ano, a BNCC amplia essa abordagem ao introduzir a análise das paisagens naturais e antrópicas, articulando aspectos culturais e sociais dos grupos nos lugares de vivência dos estudantes. No 4º e 5º anos, observa-se uma ampliação significativa das escalas de análise, com a introdução de conceitos como interdependência entre campo e cidade, fluxos econômicos, redes urbanas e organização do território. Esse movimento demonstra uma progressiva complexificação do pensamento espacial, permitindo que o aluno ultrapasse o espaço imediato e passe a compreender as dinâmicas socioespaciais em escalas mais amplas.

O pensamento espacial é uma habilidade fundamental no ensino de Geografia, pois promove a compreensão crítica do espaço em suas múltiplas dimensões. A BNCC organiza o ensino da Geografia em eixos estruturantes, dentre os quais se destaca "Pensamento espacial, conexões e escalas". Este eixo orienta o desenvolvimento das habilidades nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), promovendo a aprendizagem progressiva da leitura, interpretação e intervenção no espaço geográfico.

A formação de escala do pensamento espacial é um conceito que tem como objetivo ampliar progressivamente a noção do que é um mapa e outras formas de construção cartográficas. Entender o que é um mapa é fruto de um produto que mede a expressão de um espaço. Já a cartografia é a forma científica e epistemológica de compreender as significações que abrangem o desenvolvimento do raciocínio do pensamento espacial, conforme as habilidades descritas na BNCC para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, destacando a progressividade do conhecimento geográfico.

No entanto, de acordo com o documento da BNCC (Brasil, 2018), espera-se que, à medida que os discentes vão se familiarizando, conectam a percepção de leitura e construção do que é mapa e gráfico. Desta forma, quando os alunos começam a perceber e a diferenciar esses aspectos que dão os sentidos, eles começam a partir desses entendimentos para iniciá-la a alfabetização cartográfica dentro do conteúdo disciplinar do ensino de Geografia.

A progressão das habilidades geográficas previstas na BNCC (Brasil, 2018) para os

Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, demonstra um percurso didático-pedagógico coerente e articulado para o desenvolvimento do pensamento espacial. Iniciando com a orientação espacial corporal e culminando na compreensão da rede urbana, a formação geográfica proposta visa capacitar os estudantes para uma leitura crítica, contextualizada e transformadora do espaço. Esse percurso promove a construção de saberes fundamentais à cidadania, à sustentabilidade e à participação social, alinhando o ensino de Geografia aos desafios contemporâneos.

Essa progressão dialoga diretamente com a perspectiva de Tuan (1983), ao compreender o lugar como espaço carregado de significados e experiências vividas. Assim, ao iniciar o ensino de Geografia a partir do espaço vivido e avançar gradativamente para escalas mais amplas, a BNCC promove não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o fortalecimento do sentimento de pertencimento e da identidade espacial dos estudantes.

De acordo com Callai (2005), o ensino de Geografia nos anos iniciais deve partir do cotidiano do aluno, permitindo que ele compreenda o espaço em que vive por meio da análise das relações sociais, culturais e naturais. Segundo Almeida (2010), a alfabetização cartográfica deve ser desenvolvida desde os anos iniciais da educação básica, já que por meio das observações do seu cotidiano as crianças começam a compreender os primeiros traços do que é cartografia.

Nessa perspectiva, Cavalcanti (2010), aponta que o contato com os lugares e espaços vivenciados possibilita o desenvolvimento de habilidades fundamentais, como a orientação espacial, a noção de escala, a percepção de distância e a compreensão das transformações do espaço ao longo do tempo. Esse processo tem início a partir da observação e da vivência nos espaços e lugares em que a criança está inserida, isso, possibilitará a construção de referências espaciais significativas.

Dessa forma, o Quadro evidencia que o ensino de Geografia, conforme orientado pela BNCC (BRASIL, 2018), parte do espaço vivido diretamente relacionado ao conceito de lugar e avança gradativamente para a compreensão de estruturas espaciais mais complexas. Tal organização favorece o desenvolvimento do raciocínio geográfico, ao possibilitar que o estudante estabeleça conexões entre diferentes escalas e compreenda o espaço como resultado de relações sociais, econômicas e culturais, em consonância com as contribuições teóricas da Geografia contemporânea.

## Considerações finais

Conclui-se que, ao analisarmos o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), foi possível identificar, no âmbito do ensino de Geografia, importantes contribuições teóricas relacionadas ao conceito de lugar, do desenvolvimento do pensamento espacial e as possibilidades de utilização dessas práticas pedagógicas para

essa área do conhecimento. Pode perceber também que as propostas presentes no documento estão alinhadas em termos de parâmetro em comparação com o Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG, 2024).

Diante da análise realizada, foi possível afirmar que a BNCC apresenta o conceito de lugar e de espaço no ensino de Geografia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental I de forma clara e objetiva. O documento aponta que, à medida que a criança vai adquirindo esse aprendizado, ela passa a reconhecer e compreender o seu lugar de vivência, ampliando gradativamente essa percepção para outros espaços mais distantes.

Nesse sentido, os resultados colhidos evidenciam que trabalhar o conceito de lugar no ensino de Geografia pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, favorecendo a construção de noções espaciais, de localização e de compreensão das dinâmicas que constituem a vida humana nos diferentes espaços. Dessa forma, a Geografia escolar cumpre seu papel educativo e social ao possibilitar que os estudantes compreendam e interpretem o espaço em que vivem.

Também foi possível identificar que os resultados responderam ao objetivo geral traçado por esta pesquisa, evidenciando que os conceitos analisados são tratados como categorias centrais no processo de alfabetização cartográfica e na formação cidadã dos estudantes. Além disso, demonstrou-se que, embora esses conceitos estejam diretamente relacionados ao ensino de Geografia, eles assumem funções distintas no processo de aprendizagem. O conceito de lugar está associado às vivências, às experiências e ao sentimento de pertencimento dos sujeitos em relação ao espaço vivido, enquanto o conceito de espaço geográfico possibilita uma compreensão mais ampla das relações sociais, culturais, econômicas e ambientais presentes na sociedade.

Dessa maneira, conclui-se que o trabalho pedagógico com essas categorias nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da percepção espacial e da compreensão das transformações ocorridas no meio em que os estudantes estão inseridos. Diante dessas contribuições, os documentos curriculares e propostas pedagógicas que são orientadas por ele contemplam o conceito de lugar e de espaço como estratégia para promover o ensino de Geografia e conseqüentemente a alfabetização e letramento cartográfico.

Dessa forma, os quadros analisados tirados da BNCC, mostraram que as recomendações de atividades não apenas orientam a aprendizagem de conteúdos geográficos, mas também contribuem para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na produção e transformação do espaço. Ao articular diferentes escalas de análise e promover a leitura do mundo a partir do lugar, a BNCC, ressalta a importância de um ensino de Geografia que valorize a experiência do aluno e favoreça a construção de uma compreensão ampla e significativa das relações socioespaciais.

Diante deste contexto, as atividades que podem ser aplicadas no ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, conforme foi revelado nas orientações da BNCC e nos documentos analisados, podem possibilitar a construção de aprendizagens



significativas, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio geográfico e a formação cidadã. Em razão disso, o documento evidencia a importância de práticas pedagógicas que articulem teoria e vivência, promovendo uma educação geográfica crítica e contextualizada.

Por fim, a BNCC destaca que o conceito de lugar constitui um dos conceitos introdutórios no ensino de Geografia, sendo por meio dele que a criança inicia o contato com outros conceitos fundamentais da área. É também a partir dessa categoria que os estudantes passam a desenvolver as primeiras noções relacionadas ao ensino de cartografia e à leitura do espaço geográfico.

## Referências

ALMEIDA, Rosângela Doin de; BOLIGIAN, Levon. **Geografia: conceitos e temas**. São Paulo: Contexto, 2021.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227–247, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. **Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais**, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais [...], Belo Horizonte, 2010. p. 1-13.

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



FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento** - Revista de Educação, Niterói, ano 3, n. 5, p. 329-332, 2016.

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

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIMA, Ivaine Maria Tonini; KOZEL, Salette. **Imagens e ensino de Geografia: representações e leitura do espaço**. Curitiba: Editora UFPR, 2009.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Comum Curricular**: a falsa oposição entre conhecimento e competências. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507–522, 2017.

MINAS GERAIS. **Currículo Referencial de Minas Gerais (CRMG)**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MUSTAFÉ, Ana Cláudia. O ensino de Geografia nos anos iniciais e a BNCC. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Juliana de Jesus. **Ensino de geografia nos anos iniciais**: leitura de mundo através de conceitos e mapas. 2008.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do

currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TUAN, Yi-Fu. **Space and place**: the perspective of experience. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1983.

### Notas de autoria

**Jacks Richard de Paulo** é Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

E-mail: [jacks@ufop.edu.br](mailto:jacks@ufop.edu.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6910995649425560>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1200-5346>

**Rafael Venancio Silva** é Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

E-mail: [rafael.venancio@aluno.ufop.edu.br](mailto:rafael.venancio@aluno.ufop.edu.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9073338703968952>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5240-1980>

### Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

PAULO, Jacks Richard de; SILVA, Rafael Venancio. “O conceito de lugar no ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: análises a partir da BNCC”. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 17, n. 1 p. 62-79, 2026.

### Financiamento

Órgão financiador: Não se aplica.

### Consentimento de uso de imagem

Número da autorização: Não se aplica.

### Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

### Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial



neste periódico.

### **Publisher**

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

### **Histórico**

Recebido em: 28/03/2026

Aprovado em: 25/05/2026

Publicado em: 10/06/2026

## O TRAJETO DOS ALIMENTOS: UM DIÁLOGO ENTRE AGROECOLOGIA E AGRICULTURA FAMILIAR EM UM PROCESSO DE LETRAMENTO CIENTÍFICO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS

The Journey of Food: A Dialogue Between Agroecology and Family Farming in a Scientific Literacy Process during a Supervised Internship in Primary Education.

 **Manuela Fuck Jönck**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4330-6711>

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

 **Rafaela Garcia da Silva**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8466-3016>

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

**Davi Henrique Correia de Codes**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6275-8675>

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil

**Resumo:** O presente artigo tem como propósito relatar a experiência de docência realizada junto a uma turma dos Anos Iniciais do município de Florianópolis-SC, acerca do trajeto percorrido pelos alimentos, mobilizando discussões teóricas e experiências práticas através dos conceitos de agroecologia e agricultura familiar, articulando questões ambientais, sociais e políticas, em um processo de letramento científico das crianças envolvidas. As experiências relatadas, portanto, consistiram em práticas realizadas pelas autoras durante a disciplina de Estágio Curricular obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Catarina, ao longo do primeiro semestre de 2025, numa escola pública da cidade. Este estudo visou ainda enfatizar a importância do estágio obrigatório na formação dos futuros professores, por meio da construção de um diálogo com a práxis pedagógica, além de compartilhar as discussões e reflexões decorrentes dessa vivência, com foco no Ensino das Ciências, para elaboração de práticas significativas e emancipatórias. Por fim, conclui-se que explorar essa temática nos Anos Iniciais possibilitou evidenciar as relações estabelecidas entre produção e consumo, compreender as dinâmicas das produções agrícolas e problematizar as ações nocivas ao meio ambiente e as pessoas, em um processo de constituição do ser científico.

**Palavras-chave:** agricultura familiar; agroecologia; letramento científico; anos iniciais; ensino de ciências.

**Abstract:** This article aims to report on a teaching experience that took place in a state school in Florianópolis (Brazil), involving primary education students, about the journey of food, enhancing theoretical discussions and practical experiences through the concepts of agroecology and family

farming, articulating environmental, social, and political issues through a process of scientific literacy for the children involved. The experiences reported, therefore, consisted of practices carried out by the authors during the mandatory Curricular Internship course of the Pedagogy program at the Universidade Federal de Santa Catarina, during the first semester of 2025, at a public school in the city. This study also aims to emphasize the importance of mandatory internships in the training of future teachers by establishing a dialogue with pedagogical practice, as well as sharing the discussions and reflections arising from this experience, with a focus on science teaching, to develop meaningful and emancipatory activities. In conclusion, exploring this topic in primary education made it possible to highlight the relationships established between production and consumption, to further understand the dynamics of agricultural production and to problematize actions that are harmful to the environment and to people, in a process of constructing science-aware beings.

**Keywords:** family farming; agroecology; scientific literacy; primary education; science teaching.

## Introdução

O presente artigo se configura como um relato de experiências sobre o projeto de docência desenvolvido durante a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III, do curso de Pedagogia, da Universidade do Estado de Santa Catarina, e engloba a prática docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental numa escola pública do município de Florianópolis-SC ao longo do primeiro semestre de 2025. Tem como objetivo compartilhar as principais discussões realizadas no decorrer desse período, bem como as propostas desenvolvidas e os desafios enfrentados, trazendo reflexões teóricas e práticas sobre as vivências experienciadas.

Compreende-se o estágio docente como um pilar fundamental no processo formativo, entendendo-o como um campo empírico de ação e investigação, uma possibilidade de desenvolver a formação docente, e todos os processos e responsabilidades que envolvem essa prática. Dessa forma, o estágio proporciona o contato com diferentes áreas de atuação profissional, despertando possibilidades e interesses. Além disso, o ato de estagiar proporciona o encontro concreto entre a teoria e a prática, que se apresentam como indissociáveis durante todo o processo de docência (Benincá, 2010). É por meio dessa experiência que ocorre um diálogo entre os professores formados com os futuros professores em formação, em que ambos contribuem para uma construção conjunta do fazer docente e do saber pedagógico, em um movimento de co-formação e co-docência (Bazzo; Souto-Maior; Souza, 2020).

Tendo isso em vista, a prática do estágio docente é composta por quatro momentos fundamentais: o período de observação, de planejamento, da experiência e da florescência, conforme consta no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2010) da Universidade do Estado de Santa Catarina, onde esta experiência de Estágio foi vivenciada. Essas ações combinadas configuram os pilares para uma experiência formativa significativa e enriquecedora. O período de observação se configura como o momento em que adentramos os campos de estágio, analisando sua estrutura e organização, conhecendo o grupo que iremos atuar e os profissionais que compõem o corpo docente da unidade. Logo, esse período é fundamental para construir um ambiente confortável, respeitoso e seguro,

tanto para as estagiárias, quanto para os demais sujeitos envolvidos nessa prática. Além disso, é a partir de uma observação ativa que é possível compreender a dinâmica da turma, as estratégias didáticas utilizadas pela professora, o funcionamento do processo de ensino-aprendizagem e os conteúdos abordados, além de possibilitar uma aproximação com o grupo, estabelecendo vínculos e entendendo contextos.

É a partir das reflexões e registros durante esse período que se inicia a segunda etapa do estágio: o planejar e elaborar um projeto de docência que vise práticas carregadas de intencionalidade pedagógica, que proporcionem uma formação integral dos estudantes e uma ampliação dos repertórios, assumindo assim o compromisso com uma educação crítica, libertadora e politizada.

Este projeto de docência em tela foi desenvolvido com a turma do 2º ano do Ensino Fundamental, na Escola Básica Municipal Almirante Carvalhal, localizada no bairro de Coqueiros, em Florianópolis. A unidade atende a comunidade do bairro, bem como as crianças e jovens das localidades do Abraão, Itaguaçu e Vila Aparecida, predominantemente. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da unidade, edição de 2024, entende-se que o papel da escola é “proporcionar condições para que os estudantes possam fazer inferências a partir de e no tensionamento de suas próprias experiências e conhecimentos e, assim, poder interagir na sociedade e ser agente de transformação” (PPP do EBM Almirante Carvalhal, 2024, p.7). A turma era composta por 20 crianças que frequentam a escola no período matutino e estavam sob regência de uma professora efetiva da rede e de uma Professora do Atendimento Educacional Especializado no acompanhamento de 6 crianças, público da Educação Especial

Diante desse contexto e visando criar possibilidades de ensino-aprendizagem significativas e contextualizadas, em que as crianças pudessem se apropriar dos saberes trabalhados de forma dinâmica e concreta, elaboramos um projeto de docência cujo tema central foi o *“O trajeto percorrido pelos alimentos”, articulando os conceitos de agroecologia e agricultura familiar no processo de letramento científico.*

Compreendeu-se a importância da temática escolhida, pela possibilidade de discussões fundamentais acerca da origem dos alimentos que consumimos, como ainda sobre quais são os processos agrícolas envolvidos no plantio e cultivo desses alimentos, bem como o tratamento que esses produtos recebem até serem dispostos para o nosso consumo, articulando diretamente com debates envolvendo questões ambientais, ecológicas, políticas, sociais e econômicas, além de refletir sobre uma educação e conscientização alimentar. Assim, o projeto teve como objetivo geral, explorar as relações existentes entre produção e consumo e entre trabalhadores e técnicas, entendendo o funcionamento das produções agrícolas, associando conceitos e problematizando as ações nocivas ao meio ambiente e as pessoas.

Em consonância com a concepção de estudante presente no Projeto Político Pedagógico da unidade, entendemos-os como sujeitos de direitos e ativos no processo de construção do conhecimento, que transforma e é transformado na interação com o outro e

com o meio que vive. Assim, nossa prática pedagógica buscou explorar as potencialidades e particularidades de cada criança, colocando-as como protagonistas nessa construção e na sua trajetória escolar, de maneira individual e coletiva.

No decorrer do artigo, serão apresentadas as principais fundamentações teóricas utilizadas para embasar o projeto realizado e aqui relatado, algumas propostas práticas desenvolvidas com a turma enquanto metodologia para cumprimento do objetivo proposto, os principais resultados obtidos com o fim do período do estágio, juntamente com as contribuições e as reflexões didático-metodológicas sobre tais atividades, e as considerações finais sobre a experiência vivenciada e sua colaboração para a formação inicial docente.

## **Dimensão teórica**

Em consonância com Bazzo, Souto-Maior e Souza (2020), compreendemos o campo de estágio como um espaço onde se firmam relações colaborativas e articuladas entre as escolas e a universidade, num movimento dialógico e de formação mútua. Entendemos que a experiência do estágio conta com a participação de outros atores fundamentais durante todo o processo, compondo a tríade da co-docência, professora dos Anos Iniciais, estagiária e professor da universidade. A partir dessa relação conjunta, faz-se presente o processo da co-formação, uma perspectiva de trabalho amparada numa ideia de que a formação acontece em todos os sujeitos que dela fazem parte. Assim, esse processo ocorre num movimento de reflexão crítica, respeitosa, ética e compreensiva da própria prática, constituindo o nosso ser docente

Em uma pesquisa ampla da Proposta Curricular da Rede de Florianópolis (2016), da Base Nacional Comum Curricular (2017) e em diálogo com o plano de ensino da professora regente para o ano de 2025, optamos por desenvolver uma proposta voltada para as áreas das Ciências, a fim de contemplar de maneira significativa e concreta essas áreas de conhecimento.

Compreendemos o planejamento como um documento essencial para a prática docente, que manifesta a autoria e a intelectualidade do professor, representada por práticas pedagógicas significativas e contextualizadas, que demarquem a intencionalidade educacional e pedagógica adotada, bem como o fundamento teórico incorporado. Assim, o planejamento mostra-se como:

Essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente (Ostetto, 2000, p.177).

Portanto, assumimos a abordagem interdisciplinar como fundamental para a construção processual do conhecimento científico, de forma que contemplasse todas as áreas de estudo. Assim, nossa temática perpassou os componentes curriculares de Língua

Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e da Natureza, interligando saberes, por meio de atividades e propostas que articulassem os conceitos trabalhados.

A partir do componente curricular de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, o nosso projeto e planejamento pedagógico buscou explorar a origem dos alimentos, bem como o percurso realizado pelos mesmos, voltando o olhar para os sujeitos responsáveis pelo cultivo, produção, transporte e distribuição desses alimentos. Além disso, visou compreender a importância da agricultura familiar no contexto de produção agrícola brasileira, e os benefícios que dela provém para a sustentabilidade e conservação do meio ambiente.

Em diálogo com a BNCC (2017), pretendeu-se construir com as crianças uma noção de letramento científico que visasse estimular nos estudantes, a capacidade de interpretar e compreender o mundo em que estão inseridos, de forma crítica e questionadora. Tomamos como fundamental qualificar na formação discente a alfabetização dos estudantes por termos científicos, de forma a relacionar e compreender os saberes que estão em seu cotidiano, expandindo as noções científicas aprendidas para seus usos e contextos sociais. Dessa forma, em consonância com Lorenzetti (2001, p.51) entendemos a importância de:

Ensinar os alunos a fazerem conexões críticas entre os conhecimentos sistematizados pela escola com os assuntos de suas vidas. Assim, nós educadores devemos proporcionar a visão de que a Ciência, bem como as outras áreas, é parte do mundo ao seu redor, e não apenas um conteúdo separado e dissociado da sua realidade.

Pensando em potencializar e construir essa formação integral do sujeito crítico que articule os conhecimentos populares e científicos, capaz de fazer uma leitura reflexiva e questionadora da sua realidade e dos contextos em que vive, além de promover ações transformadoras e emancipatórias, é que abordamos a temática da agricultura a fim de promover uma conscientização sobre os respaldos dos processos de produção agrícola na vida cotidiana.

Assim, o projeto teve como eixo o trajeto percorrido pelos alimentos, sua plantação, cultivo, colheita e distribuição, até chegar nas feiras e mercados para o consumo. Enfatizou-se também os indivíduos que realizam esses processos, dando visibilidade para os produtores rurais e trabalhadores do campo, para os caminhoneiros e os feirantes. Abordou-se o conceito de agricultura familiar, que é um sistema caracterizado por um cultivo em pequena escala, garantindo a segurança alimentar, a sustentabilidade ambiental e o desenvolvimento econômico, em que a responsabilidade e o gerenciamento da produção são realizados por membros de uma mesma família, evidenciando a principal origem dos alimentos que consumimos, tendo em vista que cerca de 70% do nosso sustento nutricional é proveniente desse sistema de produção.

Em um diálogo com questões referentes à sustentabilidade e a conservação do meio ambiente, apresentamos o conceito de agroecologia como uma ciência que proporciona

conhecimentos que desenvolvem práticas sustentáveis na agricultura. Segundo postula Gliessman (2000, p.54):

A agroecologia proporciona o conhecimento e a metodologia necessários para desenvolver uma agricultura que é ambientalmente consistente, altamente produtiva e economicamente viável [...] valoriza o conhecimento local e empírico dos agricultores, a socialização desse conhecimento e sua aplicação ao objetivo comum da sustentabilidade.

Assim, o ensino da Agroecologia mobiliza saberes tanto da geografia escolar como de outras Ciências, estimulando a conscientização dos alunos, bem como práticas e experiências para o desenvolvimento sustentável do planeta. Nesse contexto, construímos diálogos de maneira crítica e reflexiva, proporcionando a conscientização a respeito da utilização exagerada de produtos químicos e agrotóxicos nas grandes produções, problematizando o uso e destacando os malefícios causados à natureza, aos agricultores e aos consumidores.

Entendendo a potencialidade das brincadeiras e dinâmicas lúdicas no processo de ensino-aprendizagem, atribuímos ao projeto, experiências que vinculam o brincar e o aprender, organizando espaços de forma brincante, refletindo a realidade e a reproduzindo, por meio de propostas que estabelecem relações diretas entre os saberes populares e científicos, interligando os dois conhecimentos e demonstrando a riqueza de explorar pedagogicamente aspectos do cotidiano.

Além disso, compreende-se como fundamental usufruir dos ambientes dispostos nas unidades educativas, de forma que dialoguem com os conteúdos e conceitos trabalhados em sala, a fim de concretizar os saberes e possibilitar a vivência de experiências sólidas para além da sala de aula, em um movimento de *desemparedamento*, conceito este desenvolvido por Tiriba (2010). A partir dessa perspectiva, optamos por explorar a horta escolar nas propostas pedagógicas, como um lugar de plantação e cultivo de alimentos orgânicos e naturais, não contaminados por químicos industrializados, agrotóxicos e conservantes, promovendo dessa forma a representação das etapas da agricultura e a conscientização a respeito dos alimentos que consumimos. Em consonância com Santos e Oliveira de Azevedo (2014, p. 2), entendemos esse espaço como:

Um laboratório vivo disponível a diferentes atividades didáticas. A sua instalação proporciona um conjunto de vantagens à comunidade escolar, como a abordagem de temas relacionados à educação ambiental e educação para a saúde através dos aspectos nutricional e alimentar.

## **Dimensão metodológica e resultados**

Com o intuito de alcançar esses objetivos, realizamos propostas que visavam desenvolver o pensamento crítico, a autonomia e uma leitura da realidade, colocando os estudantes como protagonistas no processo de construção dos conhecimentos. Para isso, utilizamos de recursos audiovisuais, literaturas e imagens a fim de introduzir a temática,

sempre em um movimento dialógico com as crianças, possibilitando-nos acessar os repertórios delas, enriquecendo as discussões. Também proporcionamos atividades práticas de forma lúdica e dinâmica, como a plantação de sementes reais na horta, a apresentação de um mini ecossistema, a “Feira Brincante”, atividades de recorte e colagem, preparo de uma receita culinária e a elaboração de um gráfico matemático das preferências alimentares, de forma que exploraremos diferentes metodologias e materialidades.

Uma das propostas desenvolvidas foi a introdução da horta como uma maneira de experimentar na prática os processos da agricultura teoricamente abordados em sala de aula, a fim de proporcionar o desemparedamento (Tiriba, 2010) dos estudantes, em um movimento de explorar outros espaços da instituição, compreendendo assim a horta como um laboratório vivo que proporciona diferentes atividades didáticas ao mesmo tempo que concretiza na prática os conhecimentos teóricos trabalhados.

Durante a experiência, relembramos as etapas de plantação e cultivo, reforçando os fatores necessários para o crescimento das sementes. Os alunos se mostraram muito engajados e participativos, expressando um senso de coletividade, em uma troca conjunta de saberes. Eles mexeram com a terra, com as sementes, com a água e com as ferramentas de jardinagem, possibilitando uma série de vivências práticas e contextualizadas. Foi um momento em que os estudantes exploraram e desenvolveram sua autonomia, em um movimento de resgate de repertórios e bagagens.

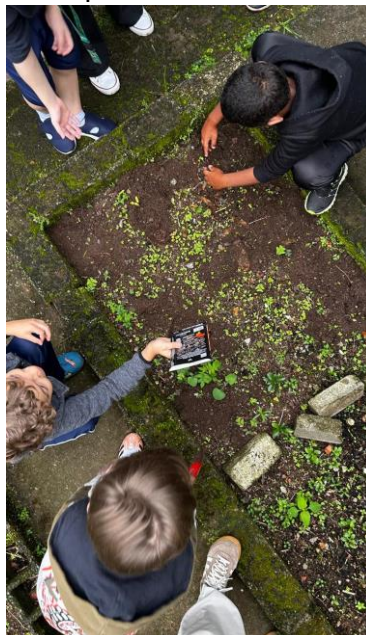
Figura 1 – crianças na horta



Fonte: acervo das autoras, 2025.

[Descrição da imagem] Duas crianças sentadas próximas a horta, manuseando materiais de jardinagem, enquanto exploram a terra e plantam sementes [Fim da descrição].

Figura 2 – plantio de sementes na horta



Fonte: acervo das autoras, 2025.

[Descrição da imagem] Crianças sentadas ao redor da horta, um menino a esquerda segurando o pacote de sementes, outro menino a direita da foto manuseando a terra para depositar as sementes, e um terceiro menino mais abaixo, observando a dinâmica e interagindo com os colegas [Fim da descrição].

Outra proposta que constituiu o projeto docente foi a “Feira Brincante”. Os objetivos dessa atividade foram aprimorar e desenvolver noções matemáticas referentes a quantidades, aos cálculos e as operações, trazendo para um contexto real de uso e materializando uma das etapas do trajeto percorrido pelos alimentos, o seu acesso para consumo. Além disso, buscou-se por meio de brincadeiras e dinâmicas lúdicas, a incorporação e o entendimento do funcionamento de espaços do cotidiano.

O espaço da sala de aula foi organizado com três mesas ao centro da sala, onde estavam dispostas três cestas de feira, contendo em cada uma, um tipo de fruta diferente, sendo elas: maçãs, bananas e laranjas. Em outro local da sala, havia quatro bambolês no chão, três deles representando as parcelas numéricas que foram compostas por cada grupo de fruta, e um indicando o total. Cada criança recebeu uma nota de vinte reais falsa, representando o valor total que eles poderiam gastar na feira. A compra poderia abranger o valor total a se gastar (R\$20,00) ou não, sendo solicitado que comprassem de acordo com suas preferências. Cada unidade de fruta custou um real, e assim eles fizeram combinações possíveis de serem compradas com a quantia que possuíam. Ao finalizar a sua compra, dispuseram das materialidades nos bambolês para realizarem os cálculos de forma concreta e sólida.

No decorrer da proposta, percebemos que seria necessário replanejar alguns elementos da dinâmica, sendo preciso incluir novas estratégias para melhor funcionamento da prática, momento em que percebemos na prática a importância da flexibilidade do planejamento pedagógico. No entanto, foi uma proposta bem explorada pelas crianças, que a todo momento participaram ativamente do processo.

Figura 3 – organização da feira



Fonte: acervo das autoras, 2025.

[Descrição da imagem] Feira organizada dentro da sala de aula, com três mesas dispostas, cada qual com uma caixa de papelão contendo uma fruta. Estão distribuídas da esquerda para direita, banana, maçã e laranja, respectivamente. Ao fundo, há um cartaz feito pelas autoras, informando os preços de cada unidade de fruta [Fim da descrição].

Figura 4 – criança na dinâmica da feira



Fonte: acervo das autoras, 2025.

[Descrição da imagem] Criança participando da dinâmica da feira, em que realiza sua compra e deposita cada tipo de fruta em um dos bambolês dispostos no chão, para que consiga realizar a soma dos produtos de forma concreta e interativa. Entre cada bambolê, há um sinal de adição [Fim da descrição].

A realização dessa atividade reafirmou a relevância das brincadeiras e dinâmicas lúdicas nos processos de ensino-aprendizagem, apresentando-se como indissociáveis nas ações educativas, de forma que os estudantes ao mesmo tempo que exploram e se apropriam de novos saberes e conhecimentos, também vivenciam plenamente suas infâncias.

No componente Língua Portuguesa, exploramos o gênero textual receita, sua estrutura e função social, identificando diferentes possibilidades de uso para os alimentos, apresentando o destino final dos mesmos, até o nosso consumo. Além disso, desenvolvemos atividades que envolviam a produção oral e escrita das crianças, bem como a interpretação de textos e questões. Visando contemplar a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) e a Lei nº 11.654 (Brasil, 2008), selecionamos receitas típicas dos povos originários, indígenas e quilombolas, bem como alimentos dessas origens, a fim de resgatar a herança cultural e ancestral desses povos presentes no nosso cotidiano. Enfatizamos também a importância das cozinheiras da unidade, enquanto educadoras dessa comunidade escolar, no preparo dos alimentos que os estudantes consomem diariamente na escola, valorizando o trabalho dessas profissionais, colocando-as em evidências como sujeitos fundamentais no funcionamento da instituição.

Com o objetivo de proporcionar uma experiência prática para além da sala de aula, retomando o conceito teórico do gênero receita, anteriormente abordado, nos dirigimos ao refeitório para efetuar a proposta da preparação real de uma salada de fruta. No decorrer da atividade foi possível identificar os diferentes tipos de receitas e compreender de forma concreta as unidades de medidas utilizadas nos preparos. Solicitamos que um aluno fizesse a leitura dos ingredientes, enquanto organizamos os outros para auxiliar no processo de preparação. Assim, cada estudante ficou responsável por uma etapa da elaboração, colocando as frutas na bacia, cortando outras em pedaços, misturando todos os alimentos e espremendo o suco de laranja para fazer o caldo. Desse modo, nossa intencionalidade pedagógica destinava-se em possibilitar a concretização dos conteúdos trabalhados e proporcionar uma vivência coletiva, desenvolvendo a autonomia e o senso de coletividade. Em seguida, servimos porções individuais e degustamos da salada de frutas, em um momento de socialização.

Figura 5 – preparo da salada de fruta



Fonte: acervo das autoras, 2025.

[Descrição da imagem] Crianças participando do preparo da receita, espremendo o suco da laranja em uma bacia com as frutas já picadas [Fim da descrição].

Foram momentos significativos e contextualizados, pois a partir deles, conseguimos extrair do papel os conhecimentos teóricos abordados e incorporá-los na prática de maneira real e concreta, solidificando os saberes. Todas as propostas foram desenvolvidas de acordo com a ordem do trajeto percorrido pelos alimentos, sinalizando uma sequencialidade dos conteúdos e uma construção processual dos mesmos, em um movimento de constante retomada dos conceitos trabalhados.

O ensino de ciências naturais se faz essencial para a abordagem de temáticas voltadas para os sistemas de produção agrícola, bem como os efeitos e consequências causadas ao meio ambiente, em um movimento dialógico com a compreensão da pluralidade e qualidade dos alimentos que consumimos, estabelecendo uma relação direta entre a Educação Ambiental e Alimentar, reafirmando a importância dessas discussões. Essa articulação proporciona o desenvolvimento de um consumo e de uma alimentação consciente, que prioriza a conservação da natureza e a qualidade de vida.

A partir dessas vivências, visamos proporcionar uma formação integral dos sujeitos e que contemplasse o desenvolvimento intelectual, cognitivo, social, político e afetivo, conforme consta na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (Florianópolis, 2016). As manifestações dos estudantes nos sinalizaram a compreensão, concretude e incorporação das abordagens discutidas, bem como a construção de uma noção de letramento científico, que evidencia a relevância da temática e do ensino de ciências na constituição do ser científico, crítico, atuante na transformação social, cultural e histórica da realidade em que vive.

Dessa forma, a prática do estágio docente teve o intuito de realizar o encontro entre teoria e prática, em um exercício de práxis pedagógica, articulando os saberes teóricos e

metodológicos na construção das propostas pedagógicas desenvolvidas, além de se apresentar como um pilar fundamental para as mediações que se fazem necessárias no cotidiano de sala de aula. Ao longo da experiência docente, deve-se atentar para o fato de que muitos dos cenários que acontecem na prática podem ser explicados pela teoria, bem como muitas teorias são respaldadas na prática, de maneira indissociável. Um embasamento teórico permitiria, portanto, a construção de uma prática intencional, crítica e emancipatória, que é reflexo das escolhas e concepções educativas.

A experiência de estágio se apresenta como um lugar para explorar e desenvolver potencialidades e particularidades das crianças e de nós mesmos, visto que somos a todo instante marcados por uma troca de vivências e aprendizagens significativas, que configuram o que Paulo Freire (1996) entende como construção e reconstrução de conhecimentos, que se dá de forma conjunta entre o ser docente e o ser discente, afirmando assim o lugar que a criança assume como um sujeito ativo nesse processo. Além disso, também se configura como um espaço de problematização e produção de conhecimento sobre a prática pedagógica, um encontro de ideias, vozes e ações.

Em diálogo com Benicá (2010), salienta-se a importância dessa relação da práxis no exercício docente, entendendo esses dois pilares, teoria e prática, como fundantes e indissociáveis na formação do ser professor. A construção dos saberes práticos do docente deve possuir um embasamento teórico e metodológico de acordo com a concepção de educação defendida pelo profissional. Esse movimento deve ser incorporado desde o processo de formação, no qual os conhecimentos, os saberes e as discussões têm o compromisso de articular com as vivências da sala de aula. Assim, a vivência do estágio supervisionado obrigatório se apresenta como fundamental para a compreensão da práxis pedagógicas como eixo estruturante do fazer docente.

## **Considerações finais**

Ao final da experiência de docência, foi possível perceber que todos os períodos que compõem a organização do estágio foram essenciais para realização do referido projeto, pois a partir da observação atenta e sensível conseguimos elaborar um planejamento contextualizado e significativo tanto para as crianças, quanto para nós, docentes em formação inicial. As temáticas abordadas, a disposição do tempo e espaço, as materialidades produzidas, o respeito ao cotidiano e individualidades dos estudantes, bem como a dinâmica e estratégias metodológicas da professora regente atuando em co-formação, foram fundamentais para interação do grupo com as propostas, sempre se mostrando participativos, questionadores, curiosos e críticos com aquilo que estávamos construindo em conjunto.

O imprevisível foi um grande personagem na nossa trajetória, o que nos fez acolhê-lo e assumir uma relação amigável com ele, entendendo que no ambiente escolar iremos nos deparar com muitos sujeitos plurais e únicos, que carregam suas mochilas da vida recheadas com suas trajetórias, repertórios e vivências. A partir disso, entendemos que prática e planejamento docente exigem rigorosidade e compromisso, porém também podem se mostrar flexíveis e adaptáveis, de maneira que contemplem uma constante reflexão crítica e reavaliativa.

Dessa forma, buscamos através de propostas variadas e diferentes metodologias compreender a origem dos alimentos que consumimos no cotidiano e que contribuem para uma alimentação saudável, enfatizando os sujeitos envolvidos no processo, bem como o trajeto percorrido por esses alimentos. Além disso, exploramos os conceitos de agroecologia e agricultura familiar, a fim de construir conhecimentos acerca da produção agrícola, vinculada às ideias de sustentabilidade e conservação do meio ambiente, problematizando o uso exagerado dos agrotóxicos nas grandes produções, os malefícios causados ao meio e aos consumidores e a relação estabelecida entre o ser humano e a natureza, visando promover assim a alfabetização científica com orientação para seu letramento, na articulação desses conteúdos ao cotidiano dos estudantes, para que os mesmos estabeleçam relações com o conhecimento científico, de maneira crítica e reflexiva.

Para a realização do projeto, as temáticas foram articuladas com os conteúdos de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, trabalhando de maneira interdisciplinar com as demais áreas do conhecimento. Portanto, com a conclusão do período de docência e uma reflexão da nossa própria práxis pedagógica, somada aos inúmeros diálogos e trocas construídas com os estudantes, afirma-se a apropriação e a incorporação dos saberes trabalhados e dos conceitos desenvolvidos, reafirmando a importância de abordar as temáticas da agricultura e agroecologia na formação do ser científico.

Reafirmamos ainda que adentrar em mais uma etapa da Educação Básica através do estágio supervisionado obrigatório, durante a formação inicial especificamente junto aos Anos Iniciais, é de extrema importância para a construção do ser professor/a, uma oportunidade de relacionar os conhecimentos teóricos e práticos na práxis pedagógica, em um movimento de retorno à própria trajetória escolar e acadêmica. Ao longo da graduação, é comum deparar-se com infinitos saberes, metodologias, didáticas e referências de atuação, fazendo refletir sobre diferentes possibilidades de incorporação na atuação pedagógica, em um movimento de escolha que precisa ser consciente e intencional, dentro das concepções de educação que se acredita e constrói. Além disso, acerca do estágio, acreditamos ter sido um momento de ampliação de conhecimentos, repertórios e saberes, em que se permitiu o encontro ou desencontro com essa área de atuação docente. Proporcionou o fortalecimento do compromisso ético, político e estético, explorando a presença no espaço escolar sob uma outra perspectiva, agora como professoras. Nos descobrimos capazes de reconhecer a importância de uma formação crítica e reflexiva,

articulada com a fundamentação teórica construída no decorrer da formação inicial. Além disso, firmou-se o comprometimento com a educação pública, emancipatória e de qualidade, entendendo os desafios do percurso, problematizando as manifestações explícitas e implícitas da precarização das políticas educacionais que afetam diretamente a atuação docente, os espaços e os sujeitos que compõem o ambiente escolar.

## Referências

BAZZO, Jilvana L. S.; SOUTO-MAIOR, Lara Duarte; DE SOUZA, Alba Regina Battisti De um projeto de estágio curricular supervisionado à co-docência e co-formação no Colégio de Aplicação da UFSC. Belém: **Revista Cocar**, v. 14, n. 28, p. 580–598, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3139> Acesso em: 22 abr. 2025.

BENINCÁ, Elli; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Educação: praxis e ressignificação pedagógica**. Passo Fundo: UPF Editora, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003, seção 1, p. 1. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm) Acesso em 13 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm) Acesso em: 13 ago. 2025.

Escola Básica Municipal Almirante Carvalhal. **Projeto Político Pedagógico**. Florianópolis: [Escola], 2024. Disponível em: <https://sites.google.com/sme.pmf.sc.gov.br/ebmalmirantecarvalhal>

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2016. Disponível em: [https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/23\\_06\\_2017\\_11.13.21.b097b0d2d26af5819c89e809f8f527a2.pdf](https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/23_06_2017_11.13.21.b097b0d2d26af5819c89e809f8f527a2.pdf). Acesso em: 12 abr. 2025.



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

GLIESSMAN, Stephen R. **Agroecologia**: processos ecológicos em agricultura sustentável. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

LORENZETTI, Leonir. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. Belo Horizonte: **Revista Ensaio**. v.03, n.01, p.45-61, jan-jun, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/N36pNx6vryxdGmDLf76mNDH/?format=pdf&lang=pt>  
Acesso em: 12 abr. 2025.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Planejamento na Educação Infantil**: mais que a atividade, a criança em foco. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

SANTOS, Maria Jeane Dantas dos *et al.* Horta Escolar Agroecológica: Incentivadora da aprendizagem e de mudanças de hábitos alimentares no Ensino Fundamental. **HOLOS**, Natal, v. 4, n. 4, p. 278-290, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2014.1705>. Acesso em: 22 abr. 2025.

SILVA, Maria Aldejane Lopes *et al.* Ensino de Geografia e Agroecologia: uma interface promissora no ensino fundamental I. **Revista Práxis Pedagógica**, [S. l.], v. 9, p. 237-250, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.69568/2237-5406.2023v9e7634>. Acesso em: 23 abr. 2025.

TIRIBA, Lea. **Crianças da Natureza**. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenadoria de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>. Acesso em: 23 abr. 2025.

Universidade do Estado de Santa Catarina. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Florianópolis: [Universidade], 2010. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/faed/id\\_cpmenu/175/ppp\\_\\_\\_pedagogia\\_2011\\_15683056888236\\_175.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/175/ppp___pedagogia_2011_15683056888236_175.pdf) Acesso em 13 ago. 2025.

## Notas de autoria

**Davi Henrique Correia de Codes** é Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor colaborador da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1086736240701342>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6275-8675>



**Manuela Fuck Jönck** é Licencianda em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4000290590965126>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4330-6711>

**Rafaela Garcia da Silva** é Licencianda em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7122888538678560>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8466-3016>

### **Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT**

CODES, Davi Henrique Correia; JÖNCK, Manuela Fuck; SILVA, Rafaela Garcia da. “O trajeto dos alimentos: um diálogo entre agroecologia e agricultura familiar em um processo de letramento científico no estágio supervisionado nos anos iniciais”. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 17, n. 1 p. 80-96, 2026.

### **Financiamento**

Não se aplica.

### **Consentimento de uso de imagem**

Não se aplica.

### **Aprovação de comitê de ética em pesquisa**

Não se aplica.

### **Licença de uso**

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.



## **Publisher**

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

## **Histórico**

Recebido em: 05/10/2025

Aprovado em: 25/05/2026

Publicado em: 10/06/2026



## JUVENTUDES, DESIGUALDADES E EXPERIÊNCIAS URBANAS NA REGIÃO METROPOLITANA DO RIO DE JANEIRO

Youth, Inequalities and Urban Experiences in the Metropolitan Region of Rio de Janeiro

 **Tamiris Batista Diniz**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4701-201X>

Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Contato: [tamirisbdiniz@hotmail.com](mailto:tamirisbdiniz@hotmail.com)

 **Guilherme Preto Guimarães**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7054-5362>

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF-UERJ), Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Brasil

Contato: [preato.profgeo.uerj@gmail.com](mailto:preato.profgeo.uerj@gmail.com)

**Resumo:** Este artigo analisa as percepções de estudantes do Ensino Médio sobre a cidade como território educativo na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. A pesquisa adotou uma abordagem quanti-qualitativa e foi realizada por meio da aplicação de 159 questionários com discentes do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). O estudo investigou as formas de circulação juvenil pela cidade, os espaços culturais e de lazer frequentados pelos jovens e as aprendizagens construídas fora do ambiente escolar formal. Os resultados indicam que a maioria dos participantes reconhece que aprende coisas importantes na cidade, especialmente por meio de experiências cotidianas, contato com diferentes realidades sociais e acesso a equipamentos culturais. Entretanto, também foram identificadas desigualdades territoriais e raciais no acesso a esses espaços, relacionadas a fatores como distância, custo do transporte e insegurança urbana. Os dados sugerem que, embora a cidade possua potencial educativo significativo, sua efetivação como Cidade Educadora depende da ampliação das condições de acesso aos territórios urbanos e culturais.

**Palavras-chave:** cidade educadora; aprendizagem urbana; CEFET/RJ.

**Abstract:** This article analyzes the perceptions of high school students regarding the city as an educational territory in the Metropolitan Region of Rio de Janeiro. The research adopted a quantitative–qualitative approach and was conducted through the application of 159 questionnaires with students from the Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). The study investigated patterns of youth circulation within the city, the cultural and leisure spaces frequented by young people, and the forms of learning developed outside the formal school environment. The results indicate that most participants recognize that they learn

important things in the city, especially through everyday experiences, contact with different social realities, and access to cultural facilities. However, territorial and racial inequalities in access to these spaces were also identified, related to factors such as distance, transportation costs, and urban insecurity. The findings suggest that, although the city holds significant educational potential, its realization as an Educating City depends on expanding conditions of access to urban and cultural territories.

**Keywords:** educating city; urban learning; CEFET/RJ.

## Introdução

A cidade apresenta múltiplas aprendizagens, conflitos e invenções, especialmente para as juventudes. O território urbano não é apenas um palco, mas um agente ativo na formação dos sujeitos, propiciando uma relação pedagógica única, caracterizada por trocas simbólicas, apropriações espaciais e aprendizagens informais que transcendem os limites do ambiente escolar formal. Diante desse contexto, este estudo parte dos seguintes problemas de pesquisa: os estudantes do Ensino Médio do CEFET-RJ percebem a cidade como território educativo? Como as desigualdades territoriais e sociais influenciam no acesso desses estudantes às experiências de aprendizagem no espaço urbano?

Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar as percepções de estudantes do Ensino Médio do CEFET-RJ sobre as potencialidades e desafios da cidade como território educativo na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, investigando como jovens reconhecem aprendizagens construídas no cotidiano urbano e como desigualdades territoriais e raciais influenciam o acesso aos espaços culturais e de lazer.

A realização desta investigação justifica-se pela necessidade de aprofundar o conhecimento sobre as experiências juvenis nos espaços urbanos, considerando que "as crianças e os jovens não são mais protagonistas passivos da vida social e, por consequência, da cidade" (Carta das Cidades Educadoras, 2004, s.p.), assim demandando políticas públicas que garantam sua participação ativa nos processos de decisão e transformação urbana.

Investigar as percepções juvenis sobre o acesso aos espaços culturais e as aprendizagens na cidade contribui para evidenciar as desigualdades territoriais que marcam a experiência urbana contemporânea, fornecendo subsídios para a defesa do direito à cidade educadora como direito humano fundamental e para a promoção de uma cidadania efetivamente emancipatória.

Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece. O direito a uma cidade educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação. A cidade educadora renova permanentemente o seu compromisso em formar nos aspectos, os mais diversos, os seus habitantes ao longo da vida. E para

que isto seja possível, deverá ter em conta todos os grupos, com suas necessidades particulares (Carta das Cidades Educadoras, 2004, s.p.).

Segundo Alvarenga, Pereira e Quaresma (2023, p. 2) “o conceito de cidades educadoras refere-se à ideia de que uma cidade deve ir além de suas funções tradicionais, como economia, política e prestação de serviços, e assumir uma função educadora”. Vieira e Groppa (2015) complementam afirmando que o escopo da Cidade Educadora trata-se de uma educação de si e dos outros, em tempo integral, que coloca a produção de um cidadão-aluno no cerne das práticas educativas que ocorrem para além dos seus domínios formais. Essa relação entre cidade e cidadãos fundamenta-se no princípio de que "a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados" (Freire, 1977, p. 68).

Educação não pode ser vista apenas no âmbito restrito das políticas educacionais tradicionalmente concebidas e efetivadas para garantir o funcionamento de um sistema formal de ensino. É necessário ampliarmos a concepção do que é educação em termos da existência humana em sociedade e do potencial de vivermos cotidianamente processos educativos nos diferentes espaços de convivência social (Zitkoski, 2006, p. 11).

O reconhecimento do potencial educativo da cidade implica considerar as múltiplas aprendizagens que ocorrem nos espaços urbanos, sendo fundamental considerar que a superação da crise da civilização urbano-industrial passa necessariamente pela efetivação do direito à cidade educadora. Diante do quadro de exclusão social, violência e precarização dos espaços públicos que caracteriza as metrópoles contemporâneas, a maioria da população apenas sofre a cidade, não vive com qualidade de vida e dignidade necessárias à realização humana. Assim, fazem-se necessários investimentos públicos equitativos e políticas que garantam a todos os habitantes, especialmente aos jovens, condições de participação e transformação do território (Zitkoski, 2006).

## Metodologia

Para alcançar os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa, de caráter exploratório. Inicialmente, procedeu-se a um levantamento bibliográfico acerca do conceito de Cidade Educadora, com o intuito de fundamentar teoricamente a investigação e orientar a construção dos instrumentos de coleta de dados. A coleta de dados primários ocorreu em março de 2026, por meio da aplicação de 159 questionários estruturados, contendo perguntas abertas e fechadas, respondidos por discentes do 1º e 2º ano do Ensino Médio do campus Maracanã do Centro Federal de

Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). Ao todo, o CEFET-RJ campus Maracanã possui 1407 estudantes matriculados no ensino médio. Os dados da amostra foram produzidos sendo considerado um grau de confiança de 95% com margem de erro aproximada de 7,5% em relação ao universo total de estudantes matriculados nesse segmento.

O instrumento de pesquisa foi elaborado com o objetivo de captar o perfil sociodemográfico dos participantes, suas formas de circulação pela cidade, suas percepções sobre o acesso a espaços culturais e de lazer e as aprendizagens construídas no cotidiano urbano, para além do ambiente escolar formal. As perguntas feitas aos jovens foram:

1. Qual a sua idade?
2. Como você identifica o seu gênero?
3. Como você se identifica em relação à cor/raça?
4. Em qual região você mora?
5. Quais destes lugares você costuma frequentar?
6. Quais lugares da cidade são mais importantes para você?
7. Você sente que tem acesso fácil aos espaços culturais e de lazer da cidade?
8. Quais fatores dificultam seu acesso a esses espaços?
9. Você sente que aprende coisas importantes na cidade fora da escola?
10. Pensando na sua vida na cidade, quais lugares ou situações mais te ensinaram algo importante?
11. Você acha que viver na Região Metropolitana do Rio de Janeiro ajuda os jovens a aprender coisas importantes para a vida? Por quê?

Após a coleta, os dados foram organizados e sistematizados para análise. As respostas fechadas foram tabuladas e representadas por meio de gráficos, enquanto as respostas abertas foram analisadas de forma interpretativa, utilizando da análise de discurso (AD) como ferramenta analítica a partir do princípio de que a “AD não vai trabalhar com a forma e o conteúdo, mas irá buscar os efeitos de sentido que se pode apreender mediante interpretação” (Caregnato; Mutti, 2006, p. 682), o que permitiu identificar percepções, experiências e significados atribuídos pelos alunos às suas vivências na cidade.

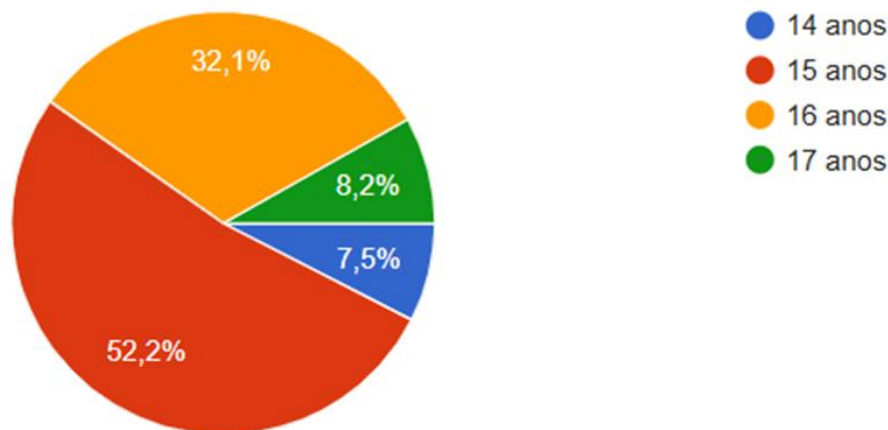
## Resultados e Discussão

A caracterização sociodemográfica dos 159 participantes teve início com a análise da distribuição etária (Figura 1). Os resultados indicam a predominância de estudantes com 15 anos, que correspondem a 83 participantes (52,2%) da amostra. Em seguida, aparecem os jovens com 16 anos, totalizando 51 participantes (32,1%), com 17 anos, que

somam 13 participantes (8,2%), e aqueles com 14 anos, correspondendo a 12 participantes (7,5%).

Figura 1 – Distribuição etária dos participantes

159 respostas



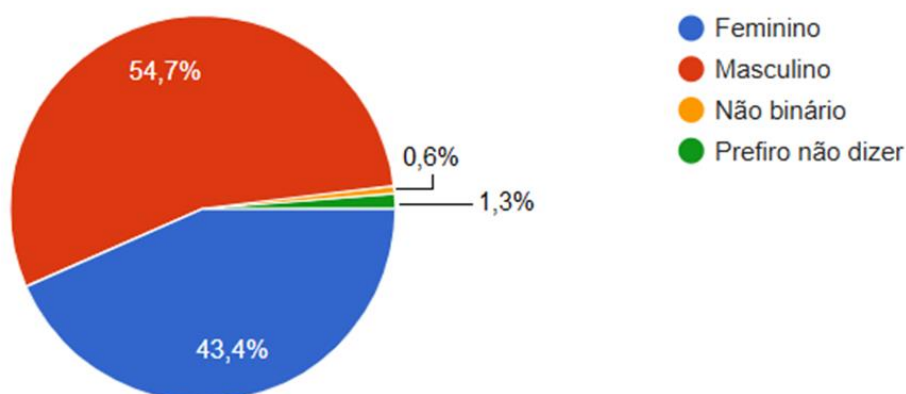
Fonte: Os autores (2026).

[Descrição da imagem] Gráfico de setores (pizza) que ilustra a distribuição etária dos participantes da pesquisa. Os dados mostram que 52,2% dos estudantes têm 15 anos, 32,1% têm 16 anos, 8,2% têm 17 anos e 7,5% têm 14 anos [Fim da descrição].

Quanto à identidade de gênero, a maioria dos participantes declarou-se pertencente ao gênero masculino, correspondendo a 87 discentes (54,7%). Em seguida, 69 (43,4%) identificaram-se com o gênero feminino. A pesquisa também registrou a presença de 2 participantes (1,3%) que se identificaram como não binários e 1 participante (0,6%) que preferiu não declarar sua identidade de gênero (Figura 2).

Figura 2 – Distribuição dos participantes por identidade de gênero

159 respostas



Fonte: Os autores (2026).

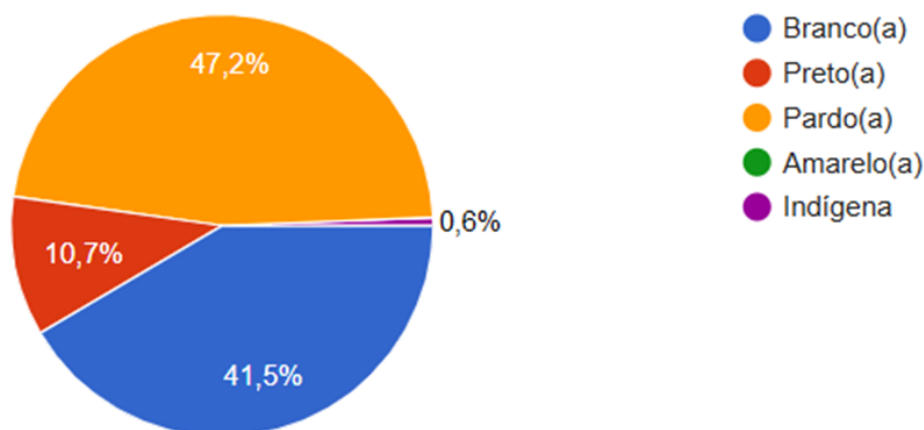
[Descrição da imagem] Gráfico de setores (pizza) que ilustra a distribuição dos participantes por identidade de gênero. Os dados indicam que 54,7% dos estudantes se identificam com o gênero masculino, 43,4%

com o gênero feminino, 1,3% como não binários e 0,6% preferiram não declarar sua identidade de gênero [Fim da descrição].

A análise da autodeclaração étnico-racial dos participantes, apresentada na Figura 3, evidencia a diversidade presente na amostra pesquisada, com um total de 75 (47,2%) respondentes que se autodeclararam brancos, 66 (41,5%) pardos, 17 (10,7%) pretos e 1 (0,6%) indígena. Não houve registros para a categoria amarelo. Ao considerar conjuntamente os estudantes que se autodeclararam pretos e pardos, observa-se um total de 83 participantes (52,2%), o que configura uma maioria negra na amostra. Esses dados indicam uma composição étnico-racial heterogênea entre os alunos, aspecto relevante para a análise das percepções e experiências em relação aos espaços urbanos e culturais investigados na pesquisa.

Figura 3 – Distribuição dos participantes por cor/raça

159 respostas



Fonte: Os autores (2026).

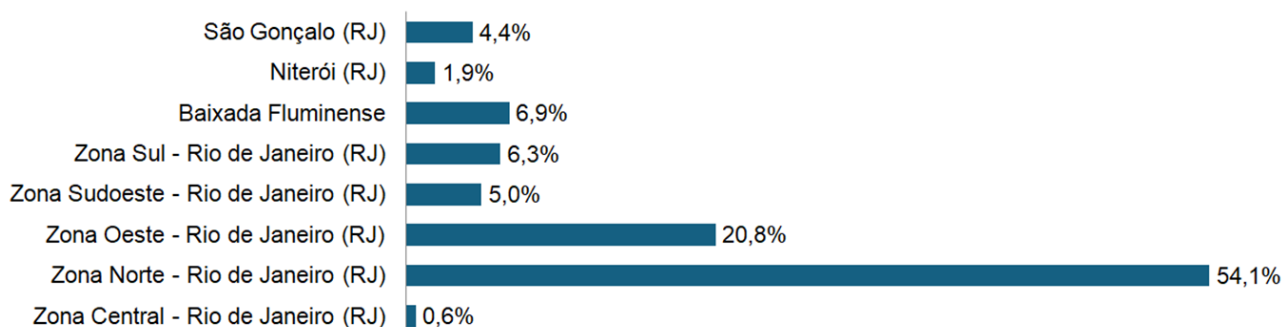
[Descrição da imagem] Gráfico de setores (pizza) que ilustra a distribuição dos participantes por autodeclaração étnico-racial. Os dados indicam que 47,2% dos estudantes se autodeclararam brancos, 41,5% pardos, 10,7% pretos e 0,6% indígenas. Não houve registros para a categoria amarelo [Fim da descrição].

De acordo com o que demonstra a Figura 4, a maior parte dos respondentes reside na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, que concentra 86 participantes (54,1%) da amostra. Em seguida aparecem os moradores da Zona Oeste, com 33 respondentes (20,8%). Os estudantes do CEFET são oriundos de todas as zonas da cidade, sendo que 10 respondentes (6,3%) são da Zona Sul, 8 (5%) da Zona Sudoeste, e 1 (0,6%) da Zona Central.

Também foram registrados participantes que moram na cidade de São Gonçalo (7 - 4,4%) e de Niterói (3 - 1,9%), além da Baixada Fluminense, com 11 participantes (6,9%). Isso demonstra um grande fluxo diário de diversos territórios da Região Metropolitana do

Rio de Janeiro para o CEFET, evidenciando a importância do transporte coletivo para os discentes para a permanência e o acesso desses discentes à instituição.

Figura 4 – Distribuição dos participantes por região de residência

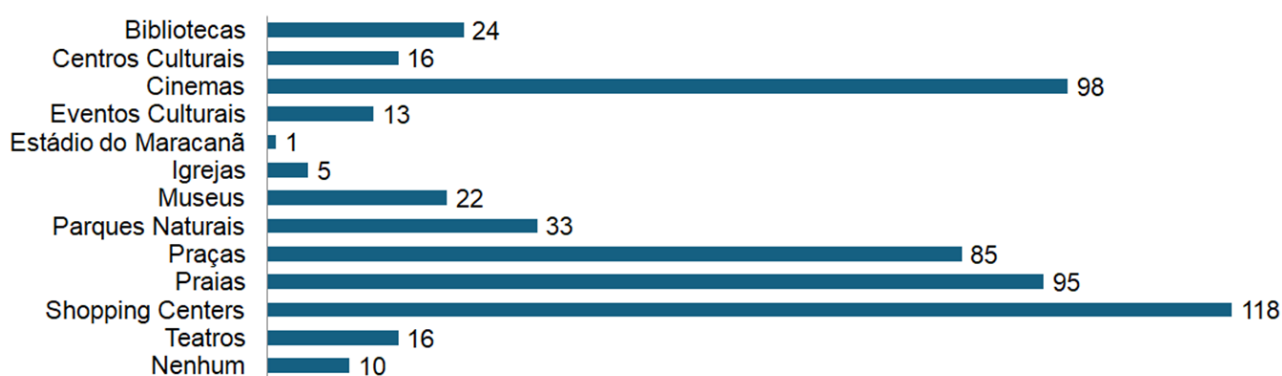


Fonte: Os autores (2026).

[Descrição da imagem] Gráfico de barras horizontais que ilustra a distribuição dos participantes por região de residência. Os dados mostram que 54,1% dos estudantes moram na Zona Norte do Rio de Janeiro, 20,8% na Zona Oeste, 6,9% na Baixada Fluminense, 6,3% na Zona Sul, 5,0% na Zona Sudoeste, 4,4% em São Gonçalo, 1,9% em Niterói e 0,6% na Zona Central do Rio de Janeiro [Fim da descrição].

Os dados sobre os lugares frequentados pelos discentes revelam padrões importantes quando analisados em relação à região de moradia. Entre os participantes observa-se que alguns tipos de espaços aparecem com maior frequência nas práticas cotidianas dos jovens, especialmente shopping centers, praias, praças e cinemas (Figura 5).

Figura 5 – Locais mais frequentados pelos participantes



Fonte: Os autores (2026).

[Descrição da imagem] Gráfico de barras que ilustra a frequência de menção dos espaços urbanos mais frequentados pelos participantes. Os dados mostram que os locais mais citados foram: shopping centers (118 menções), cinemas (98), praias (95), praças (85), parques naturais (33), bibliotecas (24), museus (22), centros culturais (16), teatros (16), eventos culturais (13), igrejas (5), estádio do Maracanã (1). Dez participantes declararam não frequentar nenhum desses espaços [Fim da descrição].

Os shopping centers aparecem como um dos espaços mais frequentados pelos estudantes, sendo mencionados por jovens de praticamente todas as regiões. Entre os moradores da Zona Norte, que representam a maior parte da amostra, o shopping center aparece com grande recorrência, frequentemente associado também à ida ao cinema. Situação semelhante ocorre na Zona Oeste, onde diversos discentes mencionam a combinação shopping centers e cinemas, além de praças, como principais espaços de lazer.

As praias também aparecem com frequência significativa entre os locais frequentados pelos jovens, sobretudo entre moradores da Zona Sul, da Zona Norte e da Zona Oeste. Entre os estudantes residentes na Zona Sul, observa-se uma maior diversidade de equipamentos culturais mencionados. Alguns respondentes, especialmente brancos, indicaram frequentar uma ampla gama de espaços urbanos, incluindo praias, parques naturais, museus, centros culturais, bibliotecas, eventos culturais, teatros e cinemas, o que sugere maior acesso a diferentes tipos de equipamentos culturais e de lazer.

Por outro lado, entre os residentes em áreas periféricas da metrópole, como a Baixada Fluminense e alguns bairros da Zona Oeste, as respostas tendem a indicar um repertório mais restrito de espaços frequentados. Nesses casos, aparecem com maior frequência praças, shopping centers, cinemas e praias, enquanto equipamentos como museus, centros culturais, bibliotecas e teatros são mencionados com menor regularidade.

Também foram registradas respostas que indicam uma circulação pela cidade bastante restrita, com 10 participantes que relataram frequentar apenas espaços como a própria casa, a escola ou nenhum dos espaços culturais e de lazer apresentados no questionário. Quando se observa a distribuição por gênero, verifica-se uma predominância de estudantes do gênero masculino nesse grupo, com 8 do gênero masculino e 2 do gênero feminino. Em relação à autodeclaração de cor/raça, os dados mostram que 6 desses discentes se declararam pardos e 4 se declararam brancos.

A análise da localização residencial desses estudantes revela ainda um padrão territorial relevante, em que a maior parte dos casos de circulação urbana restrita aparece entre os que residem em regiões mais periféricas da metrópole, sendo 4 da Zona Oeste, 3 da Zona Norte, 2 da Baixada Fluminense e 1 de São Gonçalo. Não foram registradas respostas desse tipo entre os moradores da Zona Sul, Centro ou Niterói.

Esse padrão territorial sugere que a restrição de circulação urbana pode estar relacionada a condições estruturais associadas ao território de moradia, como maiores distâncias em relação aos equipamentos culturais e de lazer, maior dependência do transporte público e menor concentração de infraestrutura urbana. Assim, para parte desses estudantes, a experiência cotidiana na cidade parece se restringir a um circuito limitado entre casa e escola, evidenciando desigualdades no acesso e no usufruto do espaço urbano. Esse cenário revela limites concretos para a efetivação do princípio da

Cidade Educadora, uma vez que o potencial formativo do território urbano depende da possibilidade de circulação, apropriação e vivência dos diferentes espaços da cidade.

As respostas sobre os lugares da cidade que são mais importantes para os alunos permite identificar padrões relevantes na forma como eles percebem e utilizam os espaços urbanos. O espaço mais mencionado pelos estudantes foi a casa, citada por 64 respondentes, sendo que em muitos casos, a casa aparece como o principal ou único espaço destacado na resposta. Em outras situações, o espaço doméstico surge combinado com poucos outros locais, como praia, igreja ou shopping.

Outro espaço que aparece com frequência nas respostas são os shopping centers, mencionados por 34 discentes. Esses espaços surgem em diferentes contextos, como locais de encontro, lazer ou consumo, sendo frequentemente citados ao lado de outros lugares da cidade, como praias, praças ou centros comerciais. A presença recorrente dos shoppings indica a importância desses espaços na sociabilidade juvenil contemporânea, funcionando como pontos de encontro e convivência relativamente acessíveis e seguros para os jovens.

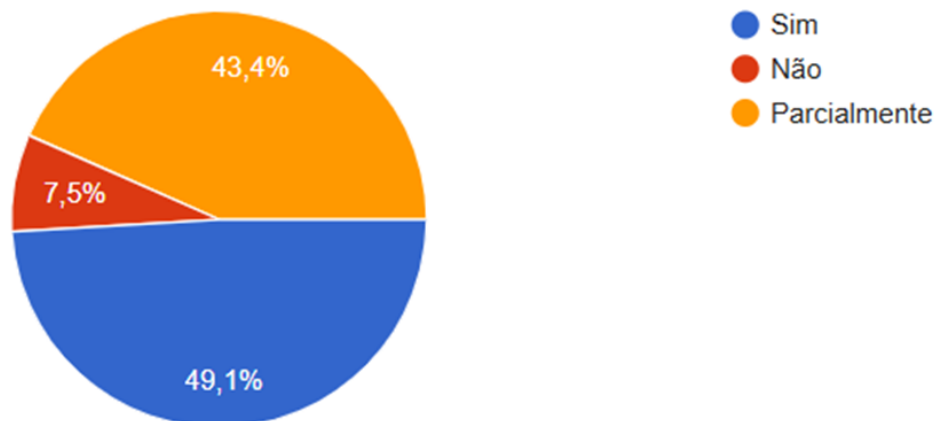
As praias também aparecem de forma bastante expressiva nas respostas, sendo mencionadas por 29 estudantes. Outros espaços aparecem com menor frequência nas respostas. As igrejas ou paróquias foram mencionadas por 11 participantes, indicando a presença de espaços religiosos na rotina de parte dos jovens. As praças aparecem em 9 respostas, geralmente associadas a atividades de lazer ou convivência próximas à residência.

Já os parques naturais e áreas verdes foram mencionados por 7 estudantes, incluindo referências a parques, trilhas, áreas naturais e ao Jardim Botânico. No caso dos equipamentos culturais formais, a frequência de menções é ainda menor. Apenas 4 discentes citaram bibliotecas, 4 mencionaram cinemas e 3 fizeram referência a teatros.

Com relação ao acesso aos espaços culturais e de lazer, 78 pessoas (49,1%) afirmaram ter acesso fácil a esses espaços, enquanto 69 pessoas (43,4%) relataram ter acesso apenas parcial e 12 pessoas (7,5%) declararam não ter acesso. Isso significa que 81 respondentes (50,9%) não possuem acesso pleno, evidenciando que mais da metade da amostra experimental algum grau de dificuldade para usufruir desses equipamentos culturais, como aponta a Figura 6.

Figura 6 – Percepção de acesso aos espaços culturais e de lazer

159 respostas



Fonte: Os autores (2026).

[Descrição da imagem] Gráfico de setores (pizza) que ilustra a percepção dos participantes sobre o acesso aos espaços culturais e de lazer da cidade. Os dados mostram que 49,1% dos estudantes afirmaram ter acesso fácil, 43,4% relataram ter acesso apenas parcial e 7,5% declararam não ter acesso a esses espaços [Fim da descrição].

Ao analisar a distribuição por região de moradia, as diferenças tornam-se mais evidentes. Entre os 10 moradores da Zona Sul, 7 afirmaram ter acesso fácil e 3 declararam acesso parcial, não havendo respostas indicando ausência de acesso. Esse resultado indica que 70% dos respondentes dessa região percebem facilidade de acesso, o que pode ser associado à maior concentração histórica de equipamentos culturais, museus, centros culturais e espaços de lazer nessa área da cidade.

Já em regiões mais periféricas, os dados indicam um cenário distinto. Na Zona Oeste, onde participaram 33 respondentes, apenas 12 pessoas afirmaram ter acesso fácil, enquanto 15 declararam acesso parcial e 6 afirmaram não ter acesso. Dessa forma, 21 dos 33 respondentes da Zona Oeste (63,6%) relatam acesso incompleto ou inexistente, demonstrando uma percepção mais limitada de acesso a esses espaços.

Situação semelhante aparece entre moradores da Baixada Fluminense, que somam 11 respondentes. Nesse grupo, apenas 2 pessoas afirmaram ter acesso fácil, enquanto 6 relataram acesso parcial e 3 disseram não ter acesso. Assim, 9 dos 11 participantes da Baixada (81,8%) não possuem acesso pleno, indicando uma desigualdade territorial ainda mais acentuada quando comparada às áreas mais centrais da cidade.

A Zona Norte, que concentra a maior parte da amostra (86 respondentes), apresenta um cenário intermediário. Nessa região, 48 pessoas afirmaram ter acesso fácil, 36 relataram acesso parcial e 2 disseram não ter acesso. Apesar de haver um número significativo de respostas positivas, 38 moradores ainda indicam algum tipo de limitação, o que sugere desigualdades internas dentro da própria região.

Além das diferenças territoriais, os dados também revelam relações entre cor/raça e percepção de acesso. Entre os 66 respondentes que se autodeclararam brancos, 39 afirmaram ter acesso fácil, 23 relataram acesso parcial e 4 disseram não ter acesso. Assim, aproximadamente 59% das pessoas brancas da amostra percebem acesso fácil aos espaços culturais.

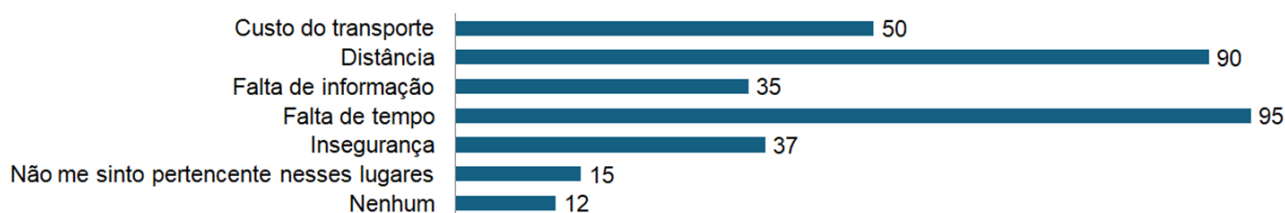
Entre os 75 respondentes que se autodeclararam pardos, apenas 27 afirmaram ter acesso fácil, enquanto 41 relataram acesso parcial e 7 disseram não ter acesso. Nesse grupo, a maioria (54,7%) relata acesso apenas parcial, o que indica maior presença de limitações no acesso aos equipamentos culturais.

Já entre os 17 respondentes que se autodeclararam pretos, 11 afirmaram ter acesso fácil, 5 relataram acesso parcial e 1 disse não ter acesso. Embora haja presença significativa de respostas positivas, também aparecem relatos de acesso incompleto, refletindo as desigualdades sociais e territoriais que marcam a distribuição de infraestrutura cultural na metrópole.

Dessa forma, os resultados sugerem que desigualdades territoriais e raciais se sobrepõem na experiência de acesso à cultura. Enquanto moradores de regiões mais valorizadas, como a Zona Sul, apresentam maior proporção de respostas indicando acesso fácil, moradores de áreas periféricas, como a Zona Oeste e a Baixada Fluminense, concentram maior número de respostas que apontam acesso parcial ou ausência de acesso.

Essas diferenças evidenciam que o potencial educativo da cidade não se distribui de forma homogênea entre os territórios, o que tensiona os princípios da Cidade Educadora, que pressupõem o acesso equitativo aos recursos culturais, educativos e formativos presentes no espaço urbano. Ao investigar os fatores que dificultam o acesso a esses locais, constatou-se a presença de barreiras espaciais, econômicas e simbólicas, como demonstra a Figura 7.

Figura 7 – Principais fatores que dificultam o acesso dos participantes aos espaços culturais e de lazer da cidade



Fonte: Os autores (2026).

[Descrição da imagem] Gráfico de barras que ilustra os principais fatores que dificultam o acesso dos participantes aos espaços culturais e de lazer da cidade. Os dados indicam que a falta de tempo é o fator mais mencionado, seguido por distância, custo do transporte e insegurança. Também foram registradas respostas relacionadas à falta de informação, à percepção de não pertencimento a determinados lugares e um pequeno grupo que declarou não enfrentar dificuldades [Fim da descrição].

Os fatores mais recorrentes entre os estudantes foram falta de tempo, distância, custo do transporte e insegurança. A falta de tempo aparece como a dificuldade mais mencionada, a distância também aparece como um fator relevante, especialmente entre os moradores das áreas mais afastadas do Centro da cidade ou dos principais polos culturais, como a Zona Norte, Zona Oeste, Baixada Fluminense e São Gonçalo, indicando que a localização territorial pode representar um obstáculo importante para o acesso a determinados espaços urbanos.

Outro elemento recorrente é o custo do transporte, frequentemente associado à distância. A insegurança urbana também foi apontada como uma dificuldade significativa, indicando que o medo da violência ou da criminalidade pode influenciar as decisões sobre se deslocar para determinados espaços da cidade. Também foram registradas respostas relacionadas à falta de informação sobre os espaços disponíveis, indicando que parte dos estudantes pode não conhecer plenamente as opções culturais e de lazer existentes na cidade.

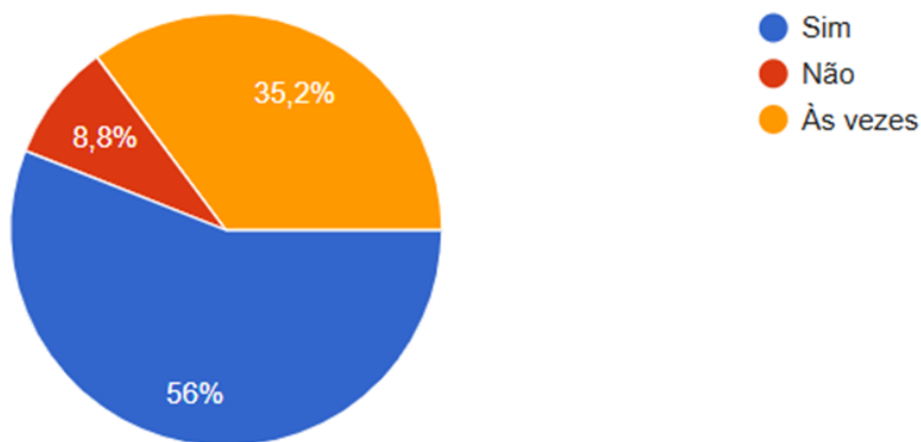
Além dessas barreiras mais objetivas, algumas respostas apontam para fatores de natureza simbólica e social, como a percepção de não pertencimento a determinados lugares. Esse sentimento foi relatado por 15 estudantes oriundos de diferentes regiões, incluindo Zona Norte, Zona Oeste e Zona Sudoeste, e aparece com maior frequência entre os homens: 10 casos correspondem a respondentes do gênero masculino, enquanto 5 do gênero feminino. Em relação à autodeclaração de cor ou raça, 9 desses estudantes se declararam pardos, 4 se declararam brancos e 2 se declararam pretos.

Por outro lado, um número menor de estudantes afirmou não enfrentar dificuldades para acessar esses espaços, 12 indicaram não possuir obstáculos significativos para frequentar os locais mencionados. Nesse grupo, observa-se uma leve predominância de discentes do gênero masculino (7) em relação ao gênero feminino (5). Em relação à autodeclaração de cor ou raça, a maior parte desses alunos se declarou branca (9), enquanto 3 se declararam pretos. No que se refere ao local de moradia, 7 desses estudantes residem na Zona Norte, 3 na Zona Sul, 1 em São Gonçalo e 1 em Niterói. Esses dados indicam que, embora existam casos em que o acesso à cidade não é percebido como problemático, eles correspondem a uma parcela relativamente pequena da amostra.

Com relação à percepção de aprendizagem fora do ambiente escolar, 89 estudantes (56%) afirmaram que aprendem coisas importantes na cidade fora da escola, enquanto 56 (35,2%) indicaram que isso ocorre apenas às vezes e 14 (8,8%) responderam que não percebem esse tipo de aprendizado. Esses resultados indicam que 145 respondentes (91,2%) reconhecem, ao menos em alguma medida, o potencial educativo da cidade (Figura 8).

Figura 8 – Percepção dos participantes sobre aprender coisas importantes na cidade fora da escola

159 respostas



Fonte: Os autores (2026).

[Descrição da imagem] Gráfico de setores (pizza) que ilustra a percepção dos participantes sobre a aprendizagem na cidade fora do ambiente escolar. Os dados mostram que 56% dos estudantes afirmaram que aprendem coisas importantes na cidade, 35,2% indicaram que isso ocorre apenas às vezes e 8,8% responderam que não percebem esse tipo de aprendizado [Fim da descrição].

Para além do reconhecimento do potencial educativo da cidade, investigar como os jovens de fato se relacionam com o espaço urbano permite compreender as nuances dessa aprendizagem. Os dados mostram diferentes formas de relação dos estudantes com o espaço urbano, evidenciando tanto vínculos afetivos com determinados lugares quanto limitações na circulação pela cidade. De modo geral, observa-se que muitos jovens associam os lugares mais importantes de sua experiência urbana a espaços do cotidiano imediato, especialmente a própria casa, a escola e os espaços próximos ao bairro de residência.

Entre as respostas mais recorrentes, destaca-se a menção a casa como um dos principais lugares da cidade. Um número significativo de estudantes indicou exclusivamente “minha casa” como o espaço mais importante, enquanto outros a mencionaram juntamente com locais como escola, igreja, shopping centers ou praias. A escola também aparece com frequência entre os lugares mais importantes mencionados pelos participantes. Em diversas respostas, a instituição foi citada como um espaço central da vida cotidiana, associada tanto ao estudo quanto às relações sociais estabelecidas no ambiente escolar. Em alguns casos, os discentes também mencionaram cursinhos preparatórios, bibliotecas e espaços de estudo.

Outro conjunto significativo de respostas refere-se a espaços de lazer e convivência urbana, como praias, praças, parques naturais e shopping centers. As praias, em especial, aparecem como um dos principais marcos simbólicos da cidade do Rio de

Janeiro na percepção dos estudantes, sendo citadas por diversos participantes como lugares importantes de lazer e sociabilidade. Da mesma forma, shopping centers e cinemas são frequentemente mencionados como pontos de encontro e convivência entre jovens, funcionando como espaços de sociabilidade juvenil na cidade.

Também aparecem referências a equipamentos culturais e patrimoniais, como museus, teatros, centros culturais e bibliotecas, além de locais emblemáticos da cidade, como o Cristo Redentor, o Maracanã, o Theatro Municipal, o CCBB e o Museu do Amanhã. Embora essas menções sejam menos frequentes, elas indicam que parte dos respondentes reconhece esses equipamentos como referências culturais importantes no espaço urbano.

Além disso, algumas respostas destacam a importância de lugares associados ao território do bairro, como praças locais, quadras esportivas, mercados, igrejas e estações de transporte, revelando que a experiência urbana de muitos jovens está fortemente vinculada ao entorno imediato de suas residências. Em alguns casos, os estudantes mencionam bairros específicos, como Méier, Tijuca, Vila Isabel, Realengo, Bangu e Madureira, indicando que esses territórios constituem referências importantes de identidade e pertencimento.

Nesse contexto, os discentes também mencionaram quais lugares ou situações mais ensinaram algo importante, considerando os museus, centros culturais, teatros e exposições. Instituições como o CCBB, o Museu Nacional, o Museu de Arte do Rio (MAR) e outros equipamentos culturais são abordadas como locais onde os estudantes tiveram contato com conhecimentos históricos, científicos e artísticos. Em muitos casos, essas experiências ocorreram por meio de visitas escolares ou projetos educacionais, evidenciando a importância das atividades pedagógicas fora da sala de aula para ampliar o repertório cultural dos jovens.

Além dos espaços institucionais, muitos estudantes relatam aprendizagens provenientes de situações cotidianas na cidade, especialmente nas ruas, nos transportes públicos e em trajetos diários. Experiências como andar sozinho pela cidade, utilizar ônibus ou metrô, observar a dinâmica urbana ou lidar com situações inesperadas foram mencionadas como momentos importantes de aprendizado. Essas vivências aparecem frequentemente associadas ao desenvolvimento de habilidades práticas, como atenção, autonomia, organização do tempo e capacidade de lidar com diferentes situações sociais.

Algumas respostas também revelam aprendizagens relacionadas à segurança e aos riscos urbanos. Situações como presenciar furtos, sofrer assaltos ou observar episódios de violência foram citadas como experiências marcantes que levaram os estudantes a desenvolver estratégias de cuidado e atenção no espaço urbano. Esses relatos evidenciam como a experiência da cidade também envolve processos de aprendizagem relacionados à percepção de riscos e à adaptação às condições de segurança do ambiente urbano.

Outro aspecto presente nas respostas diz respeito ao contato com diferentes realidades sociais, nas quais alguns participantes mencionam que a convivência com pessoas de origens diversas, a observação das desigualdades sociais ou o contato com territórios distintos da cidade contribuíram para ampliar sua compreensão sobre a sociedade. Em certos relatos, aparecem reflexões sobre desigualdade social, pobreza e trabalho infantil, indicando que a experiência urbana pode estimular processos de reflexão crítica sobre a realidade social.

De modo geral, os resultados sugerem que os estudantes constroem seus processos de aprendizagem por meio de uma articulação entre diferentes espaços da cidade, incluindo a casa, a escola, os equipamentos culturais e os espaços públicos. Essa diversidade de experiências evidencia que a cidade funciona como um importante território educativo, no qual os jovens desenvolvem conhecimentos, valores e percepções sobre a realidade social a partir de suas vivências cotidianas. Assim, as experiências relatadas pelos participantes aproximam-se da concepção de Cidade Educadora ao indicar que processos formativos também emergem das interações cotidianas com o território urbano, para além das instituições formais de ensino.

A maioria dos estudantes considera que viver na Região Metropolitana do Rio de Janeiro contribui para o desenvolvimento de aprendizagens relevantes para a vida cotidiana. As justificativas apresentadas revelam diferentes dimensões desse aprendizado, que envolvem aspectos sociais, culturais, econômicos e também experiências relacionadas aos desafios da vida urbana.

Um dos aspectos mais mencionados pelos alunos é a diversidade social e cultural presente na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Muitos participantes afirmam que viver em uma grande cidade permite conviver com pessoas de origens, culturas e realidades distintas, o que favorece o desenvolvimento de habilidades de convivência, tolerância e compreensão das diferenças sociais. Nesse sentido, a experiência urbana aparece como uma oportunidade de contato com múltiplas perspectivas de vida, ampliando a visão de mundo dos jovens.

Outro ponto recorrente nas respostas diz respeito ao acesso a oportunidades educacionais e culturais. Diversos estudantes mencionam que a região metropolitana concentra instituições de ensino, museus, bibliotecas, centros culturais e espaços históricos, o que amplia as possibilidades de aprendizagem para além do ambiente escolar. Para eles, viver em uma cidade com grande oferta de equipamentos culturais e educacionais facilita o acesso a experiências formativas diversificadas.

Além disso, muitos respondentes destacam que a vivência em uma metrópole contribui para o desenvolvimento de habilidades práticas necessárias à vida adulta, como autonomia, responsabilidade e capacidade de lidar com situações cotidianas. O uso de transportes públicos, a circulação pela cidade e o contato com diferentes contextos sociais são apontados como experiências que ajudam os jovens a desenvolver competências importantes para o cotidiano.

Entretanto, uma parte significativa das respostas também associa o aprendizado na cidade a experiências relacionadas aos desafios e riscos da vida urbana, especialmente no que se refere à insegurança e à violência. Alguns estudantes afirmam que viver na região metropolitana os ensina a estarem mais atentos, a tomar cuidado com seus pertences e a desenvolver estratégias de autoproteção. Embora essas experiências sejam mencionadas como formas de aprendizado, elas também revelam percepções críticas sobre as condições de segurança presentes na Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

Outro tema presente nas respostas é a percepção das desigualdades sociais, em que alguns estudantes afirmam que observar os contrastes entre diferentes bairros, condições de vida e oportunidades contribuem para uma compreensão mais ampla da realidade social. Esse contato com diferentes realidades é percebido como um fator importante para o desenvolvimento de consciência social e reflexão crítica.

Apesar da predominância de respostas positivas, também aparecem posições mais ambivalentes ou críticas. Alguns participantes afirmam que o aprendizado depende das condições de acesso aos espaços culturais e educacionais, indicando que nem todos os jovens conseguem aproveitar igualmente as oportunidades oferecidas pela cidade. Outros mencionam que os riscos e dificuldades da vida urbana podem, em alguns casos, produzir aprendizagens associadas a situações negativas, como violência ou insegurança.

De maneira geral, os resultados sugerem que os estudantes percebem a Região Metropolitana do Rio de Janeiro como um ambiente complexo de formação, no qual convivem oportunidades de acesso à cultura, à educação e à diversidade social, juntamente com desafios relacionados à desigualdade, mobilidade urbana e segurança. Assim, a cidade aparece nas respostas como um espaço que, ao mesmo tempo, oferece oportunidades de aprendizagem e impõe desafios que também contribuem para a formação dos jovens, evidenciando o papel do contexto urbano na construção das experiências educativas e sociais dos discentes.

## Considerações Finais

A cidade exerce um papel significativo como território educativo na experiência das juventudes da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. A maioria dos estudantes reconhece que aprende coisas importantes fora do ambiente escolar, especialmente por meio de experiências cotidianas de circulação urbana, convivência social e contato com diferentes realidades culturais e territoriais. Esses dados reforçam a perspectiva de que os processos educativos não se restringem às instituições formais de ensino, mas se desenvolvem também nos espaços públicos, nas práticas culturais e nas interações

sociais presentes no cotidiano urbano.

Ao mesmo tempo, a pesquisa evidencia que o acesso a esses espaços e experiências educativas não ocorre de maneira igualitária. Fatores como distância, custo do transporte, insegurança, falta de tempo e desigualdades territoriais limitam a circulação de parte dos jovens pela cidade, especialmente daqueles residentes em áreas periféricas da Região Metropolitana. As diferenças observadas entre regiões de moradia e grupos raciais indicam que o potencial educativo da cidade se distribui de forma desigual, refletindo as assimetrias socioespaciais que marcam o contexto urbano.

Nesse sentido, embora a cidade apresente um forte potencial formativo, sua condição como Cidade Educadora depende da ampliação das condições de acesso aos equipamentos culturais, espaços públicos e oportunidades educativas existentes no território urbano. A efetivação desse princípio exige políticas públicas que promovam mobilidade urbana, democratização do acesso à cultura e valorização dos espaços públicos como ambientes de aprendizagem e convivência.

Além disso, os resultados do estudo mostram como é importante que a escola adote práticas pedagógicas que valorizem o território urbano como um espaço de aprendizagem dentro da Educação Básica. Quando a cidade é utilizada como recurso educativo, por meio de atividades de campo, visitas a museus e centros culturais, projetos interdisciplinares ou outras experiências fora da sala de aula, os estudantes têm a chance de ampliar seu repertório cultural e aprender de maneira mais conectada com a realidade. Dessa forma, ao reconhecer que o território vivido pelos jovens faz parte do processo educativo, a escola também contribui para que eles desenvolvam uma leitura mais crítica da cidade.

## Referências

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. **Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo**. Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2006 Out-Dez; 15(4): 679-84. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/tce/a/9VBbHT3qxByvFCtbZDZHgNP/?format=pdf&lang=pt>.  
Acesso em: 15 mar. 2026.

**CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS**. 2004. Gênova. Disponível em:  
<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubFitxerAc.do?iddoc=84472>. Acesso em: 14 mar. 2026.

DE ALVARENGA, Adriana Claudia Junqueira Ribeiro; KUESTRA, Rodrigo; QUARESMA, Cristiano Capellani. **Cidades educadoras**: uma revisão sistemática de literatura. *Dialogia*, [S. l.], n. 45, p. e24668, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/24668>. Acesso em: 15 mar. 2026.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIEIRA, Elisa e AQUINO, Julio Groppa. Sobre a pedagogização da experiência urbana: o projeto da cidade educadora. **Educação**. UNISINOS [online]. 2015, vol.19, n.3, pp.313-324. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2177-62102015000300313&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2177-62102015000300313&script=sci_abstract). Acesso em: 15 mar. 2026.

ZITKOSKI, Jaime José. Educação e emancipação social: um olhar a partir da cidade educadora. In REP - **Revista Espaço Pedagógico**, v. 13, n. 1, Passo Fundo, p. 9-18, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7945/4665>. Acesso em: 15 mar. 2026.

## Notas de autoria

**Tamiris Batista Diniz** é Doutora em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente é professora substituta de Geografia na Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC).

Contato: [tamirisbdiniz@hotmail.com](mailto:tamirisbdiniz@hotmail.com)

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4028885745949067>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4701-201X>

**Guilherme Preto Guimarães** é Doutor em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente é professor Adjunto de Licenciatura em Geografia com ênfase em Meio Ambiente, da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ.

E-mail: [preto.profgeo.uerj@gmail.com](mailto:preto.profgeo.uerj@gmail.com)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8168829486949660>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7054-5362>

## **Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT**

DINIZ, Tamiris Batista; GUIMARÃES, Guilherme Preato. “Juventudes, desigualdades e experiências urbanas na Região Metropolitana do Rio de Janeiro”. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 17, n. 1 p. 97-116, 2026.

## **Financiamento**

Não se aplica.

## **Consentimento de uso de imagem**

Não se aplica.

## **Aprovação de comitê de ética em pesquisa**

Não se aplica.

## **Licença de uso**

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

## **Publisher**

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

## **Histórico**

Recebido em: 16/03/2026

Aprovado em: 25/05/2026

Publicado em: 10/06/2026

## CRIANÇAS MIGRANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UMA REFLEXÃO URGENTE

### Migrant Children in Brazilian Basic Education: An Urgent Reflection

 **Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1861-0902>

Universidade Federal de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência, São Paulo, Brasil.

Contato: [douglas.pestana@unifesp.br](mailto:douglas.pestana@unifesp.br)

**Resumo:** O crescimento recente dos fluxos migratórios para o Brasil tem produzido novos desafios para os sistemas educacionais, especialmente no que se refere à inclusão de crianças migrantes na educação básica. A escola pública brasileira tornou-se um espaço central de acolhimento e socialização para crianças provenientes de diferentes contextos culturais, linguísticos e sociais, exigindo das políticas educacionais e das práticas pedagógicas respostas que considerem as múltiplas dimensões da mobilidade humana contemporânea. Este artigo apresenta uma reflexão teórica sobre a presença de crianças migrantes nas escolas brasileiras, discutindo as implicações pedagógicas, sociais e políticas desse fenômeno no campo educacional. O objetivo consiste em analisar como os processos migratórios impactam o acesso, a permanência e a aprendizagem de estudantes migrantes na educação básica, à luz de referenciais teóricos da sociologia da educação, da educação intercultural e dos estudos migratórios. Metodologicamente, trata-se de um estudo teórico de natureza qualitativa, baseado em revisão bibliográfica de autores de referência na área, como Abdelmalek Sayad, Stephen Castles, François Dubet, Boaventura de Sousa Santos, Catherine Walsh, Nilma Lino Gomes e Vera Candau. Os resultados da análise indicam que a presença de crianças migrantes evidencia tensões estruturais do sistema educacional brasileiro, incluindo desigualdades sociais, barreiras linguísticas e insuficiência de políticas educacionais interculturais. Conclui-se que a escola precisa reconhecer a diversidade cultural como elemento constitutivo da experiência educativa e desenvolver práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade de saberes e identidades presentes no espaço escolar.

**Palavras-chave:** migração internacional; educação básica; crianças migrantes; educação intercultural; políticas educacionais.

**Abstract:** Recent migration flows to Brazil have generated new challenges for educational systems, particularly regarding the inclusion of migrant children in basic education. Brazilian public schools have become central spaces of reception and socialization for children from diverse cultural, linguistic, and social contexts, demanding educational policies and pedagogical practices capable of addressing the multiple dimensions of contemporary human mobility. This article presents a

theoretical reflection on the presence of migrant children in Brazilian schools, discussing the pedagogical, social, and political implications of this phenomenon within the educational field. The objective is to analyze how migration processes affect access, permanence, and learning of migrant students in basic education, based on theoretical frameworks from sociology of education, intercultural education, and migration studies. Methodologically, this is a qualitative theoretical study based on a bibliographic review of key scholars in the field, including Abdelmalek Sayad, Stephen Castles, François Dubet, Boaventura de Sousa Santos, Catherine Walsh, Nilma Lino Gomes, and Vera Candau. The analysis indicates that the presence of migrant children exposes structural tensions in the Brazilian educational system, including social inequalities, linguistic barriers, and insufficient intercultural educational policies. The study concludes that schools must recognize cultural diversity as a constitutive element of educational experience and develop pedagogical practices that value the plurality of knowledge and identities present in the school environment.

**Keywords:** international migration; basic education; migrant children; intercultural education; educational policies.

## Introdução

A presença crescente de crianças migrantes na educação básica brasileira constitui um fenômeno social, político e educacional de elevada relevância analítica, exigindo investigações críticas e respostas institucionais consistentes por parte das políticas públicas e das práticas escolares. Santos (2025) afirma que a centralidade da equidade, no contexto da escolarização de estudantes migrantes, não pode ser confundida com um igualitarismo ingênuo. Isso significa que a escola não deve partir da ideia de que oferecer as mesmas condições formais a todos os estudantes seja suficiente para garantir justiça educacional. Ao contrário, a equidade exige o reconhecimento das desigualdades de ponto de partida, das assimetrias de poder e das trajetórias de exclusão que atravessam a experiência escolar de estudantes migrantes, racializados e em situação de vulnerabilidade. Nesse sentido, pensar a inclusão de estudantes migrantes implica compreender que suas dificuldades não decorrem apenas da adaptação individual à escola brasileira, mas também de barreiras institucionais, linguísticas, curriculares e culturais que precisam ser enfrentadas de maneira intencional.

Nas últimas décadas, o Brasil passou a integrar de maneira mais intensa os fluxos contemporâneos de mobilidade humana, recebendo contingentes significativos de migrantes provenientes sobretudo da América Latina, do Caribe e de diferentes regiões do continente africano. Esse movimento se intensificou particularmente a partir da década de 2010, quando o país passou a receber um número expressivo de migrantes haitianos, venezuelanos e bolivianos, além de sujeitos oriundos de outras dinâmicas migratórias internacionais. Nesse cenário, a escola pública brasileira tornou-se um dos principais espaços institucionais de acolhimento e integração social dessas crianças, assumindo

papel central na efetivação do direito à educação e na mediação de processos mais amplos de inserção social e cultural, o que evidencia a centralidade da instituição escolar na gestão cotidiana das dinâmicas migratórias contemporâneas (Sayad, 1998; Castles; Miller, 2009).

Sob a perspectiva educacional, a presença de estudantes migrantes evidencia a necessidade de reconfiguração das práticas pedagógicas, dos currículos escolares e das políticas educacionais, de modo a responder às múltiplas formas de diversidade cultural, linguística e identitária que passam a compor o cotidiano das salas de aula. A literatura internacional tem demonstrado que crianças migrantes frequentemente enfrentam um conjunto complexo de obstáculos no processo de escolarização, que inclui barreiras linguísticas, dificuldades de adaptação cultural e experiências de vulnerabilidade socioeconômica capazes de incidir diretamente sobre seus percursos escolares e sobre suas possibilidades de aprendizagem (Suárez-Orozco; Suárez-Orozco, 2001; Portes; Rumbaut, 2014). No caso brasileiro, tais desafios se articulam às desigualdades estruturais historicamente presentes no sistema educacional, caracterizado por profundas assimetrias sociais, regionais e territoriais que incidem de forma mais intensa sobre populações socialmente vulnerabilizadas, entre as quais se encontram, com frequência, as crianças migrantes (Dubet, 2004; Arroyo, 2012).

Para além das dificuldades de ordem estrutural, a presença de estudantes migrantes nas escolas brasileiras também evidencia importantes tensões epistemológicas no campo educacional, particularmente no que se refere às formas pelas quais o currículo escolar reconhece, silencia ou marginaliza saberes culturais diversos. Autores vinculados às perspectivas interculturais e decoloniais argumentam que a escola contemporânea precisa superar modelos assimilacionistas de integração, historicamente orientados pela imposição de uma cultura dominante, e avançar na construção de práticas pedagógicas capazes de reconhecer e dialogar com a pluralidade de identidades, experiências e repertórios culturais presentes no espaço escolar (Walsh, 2009; Candau, 2012; Santos, 2019).

No contexto brasileiro, estudos recentes indicam que muitas escolas ainda não dispõem de políticas institucionais consolidadas para o acolhimento e a integração educacional de estudantes migrantes. A ausência de programas de formação docente voltados para contextos interculturais e multilíngues constitui um dos principais obstáculos à construção de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas, capazes de responder às demandas educacionais colocadas pela diversidade migratória (Gomes, 2017; Candau; Russo, 2018). Nesse cenário, a escola passa a assumir responsabilidades que extrapolam o campo estritamente pedagógico, tornando-se também um espaço de mediação social,

cultural e institucional para crianças e famílias migrantes, muitas vezes funcionando como ponto de acesso a direitos sociais mais amplos.

Do ponto de vista normativo, o Brasil apresenta avanços importantes no reconhecimento jurídico do direito à educação de crianças migrantes. A Constituição Federal de 1988 estabelece o acesso universal à educação como direito de todos, independentemente de nacionalidade ou situação migratória. Esse princípio foi posteriormente reafirmado pela Lei de Migração, promulgada em 2017, que reconhece a igualdade de acesso a serviços públicos essenciais, entre os quais se inclui o sistema educacional (Brasil, 2017). Todavia, a existência de marcos legais garantidores não tem sido suficiente para assegurar a plena implementação desses direitos no cotidiano das escolas, sobretudo no que se refere à formulação de políticas educacionais específicas capazes de responder às demandas decorrentes dos processos contemporâneos de mobilidade humana.

Nesse sentido, a análise da presença de crianças migrantes na educação básica brasileira deve ser articulada a debates mais amplos sobre justiça social, igualdade educacional e reconhecimento cultural. Conforme argumenta Fraser (2007), políticas efetivamente inclusivas precisam operar simultaneamente nas dimensões da redistribuição e do reconhecimento, enfrentando tanto as desigualdades socioeconômicas que estruturam as oportunidades educacionais quanto as formas simbólicas de invisibilização culturais presentes nas instituições sociais. No campo da educação, essa perspectiva implica deslocar o debate para além da garantia formal de acesso à escola, incorporando a análise das condições concretas de participação, aprendizagem e permanência dos estudantes migrantes no sistema educacional.

Dessa forma, este artigo sustenta que a presença de crianças migrantes nas escolas brasileiras não deve ser compreendida exclusivamente como um desafio administrativo ou pedagógico a ser gerido pelas instituições educacionais. Ao contrário, trata-se de um fenômeno que pode abrir possibilidades para a transformação crítica das práticas educativas e para a ampliação das formas de conhecimento reconhecidas no interior da escola. Nessa perspectiva, a instituição escolar pode constituir-se como um espaço privilegiado de construção de diálogos interculturais e de produção de experiências educativas comprometidas com a justiça social, com o reconhecimento da diversidade e com a valorização das múltiplas trajetórias de vida que atravessam o cotidiano das salas de aula. Para que esse potencial transformador se realize, torna-se necessário desenvolver políticas educacionais que reconheçam a diversidade como elemento estruturante da

experiência escolar e promovam práticas pedagógicas orientadas pela equidade, pelo reconhecimento cultural e pela garantia efetiva do direito à educação para todos os sujeitos.

## Revisão de literatura

A revisão de literatura foi orientada por três eixos analíticos complementares: precisão terminológica, fundamentação jurídica e operacionalização pedagógica. Parte significativa das ambiguidades presentes no debate público e acadêmico sobre mobilidade humana decorre do uso indistinto de categorias como migrante, refugiado e deslocado, frequentemente tratadas como sinônimos. Tal imprecisão conceitual produz efeitos diretos na formulação de políticas educacionais e na organização das práticas escolares, pois a escola tende a tratar a mobilidade humana como uma categoria homogênea, desconsiderando a diversidade de trajetórias migratórias, condições jurídicas e experiências sociais que caracterizam os processos de deslocamento contemporâneos (Sayad, 1998; Castles; Miller, 2009).

No plano conceitual, a Organização Internacional para as Migrações afirma que o termo migrante pode ser compreendido de forma ampla, abrangendo pessoas que se deslocam de seu local de residência habitual por diferentes razões, incluindo fatores econômicos, sociais, ambientais ou políticos. Entretanto, diferentemente da categoria refugiado, não existe no direito internacional uma definição única e juridicamente vinculante para migrante, o que contribui para a pluralidade de interpretações presentes na literatura especializada (OIM, 2019). Essa distinção torna-se particularmente relevante quando se analisam as implicações institucionais da mobilidade humana, uma vez que diferentes categorias jurídicas produzem distintos regimes de proteção e acesso a direitos.

A condição de refugiado, por sua vez, possui definição normativa mais precisa no âmbito do direito internacional e do ordenamento jurídico brasileiro. O reconhecimento do estatuto de refugiado está associado à existência de fundado temor de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a determinado grupo social ou opiniões políticas, bem como a situações de grave e generalizada violação de direitos humanos. No Brasil, esse regime jurídico é regulamentado pela Lei nº 9.474/1997, que institui o sistema nacional de refúgio e estabelece os procedimentos para reconhecimento e proteção de pessoas refugiadas no país (Brasil, 1997; Jubilut, 2007).

No caso do deslocamento interno, a distinção central reside no fato de que não ocorre o cruzamento de fronteiras internacionais, permanecendo os indivíduos dentro do território de seu próprio país. Embora não exista um tratado internacional específico que

regule essa categoria de maneira equivalente ao regime de refúgio, os chamados deslocados internos são reconhecidos no âmbito do direito internacional humanitário e das políticas de proteção humanitária como sujeitos de atenção especial em contextos de conflito, desastres ambientais ou crises socioeconômicas (ACNUR, 2022). Essa diferenciação conceitual é relevante para a análise educacional, pois diferentes formas de deslocamento produzem diferentes desafios institucionais para os sistemas educacionais.

No Brasil, a literatura jurídica e de políticas públicas tem destacado a maturidade normativa do regime de refúgio e a centralidade de procedimentos administrativos para o reconhecimento da condição de refugiado. Liliana Lyra Jubilut analisa a arquitetura institucional do sistema brasileiro de refúgio e destaca a Lei nº 9.474/1997 como eixo estruturante do modelo nacional de proteção, responsável por organizar as competências estatais e os procedimentos administrativos necessários ao reconhecimento da condição de refugiado (Jubilut, 2007). Essa dimensão institucional possui implicações diretas para o campo educacional, pois o status migratório pode influenciar questões relacionadas à documentação escolar, ao acesso a serviços públicos e ao receio institucional por parte das famílias migrantes, ainda que a legislação educacional brasileira garanta o direito à educação independentemente da situação documental.

No campo educacional, a produção acadêmica recente tem se concentrado em três grandes eixos de investigação. O primeiro refere-se ao crescimento das matrículas de estudantes estrangeiros na educação básica brasileira e à sua distribuição federativa, com implicações diretas para financiamento educacional, gestão escolar e planejamento de políticas públicas. O estudo de Pinheiro (2024), baseado em dados do Censo Escolar, evidencia um crescimento acelerado das matrículas de estudantes estrangeiros entre 2018 e 2023, com forte concentração nas redes municipais e estaduais. Esse dado sugere que a experiência escolar de crianças migrantes ocorre predominantemente na escola pública, frequentemente localizada em territórios marcados por desigualdades sociais e vulnerabilidades urbanas.

O segundo eixo da literatura concentra-se no marco legal que regula o acesso de crianças migrantes à educação e nas dificuldades de sua tradução em práticas institucionais. A Resolução CNE/CEB nº 1/2020 é frequentemente apontada como um marco importante nesse processo, pois estabelece diretrizes nacionais para a matrícula de estudantes migrantes, refugiados e apátridas, determinando que o acesso à escola deve ocorrer sem discriminação e independentemente da apresentação de documentação escolar completa. A resolução também prevê mecanismos de avaliação e classificação para

estudantes que não possuem histórico escolar formal, articulando a legislação educacional com os instrumentos jurídicos de proteção à infância e com a legislação migratória brasileira (Brasil, 2020).

O terceiro eixo analítico refere-se à dimensão linguística e intercultural como condição fundamental para a aprendizagem de estudantes migrantes. Pesquisas realizadas em diferentes redes de ensino demonstram que o reconhecimento da diversidade linguística presente nas escolas constitui um elemento central para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. O mapeamento demolinguístico realizado na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu constitui um exemplo significativo dessa abordagem metodológica, ao produzir dados educacionais locais que relacionam nacionalidade, língua de origem e trajetória escolar de estudantes internacionais. Essa iniciativa permitiu orientar políticas de acolhimento escolar, promover adaptações curriculares e estimular a formação docente em contextos multilíngues (Pinheiro, 2024).

No campo da proteção integral da infância, órgãos como o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente têm enfatizado a necessidade de garantir prioridade absoluta às crianças migrantes no acesso a direitos fundamentais. Documentos institucionais ressaltam a importância de estratégias de busca ativa, matrícula escolar, prevenção de violências e preservação das identidades culturais dessas crianças, especialmente em contextos de fronteira e de emergência humanitária. A migração infantil, sobretudo em regiões como o estado de Roraima, tem sido tratada como questão de alcance nacional, exigindo articulação entre diferentes esferas de governo e instituições de proteção social (Conanda, 2022).

A Resolução Conanda nº 232/2022 reforça essa perspectiva ao estabelecer diretrizes específicas para a proteção de crianças e adolescentes migrantes que se encontram fora de seu país de origem. O documento enfatiza princípios fundamentais do direito da infância, como o interesse superior da criança, a prioridade absoluta e a articulação do sistema de garantia de direitos. Essas diretrizes possuem implicações diretas para o cotidiano escolar, especialmente no que se refere ao registro institucional de estudantes migrantes, à articulação com serviços de assistência social e à proteção contra situações de vulnerabilidade e violência (Conanda, 2022).

## Metodologia

A metodologia adotada neste estudo combina análise documental e sistematização de dados secundários, articulando fontes institucionais e produção acadêmica recente

sobre migração e educação. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, orientada por procedimentos de análise bibliográfica e documental, com o objetivo de compreender os desafios educacionais associados à presença de crianças migrantes na educação básica brasileira.

A análise documental concentrou-se em três conjuntos principais de fontes. O primeiro refere-se à legislação educacional e aos marcos normativos de proteção à infância e à mobilidade humana. Foram analisados documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Migração, a Lei de Refúgio e a Resolução CNE/CEB nº 1/2020, além de resoluções e recomendações do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente relacionadas à proteção de crianças migrantes.

O segundo conjunto de fontes inclui documentos administrativos e estatísticos relacionados à educação básica brasileira, com destaque para publicações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. O Censo Escolar constitui o principal instrumento de coleta de dados educacionais no país e fornece informações fundamentais para a análise da presença de estudantes estrangeiros nas redes de ensino, incluindo variáveis como nacionalidade, dependência administrativa e nível de ensino (Inep, 2023).

O terceiro conjunto de documentos analisados inclui relatórios nacionais e internacionais sobre migração e refúgio, utilizados para contextualizar o fenômeno migratório contemporâneo e suas implicações para a infância. Entre esses documentos destacam-se relatórios do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados e publicações da Organização Internacional para as Migrações, que oferecem dados sobre tendências globais de deslocamento humano e vulnerabilidades associadas à migração infantil (ACNUR, 2023; OIM, 2022).

A sistematização estatística baseou-se na série histórica de matrículas de estudantes estrangeiros na educação básica entre 2018 e 2023 apresentada por Pinheiro (2024), construída a partir dos dados do Censo Escolar. Essa base foi selecionada por sua consistência metodológica e por estar diretamente vinculada ao sistema oficial de estatísticas educacionais brasileiras.

Como estudo de caso ilustrativo de governança territorial e políticas linguísticas educacionais, foi selecionada a experiência do mapeamento demolinguístico realizado na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu. Essa iniciativa apresenta metodologia de coleta de dados educacionais locais, com detalhamento de matrículas ativas, níveis de ensino e

países de origem dos estudantes migrantes, permitindo analisar estratégias institucionais de acolhimento e gestão da diversidade linguística no contexto escolar.

Entre as limitações metodológicas do estudo destaca-se o fato de que a extração direta de microdados nacionais do Censo Escolar não foi realizada neste trabalho, sendo utilizados dados sistematizados em estudos acadêmicos e relatórios institucionais. Apesar dessa limitação, a triangulação entre literatura especializada, documentos normativos e bases estatísticas permite uma interpretação consistente do fenômeno analisado e oferece subsídios relevantes para a formulação de políticas educacionais voltadas para estudantes migrantes.

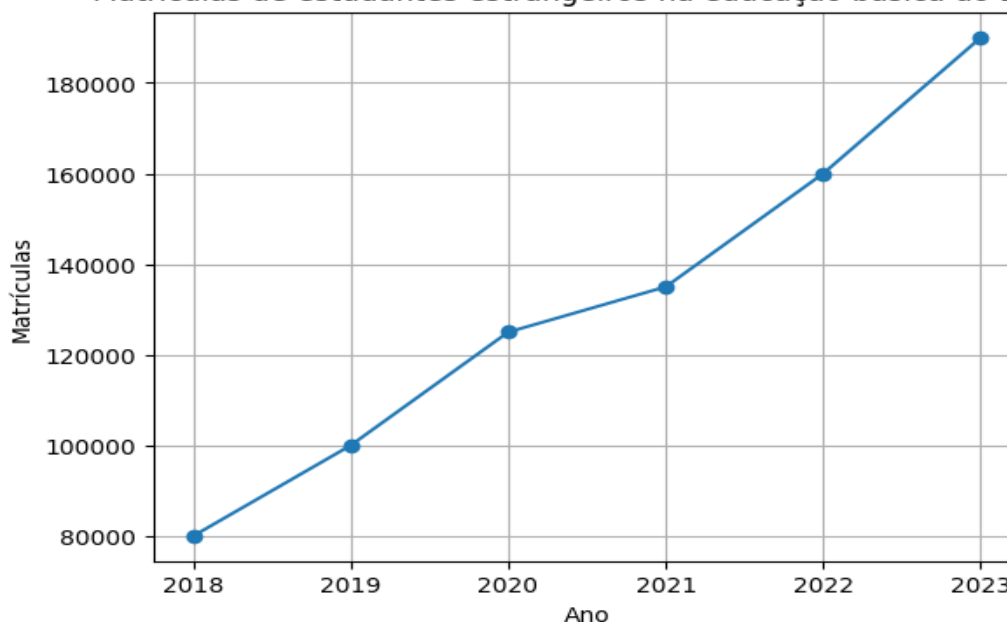
### **Análise e discussão**

A análise organiza-se em cinco dimensões principais: panorama estatístico das matrículas, marcos legais e políticas públicas, barreiras de acesso e permanência escolar, práticas pedagógicas inclusivas e políticas linguísticas, e impactos socioemocionais associados à experiência migratória.

A dimensão estatística revela um padrão de expansão acelerada das matrículas de estudantes estrangeiros na educação básica brasileira, com forte concentração nas redes públicas de ensino. Entre 2018 e 2023 observa-se crescimento contínuo das matrículas, com aumento de 24,2 por cento entre 2018 e 2019, 22,8 por cento entre 2019 e 2020, 8,5 por cento entre 2020 e 2021, 18,4 por cento entre 2021 e 2022 e 19,5 por cento entre 2022 e 2023. No período total analisado, o crescimento acumulado alcança aproximadamente 134 por cento, indicando transformação significativa na composição social das redes de ensino (Pinheiro, 2024).

A distribuição dessas matrículas por dependência administrativa reforça a centralidade do setor público na escolarização de crianças migrantes. Em 2023, aproximadamente 47,2 por cento das matrículas estavam concentradas na rede municipal, 36,3 por cento na rede estadual, 0,6 por cento na rede federal e 15,9 por cento na rede privada. Esses dados sugerem que a experiência escolar de estudantes migrantes ocorre majoritariamente em escolas públicas, frequentemente localizadas em territórios socialmente vulneráveis e marcados por desigualdades estruturais.

Matrículas de estudantes estrangeiros na educação básica do Brasil



Fonte: Ministério da Educação

### Cronologia normativa e de políticas relacionadas à migração e educação de crianças no Brasil

Ano	Marco normativo	Síntese do conteúdo
1988	Constituição Federal	Consolida a educação como direito social universal e dever do Estado
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	Estabelece a proteção integral e assegura direitos educacionais a todas as crianças
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Define princípios de igualdade de acesso e permanência na escola
1997	Lei nº 9.474	Organiza mecanismos de reconhecimento do refúgio no Brasil
2017	Lei nº 13.445 (Lei de Migração)	Institui nova política migratória baseada em direitos humanos
2020	Resolução CNE/CEB nº 1	Garante matrícula de crianças migrantes e refugiadas na rede pública
2022	Resolução CONANDA nº 232	Define proteção para crianças fora do ambiente familiar ou indocumentadas
2024	Resolução CONANDA nº 245	Amplia direitos de crianças no ambiente digital com princípio de não discriminação
2025	Decreto nº 12.657	Institui a Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia

Fonte: Dados da pesquisa

## **A dimensão das barreiras evidencia um conjunto de obstáculos que operam como filtros sociais e institucionais**

A dimensão das barreiras revela um conjunto articulado de obstáculos que operam como filtros sociais, administrativos, pedagógicos e institucionais no percurso escolar de crianças migrantes. Tais barreiras não atuam isoladamente, mas se sobrepõem e se reforçam mutuamente, produzindo formas complexas de exclusão que comprometem o acesso, a permanência, a aprendizagem e o sentimento de pertencimento à escola.

A primeira barreira é de natureza documental e administrativa. Embora a Resolução CNE/CEB nº 1/2020 determine a efetivação da matrícula sem mecanismos discriminatórios e estabeleça alternativas para os casos em que não há documentação escolar completa, sua implementação varia segundo o território, a capacidade administrativa da rede e o grau de conhecimento das equipes escolares. Em muitos contextos, persistem exigências indiretas que dificultam o ingresso e o registro de estudantes migrantes, como a solicitação de CPF em sistemas administrativos. As orientações do Inep reconhecem essa dificuldade ao prever funcionalidade específica para o cadastro de aluno estrangeiro sem CPF, mediante registro de documento estrangeiro ou passaporte. Isso demonstra que a política pública identifica o problema e oferece solução técnica, mas também evidencia que tal solução depende de formação administrativa, padronização de procedimentos e acompanhamento sistemático para sua efetiva utilização.

A segunda barreira é linguística e curricular. O simples acesso à vaga escolar não garante, por si só, inclusão pedagógica, pois a língua de escolarização pode transformar-se em fator de exclusão quando não há apoio sistemático ao estudante. O caso de Foz do Iguaçu explicita de modo expressivo como a diversidade linguística se concretiza no cotidiano escolar e exige capacidade de gestão. O relatório registra 1.154 matrículas ativas de estudantes internacionais em agosto de 2024, com predominância de estudantes oriundos de países vizinhos, especialmente Paraguai e Venezuela, além da forte presença das línguas espanhola e portuguesa nas declarações das famílias. Trata-se, portanto, de um contexto fronteiriço plurilíngue no qual a política linguística escolar deixa de ser um tema secundário e passa a constituir uma condição essencial para a aprendizagem, para a interação social e para a construção de vínculos escolares duradouros.

A terceira barreira é socioeconômica e territorial. A recomendação do Conanda evidencia que o fluxo migratório com entrada por Roraima e posterior expansão para outros estados caracteriza uma questão de alcance nacional, exigindo o fortalecimento do sistema

de garantia de direitos nas escalas estadual e municipal. Esse aspecto é central porque muitas escolas que concentram matrículas de estudantes migrantes já atendem populações em situação de vulnerabilidade social, convivendo com infraestrutura insuficiente, alta rotatividade docente, escassez de recursos pedagógicos e dificuldades de articulação com serviços públicos. Nesses contextos, a chegada de estudantes migrantes não inaugura a precariedade, mas se insere em territórios já atravessados por desigualdades históricas, o que produz acúmulo de desvantagens e amplia o risco de exclusão educacional.

A quarta barreira é discriminatória e relacional, abrangendo manifestações de xenofobia, racismo, estigmatização cultural e formas cotidianas de desqualificação simbólica. Embora a Resolução CNE/CEB nº 1/2020 explicitamente que a matrícula deve ocorrer sem discriminação, a produção de pertencimento escolar não se esgota na garantia formal do acesso. Ela depende de práticas pedagógicas e de gestão que reconheçam e legitimem as identidades culturais dos estudantes. Nessa direção, o Conanda ressalta a necessidade de preservação da identidade cultural, da etnia, dos hábitos e dos costumes nas ações e serviços destinados a crianças e adolescentes migrantes. A escola, portanto, não pode limitar-se a receber o estudante, mas precisa construir condições efetivas para que ele seja reconhecido como sujeito de direitos e de cultura no interior da comunidade escolar.

A quinta barreira refere-se à vulnerabilidade específica de crianças desacompanhadas, separadas ou indocumentadas, situação que transcende o campo educacional e alcança os sistemas de proteção, justiça e assistência social. A Resolução Conanda nº 232/2022 define essas categorias e estabelece princípios de atendimento integral sem discriminação, com prioridade e agilidade nos processos administrativos.

A dimensão das práticas pedagógicas inclusivas exige distinguir acolhimento simbólico de inclusão pedagógica efetiva. O estudo de Pinheiro (2024) sugere que a maior concentração de matrículas na rede municipal pode indicar trajetórias mais presentes nos anos iniciais e, simultaneamente, dificuldades de continuidade até o ensino médio, o que reforça a necessidade de políticas de permanência e de transição escolar. Nesse sentido, a escola precisa construir dispositivos concretos de acesso ao currículo. Entre eles, destacam-se a avaliação diagnóstica inicial não punitiva para posicionamento pedagógico, em consonância com a lógica de avaliação e classificação prevista na Resolução CNE/CEB nº 1/2020, o apoio linguístico articulado aos conteúdos disciplinares, a produção e o uso de materiais bilíngues quando pertinentes ao território, a atuação de pares mediadores e a participação das famílias na construção de rotinas escolares, além do acompanhamento sistemático da aprendizagem para evitar repetência automática e aprofundamento da

distorção idade-série.

Nesse ponto, políticas locais baseadas em dados tornam-se estratégicas. O relatório de Foz do Iguaçu descreve um percurso institucional que inclui a elaboração de protocolo de acolhida de estudantes migrantes na rede municipal em 2020, debates e revisões curriculares em 2022 e 2023, bem como a oferta de cursos de formação linguística em 2023 e 2024 com foco em intercompreensão e acolhimento linguístico, culminando em 2024 e 2025 com a sistematização e a divulgação de resultados. Essa experiência sugere uma hipótese relevante de política pública replicável, segundo a qual as redes de ensino podem estruturar ações mais consistentes de acolhimento a partir de diagnósticos demolinguísticos e de arranjos cooperativos entre universidades, gestão municipal e escolas.

A formação docente aparece, assim, como eixo crítico da análise. A inclusão de crianças migrantes exige competências específicas para lidar com diversidade linguística, organizar o ensino a partir de diferentes pontos de partida, flexibilizar o currículo sem reduzir expectativas de aprendizagem, mediar conflitos culturais e articular práticas pedagógicas com políticas de proteção e assistência. A recomendação do Conanda explicita a necessidade de capacitação de profissionais, com destaque para conselheiros tutelares, e de fortalecimento do sistema de garantia de direitos em níveis estadual e municipal, o que indica que a formação requerida deve ser intersetorial e não apenas pedagógica. No âmbito educacional, o próprio Censo Escolar e suas orientações demonstram que a coleta e o registro das informações dependem de gestores e informantes locais, reforçando que a capacitação administrativa também constitui parte essencial da inclusão.

A dimensão socioemocional, por fim, precisa ser tratada como componente inseparável da aprendizagem e da proteção integral. Os processos de deslocamento podem envolver perdas, interrupções de trajetórias, insegurança material, ruptura de vínculos e medo das instituições, especialmente quando há solicitação de proteção internacional. O Conanda recomenda a prevenção de violências e a promoção de direitos como brincar, convivência comunitária, saúde e lazer, deixando claro que a inclusão escolar deve considerar o desenvolvimento integral da criança e não apenas seu rendimento acadêmico. Além disso, relatórios nacionais de refúgio registram a presença significativa de crianças e adolescentes entre solicitantes de refúgio, o que reforça a necessidade de políticas educacionais articuladas às redes de proteção social e de cuidado.

## Comparativo de programas e experiências territoriais

Território e experiência	Evidência de demanda	Estratégias descritas	Potencial de escalabilidade	Riscos e lacunas
Foz do Iguaçu, mapeamento demolinguístico e ações de acolhida	1.154 matrículas ativas de estudantes internacionais em agosto de 2024, com diversidade de nacionalidades e línguas	Produção de dados, protocolo de acolhida, mudanças curriculares e formação linguística	Alto, em razão do método replicável de diagnóstico e cooperação universidade-rede	Depende de capacidade técnica local e de continuidade política
Estado de São Paulo, abertos de estrangeiros por nacionalidade	Existência de base pública que organiza matrículas de alunos por nacionalidade	Transparência e possibilidade de monitoramento por território e escola	Médio a alto, pela infraestrutura de dados já instalada	Necessidade de integrar os dados a políticas de formação e acolhimento
Rede estadual paulista, orientação para matrícula de aluno estrangeiro	Informação pública orienta matrícula e avaliação de competências para definição de série	Avaliação para posicionamento escolar e orientação documental	Médio, depender de padronização entre escolas e apoio técnico	Risco de práticas desiguais e de dependência de orientação não vinculante

A comparação entre programas e experiências territoriais permite compreender como diferentes redes educacionais têm respondido ao desafio da escolarização de crianças migrantes no Brasil, evidenciando que as respostas institucionais variam conforme a disponibilidade de dados, a capacidade administrativa das redes e o grau de articulação entre educação, gestão pública e instituições de pesquisa. O caso de Foz do Iguaçu destaca-se como uma experiência baseada em diagnóstico territorial detalhado. O mapeamento demolinguístico realizado na rede municipal identificou 1.154 matrículas ativas de estudantes internacionais em agosto de 2024, revelando significativa diversidade de nacionalidades e línguas no contexto escolar.

A partir desse diagnóstico, foram implementadas estratégias que incluem produção sistemática de dados educacionais, elaboração de protocolo de acolhida para estudantes migrantes, ajustes curriculares e oferta de formação linguística para docentes. A principal força dessa experiência reside no fato de que a política educacional foi construída a partir de evidências empíricas produzidas no próprio território, em cooperação entre universidade e rede municipal de ensino. Por essa razão, o potencial de escalabilidade é considerado alto, pois o método de diagnóstico demolinguístico e a cooperação interinstitucional podem ser replicados por outras redes educacionais. Contudo, essa replicabilidade depende da existência de capacidade técnica local e da continuidade de políticas públicas ao longo do tempo, o que representa uma das principais vulnerabilidades desse tipo de iniciativa.

No caso do Estado de São Paulo, a experiência analisada refere-se à disponibilização de dados abertos sobre matrículas de alunos estrangeiros organizadas por nacionalidade.

Essa iniciativa revela uma estratégia centrada na transparência e na produção de informações públicas capazes de subsidiar o monitoramento da presença de estudantes migrantes nas redes de ensino. Ao disponibilizar esses dados, o estado cria condições para que gestores, pesquisadores e sociedade civil acompanhem a distribuição territorial dessas matrículas e identifiquem áreas com maior concentração de estudantes estrangeiros. O potencial de escalabilidade dessa estratégia é classificado como médio a alto, pois ela se apoia em infraestrutura de dados já existente e em sistemas de informação consolidados. Entretanto, a simples produção e divulgação de dados não garante, por si só, mudanças pedagógicas ou institucionais. O principal risco identificado nessa experiência é a possibilidade de que as informações permaneçam restritas ao campo estatístico, sem serem efetivamente integradas a políticas educacionais de acolhimento, formação docente e adaptação curricular.

A terceira experiência analisada refere-se às orientações da rede estadual paulista para matrícula de estudantes estrangeiros. Nesse caso, a política se materializa principalmente por meio de orientações administrativas destinadas às escolas, indicando procedimentos para matrícula e avaliação de competências acadêmicas com o objetivo de definir a série adequada para o estudante. Essa abordagem busca resolver uma das dificuldades mais recorrentes na escolarização de estudantes migrantes, que é a ausência de documentação escolar ou a incompatibilidade entre sistemas educacionais de origem e de destino. O potencial de escalabilidade é considerado médio, pois a orientação pode ser aplicada em diferentes escolas e redes educacionais. No entanto, sua efetividade depende da padronização das práticas entre as unidades escolares e da oferta de apoio técnico às equipes gestoras. Entre os principais riscos identificados está a possibilidade de que a aplicação dessas orientações varie significativamente entre escolas, produzindo práticas desiguais de classificação escolar e dependência excessiva de interpretações locais de normas que, muitas vezes, possuem caráter orientativo e não vinculante.

Em conjunto, essas três experiências evidenciam três modelos distintos de resposta institucional ao fenômeno da migração na educação básica. O primeiro modelo baseia-se na produção de conhecimento territorial e na articulação entre pesquisa e gestão educacional, como ocorre em Foz do Iguaçu. O segundo modelo privilegia a transparência informacional e a construção de bases de dados públicas, como no caso do Estado de São Paulo. O terceiro modelo concentra-se na regulamentação administrativa de procedimentos escolares, como nas orientações da rede estadual paulista para matrícula de estudantes estrangeiros. Cada um desses modelos apresenta contribuições relevantes, mas também limitações. A análise comparativa nos sugere que políticas educacionais mais consistentes para estudantes migrantes tendem a surgir quando esses três elementos são combinados, isto é, quando redes educacionais produzem diagnósticos territoriais precisos, organizam sistemas de informação acessíveis e implementam normas administrativas claras acompanhadas de formação docente e suporte institucional.

## **Migração e educação básica no Brasil: inclusão qualitativa, governança escolar e agência das famílias migrantes**

No contexto brasileiro, a relação entre migração e educação básica constitui um campo de investigação ainda em consolidação, embora sua relevância social, política e pedagógica seja cada vez mais evidente. O aumento da presença de estudantes migrantes nas redes públicas de ensino, especialmente em grandes centros urbanos, tem deslocado o debate educacional de uma preocupação restrita ao acesso formal para uma análise mais complexa sobre as condições efetivas de permanência, aprendizagem, pertencimento e reconhecimento. Nesse sentido, não basta afirmar que o estudante migrante está matriculado na escola. A questão central passa a ser outra: uma vez inserido no sistema educacional, esse estudante encontra condições reais para participar, aprender e construir vínculos escolares sem que sua identidade linguística, cultural e territorial seja negada? Santos (2025) contribui para esse debate ao afirmar que a questão contemporânea recai fortemente sobre a inclusão qualitativa.

Essa formulação é particularmente relevante porque permite superar uma concepção meramente administrativa da inclusão, limitada ao registro da matrícula ou à presença física do estudante na sala de aula. A inclusão qualitativa exige examinar se a escola reconhece as desigualdades de ponto de partida, se acolhe as trajetórias migratórias, se enfrenta práticas de discriminação e se constrói estratégias pedagógicas capazes de responder à diversidade concreta dos sujeitos. Assim, a presença do estudante migrante na escola brasileira não pode ser interpretada, por si só, como garantia de inclusão. Ao contrário, os dados de abandono escolar, as dificuldades linguísticas, os relatos de assimilação forçada e as experiências de invisibilização cultural indicam que a integração escolar permanece incompleta, desigual e frequentemente condicionada à adaptação unilateral do estudante às normas já instituídas.

Essa problemática revela uma tensão estrutural no interior da educação básica brasileira. De um lado, a legislação educacional e os princípios democráticos do Estado brasileiro afirmam o direito universal à educação, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, o respeito à diversidade e a valorização das diferenças. De outro, a experiência cotidiana de muitos estudantes migrantes demonstra que a escola ainda opera, em diversos contextos, por meio de padrões homogêneos de currículo, linguagem, avaliação e pertencimento. A instituição escolar, nesse caso, tende a reconhecer o estudante migrante apenas como alguém que deve ser integrado ao modelo existente, e não como sujeito que também interpela, transforma e amplia os sentidos da própria escola.

Nesse ponto, a governança escolar assume papel decisivo. A escola brasileira, enquanto instituição do Estado, ocupa uma posição estratégica de mediação entre direitos formais e experiências concretas de escolarização. Ela pode atuar como espaço de proteção, acolhimento e promoção da cidadania, mas também pode reproduzir exclusões,

hierarquias e silenciamentos já vividos pelos migrantes em outras dimensões da vida social. Santos (2025) observa que as evidências disponíveis indicam a existência de um preparo institucional ainda insuficiente para que a escola cumpra plenamente o papel de promotora da diversidade. Essa insuficiência manifesta-se em diferentes níveis: ausência de políticas sistemáticas de acolhimento linguístico, fragilidade na formação docente para lidar com estudantes migrantes, inexistência de protocolos pedagógicos interculturais, baixa articulação com as famílias e pouca valorização dos repertórios culturais trazidos pelos alunos.

A noção de governança, nesse contexto, não deve ser compreendida apenas como gestão administrativa da escola, mas como o conjunto de decisões, práticas, normas, relações e dispositivos institucionais que organizam a experiência escolar. Quando a escola não dispõe de instrumentos para acolher estudantes que chegam com outras línguas, outras referências culturais e trajetórias marcadas por deslocamentos, rupturas e vulnerabilidades, ela tende a transformar a diferença em déficit. O estudante migrante passa a ser lido como aquele que não domina a língua, não acompanha o currículo, não compreende as regras escolares ou não se adapta suficientemente rápido. Essa leitura desloca para o indivíduo e para sua família a responsabilidade por dificuldades que são, em grande medida, produzidas pela própria estrutura escolar.

A assimilação forçada constitui uma das expressões mais evidentes desse processo. Em vez de promover uma integração intercultural, na qual a escola reconhece e dialoga com diferentes identidades, muitas práticas escolares exigem que o estudante migrante abandone ou silencie seus modos de falar, seus saberes, suas memórias e suas referências de origem para ser aceito no espaço escolar. Essa lógica produz uma inclusão condicional: o aluno é admitido desde que se ajuste ao padrão linguístico, cultural e comportamental dominante. Com isso, a escola deixa de operar como espaço de pluralismo e passa a funcionar como instância de normalização.

Entretanto, reduzir a experiência migrante à vulnerabilidade seria analiticamente insuficiente. Embora muitos estudantes e famílias migrantes enfrentem barreiras materiais, linguísticas, documentais e simbólicas, eles não devem ser compreendidos como sujeitos passivos diante da escola. Santos (2025) destaca a agência das famílias imigrantes na busca por educação, evidenciando que muitas delas elaboram estratégias concretas para garantir a escolarização dos filhos. Algumas famílias deslocam-se para cidades ou bairros onde há comunidades conacionais mais consolidadas e escolas percebidas como mais receptivas. Outras recorrem a redes de solidariedade, associações comunitárias, grupos religiosos, vizinhos, parentes e outros migrantes para superar obstáculos relacionados à matrícula, à comunicação com a escola e ao acompanhamento das atividades escolares.

Essa agência também se manifesta quando pais e mães migrantes se organizam para aprender português, compreender o funcionamento da escola brasileira e apoiar os filhos em suas trajetórias educacionais. Tais práticas demonstram que as famílias migrantes não estão alheias à escolarização. Ao contrário, frequentemente atribuem à educação um

valor central no projeto migratório, associando-a à proteção, à mobilidade social, à estabilidade e à construção de futuro. O problema, portanto, não reside em uma suposta incapacidade das famílias migrantes de participar da vida escolar, mas na dificuldade institucional da escola em reconhecê-las como interlocutoras legítimas.

Reconhecer a agência das famílias migrantes implica deslocar o olhar deficitário que historicamente marcou a relação entre escola e grupos socialmente vulnerabilizados. Em vez de presumir que essas famílias são ausentes, desinformadas ou desinteressadas, é necessário compreender as condições objetivas que limitam sua participação, como jornadas extensas de trabalho, insegurança documental, desconhecimento dos códigos burocráticos da escola, barreiras linguísticas e experiências prévias de discriminação. A partir dessa compreensão, a escola pode construir formas mais efetivas de aproximação, comunicação e corresponsabilidade. Isso inclui a produção de materiais multilíngues, a criação de espaços de escuta, o envolvimento de mediadores culturais, a valorização das línguas de origem e a abertura do projeto pedagógico às experiências migrantes.

A presença de estudantes migrantes na educação básica brasileira também impõe desafios ao currículo. Um currículo que se pretende democrático não pode tratar a diversidade como elemento periférico ou episódico, restrito a datas comemorativas ou atividades pontuais. A migração precisa ser compreendida como fenômeno histórico, social, político e cultural que atravessa a formação da sociedade brasileira e a experiência contemporânea da escola. Isso significa incorporar discussões sobre deslocamentos humanos, fronteiras, desigualdades globais, racismo, xenofobia, direitos humanos, plurilinguismo e interculturalidade. A escola que acolhe estudantes migrantes não apenas ensina conteúdos a esses sujeitos, mas também aprende com eles a repensar suas próprias categorias de pertencimento, nacionalidade, língua e cidadania.

Nessa perspectiva, a inclusão qualitativa exige uma mudança institucional mais profunda. Não se trata apenas de criar ações compensatórias para estudantes migrantes, mas de revisar as formas pelas quais a escola define normalidade, aprendizagem, participação e sucesso escolar. A permanência do estudante migrante não pode depender exclusivamente de sua capacidade individual de adaptação. Ela deve ser sustentada por políticas públicas, formação docente, práticas pedagógicas interculturais, gestão democrática e articulação com redes de proteção social. A escola, nesse sentido, precisa assumir que a diversidade migratória não é uma exceção a ser administrada, mas uma dimensão constitutiva da educação contemporânea.

Nessa direção, o impacto das migrações na educação básica brasileira constitui um campo de tensões e possibilidades. Há, de um lado, o risco de a escola reproduzir as mesmas exclusões que muitos migrantes experimentaram em suas trajetórias sociais, marcadas por deslocamentos, precarizações, discriminações e rupturas. De outro, há a possibilidade de a educação básica tornar-se espaço privilegiado de afirmação dos ideais democráticos de igualdade, pluralismo, dignidade e justiça social. Como afirma Santos (2025), a escola brasileira encontra-se diante da oportunidade de praticar, no cotidiano

pedagógico, os princípios consagrados em sua legislação democrática. Para que isso ocorra, contudo, será necessário ultrapassar a inclusão meramente formal e construir uma inclusão substantiva, capaz de reconhecer o estudante migrante como sujeito de direitos, de saberes, de língua, de cultura e de história.

### **À Guisa de uma (in) conclusão**

Há evidências consistentes de aumento acelerado das matrículas de estudantes estrangeiros na educação básica brasileira, com forte centralidade das redes públicas, sobretudo municipais, o que desloca para o nível local o núcleo da governança da inclusão. O principal problema, portanto, não reside na ausência de norma, mas na desigualdade de implementação e na insuficiência de capacidade institucional para converter o direito formal em experiência escolar efetiva de pertencimento, permanência e aprendizagem.

Esta análise sustenta, ainda, que políticas linguísticas e acolhimento intercultural são dimensões estruturais da inclusão e não podem ser reduzidos a iniciativas isoladas ou voluntaristas. A experiência de Foz do Iguaçu demonstra que o diagnóstico demolingüístico e a produção de protocolos institucionais podem orientar decisões curriculares, processos formativos e estratégias de acolhimento, articulando produção de dados e cooperação interinstitucional. Trata-se de uma evidência importante de que a gestão educacional pode qualificar suas respostas quando reconhece a diversidade linguística e cultural como elemento constitutivo da escola contemporânea.

Recomenda-se, assim, que redes estaduais e municipais implementem, como política pública, um conjunto mínimo de medidas nacionalmente coerentes e territorialmente adaptáveis. Como agenda de pesquisa, recomenda-se priorizar quatro frentes de investigação. A primeira refere-se à estimativa territorial da demanda e à distribuição de estudantes migrantes por etapa de ensino e território, a partir de microdados e estatísticas locais.

A segunda diz respeito à avaliação do impacto de políticas linguísticas escolares sobre permanência e aprendizagem. A terceira envolve a análise das práticas de matrícula, classificação e equivalência escolar após a Resolução CNE/CEB nº 1/2020. A quarta, por sua vez, concentra-se na investigação longitudinal das trajetórias escolares de crianças migrantes, incluindo a transição para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, articulando vulnerabilidade social, discriminação e acesso a serviços de proteção. Tais frentes são decisivas para consolidar um campo de estudos capaz de sustentar políticas educacionais mais justas, territorializadas e comprometidas com o direito à educação.

## Referências

ABREU PESTANA, D. M. A. de. **O ensino de Matemática em contextos de migração: interseccionalidades curriculares e práticas pedagógicas contra-hegemônicas.** ENSIN@ UFMS, v. 6, n. 10, p. 203-227, 2025.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Recomendação do Conanda sobre a prioridade absoluta de crianças e adolescentes migrantes.** Brasília, DF, 8 fev. 2018. Disponível em: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução nº 232, de 28 de dezembro de 2022.** Estabelece procedimentos de identificação, atenção e proteção para criança e adolescente fora do país de origem desacompanhado, separado ou indocumentado. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 dez. 2022. Disponível em: Imprensa Nacional. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução nº 245, de 5 de abril de 2024.** Dispõe sobre os direitos das crianças e adolescentes em ambiente digital. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 abr. 2024. Disponível em: Imprensa Nacional. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.657, de 7 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2025. Disponível em: Planalto. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1990. Disponível em: Planalto. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1996. Disponível em: Planalto. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997.** Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951 e determina outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1997. Disponível em: Planalto. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017.** Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2017. Disponível em: Planalto. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020.** Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 nov. 2020. Disponível em: Imprensa Nacional. Acesso em: 10 mar. 2026.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 18, n. 57, p. 593-614, 2018.

CASTLES, Stephen; MILLER, Mark J. **The age of migration: international population movements in the modern world**. 4. ed. New York: Guilford Press, 2009.

COMITÊ NACIONAL PARA OS REFUGIADOS. **Refúgio em números: 9ª edição**. Brasília, DF: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2024. Disponível em: Ministério da Justiça e Segurança Pública. Acesso em: 10 mar. 2026.

COMITÊ NACIONAL PARA OS REFUGIADOS. **Refúgio em números: 10ª edição**. Brasília, DF: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2024. Disponível em: Ministério da Justiça e Segurança Pública. Acesso em: 10 mar. 2026.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

FOZ DO IGUAÇU. **Mapeamento demolingüístico de estudantes internacionais na rede municipal de educação de Foz do Iguaçu**. Foz do Iguaçu, 2025. Disponível em: UNILA. Acesso em: 10 mar. 2026.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2022: população estrangeira no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: Agência IBGE Notícias. Acesso em: 10 mar. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Caderno de conceitos e orientações do Censo Escolar 2024: 1ª etapa da coleta**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: Inep. Acesso em: 10 mar. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Como informar alunos estrangeiros no Censo**. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: Inep. Acesso em: 10 mar. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Notas estatísticas: Censo Escolar da Educação Básica 2024**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: Inep. Acesso em: 10 mar. 2026.

JUBILUT, Liliana Lyra. **Procedimento de reconhecimento do status de refugiado no Brasil e arquitetura institucional**. Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, 2022. Disponível em: SciELO. Acesso em: 10 mar. 2026.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. **Glossário sobre migração**. 2. ed. Genebra: OIM, 2019.

PINHEIRO, E. M. **Estudantes migrantes internacionais na escola: matrículas de estudantes estrangeiros e implicações para redes de ensino**. Revista de Estudos Interdisciplinar, v. 6, n. 2, 2024. DOI: 10.56579/rei.v6i2.1332.

PORTES, Alejandro; RUMBAUT, Rubén G. **Immigrant America: a portrait**. 4. ed. Berkeley: University of California Press, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, D. M. A. de A. P. dos. **O impacto das migrações na educação: migrantes latino-americanos na educação básica brasileira**. Cadernos CERU/USP, v. 36, n. 2, p. 74-92, 2025. DOI: 10.11606/issn.2595-2536.v36i2p74-92.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Edusp, 1998.

SUÁREZ-OROZCO, Carola; SUÁREZ-OROZCO, Marcelo M. **Children of immigration**. Cambridge: Harvard University Press, 2001.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES. **Global trends: forced displacement in 2024**. Geneva: UNHCR, 2025.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES. **Educação**. ACNUR Brasil, s. d. Disponível em: ACNUR Brasil. Acesso em: 10 mar. 2026.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-42.

## Notas de autoria

**Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos** é Doutor em Educação, com Mestrado em Educação e Graduado em Pedagogia com ênfase em inclusão e diversidade. Licenciado em Letras (Língua e Literatura Inglesa). Especialista em Tecnologias Educacionais pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, atua como pesquisador colaborador na Cátedra Otavio Frias Filho de Estudos em Comunicação, Democracia e Diversidade, vinculada ao Instituto de estudos avançados da Universidade de São Paulo (IEA-USP). Sócio Pesquisador da Sociedade Brasileira para o progresso Ciência (SBPC) desde 2020.

**Contato:** [douglas.pestana@unifesp.br](mailto:douglas.pestana@unifesp.br)

**Currículo lattes:** <http://lattes.cnpq.br/3941575427040698>

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1861-0902>

## Agradecimentos

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

## Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

SANTOS, D. M. A de A. P dos. "Crianças migrantes na Educação Básica brasileira: uma

reflexão urgente”. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 17, n. 1 p. 117-139, 2026.

### **Financiamento**

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

### **Consentimento de uso de imagem**

Número da autorização ou Não se aplica.

### **Aprovação de comitê de ética em pesquisa**

Número da autorização ou Não se aplica.

### **Licença de uso**

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

### **Publisher**

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

### **Histórico**

Recebido em: 10/03/2026

Aprovado em: 01/06/2026

Publicado em: 10/06/2026

## **INCLUIR COMO PRINCÍPIO: EXPERIÊNCIAS DO NDI/CED/UFSC NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM**

**Inclusion as a Principle: Experiences from NDI/CED/UFSC in Early Childhood Education Based on Historical-Cultural Theory and Universal Design for Learning**

**📧 Katia de Moura Graça Paixão**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0130-3567>

Universidade Federal de Santa Catarina, Núcleo de Desenvolvimento Infantil,  
Florianópolis, Brasil.

Contato: [katia.paixao@ufsc.br](mailto:katia.paixao@ufsc.br)

**📧 Nitéri Ferreira Vieira**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7294-4996>

Universidade Federal de Santa Catarina, Núcleo de Desenvolvimento Infantil,  
Florianópolis, Brasil.

Contato: [nitéri.vieira@ufsc.br](mailto:nitéri.vieira@ufsc.br)

**Resumo:** Este artigo discute a inclusão como princípio estruturante do trabalho pedagógico desenvolvido no Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina (NDI/CED/UFSC), Colégio de Aplicação de Educação Infantil. A partir da Proposta Curricular da instituição, o texto articula contribuições da Teoria Histórico-Cultural e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), tomando como referência experiências realizadas no cotidiano institucional em 2025. São analisadas três ações: a maquete tátil do NDI, compreendida como recurso de acessibilidade espacial e mediação cultural; as histórias sociais, voltadas à antecipação simbólica, à regulação e à participação das crianças; e a formação/articulação interprofissional, com destaque para a atuação das pedagogas da área de Educação Especial. As experiências evidenciam que a inclusão não se restringe a adaptações individuais, mas envolve planejamento coletivo, formação continuada, diálogo com as famílias, produção de materiais acessíveis e articulação entre diferentes saberes profissionais. Por fim, o artigo problematiza desafios relacionados ao tempo institucional para reflexão, ao aprofundamento teórico-metodológico e à necessidade de redes públicas de apoio. Como Colégio de Aplicação vinculado à universidade pública federal, o NDI contribui para o debate sobre uma escola da infância orientada pela acessibilidade, pela participação e pela valorização da diversidade.

**Palavras-chave:** educação infantil; educação inclusiva; teoria histórico-cultural; desenho universal para a aprendizagem.

**Abstract:** This article discusses inclusion as a structuring principle of the pedagogical work developed at the Child Development Center of the Federal University of Santa Catarina (NDI/CED/UFSC), an Application School for Early Childhood Education. Based on the institution's Curricular Proposal, the text articulates contributions from Historical-Cultural Theory and Universal Design for Learning (UDL), taking as reference experiences carried out in the institutional daily life in 2025. Three actions are analyzed: the tactile model of the NDI, understood as a resource for spatial accessibility and cultural mediation; social stories, aimed at symbolic anticipation, regulation, and children's participation; and interprofessional training/articulation, highlighting the role of Special Education pedagogues. The experiences show that inclusion is not restricted to individual adaptations, but involves collective planning, continuing education, dialogue with families, production of accessible materials, and articulation among different professional fields of knowledge. Finally, the article discusses challenges related to institutional time for reflection, theoretical and methodological deepening, and the need for public support networks. As an Application School linked to a federal public university, the NDI contributes to the debate on a school of childhood guided by accessibility, participation, and the appreciation of diversity.

**Keywords:** early childhood education; inclusive education; historical-cultural theory; universal design for learning.

## Introdução

Nas últimas décadas, a educação brasileira vem sendo provocada pelas políticas de inclusão escolar, fundamentadas em documentos internacionais e nacionais que reconfiguraram o modo de pensar o direito à educação. No cenário internacional, a Declaração de Salamanca (1994) representou um marco de inflexão ao afirmar que as escolas regulares deveriam acolher todas as crianças, independentemente de deficiência, origem social ou cultural, consolidando o princípio de que a diversidade é parte constitutiva do processo educativo e não um obstáculo. Esse documento ecoou no Brasil em um contexto de redemocratização, em que a Constituição Federal de 1988 inaugurava uma nova concepção de cidadania, assegurando em seu artigo 205 a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, e em seu artigo 208, inciso III, o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), ao regulamentar os dispositivos constitucionais, introduziu avanços importantes, mas também manteve ambiguidades que dificultaram a efetivação plena da inclusão.

A redação da LDB, especialmente no artigo 58, ao manter a expressão “preferencialmente na rede regular”, abriu margem para interpretações ambíguas, posteriormente mobilizadas para justificar a permanência de estruturas segregadas. Essa formulação foi interpretada como não obrigatoriedade, permitindo que redes mantivessem escolas e classes especiais. Como observa Aranha (2001), tanto o modelo segregador quanto o integrador deslocavam para a pessoa com deficiência a responsabilidade de adaptação, reforçando práticas excludentes e capacitistas. A inclusão, por sua vez, exige a transformação da escola para acolher a diversidade como constitutiva da vida educativa. É

justamente contra esse paradigma que se afirmam os marcos posteriores da inclusão.

Nesse contexto, a expansão de políticas compensatórias nos anos 1990 e 2000 buscou responder à demanda por atendimento especializado, mas acabou consolidando a percepção de que a escolarização das pessoas com deficiência era uma exceção. Mendes (2017) alerta que tais políticas, em vez de transformarem a escola comum, criaram serviços paralelos que mantiveram os sujeitos à margem do sistema regular, como as Escolas e Instituições Especializadas. Esse modelo perpetuou a ideia de que o direito à educação poderia ser satisfeito fora da escola comum, em contradição com os princípios constitucionais de universalização e equidade.

Outro desdobramento relevante foi a fragmentação da formação docente. A LDB/96 não detalhou a preparação necessária para que professores da sala comum assumissem coletivamente a inclusão. Como resultado, muitos docentes passaram a se considerar “não preparados” para trabalhar com a diversidade, atribuindo essa tarefa apenas aos professores especialistas do Atendimento Educacional Especializado. Esse cenário, analisado por Glat e Fernandes (2005), reforçou a percepção de que a inclusão não era um compromisso coletivo da escola, mas uma responsabilidade restrita a determinados profissionais. Além disso, a ausência de mecanismos de responsabilização inclusiva permitiu que redes de ensino continuassem a negar matrícula ou a manter estruturas segregadas sem sanções legais, o que aprofundou a distância entre a legislação e a realidade vivida pelas famílias.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), aprovada no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009, com status de emenda constitucional, representou uma virada paradigmática: rompeu com o modelo médico, que via a deficiência como limitação individual, e afirmou o modelo social, no qual a deficiência resulta da interação entre características pessoais e barreiras externas. Assim, a responsabilidade passa a recair sobre a sociedade e o Estado, que devem eliminar barreiras e garantir acessibilidade. Esse marco também abriu caminho para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e para a Lei Brasileira de Inclusão: Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), que consolidaram o direito subjetivo à educação inclusiva, proibiram a recusa de matrícula e determinaram condições de acessibilidade. Trata-se de um marco civilizatório, alinhado à Constituição de 1988 e aos princípios da Convenção da ONU.

Apesar da solidez desse arcabouço jurídico, a realidade educacional brasileira mostra que a inclusão ainda não se efetivou de forma plena e uniforme. Classes e escolas especiais seguem presentes em muitas redes, sobretudo em municípios menores, frequentemente legitimadas pelo argumento de que oferecem “melhor atendimento”. Casos de recusa de matrícula continuam a ser levados ao judiciário, revelando que a garantia legal ainda precisa ser concretizada no cotidiano.

Além disso, a formação docente insuficiente perpetua a fragmentação entre o professor da sala regular e o especialista da Educação Especial, dificultando a construção

de uma prática inclusiva coletiva. Esse descompasso evidencia que a consolidação normativa não basta: é preciso enfrentar resistências culturais, organizacionais e pedagógicas que permanecem no interior das escolas. Ao mesmo tempo, a inclusão se vê tensionada pelas lógicas contemporâneas de gerencialismo e performatividade que atravessam a educação. Ball (2005) denomina de performatividade a cultura de regulação que se sustenta em métricas, comparações e demonstrações de resultados como meios de controle e mudança.

Nesse contexto, a diversidade tende a ser invisibilizada, já que não se encaixa facilmente nos parâmetros quantitativos que medem eficiência. Como observa Vieira dos Santos (2011), o discurso da “qualidade total” e da busca incessante por resultados colide com o princípio da inclusão, que se pauta pela equidade, pela flexibilidade curricular e pela valorização da diferença como riqueza formativa.

Apple (2006), por sua vez, observa que a penetração da lógica de mercado no campo educacional redefine o sentido de ensinar, deslocando a escola de seu compromisso democrático e fragilizando a construção de práticas inclusivas. Sua análise mostra que, ao reduzir a educação a padrões e métricas, o neoliberalismo compromete o papel social da escola pública.

O desafio, portanto, não é apenas jurídico, mas sobretudo político-pedagógico: transformar culturas escolares, investir em políticas públicas de formação continuada, criar condições de acessibilidade efetiva e consolidar o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como princípio curricular de partida, e não como adaptação posterior. Só assim a inclusão deixará de operar à margem, como exceção ou remendo, e passará a conformar as políticas, as práticas e a identidade da escola pública democrática.

Este artigo não se constitui como pesquisa empírica no sentido estrito, mas como discussão teórico-analítica acerca do princípio inclusivo na Educação Infantil. Para tanto, recorre-se a exemplos analisadores de experiências pedagógicas desenvolvidas no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI-UFSC) entendidas como situações concretas que ilustram e dão materialidade às reflexões teóricas. Esses exemplos não são tomados como dados de pesquisa, mas como episódios significativos que permitem evidenciar como o princípio inclusivo se manifesta no cotidiano da instituição, em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural e com o DUA.

## **O NDI e o princípio inclusivo**

O Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) é um Colégio de Aplicação de Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CED). Criado em 1980, atua como campo de ensino, pesquisa e extensão, voltado à Educação Infantil. Sua especificidade institucional lhe confere o papel de espaço formador de profissionais da educação, ao mesmo tempo em que desenvolve práticas pedagógicas que articulam o atendimento às crianças, a produção de

conhecimento e a formação inicial e continuada de professores. Por estar situado no interior da universidade pública, o NDI assume função estratégica na materialização de políticas inclusivas e na experimentação de propostas pedagógicas que dialogam com a legislação nacional e internacional. É nesse contexto que as experiências aqui analisadas se constituem como exemplos do princípio inclusivo em ação, contribuindo para o debate sobre a Educação Infantil inclusiva no Brasil.

A Proposta Curricular do NDI assume a inclusão como dimensão constitutiva do trabalho institucional, não restrita ao acesso de crianças com deficiência ou às vagas previstas nos editais. O documento afirma que a inclusão de crianças com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação não se configura como projeto independente ou paralelo, mas integra os princípios básicos da proposta curricular, ao lado dos princípios democráticos, da especificidade da infância, do respeito à criança e às suas necessidades, e da compreensão da criança como ser integral, sujeito de direitos e ser social (NDI/CED/UFSC, 2014).

Essa compreensão se articula à concepção de currículo defendida pelo NDI, entendido como resultado de um processo histórico e social, marcado por conflitos, rupturas e contradições, e como conjunto de conhecimentos e vivências vinculados à apropriação da cultura, realizado sob responsabilidade da escola. Desse modo, as ações inclusivas não são tomadas como adaptações posteriores, mas como parte do planejamento pedagógico, da organização dos tempos e espaços, das relações entre crianças e adultos, da gestão institucional e das formas de mediação cultural.

Tal perspectiva dialoga com a Teoria Histórico-Cultural, especialmente a partir dos estudos de Vygotsky, ao compreender que o desenvolvimento humano ocorre nas relações sociais, pela mediação da cultura, da linguagem, dos signos e dos instrumentos. Entre os pesquisadores brasileiros dessa vertente, destacam-se Ana Luiza Smolka (2012) e Angel Pino (2005), que reafirmam que a constituição da criança como sujeito histórico e social se dá na relação com os outros, na apropriação dos signos e na participação em práticas coletivas. Assim, ao reconhecer que todas as crianças se desenvolvem mediadas culturalmente, o NDI reafirma que a diferença não é déficit, mas condição constitutiva do processo educativo.

A Proposta Curricular também vincula esse compromisso aos direitos humanos e à convivência na diversidade, compreendendo a deficiência como uma entre as possibilidades da existência humana e assumindo a necessidade de combater e eliminar barreiras para que todas as crianças possam desenvolver suas potencialidades. A inclusão é, portanto, apresentada como princípio geral norteador das ações éticas, pedagógicas, administrativas, de saúde e de cuidado da instituição (NDI/CED/UFSC, 2014). Essa formulação fortalece a defesa de que o trabalho inclusivo não se limita à matrícula ou à presença da criança público-alvo da Educação Especial na escola, mas implica a transformação das condições institucionais de participação.

O NDI não oferta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo em vista que

esta é uma atividade docente, ao qual o NDI não dispõe, até o momento, do cargo de Professor de Educação Especial. Entretanto, para além da presença deste profissional, o NDI tem discutido internamente a importância deste professor em atuação conjunta com o professor de referência, ou seja, como mais um docente articulado ao trabalho pedagógico no grupo de crianças e não um professor específico que atua em separado ou somente para uma criança PAEE.

Considerando esse horizonte e, em consonância com o Decreto nº 7.611/2011, o compromisso do NDI com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se expressa no interior de uma organização pedagógica própria, articulada à Educação Infantil e à Proposta Curricular institucional. Nesse contexto, o AEE não é compreendido como apoio eventual ou como ação paralela à escolarização, mas como atividade pedagógica especializada, voltada à identificação e eliminação de barreiras, à produção de recursos de acessibilidade, à orientação das equipes docentes e ao acompanhamento das crianças público-alvo da Educação Especial.

No cotidiano do NDI, a articulação entre Educação Especial e Educação Infantil se dá por meio da atuação das pedagogas da área de Educação Especial no suporte às docentes na elaboração e acompanhamento dos Planos de Ensino Individualizados, na produção de materiais acessíveis, do diálogo com as famílias e da articulação com profissionais internos e externos.

Pesquisas desenvolvidas por Adrião e Laplane (2000) problematizam a permanência de políticas focalizadas que mantêm a lógica da integração, o que entendemos que muitas vezes se efetiva quando a atuação do profissional da educação especial se reduz apenas à oferta do AEE no contraturno.

Mendes (2017) aprofunda essa discussão ao enfatizar que a educação inclusiva não é concessão, mas direito inalienável, que demanda tanto a transformação das práticas pedagógicas quanto a revisão das estruturas institucionais. Ao assumir esse horizonte, o NDI aproxima-se dessas contribuições, reforçando que o trabalho pedagógico com crianças público-alvo da Educação Especial deve envolver todo o grupo, o planejamento coletivo e a construção de práticas acessíveis.

No cotidiano institucional, esse princípio se expressa nas reuniões, nas pautas pedagógicas, nos encaminhamentos coletivos, na produção de materiais acessíveis, no acompanhamento das crianças, na articulação com as famílias e no diálogo entre professoras, pedagogas da área de Educação Especial, coordenação pedagógica e demais profissionais. Assim, a inclusão se constrói como responsabilidade compartilhada entre os adultos que participam do processo educativo, e não como atribuição isolada de um profissional ou setor específico.

## **Referencial teórico-metodológico**

A discussão sobre o princípio inclusivo na Educação Infantil é aqui orientada pela

Teoria Histórico-Cultural, que compreende o desenvolvimento humano como resultado da mediação cultural e da interação social (Vygotsky, 2001). Nessa perspectiva, a aprendizagem precede e impulsiona o desenvolvimento, sendo o espaço educativo um lugar privilegiado de circulação de signos, de organização do pensamento e de constituição de subjetividades. Essa abordagem sustenta a ideia de que a inclusão não é apenas uma prática de acesso, mas um princípio ético-político que organiza o currículo e as formas de participação infantil.

Articulado a essa base, mobiliza-se o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (CAST, 2018), entendido como uma proposta metodológica que oferece múltiplos meios de engajamento, de representação e de ação/expressão. Ao trazer o DUA como referência, busca-se evidenciar que as estratégias inclusivas não se restringem a adaptações pontuais, mas se constituem como planejamento intencional desde o início, ampliando a participação de todas as crianças e favorecendo o respeito aos diferentes modos de aprender. Bettio, Miranda e Schmidt (2021), ao discutirem o DUA na Educação Infantil, destacam que currículos flexíveis, planejados desde sua origem para contemplar diferentes necessidades, beneficiam todas as crianças, e não apenas aquelas com deficiência ou altas habilidades. Nessa direção, o DUA contribui para deslocar a responsabilidade da adaptação individual da criança para a organização pedagógica das condições de ensino, dos materiais, dos métodos e das formas de acompanhamento da aprendizagem.

Por fim, a reflexão é atravessada pelas críticas ao gerencialismo educacional e à lógica da performatividade (BALL, 2005; DARDOT; LAVAL, 2016; APPLE, 2006; ADRIÃO, 2018), que tensionam as políticas de responsabilização e controle do trabalho docente. No contexto brasileiro, também se destacam as contribuições de Dermeval Saviani (2008) e Jarbas Vieira dos Santos (2011), que problematizam as contradições entre gestão e qualidade da educação. Esses referenciais não são apresentados como bloco autônomo, mas serão retomados ao longo da análise das experiências inclusivas desenvolvidas no NDI/CED/UFSC, funcionando como chaves interpretativas para compreender como o princípio inclusivo se concretiza no cotidiano da instituição.

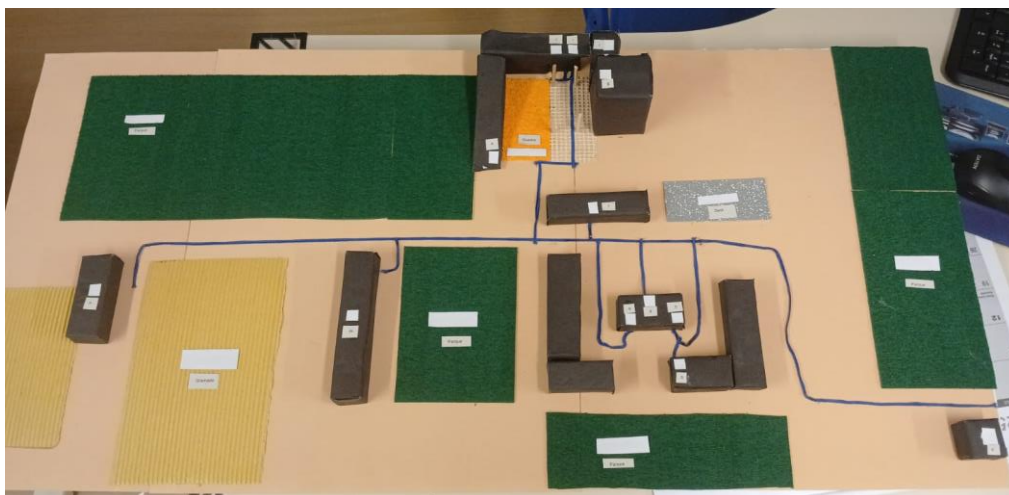
## **Experiências inclusivas em destaque**

Neste artigo, compartilhamos três experiências inclusivas desenvolvidas no NDI/CED/UFSC: a maquete tátil do NDI, a produção de Histórias Sociais e a formação/articulação interprofissional.

A maquete tátil do NDI foi construída pelas pedagogas da área de Educação Especial em parceria com o Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar da Universidade Federal de Santa Catarina (LabTATE/UFSC). A proposta nasceu a partir de um dia letivo, ocorrido em um sábado do mês de setembro de 2025, denominado “Sábado Inclusivo”, em sua segunda edição. Nesse sábado letivo, foram desenvolvidas diversas propostas inclusivas, entre elas a participação e a apresentação cultural do grupo: Os Bengalantes. Este grupo de dança é

vinculado à Associação Catarinense para Integração do Cego (ACIC), composto por crianças e pessoas cegas ou com baixa visão. Para que os visitantes pudessem conhecer o espaço escolar antes da apresentação cultural, a equipe elaborou um protótipo acessível do espaço físico, focando nos trajetos e espaços. Desde então, as pedagogas de Educação Especial do NDI vêm discutindo formas de aprimorar a maquete com vistas a instalar uma versão definitiva na portaria, de modo a acolher visitantes e ampliar a mediação pedagógica com as crianças de todo o NDI.

Figura 1 – Maquete tátil do NDI/UFSC



Fonte: Arquivo da Educação Especial do NDI/UFSC (2025).

[Descrição da imagem]: Sobre uma mesa de madeira está exposta uma Maquete tátil retangular do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/UFSC). Sobre a base de isopor são representados diferentes pisos com cores e texturas diferenciadas. Áreas em verde representam gramados e parques; áreas amarelas, representam os espaços externos; e os blocos pretos, os prédios. Linhas azuis indicam caminhos de circulação. No canto superior direito há uma legenda com os nomes dos espaços: portaria, biblioteca, módulos, rampas, parque, deck e auditório [Fim da descrição].

Para Vygotsky (1997), os instrumentos mediam a relação entre sujeito e realidade, reorganizando funções psicológicas superiores. Nesse sentido, a maquete não é um objeto neutro, mas transforma a relação da criança com o espaço, oferecendo-lhe novas possibilidades de percepção, imaginação e participação. Ao representar o NDI em miniatura, as crianças engajaram-se em práticas de jogo simbólico (Elkonin, 1987) e de atribuição de significados (Smolka, 1993), evidenciando que recursos de acessibilidade podem também constituir experiências culturais ricas para todos.

No quadro do DUA, a maquete materializa múltiplos meios de representação (CAST, 2018; Sebastián-Heredero, 2020), já que permite compreender o mesmo conteúdo (o espaço escolar) por diferentes vias sensoriais. Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Bettio, Miranda e Schmidt (2021), ao indicarem que práticas inclusivas na

Educação Infantil exigem a oferta de diferentes formas de acesso, participação e expressão, considerando a variabilidade das crianças como ponto de partida do planejamento pedagógico. Ao ser utilizada coletivamente, ela também reforça o princípio da participação colaborativa, pois crianças de diferentes condições compartilham experiências e narrativas em torno da maquete, promovendo interações que fortalecem vínculos e reconhecimento mútuo.

Além disso, a maquete tátil insere-se na concepção de documentação pedagógica (Barbosa & Richter, 2009) ao ser registrada como prática inovadora no Caderno da Acessibilidade, tornando-se parte da memória institucional. Isso garante que a experiência não se perca, mas seja socializada e multiplicada em diferentes turmas. Trata-se, portanto, de uma prática de mediação cultural e acessibilidade universal, que exemplifica como a escola pode transformar barreiras físicas em oportunidades formativas, em consonância com Mendes (2017), ao afirmar que sistemas inclusivos precisam eliminar barreiras e garantir participação efetiva.

Dessa forma, a maquete tátil revela três dimensões centrais do princípio inclusivo no NDI: (i) a acessibilidade como proposta coletiva, que responde a demandas reais e se fortalece na parceria universidade-escola; (ii) a acessibilidade como mediação cultural, que amplia repertórios simbólicos e sensoriais tanto para visitantes quanto para as crianças com e sem deficiência; e (iii) a documentação como eixo de continuidade e memória institucional, que assegura que experiências inovadoras se tornem parte do patrimônio pedagógico de um Colégio de Aplicação, tal como o NDI se constitui.

Outra experiência compartilhada neste artigo refere-se às histórias sociais, compreendidas como estratégia de antecipação simbólica, apoio à compreensão de situações novas e ampliação da participação das crianças no cotidiano institucional. Lazzarini e Elias (2022), em revisão de literatura sobre Histórias Sociais e autismo, destacam que essas narrativas curtas e individualizadas podem auxiliar pessoas com TEA na interpretação e compreensão de situações sociais difíceis, confusas ou novas, descrevendo pistas sociais relevantes, comportamentos esperados e possíveis consequências das ações. No NDI, essa estratégia é ressignificada à luz da Teoria Histórico-Cultural, assumindo que os signos permitem à criança planejar ações futuras, atribuir sentidos a experiências novas e participar de forma mais segura das práticas coletivas (Vygotsky, 1997). Ao oferecer narrativas visuais e textuais sobre situações desconhecidas, reduzem a ansiedade, favorecem a regulação emocional e permitem que a criança se posicione ativamente diante do vivido. Do ponto de vista do DUA, incorporam múltiplos meios de representação e de engajamento (Zerbato; Mendes, 2018), qualificando a experiência de todos os estudantes. Cabe também destacar que as ilustrações foram feitas por estagiários não obrigatórios, orientados pela Educação Especial do NDI.

## Figura 2 – História Social da Natação



Esta história foi elaborada pela equipe de Educação Especial do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/UFSC), com o objetivo de preparar e apoiar as crianças do Grupo 6 para as aulas de natação que acontecerão no Centro de Desportos (CDS).

O material foi pensado especialmente para trabalhar a previsibilidade e a segurança emocional de uma criança público-alvo da Educação Especial (PAEE), mas será compartilhado com toda a turma, de forma inclusiva.

As histórias sociais são uma estratégia pedagógica que ajuda as crianças a compreenderem rotinas, anteciparem situações novas e se sentirem mais tranquilas diante das mudanças.

Ilustrações por Line Tragibo e Luz Cidade



Fonte: Arquivo da Educação Especial do NDI/UFSC (2025).

[Descrição da imagem]: Capa colorida do Livro de História Social. Na parte superior do lado direito, em letras grandes, está escrito: Nossa Aula de Natação, apresenta em forma de desenho, quatro crianças de diferentes etnias, saltando no ar, vestidas com roupas infantis, tendo ao fundo uma piscina. No lado esquerdo do livro é exibido o logotipo da acessibilidade do NDI/UFSC e o seguinte texto: Esta história foi elaborada pela equipe de Educação Especial do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/UFSC), com o objetivo de preparar e apoiar as crianças do Grupo 6 para as aulas de natação que acontecerão no Centro de Desportos (CDS). O material foi pensado especialmente para trabalhar a previsibilidade e a segurança emocional de uma criança público-alvo da Educação Especial (PAEE), mas será compartilhado com toda a turma, de forma inclusiva. As histórias sociais são uma estratégia pedagógica que ajuda as crianças a compreenderem rotinas, anteciparem situações novas e se sentirem mais tranquilas diante das mudanças. Na parte inferior, está escrito: Ilustrações por Line Tragibo e Luz Cidade [Fim da descrição].

Tomadas em conjunto, a maquete tátil e as histórias sociais evidenciam que a inclusão, no NDI, não se reduz a um conjunto de adaptações pontuais ou a respostas individuais às necessidades de uma criança específica. Ao contrário, configuram-se como práticas pedagógicas planejadas coletivamente, orientadas pela acessibilidade, pela mediação cultural e pela ampliação das condições de participação de todas as crianças. Nessa perspectiva, a diferença é compreendida como dimensão constitutiva do processo educativo, exigindo da escola a criação de recursos, estratégias e formas de organização que favoreçam a participação comum. Essas experiências também podem ser compreendidas como intervenções pedagógicas (Damiani et al., 2013), pois são planejadas, implementadas em contextos reais, sistematicamente avaliadas e transformadas em conhecimento compartilhado.

Em colaboração ao processo de inclusão escolar, temos no NDI a Coordenação Pedagógica que se insere no âmbito da gestão, respondendo fundamentalmente pela

articulação coletiva da proposta curricular e pelo processo de formação continuada dos professores, dos técnicos administrativos em educação e dos estagiários não obrigatórios. Atualmente, na Coordenação Pedagógica estão lotados servidores técnicos-administrativos em educação (TAE) com diferentes cargos e funções, sendo: 3 pedagogas da área da educação infantil, 2 pedagogas de área de educação especial, 1 assistente social, além de 2 professoras efetivas que assumem a coordenação pedagógica por um período de 2 anos, mediante processo eleitoral.

É importante mencionar que o cargo de Pedagogo da área de Educação Especial insere-se na carreira técnica da universidade e é muito recente no quadro de servidores do NDI. Este cargo foi ocupado pela primeira vez no NDI em 2019 e, desde então, este profissional tem se implicado mais diretamente nos processos pedagógicos que envolvem a inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial, realizando ações relacionadas à produção de materiais pedagógicos e ao planejamento de ações pedagógicas em parceria com os professores e demais profissionais do NDI, voltadas às especificidades deste público.

Além disso, no seu quadro técnico, o NDI conta com o Serviço de Enfermagem composto por 4 enfermeiras e o Serviço de Nutrição com 2 nutricionistas e 1 técnica em nutrição que também desenvolvem ações de saúde e de alimentação em parceria com os professores.

Os profissionais acima apresentados, em conjunto com os professores, realizam reuniões multiprofissionais para discussão e acompanhamento do processo inclusivo no NDI, além de participarem de reuniões com profissionais externos para articulação de ações em prol do desenvolvimento das crianças, de acordo com os princípios do NDI e os objetivos pedagógicos da Educação Infantil em uma perspectiva coletiva.

A inclusão, para se concretizar como prática efetiva, exige formação permanente e trabalho coletivo. No NDI, essa dimensão é estruturada por diferentes estratégias, que envolvem a supervisão de estagiários, as parcerias com famílias e a cooperação com profissionais de áreas afins.

A supervisão de estagiários de Educação Especial constitui um dos espaços mais significativos de formação crítica na instituição. Longe de se restringir a aspectos técnicos, é organizada como prática reflexiva, em que registros, observações e experiências são analisados coletivamente.

Como lembram Pimenta e Lima (2004), o estágio deve ser compreendido como atividade teórico-prática de formação docente, em que o contato com a realidade escolar é objeto de análise crítica. No NDI, essa supervisão se articula com os referenciais da teoria histórico-cultural e do DUA, permitindo que estagiários compreendam a inclusão como organização intencional da atividade pedagógica. Esse movimento vai ao encontro de Nóvoa (2009), que defende a formação como processo construído “dentro da profissão e pela profissão”. Essa perspectiva também dialoga com Zerbato e Mendes (2021), ao evidenciarem que estratégias formativas pautadas nos pressupostos do DUA e da

colaboração podem potencializar o desenvolvimento de ações docentes condizentes com a diversidade, articulando formação inicial, formação continuada e práticas inclusivas no cotidiano escolar.

Além disso, o NDI tem buscado ampliar a perspectiva inclusiva também na composição de suas equipes, priorizando a inserção de bolsistas com deficiência na área da Educação Especial. Essa escolha fortalece a coerência institucional, ao reconhecer que a participação desses estudantes contribui de modo significativo para as discussões coletivas, para a produção de práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade e para a consolidação de uma cultura escolar inclusiva.

Diferentemente da rede estadual de Santa Catarina e de outras redes de ensino, o NDI não conta com a figura de um segundo professor em sala, tampouco com professor auxiliar ou com professor de Educação Especial em sala de recursos multifuncionais. Enquanto muitas redes estruturam o atendimento inclusivo por meio da designação de profissionais específicos, o NDI organiza-se de maneira distinta: a inclusão é assumida como princípio transversal e corresponsabilidade institucional.

Essa diferença é significativa. Nos sistemas estaduais e municipais, a presença de um segundo professor ou de um docente especializado pode garantir apoios importantes, mas também tende a reforçar a lógica de que a inclusão é responsabilidade de “um profissional” destacado. No NDI, ao contrário, a ausência dessas figuras não representa desassistência, mas uma opção organizacional fundamentada na documentação pedagógica e na atuação do setor de Educação Especial, em articulação com as docentes regentes, a coordenação pedagógica, os estagiários e os profissionais parceiros.

Com isso, desloca-se o foco do atendimento individualizado para uma lógica coletiva, na qual o princípio inclusivo atravessa o planejamento curricular, a rotina dos grupos e os processos de formação docente.

Outra dimensão central é a parceria com as famílias. A inclusão, como sublinha Mendes (2017), não se efetiva apenas no interior da escola: requer diálogo constante com os contextos familiares. No NDI, reuniões periódicas, devolutivas sobre o desenvolvimento e escuta ativa das famílias fazem parte da rotina, fortalecendo-as como parceiras ativas no processo inclusivo.

Por fim, a inclusão no NDI se consolida pela articulação interprofissional. São desenvolvidas parcerias com cursos da universidade, como também a presença no quadro do NDI de profissionais da nutrição, psicologia, serviço social. Além disso, reuniões e visitas de terapeutas externos que acompanham algumas crianças ampliam o repertório de apoios disponíveis e a elaboração de Planos de Ensino Individualizados (PEIs), pelos professores e profissionais do NDI. Essa rede de cooperação responde ao que Mendes (2017) chama de sistemas inclusivos, que demandam articulação entre políticas educacionais, de saúde e de assistência social. Do ponto de vista do DUA, amplia os meios de engajamento e expressão, enquanto na teoria histórico-cultural representa a ampliação das condições de mediação com as crianças.

## Reflexões e desafios

Apesar dos avanços descritos, a consolidação do princípio inclusivo no NDI/CED/UFSC é atravessada por desafios que também expressam tensões mais amplas da educação brasileira. A documentação pedagógica, a produção de materiais acessíveis, a diversificação das experiências inclusivas, a formação de estagiários e a articulação entre diferentes profissionais constituem avanços importantes na construção de uma cultura institucional inclusiva. Tais ações evidenciam que a inclusão não se reduz à matrícula ou à presença física das crianças público-alvo da Educação Especial, mas exige planejamento, mediação, acompanhamento e reflexão coletiva.

Entretanto, a sustentação dessas práticas demanda condições institucionais permanentes. A necessidade de tempo para estudo, planejamento, registro e avaliação das ações inclusivas permanece como um desafio central, sobretudo em contextos escolares marcados por múltiplas demandas cotidianas. Como destaca Nóvoa (2009), a formação docente se constrói no interior da profissão, a partir da reflexão sobre a prática e da produção coletiva de saberes. Nesse sentido, a inclusão requer espaços sistemáticos de formação continuada, nos quais as experiências vividas com as crianças possam ser analisadas, reelaboradas e compartilhadas entre os profissionais.

Outro desafio refere-se ao aprofundamento teórico-metodológico das práticas inclusivas. Conforme Mendes (2017), a educação inclusiva não se efetiva apenas pela presença de serviços, recursos ou profissionais especializados, mas pela transformação das práticas pedagógicas e das estruturas institucionais que organizam a escola. No caso do NDI, esse desafio envolve fortalecer a articulação entre a Teoria Histórico-Cultural, o Desenho Universal para a Aprendizagem e a própria Proposta Curricular da instituição, de modo que as ações inclusivas não sejam compreendidas como adaptações isoladas, mas como parte constitutiva do currículo e da organização pedagógica. Nessa direção, Bettio e Schmidt (2025) alertam para a necessidade de cautela com fórmulas prontas de intervenção com professores, indicando que a implementação do DUA exige formação, acompanhamento, observação das práticas e análise das condições concretas de sala de aula.

Também se apresenta como desafio a articulação com políticas públicas externas à instituição. Embora o NDI desenvolva ações interprofissionais e mantenha diálogo com famílias e profissionais que acompanham algumas crianças, a efetivação da inclusão depende de redes mais amplas, que envolvam educação, saúde, assistência social e garantia de direitos. A insuficiência ou descontinuidade dessas redes pode sobrecarregar a escola e limitar as possibilidades de acompanhamento integral das crianças e de suas famílias.

Somam-se a isso as pressões contemporâneas do gerencialismo e da performatividade, observadas em muitas redes de ensino, que tendem a intensificar o

trabalho docente e a invisibilizar a singularidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento (Ball, 2005; Hypolito; Vieira; Pizzi, 2009). Neste sentido, Adrião (2018) alerta que tais mecanismos de responsabilização fragilizam a função pública da escola, enquanto Vieira dos Santos (2011) problematiza a lógica da “qualidade total”, marcada pela busca de resultados, padronização e eficiência. Essa racionalidade entra em tensão com o princípio inclusivo, que exige flexibilidade, escuta, tempo, mediação e valorização da diversidade.

Assim, ao assumir a inclusão como princípio estruturante, o NDI posiciona-se criticamente diante dessas tensões, reafirmando que a qualidade da educação infantil não pode ser medida apenas por critérios de produtividade ou desempenho. A qualidade, nesse contexto, relaciona-se à garantia de participação, pertencimento, acessibilidade, mediação pedagógica e desenvolvimento das potencialidades de todas as crianças.

### **Considerações finais**

As experiências analisadas neste artigo demonstram que a inclusão, no NDI/CED/UFSC, não se constitui como medida compensatória, ação pontual ou prática paralela ao currículo. Ao contrário, apresenta-se como princípio estruturante que orienta a organização das práticas pedagógicas, da gestão institucional, da formação e das relações entre crianças e adultos. A maquete tátil, as histórias sociais e a formação/articulação interprofissional evidenciam diferentes modos pelos quais o princípio inclusivo se materializa no cotidiano da Educação Infantil.

Ao articular a Teoria Histórico-Cultural e o Desenho Universal para a Aprendizagem, o NDI reafirma que a diversidade não é obstáculo ao processo educativo, mas condição constitutiva da formação humana. Essa compreensão encontra respaldo nas produções recentes sobre DUA na Educação Infantil, que defendem currículos, materiais, métodos e formas de participação planejados desde o início para contemplar a variabilidade das crianças e ampliar suas possibilidades de aprendizagem. Nessa perspectiva, os recursos de acessibilidade, as mediações culturais, os registros pedagógicos e as ações coletivas não beneficiam apenas crianças público-alvo da Educação Especial, mas ampliam as possibilidades de participação, aprendizagem e desenvolvimento de todo o grupo.

Como Colégio de Aplicação, o NDI ocupa lugar singular na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, socializando práticas pedagógicas, formando profissionais e produzindo conhecimento sobre a Educação Infantil inclusiva. Ao mesmo tempo, a experiência relatada evidencia que a inclusão exige compromisso institucional permanente, formação continuada, redes de apoio e condições objetivas de trabalho.

Conclui-se, portanto, que incluir como princípio significa deslocar a inclusão do campo da exceção para o centro do projeto pedagógico. Trata-se de compreender que a escola da infância, quando orientada pela escuta, pela mediação, pela acessibilidade e pela valorização da diferença, pode constituir-se como espaço efetivo de participação

democrática e de desenvolvimento humano para todas as crianças.

## Referências

ADRIÃO, Theresa. **Privatização da educação básica**: estratégias de mercado e implicações para a democracia. São Paulo: Cortez, 2018.

ADRIÃO, Theresa; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Educação especial e inclusão escolar: uma análise crítica das políticas públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 57-71, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/3dfYqkDfb3VmbLgFwZc3Q4j/>. Acesso em: 1 out. 2025.

APPLE, Michael W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Educação especial**: história e políticas públicas. São Paulo: Moderna, 2001.

BALL, Stephen J. **Educação, políticas e reformas**: uma abordagem crítica. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra. **Documentação pedagógica**: um modo de tornar visível a prática educativa. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina (Orgs.). Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 123-142.

BETTIO, Claudia Daiane Batista; MIRANDA, Ana Carolina Arruda; SCHMIDT, Andréia. **Desenho universal para a aprendizagem e ensino inclusivo na educação infantil**. 1. ed. Ribeirão Preto: FFCLRP-USP, 2021. 109 p. E-book. ISBN 978-65-88082-03-4. DOI: 10.11606/9786588082034.

BETTIO, Claudia Daiane Batista; SCHMIDT, Andréia. Desenho Universal para a Aprendizagem e diversidade de repertórios verbais entre alunos da Educação Infantil: intervenção individualizada com professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 38, e88396, p. 1-30, 2025. DOI: 10.5902/1984686X88396.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.cmec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 4 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 6 mai. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 13 set. 2025.

CAST – Center for Applied Special Technology. **Universal Design for Learning Guidelines.** Version 2.2. Wakefield, MA: CAST, 2018. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 4 out. 2025.

DAMIANI, Magda Floriana et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em: 4 out. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

ELKONIN, Daniil. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações para a formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 5-16, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/dcgrKjHF7wqfbbKfJQqjmnk/>. Acesso em: 4 out. 2025.

HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas; PIZZI, Laura. Trabalho docente e políticas educacionais: uma análise crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 1327-1352, out./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Z7th8JwD5V5WkLhJYZT6dWF/>. Acesso em: 4 out. 2025.

LAZZARINI, Fernanda Squassoni; ELIAS, Nassim Chamel. História Social™ e autismo: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 28, e0017, p. 349-364, 2022. DOI: 10.1590/1980-54702022v28e0017.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação inclusiva:** construindo um sistema para todos. São Carlos: EdUFSCar, 2017.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1231-1256, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5sJd4ZVDLz8pFvWVyyqq3z4P/>. Acesso em: 4 out. 2025.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque: ONU, 2006. Ratificada no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, e promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 4 out. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 65, p. 31-43, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/BFjVdPNnVQg5f7XfxK2Wyjh/>. Acesso em: 4 out. 2025.

NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL. Proposta Curricular. NDI/CED/ UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. 2014. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/projeto-politico-pedagogico>. Acesso em: 2 set. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Enrique. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>. Acesso em: 4 out. 2025.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Construção de conhecimento e produção de sentido: significação e processos dialógicos. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 7-15, abr. 1993. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1993000100003](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100003). Acesso em: 4 out. 2025.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a psicogênese do conhecimento reescrita**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 4 out. 2025.

VIEIRA DOS SANTOS, Jarbas. **Gestão da qualidade total na educação: crítica a um modelo gerencial**. Pelotas: Seiva, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04>. Acesso em: 4 out. 2025.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e233730, p. 1-19, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147233730.

### Notas de autoria

**Kátia de Moura Graça Paixão.** Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Atualmente é Pedagoga de Educação Especial na Universidade Federal de Santa Catarina/Centro de Ciências da Educação/Núcleo de Desenvolvimento Infantil e Professora Colaboradora no Centro de Ciências Humanas e da Educação na Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC)

**Contato:** [katia.paixao@ufsc.br](mailto:katia.paixao@ufsc.br)

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/7418357475310238>

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0130-3567>

**Nitéri Ferreira Vieira.** Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Atualmente é Pedagoga de Educação Especial na Universidade Federal de Santa Catarina/Centro de Ciências da Educação/Núcleo de Desenvolvimento Infantil

**Contato:** [niteri.vieira@ufsc.br](mailto:niteri.vieira@ufsc.br)

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/4130319583035537>

**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0005-7294-4996>

### Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

PAIXÃO, Kátia de Moura Graça; VIEIRA, Nitéri Ferreira. Incluir como princípio: experiências do NDI/CED/UFSC na Educação Infantil a partir da Teoria Histórico-Cultural e do Desenho Universal para a Aprendizagem. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 17, n. 1 p. 140-158, 2026

### Financiamento

Não se aplica.

### Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

### Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

### Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira

publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

### **Publisher**

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

### **Histórico**

Recebido em: 06/10/2025

Aprovado em: 19/12/2025

Publicado em: 10/06/2026

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INTERDISCIPLINAR: CAMINHO PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA

Inclusive and interdisciplinary education: path towards human training

✉ Mateus de Souza Duarte

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7199-1652>

Secretaria de Educação do Amazonas (SEDUC), Parintins, Amazonas.

Contato: [mateus\\_duarte22@hotmail.com](mailto:mateus_duarte22@hotmail.com)

✉ Di Diane Matos Pinheiro Aguiar

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8910-2594>

Secretaria de Educação do Amazonas (SEDUC), Parintins, Amazonas.

Contato: [ddmpa.mca24@uea.edu.br](mailto:ddmpa.mca24@uea.edu.br)

✉ Jorge de Menezes Rodrigues

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2200-7559>

Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Amazonas.

Contato: [jdmrodrigues@uea.edu.br](mailto:jdmrodrigues@uea.edu.br)

**Resumo:** A inclusão na escola é um tema essencial e não deve ser tratada como uma moda passageira. Em um contexto educacional, ser e sentir-se incluído é fundamental. A inclusão requer estratégias e práticas eficazes que demonstrem a importância de conviver com a diversidade, especialmente no ambiente escolar. Este texto é um relato de experiência baseado em uma iniciativa realizada com alunos do primeiro ano do ensino médio de uma escola de período integral em Parintins, no interior do Amazonas. As atividades foram desenvolvidas em comemoração à Semana Nacional das Pessoas com Deficiência Intelectual e Múltipla. A iniciativa teve duração de uma manhã, durante a qual foi ministrada uma palestra sobre Tecnologia Assistiva e suas implicações para a Educação Inclusiva. Houve um momento de diálogo e descontração, com uma sequência didática com os alunos, dividida em quatro temas e três momentos. Trabalhamos com histórias em quadrinhos, com uma abordagem interdisciplinar, focada na educação humanizada. Acreditamos que essas práticas promovem a cognição, a imaginação, a afetividade e a consciência nos alunos.

**Palavras-chave:** inclusão escolar; educação especial; escola; educação humanizada.

**Abstract:** Inclusion in school is an essential topic and should not be treated as a fad. In an educational context, being and feeling included is essential. Inclusion requires effective strategies and practices that demonstrate the importance of living with diversity, especially in the school environment. This text is an experience report based on an initiative carried out with first-year high school students from a full-time school in Parintins, in the interior of Amazonas. The activities were developed in celebration of the National Week of People with Intellectual and Multiple Disabilities. The initiative lasted one morning, during which a lecture on Assistive Technology and its implications for Inclusive Education was given. There was a moment of dialogue and relaxation, with a didactic

sequence with the students, divided into four themes and three moments. We worked with comic strips, with an interdisciplinary approach, focused on humanized education. We believe that these practices promote cognition, imagination, affectivity, and awareness in students.

**Keywords:** school inclusion; special education; school; humanized education.

## Iniciando nossa história

Ações em nossas escolas que visam a inclusão de estudantes com deficiência e Autismo nas atividades escolares são elementares dentro da organização pedagógica. Não podemos negligenciar a importância da conscientização da comunidade escolar para assegurar a sensibilização, comunicação e garantir o processo de ensino e aprendizagem, bem como a chegada e permanência na escola.

O presente trabalho surge a partir de uma proposta em alusão à Semana da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla, na Lei nº 13.585, de 26 de dezembro de 2017, em seu Art. 1º fica instituída a Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla a ser comemorada do dia 21 a 28 de agosto de cada ano (Brasil, 2017). Dessa forma, houve uma mobilização, onde a sala multifuncional foi acionada para realizar uma atividade que promovesse a comemoração dessa semana, assim, realizou-se uma palestra e uma gincana de construção de histórias em quadrinhos.

Atividades voltadas para a Educação Inclusiva são importantíssimas para fortalecer a luta contra a desigualdade não apenas na escola, mas na sociedade em geral, uma vez que a escola ensina o indivíduo para viver em um contexto social. Nesse sentido, a Lei nº 13.146, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, estabelece em seu Art. 1º que é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015).

Aqui, apresentamos os resultados reflexivos e analíticos de uma ação de cunho qualitativo, voltado para a luta, não apenas das pessoas com Deficiência Intelectual e Múltipla, mas de maneira macro, das pessoas com qualquer deficiência. Esse movimento evidencia o papel da escola e da Sala de Recurso Multifuncional - sala que busca desenvolver as habilidades dos estudantes com deficiência e Autismo -, na promoção da conscientização acerca do respeito, da igualdade e da equidade nos espaços educativos e sociais.

Em consonância com essa compreensão, Galvão Filho (2022) ressalta que a tecnologia assistiva atua como mediadora no processo educativo, ao minimizar barreiras e favorecer um ambiente escolar efetivamente inclusivo. Assim, tais recursos não se limitam a instrumentos de apoio técnico, mas configuram-se como estratégias pedagógicas que contribuem para a equidade e para a valorização das potencialidades de cada estudante.

Nosso objetivo, além de promover a conscientização da Lei nº 13.585, foi trabalhar, a partir das histórias em quadrinhos, a interdisciplinaridade focada na formação humanizada. Nessa medida, trabalhou-se cognição, imaginação, afeto e sensibilização por parte dos alunos, em relação ao tema exposto. Além disso, trabalhamos a língua portuguesa e oralidade, visto que as histórias foram explicadas pelo grupo à plateia.

A Educação Inclusiva, há muito tempo era excluída e, de certa maneira, desconectada das demais ações realizadas nas escolas. Assim, a ideia de que ela não podia avançar é pretérita e o discurso de que não se pode aprender se tornou inócuo. Hoje a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, emerge como um caminho importantíssimo para que os alunos com deficiência tenham acesso ao processo de ensino e aprendizagem, que é garantido por lei (Brasil, 1996).

Dessa forma, apresentamos uma experiência de uma ação realizada em uma Escola em Tempo Integral, em Parintins, no interior do Amazonas. Nesse entendimento, traçamos nossas reflexões em Santos (2001), Piconi e Tanaka (2003), Santos (2010), Santos e Vergueiro (2012), Freitas (2015), Bersch (2017); Paiva e Bento (2020), Galvão Filho (2022); Ferreira, Almeida e Legey (2023), Vieira Filho e Bona (2024), sobre a construção e a importância das histórias em quadrinhos no ensino.

## **Metodologia**

O presente relato de experiência é de natureza qualitativa e fenomenológica (Bicudo et al, 2011), de cunho exploratório, uma vez que houve uma necessidade de saber, a partir de uma sequência didática (Dolz, L.; Noverraz, M.; Schneuwly, 2011), o que os alunos participantes sabiam sobre os temas que seriam desenvolvidos. Trabalhamos dentro de uma perspectiva de estudo observacional do tipo descritivo, onde observamos e descrevemos os fenômenos (Merchán-Hamann; Tauil, 2021).

As atividades, que foram quatro, realizaram-se com quatro turmas do 1º ano do ensino médio, matriculados em uma escola pública estadual em Tempo Integral, no interior do estado do Amazonas. O público que participou das atividades foi em torno de 60 alunos.

O critério de inclusão e exclusão se deu de maneira simples: as atividades foram pensadas apenas para alunos do 1º ano do ensino médio. Tendo em vista o termo de permissão de uso de imagens e atividades assinados pelos pais no início do ano letivo e dado ao fato de este trabalho ser um relato de uma prática realizada e dentro do calendário escolar e não usar as imagens dos alunos ou quaisquer informações que possam romper com o anonimato dos mesmos, não foi necessário o envio para o Comitê de ética.

Foram desenvolvidos quatro temas e quatro oficinas, a partir de duas palestras introdutórias sobre Tecnologia Assistiva e os direitos das pessoas com deficiência. Para cada tema foi desenvolvido uma atividade para explorá-los e fixá-los. Contudo, para a escrita desse texto, foram selecionados apenas três desenhos, resultado de uma das oficinas realizadas. Dessa maneira, cada desenho foi desenvolvido dentro de um tema. O primeiro desenho sobre o tema da Língua Brasileira de Sinais – Libras, o segundo sobre pessoas com deficiência física e o terceiro sobre pessoas com deficiência visual - cegos.

As análises dos desenhos foram feitas a partir das histórias escritas pelos alunos - em grupos - onde explicavam o que haviam desenhado para cada história. Aqui, tomamos os desenhos e as histórias como sendo documentos de pesquisas, que segundo Galvão e Silva (2021), Cellard (2008) e Bravo (1991) são documentos que guardam informações.

## Educação especial: um caminho para a inclusão da pessoa humana

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, em seu Art. 1º dispõe que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, Lei 9394/96 (Brasil, 2017). Nessa medida, é salutar que ações que promovam a conscientização em dias alusivos às lutas por igualdade, liberdade, acesso e permanência de pessoas com deficiência sejam aplicadas em nossas escolas. Na LDB, encontramos:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2017).

Em conceito, de acordo com Brasil (2017) a Educação Especial é uma modalidade de educação e, dessa forma, é ofertada nas escolas regulares. Assim, quando há promoção de atividades que buscam não apenas informar, mas conscientizar para uma formação mais humanizada, é cumprir o que diz a LDB.

Mantoan (2003) já falava de uma crise de paradigma e dos modos de entender as mudanças da sociedade. Ora, a educação especial era desconhecida ou mesmo ignorada dentro do sistema de ensino. Nesse entendimento, “nosso modelo educacional mostra há algum tempo sinais de esgotamento, e nesse vazio de ideias, que acompanha a crise paradigmática, é que surge o momento oportuno das transformações” (Mantoan, 2003, p. 11).

Hoje, a Educação Inclusiva emerge e se firma como uma nova maneira de pensar a sociedade e como base para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa. Assim:

[...] toda crise de paradigma é cercada de muita incerteza, de insegurança, mas também de muita liberdade e de ousadia para buscar outras alternativas, outras formas de interpretação e de conhecimento que nos sustente e nos norteie para realizar a mudança (Mantoan, 2003, p. 11).

Nessa mudança de pensamento e nas novas diretrizes sociais, urge a Educação Inclusiva, assim “a inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazendo”, diz Mantoan (2003, p. 11).

Nessa nova perspectiva, em 2008, surge Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a PNEEEI (Brasil, 2008), que proporcionou uma inovação nas escolas com o Atendimento Educacional Especializado - AEE. Com essa implementação o direito ao processo de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência se consolidou. Dessa forma:

O conhecimento do percurso de implantação da Política é de fundamental importância para que se possa prosseguir na direção do que esse documento orienta com dados que respaldem novas iniciativas e que suscitem desafios a serem enfrentados pelo poder público e por todos os

que se interessam e se dedicam a transformar nossas escolas em ambientes educacionais inclusivos (Mantoan, 2015, p. 24).

Nesse processo, os recursos de tecnologia assistiva desempenham papel decisivo, uma vez que são meios que permitem aos alunos transpor barreiras que limitariam sua participação. Conforme Bersch (2017), a tecnologia assistiva deve ser entendida como um conjunto de recursos e serviços que favorecem a autonomia, a comunicação e a aprendizagem, possibilitando a efetiva inclusão escolar. Assim, o AEE se fortalece ao incorporar tais recursos como parte de sua prática pedagógica cotidiana.

Pesquisas como as de Duarte (2025) e Duarte e Silva (2025) (dentre outras) realizadas em uma sala de recursos do AEE, são exemplos da importância dessas salas para a educação inclusiva. Dessa forma:

A inclusão é uma reação aos valores da sociedade dominante e ao pluralismo, entendido como uma aceitação do outro e incorporação da diferença, sem conflito, sem confronto. Não há mais como recusar, negar, desvalidar a diferença na sociedade brasileira e no cenário internacional. Resta-nos, pois, reconhecer qual é o sentido a ela atribuído: diferença como padrão produzido pelos que procuram se diferenciar cada vez mais para manter a estabilidade de sua identificação; diferença, como motivo pelo qual se coloca em xeque a sua produção social, como um valor negativo, discriminador e marginalizante (Mantoan, 2015, p. 24).

A sociedade passou por muitas mudanças boas e ruins, contudo, afirmamos com toda certeza, que o crescimento, expansão e reconhecimento da Educação Especial e do entendimento do que é a Educação Inclusiva é uma mudança significativa e evoluída dos caminhos da sociedade. Assim, a escola perde aquilo que Mantoan (2004, p. 37) chamou de “programada para atender a um aluno idealizado e pautada por um projeto educacional elitista, meritocrático e homogeneizador, a escola tem produzido situações de exclusão que têm, injustamente, prejudicado a trajetória educacional de muitos estudantes”. Nesse sentido a autora fala de novas transformações, quebra de paradigmas e urgência de novos modos de pensar a sociedade e a educação. Assim:

Vivemos um tempo de crise global, em que os velhos paradigmas da modernidade são contestados e o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, passa por uma reinterpretação. A inclusão é parte dessa contestação e implica a mudança do paradigma educacional atual, para que se encaixe no mapa da educação escolar que precisamos retrair (Mantoan, 2004, p. 37).

Nesse entendimento, Cabral e Mantoan (2014) afirmam que é necessário que a formação dos professores que irão trabalhar na Educação Inclusiva seja voltada para a percepção da subjetividade de cada um, desse modo, cada deficiência tem suas particularidades e, a depender disso, os materiais serão confeccionados de acordo para que os alunos possam aprender. Assim, é necessário atentar para as singularidades de uma sala de aula e se afastar da ideia de uma escola homogênea, onde todos são iguais e aprendem de uma mesma maneira e ritmo.

[...] professor que recebeu uma formação mais tradicional é orientado a ver os seus alunos como um grupo homogêneo, sem se deter na singularidade de cada um. Imeroso em uma trajetória formativa que ignora a diferença quase como um princípio pedagógico, esse professor passa a ter uma visão de escola uniformizada, modelada, segundo padrões previamente estabelecidos (Cabral; Mantoan, 2014, p. 83).

É iminente a necessidade de deixarmos de mão o caminho de formação que prima pela ideia de alunos perfeitos e iguais, no sentido de aprenderem ao mesmo tempo. Uma formação voltada apenas para pensar seres homogêneos, desconsiderando as subjetividades e diferenças, não apenas físicas, mas cognitivas, afetivas e psicomotoras. Dessa forma, uma escola hospitaleira (Mantoan, 2022) seria um fio condutor para uma educação mais humanizada. Falamos de “um”, porque entendemos que há muitos outros caminhos para a educação, como, por exemplo o ensino por projetos. Contudo, aqui, seguimos o ideal de uma educação humana, acolhedora e para todos.

Nesse entendimento, apresentamos as histórias em quadrinhos construídas dentro de uma ação da Semana da Pessoa com Deficiências Intelectual e Múltipla, a partir de uma sequência didática. Caminhamos no entendimento de que trabalhos que questionam a sociedade e seus modos de vida e de pensar, possam produzir e despertar em nossos alunos a necessidade de construir uma sociedade crítica, onde o diferente tenha seus espaços mantidos e fortalecidos.

### ***Era uma vez: história em quadrinho como recurso interdisciplinar para a Educação Inclusiva***

As histórias em quadrinhos têm sido usadas nas mais variadas pesquisas nas áreas de educação, ensino e interdisciplinaridade. Dessa forma, Vieira Filho e Bona (2024), afirmam que esse tipo de estratégia pedagógica oferece diferentes caminhos para se trabalhar em sala de aula (e no caso da presente proposta), fora dela.

Ao construírem essas histórias, os alunos materializaram suas reflexões sobre o tema trabalhado. Dessa forma:

As histórias em quadrinhos podem ser usadas para diferentes fins educativos e culturais, pois apresentam uma diversidade de temas, estilos e abordagens, podendo contribuir para o desenvolvimento do lúdico, para a facilidade de compreensão dos conteúdos, para a formação de senso crítico e reflexivo e para uma abordagem mais atrativa do processo de ensino-aprendizagem (Vieira Filho; Bona, 2024, p. 90).

Corroboramos com as ideias dos autores sobre a potencialidade das histórias em quadrinhos. Dessa forma, construímos uma sequência didática para o desenvolvimento da proposta, dividida em três momentos: 1. Apresentação e reflexão dos conteúdos. 2. Construção das histórias em quadrinhos. 3. Exibição das histórias pelos alunos aos colegas e professores.

**Quadro 1:** Sequência Didática.

<b>PRIMEIRO MOMENTO</b>	Exibição dos conteúdos por parte dos professores: Tema 1: Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla; Tema 2: Tecnologia assistiva para a educação especial; Tema 3: Atividades desenvolvidas pela escola na sala de recursos com os alunos com deficiências; Tema 4: Diferença conceitual entre deficiência intelectual e deficiência múltipla.
<b>SEGUNDO MOMENTO</b>	Construção, em grupo, das histórias em quadrinhos a partir dos 4 temas apresentados.
<b>TERCEIRO MOMENTO</b>	Análises e reflexões dos registros e resultados das atividades. Resultados das atividades.
<b>ANÁLISES DAS ATIVIDADES</b>	Exibição e explicação das histórias desenvolvidas por cada grupo.

**Fonte:** Construído pelos autores.

No quadro 1 demonstramos a Sequência Didática da atividade desenvolvida, na qual trabalhamos 4 temas sequenciais com os alunos. Cada tema trabalhado proporcionou uma reflexão sobre como devemos nos comportar diante de uma pessoa com deficiência, quais direitos elas possuem e qual sociedade desejamos construir para todos. Ao incluirmos a tecnologia assistiva como um dos eixos temáticos, buscamos mostrar aos alunos que tais recursos não se limitam a dispositivos físicos, mas abrangem serviços e estratégias que favorecem a aprendizagem e a participação (Bersch, 2017).

Nesse sentido, Santos (2001) considera os quadrinhos como uma estratégia pedagógica, veículo de comunicação, cognição, autobiografia, construtor de narrativas e estilos de linguagem e incentivo à leitura.

Nessa medida, notamos que após uma hora (1h) de exposição dos temas (quadro 1) os alunos começaram a perder o interesse pelo primeiro momento da atividade e começaram a ficar sonolentos e alguns dispersos. Contudo, quando anunciamos o segundo momento, com a construção das histórias em quadrinhos, a atenção foi retomada, uma vez que não se tratava apenas de criar uma história ao acaso, mas sim de desenvolver narrativas relacionadas ao conteúdo explorado. Como diz Santos (2001, p. 47) “a utilização de quadrinhos pode ser de grande valia para iniciar o jovem no caminho que leva à consolidação do hábito e do prazer de ler”.

Na figura 01 apresentamos a primeira história em quadrinhos produzida na Ação, pelos alunos.

**Figura 1** – História em quadrinho trabalhando a LIBRAS

Fonte: Arquivo dos autores

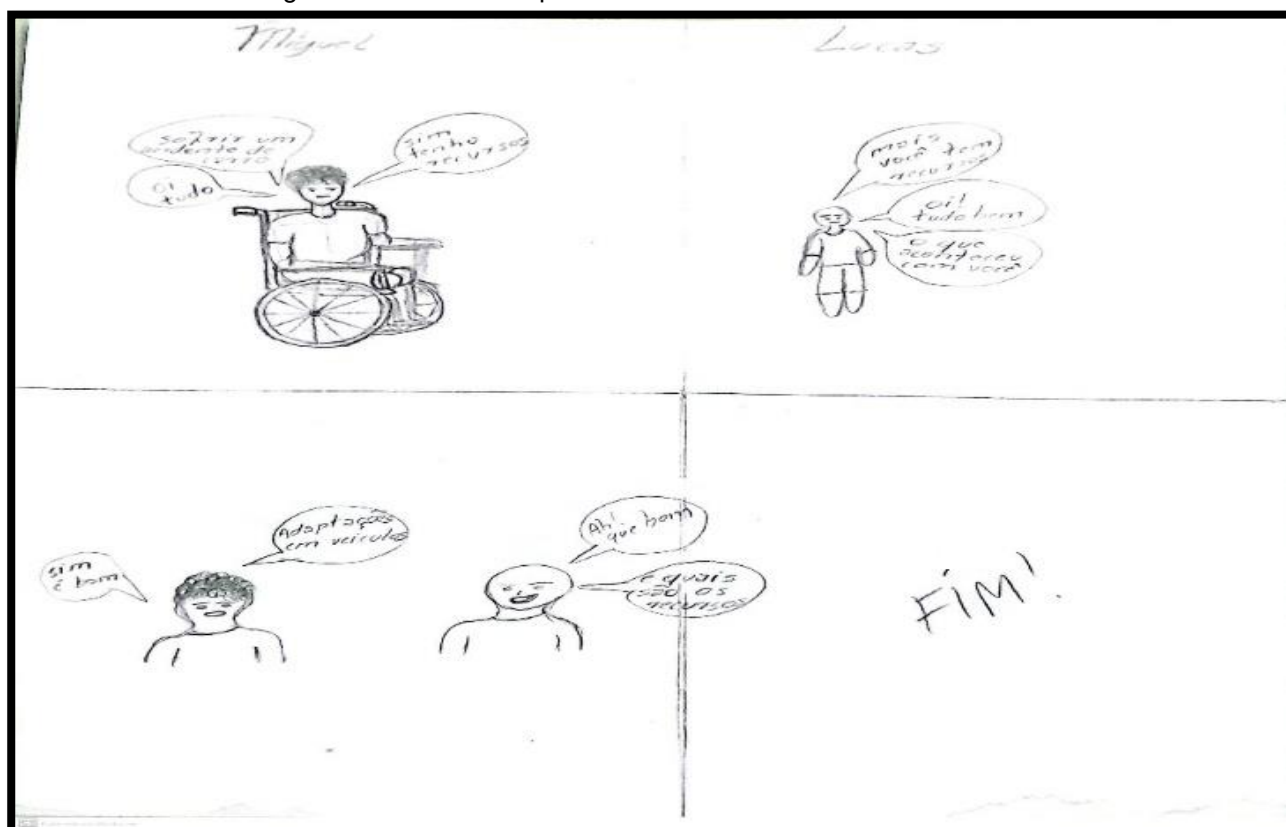
Observamos na história 1 um momento voltado para o ensino da Língua Brasileira de Sinais, a Libras. Isso demonstra 3 pontos: 1. A absorção do tema trabalhado na atividade. 2. A percepção por parte dos alunos da importância de se trabalhar com a garantia de acesso e permanência na escola para todos. 3. O lazer por parte dos alunos, que apesar de ser uma proposta acadêmica, eles demonstraram prazer em realizar, e isso ficou claro tanto nos diálogos dos grupos, com sorrisos e conversas descontraídas sobre qual história iam construir e o tema que iam trabalhar, quanto na empolgação em explicar o que fizeram.

A presença da Libras nas histórias em quadrinhos evidencia a compreensão dos estudantes sobre o direito à comunicação como elemento essencial da inclusão no ambiente escolar. De acordo com Galvão Filho (2022), a tecnologia assistiva deve ser pensada não apenas como suporte físico, mas como meio pedagógico que garante acessibilidade e participação plena, o que inclui recursos comunicacionais, como a Língua Brasileira de Sinais.

Nesse caminho, concordamos com Santos e Vergueiro (2012) de que, apesar dos avanços, isso há mais de uma década, hoje ainda vemos que há uma certa dificuldade em trabalhar atividades dessa natureza em nossas salas de aula. Todavia, pesquisas como as de Paiva e Bento (2020) apontam caminhos e possibilidades de trabalhar, nessa perspectiva, estudantes com deficiência e Autismo, em particular com crianças com deficiência, articulando reflexões teóricas e práticas em sala de aula.

Na figura 02 apresentamos a segunda história em quadrinhos produzida na Ação, pelos alunos.

Figura 2 – História em quadrinho trabalhando a deficiência física



Fonte: Arquivo dos autores

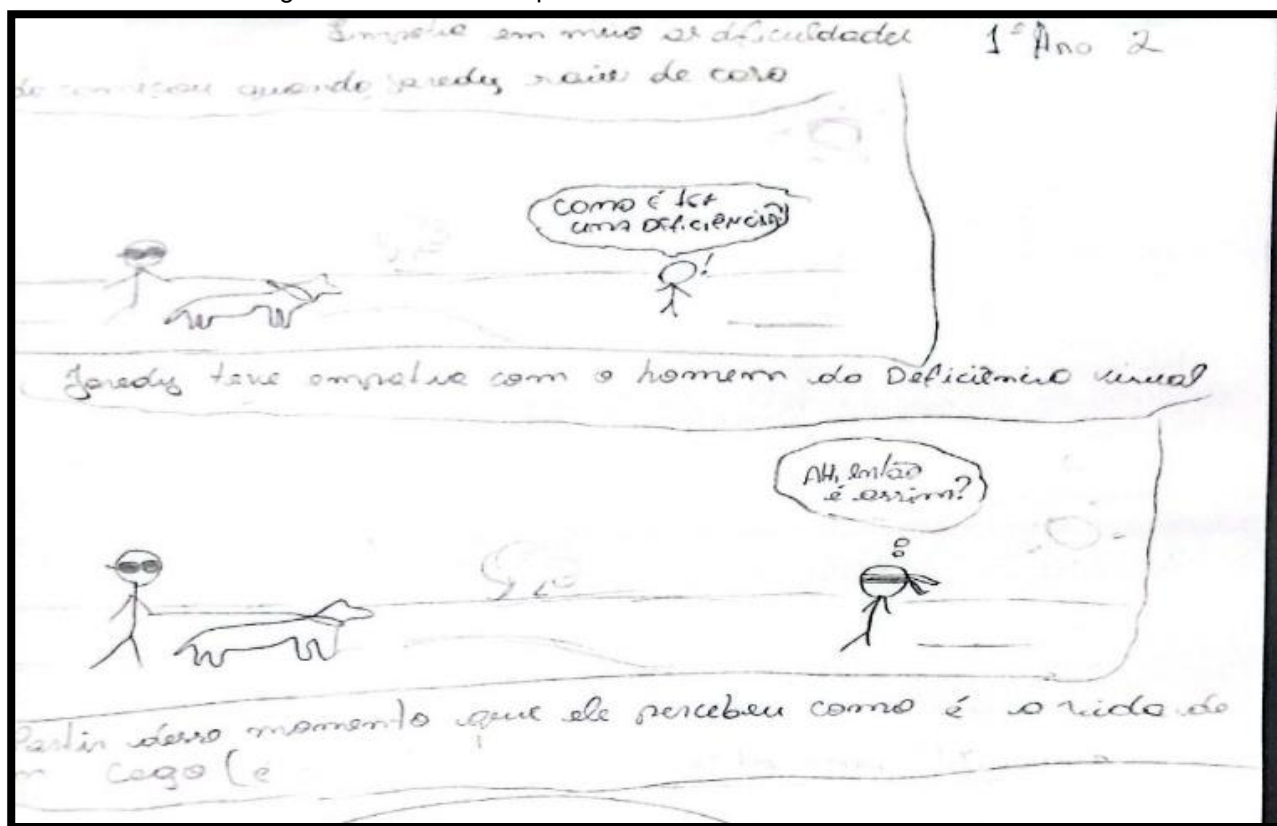
Na história 2 encontramos uma temática desenvolvida para uma reflexão sobre pessoas com deficiência física, representada por uma personagem sentada em uma cadeira de rodas, recurso de tecnologia assistiva. Assim, Ferreira, Almeida e Legey (2023) apontam que muitas escolas não possuem material adequado para trabalhar temas voltados para a educação inclusiva, porém, apontam que caminhos como possibilitar aos alunos construções em quadrinhos pode ser uma alternativa salutar para visibilizar ainda mais o tema.

Antes das histórias terem sido materializadas no papel, houve um momento de discussão e reflexão nos grupos promovido pelos próprios alunos. Percebeu-se que momentos como este enriquecem ainda mais o contato social, a interação entre eles por meio do diálogo, das risadas descontraídas e do contato entre os lápis e papel que constroem caminhos para além da prática educativa, os quais possibilitaram a expressão artística, estética, a imaginação, a inspiração, a paixão pelo construir, a imaterialidade posta no material.

Além disso, dentro de uma interdisciplinaridade, a língua portuguesa também foi explorada nas histórias. Textos são criados, mesmo que curtos. Isso envolve imaginação e concentração.

Na figura 03 apresentamos a última história em quadrinho produzida na Ação, pelos alunos.

Figura 3 – História em quadrinho trabalhando a deficiência visual



Fonte: Arquivo dos autores

Na história 3 encontramos uma pergunta: como é ter uma deficiência? Talvez devêssemos nos fazer essa pergunta todos os dias. Podemos dizer que encontramos um resquício de empatia. Uma formação humanizada pensada no outro e para o outro. Colocar-se no lugar do outro, é o começo para uma sociedade mais humana (com otimismo), da mesma forma assegurar recursos que garantam a equidade. Com isso, os alunos representaram essa alteridade a partir de uma venda. Quantas vendas seriam precisas colocar em nós para que nos coloquemos no lugar das pessoas com deficiência?

Segundo Vieira Filho e Bona (2024) quando nos valemos desse tipo de técnica, as histórias em quadrinhos, estaremos utilizando diferentes tipos de temas, fins, estilos, métodos para ensinar. Aqui, nessa historinha, o contexto ilustrado de uma pessoa com deficiência visual.

### Considerações finais

A experiência relatada evidenciou que as histórias em quadrinhos podem se constituir como um recurso pedagógico interdisciplinar potente para promover a reflexão crítica, a participação ativa dos estudantes e a construção de uma educação inclusiva. Ao articular ludicidade, imaginação e linguagem, essa estratégia favoreceu a compreensão de temáticas relevantes, como os direitos das pessoas com deficiência e a valorização da diversidade no espaço escolar.

Nesse percurso, a inserção da tecnologia assistiva mostrou-se indispensável como mediadora dos processos de ensino e aprendizagem, assegurando acessibilidade, equidade e protagonismo aos estudantes com deficiência e que potencializa a autonomia, a comunicação e a interação, tornando a escola mais hospitaleira e democrática.

A atividade realizada demonstrou que, ao mesmo tempo em que os alunos aprendem conteúdos escolares, também desenvolvem empatia, senso crítico e uma postura cidadã. A interdisciplinaridade das histórias em quadrinhos permitiu integrar áreas como língua portuguesa, artes e Educação Inclusiva, ampliando as possibilidades de aprendizagem significativa. Além disso, os registros em quadrinhos representando Libras, cadeiras de rodas e a deficiência visual revelaram que os estudantes conseguem perceber e simbolizar as múltiplas dimensões da inclusão na escola, compreendendo que o respeito à diferença é condição para a formação humana.

Portanto, conclui-se que a combinação entre práticas pedagógicas do AEE criativas e o uso de recursos de tecnologia assistiva contribui de maneira efetiva para consolidar a perspectiva de uma educação inclusiva, crítica e humanizada. Cabe à escola e aos educadores, diante dos desafios contemporâneos, assumir o compromisso de transformar o ambiente escolar em espaço de acolhimento, participação e aprendizagem para todos, reafirmando o papel da educação como caminho para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## Referências

BERSCH, R. **Tecnologia Assistiva e Educação**. Porto Alegre, 2017. Disponível em: [https://inf.ufes.br/~zegonc/material/Comp\\_Sociedade/ZEGONC\\_Tecnologias\\_Assistivas\\_Livro\\_Introducao\\_TA.pdf](https://inf.ufes.br/~zegonc/material/Comp_Sociedade/ZEGONC_Tecnologias_Assistivas_Livro_Introducao_TA.pdf). Acesso em: 20 ago. 2025.

BICUDO, M. A. V. et al. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

BRASIL. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Brasília, 2015.

BRASIL. **LEI Nº 13.585, DE 26 DE DEZEMBRO DE 2017**. Institui a Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla. Brasília, 2017.

BRASIL. **LDB: LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: teoria e exercícios**. 7 ed. ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

CABRAL, **Carmen Lúcia de Oliveira.**; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O(s) sentido(s) da diferença presente/ausente na formação de pedagogo: estudos exploratórios. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 19. n.31 jul./dez. 2014.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e Colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 81-108.

DUARTE, M. S. “Dos fios que se fazem os nós”: observações primárias em uma sala de recurso em uma escola estadual de Parintins- AM. In: **Anais do Congresso Internacional IDEA: Inovação, Diálogo e Experiências na Aprendizagem. Anais**. Curitiba (PR) Instituto Conexões 360, 2025. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/idea/1060628-dos-fios-que-se-fazem-os-nos--observacoes-primarias-em-uma-sala-de-recurso-em-uma-escola-estadual-de-Parintins>. Acesso em: 04/09/2025

DUARTE, M. S.; SILVA, D. R. O ensino da matemática na educação especial em uma escola pública de Parintins- AM. In: **Anais do V Simpósio Catarinense em Educação em Ciências**. Anais. Araquari (SC) IFC, 2024. Disponível em: [https://www.even3.com.br/anais/secec\\_2024/982127-O-ensino-da-matematica-na-educacao-especial-em-uma-escola-publica-de-Parintins--AM](https://www.even3.com.br/anais/secec_2024/982127-O-ensino-da-matematica-na-educacao-especial-em-uma-escola-publica-de-Parintins--AM). Acesso em: 04/09/2025.

FERREIRA, C. S.; ALMEIDA, T. A.; LEGEY, A. P. História em Quadrinhos na aprendizagem: uma proposta de Sequência Didática inclusiva no Ensino Fundamental. **Dialogia**, São Paulo, n. 45, p. 1-20, e23404, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/45.2023.23404>.

GALVÃO, P. E. S.; SILVA, C. M. C. de S. e. O caderno escolar como fonte de pesquisa em educação especial. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 10, n. 0e021003, 2021. eISSN: 2237-258X. DOI: <https://doi.org/10.30612/eduf.v11i00.9003>.

GALVÃO FILHO, T. **Tecnologia Assistiva: Um itinerário da construção da área no Brasil**. Curitiba: CRV, 2022.

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

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, v. 8, n. 26, p. 36-44, 2 set. 2004.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. O. E.; BAPTISTA, M. I. S. D. Formar professores para a inclusão escolar: os cursos de difusão do LEPED. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 26, p. e024051, 2024. DOI: 10.22483/2177-5796.2024v26id5499. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/5499>. Acesso em: 3 set. 2025.

MANTOAN, M. T. E. Educação especial na perspectiva inclusiva: o que dizem os professores, dirigentes e pais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 2, n. 1, 2015. DOI: 10.36311/2358-8845.2015.v2n1.5169. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5169>. Acesso em: 3 set. 2025.

MANTOAN, M. T. E. Uma escola hospitaleira. **Revista Estudos Aplicados em Educação** | São Caetano do Sul, SP | v. 7 | n. 13 | p. 5-14 | 2022.

MERCHÁN-HAMANN, E.; TAUIL, P. L. **Proposta de classificação dos diferentes tipos de estudos epidemiológicos descritivos**. Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília, 2021.

PAIVA, L.; BENTO, L. Ensinar inclusão por meio de histórias em quadrinhos: “a turma da Mônica” em sala de aula. **Revista de Ciências Humanas**, vol. 20, n. 1, jan./jun. 2020.

SANTOS, R. E.; VERGUEIRO, W. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 27, p. 81-95, jan./abr. 2012.

SANTOS, R. E. Aplicações da história em quadrinho. **Comunicação & Educação**, São Paulo, (22): 46 a 51, set./dez. 2001.

VIEIRA FILHO, W.; BONA, R. J. Histórias em quadrinhos e Educação Básica: perspectivas históricas, conceituais e linguísticas. **Revista Temática**, N. 8. AGOSTO/2024 – NAMID/UFPA <http://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/index>. Agosto de 2024. Disponível em DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1807-8931.2024v20n8.70756>.

## Notas de autoria

**Jorge de Menezes Rodrigues** é Doutor em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática Polo UEA. Atualmente é Professor da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências, e Membro do grupo de pesquisa Alternativas inovadoras para o ensino de ciências e matemática.

Contato: [jdmrodrigues@uea.edu.br](mailto:jdmrodrigues@uea.edu.br)

**Currículo lattes:** <http://lattes.cnpq.br/4086151519369862>

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-2200-7559>

**Mateus de Souza Duarte** é Doutorando no Programa de Pós-graduação em Ensino, na Rede Nordeste de Ensino (RENOEN), na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestre em Educação em Ciências na Amazônia pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) Manaus. Atualmente é professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), atuando na Sala Multifuncional da rede Estadual de Educação (SEDUC).

Contato: [mateus\\_duarte22@hotmail.com](mailto:mateus_duarte22@hotmail.com)

**Currículo lattes:** <http://lattes.cnpq.br/8248327161638038>

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7199-1652>

**Di Diane Matos Pinheiro Aguiar** é Mestranda do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências na Amazônia e Especialista no Ensino de Matemática pela Universidade do Estado do Amazonas. Atualmente é professora da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, no município de Parintins.

**Contato:** [ddmpa.mca24@uea.edu.br](mailto:ddmpa.mca24@uea.edu.br)

**Currículo lattes:** <http://lattes.cnpq.br/4540347146308845>

**Orcid:** <https://orcid.org/0009-0008-8910-2594>

### **Agradecimentos**

Agradecemos a colaboração da Escola em Tempo Integral Brandão de Amorim, por disponibilizar o espaço para a ação. Agradecemos aos alunos dos 1º anos do Ensino Médio da Escola Brandão de Amorim por participarem das atividades e disponibilizarem suas histórias em quadrinhos para os dados desse relato de experiência.

### **Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT**

DUARTE, Mateus de Souza; AGUIAR, Di Diane Matos Pinheiro; RODRIGUES, Jorge de Menezes. "Educação inclusiva e interdisciplinar: caminho para uma formação humana". **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 17, n. 1 p. 159-173, 2026.

### **Financiamento**

Não se aplica.

### **Consentimento de uso de imagem**

Não se aplica.

### **Aprovação de comitê de ética em pesquisa**

Não se aplica.

### **Licença de uso**

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

### **Publisher**

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando,

necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

### **Histórico**

Recebido em: 02/03/2026

Aprovado em: 25/05/2026

Publicado em: 10/06/2026

## ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CARTAS PEDAGÓGICAS E AS TEORIAS DE JOHN DEWEY

Art teaching in early Childhood Education:  
Pedagogical Letters and the theories of John Dewey

 **Regina Ridão Ribeiro Conde de Paula**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5098-2004>

Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Brasil.

Contato: [reginaridão@gmail.com](mailto:reginaridão@gmail.com)

 **Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8619-7558>

Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Brasil.

Contato: [ematpaula@uem.br](mailto:ematpaula@uem.br)

 **Fabiane Freire França**

ORCID: <https://lattes.cnpq.br/8009677334152001>

Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Brasil.

Contato: [ffranca@uem.br](mailto:ffranca@uem.br)

 **João Paulo Baliscei**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8752-244X>

Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Brasil.

Contato: [jpbaliscei@uem.br](mailto:jpbaliscei@uem.br)

**Resumo:** Esse artigo reúne prospecções sobre o ensino de arte na Educação Infantil, a partir de reflexões sobre as contribuições do filósofo americano John Dewey (1859-1952) e de narrativas (auto)biográficas escritas, em duas Cartas Pedagógicas, por professores/as e pesquisadores/as sobre sua práxis no campo das artes e suas relações com a Educação Infantil. Uma pesquisa de campo de cunho qualitativo, com a participação de um professor e uma professora de arte, realizada entre os anos de 2023 e 2024. Em vista disso, problematizamos: repensar o ensino de arte, e os processos criativos na Educação Infantil juntamente aos conceitos de John Dewey, pode contribuir para o Ensino de Arte com crianças nos dias atuais? De modo a levantar possíveis reflexões em torno da nossa pergunta principal, tem-se como objetivo geral identificar contribuições sobre arte, experiência e democracia para a Educação Infantil a partir das narrativas (auto)biográficas escritas em Cartas Pedagógicas e das contribuições de John Dewey. Os resultados mostraram que a pesquisa contribui no entendimento de que a arte ainda precisa avançar em termos de exploração e processos criativos nos espaços da Educação Infantil. Nas narrativas das Cartas Pedagógicas identificamos as possibilidades e os desafios no ensino de arte

para crianças da Educação Infantil. Foi possível considerar que a arte, tal como se apresenta nesses espaços, é necessária.

**Palavras-chave:** arte-educação; carta pedagógica; docência; John Dewey.

**Abstract:** This article gathers prospects on art education in Early Childhood Education, based on reflections on the contributions of the American philosopher John Dewey (1859-1952) and (auto)biographical narratives written in two Pedagogical Letters by teachers and researchers about their praxis in the field of arts and its relationships with Early Childhood Education. A qualitative field research, with the participation of one male and one female art teacher, carried out between the years 2023 and 2024. In view of this, we problematize: rethinking art education, and the creative processes in Early Childhood Education together with John Dewey's concepts, can it contribute to Art Education with children nowadays? In order to raise possible reflections around our main question, the general objective is to identify contributions on art, experience, and democracy for Early Childhood Education based on the (auto)biographical narratives written in Pedagogical Letters and the contributions of John Dewey. The results showed that the research contributes to the understanding that art still needs to advance in terms of exploration and creative processes in Early Childhood Education spaces. In the narratives of the Pedagogical Letters, we identified the possibilities and challenges in teaching art to children in Early Childhood Education. It was possible to consider that art, as it is presented in these spaces, is necessary.

**Keywords:** art education; pedagogical letter; teaching; John Dewey.

## Introdução

Ao longo dos anos, na Educação Básica, os campos de conhecimento vêm sendo subdivididos em disciplinas. No entanto, levantam-se problemáticas/questões em torno dessa definição, para que o conhecimento não seja engessado em um viés disciplinar inclusive na Educação Infantil. Consideramos a transdisciplinaridade, que permite contemplar a criança em sua integralidade, pois nessa primeira etapa da Educação Básica, dividir o conhecimento em disciplinas se torna ainda mais problemático, já que se trata de um atendimento para crianças.

A criança na Educação Infantil não é um/a aluno/a exclusivamente, mas considera-se que os conhecimentos e aprendizagens para elas/es englobam uma dimensão de mundo ainda mais ampla, composta tanto pelos cuidados básicos até os conhecimentos historicamente acumulados e perpassados socialmente. Portanto, sempre que, nesta pesquisa, forem feitas referências à área de conhecimento da arte, essa área alude à junção de conhecimentos desse determinado saber, mas não o encaixota em um viés disciplinar – e muito menos único –, dado seu caráter transdisciplinar.

Esse artigo tem como tema o ensino de arte na Educação Infantil, no qual reunimos, contribuições sobre a arte na Educação Infantil, a partir de reflexões sobre as contribuições das narrativas escritas em Cartas Pedagógicas entrelaçadas as do filósofo americano John Dewey (1859-1952). Trata-se de um desdobramento da dissertação de mestrado de Paula (2023), intitulada<sup>1</sup> *Narrativas em Cartas Pedagógicas sobre o ensino*

---

<sup>1</sup> Pesquisa financiada pela Capes 001, com parecer favorável do Comitê de Ética, parecer nº 5.710.120.

*de arte na educação infantil: miragens de um carrossel*, e de uma tese de doutorado em andamento, intitulada *Cartas Pedagógicas de professoras artistas: contribuições da arte-educação em espaços de ensino*<sup>2</sup>, ambas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE, na Universidade Estadual de Maringá – UEM.

A realização da dissertação de mestrado e a escrita de uma tese de doutorado em andamento, culminaram, como era de se esperar, na formulação de várias perguntas. Dentre essas questões, destaca-se a que orienta este estudo como problema de pesquisa: Repensar o ensino de arte, e os processos criativos na Educação Infantil nas narrativas de *Cartas Pedagógicas* juntamente aos conceitos de John Dewey, pode contribuir para o Ensino de Arte com crianças no contexto atual? De modo a levantar possíveis reflexões em torno da nossa pergunta, objetivamos: Identificar contribuições sobre arte, experiência e democracia para a Educação Infantil por meio das narrativas (auto)biográficas escritas em *Cartas Pedagógicas* e das contribuições de John Dewey.

Na intenção de relacionar o contexto atual com as reflexões empregadas no passado, sobretudo as de John Dewey, nesta pesquisa são apresentados trechos das narrativas enviadas por um professor e uma professora, ambos participantes da pesquisa de mestrado já mencionada. Participaram do estudo uma professora da rede municipal, identificada pelo pseudônimo Girassol, atuante na Educação Infantil no município de Chapecó, estado de Santa Catarina, e um professor universitário do estado do Paraná, atuante no município de Maringá, identificado pelo pseudônimo Di Cavalcanti, pesquisador na área de arte-educação. Reiteramos que dentre os/as 7 participantes da pesquisa, neste artigo, especificamente, realizamos um recorte teórico, que contemplou 2 deles/as, devido suas escritas se aproximarem do tema proposto neste estudo.

A metodologia investigativa configura-se como uma pesquisa qualitativa com narrativas (auto)biográficas, articulada a uma Pesquisa de Campo que utiliza como instrumento as *Cartas Pedagógicas*, realizada no mestrado supracitado. Para melhor organização do texto, para além dessa introdução e das considerações finais, esse artigo está dividido em dois momentos subsequentes: o primeiro momento consiste em identificar o que aqui compreendemos como arte e suas relações com a docência na Educação Infantil. O segundo apresenta narrativas escritas em *Cartas Pedagógicas* por dois participantes da pesquisa: uma professora da Educação Infantil e um professor universitário, que contribuíram com a dissertação de Paula (2023), na qual elaboraram suas narrativas (auto)biográficas. Ao relatarem suas vivências na atualidade, suscitaram reflexões que articulam o tempo presente e o passado, em diálogo com o pensamento de John Dewey.

---

<sup>2</sup>Pesquisa financada pela Fundação Araucária, e aprovada no Comitê de Ética, parecer nº 7.740.221.

## Ensino de arte na Educação Infantil: De qual arte estamos falando?

Para compreender o que colocamos como uma identificação de “arte” na Educação Infantil, consideramos que as reflexões em torno dela envolvem memórias e histórias, e essas memórias e histórias exaltam alguns lugares em específico (os quais conseguimos alcançar) e se distanciam de outros. Ana Mae Barbosa (1936 --), é uma arte-educadora brasileira, que reúne estudos sobre arte-educação ao longo dos séculos XX e XI. A educadora reflete sobre os modos de fazer arte, fortalece e fomenta a arte-educação, e considera os espaços de ensino formais e informais. Em *Ensino da arte: Memória e história*, Barbosa (2011, p. 1) levanta nuances sobre o tempo na arte e na vida, descreve que “Na arte e na vida memória e história são personagens do mesmo cenário temporal, mas cada uma se veste a seu modo”. Portanto, ainda nas palavras da autora, “A história intelectual e formal, usa a vestimenta acadêmica, enquanto a memória não respeita regras nem metodologias, é afetiva e revive a cada lembrança”.

Toda escolha de um caminho, compreende renunciar outro, e ao se tratar de arte, esses caminhos podem ser considerados controversos e ambíguos. Ainda assim, é precioso ter um olhar minucioso sobre a arte, pois todos os apagamentos históricos não ocorreram de maneira despreziosa, mas em muitos casos foram propositais e ainda planejados de modo a desvalorizar certos tipos de arte e marginalizar o que socialmente a seu tempo, era conveniente e necessário.

Segundo *Tópicos Utópicos* de Barbosa (1998, p. 13 e 14) a arte contribui para a formação de uma “identidade social”, e essa identidade social, nos países recém-independentes, tornou-se um objetivo a ser alcançado, pois a autora ressalta que a cultura desses países vinha sendo “[...] institucionalmente definida pelos poderes centrais metropolitanos e cuja história foi escrita pelos colonizadores”.

Para Barbosa (1998, p. 16) só é possível conhecer a cultura de um país, ao conhecer a sua arte. “A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante investimento para a identificação cultural e o desenvolvimento [...]” do país. Uma definição específica para o termo “arte” não daria conta de descrever o que realmente ela é. João Francisco Duarte Júnior (1991) no livro, *Por que arte-educação?* explica que a arte é um fenômeno em comum entre todas as culturas da terra, o que a distingue é o local e o tempo. E esse fenômeno não é exclusividade dos espaços museológicos ou educativos, ele está para além das caixinhas que tentam o definir, inclusive o de defini-la como um “fenômeno”, mas pode até ser plausível esse termo, dada a amplitude de significados que ele pode abranger.

Mesmo sem utilizar especificamente a palavra “arte”, todas as pessoas que se reúnem e constroem uma cultura, produzem manifestações do que aqui chamamos de

“arte”, de acordo com seu espaço e tempo. Relatos da história da arte apontam para manifestações da arte desde os tempos das cavernas. A arte pode ser encontrada desde as mais simples até as mais sofisticadas manifestações expressivas. “Toda arte se dá através de formas, sejam elas estáticas ou dinâmicas” (Duarte Júnior, 1991, p. 44). Para Duarte Júnior (1991), as formas estáticas de fazer arte podem ser consideradas: desenho, pintura e escultura dentre outras, já as formas de arte dinâmicas são as que se movimentam como: o cinema, a música, a dança, etc.

Diante do exposto, torna-se conflituoso o interesse em ensinar arte, inclusive na Educação Infantil, já que ela, a arte, não pode ser traduzida ou definida. Portanto, pode-se dizer que, com as crianças não se ensina “arte”, mas artifica-se o ensino, ou seja, considera-se os processos criativos, e o próprio ambiente de aprendizagem para que a arte se aproxime aos poucos dos infantes e venha a se tornar cada vez mais parte da vida deles. “De qual arte estamos falando, então?” E quais são suas possibilidades na Educação Infantil? Neste exercício, debater sobre o ensino de arte é um movimento de aproximação com os documentos curriculares, o que pode conferir ao seu ensino uma tendência disciplinar. Por essa razão, destaca-se que a intenção neste estudo não se reclinou para o lado disciplinar, mas considera a transdisciplinaridade no ensino de arte.

Sobre o termo “artificar o ensino” abordado nesta pesquisa, não identificamos, na literatura, um conceito clássico consolidado que corresponda diretamente ao que denominamos “artificalização do ensino”. Já que, ao usar essa terminologia, não nos referimos aos estudos abordados no campo da Sociologia da Arte, no qual julga-se o que é ou o que não é arte, e ainda, o processo de transformação de um objeto ou algo cultural em arte, conforme apresenta Beatriz Patriota Pereira (2022) em *O conceito de artificalização como transformação*.

Ao empregarmos a expressão “artificar o ensino”, consideramos a incorporação da arte ao processo educativo, aproximando-a dos princípios defendidos por John Dewey, Ana Mae Barbosa e Paulo Freire, sobretudo quando se referem à compreensão da arte como dimensão indissociável da vida. Nessa perspectiva, o ensino-aprendizagem é concebido como prática dialógica, criativa e emancipatória, que valoriza a expressão, a cultura e a autoria dos sujeitos envolvidos. Artificar o ensino consiste em um processo pedagógico intencional de incorporação de princípios estéticos, criativos e sensíveis ao ato educativo, no qual o ensino-aprendizagem é concebido como experiência expressiva, autoral e significativa. Trata-se de deslocar a prática educativa de um modelo predominantemente transmissivo e instrumental para uma abordagem que valoriza a imaginação, o lúdico, a subjetividade, a experimentação e a produção de sentidos, aliando-as ao fazer pedagógico, e ao experimento das linguagens e processos próprios da arte.

Nessa direção, ao artificar o ensino, reconhece-se o processo educativo como um fenômeno aberto, de modo semelhante ao que defende Duarte Júnior (1991, p. 45), considerando a arte como um fenômeno expressivo que obtém código aberto, “O sentido expressivo de uma obra de arte reside nela mesma, e não fora, como se ela fosse apenas um suporte para transportar um significado determinado”. Assim, Duarte Júnior (1991) explica que, diferentemente da linguagem escrita e falada, na arte, não existem sinônimos, pois não é possível traduzir uma obra em outra. Pensando nessa arte que está tão impregnada no cotidiano das pessoas, inclusive no das crianças, em uma arte de manifestações expressivas, construídas socialmente ao longo da humanidade, em torno dessas questões justapostas, são utilizados os pensamentos do filósofo norte-americano John Dewey.

Pensar o ensino de arte para crianças envolve reflexões em torno das visualidades e manifestações artísticas presentes no cotidiano das crianças da Educação Infantil. O ensino de arte pode ser contemplado de diferentes maneiras. Ele se apresenta, inclusive, nos modos como são desenvolvidas as atividades realizadas, no tempo disponível, nos materiais e recursos utilizados, nas referências apresentadas às crianças, sejam em forma de livros didáticos, literaturas infantis, filmes, figuras e brinquedos – e nas decorações das salas de aula, dos pátios, corredores e refeitórios, até mesmo nas roupas e nos artefatos que as crianças trazem de suas casas.

Pensar em todas as visualidades presentes no cotidiano das crianças é pensar, também, nos modos como elas veem e constroem o mundo. Regina Ridão Ribeiro de Paula e Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula (2023, p. 13) no artigo intitulado *Prospecções do ensino de arte na Educação Infantil: currículo, políticas públicas e suas aproximações com as práticas pedagógicas* destacam que “[...] a intenção não é a de apresentar uma fórmula pronta a ser executada, mas, justamente, compreender a educação como um movimento dinâmico que carece de ser repensado e transformado a partir das demandas de seu tempo”.

Na Educação Infantil, as representações gráficas das crianças, sejam elas com o uso de lápis, tinta na ponta dos dedos, papéis amassados, giz de cera, canetinhas, unificação de objetos, desenhos ou rabiscos com restos de alimentos, água e pequenos ciscos encontrados pelo chão, são expressões que subvertem os modos como os/as adultos/as tendem a jogar com as palavras, pois estes são diferentes das crianças, que buscam, em sua maioria, encontrar um significado, uma explicação.

Há uma necessidade por parte de alguns professores e algumas professoras, inclusive na Educação Infantil, de elucidarem, em palavras, o que a criança quis expressar com sua criação. Essa necessidade de elucidação, muitas vezes inconsciente, ainda que aprendida socialmente, coloca o/a professor/a em uma posição de expectativa prévia em relação à atividade da criança. Ter uma expectativa para a criação artística da

criança, pode direcionar as atividades com arte, delimitando-as a um espaço de criação, a cores específicas e a um tempo de elaboração preestabelecido – e tudo isso pode fazer com que a criança não consiga sozinha elaborar uma visualidade aceitável e esperada por parte de quem propõe a atividade. Nestes casos, o/a professor/a pega na mão da criança e faz a gravação da cor escolhida em um determinado local, sem permitir que a criança explore e experiencie o momento.

Normalmente, essas são atividades que resultaram em lembrancinhas de datas comemorativas estipuladas no calendário escolar. Uma escola precisa presar pelo aprender, mas do que tem velado por uma reprodução vazia, precisa, também, abandonar as obsessões por resultados, em detrimento do percurso e dos processos criativos. Essa é a construção de uma escola democrática, que guarda relação com o pensamento de Paulo Freire (2019, p. 17), no livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática da autonomia*, no qual relata acreditar que todos/as os/as envolvidos/as no ato de educar-aprender viessem a ter uma conscientização por eles e elas mesmos/as, “[...] sem coação ou imposição; na sua pedagogia questionadora, problematizadora, para estarem conscientes dos problemas que nos afligem [...]”.

Ensinar arte na Educação Infantil permite que as crianças aprendam a partir de seu contato com o mundo, ao envolver, nas atividades criativas, as visualidades, os pensamentos e as experimentações que partem de seus cotidianos, sem deixar de considerar a expansão dessas explorações, fazendo, também, o uso de diversas referências de seu tempo e de tempos passados, de suas culturas e de culturas outras. Sobre esse modo de aprender, ao considerar as maneiras como as crianças se expressam, é preciso ter sensibilidade ao compreender seus processos criativos – e aceitar que, em muitos casos, elas não corresponderão às expectativas dos/as professores/as, por isso, é importante a compreensão de que a arte não será o resultado de uma atividade, mas ela permeia o processo, ao se “artificar” o ensino.

Portanto, no ensino de arte com crianças, considera-se, também, o processo criativo, não que o/a professor/a não possa intervir no desenvolvimento das crianças, incentivando-as a alcançarem formas e modos que, sozinhas, elas não conseguiriam, “[...] não há vida sem intervenção, e a educadora, para cumprir bem seu trabalho tem que intervir, e a intervenção implica também em corrigir” (Freire, 2019, p. 53).

Mas, uma boa mediação, como defende Freire, deve ser permeada por uma intencionalidade educativa que ultrapasse estereótipos e construções preestabelecidas, pois estes podem vir a fragmentar o conhecimento, inclusive na arte, tencionando-a em livre espontaneísmo ou puro tecnicismo. A arte referida promove espaços inclusivos para diferentes crianças que coabitam em lugares próximos e, ao mesmo tempo, compartilham de culturas distintas. De modo a não classificar a arte em erudita e marginalizada, no exercício de não menosprezar as diferentes formas de fazer arte, esse debate guarda

relação com as inferências de Freire (2019, p. 54), aproximando-se de seus discursos sobre a distinção dos pensamentos do menino e da menina da classe popular, nos quais os/as professores/as não devem “[...] pretender que os meninos proletários, os meninos das favelas, não tenham o direito de dominar o chamado padrão culto; é interessante, se ele é culto é porque existe um que não é, eu me perguntaria: quem é que disse que o outro não é?”.

Freire (2019) se referia ao uso da linguagem falada e escrita, mas suas inferências podem ser também relacionadas ao campo das artes, ao considerar que os conhecimentos construídos socialmente ao longo da história são de direito de todas as pessoas. Ainda que possa existir, uma construção elitizada da arte, uma certa categorização entre arte “simples” e “sofisticada”, elitizada e popular, “primitiva” e “inovadora”, aproximando-se da citação de Freire, se alguém diz que arte é isso, quem diz que aquilo não pode ser arte? Essas e tantas outras considerações sobre o ensino de arte na Educação Infantil podem ser identificadas nas pesquisas de Dewey e nas Cartas Pedagógicas que serão exploradas e abordadas na próxima seção.

### **Cartas Pedagógicas: narrativas (auto)biográficas sobre arte-educação**

A dissertação de Paula (2024, p. 85) defende o uso de Cartas Pedagógicas como ferramenta de pesquisa em textos acadêmicos. A autora aponta que esse instrumento metodológico suscita, por parte dos/as participantes, a “[...] intencionalidade em que Paulo Freire empenhou para que as cartas não fossem apenas papéis escritos, mas, sim, um diálogo autêntico e de cunho pedagógico”.

Paula (2023) utiliza as Cartas Pedagógicas como sua principal ferramenta de levantamento de dados. Ao descrever a metodologia, explica que esse levantamento pode ocorrer por meios digitais ou escritos. Suas características aproximam-se e afastam-se das características intrínsecas a outros métodos, como, por exemplo, a entrevista ou um formulário com perguntas pré determinadas, pois, ao passo que permite aos os/as participantes dialogarem sobre seus cotidianos bem como os métodos mencionados, ao mesmo tempo, carrega a potencialidade da narrativa (auto)biográfica, de uma escrita pensada, reformulada e comprometida com a verdade.

Ainda no esforço em apresentar as Cartas Pedagógicas, Paula (2024, p.88) reporta serem elas frutos de um legado freiriano, afirmando não ser possível delimitar essa configuração de escrita a um único conceito ou em uma fórmula pronta a ser aplicada. No entanto, os/as participantes precisam ter ciência de que essa escrita é baseada em Paulo Freire, e que o educador empenhou profunda intencionalidade em transformar seus escritos em um diálogo autêntico e não somente papéis escritos sem cunho pedagógico, ou seja, “O educador defendeu, em seus debates, discursos que beneficiam o diálogo.

Talvez, esse fosse seu maior intuito com a escrita de cartas, pois elas, para o educador, sugerem respostas, sejam escritas, faladas, vividas ou artistadas” (Paula, p. 86).

De modo a apresentar resultados provenientes do uso das Cartas Pedagógicas em pesquisas acadêmicas, na sequência seguimos essa escrita que entrelaça as narrativas (auto)biográficas aos estudos de John Dewey de modo a debater sobre os seguintes questionamentos: Quais são os impedimentos para que a arte chegue até as crianças da Educação Infantil? Existe uma maneira certa ou uma pessoa adequada para ensinar arte?

Não defendemos que apenas um/a professor/a perito/a em arte é quem pode explorar o ensino de arte com crianças do modo “certo”, já que o ensino de arte é performativo e cada professor/a tem seu modo de abordar a arte. Porém, se faz pertinente admitir que é preciso ter um repertório artístico, um conhecimento de diversas explorações e processos criativos, e um olhar crítico sobre a arte para conseguir trabalhá-la. Recai-se, então, na necessidade formativa, na consideração de processos formativos que habilitem os/as professores/as a questionarem constantemente seus modos de trabalhar arte e a buscarem incessantemente uma aproximação da arte com as crianças, visando contemplar seus modos de serem e estarem sendo no mundo.

Dewey, ao palestrar sobre assuntos afetos a educação, arte e cidadania, tem sua fala traduzida para a língua portuguesa no livro *John Dewey e o ensino da arte no Brasil* (Barbosa 2008), em um capítulo intitulado “Cultura e indústria na educação” (Dewey, 2008). Seus debates envolvem reflexões sobre uma escola que é permeada por pensamentos e processos instaurados pela cultura e a industrialização de maneira diretamente indireta. Dewey (2008, p. 24) considera que a ciência não pode ficar entre quatro paredes, e nem mesmo acreditar que a educação é independente dos negócios e da indústria, pois

Enquanto isso, inconsciente ou talvez conscientemente, por força de condições, ou mesmo intencionalmente, os ideais e métodos que controlam os negócios se apoderam do espírito e do mecanismo de nosso sistema educacional.

Segundo Dewey (2008) os negócios vêm sendo a força que domina a sociedade na atualidade, o que explica, por exemplo a evasão das escolas, pois, segundo o autor, “Estamos cientes de que nosso atual programa industrial requer um grande suprimento de mão-de-obra barata e não-especializada”.

As Cartas Pedagógicas, das quais aqui são apresentados os trechos (auto)biográficos, mostram e comprovam que na atualidade ainda existe nos espaços de ensino, muito do que Dewey (2008) questionou, e que assim como ele e Paulo Freire lutaram por uma educação democrática, continuamos nessa luta por um ensino de qualidade e, para todos/a.

As infâncias, a arte, a música e a vasta riqueza cultural de nosso querido Brasil não é de fato contemplado e trabalhado nos planejamentos e experiências realizadas na Educação Infantil. A precária formação docente, a falta de investimento econômico e a desvalorização dos trabalhadores educacionais do nosso país está cada dia mais crescente. Vemos com frequência realidades violentas, doentias dentro dos sistemas educacionais. A falta de suporte pedagógico, estrutural e econômico dentro dos espaços da Educação Infantil, beiram ao horror. O verbo esperar de nosso querido patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, é que nos faz continuar lutando e tentando fazer a pequena diferença no mundo pela educação em nosso cotidiano escolar (Girassol, 2023, sic trecho extraído da carta).

Desse modo, considera-se que o ensino de arte para crianças não é apenas concordar com a presença de desenhos, técnicas ou linguagens gráficas expressivas nos espaços da Educação Infantil, pois a arte vai muito além de técnicas ou livre expressão. Além das discussões sobre os conteúdos, e métodos de ensino, a fala da Girassol, deixa evidente as condições das quais os/as professores/as precisam enfrentar para exercerem suas funções. As dificuldades ainda são primárias, como a organização e disponibilidade dos espaços a serem utilizados para realização das atividades, além disso, a segurança dos prédios em uma sociedade violenta, também não consegue atingir a qualidade merecida pelas crianças.

A função da Arte na educação é promover uma educação na qual as pessoas tenham a arte como continuidade, buscando e dando sentido poético à vida. Ao pensar nessa arte transformadora para as crianças, a Carta Pedagógica de Girassol (2023) descreve que

A Educação Infantil ainda é vista de forma equivocada, como um tempo/espaço de cuidados e educação somente, e se esquece da formação integral do ser humano e se desenvolvimento junto a essa etapa de ensino. A arte é vilipendiada pelos poderes governantes, que potencializam currículos cheios de interesses conteudistas, econômicos e não há espaço para a exploração da criatividade, curiosidade, materiais e suportes artísticos, ateliês na Educação Infantil (Girassol).

A fala da participante Girassol guarda relação com o que Dewey considera como experiência. O livro *John Dewey* de Robert Brett Westbrook (2010, p. 34) apresenta o conceito de experiência defendido por Dewey, “[...] como um modo de existência da natureza, vemos que ele é real quanto tudo que é real. Poderíamos defini-la como reação que se processa entre dois elementos do cosmos, alterando-lhes, até certo ponto, a realidade.” Neste sentido, considerar o conhecimento que as crianças alcançam por meio de suas experiências é entender que o ato de ser e, estar sendo nesse mundo, configura ações que criam e transformam os pensamentos e sentimentos.

Para Dewey, segundo Westbrook (2010) existe um meio termo entre o romantismo e o pragmatismo educacional, o primeiro é um tipo de ensino que recai puramente na criança, e a toma como o centro das atenções, e o segundo, o pragmatismo educacional,



coloca o/a educador/a como alguém rigoroso, que ensina por meio de uma educação disciplinar, sendo a parte mais importante no ensino. O meio termo de Dewey, consiste em uma educação que requer que o educador/a explore os interesses e as tendências vividas pelas crianças, para assim orientá-las a chegarem no ápice de conhecimento em todas as matérias, a integralidade da criança, nos campos artísticos, científicos e históricos (Westbrook, 2010).

Portanto, é necessário o desenvolvimento de um programa que favoreça a experiência transformativa das/com crianças. Explorar com as crianças atividades que ainda não são de conhecimento delas, coadunam com o pensamento de que, “As disciplinas do programa ilustram a experiência acumulada pela humanidade e, por causa disso, aponta a experiência imatura da criança nessas atividades” (Westbrook, 2010, p. 17), deste modo, de forma programada o/a professor/a pode abordar o que ainda não era de conhecimento das crianças.

A arte, apesar de promover uma experiência inovadora e de poder proporcionar um desenvolvimento integral da criança, nas palavras do pesquisador participante da pesquisa:

[...] a Arte está e não está. Está, sim, na Base Nacional Comum Curricular e, portanto, nos currículos Municipais; está nos planos de aulas, e está, inclusive, nos cadernos, painéis e murais, escrita, graficamente, com suas quatro letras: A-R-T-E. Não está, contudo, na formação dos e das profissionais que, involuntariamente, assumem o compromisso de iniciar às crianças às práticas e às percepções artísticas. Dessa forma, será mesmo que está? Se esse é um conhecimento tão específico e complexo, debatido e disputado entre profissionais da área, quais as condições que alguém, sem formação e experiência em Arte, tem para ensinar sobre isso? Nesse contexto, - apesar de toda a boa vontade - é inevitável que se ensine a partir de parâmetros equivocados sobre o assunto, e que se considerem os saberes empíricos e superficiais que se têm sobre ele. As docentes da Educação Infantil – majoritariamente mulheres – baseiam-se em suas habilidades que, ao longo da vida, foram apontadas como “artísticas” e que requerem moldes, modelos, repetição e uma estética específica a qual, tradicionalmente (e talvez por isso), tem sido associada à Educação Infantil (Di Cavalcanti, 2023, sic trecho extraído da carta).

Como então abordar os saberes acumulados historicamente, se conforme infere o participante Di Cavalcanti (2023), o ensino de arte na Educação Infantil, em sua maior parte é raso, estereotipado e baseado em achismos, devido a pouca formação em arte de quem leciona? Esse debate, nos alerta sobre uma visão rasa da arte, que a configura como um conteúdo vazio e sem conhecimentos. Dewey pode elucidar esse ponto de vista, quando falando sobre democracia, apresenta que a arte não está para todos, que uma sociedade capitalista evidencia uma retórica democrática, mas em seus fundamentos separa a sociedade entre ricos e pobres, proletariados e burgueses. “Alunos serão educados no desempenho das artes somente o necessário para oferecer-lhes habilidade em apreciar os resultados do desempenho de outros” (Dewey, 2008 p. 25).

Para Dewey a prática não deve ser desassociada da teoria, existe na atualidade esforços para que ocorra uma unificação da prática com a teoria da arte, conforme podemos notar na fala de Di Cavalcanti,

Ainda que, historicamente, a Arte tenha sido tratada como uma área “erudita” e acessada e celebrada por grupos hegemônicos e abastados, hoje em dia há, de maneiras mais nítidas, não só uma maior oferta de experiências gratuitas com Arte, como também uma compreensão que amplia os significados daquilo que pode ser considerado artístico (Di Cavalcanti, 2023, sic trecho extraído da carta).

No entanto, nem toda sociedade está preparada para receber e conviver com a arte de maneira mais próxima. Mais uma vez, a escrita de Di Cavalcanti nos revela fatos históricos que comprovam o distanciamento de alguns cidadãos brasileiros e a arte

Os acontecimentos recentes, vivenciados em Brasília, quando um grupo de pessoas adultas e sãs – muitas delas funcionárias públicas, inclusive – invadiram os prédios três poderes, indicam aquilo que se pensa sobre a Arte no Brasil. Na ocasião, um quadro do pintor brasileiro, Di Cavalcanti, levou uma série de facadas; uma escultura do artista brasileiro Alfredo Ceschiatti foi pichada; outra escultura, do brasileiro Bruno Giorgi, teve pedaços arrancados; e outra, da artista brasileira Sonia Ebling, recebeu uma série de pauladas. Ainda que o alvo desses ataques terroristas seja a democracia brasileira, eles mostram que os criminosos e criminosas não só desprezam os artistas e as artistas nacionais como também a Arte como um todo – ainda que ela venha da Europa, continente que nós, brasileiros e brasileiras, temos sido ensinados a referendar. Isso fica evidente na danificação de uma escultura do polonês Frans Krajcberg, e na destruição do relógio francês, trazido para o Brasil no início do século XIX (Di Cavalcanti, 2023, sic trecho extraído da carta).

Ao descrever os acontecimentos de Brasília o participante Di Cavalcanti (2023) aponta que o desrespeito e desinteresse pelas obras de arte brasileiras e internacionais indicam como a população brasileira pensa sobre a arte. A escrita (auto)biográfica na Carta Pedagógica do participante, sugere, que ao escolher “Di Cavalcanti” como nome fictício, venha ser essa a maneira como ele, sendo um pesquisador e professor universitário se sente diante do descaso ocorrido, como se ele tivesse sido apunhalado e renegado socialmente, bem como o quadro do pintor brasileiro, que segundo ele, levou uma série de facadas<sup>3</sup>.

Barbosa (2008) tece uma crítica ao currículo da Educação Básica, e considera, assim como John Dewey, que a teoria precisa ser associada a prática, é imprescindível que a escola deixe de ignorar e ficar indiferente aos interesses e a cultura do povo. Para a

---

<sup>3</sup>Em 8 de janeiro de 2023, as sedes dos Três Poderes, em Brasília, foram invadidas e depredadas por manifestantes radicais inconformados com o resultado das eleições presidenciais de 2022. O episódio ficou conhecido como os ataques de 8 de janeiro e atingiu o Palácio do Planalto, o Congresso Nacional e o Supremo Tribunal Federal, causando destruição de móveis históricos e danos a importantes obras de arte, incluindo a tela “As Mulatas”, de Di Cavalcanti, além de esculturas e peças históricas do patrimônio nacional.

autora, é importante respeitar os “[...] valores artísticos que os estudantes têm e trazem para escola” (Barbosa, p. 170). Não se deve colocar toda a culpa da falta de interesse pela arte em uma única condição, e nem é isso que os/as teóricos/as estudados/as até aqui defendem, no entanto os/as jovens e adultos de hoje, foram os/as estudantes que passaram pela escola, e por algum motivo ou série de motivos não alcançaram um conhecimento suficiente para aproximá-los/as da arte.

Com que frequência os municípios realizam passeios e viagens para que as professoras tenham, para além de ensinar sobre Arte, condições de aprender sobre Arte? Há projetos municipais para que os e as artistas da própria cidade frequentem escolas e Centros de Educação Infantil e compartilhem suas produções com alunos, alunas, crianças e docentes? (Di Cavalcanti, 2023, sic trecho extraído da carta).

Contudo, a intenção das propostas municipais, que inclusive se pauta em projetos e leis em vigor, busca incentivar o acesso à cultura e a arte, tanto local, como nacional e internacional, esses lugares precisam fazer parte do cotidiano tanto dos/as professores/as como dos/as alunos/as desde pequenos, para que a arte seja democratizada como um direito social.

Foram essas as considerações que essa seção apresentou até aqui, na qual foram entrelaçados debates sobre os fundamentos teóricos deste artigo, as respostas das Cartas Pedagógicas do professor e da professora que participaram da dissertação de mestrado, juntamente às interlocuções provenientes do pensamento de John Dewey.

## **Considerações finais**

Identificar contribuições sobre arte, experiência e democracia para a Educação Infantil a partir das narrativas (auto)biográficas escritas em Cartas Pedagógicas e das contribuições de John Dewey, foi o objetivo que nos impulsionou a escrita desse artigo, que perpassa temporalidades, e mesmo assim, aborda a arte como um fenômeno atemporal. O pensamento reflexivo de Dewey, abordado em suas pesquisas, foi uma reflexão que transcendeu em seu tempo e espaço histórico. Ao articulá-lo à escrita (auto)biográfica presente nas Cartas Pedagógicas, foi possível compreender, em perspectiva empírica, os processos que envolvem a construção do ensino de arte na Educação Infantil, evidenciando sua permanência nos espaços de ensino.

Apresentar as narrativas escritas em Cartas Pedagógicas de uma, e um participantes da pesquisa, sendo uma professora da Educação Infantil e um professor universitário, contribuiu no entendimento de que a arte ainda precisa avançar em termos de exploração e processos criativos nos espaços da Educação Infantil. Desse modo, ao

observarmos como a arte se manifesta nesses espaços, torna-se possível afirmar sua necessidade no contexto da Educação Infantil.

As crianças, ao terem acesso à arte, ampliam seus repertórios e se deparam com contribuições que as possibilitam explorar vivências, que tanto cognitivamente como socialmente as ajudam em seus desenvolvimentos. O mundo em que as crianças estão nascendo hoje – e no qual elas se encontram inseridas – tem continuamente se transformado. A cada dia, surgem situações e vivências diferentes. O ensino de arte promove a inserção dessas crianças na cultura e na sociedade, coadunando para um olhar crítico e inventivo diante da vida.

Afinal, o ato de “ser” e “estar sendo” tão defendido por Paulo Freire perpassa pelos seres vivos desde o momento do nascimento. A infância também é lugar de “ser”, é lugar de “estar sendo”, momento de desenhar suas grafias nesse “suporte mundo”, ainda que em formas de garatujas. Em seu tempo, a arte reflete a vida e a vida reflete a arte. A arte não se restringe à elite, não é produto de artistas mortos e de outras cidades. A arte também está em nossa cidade, no nosso país, em nosso tempo e em tempo outros. Existem artistas vivos. Nem todos/as os/as educandos/as serão artistas, mas também não se pode deduzir que nenhum/a deles/as possa vir a ser. A docência com crianças não exige que os/as professores/as sejam artistas, mas isso não quer dizer que eles/as não possam articular os processos de ensino, de modo a aproximar as crianças da arte. As instituições da Educação Infantil são habitadas por crianças, distintas infâncias, mas todas elas com direitos e garantias. Logo, é preciso que aqueles/as que podem, de algum modo falar, pronunciem-se a favor delas.

## Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos** / Ana Mae Barbosa. – Belo Horizonte : C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da arte: memória e história**. Ana Mae Barbosa (Org). – São Paulo: Perspectiva, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil** / Ana Mae Barbosa. – 6 Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

DEWEY, John. Cultura e indústria na educação. In: BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil** / Ana Mae Barbosa. – 6 Ed. – São Paulo : Cortez, 2008. p. 23-32.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

PAULA, Regina Ridão Ribeiro de. **Narrativas em cartas pedagógicas sobre o ensino de arte na educação infantil: miragens de um carrossel**. Maringá, PR, 2024. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

PAULA, Regina Ridão Ribeiro de; PAULA, Ercilia Maria Angeli Teixeira de. *Prospecções do ensino de arte na Educação Infantil: currículo, políticas públicas e suas aproximações com as práticas pedagógicas*. **Dialogia**, São Paulo, n. 43, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23787>. Acesso em: 23 jan. 2024.

PEREIRA, Beatriz Patriota. O conceito de artificação como transformação. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*, v. 12, n. 2, maio - agosto. 2022, pp. 505-528.

WESTBROOK, Robert B. **John Dewey**. Robert B. WESTBROOK; Anísio Teixeira; José Eustáquio Romão; Verone Lane Rodrigues (Org.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

## Notas de autoria

**Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula** é Pós-doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. Atualmente é Professora Associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

Contato: [ematpaula@uem.br](mailto:ematpaula@uem.br)

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6507718848252634>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8619-7558>

**Fabiane Freire França** é Doutora em Educação Pela Universidade Estadual de Maringá. Atualmente é Professora Associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento da Universidade Estadual do Paraná e do Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Processos e Tecnologias Educacionais em Rede Nacional (ProfEducatec).

Contato: [fffranca@uem.br](mailto:fffranca@uem.br)

Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/8009677334152001>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9781-9773>

**João Paulo Baliscei** é Doutor em Educação (2018) pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá, com estudos na Universitat de Barcelona, Espanha. Atualmente é professor no curso de Artes Visuais na UEM. É Coordenador do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens – ARTEI, e do Subprojeto Interdisciplinar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID (2025-2026).

Contato: [jpbaliscei@uem.br](mailto:jpbaliscei@uem.br)

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6980650407208999>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8752-244X>

**Regina Ridão Ribeiro Conde de Paula** é Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Atualmente é professora na rede municipal de Maringá.

Contato: [reginaridao@gmail.com](mailto:reginaridao@gmail.com)

Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/9337254115191656>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5098-2004>

### **Agradecimentos**

Agradecemos aos/as participantes da pesquisa, que contribuíram com a escrita comprometida das Cartas Pedagógicas.

### **Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT**

PAULA, Regina Ridão Ribeiro de; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; FRANÇA, Fabiane Freire; BALISCEI, João Paulo. Ensino de arte na Educação Infantil: cartas pedagógicas e as teorias de John Dewey. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 17, n. 1 p. 174-190, 2026.

### **Financiamento**

Capes 001 e Fundação Araucária

### **Consentimento de uso de imagem**

Não se aplica.

### **Aprovação de comitê de ética em pesquisa**

nº 5.710.120.

nº 7.740.221.

### **Licença de uso**

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.



## **Publisher**

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

## **Histórico**

Recebido em: 07/03/2026

Aprovado em: 25/05/2026

Publicado em: 10/06/2026

## **REALIDADE AUMENTADA NO ENSINO DE GEOMETRIA: INOVAÇÃO E EQUIDADE EM ESCOLAS PÚBLICAS**

**Augmented Reality in Geometry Teaching: Innovation and Equity in Public Schools**

**ID Patrícia de Sá Freire**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9259-682X>

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Contato: [patriciadesafreire@gmail.com](mailto:patriciadesafreire@gmail.com)

**ID Rita Lucia Bellato**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7253-4720>

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Contato: [rita.lucia@ufsc.br](mailto:rita.lucia@ufsc.br)

**ID Bernardo Bellato Bieger**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1563-5007>

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Contato: [be.bellato.bieger@gmail.com](mailto:be.bellato.bieger@gmail.com)

**Resumo:** Este estudo investiga o uso da Realidade Aumentada (RA) como ferramenta pedagógica para o ensino de geometria em escolas públicas, abordando os desafios históricos de defasagem matemática e desigualdade educacional. A pesquisa, baseada em uma Revisão Integrativa da Literatura, analisa evidências científicas recentes que demonstram os benefícios da RA na visualização espacial, engajamento dos alunos e inclusão educacional. Foram selecionados onze artigos para análise final, categorizadas em: Visualização e Compreensão Espacial, Engajamento e Motivação, Inclusão acessibilidade, e Integração Curricular e Tecnologias da Informação e Comunicação. Os resultados indicam que a RA facilita a compreensão de conceitos abstratos, reduz a ansiedade matemática e promove aprendizagem significativa, especialmente em contextos com recursos limitados. Contudo, sua efetividade depende de formação docente adequada, infraestrutura tecnológica e integração curricular crítica. O estudo destaca a necessidade de políticas públicas que equilibrem inovação e equidade, sugerindo ações como projetos piloto e parcerias com universidades.

**Palavras-chave:** realidade aumentada; neoaprendizagem; escolas públicas; inovação educacional; defasagem matemática.

**Abstract:** This study investigates the use of Augmented Reality (AR) as a pedagogical tool for teaching geometry in public schools, addressing the longstanding challenges of mathematical learning gaps and educational inequality. Based on an Integrative Literature Review, the research analyzes recent scientific evidence demonstrating the benefits of AR in spatial visualization, student engagement, and educational inclusion. Eleven articles were selected for the final analysis, categorized into: Spatial Visualization and Understanding, Engagement and Motivation, Inclusion and Accessibility, and Curriculum Integration and Information and Communication Technologies. The results indicate that AR facilitates the comprehension of abstract concepts, reduces math anxiety, and promotes meaningful learning, especially in resource-limited contexts. However, its effectiveness depends on adequate teacher training, technological infrastructure, and critical curriculum integration. The study highlights the need for public policies that balance innovation and equity, suggesting actions such as pilot projects and partnerships with universities.

**Keywords:** augmented reality; neolearning; public schools; educational innovation; mathematical learning gaps.

## Introdução

A educação matemática brasileira é historicamente marcada por desigualdades e déficits de aprendizagem, especialmente na rede pública. Dados recentes mostram que menos da metade dos estudantes atinge os níveis adequados de proficiência em matemática, com queda acentuada durante a pandemia e recuperação parcial nos anos seguintes (QEdu, 2023). Em Florianópolis, por exemplo, os índices passaram de 47% (2019) para 39% (2023), evidenciando desigualdades internas mesmo entre escolas com infraestrutura tecnológica. A mera presença de laboratórios e internet não garante melhores resultados, pois as limitações estruturais e a ausência de um sistema nacional de educação articulado perpetuam a fragmentação e a desigualdade (Saviani, 2008).

Essas desigualdades estão associadas também à permanência de práticas pedagógicas tradicionais, centradas na repetição de algoritmos e na transmissão mecânica de conteúdos (Kamii et al., 2007; Freire, 1996). A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) propõe o desenvolvimento do raciocínio geométrico e da experimentação desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, mas a eficácia do ensino depende da adoção de metodologias ativas e da mediação docente qualificada. A aprendizagem da geometria espacial, que exige visualização e abstração tridimensional, continua sendo um desafio, sobretudo em contextos com escassez de materiais concretos e formação docente limitada.

A questão da competência digital docente integra esse cenário. Libâneo (2002) adverte que as políticas educacionais, muitas vezes guiadas por perspectivas tecnicistas, reduzem o professor a executor de propostas alheias. Gatti (2019) complementa que a fragmentação curricular, a precarização do trabalho e a frágil formação inicial comprometem a capacidade de inovação pedagógica. Assim, a formação docente precisa articular técnica, criticidade e compromisso humano, preparando educadores para integrar tecnologias de modo reflexivo.



Entre os Recursos Educacionais Digitais (REDs), a Realidade Aumentada (RA) tem se destacado por permitir a manipulação de objetos tridimensionais integrados ao ambiente real, favorecendo a compreensão de conceitos abstratos e o raciocínio espacial. Estudos recentes (Wu et al., 2024; Su et al., 2022; Tarng et al., 2024) apontam melhora no desempenho, redução da carga cognitiva e aumento do engajamento e da motivação, podendo inclusive reduzir a ansiedade matemática (Pahmi et al., 2023). Ferramentas como o 3Dmetric (Amir et al., 2020) e modelos que integram RA e aprendizado de máquina (Cunha et al., 2024) reforçam seu potencial para promover inclusão e personalização do ensino.

Entretanto, a adoção efetiva da RA depende de infraestrutura adequada, formação continuada e suporte técnico (Yuan et al., 2023; Nadzeri et al., 2023). Embora 100% das escolas públicas de Florianópolis tenham acesso à internet, apenas 89% contam com laboratórios de informática, o que revela o potencial e, ao mesmo tempo, as limitações para sua implementação. Inserida em práticas pedagógicas inovadoras e sustentada por condições estruturais e formativas, a RA pode tornar o ensino da geometria mais dinâmico, acessível e significativo.

Nesse contexto, a Neoaprendizagem, proposta por Bresolin e Freire (2024), oferece uma abordagem que integra tecnologias digitais de forma crítica, centrada no protagonismo discente e na construção ativa do conhecimento. Fundamentada em princípios da aprendizagem experiencial e expansiva, ela reconhece o papel do docente como mediador e inovador, o Neoprofessor, capaz de alinhar competência digital e letramento crítico em práticas pedagógicas tecno-humanizadas (Bresolin, 2025). Esse educador domina metodologias ativas, utiliza recursos como RA, inteligência artificial e gamificação, e realiza autoavaliações contínuas para aprimorar sua prática.

Assim, o presente estudo fundamenta-se nessa perspectiva para investigar: quais evidências científicas demonstram os efeitos da Realidade Aumentada no ensino de geometria em escolas públicas, considerando aspectos de inovação pedagógica e equidade educacional?

## **Procedimentos Metodológicos**

Este estudo adotou o método da Revisão Integrativa da Literatura (RIL), conforme a sistematização proposta por Botelho, Cunha e Macedo (2011), que estabelece oito etapas fundamentais para assegurar o rigor e a abrangência da análise científica. A RIL permite a síntese crítica de evidências teóricas e empíricas, contribuindo para o avanço do conhecimento e a identificação de lacunas de pesquisa sobre determinado tema.

A pesquisa possui abordagem qualitativa, de natureza exploratória, descritiva e documental, fundamentada no paradigma interpretativista. Essa escolha metodológica buscou compreender os significados atribuídos ao uso da Realidade Aumentada (RA) no ensino de geometria, bem como identificar padrões e contribuições emergentes na literatura. A abordagem qualitativa favoreceu uma leitura crítica e contextualizada dos achados, alinhada ao compromisso com a inovação pedagógica e a equidade educacional em escolas públicas.



A primeira etapa consistiu na formulação da questão norteadora: “Quais evidências científicas demonstram os efeitos da Realidade Aumentada no ensino de geometria em escolas públicas, considerando aspectos de inovação pedagógica e equidade educacional?”

Na segunda e terceira etapas, definiram-se a base de dados e a estratégia de busca. Optou-se pela base *Scopus*, acessada via Portal de Periódicos da Capes (Julho de 2025), utilizando a equação booleana:  $((\textit{mathematics}) \textit{AND} (\textit{geometry})) \textit{AND} (\textit{basic education}) \textit{OR} (\textit{elementary school}))$ . Posteriormente, adicionou-se o descritor “augmented reality”, resultando na equação refinada:  $((\textit{mathematics}) \textit{AND} (\textit{geometry})) \textit{AND} (\textit{basic education}) \textit{AND} (\textit{augmented reality})$ . Aplicaram-se filtros para restringir os resultados a artigos científicos, em inglês, de acesso aberto, sem recorte temporal e em todas as áreas do conhecimento. Essa escolha visou maximizar o alcance e captar estudos relevantes, predominantemente publicados entre 2020 e 2024.

As quarta e quinta etapas abrangeram a remoção de duplicatas e a triagem inicial das publicações. A busca resultou em 100 artigos, dos quais 12 permaneceram após o refinamento e verificação de duplicidades.

Na sexta etapa, foram aplicados os critérios de inclusão e exclusão. Incluíram-se estudos sobre o uso da RA no ensino de geometria, com foco na Educação Básica e disponibilidade integral do texto. Excluíram-se publicações duplicadas, incompletas ou sem alinhamento temático.

A sétima etapa envolveu a seleção definitiva em três fases: leitura de títulos, resumos e textos integrais, resultando em 11 artigos para análise.

Por fim, na oitava etapa, realizou-se a sistematização e análise dos dados, com informações registradas em planilha contendo autores, periódico, ano, nível educacional, foco temático e principais resultados. A análise seguiu os princípios da análise temática (Braun; Clarke, 2006), identificando quatro eixos de significado recorrentes: visualização e compreensão espacial, engajamento e motivação, inclusão e acessibilidade, e integração curricular e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Esse processo possibilitou mapear tendências, convergências e lacunas no uso da RA no ensino de geometria, articulando as evidências à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e à abordagem da Neoaprendizagem (Bresolin, 2025). Ressalta-se que, durante a extração e sistematização dos dados, ferramentas de inteligência artificial foram utilizadas de modo complementar, com supervisão humana integral, garantindo a integridade metodológica e a centralidade do pesquisador na interpretação crítica dos dados.

## Resultados Obtidos

A análise dos 11 artigos selecionados na Revisão Integrativa da Literatura (RIL) evidenciou diferentes abordagens sobre o uso da Realidade Aumentada (RA) no ensino da geometria, contemplando distintos contextos educacionais, níveis de ensino e ferramentas tecnológicas. Apesar dessa diversidade, emergiram padrões consistentes que apontam a RA como um recurso pedagógico inovador, capaz de favorecer a visualização espacial, o engajamento dos estudantes e a compreensão de conceitos geométricos abstratos.

A análise seguiu o referencial da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977) e os princípios da Análise Temática de Braun e Clarke (2006), o que permitiu identificar padrões recorrentes, recorrências lexicais e relações de sentido entre os achados empíricos. Esse processo sistemático de codificação e categorização fundamentou a construção dos eixos interpretativos apresentados nas seções seguintes.



Para sistematizar as evidências, os resultados foram organizados em categorias temáticas, apresentadas a seguir, com base nos quadros de referência elaborados nesta pesquisa. O Quadro 2 reúne os estudos incluídos na amostra final e suas principais informações bibliográficas:

Quadro 2: Resultados da Pesquisa: Autores que mencionaram RA no ensino da geometria espacial

Nº	Título do Artigo	Autores	Periódico/ Publicação	Volume/ Edição/ Páginas	Ano	Cita ções
1	Effects of AR mathematical picture books on primary school students' geometric thinking, cognitive load and flow experience	Wu, J., Jiang, H., Long, L., & Zhang, X.	Education and Information Technologies	29, pp. 24627–24652	2024	3
2	Improving Elementary Students' Geometric Understanding Through Augmented Reality and Its Performance Evaluation	Tarng, W., Huang, J.-K., & Ou, K.-L.	Systems	12, 493	2024	0
3	Converging extended reality and Machine Learning to improve the lecturing of geometry in basic education	Cunha, C.R., Moreira, A., Coelho, S., Mendonça, V., & Gomes, J.P.	Journal of Engineering Research	-	2024	1
4	When designer meets local culture: The promising learning trajectory on the surface area of polyhedron	Adha, I., Zulkardi, Putri, R. I. I., & Somakim.	Journal on Mathematics Education	15(3), pp. 945–960	2024	0
5	Assessing the Influence of Augmented Reality in Mathematics Education: A Systematic Literature Review	Pahmi, S., Hendriyanto, A., Sahara, S., Muhaimin, L. H., Kuncoro, K.S., & Usodo, B.	International Journal of Learning, Teaching and Educational Research	22(5), pp. 1–25	2023	8
6	Facilitating Conditions as the Biggest Factor Influencing Elementary School Teachers' Usage Behavior of Dynamic Mathematics Software in China	Yuan, Z., Liu, J., Deng, X., Ding, T., & Wijaya, T.T.	Mathematics	11, 1536	2023	20
7	Teachers' Perspectives on the Development of Augmented Reality Application in Geometry Topic for Elementary School	Nadzeri, M.B., Musa, M., Meng, C.C., & Ismail, I.M.	International Journal of Interactive Mobile Technologies	17(15), pp. 38–52	2023	2
8	At School or Home? Eight Graders' First Practices with Online Geometry Lessons	Dogruer, S.S.	Turkish Online Journal of Distance Education	24(1), pp. 220–233	2023	1
9	Parent's experience in remote learning during COVID-19 with digital and physical mathematical modelling	Haas, B., Lavicza, Z., & Kreis, Y.	Research and Practice in Technology Enhanced Learning	18, 13	2023	4
10	Study of Virtual Reality Immersive Technology	Su, Y.-S., Cheng, H.-	Frontiers in Psychology	13, 760418	2022	72



	Enhanced Mathematics Geometry Learning	W., & Lai, C.-F.				
11	Elementary students' perceptions of 3Dmetric: A cross-sectional study	Amir, M.F., Fediyanto, N., Rudyanto, H.E., Nur Afifah, D.S., & Tortop, H.S.	Heliyon	6, e04052	2020	22

Fonte: dos autores, com base na pesquisa (2025).

Dando continuidade à exposição dos resultados, o Quadro 3 sintetiza os focos e resultados obtidos em cada artigo, destacando os avanços observados em desempenho, motivação e acessibilidade no ensino de geometria mediado pela RA.

Quadro 3: Principais resultados dos artigos selecionados

Nº	Nível Escolar	Foco	Principais Resultados
1	4º Ano do Ensino Fundamental	O estudo criou um livro interativo de matemática com realidade aumentada (RA) e comparou, de forma quasi-experimental, três materiais: livro com RA, livro ilustrado tradicional e texto matemático convencional	Melhora significativa no pensamento geométrico, redução da carga cognitiva e maior engajamento com RA, confirmada por dados quantitativos e qualitativos.
2	5º Ano do Ensino Fundamental	Sistema de Aprendizagem Móvel com RA (ARMLS) aplicado em um grupo de estudantes, separando-os em um grupo controle e um grupo experimental	Os resultados demonstraram que o sistema de aprendizagem móvel com realidade aumentada (ARMLS) melhorou significativamente o desempenho acadêmico dos alunos com baixo e médio rendimento, sem alterar sua motivação. Além disso, o ARMLS mostrou-se eficaz na redução da carga cognitiva dos estudantes e foi bem avaliado pela maioria dos participantes, indicando boa aceitação da tecnologia.
3	Educação Básica	Uso de Realidade Mista no ensino Geometria, através da proposição de um modelo conceitual que combina o uso de Realidade Estendida e Aprendizado de Máquina	Os resultados preliminares indicaram que a abordagem aumentou a motivação e a capacidade de abstração dos alunos, facilitando a visualização de conceitos complexos. A combinação de Realidade Estendida com Aprendizado de Máquina mostrou potencial para personalizar o aprendizado e fornecer insights valiosos aos professores sobre as dificuldades individuais dos alunos. Desafios técnicos, como custos de Interface de Programação de Aplicações e adaptação à interface 3D, foram identificados, mas a solução se mostrou promissora para inovar o ensino de matemática.
4	Ensino Fundamental	Elaboração de uma trajetória de aprendizagem para o ensino da área de superfície de um poliedro utilizando	Os resultados sugerem que o contexto turístico de Bukit Sulap melhorou significativamente a compreensão dos alunos sobre problemas de área de superfície, especificamente aqueles envolvendo combinações de paralelepípedos e cubos. Além disso, o IRME facilitou efetivamente a compreensão



		IRME no contexto do turismo em Bukit Sulap.	dos alunos sobre conceitos matemáticos abstratos, particularmente as fórmulas de área de superfície para cubos e paralelepípedos.
5	Ensino Fundamental a Superior	Revisão Sistemática de Literatura sobre os efeitos da RA na educação matemática	O uso da RA no ensino de matemática abrange temas como geometria, álgebra, matemática básica, estatística e probabilidade, além de outros tópicos matemáticos. A eficácia da RA reside em sua capacidade de superar problemas existentes, como barreiras de aprendizagem, ansiedade matemática e outros problemas cognitivos.
6	Professores do Ensino Fundamental	Análise dos fatores que influenciam o comportamento de uso de software de matemática dinâmica por professores do ensino fundamental.	Identificou que as condições facilitadoras, como acesso e suporte técnico, e a expectativa de esforço influenciaram significativamente a adoção de softwares de matemática dinâmica por professores do ensino fundamental, sendo as condições facilitadoras o fator mais determinante. Variáveis como gênero, área de formação e especialização não tiveram efeito moderador relevante nas relações analisadas pelo modelo conceitual.
7	Professores do Ensino Fundamental	Determinar a necessidade de desenvolver uma aplicação de aprendizagem de realidade aumentada no tópico de geometria para alunos do ensino fundamental	Indicam três elementos principais que precisam ser enfatizados para o processo de desenvolvimento de RA: design de estratégia de aprendizagem, design de apresentação e design de interatividade.
8	8º ano do Ensino Fundamental	Comparação entre ensino remoto e presencial em geometria	Alunos preferiram aulas presenciais, sem mudança significativa na atitude em relação à geometria no ensino remoto.
9	Ensino Fundamental	Uso de realidade aumentada, modelagem matemática digital e física no ensino remoto de matemática para escolas de ensino fundamental durante COVID-19	O estudo revelou que os pais apoiaram ativamente os filhos no ensino remoto, usando <i>scaffolding</i> cognitivo, afetivo e técnico. A motivação dos alunos foi alta com tarefas práticas, mas as percepções dos pais sobre a modelagem matemática variaram. Desafios técnicos foram comuns, especialmente entre pais menos familiarizados com ferramentas digitais, destacando a necessidade de melhor suporte.
10	2º Ano do Ensino Médio	Explora o impacto do uso do sistema de aprendizagem imersiva de matemática e geometria em realidade virtual na aceitação da tecnologia pelos alunos, nas motivações para a aprendizagem e no desempenho da aprendizagem	Os resultados revelaram que o grupo experimental, que utilizou um sistema imersivo de geometria em realidade virtual, obteve melhores resultados de aprendizagem nas três unidades geométricas estudadas. Esses alunos demonstraram maior confiança na compreensão dos conteúdos. A abordagem <i>gamificada</i> proporcionou uma clara sensação de conquista, indicando que o uso de tecnologias imersivas pode se tornar um método atrativo e eficaz para o aprendizado de matemática.
11	Ensino Fundamental	Percepções de alunos sobre	Demonstrou que os alunos do ensino fundamental tiveram percepções positivas sobre o uso do 3Dmetric para aprendizagem de geometria 3D,



	aplicativo 3Dmetric em geometria	independentemente de seu nível de habilidade espacial. A ferramenta foi considerada motivadora, fácil de usar e eficaz para visualizar conceitos abstratos, embora alguns estudantes tenham enfrentado desafios iniciais com a tecnologia. Não houve diferença significativa nas percepções entre alunos com habilidades espaciais altas e baixas, indicando que a ferramenta pode beneficiar todos os estudantes. Os resultados sugerem que o 3Dmetric é uma abordagem promissora para o ensino de geometria, mas requer suporte adequado para superar barreiras técnicas iniciais.
--	----------------------------------	--

Fonte: dos autores, com base na pesquisa (2025).

De modo geral, os dados indicam que a RA contribui para uma aprendizagem mais ativa, interativa e significativa, reduzindo barreiras cognitivas e afetivas, como a ansiedade matemática, e ampliando o interesse dos alunos por conteúdos tradicionalmente abstratos. A variedade de metodologias e ferramentas analisadas também revela possibilidades amplas de integração curricular, sobretudo em escolas públicas, desde que acompanhadas de formação docente e infraestrutura adequadas.

Com base nesses achados, e em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e a abordagem da Neoaprendizagem (Bresolin, 2025), os resultados foram organizados em quatro eixos interpretativos, que refletem os principais desafios e potencialidades da RA no ensino da geometria.

### Categorização Temática

As categorias foram definidas a partir de um processo indutivo de leitura e codificação, ancorado nos eixos conceituais da BNCC (2018) e da Neoaprendizagem (Bresolin, 2025). A categorização buscou representar não apenas os temas recorrentes nos estudos, mas também as dimensões pedagógicas e tecno-humanas mais expressivas no corpus analisado. O Quadro 4 apresenta a distribuição dos estudos por categoria temática, servindo como base para a discussão integrada dos resultados a seguir.

Quadro 4: Categorização temática dos resultados

Tema	Artigos Relacionados
Visualização e Compreensão Espacial	1 – Wu et al. (2024); 2 – Targ et al. (2024); 6 – Yuan et al. (2023); 10 – Su et al. (2022)
Engajamento e Motivação	1 – Wu et al. (2024); 3 – Cunha et al. (2024); 7 – Nadzeri et al. (2023); 8 – Dogruer (2022); 10 – Su et al. (2022); 11 – Amir et al. (2020).
Inclusão e Acessibilidade	4 – Adha et al. (2024); 11 – Amir et al. (2020).
Integração Curricular e TIC	1 – Wu et al. (2024); 5 – Pahmi et al. (2023); 6 – Yuan et al. (2023); 7 – Nadzeri et al. (2023); 9 – Haas et al. (2023)

Fonte: dos autores, com base na pesquisa (2025).

## Discussão dos Resultados

A revisão integrativa evidenciou que a Realidade Aumentada (RA) se consolida como recurso didático promissor no ensino da geometria espacial no Ensino Fundamental, favorecendo a visualização tridimensional, o engajamento estudantil, a equidade e a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ao currículo. Em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e a Neoaprendizagem (Bresolin, 2025), os resultados foram organizados em quatro eixos temáticos. Essa abordagem permitiu uma síntese crítica dos achados, conforme Torracco (2005), e identificou lacunas e potencialidades ainda pouco exploradas na literatura educacional, que são analisadas a seguir.

A discussão que se segue articula os achados empíricos às categorias teóricas previamente estabelecidas, evidenciando como os significados emergentes foram interpretados em diálogo com os referenciais da BNCC (2018), da Neoaprendizagem (Bresolin, 2025) e das diretrizes para revisões integrativas (Botelho et al., 2011). Essa integração visa assegurar consistência epistemológica e interpretativa entre o *corpus* empírico e o referencial teórico adotado.

### Visualização e Compreensão Espacial

A categoria Visualização e Compreensão Espacial evidencia o papel central da Realidade Aumentada (RA) na superação das dificuldades de representação e manipulação mental de figuras tridimensionais, um dos principais desafios da aprendizagem geométrica. A BNCC (2018) destaca a importância de desenvolver desde os primeiros anos do Ensino Fundamental a percepção e o raciocínio espacial, por meio da análise e exploração de sólidos geométricos, de suas propriedades e representações planas.

Nesse contexto, a RA atua como mediadora tecnológica capaz de transformar conceitos abstratos em experiências manipuláveis e imersivas. Os estudos de Wu et al. (2024), Tarng et al. (2024) e Su et al. (2022) demonstram que a interação com objetos tridimensionais digitais reduz a carga cognitiva, aprimora a visualização e aumenta a precisão na identificação de atributos, planificações e na resolução de problemas geométricos. Já Yuan et al. (2023) mostram que a combinação da RA com *softwares* de geometria dinâmica potencializa o desenvolvimento de habilidades mais complexas, como simetria, rotação e visualização sob múltiplas perspectivas.

Essas evidências convergem com os princípios da Neoaprendizagem (Bresolin, 2025), ao revelarem que a RA promove uma aprendizagem significativa, sensorial e personalizada, baseada na experiência concreta e no protagonismo discente. Ao integrar práticas inovadoras e tecnologias emergentes, a RA amplia a capacidade de abstração, estimula a reflexão e favorece o desenvolvimento de competências cognitivas e visuais avançadas.



Assim, a RA consolida-se como um recurso tecno-humanizado que responde aos desafios apontados pela BNCC (2018) para o ensino da geometria espacial, possibilitando um aprendizado mais ativo, visual e contextualizado, um avanço essencial na superação das limitações impostas pelas abordagens tradicionais.

## **Engajamento e Motivação**

Os estudos reunidos nesta categoria destacam o potencial da Realidade Aumentada (RA) para transformar a experiência de aprendizagem ao criar ambientes imersivos, interativos e responsivos, que favorecem o protagonismo estudantil e reduzem a ansiedade matemática. Tais benefícios se articulam às competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e à concepção do Neoprofessor como agente de inovação e mediador de processos motivacionais autônomos (Bresolin, 2025).

A literatura analisada demonstra de forma consistente que a RA desperta interesse, prazer e envolvimento afetivo-cognitivo no estudo da geometria. Cunha et al. (2024) e Nadzeri et al. (2023) evidenciam que seu uso reduz a ansiedade matemática, estimula a autoconfiança e aumenta o entusiasmo dos estudantes. Em perspectiva complementar, Su et al. (2022) descrevem a vivência de “fluxo”, um estado de concentração prazerosa e contínua, durante a exploração de sólidos geométricos em ambientes digitais, enquanto Amir et al. (2020) apontam que a RA é percebida como motivadora por alunos com diferentes níveis de habilidade espacial, reforçando seu potencial inclusivo.

Embora o estudo de Dogruer (2022) não trate diretamente da RA, ele evidencia que a eficácia de tecnologias digitais no ensino da geometria depende da mediação docente e da interação entre pares. Experiências remotas sem diálogo e cooperação enfraquecem o engajamento, reforçando que o potencial transformador da RA só se concretiza quando integrada a projetos pedagógicos colaborativos e dialógicos.

Essas evidências convergem para a compreensão de que o uso pedagógico da RA, quando fundamentado em práticas críticas e humanizadoras, rompe o ciclo de desinteresse e desmotivação frequentemente associado à matemática. Ao criar experiências significativas, socialmente interativas e personalizadas, a RA favorece a curiosidade, a persistência e o protagonismo, promovendo não apenas o aprendizado de conteúdos, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais, como autoestima, autonomia e prazer em aprender, essenciais à formação integral do estudante.

## **Inclusão e Acessibilidade**

Nesta categoria, a Realidade Aumentada (RA) é analisada como ferramenta de equidade educacional, capaz de promover acessibilidade a estudantes com deficiências visuais, cognitivas ou outras necessidades específicas. Ao integrar recursos visuais, sonoros e táteis em experiências interativas, a RA possibilita adaptações pedagógicas



personalizadas, alinhadas às diretrizes inclusivas da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Embora ainda haja poucos estudos voltados explicitamente à inclusão, as evidências disponíveis indicam alto potencial da RA para atender à diversidade de perfis, ritmos e estilos de aprendizagem. Adha et al. (2024) demonstram que o uso da RA em contextos culturais locais, como o turismo educativo, favorece o reconhecimento das identidades socioculturais dos alunos, tornando o aprendizado mais contextualizado. Já Amir et al. (2020) evidenciam que ambientes digitais com RA beneficiam estudantes com diferentes níveis de habilidade espacial, permitindo ajustar a complexidade das tarefas e o ritmo de exploração conforme as necessidades individuais.

Essas experiências reforçam a convergência entre os princípios da BNCC (2018) e a ética da personalização proposta pela Neoaprendizagem (Bresolin, 2025), na qual a diversidade é compreendida como riqueza epistemológica e não como limitação. A RA, nessa perspectiva, transcende o *status* de ferramenta tecnológica para atuar como mediação tecno-humanizada, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas condições cognitivas, sociais ou culturais, tenham acesso a experiências de aprendizagem significativas, engajadoras e contextualizadas.

Ao possibilitar a customização de recursos, a valorização de realidades locais e a adaptação às singularidades dos sujeitos, a RA consolida-se como instrumento pedagógico de inclusão, contribuindo para a construção de uma escola mais democrática, equitativa e centrada no desenvolvimento integral do estudante.

## **Integração Curricular e Tecnologias da Informação e Comunicação**

Esta categoria evidencia o papel da Realidade Aumentada (RA) como tecnologia educativa que, quando integrada criticamente ao currículo, amplia as possibilidades pedagógicas, promove o desenvolvimento de competências digitais e favorece a interdisciplinaridade. Em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que orienta o uso ético, crítico e criativo das TIC, a RA estimula habilidades como pensamento computacional, criatividade e resolução de problemas, reforçando o protagonismo discente e o papel ativo do professor como mediador do processo.

Os estudos de Wu et al. (2024) e Pahmi et al. (2023) apontam que o impacto transformador da RA depende de uma implementação planejada e intencional, articulada aos objetivos de aprendizagem e não restrita ao fascínio tecnológico. Pesquisas de Haas et al. (2023), Nadzeri et al. (2023) e Yuan et al. (2023) ressaltam que, embora a RA ofereça oportunidades inovadoras, ainda enfrenta obstáculos relacionados à desigualdade de acesso, à falta de suporte técnico e à carência de formação docente continuada, desafios especialmente evidentes em escolas públicas.

Essas limitações dialogam com a análise de Soares (2004), segundo a qual os indicadores educacionais brasileiros frequentemente mascaram desigualdades estruturais de ordem social, regional e racial. Essa leitura permanece atual e se reflete em contextos



como o de Florianópolis, onde as variações nos índices de qualidade demandam por políticas educacionais focalizadas. O Plano Municipal de Educação (2015–2025) prevê metas para reduzir desigualdades e fortalecer a gestão democrática, metas que podem ser potencializadas pela integração da RA, desde que sustentadas por formação docente crítica e por projetos pedagógicos consistentes (Florianópolis, 2016).

Nesse contexto, o Neoprofessor (Bresolin, 2025) emerge como figura central: um educador com competência digital, discernimento pedagógico e sensibilidade social para planejar, mediar e avaliar o uso da RA em consonância com as necessidades reais da comunidade escolar.

Em síntese, a integração curricular da RA representa uma estratégia promissora para alinhar inovação tecnológica, equidade e qualidade educativa. Quando implementada de forma colaborativa e reflexiva, ela contribui para o desenvolvimento das competências gerais e específicas da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) preparando os estudantes para os desafios cognitivos, sociais e éticos da contemporaneidade.

Por fim, ressalta-se a necessidade de novos estudos empíricos que analisem de forma longitudinal os impactos da RA em contextos reais de sala de aula, especialmente no Ensino Fundamental público brasileiro. Pesquisas futuras podem explorar indicadores de aprendizagem, engajamento e inclusão, bem como propor modelos híbridos de formação docente voltados à incorporação crítica e sustentável dessa tecnologia nos currículos escolares.

## Considerações Finais

Esta revisão integrativa sobre o uso da Realidade Aumentada (RA) no ensino da geometria espacial em escolas públicas evidencia seu potencial transformador como recurso pedagógico inovador, equitativo e alinhado à BNCC (2018) e à Neoaprendizagem (Bresolin, 2025). A análise dos 11 artigos selecionados demonstra que a RA vai além de um adereço tecnológico, respondendo a entraves da educação matemática, como dificuldades de abstração, desigualdade de recursos e lacunas na formação docente.

A RA favorece a visualização e manipulação de sólidos tridimensionais, reduzindo a carga cognitiva e promovendo compreensão de propriedades espaciais complexas (Wu et al., 2024; Tarnig et al., 2024). Além disso, impacta positivamente o engajamento afetivo, diminuindo a ansiedade matemática e ampliando o interesse pelo conteúdo (Pahmi et al., 2023; Nadzeri et al., 2023), alinhando-se à aprendizagem significativa, personalizada e experiencial.

O estudo propõe que a RA funcione como instrumento de equidade cognitiva, afetiva e estrutural, especialmente em contextos vulneráveis, sugerindo práticas pedagógicas contextualizadas, com tecnologias acessíveis e formação docente colaborativa. Entretanto, sua eficácia depende de infraestrutura adequada, formação continuada e atuação de docentes como mediadores éticos e competentes digitalmente, conforme o conceito de Neoprofessor (Bresolin, 2025).



Diante disso, este trabalho propõe três encaminhamentos complementares:

1. Para a gestão educacional local: incorporar a RA nos planos pedagógicos de redes públicas, com ações articuladas a metas de equidade e parcerias com universidades públicas, como a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), para desenvolvimento e testagem de aplicativos educacionais acessíveis.
2. Para a prática docente: adotar ferramentas de autodiagnóstico de competências digitais e iniciar o uso da RA em tópicos prioritários do currículo, como frações, sólidos geométricos e transformações espaciais.
3. Para a pesquisa acadêmica: fomentar estudos de caso em escolas com diferentes Índices de Desenvolvimento Humano (IDH), com foco na avaliação dos efeitos da RA na aprendizagem matemática e nas condições de implementação em territórios periféricos.

É importante destacar, como limitação deste estudo, a ausência de dados atualizados no QEdU (2023) para análises mais profundas sobre o desempenho geométrico em Florianópolis. Essa lacuna reforça a urgência de investimentos não apenas em tecnologia e formação, mas também em sistemas públicos de monitoramento educacional atualizados e transparentes, que subsidiem políticas baseadas em evidências.

Apesar das limitações, os achados indicam que a Realidade Aumentada (RA) pode transformar o ensino da geometria em experiências mais significativas, inclusivas e engajadoras. Sua implementação deve ser parte de uma agenda mais ampla de equidade educacional, formação crítica de professores e fortalecimento de políticas públicas, reconhecendo desafios estruturais persistentes no sistema educacional brasileiro (Soares, 2004; Gatti, 2019).

## Referências

ADHA, Idul; ZULKARDI; PUTRI, Ratu Ilma Indra; SOMAKIM. When designer meets local culture: The promising learning trajectory on the surface area of polyhedron. **Journal on Mathematics Education**, v. 15, n. 3, p. 945–960, 2024. Disponível em <<https://doi.org/10.22342/jme.v15i3.pp945-960>>.

AMIR, Mohammad Faizal; FEDIYANTO, Niko; RUDYANTO, Hendra Erik; NUR AFIFAH, Dian Septi; TORTOP, Hasan Said. Elementary students' perceptions of 3Dmetric: A cross-sectional study. **Heliyon**, v. 6, n. 6, p. e04052, 2020. Disponível em <<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04052>>.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 229 p.

BOTELHO, L.; CUNHA, C.; Macedo, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011. Disponível em <<https://doi.org/10.21171/ges.v5i11.1220>>.



BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>.

BRAUN, Virginia; Clarke, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, 3(2), 77-101. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.

BRESOLIN, Graziela Grando. **Autoavaliação da maturidade de competências do Neoprofessor**: uma ferramenta para a transformação da educação superior à luz da Neoaprendizagem. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Florianópolis, 2025. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/266052>>.

BRESOLIN, Graziela Grando; FREIRE, Patrícia de Sá. As competências do Neoprofessor: uma perspectiva experiencial e expansiva. **#Tear**, v. 13, n. 2, 2024. Disponível em <<https://doi.org/10.35819/tear.v13.n2.a7466>>.

CUNHA, Carlos R.; MOREIRA, André; COELHO, Sílvia; MENDONÇA, Vítor; GOMES, João Pedro. Converging extended reality and Machine Learning to improve the lecturing of geometry in basic education. **Journal of Engineering Research**, 2024. Disponível em <<https://doi.org/10.1016/j.jer.2024.10.016>>. Acesso em 14 jul. 2025.

DOGRUER, Sule Sahin. At school or home? Eight graders' first practices with online geometry lessons. **Turkish Online Journal of Distance Education**, v. 24, n. 1, p. 220–233, 2023. Disponível em <<https://doi.org/10.17718/tojde.953261>>.

DOWNES, Stephen. Connectivism and Connective Knowledge: Essays on meaning and learning networks. **National Research Council Canada**, 2012. Disponível em <[https://www.oerknowledgecloud.org/archive/Connective\\_Knowledge-19May2012.pdf](https://www.oerknowledgecloud.org/archive/Connective_Knowledge-19May2012.pdf)>.

FLORIANÓPOLIS. **Lei Complementar n.º 546, de 12/01/2016**. Formaliza o Plano Municipal de Educação. Florianópolis: Câmara Municipal, 2016.

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

GATTI, B. A. **Formação de professores**: condições e problemas atuais. Revista Brasileira de Formação de Professores, v. 1, n. 2, p. 90-102, 2019. Disponível em <<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/download/716/345>>.

HAAS, Ben; LAVICZA, Zsolt; KREIS, Yves. Parent's experience in remote learning during COVID-19 with digital and physical mathematical modelling. **Research and Practice in Technology Enhanced Learning**, v. 18, p. 013, 2022. Disponível em <<https://doi.org/10.58459/rptel.2023.18013>>.



KAMII, Constance; RABIOGLIO, Marta; MACHADO, Nilson José. Os algoritmos devem ser ensinados. **Pátio**, v. 11, n. 41, p. 48–51, 2007. Disponível em <<https://repositorio.usp.br/item/001615621>>.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2002. Disponível em <[https://www.recursosdefisica.com.br/files/livro\\_libaneo\\_\\_\\_adeus\\_professor\\_adeus\\_professora\\_k.pdf](https://www.recursosdefisica.com.br/files/livro_libaneo___adeus_professor_adeus_professora_k.pdf)>.

NADZERI, Mohamad Basri; MUSA, Muzirah; CHEW, Cheng Meng; ISMAIL, Irwan Mahazir. Teachers' perspectives on the development of augmented reality application in geometry topic for elementary school. **International Journal of Interactive Mobile Technologies**, v. 17, n. 15, p. 38–52, 2023. Disponível em <<https://doi.org/10.3991/ijim.v17i15.40097>>.

PAHMI, Samsul; HENDRIYANTO, Agus; SAHARA, Sani; MUHAIMIN, Lukman Hakim; KUNCORO, Krida Singgih; USODO, Budi. Assessing the influence of augmented reality in mathematics education: A systematic literature review. **International Journal of Learning, Teaching and Educational Research**, v. 22, n. 5, p. 1–25, 2023. Disponível em <<https://doi.org/10.26803/ijlter.22.5.1>>.

QEDU. **Aprendizado adequado em matemática no 5º ano do Ensino Fundamental – Rede pública – Florianópolis.** QEDU, 2023. Disponível em: <<http://cdn.novo.qedu.org.br/municipio/4205407-florianopolis/aprendizado>>.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. Disponível em <<https://www.scielo.br/jj/tes/a/LVvkkxRZdYczChk9qcxCdNFG/?format=pdf&lang=pt>>.

SOARES, José F. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: a evidência do SAEB. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 873-890, 2004. Disponível em: <[https://digitalcommons.usf.edu/usf\\_EPAA/482/](https://digitalcommons.usf.edu/usf_EPAA/482/)>.

SU, Yu-Sheng; CHENG, Hung-Wei; LAI, Chin-Feng. Study of virtual reality immersive technology enhanced mathematics geometry learning. **Frontiers in Psychology**, v. 13, p. 760418, 2022. Disponível em <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.760418>>.

TARNG, Wernhuar; HUANG, Jen-Kai; OU, Kuo-Liang. Improving elementary students' geometric understanding through augmented reality and its performance evaluation. **Systems**, v. 12, n. 11, p. 493, 2024. Disponível em <<https://doi.org/10.3390/systems12110493>>.

TORRACO, R. J. Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. **Human Resource Development Review**, v. 4, n. 3, p. 356–367, 2005. Disponível em <<https://doi.org/10.1177/1534484305278283>>.

WU, Juan; JIANG, Huiting; LONG, Lifei; ZHANG, Xueying. Effects of AR mathematical picture books on primary school students' geometric thinking, cognitive load and flow



experience. **Education and Information Technologies**. 2024. Disponível em <<https://doi.org/10.1007/s10639-024-12768-y>>.

YUAN, Zhiqiang; LIU, Jing; DENG, Xi; DING, Tianzi; WIJAYA, Tommy Tanu. Facilitating conditions as the biggest factor influencing elementary school teachers' usage behavior of dynamic mathematics software in China. **Mathematics**, v. 11, n. 6, p. 1536, 2023. Disponível em <<https://doi.org/10.3390/math11061536>>.

## Notas de autoria

**Patrícia de Sá Freire** é Doutora pelo Programa de Pós-Graduação de Engenharia, Gestão e Mídia do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPEGC/UFSC). É Professora e Pesquisadora no Departamento de Engenharia do Conhecimento e no Departamento de Administração da mesma instituição.

Contato: [patriciadesafreire@gmail.com](mailto:patriciadesafreire@gmail.com)

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0512122110804047>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9259-682X>

**Rita Lucia Bellato** é Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação de Engenharia, Gestão e Mídia do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPEGC/UFSC). É servidora pública federal na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Contato: [rita.lucia@ufsc.br](mailto:rita.lucia@ufsc.br)

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2595117429195778>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7253-4720>

**Bernardo Bellato Bieger** é Graduando em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Contato: [be.bellato.bieger@gmail.com](mailto:be.bellato.bieger@gmail.com)

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7827610202871070>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1563-5007>

## Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

FREIRE, Patrícia de Sá; BELLATO, Rita Lucia; BIEGER, Bernardo Bellato. Realidade aumentada no ensino de geometria: inovação e equidade em escolas públicas. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 191-207, 2026.

## Financiamento

CAPES

## Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

## Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

## Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons



Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

### **Publisher**

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

### **Histórico**

Recebido em: 05/10/2025

Aprovado em: 24/03/2026

Publicado em: 10/06/2026



## **PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DAS FAMÍLIAS NAS UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Family Political Participation in Early Childhood Education Centers**

**Participación Política de las Familias en los Centros de Educación Infantil**

**ID Julice Dias**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1896-5065>

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Contato: [julice.dias@udesc.br](mailto:julice.dias@udesc.br)

**ID Camila Vieira da Rosa Alves**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3349-9365>

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Contato: [camilavieiradarosa@gmail.com](mailto:camilavieiradarosa@gmail.com)

**ID Cláudia Vitória Hasckel Loch**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2168-1610>

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Contato: [claudia.loch@prof.pmf.sc.gov.br](mailto:claudia.loch@prof.pmf.sc.gov.br)

**ID Joice Jacques da Costa Pereira**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2490-2493>

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Contato: [joice.pereira@sme.pmf.sc.gov.br](mailto:joice.pereira@sme.pmf.sc.gov.br)

**Resumo:** Este estudo consiste em analisar a participação dos familiares nos processos políticos e pedagógicos de uma Unidade Educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, tomando como base uma pesquisa em nível de Mestrado. Toma-se como fonte de pesquisa os documentos oficiais e legais em nível nacional e municipal. Como procedimento metodológico utilizou-se a pesquisa documental, tendo como técnica de geração de dados o grupo focal. O estudo ancora-se na perspectiva participativa referendada pelas autoras italianas Anna Bondioli e Donatella Savio, com contribuições de

outros autores referentes à avaliação da qualidade como Moro, Gariboldi, Zarki. Ancorou-se também na perspectiva de relações sociais e relações de poder apresentadas por Norbert Elias e nos processos sistêmicos defendidos por Urie Bronfenbrenner. A pesquisa apontou que a relação estabelecida entre a Unidade Educativa e as famílias têm um caráter educativo-pedagógico e que as temporalidades planejadas para a participação dos familiares precisam ser ampliadas.

**Palavras-chave:** participação; família; educação infantil.

**Abstract:** This study analyzes the participation of families in the political and pedagogical processes of an Educational Unit within the Municipal Education Network of Florianópolis, based on a Master's level research. The sources of analysis are national and municipal official and legal documents. As a methodological procedure, documentary research was employed, using the focus group technique for data generation. The study is grounded in the participatory perspective advocated by the Italian authors Anna Bondioli and Donatella Savio, with contributions from other authors addressing quality assessment such as Moro, Gariboldi, and Zarki. It also draws on the perspective of social relations and power relations developed by Norbert Elias, as well as the systemic processes proposed by Urie Bronfenbrenner. The research indicated that the relationship established between the Educational Unit and families has an educational-pedagogical character and that the planned temporalities for family participation need to be expanded.

**Keywords:** participation; family; early childhood education.

**Resumen:** Este estudio analiza la participación de las familias en los procesos políticos y pedagógicos de una Unidad Educativa de la Red Municipal de Enseñanza de Florianópolis, tomando como base una investigación a nivel de Maestría. Como fuentes de investigación se utilizaron documentos oficiales y legales en los ámbitos nacional y municipal. Como procedimiento metodológico se adoptó la investigación documental, empleando la técnica de grupo focal para la generación de datos. El estudio se fundamenta en la perspectiva participativa defendida por las autoras italianas Anna Bondioli y Donatella Savio, con aportes de otros autores sobre la evaluación de la calidad como Moro, Gariboldi y Zarki. Asimismo, se apoyó en la perspectiva de las relaciones sociales y de poder planteadas por Norbert Elias y en los procesos sistémicos propuestos por Urie Bronfenbrenner. La investigación señaló que la relación establecida entre la Unidad Educativa y las familias posee un carácter educativo-pedagógico y que las temporalidades previstas para la participación de las familias necesitan ser ampliadas.

**Palabras clave:** participación; familia; educación infantil.

## Introdução

O presente artigo é fruto da pesquisa realizada em 2023 durante o mestrado, intitulada como, “A participação dos familiares nos processos políticos e pedagógicos de uma Unidade Educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”. O trabalho está vinculado à linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação do Programa de

Pós-graduação em Educação e ao Grupo de Pesquisa Coletivo Ciranda, ambos desenvolvidos na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

O estudo que inspira este texto tem como problema central se a participação das famílias é considerada, ou não, nos processos políticos e pedagógicos da unidade educativa, enquanto espaço de debate, formação, negociação e decisão. Partimos do suposto que a participação é algo concreto, um compromisso que se traduz em ações definidas por um grupo de um determinado contexto, com fins compartilhados. Além disso, compreendemos que a qualidade está diretamente atrelada à participação (Bondioli; Savio, 2013).

O trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil é permeado por relações que envolvem três atores - a criança, suas famílias e os profissionais da educação. No entanto, a trajetória histórica da Educação Infantil brasileira, demarcada pelo caráter assistencial, por vezes distancia dois desses atores - profissionais e famílias - mesmo que ambos tenham a criança como centralidade dessa relação. Nessa perspectiva, Dias e Schlindwein, 2018, asseveram que:

[...] no Brasil ainda temos muitas aprendizagens a construir no que toca à relação creche-família. Temos ainda muitas limitações. A história da Educação Infantil brasileira, ainda profundamente marcada pelos lastros de assistência científica, guarda e compensação dos déficits culturais atribuídos às crianças e famílias que necessitavam da creche pública, em muitas situações, acaba gerando na relação creche-família relações ambíguas, contraditórias, eivadas de uma lógica que se confunde entre a prestação de favor e a garantia dos direitos. (p.150)

Evidenciamos que na Unidade Educativa, os profissionais docentes desempenham uma posição estratégica, uma vez que são responsáveis pela produção e mediação do conhecimento, delineando suas práticas em relação aos saberes que compartilham. Desse ponto de vista, Tardif (2008) afirma que o saber docente é um saber plural composto por: saberes da formação profissional - transmitidos pelas instituições de formação inicial; saberes disciplinares - definidos e selecionados no interior das instituições universitárias; saberes curriculares - apropriados pelas docentes ao longo de suas carreiras, e os saberes experienciais - aqueles saberes específicos que integram a experiência individual e coletiva do saber-fazer e saber-ser professora na prática pedagógica.

Assim, os saberes docentes são concebidos como saberes sociais, uma vez que se articulam e se reconfiguram por meio de interações compartilhadas em um contexto coletivo. Nesse processo, uma perspectiva específica adquire significado por meio da negociação com outras perspectivas em um ambiente coletivo, resultando na construção de um conhecimento socialmente elaborado, na interação com outros conhecimentos (Tardif, 2008).

Nesse ambiente coletivo, permeado pelas relações estabelecidas com suas famílias e com a Unidade Educativa, estão as crianças, centralidade desta discussão. Essas têm

como primeiro ambiente educativo o contexto familiar, cada qual com seus distintos ambientes, hábitos e práticas culturais, o que exige “[...] dar conta da especificidade desta etapa da educação, estudando-a na teia relacional que envolve as crianças, os profissionais da educação e as famílias, na tessitura do trabalho pedagógico” (Dias e Schlindwein, 2018, p.142). Tessitura essa que envolve as discussões políticas e curriculares que são base para o trabalho desenvolvido nas unidades de Educação Infantil.

Nos últimos anos muito se tem discutido sobre a qualidade da Educação Infantil e os diferentes aspectos que a envolvem. Porém, a qualidade não se traduz em um conceito único, de tal modo que as políticas educacionais podem torná-lo de diferentes tipos. Todavia, o conceito de qualidade ao qual aqui nos ancoramos, está diretamente relacionado à participação e negociação entre os diferentes atores envolvidos em um determinado contexto. Nesse contexto, faz-se necessário pensar a qualidade das unidades de Educação Infantil considerando essa etapa da educação como um direito da criança e da família, o que requer espaços de diálogo para a construção de ambientes democráticos.

No entanto, “[...] a qualidade e a excelência exigem o envolvimento, o compartilhamento, a cooperação, e exigem, na sua origem - trata-se de um ponto importante - que as metas e os objetivos pelos quais se trabalha juntos, sejam definidos conjuntamente” (Bondioli, 2013, p.33). Essa constatação aponta a necessidade de uma participação efetiva por parte dos atores envolvidos no processo pedagógico, considerando que a educação das crianças está diretamente relacionada à coerência dos valores e objetivos entre os responsáveis pela sua educação, de forma compartilhada e complementar.

Ciente da importância do compartilhamento e complementaridade entre família e unidade educativa em todas as etapas da Educação Básica, pode-se considerar que a Educação Infantil se diferencia das demais etapas no que tange à necessidade de diálogos permanentes, por se tratar de uma etapa que tem como centralidade do trabalho o educar e cuidar de crianças tão pequenas, desde bebês. Para tal, ter a participação das famílias como um dos eixos do trabalho desenvolvido na unidade educativa, na busca pela qualidade da Educação Infantil, nos faz refletir sobre a importância da democratização das relações ali estabelecidas, que considerem os diferentes pontos de vista e os coloquem em debate.

Algumas questões permeiam este estudo e são base para o aprofundamento teórico e os objetivos a que nos propomos: Qual a concepção das famílias em relação à Educação Infantil? Quais possibilidades de participação elas almejam? Qual a posição ocupada pelas famílias nas relações estabelecidas nos contextos das unidades educativas?

O percurso histórico da Educação Infantil, ancorado nas legislações, prevê a participação das famílias conforme nos anuncia a Constituição Federal (1988), em seu Art. 206, inciso VI, onde afirma que o “[...] ensino será ministrado com base nos seguintes princípios [...] gestão democrática do ensino público, na forma da lei”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB N° 9394/1996) garante o

reconhecimento da participação da comunidade escolar, como sujeitos de direitos no plano legal, não mais predominantemente por razões de pobreza, mas por carecer de uma unidade complementar no cuidado e educação de seus filhos.

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Do mesmo modo, em relação ao compartilhamento com as famílias, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Art. 53, preconiza que: “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (Brasil, 1990)

No que tange às especificidades da Educação Infantil, a Resolução do Conselho Nacional de Educação que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB Nº 05/2009), destaca que a proposta pedagógica da Educação Infantil deve, dentre outros aspectos, “[...] compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias” (Brasil, 2009)

No entanto, mesmo compreendendo que a comunidade educativa tem um papel ativo na construção de suas próprias culturas e sejam sujeitos de direitos, acentua-se que as possibilidades concretas de participação que lhes são asseguradas, dependem de diversos fatores, conforme vamos discutindo no texto em tela.

No Brasil, essa complementaridade ainda apresenta muitas limitações. Embora se reconheça a relação entre as duas instituições e as legislações vigentes já destacarem a gestão democrática como princípio do ensino público, a qual tem como uma de suas características a participação das famílias, os critérios e procedimentos para que essa ocorra na prática e reverbere nas ações que permeiam as relações nas unidades educativas, trata-se de uma regulamentação genérica.

Dessa forma, a participação que este estudo se propõe, vai além da perspectiva de atividades programadas como eventos, oficinas, passeios e reuniões para informes, mas, fundamenta-se na ideia de uma participação nos processos reflexivos a partir da prática e de ações pedagógicas que têm como centralidade as crianças. Paro (2016, p.22) assevera que é “[...] importante ter sempre presente este aspecto para que não se torne a participação na execução como fim em si mesmo, quer como sucedâneo da participação nas decisões, quer como maneira de escamotear a ausência desta última no processo”.

Diante disso, apresentaremos o caminho metodológico na busca de alcançar os objetivos da pesquisa.

## Processos metodológicos de geração de dados

A pesquisa desenvolvida é de cunho qualitativo, ancorando-se em Bogdan e Biklen, tendo como instrumento de formulação de dados a observação participante, entrevistas não estruturadas e o grupo focal.

A abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista. O objetivo não é o juízo de valor; mas, antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam. Esta abordagem é útil em programas de formação de professores porque oferece aos futuros professores a oportunidade de explorarem o ambiente complexo das escolas e simultaneamente tornarem-se mais autoconscientes acerca dos seus próprios valores e da forma como estes influenciam as suas atitudes face aos estudantes, diretores e outras pessoas. (Bogdan e Biklen, 1994, p. 287)

Considerando o local de pesquisa, realizamos um levantamento dos documentos publicados pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e também os documentos mandatários nacionais, em que se buscou analisar os contextos e orientações acerca da participação das famílias, foram os documentos: Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010), Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2012), Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015), Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico Raciais na Educação Básica (2016), A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os documentos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2020)

Na continuidade, com o propósito de buscar uma metodologia que tornasse os sujeitos da pesquisa, no caso as famílias, partícipes do processo investigativo, propusemos uma aproximação utilizando como técnica para a geração de dados um grupo focal com os familiares.

Para compor o grupo focal, utilizamos de Gatti (2005) em suas explicações de como utilizar destes instrumentos de geração de dados, respeitando algumas características homogêneas dos participantes. A mesma autora, chama a atenção que cada grupo focal deve ter uma dimensão e que de maneira preferencial, seja composto entre seis e doze participantes, buscando boa interação entre o grupo e oportunidade de troca de ideias entre os participantes, podendo assim aprofundar a temática.

Considerando isso, tivemos como característica hegemônica que todos os investigados tinham suas crianças matriculadas na mesma Unidade Educativa de Educação Infantil. Para compor a variedade de informações, optamos por famílias de crianças que frequentavam diferentes grupos de atendimento. A Unidade Educativa em questão, atendia 11 grupos, sendo em 2022, 08 grupos de creche (G1 a G4) e 03 grupos de pré-escola (G5 e G6). Utilizamos como critério para a composição do grupo focal o/a familiar de 01 criança de cada grupo atendido.

O grupo focal foi composto por 10 encontros e teve também uma perspectiva formadora, no sentido de compreendermos, a partir já das primeiras discussões que, por se tratarem de famílias, com diferentes formações e com conhecimentos diversos acerca do processo histórico a da função da Educação Infantil, alguns conceitos basilares precisavam ser evidenciados e apresentados para que a discussão posteriormente fosse se direcionando para o objetivo em pauta.

Iniciamos os encontros discutindo conceitos de qualidade e participação, logo partimos para as diferentes dimensões e possibilidades de participação, analisando a partir do que as famílias vivenciaram até o momento na instituição pesquisada. A partir do que as famílias foram dialogando, ampliamos para análise dos momentos propostos pela Unidade Educativa diferenciando a participação na execução de tarefas e participação política. Por fim, debatemos sobre a avaliação enquanto possibilidade de participação política, elaborando indicadores de qualidade que foram entregues gestão da Unidade como proposição para elaboração dos seus instrumentos de avaliação institucional.

Como forma de analisar os dados gerados, utilizamos da análise de conteúdo, que segundo Bardin (2011, p. 47),

consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições, tanto da produção do documento quanto da recepção de outros sujeitos sobre o documento.

Como unidade de análise, partimos dos dados gerados no grupo focal, com a participação das famílias, elegendo quatro categorias: as relações educativas e pedagógicas, a participação, temporalidades, os indicadores e critérios de qualidade.

Ressaltamos que essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Diante desse contexto, por ora anunciado, apresentamos a seguir alguns dos atores envolvidos na relação entre a Unidade Educativa e as famílias. Para tal, além deste estudo estar ancorado na perspectiva participativa referendada pelas autoras italianas Bondioli e Savio (2013), traçamos um diálogo com a Sociologia das Teias de Interdependências, a partir dos estudos de Elias (1994, 1998, 2000) e Silva (2009), e com a Psicologia, na perspectiva da Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (2011).

## **Dialogando entre a participação das famílias e o contexto da Unidade Educativa**

No espaço institucional da Educação Infantil diferentes relações são estabelecidas para além da relação professor/criança. Há presença de outros atores que convivem nesse espaço, como por exemplo, a relação entre as crianças, entre os professores, com as profissionais responsáveis pela alimentação e limpeza, com a direção. Entretanto, nesse

momento nos concentramos em discutir a relação estabelecida entre Unidade Educativa e família.

De acordo com estudos no campo da Sociologia, as relações entre unidade educativa e a família aconteciam de forma bastante restrita e com menos frequência (Pereira, 2023, p. 39). No entanto, não podemos negar que ela existia, pois a comunicação entre os atores ocorria, mesmo que de maneira esporádica.

Ao tratar sobre as mudanças que vêm ocorrendo entre família e Unidade Educativa nos tempos atuais, Nogueira (2006) menciona três processos. O primeiro processo diz respeito à aproximação entre a unidade e as famílias, no âmbito da sociedade, em que a maneira de se comunicar está para além das reuniões formais. O segundo processo está relacionado à individualização das relações, ou seja, um contato individual com cada família e não apenas em encontros coletivos. O terceiro processo menciona não haver mais uma delimitação de funções, a unidade ultrapassa a função do desenvolvimento intelectual da criança e a família também passa a interferir em questões de caráter pedagógico.

Fica explícito que a disponibilidade de informações na atualidade, e a escolaridade dos familiares, permite que as famílias queiram intervir no trabalho pedagógico realizado na unidade educativa, nesse sentido, esses processos anteriormente citados, por vezes ocorrem em meio a conflitos de pontos de vista e contradições (Pereira, 2023, p.40).

Silva (2003), ao realizar uma pesquisa etnográfica em escolas públicas do 1º ciclo do ensino básico em Portugal, relatou que a quantidade e a qualidade das interações eram superiores quando se tratava de famílias da classe média, principalmente fazendo um comparativo com famílias pertencentes à classe operária. Problematizando ainda que a relação unidade educativa-família constitui simultaneamente uma relação entre manifestações culturais e uma relação de poder, afirmando que perante as unidades educativas, algumas famílias são mais iguais do que outras (Pereira, 2023, p.40). O autor menciona o que Stephen Stoer (1992) descreve como típico aluno português - o aluno que a escola portuguesa se dirige é o aluno (no masculino), sendo luso, branco, católico e de classe média, a mesma tipologia acontece com as famílias.

Atualmente, temos os professores e as crianças como sujeitos protagonistas na relação entre as unidades educativas e as famílias atendidas (Silva 2003, 2009; Sarmiento e Souza, 2010). Porém, não negamos a presença de outros atores sociais, e suas influências diante dessa relação. Mas para além disso, as crianças vêm sendo tomadas como sujeitos de direitos que são, que carregam consigo suas experiências e proporcionam transformações na sociedade. Conforme nos adverte Ferreira (2004, p.65), as crianças, “são [...] portadoras de uma experiência social que as torna diferentes umas das outras”. Reconhecemos e afirmamos toda a heterogeneidade da infância e a singularidade que cada criança carrega.

São nas experiências familiares e nas rotinas diárias, que as crianças passam a ser introduzidas nas culturas dos adultos e também a serem produtoras culturais, desse modo, posteriormente serão capazes de ampliar sua participação em outros contextos. No espaço

da unidade educativa a criança passa a conviver com diversos contextos, são crianças e adultos que pertencem a outros ambientes, e desse modo, [...] poderão desenvolver estilos pessoais que, sendo únicos, poderão ser distinguidos analiticamente pela sua inovação, criatividade e improvisação (Ferreira, 2004, p. 66).

Diante disto, é que a unidade educativa reconhece sua função de educar e cuidar da criança sendo de figura complementar à ação da família.

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica: [...]; II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias. (Brasil, 2009)

Essa complementaridade contribui para a complexidade que caracteriza tal relação. Para tal, reiteramos que a centralidade está na criança, que também desempenha seu papel, não de forma passiva, mas como protagonista da relação. Na pesquisa de mestrado aqui citada, as famílias participaram de um grupo focal, no qual a complexidade dessa relação fica manifesta na fala de algumas mães:

**Luana:** No início eu pensei, eu vou falar, mas depois fiquei pensando, o que elas vão pensar, que eu sou cheia de frescura. Fiquei com isso na cabeça.

**Paula:** Às vezes eu acho assim ó, não sei se tem pais, eu vou dizer por mim, né? Às vezes eu tenho receio de falar algumas coisas, elas interpretarem de outro jeito ou não gostarem. Então, eu sempre tento, assim, meio que ver o que que tá acontecendo para depois chegar e falar assim, sabe?

**Luana:** Eu tenho esse receio também e assim ó, eu sempre procurei ter uma boa conversa com os professores. Porque eu acho que isso gera uma confiança (Registro em áudio, 19/10/22)

Importante destacar que para além das diferentes funções que família e Unidade Educativa desempenham na educação da criança, essa relação se dá entre manifestações culturais. Essa rede complexa de interações pode ser observada na análise de conflitos entre habitantes estabelecidos numa pequena cidade inglesa, e os vizinhos recém-chegados que não compartilhavam do mesmo modo de vida, denominados outsiders. Na obra, *Os Estabelecidos e os Outsiders*, Norbert Elias & John L. Scotson (2000) apresentam os estabelecidos, comunidade formada de indivíduos que se conheciam. Portanto, tinham ao seu dispor estratégias de divulgação rápidas de aspectos considerados negativos sobre os recém-chegados. Ao mesmo tempo, os outsiders, que não possuíam as mesmas condições e estratégias de comunicação, estavam em desvantagens. Numa relação de forças e poder, os outsiders estavam em desequilíbrio de poder, que como apontam os estudos de Dias (2009), poder, é definido como [...] uma composição relacional, que se forma em redes organizacionais” (Dias, 2009, p. 31)

Nessa perspectiva, ancorados nos estudos de Dias (2009), grupos é definido como [...] uma formação coletiva de indivíduos, que se entrelaçam em cadeias de

interdependência e socialmente, criam em interações, códigos, ritos, estrutura de sentimento, sustentada por energia e dinâmica emocional própria”. Desse modo, podemos estabelecer a relação entre Unidade Educativa e a família, pertencentes a segmentos e grupos distintos, com códigos, ritos e estruturas de sentimento próprias, as quais constituem interações distintas no contexto educativo, gerando relações de força e poder, como apontado pelos estudos de Elias, (2000).

Nessa dinâmica relacional, o poder estaria, mesmo que talvez inconscientemente, nos profissionais da Unidade Educativa, que seriam, segundo Elias (2000), os estabelecidos, por deter tanto o conhecimento científico, quanto os mecanismos de seleção das vagas. Entretanto, a abertura dos espaços de participação das famílias e as relações estabelecidas entre a Unidade Educativa e os familiares passou também a encontrar um lugar de poder, quando compreendem a vaga na Unidade Educativa enquanto dever do Estado e não uma benesse, e a sua participação enquanto direito.

Aportados ainda na abordagem sociológica de Elias, que explicita que é na articulação contínua entre as formas de organização social (nós) e manifestações individuais (eu), consideramos o quanto os atores envolvidos nessa tríade - família, escola e comunidade - se transformam e são transformados em processos relacionais. A esse processo composto nas inter-relações sociais de conexão entre os indivíduos e a sociedade, Elias (2006) chama de figuração.

Ao se adquirir distância suficiente, assim se pode reconhecer que todo indivíduo humano forma, em conjunto, específicas figurações: famílias, cidades, igrejas, empresas, batalhas, times de futebol, nações, grupos terapêuticos e outras tantas incontáveis, se encontram completamente em lentas ou rápidas correntes e estão ligadas. Não é o bastante, porém, perceber a formação de outras figurações humanas de vários tipos. O passo decisivo consiste em reconhecer a si mesmo como indivíduo interdependente, como um ser humano entre outros, que se é parte de determinada figuração. Atualmente, é bem difícil conceber que os indivíduos singulares e entres eles, si próprio - formam em conjunto as figurações particulares, que possuem suas regularidades, suas estruturas e suas dinâmicas. E com base nisso perceber, ao mesmo tempo, a estrutura de personalidade e a dinâmica dos indivíduos que formam essas figurações, assim como a estrutura e dinâmica das próprias figurações como inseparáveis, mas nitidamente como diferentes níveis dos acontecimentos sociais (Elias, 2006b: 301, apud Ribeiro, 2010, p. 167)

De modo a legitimar a perspectiva do indivíduo e da sociedade, e as relações travadas nos diálogos com Silva (2003; 2009) e Elias (2000, 2004, 2006), discutimos algumas perspectivas de Bronfenbrenner (2011) sobre os processos sistêmicos, do desenvolvimento individual, do contexto em que vive e seus processos interativos no desenvolvimento humano.

Bronfenbrenner demonstrou a relevância das inter-relações dos ambientes ecológicos, desde os mais imediatos aos mais distantes para o desenvolvimento humano, denominados pelo autor de: micro, meso, exo e macrossistema. O microssistema se

caracteriza pelas inter-relações que ocorrem no contexto imediato, influenciando de forma direta, tanto a pessoa em desenvolvimento, quanto os objetos e as interações face a face. Os mesossistemas se caracterizam pelos contextos dos quais as pessoas em desenvolvimento participam efetivamente, exemplo disso é a relação entre a família e a Unidade educativa. Segundo Bronfenbrenner (2011), a capacidade de um ambiente:

[...] como o lar, a escola ou o local de trabalho - funcionar efetivamente como um contexto para o desenvolvimento é vista como dependendo da existência e natureza das conexões sociais entre ambientes, incluindo participação conjunta, comunicação e informações sobre cada um desses ambientes. (Bronfenbrenner, 2011, p. 88)

O autor apresenta ainda dois outros sistemas com os quais talvez nunca interaja diretamente, o exossistema, eventos que afetam o que acontece no seu ambiente imediato e o macrosistema, definido como um conjunto de sistemas encaixados e interconectados. O desenvolvimento da pessoa humana e as relações travadas entre os sistemas são impactadas pela passagem de tempo, tanto no nível individual, quanto no nível social e educativo.

Desse modo, as relações estabelecidas entre os indivíduos de uma comunidade educativa são fortemente marcadas pelos microsistemas, por consequência afeta e é afetado pelos mesossistemas dos outros indivíduos, formando novos micro, meso e macro sistemas, interligados e que se entrecruzam nessa dinâmica.

As autoras Bhering e Sarkis (2009), discutem, a partir da teoria Bioecológica de Bronfenbrenner, a rede de interações estabelecidas com os demais setores onde a criança convive:

[...] os ambientes do lar e da creche para a criança constituem seus principais microsistemas, isso é, são os ambientes imediatos em que ela convive; por outro lado, esses mesmos ambientes são micro e exossistemas para pais e educadores. O lar das crianças é o exossistema para os educadores, pois estes não frequentam os lares das crianças, mas ainda assim sentem as influências da educação familiar na criança; por outro lado, a instituição é o exossistema para os pais, pois eles não frequentam a instituição, mas também sentem a contribuição e presença dos educadores no desenvolvimento de seus filhos. Ora, sendo a criança um mediador ainda com habilidades em desenvolvimento (principalmente no que toca a linguagem e a sociabilidade) que limitam as possibilidades de aproximação de ambas as partes e de levar informações que ampliem a compreensão dos adultos sobre seus microsistemas a região do mesossistema, isso é, a confluência desses microsistemas, nos fornece elementos importantes não só para a compreensão de ambas as contribuições na educação das crianças, mas também no enriquecimento das práticas familiares e institucionais. Esta confluência de microsistemas, o mesossistema, está, entre outras possibilidades, representada pelos encontros diários que as famílias e educadores estabelecem no momento de entrada e/ou saída. (p. 17 e 18)

Para melhor elucidar essa afirmação, apresentamos um pequeno trecho de um estudo de caso realizado por Anna Bondioli (2004) em que observou o dia de uma criança, de 3 anos, em casa e na escola, com ênfase em discutir as aprendizagens sociais que a criança faz nos dois contextos dos quais é chamada a participar, refletindo sobre as continuidades e descontinuidades, sem o intuito de comparação entre as realidades domésticas e escolares.

Uma consideração inicial deve ser feita sobre os tipos de ocasiões sociais em casa e na escola: “informais”, as primeiras, estruturadas e mais rigidamente definidas as outras. Os diversos momentos do cotidiano doméstico, tanto de manhã antes da escola como de tarde depois da escola, aparecem como um fluir de eventos que se desenrolam, em relação às exigências dos participantes, sem um plano predefinido de atuação. Até momentos costumeiros e rotineiros como a refeição, o banho antes do jantar e o jantar propriamente dito parecem não acontecer de acordo com um enredo estabelecido de antemão; seu significado funcional para a economia da vida doméstica não transgride o social; na maior parte dos casos, esses momentos são reinterpretados em função do humor e das necessidades de Érika. Não é o que ocorre na escola, onde o alto número de crianças por turma e a reduzida presença conjunta das professoras impõem uma estruturação mais rígida do tempo cotidiano, segmentando em momentos destinados às diversas exigências: rotina, atividade, brincadeira; são muitos os momentos na escola planejados para atender a objetivos específicos, que por esse motivo se desenvolvem em espaços e tempos definidos e segundo uma ordem e uma modalidade de desenvolvimento previsível. (Bondioli, 2004, p. 136)

Esse relato não tem o intuito de comparar as diferentes funções e atribuições dos adultos que interagem com as crianças, tanto nas relações domésticas como nas relações pedagógicas. No entanto, consideramos que os cenários, as pessoas envolvidas, as regras, os objetivos, as estratégias definidas, os contextos com os quais a criança se relaciona podem mudar, de forma rápida, em um mesmo dia. Dessa forma, retomamos Silva (2009) ao afirmar que a criança não está entre a família e a escola, mas sim, que ela, a criança vive, ou é, ao mesmo tempo, essas duas instituições sociais. Podemos elucidar essa afirmação na fala das famílias no grupo focal aqui já mencionado.

Os sistemas nos quais as crianças participam, seja na família ou em outras instituições, influenciam e se entrelaçam com os sistemas aos quais os profissionais e a Unidade Educativa pertencem. O que os aproxima nesse contexto de entrelaçamento e confluência de sistemas é a comunicação e a escuta das crianças e suas famílias. Segundo Ribeiro (2022, p 46), “[...] a escuta é, por excelência, a capacidade de entrarmos em conexão com o outro, nos abriremos para o outro, para outros modos de pensar, ver, se relacionar e compreender o mundo”. A autora ainda pontua que essa escuta deve ir além da escuta do sentido auditivo, para uma escuta relativa a uma “[...] disponibilidade permanente em relação à fala do outro, às ações, gestos e diferenças do outro”. Escuta como sinônimo de disponibilidade, acolhimento e posicionamento (Ribeiro, 2022, p 56).

Nesta perspectiva, faz-se necessário o planejamento de espaços de debates e negociação na Unidade de Educação Infantil, compreendendo a criança como única e que está em relação, tanto no sistema familiar, como com as demais crianças e profissionais na Unidade Educativa.

**Maria:** Acho que tem duas participações diferentes aqui. A de tá junto ali para alguma atividade que eu acho que é muito importante. Chamar para fazer alguma coisa assim, que seja para pintar a sacolinha da creche...A outra que talvez o que elas falaram que talvez eu sinta essa falta é a minha participação em opinar, por exemplo, sobre a festa. Tem uma coisa também, que a gente acaba não olhando muito os emails, mas foi reforçado na agenda, tem a avaliação em um formulário para preencher e precisamos escrever lá nossas opiniões. Eu também vejo isso como uma forma de participação, porque ali a gente consegue escrever o que a gente acha que tem que melhorar. Ali é uma forma da gente tá falando ali mesmo e aí tá contribuindo, dando a minha opinião. É, esse é um jeito de elas arrumaram para fazer, né? Talvez existam outros. Por exemplo, agora no piquenique é mais organizado, foi tudo lindo, maravilhoso, mas ninguém perguntou para gente, né? O que você acha melhor, fazer na sala ou melhor fazer um monte de grupo juntos? Eu não tô tirando o mérito delas, é difícil conseguir agradar tudo. E nem é essa a ideia. Mas de dar voz. Eu vejo hoje que essa abertura tem na sala do meu filho, se tá acontecendo alguma coisa, quero conversar, elas vão prontamente marcar um horário com a diretora. Essa abertura eu vejo muito grande, se eu quiser conversar ou sugerir por conta própria, vou ter essa abertura, mas talvez que falte, eu não sei se é possível, tá? Eu tô aqui falando assim, como mãe, né? É isso de chamar as famílias para opinar, por exemplo. Fazer isso. Não dá para abrir assim para todo mundo falar e discutir. Duzentas e poucas crianças. Mas, dar opções, tipo, a gente pensou no piquenique, pensou em fazer na turma, pensou fazer uma festa, ou uma festa grande para creche inteira, colocar opção. Outra coisa que é simples de definir junto às famílias, o horário da reunião. Algumas famílias têm a realidade que eu já vi que tem que ser cinco e meia da tarde, porque senão ninguém vai. E então essas pequenas coisas, talvez grandes coisas, que talvez não exista ainda. A participação de chamar a gente para estar aqui, a gente tá lá dentro da sala, participando das festas, as frutas, existe assim nessa creche com bastante primor. (Registro em áudio, 28/09/22)

Fica manifesta a diferença entre as formas de participação, seja na execução ou política, no entanto, ressaltamos que esses dois “tipos” ou duas “modalidades” de participação não estão desvinculadas, uma, de alguma forma, influencia na outra. Reiteramos que o estudo que aqui nos propomos conceitua participação a partir de um posicionamento político, que requer pôr em debate os diferentes pontos de vista e, a partir dele, negociar a qualidade do contexto vivido com os diferentes atores envolvidos, não se restringindo à execução de tarefas.

Conforme destacado nas Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis para a Educação Infantil (2022), as famílias possuem saberes distintos das unidades de Educação Infantil e podem contribuir na composição das relações educativo-pedagógicas com as crianças e profissionais. No entanto, torna-se urgente compreender as diferentes funções e a corresponsabilidade enquanto princípio da participação.

Compreendemos que tanto a família como a Unidade Educativa desempenham funções educativas na relação com a criança, no entanto, enfatizamos que a função educativa da Educação Infantil requer ser acompanhada do adjetivo pedagógico, no sentido de garantir que tais especificidades sejam traduzidas em ações planejadas antecipadamente, com intencionalidade e base conceitual, que considere a infância de forma situada, o que exige conhecer as crianças e suas culturas. Assim, afirmamos que a participação política das famílias que aqui defendemos não implica no caráter e função pedagógica das professoras da Educação Infantil, mas sim no debate e negociação da qualidade associada aos contextos aos quais as crianças estão inseridas.

Dessa maneira, como primeiras responsáveis pela educação e formação das crianças, as famílias apontam a necessidade de conhecerem as rotinas vivenciadas pelos seus filhos na Unidade Educativa, em especial, no que concerne à ação das professoras, ou suas concepções, diante das situações que envolvem o cuidado, conforme destacamos na fala de alguns familiares participantes do grupo focal:

**Vivian:** Saber como está a rotina deles é muito importante. O meu, essa semana, tá com um dentinho nascendo e tá muito enjoadinho. Não quer comer nada, precisa de mais atenção. Então, essa parceria é necessária, é preciso conversar para a criança ficar bem. Ele é muito pequeno ainda, então, esse limite entre o que faço em casa e o que a creche faz, ainda não consigo ver. Tudo se mistura. (Registro em áudio, 14/09/22)

**Ana:** O respeito às particularidades das famílias, eu acho isso muito interessante. Tem uma criança que está sendo ensinada a não fazer certa coisa em casa, aí vir aqui a professora falar, ah mas você pode aqui, aqui não é errado, então a criança fica assim tipo confusa. Outro dia eu escutei, tem uma criança que não pode comer carne de porco, por opção da família, e aí tem algumas (professoras) que falam com a criança que é carne de porco, algumas que não falam, né? Eu fiquei um pouquinho chocada, não gostei e eu até falei para ela. Porque a criança, quando descobrir, ela pode ficar magoada, porque ela tá assim, sendo incentivada a fazer algo que a família disse que não pode. (Registro em áudio, 28/09/22)

Na mesma esteira, na discussão do grupo focal, ao dialogarmos sobre participação, os familiares, ao serem questionados sobre as formas de participação, logo identificaram as atividades que envolvem a execução de algo, a priori planejadas pela unidade:

**Carmen:** Na sala do meu filho tem muita abertura. Tipo, além da APP a gente faz as reuniões para falar sobre o que que precisa para sala, o que que mais interessa aos pais para elas trazerem para sala. Como o difusor, que compraram, foi perguntado aos pais. Ah, e teve o piquenique de confraternização.

**Aline:** Sim, teve o piquenique com a nossa participação. Mas, eu falo sobre abertura para conversar. Como que eu vou explicar? A gente fez o piquenique e tudo, mas não teve uma conversa, vamos conversar, vamos sentar. Eu, por exemplo, fiquei sozinha, não consegui interagir com ninguém e meu filho não parava de correr.

A professora fala como foi o dia. Quando venho buscar o “V” tem bem pouca criança na sala, então conseguimos conversar um pouco. Mas, a professora não é a creche em si, como um todo.

**Carmen:** Eu acho que a professora é como se fosse uma representante da unidade, né?

**Aline:** Sim, com certeza.

**Carmen:** Eu já vejo essa a questão da unidade se importar mais com a criança da sua sala. Não é bem piquenique, é uma reunião específica da sala, acho que de três em três meses né?

**Paula:** Tem também o dia da fruta, muito importante isso. Mais uma coisa que eu nunca tinha me atentado, né? Às vezes para gente, levar uma fruta ali é uma coisa simples, mas a gente também tá dando oportunidade para uma criança que não tem acesso a um determinado tipo de frutas. Conhecimento.

**Laura:** Às vezes a gente compra algumas frutas que eles têm convívio. É uma forma dos pais participarem, né?

(Registro em áudio, 28/09/22)

Contribuir com a APP (Associação de Pais e Professores), levar frutas diferenciadas no Dia da Fruta, ou um evento como o piquenique foram os itens mais elencados pelos familiares quando discutimos o que eles compreendiam por espaços de participação. Assim como a participação das famílias em atividades voltadas à confecção de algo junto às crianças.

Entendemos aqui que a participação na execução tem um papel de extrema relevância no que se refere à relação estabelecida entre a Unidade Educativa e as famílias, considerando que tais proposições aproximam os familiares do espaço da Unidade, bem como do que vem sendo vivenciado pelas crianças e o planejado pelas professoras.

**Laura:** Só queria compartilhar uma coisa legal. Ontem o meu esposo e meu sogro ficaram aqui fazendo o portãozinho do parque e eles ficaram das oito da manhã às cinco da tarde. Eu já vinha conversando com ele assim que, terminando meu TCC e tal, talvez ano que vem eu gostaria de deixar os meninos meio período assim, porque dá uma dorzinha no coração em deixar o dia inteiro. Daí ontem, depois de passar o dia todo aqui, ele falou assim, olha, pode arrumar outros trabalhos se tu quiser o ano que vem e ficar em paz, porque aquelas crianças só brincam e comem, o dia inteirinho, não tem tédio, não tem não, aquilo dali eles curtem para caramba, fica tranquila, pode cuidar também da sua vida profissional. (Registro em áudio, 26/10/22)

Tais formas de participação possibilitam que as famílias circulem pelos espaços da Unidade Educativa, conheçam como seus filhos interagem com o espaço, com os colegas, com as professoras, o que fazem, como se dá o cotidiano vivenciado de forma coletiva. No entanto, há uma grande distância entre essas modalidades ou formas de participação, do que entendemos enquanto espaços de decisão, onde, conforme nos assinala Bondioli (2012), exige envolvimento, compartilhamento, cooperação, a partir de metas e objetivos definidos conjuntamente.

Nas discussões do grupo focal, as famílias destacaram que a Unidade Educativa dispõe de muitos espaços de participação, porém, voltados para a execução de tarefas, e afirmam ser a avaliação institucional um espaço de participação que tem na sua

centralidade considerar as sugestões e opiniões diante dos diferentes aspectos que compõem o cotidiano educativo. No entanto, evidenciam que a avaliação institucional não pode ser apenas um instrumento utilizado para gerar dados quantitativos, mas sim um instrumento que proporcione a reflexão dos dados obtidos, a discussão e debate dos aspectos mencionados no instrumento e a definição de metas.

Se, como aqui já mencionado, a qualidade não é se adequar a padrões impostos, mas surge a partir do compartilhamento de opiniões, de trocas de ideias e metas a serem cumpridas por um coletivo que desenvolva uma consciência compartilhada, torna-se imperioso proporcionar espaços e tempos de participação. Não somente espaços, no sentido de um instrumento para “coletar” a opinião dos que compõem a comunidade educativa, mas, espaços e tempos, que provoquem as vozes em debate, que propiciem a troca de opiniões e a compreensão de que lugar esse outro fala, para que possam negociar seus pontos de vista, elaborar e apresentar metas.

Destacamos que para esse compartilhamento de opiniões, debate e trocas de ideias, faz-se necessário planejar tempos e espaços que proporcionem a relação entre profissionais e familiares das crianças. Os processos de escuta entre os adultos estão, por vezes, permeados pela falta de sensibilidade, tanto por parte dos adultos professores, como dos adultos familiares. Os ritos, o tempo do relógio e o tempo da atividade, imperam sobre as relações cada vez mais atribuladas pelos fazeres cotidianos, e acabam por silenciar os adultos que não param para dialogar e discutir sobre como qualificar os tempos e espaços vivenciados com e para as crianças.

Vivenciar a participação e a escuta, não são tarefas tão simples. Ribeiro (2022) assevera que, por vezes, as atividades cotidianas tornam-se mecânicas, o que pode ir cristalizando comportamentos, sem uma reflexão sobre suas causas e consequências, e consequentemente gerando a fragmentação do indivíduo e das relações.

A alienação da vida cotidiana pode ser caracterizada como uma espécie de anestesiamento, onde passamos a vivenciar o cotidiano de forma a não mais nos surpreendermos com ele, pois o tratamos como algo já presumível e conhecido, como se não tivéssemos mais surpresas, nada a ser descoberto, olhado, desvendado, bastando repeti-lo incansavelmente. (Ibidem, p. 97)

É no entrelaçar dos diferentes tempos dos adultos que se dá a relação entre a Unidade Educativa e as famílias. Paro (2016), ao discutir a gestão da escola pública com foco na participação da comunidade, destaca que em uma das entrevistas que realizou, tanto os pais como os profissionais apresentaram que dentre os fatores determinantes para a falta de participação da comunidade na escola está relacionado às condições de vida da classe trabalhadora, especialmente referindo-se a falta de tempo e o cansaço após um longo dia de trabalho.

Ao serem questionadas sobre as formas de participação política, é unânime na fala dos familiares, após alguns encontros do grupo focal, que as reuniões (gerais, individuais, por grupo, do Conselho Escolar) e a avaliação institucional são, na sua essência, os

espaços que, em princípio, possibilitam que a participação se dê, para além da execução, mas com um objetivo político, onde “conseguem” se posicionar.

Demarcamos que o instrumento de avaliação é fundamental, mas a metodologia, a forma com que ele vai sendo desenvolvido, os desdobramentos e o cronograma, são tão importantes quanto. Bondioli (2013) assevera que precisa ser validado por todos os atores partícipes do processo, “[...] o que exige um trabalho reflexivo que constitui um momento formativo para quem para ele contribui” (p. 166). Defende ainda que se faz necessário discutir os critérios sob os quais serão avaliados, a fim de garantir que façam sentido para todos os envolvidos e correspondam ao que se pretende avaliar.

## **Considerações finais**

Apresentamos aqui, de maneira breve, como a relação entre famílias e Unidade de Educação Infantil vem se constituindo, pautada nos documentos orientadores do município de Florianópolis, bem como nos documentos de caráter mandatórios em âmbito nacional. A participação definida nesses documentos demarca o foco na execução, possuindo pouca discussão sobre o viés político.

Destarte, enfatizamos que discutir a qualidade da Unidade Educativa e sua oferta educativa requer pensar a participação dos diferentes atores que compõem a comunidade educativa, e que ambas - qualidade e participação - caminham juntas. Na mesma esteira, a eficácia dos processos que buscam a qualidade das unidades educativas está diretamente relacionada à negociação dos diferentes pontos de vista a partir do envolvimento dos diversos atores, considerando que a qualidade não é vista na mesma perspectiva pelos profissionais, familiares ou representantes políticos, por exemplo.

A participação aparece com frequência em vários estudos referentes à relação entre as unidades educativas e as famílias, ou ainda no que tange à participação das crianças nos contextos educativos. Porém, mesmo diante de diversos significados tão heterogêneos, buscamos a todo o momento, enfatizar que, apesar de considerarmos a participação na execução como algo essencial na relação entre essas duas instituições, o foco que aqui problematizamos trata da participação no sentido político, que se concretiza a partir da prática social. Essa escolha nos permite afirmar, a partir dos dados gerados neste estudo, que só há participação quando os envolvidos tomam decisões sobre aquilo que lhes afeta, como autores de um processo que é coletivo.

A participação política aqui defendida não minimiza a participação das famílias nas ações de execução, porém, busca discutir sobre um espaço em que as famílias possam dialogar e decidir sobre aquilo que lhes afeta, como autores de um processo que é coletivo.

Com este estudo, pudemos afirmar que pensar na participação das famílias para além dos modelos comumente encontrados, demanda tempo, interesse e envolvimento de todos que compõem a comunidade educativa. E para além dos profissionais que fazem parte da comunidade educativa, é necessário que sejam traçadas orientações para que esse

percurso seja desenvolvido no microcontexto das unidades educativas, bem como, que seja tomado enquanto política pública, com o objetivo de inserir as famílias atuando como atores políticos nas unidades.

O estudo em tela conclui ainda que as famílias e profissionais possuem saberes distintos, e que podem contribuir na composição das relações educativo-pedagógicas com as crianças no espaço das instituições, com ênfase nas discussões e debates políticos que compõem o currículo dessa etapa da Educação Básica.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BHERING, Eliana; SARKIS, Alessandra. **Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner**: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. Horizontes, v. 27, n. 2, p. 7-20, jul./dez. 2009

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDIOLI, Anna (Org.). **O Tempo no Cotidiano Infantil**: perspectivas de pesquisa e estudo de caso. São Paulo; Cortez, 2004

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. (Orgs.). **Participação e Qualidade em Educação da Infância**. Curitiba: UFPR, 2013.

BRASIL. **Lei nº 8. 069, de 13 de Julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília/DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266). Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009b.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Tradução: André de Carvalho Barreto; revisão técnica: Sílvia H. Koller - Porto Alegre: Artmed, 2011. 310p.

DIAS, Julice. **(Pré)-escola, cidade e famílias**: produção de comunidades de sentido em cadeias ritualísticas de interação (1980 - 1999). Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009. 234p.

DIAS, Julice; SCHLINDWEIN, Luciane. **Avaliação de Contexto na Educação Infantil**: diferenciação e conflito na formação docente. Revista Pro.Posições. V. 29, N. 2 (87) |, p. 137 - 158, mai/ago 2018.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Organizado por Michael Schroter; Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, Ed. 1994

ELIAS, Norbert. **Sobre o Tempo**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, Ed. 1998.

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, Ed, 2000

FERREIRA, Manuela. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos**. Relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

GATTI, Bernardete. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília. Liber Livro, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Família e Escola na Contemporaneidade**: os meandros de uma relação. Educação & Realidade [en linea]. 2006, 31(2), 155-169[fecha de Consulta 1 de Septiembre de 2022]. ISSN: 0100-3143. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227044010>

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. 3ª edição. São Paulo: Xamã, 2016.

RIBEIRO, Luci Silva. Processo e Figuração: Um estudo sobre a Sociologia de Norbert Elias. Tese (Doutorado em Sociologia). UNICAMP, 2010, 281 p.

RIBEIRO, Bruna. **Pedagogia das miudezas**: saberes necessários a uma Pedagogia que escuta. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

SILVA, Pedro. **Escola-Família, uma relação armadilhada**. Porto: Afrontamento, 2003.

SILVA, Pedro. Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interação entre escolas e famílias. In: SARMENTO, Teresa. **Infância, Família e Comunidade**: As crianças como actores sociais. Porto Editora, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

## Notas de autoria

**Julice Dias** é Doutora em Educação, História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente atua como Pró-Reitora de Ensino da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

Contato: [julice.dias@udesc.br](mailto:julice.dias@udesc.br)

Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/6315868762121866>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1896-5065>

**Camila Vieira da Rosa Alves** é Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Atualmente atua como professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Contato: [camilavieiradarosa@gmail.com](mailto:camilavieiradarosa@gmail.com)

Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/6315868762121866>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1896-5065>

**Cláudia Vitória Hasckel Loch** é Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Atualmente atua como supervisora na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Contato: [claudia.loch@prof.pmf.sc.gov.br](mailto:claudia.loch@prof.pmf.sc.gov.br)

Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/1586290795172552>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2168-1610>

**Joice Jacques da Costa Pereira** é Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Atualmente atua como professora auxiliar de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Contato: [joice.pereira@sme.pmf.sc.gov.br](mailto:joice.pereira@sme.pmf.sc.gov.br)

Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/5003451676266764>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2490-2493>

### Como citar esse artigo

DIAS, Julice. ALVES, Camila Vieira da Rosa. LOCH, Claudia Vitória Hasckel. PEREIRA, Joice Jacques da Costa. Participação política das famílias nas unidades de educação infantil. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 17, n. 1 p. 208-227, 2026.

### Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), correspondendo ao Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 59358622.7.0000.0118 e ao parecer nº 5.535.179.

### Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

### Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

### Histórico

Recebido em: 04/03/2026

Aprovado em: 25/05/2026

Publicado em: 10/06/2026

## UM ENCONTRO COM PORTINARI: NARRATIVAS DE UMA PRÁTICA ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Un encuentro con Portinari: narrativas de una práctica estética en la Educación Infantil

✉ **Sara Duarte Souto-Maior**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4802-0866>

Universidade do Estado de Santa Catarina/Prefeitura Municipal de Florianópolis, Florianópolis, Brasil.

Contato: [sara.maior@prof.pmf.sc.gov.br](mailto:sara.maior@prof.pmf.sc.gov.br)

✉ **Jéssica Helena Santos de Abreu**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2865-6312>

Universidade do Estado de Santa Catarina/Prefeitura Municipal de Florianópolis, Florianópolis, Brasil.

Contato: [jessica.abreu@prof.pmf.sc.gov.br](mailto:jessica.abreu@prof.pmf.sc.gov.br)

**Resumo:** O presente trabalho busca apresentar um projeto desenvolvido no ano de 2017, com crianças de quatro a cinco anos, em um Núcleo de Educação Infantil do município de Florianópolis/SC, acerca da infância retratada por Portinari (Brodowski, 1903 - Rio de Janeiro, 1962) em várias obras. O projeto tomou como ponto de partida duas experiências estéticas vividas pelas professoras, e tinha como objetivo possibilitar o desenvolvimento integral das crianças através da vida e obras de Portinari, ampliando as possibilidades de registro das mesmas; despertando o interesse pela natureza e suas possibilidades de brincadeiras; vivenciando experiências artísticas; conhecendo os elementos brincantes das suas obras e relacionando com seus cotidianos. O projeto foi semifinalista do XIX Prêmio Arte na Escola Cidadã, promovido pelo Instituto Arte Na Escola, do ano de 2018, e contou com a colaboração de toda comunidade escolar, trazendo novas possibilidades de registros, suportes artísticos, e reflexões das crianças acerca de suas percepções sobre as obras apresentadas, além de uma primeira ida do grupo a um museu.

**Palavras-chave:** Portinari; educação infantil; arte.

**Resumen:** Este trabajo busca presentar un proyecto desarrollado en 2017, con niños de cuatro y cinco años, en un Centro de Educación Infantil de la ciudad de Florianópolis, sobre la infancia retratada por Portinari (Brodowski, 1903 - Rio de Janeiro, 1962) en varias obras. El proyecto tomó como punto de partida dos experiencias estéticas vividas por los docentes, y tuvo como objetivo possibilitar el desarrollo integral de los niños a través de la vida y obra de Portinari, ampliando las posibilidades de registrarlas; despertar el interés por la naturaleza y sus posibilidades de juego; vivir experiencias artísticas; conociendo los elementos lúdicos de sus obras y relacionándolos con su

vida cotidiana. El proyecto fue semifinalista del XIX Premio Arte na Escola Cidadã, promovido por el Instituto Arte na escola, en 2018, y contó con la colaboración de toda la comunidad escolar, trayendo nuevas posibilidades de registro, acompañamiento artístico y reflexión de los niños sobre sus percepciones sobre las obras presentadas, además del primer viaje del grupo a un museo.

**Palabras clave:** Portinari; educación de la primera infancia; arte.

## Inspirações

Este trabalho se situa em uma perspectiva de pesquisa narrativa (Nóvoa; Goodson, 2013; Delory-Momberger, 2012), compreendendo que as experiências vividas pelas professoras constituem fonte legítima de conhecimento e reflexão pedagógica, na qual a trajetória de vida, as experiências estéticas e os encontros com a arte se revelam elementos constitutivos da docência. Somos professoras efetivas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC, e, embora a arte não seja nossa formação inicial, ela sempre se fez presente em nossas reflexões e propostas. O presente trabalho busca resgatar um projeto desenvolvido no ano de 2017, no Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) onde trabalhávamos na época, com um G5, grupo de 25 crianças entre 4 e 5 anos, que, com sua linguagem oral bem desenvolvida e tantas características positivas, demonstraram potencial para expandir ainda mais a riqueza de seus universos e experiências através de suas expressões artísticas em desenhos, modelagens e pinturas. Identificamos a oportunidade de ampliar o conhecimento sobre as possibilidades dos materiais e de criar mais tempo e espaço para essa expressão. Vislumbramos a possibilidade de ir além dos suportes e materiais que tradicionalmente oferecíamos, abrindo caminhos para novas descobertas. Surgiu a oportunidade de proporcionar o contato com artistas e de realizar a primeira visita ao museu - uma experiência inédita e enriquecedora para este grupo de crianças. Além disso, estávamos participando do Projeto “Caixas da Natureza”<sup>1</sup>, que consistia em coletar elementos da natureza no entorno da creche para enviar à outra instituição de Educação Infantil no Brasil. Participar deste projeto nos alertou sobre a desconexão das crianças contemporâneas com a natureza e a supervalorização dos brinquedos industrializados.

Naquela ocasião, vieram em nossas memórias duas experiências culturais pessoais vividas nos anos de 2012 e 2015. A primeira, em 2012, foi a exposição “Guerra e Paz”, onde pudemos apreciar os painéis de Portinari, no Memorial da América Latina, em São Paulo/SP. A mostra, além dos painéis, incluiu também os estudos do pintor para essa obra, que são pequenas preciosidades. Havia também uma interface digital, com projeções e vídeos agregados a tecnologia de ponta, e uma linha do tempo usando imagens em

---

<sup>1</sup> Caixas da Natureza é uma brincadeira de trocas entre famílias e grupos em contextos educacionais do Brasil todo, na qual cada participante brinca com a natureza que vive e experimenta ao seu redor e cria uma caixa com registros e itens que revelam as descobertas e encantos. Essa caixa é enviada a outro participante, e a criança, ou grupo de crianças recebe também uma caixa. <https://www.sercriancaenatural.com/caixas-da-natureza>



movimento, com a trajetória inteira do pintor, desde sua infância em Brodowski, São Paulo. Portinari, com seus esboços, estudava cada parte de sua obra, tratando-a como essencial para a composição do todo, para só depois dedicar-se à obra maior.

Assistir a uma exposição desse porte nos faz pensar em nossa 'pressa' nos processos artísticos. Em nossa crença que a criança necessite de apenas uma única intervenção para concluir seus desenhos e pinturas, e muito mais.

Figura 1 - Exposição Guerra e Paz



Fonte: <https://audmara.blogspot.com/2012/02/exposicao-guerra-e-paz-de-portinari.html>

Legenda: "Guerra e Paz" - Salão de Atos - Memorial da América Latina

Descrição: Fotografia da entrada da exposição Guerra e Paz, onde há dois painéis laterais com pinturas de Portinari, um painel central com o título da exposição e um grupo de pessoas observando os painéis.

A segunda experiência foi a exposição "Joan Miró: A Força da Matéria", no Centro Integrado de Cultura de Florianópolis, em 2015. O destaque da exposição foi a relação de Miró (Barcelona, 1893 - Palma de Maiorca, 1983), com os materiais dos mais diversos, que traduz a vontade do artista de chegar à 'pureza da arte' por intermédio da experimentação. Criações pictóricas sobre tábuas de madeira, papelão, uso de lápis de cera e até de sacos plásticos, colagens com materiais diversos, representam seu percurso de definição de signos e símbolos que o acompanhariam em sua trajetória nos inquietaram a pensar sobre a forma que trabalhamos os registros das crianças na Educação Infantil, geralmente restritos a uma única técnica (giz de cera, lápis, guache ou cola colorida) ou suporte (em geral, uma folha A4 branca).

Figura 2 - Exposição “Joan Miró: A Força da Matéria”



Fonte: <https://cultura.sc.gov.br/noticias/17985-17985-masc-recebe-a-maior-exposicao-ja-realizada-no-pais-dedicada-ao-artista-joan-miro>

Legenda: Joan Miró: A Força da Matéria, Centro Integrado de Cultura, Florianópolis

Descrição: Fotografia de uma das salas da exposição no Museu de Arte de Santa Catarina. O espaço apresenta uma parede em tom terracota com uma fotografia em preto e branco do artista. Ao lado, em uma parede branca, estão expostos cinco quadros de Joan Miró.

Rememorar essas experiências culturais pessoais de professoras, nos provoca reflexões tecidas por Leite e Ostetto (2004, p.12) sobre a constituição da docência e seus aspectos relacionados à trajetória de vida, que, pontuada por vivências estéticas significativas, capazes de provocar o movimento, aguçar o olhar e a escuta sensíveis, corroboram para a constituição de uma docência mais aberta e plural, que percebe a criança, ampliando seu repertório criativo, tornando sua docência mais significativa e autoral, capaz de ser mais fluente às linguagens infantis, possibilitando às crianças experiências enriquecedoras.

Voltando ao G5, e às suas peculiaridades e necessidades, lembramos de Loris Malaguzzi (1999), que fala das cem linguagens da criança, e que, destas cem linguagens, noventa e nove foram roubadas. Lembramos de Portinari que, com seus estudos sobre cada elemento de suas obras, dava importância aos pequenos detalhes. Das brincadeiras da infância dele em Brodowski, da pipa, do pião, da roda, do cavalinho de pau, da terra vermelha e dos cafezais... Lembramos de Miró e suas experiências com vários suportes e técnicas para criar seu mundo. E nasceu “A infância sob o olhar de Portinari”!

É importante destacar que partimos de referenciais teóricos que afirmam as crianças como sujeitos que apresentam seus pensares, sentires, dizeres, saberes e fazeres específicos (Martins Filho, 2020, p. 82). A partir da Sociologia da Infância, Corsaro (2011, p.56) argumenta que as crianças não recebem apenas a cultura dos adultos, mas reinterpretam-na ativamente, criando culturas infantis próprias por meio de processos de reprodução interpretativa, processo no qual as crianças não apenas imitam ou internalizam o mundo em torno delas, mas se esforçam para dar sentido à sua cultura e, deste modo,

participarem dela. Ao buscarem compreender o universo dos adultos, as crianças criam conjuntamente suas próprias realidades e culturas de pares.

Sarmiento (2005, p. 375), ao reiterar esta compreensão, menciona a alteração da lógica formal como um processo no qual as crianças são capazes de navegar pelos mundos real e imaginário, semelhante aos processos de construção da linguagem poética, de modo a reconhecer afinidades entre as culturas da infância, a poesia, a arte.

As expressões e participação infantis ainda precisam ser fundamentalmente oportunizadas e captadas pela percepção e prática docente. Deste modo, mobilizando uma docência que tenha como ponto de partida as próprias crianças, reconhecendo-as como seres humanos concretos e reais em diferentes contextos, o seu potencial expressivo, criativo, intelectual, estético, emocional, ético, corporal, afetivo, é preciso ver, ouvir e perceber o movimento e expressividade das crianças nos diversos contextos em que elas se apresentam.

O projeto tinha, então, os seguintes objetivos: articular presente e passado por meio de brinquedos e brincadeiras atuais com as observadas nas imagens de obras de Portinari, despertando o interesse pela natureza e suas possibilidades lúdicas; e vivenciar experiências artísticas, destacando o corpo como possibilidade de percepção visual, sonora e corporal, utilizando diferentes suportes e materiais de forma processual.

A partir da leitura das necessidades do grupo e de nossos questionamentos iniciais, começamos a coletar materiais para o projeto. Os livros: “Portinari”, da Coleção Crianças Famosas (Trzmielina e Bonito, 1997), e “Cândido Portinari”, da coleção Mestres das Artes no Brasil (Santa Rosa, 1999), que já tínhamos utilizado em outras ocasiões, revisitando a trajetória do menino Candinho, sua família e suas brincadeiras. A internet foi nossa fonte de consulta para a escolha dos quadros que seriam trabalhados, bem como as imagens que reproduziam fotos antigas da família ou da turma da escola onde Candinho estudava. Este material foi plastificado para ser manuseado pelas crianças quantas vezes fossem necessárias, sem que perdesse suas cores ou formas. Selecionamos também livros, como: “O Livro das Tintas” (Rocha e Roth, 1992), da Coleção “O Homem e a Comunicação”, que trariam informações interessantes para as crianças e aguçassem sua curiosidade para a linguagem/expressão artística.

## **Conhecendo Candinho**

O ponto de partida do projeto foi a chegada misteriosa de uma mala antiga na instituição educativa. Nesta mala haviam pincéis de todos os tamanhos e fotos em preto e branco, que as crianças logo identificaram como sendo de “muitos anos atrás”. O conteúdo da mala causou grande curiosidade no grupo, visto que ninguém conhecia as pessoas que apareciam nas fotos, mas os pincéis só poderiam ser de um pintor! Talvez um pintor como o pai de um dos meninos do grupo, que “deixa as casas bem bonitas”, ou um pintor de quadros ou livros.

Apenas na semana seguinte o mistério começou a ser desvendado. A mala



reapareceu, agora com o livro “Portinari”, da Coleção Crianças Famosas dentro, onde descobrimos um pouco de sua infância: onde morava, como era a sua família e suas brincadeiras. As crianças perceberam, pelas ilustrações do livro, que Candinho vinha de um tempo onde roupas não eram compradas prontas em lojas, os brinquedos eram construídos pelas próprias crianças, havia a possibilidade de brincar na rua sem medo de ser atropelado, e as coisas eram muito difíceis de adquirir, como, por exemplo, uma caixa de lápis de cor.

A biografia de Portinari revelou o menino Candinho desenhando na terra vermelha de Brodowski com gravetos, o que motivou o grupo a passar a explorar todo e qualquer espaço com areia ou terra para suas produções, desenhando, na areia, seus objetos preferidos, sonhos e até as letras recém descobertas. Além da terra vermelha, Brodowski, localizada no interior de São Paulo, onde Portinari passou sua infância, possuía muitos cafezais, o que motivou uma das crianças do grupo a trazer, depois de uma visita que fez ao seu avô, um ramo de café para que conhecêssemos.

Figura 3 - Criança desenhando na areia



Fonte: acervo da autora, 2017.

Descrição: a imagem mostra uma menina de costas fazendo desenhos na areia utilizando um graveto

Ao longo daquele ano de 2017, experimentamos algumas técnicas e materiais como: lápis aquarelável, lápis de cera derretido no pavio da vela, e desenho no azulejo, estrategicamente colocado para propiciar uma experiência plástica diferente na parede do parque, além do desenho no muro com giz colorido, que já fazíamos. Também exploramos diversas composições com elementos da natureza, peças de jogos e blocos lógicos.

Figura 4: Criança desenhando no azulejo



Fonte: acervo da autora, 2017

Descrição: A fotografia mostra uma criança desenhando uma flor com caneta vermelha em uma parede revestida por azulejos brancos.

### Diálogos com as obras de Portinari

As produções das crianças a partir das obras de Portinari foram concebidas como processos de criação e produção de sentidos. Martins (2010, p. 67) nos lembra que a contemplação de uma obra de arte nunca é passiva, pois algo dela nos invade e nos desperta para novas sensibilidades, inaugurando um campo de sentidos e significações. Nessa perspectiva, a obra observada constitui um suporte interpretativo e não um modelo a ser copiado (Barbosa, 2001, p. 107), de modo que as crianças dialogaram com as imagens a partir de seus repertórios, vivências e imaginação, recriando as obras em si mesmas.

Decorrentes destas propostas, da curiosidade acerca de Candinho e de sua infância, planejamos criações a partir de algumas obras de Cândido Portinari, que retratam as suas brincadeiras da infância. Elegemos os seguintes quadros para esse diálogo: : “Futebol”(1935), “Menina Sentada”(1943), “Meninos Soltando Pipas”(1936), “Roda Infantil”(1932), “Menino com pião”(1947), “Meninos brincando”(1945), e “Papa-Vento” (1956). Para cada uma dessas criações, utilizamos uma ou várias técnicas diferentes, com previsão de um tempo bem maior do que geralmente dedicávamos à esse tipo de atividade, buscando uma alternativa à pressa nos processos artísticos, mencionada no início deste texto. Algumas propostas iam tomando novos rumos a partir da intervenção das crianças, revelando hipóteses e novas possibilidades, sob o olhar infantil.

“Futebol” foi a primeira obra apresentada, e que trouxe questionamentos e curiosidades relacionados ao termo “pelada”, à bola de meia e outros tipos de bola que as crianças confeccionavam na época, ao campo de futebol improvisado e ao espaço urbano

habitado por Candinho e seus amigos, sem prédios ou ruas pavimentadas. A criação foi realizada em desenho com lápis aquarelável, que as crianças nunca haviam utilizado antes. Foi uma experiência inesquecível passar o pincel molhado e ver as cores se diluindo e se misturando umas às outras. As crianças também foram convidadas a confeccionarem, junto às suas famílias, bolas de meia, assim como Candinho e seus amigos faziam.

Figura 5 - Obra de Portinari "Futebol"



Fonte: PORTINARI, Cândido. **Futebol**. 1935. Óleo sobre tela. 97 x 130 cm. Projeto Portinari. Descrição: O quadro mostra meninos descalços jogando futebol em uma cidade pequena do interior do Brasil. Há um destaque de tons terrosos do campo de terra batida, com cemitério, e árvores no fundo.

A segunda obra foi "Menina sentada", que provocou uma discussão sobre as expressões faciais e suas motivações. As crianças do grupo queriam saber porque a menina estava triste ou séria, fazendo observações como: "acho que ela não tem amigos para brincar", "Será que ela se perdeu dos pais?" ou "Ela deve estar sozinha na rua". Essa criação, pela primeira vez, foi feita em diversas etapas: primeiramente, foi feito o desenho da menina, com canetinha de ponta fina; depois, foi feito o fundo do quadro, com técnica de pintura com esponja em dois tons de azul, representando o céu, e a terra, feita com a mesma técnica; já os cachinhos do cabelo da menina, foram feitos tiras de papel preto enroladas no lápis e depois coladas no desenho; e, por último, a 'estampa' do tecido e do laço foi elaborada em papel amarelo com pintura de bolinhas pretas feitas com a parte de trás do pincel e depois recortadas por cada criança para 'vestir' sua menina. É importante aqui destacar que não foi feito nenhum molde para estes recortes, e que, como para qualquer criança desta idade, recortes não são tarefas muito fáceis. Todo esse processo levou algumas semanas, pois discutíamos com o grupo, a cada etapa, o que poderia ser feito, e de que forma. Queríamos experienciar o processo, com tempo de qualidade, com autoria e autonomia.

Figura 6 - Obra de Portinari “Menina sentada”



Fonte: PORTINARI, Cândido. **Menina sentada**. 1943. Óleo sobre tela. 60 x 74 cm. Projeto Portinari.

Descrição: o quadro retrata uma menina negra, de frente, sentada no chão. A obra apresenta tons terrosos, azuis e amarelos, estando a menina com um vestido amarelo de bolinhas pretas, cabelo curto e laço.

Figura 7 - Produções a partir de “Menina Sentada”, feitas pelas crianças



Fonte: acervo da autora, 2017.

Descrição: A imagem mostra três produções das crianças em tamanho A4 penduradas em um varal por grampos de madeira em um fundo preto. As produções tratam-se de diálogos com a obra “Menina sentada” de Portinari.

“Meninos soltando pipas” foi a terceira obra, que trouxe a possibilidade de algumas

vivências, como soltar pipas no campo de futebol e tentar reproduzi-las com blocos lógicos, buscando equivalências nas formas encontradas. O quadro trouxe algumas questões para nossas rodas de conversa, como: a proporção dos meninos representados na tela (os maiores estariam mais perto, e os menores pareciam estar cada vez mais longe), a quantidade de meninos e de pipas (será que um deles não tinha pipa?), a inexistência de meninas (será que elas não sabiam brincar de pipa?) e o horário em que os meninos estavam soltando pipas, devido ao fundo escuro (seria à noite?). Optamos, então, por fazer a criação com a técnica de pintura de lápis de cera com nanquim e desenho raspado. Nesse momento, nós, professoras, relembramos as aulas de arte de nossas próprias infâncias, quando esta técnica era largamente utilizada.

Figura 8 - Obra de Portinari “Meninos soltando pipas”



Fonte: PORTINARI, Cândido. **Meninos soltando pipas**. 1936. Óleo sobre tela. 60 x 73,5 cm.  
Projeto Portinari.

Descrição: a obra retrata um grupo de meninos em uma paisagem rural, com tons terrosos, ocre e céu cinzento, destacando crianças de costas ou perfil, braços erguidos e pipas coloridas no ar.

Figura 9 - Crianças brincando de pipa



Fonte: acervo da autora, 2017

Descrição: Crianças correndo e brincando em um campo de futebol com pipas feitas com sacolas plásticas.

Figura 10 - Criança desenhando



Fonte: acervo da autora, 2017.

Descrição: Criança desenhando o quadro “Meninos soltando pipas” raspando o papel pintado de nanquim, transparecendo as cores previamente pintadas.

O quarto quadro de Portinari foi “Roda infantil”, que possibilitou mergulharmos no universo das brincadeiras de roda, um tanto esquecidas nos dias de hoje. As brincadeiras que encantavam nossos pais e avós, estes mesmos que brincavam nas ruas, com liberdade e sem medo. Assistimos ao DVD “Eu vi as três meninas”, de Lucilene Silva, que revisita a infância das crianças da Aldeia de Carapicuíba. As crianças amaram as brincadeiras, e incorporaram algumas em nosso cotidiano na instituição educativa. A criação que fizemos foi realizada com recorte, colagem, desenho com canetinha e impressão de nuvens com giz de cera deitado.

Figura 11 - Obra de Portinari “Roda Infantil”



Fonte: PORTINARI, Cândido. **Roda Infantil**. 1932. Óleo sobre tela. 39 x 47 cm. Projeto Portinari.  
Descrição: a obra retrata dez crianças brincando de roda em um descampado, com a cidade de Brodowski

ao fundo sob um céu cinzento-azulado. Há uma criança fora da roda, observando-as.

Já “Menino com pião”, o quinto quadro trabalhado, provocou interesse por esse brinquedo, já um tanto esquecido. Convidamos uma professora e um professor de outros grupos para nos orientar na arte de girar o pião, afinal, a música “Roda Pião”, uma cantiga popular, diz que “A menina não é capaz de rodar o pião no chão!”. Com a vivência, as crianças perceberam que meninas e meninos podem brincar de pião, e que a estabilidade e velocidade dele irá depender muito mais do treino, da superfície e da habilidade.

Também resolvemos fazer um pião, com CDs pintados com cola colorida e utilizando palitos para dar um efeito marmorizado, além de colagem de glitter. Outra experiência interessante que as crianças vivenciaram foi a descoberta, entre vários materiais e objetos, quais giram, e quais não giram. Descobrimos que o peso e a forma do material é algo muito importante a ser considerado. Na criação a partir deste quadro, quisemos fazer algo diferente, e optamos por representar o menino triste (ou desapontado, ou sozinho, como refletiram as crianças) através de uma fotografia individual. As crianças experienciaram a posição do menino, e posaram para fotos que foram complementadas com chapéu de dobradura de jornal e um pião sobreposto.

Figura 12 - Obra de Portinari “Menino com Pião”



Fonte: PORTINARI, Cândido. **Menino com Pião**. 1947. Óleo sobre tela. 65 x 54 cm. Museu Castro Maya.

Descrição: o quadro mostra um menino sentado de lado, com camisa preta, em cadeira de espaldar alto, usando um chapéu de papel. A obra possui tons terrosos, ocres, brancos e cinzas, mostrando o menino observando o pião na palma da mão.

Figura 13 - Produção fotográfica de “Menino com Pião”



Fonte: acervo da autora, 2017.

Descrição: Criança posando para a foto, com roupa preta, sentado de lado em uma cadeira branca, olhando para a palma da mão, onde depois seria desenhado um pião.

À essa altura do projeto, queríamos muito ter aquarelas para pintar, além dos lápis aquareláveis, mas não tínhamos este material na instituição educativa. Então, assim como nosso amigo Candinho, resolvemos fazer nossa própria pastilha de aquarela, utilizando vinagre, amido de milho, bicarbonato, glucose de milho e anilina. Fizemos misturas e conseguimos chegar a seis lindas cores, que acomodadas em tampinhas de garrafa pet, compuseram nossas aquarelas.

Figura 14 - Crianças fazendo pigmentos para aquarela



Fonte: acervo da autora, 2017.

Descrição: quatro crianças ao redor de uma mesa fazendo mistura de pigmentos para chegar às cores desejadas das aquarelas

“Meninos com carneiro” foi o sexto quadro apresentado às crianças. Esta divertida

obra de Portinari retrata dois meninos plantando bananeira, movimentando o corpo livremente, como se estivessem jogando capoeira. Neste momento, tivemos a oportunidade de conhecer melhor nosso corpo e as possibilidades de movimento do mesmo, por meio de brincadeiras, observações, poses e registros realizados pelas próprias crianças. Utilizamos também um boneco articulado de madeira, que permitiu o estudo de posições variadas e surpreendentes. Depois disso, fomos até o parque em duplas, onde uma criança fazia uma pose que deveria ser registrada pela outra criança, com o suporte de pranchetas e cavalete.

Após esta vivência, passamos a explorar os elementos do quadro. Uma criança observou que ‘o dia devia estar muito quente’ e que ‘parece um deserto!’, ao referir-se à cor utilizada (amarelo, quase ocre). Observamos, então, outros quadros do Portinari, com fundos mais escuros, que representam noites ou dias “mais fresquinhos”, representados por cores claras. Descobrimos, então, que podemos utilizar cores para representar dia ou noite, estações do ano ou para passar sensações diferentes. Além disso, percebemos que o fundo do quadro parecia estar em alto relevo, com uma textura que talvez tenha sido feita com um pente ou garfo (traços paralelos). E foi o que fizemos: pintamos com guache e fizemos a textura com garfo e pente. Depois disso, cada elemento do quadro foi desenhado (os dois meninos e o carneiro) e aplicado no fundo texturizado.

A construção poética das crianças, que já era complexa, ficou completa com a lua que fizemos. Para isso, aprendemos a fazer o molde redondo utilizando o fundo de um pote de tinta guache, usamos a tesoura para recortar na linha demarcada, e ainda decoramos com guache e purpurina. As crianças ficaram satisfeitas com o processo e o resultado.

Figura 15 - Obra de Portinari: “Meninos brincando”



Fonte: PORTINARI, Cândido. **Meninos brincando**. 1955. Óleo sobre tela. 60 x 72,5 cm. Projeto Portinari.

Descrição: a obra apresenta dois meninos de costas, plantando bananeira, em tons terrosos e vibrantes, e um burro cinza no meio deles. O fundo ocre representa uma textura espessa, com pinceladas marcadas e espatuladas. Há também um elemento circular azul claro que pode ser visto como um sol.

Figura 16 - Criança apreciando e analisando a obra de Portinari



Fonte: acervo da autora, 2017.

Descrição: a imagem apresenta uma criança, em primeiro plano, observando a obra de Portinari, e há mais cinco crianças no fundo da imagem.

Figura 17: Crianças estudando movimento corporal usando boneco articulado



Fonte: acervo da autora, 2017.

Descrição: a imagem possui três crianças sentadas em uma mesa com fundo verde, utilizando um boneco de madeira articulado para “estudar” posições corporais que queriam representar através do desenho.

Figura 18 - Criança desenhando com “modelo vivo”



Fonte: acervo da autora, 2017.

Descrição: a imagem mostra uma criança em pé, na frente de uma parede amarela fazendo “pose” para que a outra criança, que aparece sentada à sua frente, a desenhasse.

Figura 19 - Registro gráfico do estudo de movimentos



Fonte: acervo da autora, 2017.

Descrição: a imagem mostra uma prancheta de madeira com um papel desenhado, utilizada por uma das crianças para registrar três posições corporais diferentes.

Figura 20 - Criança pintando o fundo texturizado do quadro com um garfo



Fonte: acervo da autora, 2017.

Descrição: a imagem mostra uma criança em primeiro plano, com camiseta laranja, em pé na frente de uma mesa, fazendo o fundo do quadro de Portinari, usando tinta ocre e garfo para representar a textura observada.

Figura 21 - Criança recortando o sol de papel



Fonte: acervo da autora, 2017.

Descrição: a imagem mostra uma criança, sentada em uma mesa vermelha, utilizando uma tesoura para recortar um sol em um papel azul claro.

O último quadro apresentado às crianças foi “Papa vento”, que nos levou a pensar sobre como Portinari retratava o movimento, percebido no cabelo esvoaçante da menina, no vestido, no movimento das pernas e no catavento girando. Novamente, utilizamos o boneco articulado de madeira para estudar o movimento, desenhado em papel manteiga, que é macio e transparente. As crianças descobriram, com este material (até então desconhecido) que, do outro lado, vemos tudo igual, mas exatamente ao contrário! O fundo da criação foi feito com impressão de quadrados cuidadosamente posicionados abaixo do papel, o que deu exatamente a ideia do fundo do quadro original. Além disso, as crianças se dedicaram a fazer o catavento, utilizando a régua pela primeira vez e fazendo as

dobraduras, necessárias para que o cata-vento pudesse girar de verdade.

Figura 22 - Obra de Portinari “Papa-Vento”



Fonte: PORTINARI, Cândido. **Papa-vento**. 1956. Grafite e pastel sobre papel. 27 x 24,5 cm. Projeto Portinari.

Descrição: a obra retrata uma menina de lado, correndo com um cata-vento na mão, caracterizada por tons de laranja, amarelo, azul, rosa e violeta, destacando o movimento do brinquedo e os cabelos ao vento dela.

Figura 23 - Crianças estudando o movimento com o boneco articulado



Fonte: acervo da autora, 2017.

Descrição: a imagem apresenta três crianças em uma mesa amarela, estudando o movimento com o apoio do boneco articulado de madeira e de folhas de papel, onde faziam os registros.

Figura 24 - Criança fazendo a dobradura do cata-vento



Fonte: acervo da autora, 2017.

Descrição: a imagem mostra uma criança concentrada, fazendo a dobradura do catavento de papel

### Saída de campo: o ateliê e o museu

A essa altura do projeto, todos queriam conhecer de perto o trabalho de um artista, o que nos levou a duas visitas muito especiais: um ateliê de uma artista da cidade, com seus materiais, cavaletes e telas, que encantaram as crianças, e a primeira visita a um museu de arte. No MASC (Museu de Arte de Santa Catarina), localizado no CIC (Centro Integrado de Cultura), estava em cartaz a exposição 'Jardins da Infância', de Tercília dos Santos (Piratuba, 1953) Nesta exposição, Tercília retrata cenas de sua infância em Piratuba, em Santa Catarina, tal qual Cândido Portinari retratou suas memórias em Brodowski. Fomos recebidos pelo arte educador responsável pela visita guiada, que conversou com o grupo sobre o espaço do museu e a mostra que veríamos. As crianças se encantaram com a exposição, e tinham a "tarefa" de encontrar nos quadros, pequenas partes das obras, previamente fotografadas e impressas. Isso tornou sua primeira visita à uma exposição de arte um momento de descobertas e encantamento.

Figura 25 - Visita ao ateliê da artista



Fonte: acervo da autora, 2017.

Descrição: a imagem mostra uma mulher em pé, mostrando uma folha grande para várias crianças sentadas no chão. O fundo da imagem revela elementos de um ateliê de pintura.

Figura 26 - Crianças na exposição “Jardins da Infância”, de Tercília dos Santos



Fonte: acervo da autora, 2017.

Descrição: a imagem mostra um grupo de crianças visitando uma exposição de arte no museu, com diversos quadros expostos sob fundo verde.

Figura 27 - Criança observando uma das obras de Tercília dos Santos com uma lupa



Fonte: acervo da autora, 2017.

Descrição: na imagem pode ser vista uma criança de lado, utilizando uma lupa para observar detalhes do quadro sobre fundo verde, durante a visita ao museu.

Figura 28 - Professora e criança comparando detalhes da obra



Fonte: acervo da autora, 2017.

Descrição: a imagem mostra, em primeiro plano, uma mulher com camiseta branca, segurando uma folha junto com uma criança, que só aparece sua mão. Nesta folha está um dos detalhes da pintura que está em frente, com fundo verde. a professora está conferindo, com a criança, semelhanças entre a imagem da folha de papel e o quadro, durante a visita ao museu..

## **A mostra cultural e palavras finais sobre o projeto**

O projeto foi encerrado com a Mostra Cultural, quando nossa sala se transformou num 'museu' colorido e musical, cheio de descobertas, curiosidade e de arte. Recebemos muitas visitas de nossas famílias, que puderam interagir com tudo que foi preparado com empenho das crianças. Percebemos, nas produções expostas, o crescimento de crianças e professoras ao longo do ano e das obras que foram apresentadas, além da utilização de diferentes suportes e materiais de forma processual. Observamos, na variedade de materiais produzidos, a riqueza de nossas vivências acerca das brincadeiras infantis, e como elas foram (re)inventadas pelas crianças do grupo. O envolvimento da comunidade escolar, dos diversos profissionais e das famílias trouxeram diversidade e a tão desejada participação.

Jorge Coli (1995, p. 118) nos lembra que a obra de arte não se esgota nos elementos visíveis de seu produto final. O que lhe confere sentido é o contexto no qual e sobre o qual a expressão se manifesta, bem como os processos de interpretação e interação que ela mobiliza. Nessa perspectiva, a arte afirma seu caráter social: não se constitui como experiência isolada na individualidade de quem a produz, de quem a frui e com ela interage, mas como um campo de intercâmbio permanente. Como destaca o autor:

É através dela que podemos "encontrar" com o autor, sua época, e também com nossos semelhantes. É pelas veredas não racionais da arte, que a freqüentação permite descobrir e percorrer, que nos "sintonizamos" com o outro, numa relação particular que a vida quotidiana desconhece. Terreno da intersubjetividade, a arte nos une, servindo de lugar de encontro, de comunhão intuitiva; ela não nos coloca de acordo: ela nos irmana (Coli, 1995, p.126).

Assim, compreende-se a arte como território de intersubjetividade, espaço de encontro que ultrapassa o consenso racional e instaura formas sensíveis de comunhão entre sujeitos

Os objetivos iniciais tinham sido contemplados, mas jamais sonharíamos que o projeto tivesse tamanha abrangência e que nos ensinaria que a arte pode estar ao alcance de todos. Candinho ficaria feliz ao ver tantas crianças e adultos recriando e ressignificando histórias, brincadeiras e pinturas.

## Referências

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- COLI, Jorge. **O que é arte**. 15a ed., Editora Brasiliense, São Paulo – SP, 1995
- CORSARO, William A. **sociologia da infância**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523–740, set./dez. 2012. Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira.
- GOODSON, F. Ivor. Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2013.
- LEITE, Maria Isabel e OSTETTO, Luciana. Formação de professores: o convite da arte. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- MALAGUZZI, Loris. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn Pope; GANDINI, Lella; FORMAN, George E. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2010.
- MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência em Educação Infantil**. Florianópolis: Editora Insular, 2020, p. 260.
- ROCHA, Ruth e ROTH, Otávio. **O livro das tintas (o homem e a comunicação)**. São Paulo: Melhoramentos, 1992.
- SANTA ROSA, Nereide S. **Cândido Portinari: Mestres das Artes no Brasil**. São Paulo: Moderna, 1999.
- SARMENTO, Manoel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.
- SILVA, Lucilene. **Eu vi as três meninas: música tradicional da infância na Aldeia de Carapicuíba**. Carapicuíba: Casa das 5 Pedrinhas, 2014. 1 DVD (63 min), son., color.
- TRZMIELINA, Nadine e BONITO, Angelo. **Portinari (Crianças Famosas)**. São Paulo: Callis, 1997.

## Notas de autoria

**Sara Duarte Souto-Maior** é Doutora em Educação pela UDESC. Atualmente é professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Florianópolis.

Contato: [sara.maior@prof.pmf.sc.gov.br](mailto:sara.maior@prof.pmf.sc.gov.br)

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1132004577403467>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4802-0866>

**Jéssica Helena Santos de Abreu** é Mestranda em Educação pela UDESC. Atualmente é professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Florianópolis.

Contato: [jessica.abreu@prof.pmf.sc.gov.br](mailto:jessica.abreu@prof.pmf.sc.gov.br)

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9453169577915108>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2865-6312>

## Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

SOUTO-MAIOR, Sara; ABREU, Jéssica H. S. “Um encontro com Portinari: narrativas de uma prática estética na educação infantil”. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 17, n. 1 p. 228-251, 2026.

## Financiamento

Não se aplica.

## Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

## Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

## Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.



## **Publisher**

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

## **Histórico**

Recebido em: 12/03/2026

Aprovado em: 25/05/2026

Publicado em: 10/06/2026

## PERSONALIDADES NEGRAS EM FOCO: CONSTRUINDO NARRATIVAS A PARTIR DE COLAGENS DIGITAIS

### Black personalities in focus: constructing narratives through digital collages

 Luana Lopes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5897-5458>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina Campus  
Araranguá, Araranguá, Brasil.

Contato: [luanalopes.cso@gmail.com](mailto:luanalopes.cso@gmail.com)

**Resumo:** Este relato de experiência apresenta a atividade pedagógica “Personalidades Negras em Foco”, realizada no componente de Sociologia do IFSC – Campus Araranguá. A proposta buscou combater a invisibilização histórica de personalidades negras, promovendo seu reconhecimento e valorização, em conformidade com a LDB (Lei 9.394/1996) e com as reflexões do Dia da Consciência Negra. Estudantes do segundo ano do ensino médio foram convidados a criar colagens digitais autorais na plataforma Canva. Cada aluno escolheu uma personalidade negra a partir de uma curadoria coletiva, realizada por professores de diferentes áreas, que resultou em uma lista com 67 nomes, majoritariamente brasileiros. O desafio consistiu na produção de um pôster com articulação entre imagem, texto e trajetória histórica, destacando contribuições e legados. Os trabalhos compuseram uma exposição aberta à comunidade escolar durante a Semana da Consciência Negra. A experiência revelou-se significativa ao incentivar autoria estética, interdisciplinaridade e reflexão crítica sobre identidade e racismo. Evidenciou, ainda, o potencial de integrar tecnologia, arte e educação antirracista, transformando a escola em espaço de produção simbólica e de ressignificação de narrativas históricas por parte dos estudantes.

**Palavras-chave:** colagem digital; ensino de sociologia; representatividade negra; cultura afro-brasileira; sociologia.

**Abstract:** This experience report presents the pedagogical activity “Black Personalities in Focus”, developed in the Sociology course at the Federal Institute of Santa Catarina (IFSC) – Araranguá Campus. The proposal aimed to combat the historical invisibilization of Black personalities, promoting their recognition and appreciation, in accordance with the Brazilian National Education Guidelines and Framework Law (LDB – Law 9.394/1996) and the reflections inspired by Black Consciousness Day. Second-year high school students were invited to create original digital collages using the Canva platform. Each student selected a Black personality from a collective curation organized by teachers from different areas, resulting in a list of 67 names, mostly Brazilian figures. The task consisted of producing a poster that integrated images, text, and historical context, highlighting the contributions and legacy of the chosen individual. The projects were exhibited in a

school-wide display during Black Consciousness Week. The experience proved to be meaningful by encouraging aesthetic authorship, interdisciplinarity, and critical reflection on identity and racism. It also highlighted the potential of integrating technology, artistic creation, and anti-racist education, transforming the school into a space of symbolic production where students recognize themselves as subjects capable of reshaping historical narratives.

**Keywords:** digital collage; sociology teaching; black representation; afro-brazilian culture; sociology and identity.

## Introdução

No ano de 2024, pela primeira vez, foi instituído feriado da Consciência Negra no dia 21 de novembro, uma sanção realizada a partir da lei 14.759 de dezembro de 2023. A promulgação do feriado nacional tem como objetivo a reflexão sobre a identidade étnico-racial brasileira e o combate ao racismo. Nas escolas, o tema é debatido com amparo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), que assegura a obrigatoriedade em todos os estabelecimentos escolares de educação básica, o ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar e, em especial, nas áreas de Educação Artística e Literatura e História Brasileira. Especificamente na disciplina de Sociologia, ministrada no ensino médio, as relações étnico-raciais fazem parte dos “temas básicos nas Ciências Sociais” (Moraes; Guimarães, 2010). Coerente à isso, o Projeto Político de Curso em Vestuário do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, campus Araranguá, instituição na qual a atividade foi realizada, menciona na ementa do componente curricular de Sociologia que tal abordagem seja realizada durante o segundo ano do ensino médio. Desta forma, garante-se que algumas habilidades sejam desenvolvidas pelos estudantes, dentre elas: “Compreender a história e a cultura afro-brasileira e indígena e identificar as formas de preconceito, racismo, segregação e discriminação e suas formas de superação” (PPC, 2019).

Este relato de experiência tem como o objetivo a documentação de uma atividade pedagógica, a busca pelo diálogo com pares e, mais que isso, a reflexão sobre a proposta realizada em sala de aula. Essa é uma busca amparada na perspectiva de que ensinar exige reflexão sobre a própria prática e de que a prática docente é, por essência, crítica e investigativa (Freire, 2021). Além disso, ensinar é dar-se conta do “inacabamento”, considerando o processo histórico e em constante construção (Freire, 2021).

Dessa forma, este relato apresenta a reflexão e os resultados de uma atividade desenvolvida no componente curricular de Sociologia, no ano de 2024, com uma turma do segundo ano do ensino médio. A seção seguinte contextualiza o processo de ensino-aprendizagem e descreve o percurso didático que culminou na elaboração da proposta de atividade, seguida de uma breve discussão acerca do uso da plataforma Canva como recurso metodológico. Na terceira seção, a proposta é detalhada quanto à sua execução, aos objetivos pedagógicos e aos resultados alcançados pelos estudantes. Por fim, a última seção apresenta uma análise avaliativa da atividade, destacando os êxitos obtidos e os aspectos passíveis de aprimoramento.

## Contextualizando

A atividade foi planejada como parte de uma exposição escolar integrada a um conjunto de ações pedagógicas interdisciplinares desenvolvidas ao longo da “Semana da Consciência Negra – IFSC Araranguá”. O componente curricular de Sociologia, com carga horária total de 40 horas distribuídas em um semestre letivo, contempla cerca de duas horas semanais de aula. Nesse contexto, foi elaborado um planejamento didático com a possibilidade de abordar discussões e problematizações de temas, conceitos e teorias relacionados às questões étnico-raciais, de modo a preparar os estudantes para a atividade final, concebida como finalização da unidade de ensino.

Em termos metodológicos, Moraes e Guimarães (2010) afirmam que os temas, conceitos e teorias são caminhos possíveis para que os docentes desenvolvam suas aulas, contudo, consideram “impossível trabalhar exclusivamente com um desses recortes sem que sejam feitas referências aos demais” (Moraes; Guimarães, 2010, p. 48). Os temas fazem parte da realidade dos estudantes, são concretos e podem funcionar como ponto de partida para a introdução aos conceitos, que são ferramentas de análise que permitem decifrar e atribuir significado à realidade. Por fim, as teorias representam um nível elevado de abstração e oferecem narrativas que dão sentido e articulam os temas e os conceitos.

Na sequência de aulas anteriores à atividade, foram trabalhados de forma interseccional, os conceitos e teorias de raça, etnia, racismo científico, racismo estrutural, democracia racial, miscigenação e mito da democracia racial. Como temática e também como estratégia metodológica, a proposta foi inspirada em Moraes e Guimarães (2010), que defendem um ensino de Sociologia de caráter dialógico, problematizador e ancorado na realidade dos estudantes. Os autores ressaltam que essa abordagem pode ser desenvolvida a partir de diferentes suportes, como textos jornalísticos, letras de músicas, filmes, documentários, debates, seminários e pesquisas realizadas pelos próprios alunos. Com base nessa perspectiva, foram utilizados diversos materiais, entre eles: o Mapa da Estrutura Étnica Brasileira (IBGE, 2022), reportagens sobre casos de racismo envolvendo jogadores de futebol (CNN Brasil, 2024), postagens de teor racista em redes sociais relacionadas a filmes de animação da *Disney*, o Dicionário de Expressões (Anti)racistas da Defensoria Pública do Estado da Bahia (2021) e o documentário *AmarElo: É tudo pra ontem* (2020).

## O uso de colagens digitais como recurso didático

A colagem digital é uma técnica artística que consiste na criação de uma única imagem de forma inédita a partir da manipulação de diferentes figuras que passam por seleção, recorte, apagamento de fundo, sobreposição, criação de texturas, de tipografias e que ao final, busca comunicar uma ideia previamente planejada, geralmente em coesão

com o texto que a acompanha. O objetivo de utilizar a colagem digital no contexto das aulas de Sociologia foi o de levar os próprios estudantes a construir narrativas sobre personalidades negras, a partir de pesquisas autorais e de suas concepções estéticas, estimulando a criação original que expressasse suas próprias representações sobre as trajetórias dessas personalidades. Dessa forma, a colagem digital mostrou-se como um instrumento de criação crítica e emancipatória, possibilitando aos estudantes ressignificar esteticamente o lugar das personalidades negras na história e afirmar novas formas de visibilidade e reconhecimento social.

A ferramenta utilizada para a realização da atividade foi o Canva, uma plataforma digital de design gráfico parcialmente gratuita que permite a criação de apresentações, criação de imagens, infográficos, cartões de visita, pôsteres, dentre outros. A atividade foi realizada em dois encontros presenciais no laboratório de informática da escola. Um roteiro de atividade foi elaborado pela professora e apresentado durante o encontro e, posteriormente, postado na plataforma de acompanhamento escolar, na disciplina de Sociologia, que abrangia desde aspectos técnicos até critérios avaliativos e explicações conceituais para a construção da narrativa biográfica.

## **Descrição da atividade**

Esta atividade foi concebida com o objetivo pedagógico de combater a invisibilização histórica de personalidades negras de notória contribuição para a sociedade, configurando-se como uma ação de reparação simbólica, reconhecimento e de construção de uma consciência histórica crítica entre os discentes. A seleção das personalidades partiu de debates interdisciplinares com docentes de diversas áreas do conhecimento, os quais indicaram nomes a serem organizados em uma curadoria categorizada por campos de atuação: Artes, Ciências e Tecnologia, Literatura, Filosofia, Sociologia, História e Geografia, Política e Moda. Desse processo colaborativo, resultou uma lista com um total de 67 indicações, abarcando tanto figuras nacionais quanto internacionais. Contudo, em consonância com o propósito da Semana da Consciência Negra que motivou a atividade, a curadoria concedeu ênfase às personalidades brasileiras, privilegiando o resgate de suas trajetórias no contexto sociocultural local. As personalidades escolhidas abrangem diferentes épocas e contextos socioculturais, indo desde figuras do período colonial, como Aleijadinho e Maria Firmina dos Reis, até nomes contemporâneos, como Djamila Ribeiro e Rosana Paulino. Essa variedade temporal permitiu aos estudantes reconhecer que a presença e a contribuição de pessoas negras não se restringem a momentos isolados da história.

Na execução da proposta, cabia a cada discente a escolha de uma personalidade para a produção individual de um pôster digital. A atividade deveria ser entregue de modo estruturado em duas páginas, integrando elementos visuais e elementos textuais biográficos da personalidade escolhida, focando nas realizações, inovações e a relevância

histórica da personalidade escolhida. O foco principal da proposta foi a construção estética autoral, orientada para o distanciamento de imagens padronizadas amplamente disseminadas na internet e, a partir disso, elaborassem representações visuais originais que expressassem suas próprias interpretações acerca das trajetórias das personalidades negras estudadas. Como já citado, a atividade transcorreu durante duas aulas, uma a cada semana, sendo a primeira delas dedicada à apresentação da proposta, escolha das personalidades e pesquisa e a seguida a elaboração do pôster. Com base na lista de personalidades negras sugeridas para a atividade, 32 delas foram escolhidas pelos estudantes e transformadas em colagens digitais, que compuseram uma exposição para a comunidade escolar durante a Semana da Consciência Negra. Entre as criações expostas, tem-se abaixo os trabalhos sobre personalidades como Bárbara Carine, Machado de Assis, Basquiat, Bispo do Rosário e Tebas, representando a diversidade de áreas de atuação pesquisadas: das artes às ciências, da literatura à engenharia.

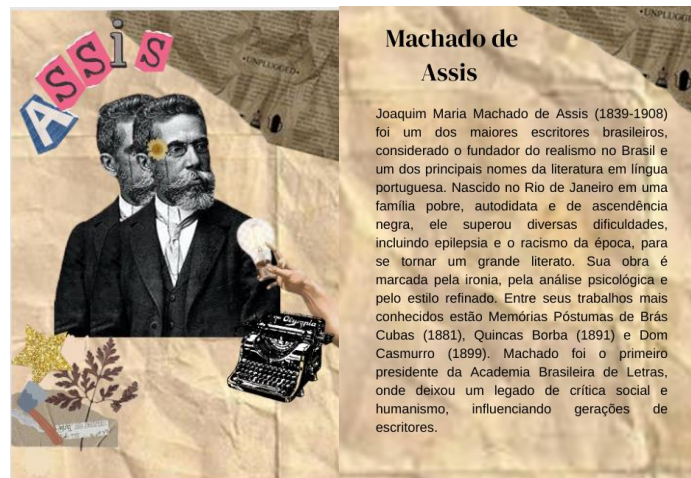
**Figura 1** - Pôster da personalidade Bárbara Carine criado por estudante



Fonte: Acervo pessoal da autora

[Descrição da imagem] A colagem digital mostra, no quadro da esquerda, um retrato de Bárbara Carine, uma mulher negra com cabelos escuros, sorrindo. Atrás dela, sobrepostas, há imagens de livros abertos, representando sua atuação na educação e literatura. Sobre ele, há um retrato estilizado de Bárbara Carine, reforçando sua trajetória como escritora e educadora. No quadro da direita, a imagem é composta por um fundo texturizado com páginas de livro.

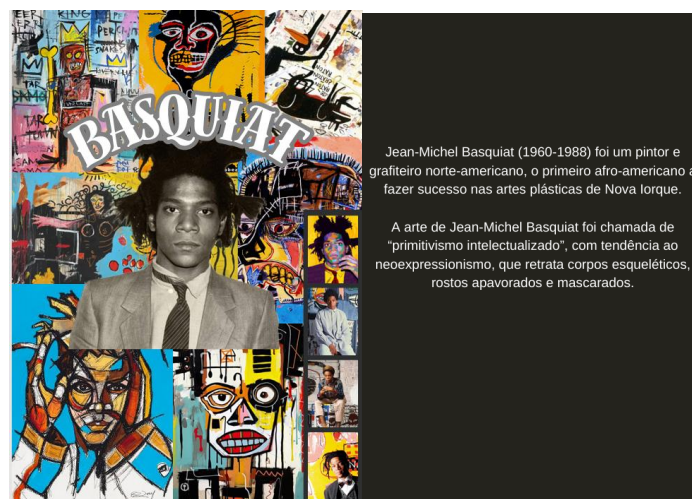
**Figura 2 - Pôster de Machado de Assis criado por estudante**



Fonte: Acervo da autora

[Descrição da imagem] A colagem digital sobre Machado de Assis é apresentada em dois quadros. O da esquerda tem um fundo com colagens de jornal e papel amassado na cor amarela, uma máquina de escrever, uma estrela, um galho de planta e dois retratos do escritor um sobreposto ao outro. Machado de Assis é um homem negro de terno escuro e gravata e em seu rosto tem uma flor amarela. O quadro da direita possui um fundo em tons sépia, com uma ilustração de pena e tinta, e um retrato diferente de Machado de Assis, também vestindo terno, sobreposto a um trecho manuscrito.

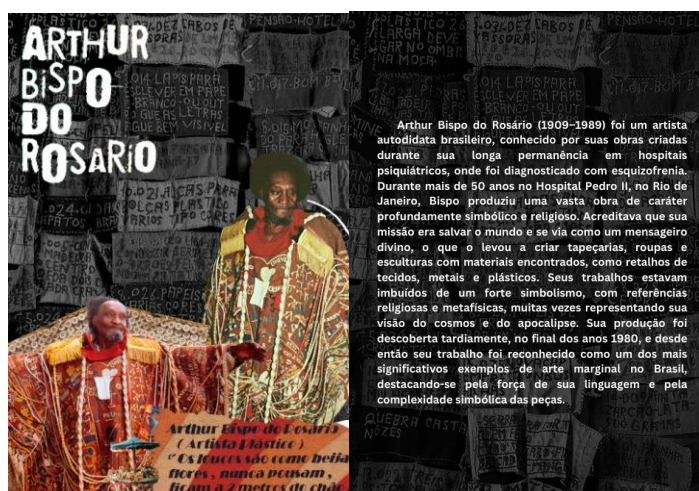
**Figura 3 - Pôster da personalidade negra Basquiat criado por estudante**



Fonte: Acervo da autora

[Descrição da imagem] A colagem mostra Jean-Michel Basquiat, homem negro e cabelos em dreads desalinhados, em primeiro plano. O fundo é composto por uma combinação vibrante de cores gráficas que remetem à linguagem visual do grafite característico de suas obras. A composição sugere o diálogo entre arte, identidade e resistência, elementos centrais na produção artística de Basquiat.

Figura 4 - Pôster da personalidade Arthur Bispo do Rosário criado por estudante



Fonte: Acervo da autora

[Descrição da imagem] A colagem apresenta o artista Arthur Bispo do Rosário, homem negro de pele escura, cabelos curtos e expressão serena, em plano médio. Ele aparece envolto por bordados, fios e objetos têxteis, representando os mantos criados por ele durante sua trajetória artística. O fundo exhibe tonalidades de azul e bege, com textura de tecido e linhas cruzadas, sugerindo o ambiente do ateliê. Pequenos objetos costurados e palavras bordadas aparecem como parte da composição.

Figura 5 - Pôster da personalidade negra Tebas criado por estudante



Fonte: Acervo da autora

[Descrição da imagem] A colagem retrata Tebas, homem negro de pele escura, vestindo camisa branca e colete, representado em meio a construções coloniais. Atrás dele, aparece uma igreja de estilo barroco e outras construções com detalhes arquitetônicos em tons de ocre e branco, remetendo às obras do período colonial paulista. O fundo combina tons terrosos e dourados, conferindo à imagem um aspecto histórico.

## Balanço da atividade

O relato de experiência desta atividade não se limita à descrição de seus resultados, mas constitui um momento de interpretação crítica sobre os caminhos percorridos, dos avanços alcançados e dos aspectos que podem ser aprimorados em futuras experiências.

O primeiro ponto a ser destacado como positivo na proposta da atividade é a intencionalidade de cumprir os objetivos propostos nas LDB 9.394/1996, sobre o ensino de Cultura e História Afro-brasileira nas escolas. Além disso, coloca em debate o objetivo da instituição do feriado nacional em alusão à construção de uma consciência crítica sobre a população negra no país. Diretamente relacionado à forma como a atividade foi planejada, destaca-se a interdisciplinaridade na curadoria coletiva realizada pelos professores das diferentes áreas. Essa prática possibilitou aos discentes o contato com diversas personalidades com importantes realizações, sem uma visão fragmentada motivada por uma área específica do conhecimento. O uso das colagens como recurso metodológico estimulou a criatividade e a autoria dos discentes, visto que, ao propor a produção de uma imagem inédita a partir da manipulação e combinação de diferentes figuras, foi possível alcançar uma narrativa visual original, construída a partir da interpretação e da expressão estética da importância e do legado da personalidade escolhida para ser retratada. A exposição física da atividade aberta a toda a comunidade escolar durante um evento resultou na atividade para além do impacto de natureza pedagógica, o impacto público de divulgação de uma produção escolar e de circulação do conhecimento. Além disso, elevou a responsabilidade dos discentes na produção estética ao elaborar um material de caráter educativo.

Retomando o ensinamento de Freire (2021) de que a prática educativa é, por essência, inacabada e reflexiva, é possível vislumbrar caminhos para futuras aplicações desta atividade. Em novas execuções, sugere-se ampliar sua oferta para outras turmas aproveitando de forma mais abrangente a lista de personalidades negras construída coletivamente pelos professores. Além disso, buscando uma abordagem intencionalmente interdisciplinar, poderá existir interdisciplinaridade com o componente de Artes permitindo o aprofundamento da colagem como linguagem estética e política, situando-a historicamente e problematizando suas potencialidades críticas. De modo complementar, a colaboração com o componente de Língua Portuguesa qualificaria a produção textual, tratando a biografia como gênero discursivo que articula fato, contexto e relevância histórica. Dessa forma, a atividade se fortaleceria como uma experiência formativa integral, em que a forma, o conteúdo e o contexto se articulam para construir narrativas mais densas e conscientes. Ademais, em futuras oportunidades de aplicação dessa atividade, considera-se fundamental a elaboração de um roteiro de pesquisa orientada, com o propósito de conduzir os estudantes a uma investigação crítica que ultrapasse a mera coleta de dados biográficos. Esse instrumento poderá incluir perguntas provocadoras e fontes selecionadas,

incentivando uma análise contextualizada das trajetórias e contribuições das personalidades negras, de modo a fortalecer o caráter formativo e antirracista da atividade.

Embora o Canva tenha se mostrado um recurso acessível e intuitivo para a criação das colagens digitais, sua versão gratuita apresenta limitações que interferiram parcialmente na execução da proposta. Diversos elementos gráficos, fontes e recursos de edição da versão paga, o que exige certa adaptação criativa por parte dos discentes.

A experiência descrita reafirma o potencial do ensino de Sociologia ao integrar tecnologia, estética e educação antirracista, a proposta demonstrou que a escola pode ser um território de produção simbólica e política, no qual os estudantes não apenas aprendem sobre o mundo social, mas também se reconhecem como sujeitos históricos capazes de reinterpretá-lo. Assim, o relato contribui para o debate sobre práticas pedagógicas inovadoras e sensíveis à diversidade, apontando caminhos possíveis para um ensino mais significativo, interdisciplinar e humanizador.

## Referências

AMARELO: é tudo pra ontem. *Direção*: Fred Ouro Preto. *Produção*: Laboratório Fantasma. São Paulo: Netflix, 2020. 1 vídeo (1h 29min). Disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/81182781>. Acesso em: 15 out. 2024.

BAHIA. Defensoria Pública do Estado. **Dicionário de expressões (anti)racistas**: e como eliminar as microagressões do cotidiano. Coordenação de Direitos Humanos. Colaboração de Jade Andrade e Davini Ramos. 1. ed. Salvador: ESDEP, 2021. 30 p.

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

BRASIL. **Lei nº 14.759, de 21 de dezembro de 2023**. Declara feriado nacional o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 dez. 2023. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2023/lei-14759-21-dezembro-2023-795091-publicacaooriginal-170568-pl.html>. Acesso em: 20 out. 2025.

SCHWAMBACH, Ana Cristina. Casos de racismo aumentaram no futebol brasileiro; veja relatório. **CNN Brasil**, São Paulo, 26 set. 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/esportes/futebol/casos-de-racismo-aumentaram-no-futebol-brasileiro-veja-relatorio/>. Acesso em: 15 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021

IBGE. **Mapa da Estrutura Étnica Brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 ago. 2024.

MORAES, Amaury César; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Metodologia de ensino de ciências sociais: relendo as OCEM-Sociologia. In: **Sociologia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

PROJETO POLÍTICO DE CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM VESTUÁRIO. Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Campus Araranguá, 2019.

### Notas de autoria

**Luana Lopes** é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná, mestre em Sociologia Política e graduada em Ciências Sociais pela UFSC. Foi professora substituta do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina campus Araranguá.

Contato: [luanalopes.cso@gmail.com](mailto:luanalopes.cso@gmail.com)

Currículo lates: <https://lattes.cnpq.br/9584091854057661>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7854-7928>

### Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

LOPES, Luana. Personalidades negras em foco: construindo narrativas a partir de colagens digitais. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 17, n. 1 p.252-261, 2026.

### Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

### Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

### Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

### Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

### Histórico

Recebido em: 26/10/2025

Aprovado em: 21/05/2026

Publicado em: 10/06/2026



## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES FLE: DA PRÁTICA À REFLEXÃO NO CONTEXTO DO PIBID - LETRAS-FRANCÊS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO/UFSC**

**FLE teacher education: from practice to reflection in the context of PIBID – Letras-Francês at Colégio de Aplicação/UFSC**

**Formation des professeurs de FLE: de la pratique à la réflexion dans le contexte du PIBID - Lettres-Français au Colégio de Aplicação/UFSC**

**Clarissa Laus Pereira Oliveira**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6172-6871>

Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Metodologia de Ensino, Santa Catarina, Brasil

Contato: [clarissa.oliveira@ufsc.br](mailto:clarissa.oliveira@ufsc.br)

**Narceli Piucco**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2563-2816>

Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Colégio de Aplicação, Santa Catarina, Brasil,

Contato: [piucco.narceli@ufsc.br](mailto:piucco.narceli@ufsc.br)

**Sara Farias da Silva**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9508-6059>

Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Colégio de Aplicação, Santa Catarina, Brasil,

Contato: [sara.farias@ufsc.br](mailto:sara.farias@ufsc.br)

**Resumo:** Este ensaio tem como objetivo compartilhar e contextualizar experiências vividas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), refletindo sobre as aprendizagens, os vínculos afetivos e os processos formativos construídos na relação entre universidade e escola. Nesse contexto, o Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina recebeu, em 2023, dezesseis estagiários bolsistas de Iniciação à Docência (ID), vinculados ao Projeto Multidisciplinar de Línguas Adicionais. A atuação dos estagiários ocorreu nas aulas de francês do Ensino Fundamental – Anos Finais – e do Ensino Médio, sob a supervisão de duas professoras efetivas, responsáveis pelo acompanhamento de oito bolsistas cada. Aos IDs competia observar, participar e relatar suas impressões sobre a prática docente, enquanto as professoras orientavam, supervisionavam e promoviam atividades e reflexões acerca da docência. Cada grupo organizou sua própria dinâmica de trabalho, considerando que, em 2022, a escola havia

recebido os primeiros oito IDs e, em 2023, um novo edital ampliou a participação com mais oito bolsistas. Os encontros pedagógicos ocorreram de forma presencial e online, favorecendo trocas constantes sobre as experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Os IDs participaram ativamente das aulas de francês, auxiliando os estudantes e elaborando atividades pedagógicas, como jogos didáticos impressos e digitais, desenvolvidos a partir das temáticas trabalhadas em cada turma, sendo também responsáveis pela aplicação dessas atividades. Essa integração entre universidade e escola contribui para a construção de uma prática docente reflexiva e colaborativa, fortalecendo tanto a formação inicial dos futuros professores quanto a formação continuada das docentes supervisoras.

**Palavras-chave:** ensino-aprendizagem; PIBID; francês como língua estrangeira.

**Abstract:** This essay aims to share and contextualize experiences developed within the PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), reflecting on the learning processes, affective bonds, and formative experiences built through the relationship between university and school. In this context, the *Colégio de Aplicação* (CA) of the Universidade Federal de Santa Catarina welcomed, in 2023, sixteen scholarship holders ID (Iniciação à Docência), in Teaching Initiation, from the PIBID, included in the Multidisciplinary Additional Languages Project. The interns participated in French classes in both Middle School and High School, under the supervision of two permanent teachers, allowing each to oversee eight IDs. The interns were responsible for observing and reporting their impressions of teaching practices, while the teachers supervised and proposed activities and reflections on teaching. Each group developed its own working dynamic, as the school welcomed the first IDs in 2022, followed by eight new ones in 2023 through a new call for applications. Pedagogical meetings between the interns and teachers took place both online and in person, allowing for exchanges about their experiences. The IDs played an active role in French classes, as, in addition to assisting students, they designed activities for the class, such as online and printed educational games, based on themes defined in each context. The IDs themselves were responsible for putting into practice the activities they had created. This initiative of integrating the school environment with the training of future teachers fosters a reflective and high-quality teaching practice while contributing to the continuous professional development of permanent teachers.

**Keywords:** teaching-learning; PIBID; french as a foreign language.

**Résumé :** Cet essai a pour objectif de partager et de contextualiser des expériences vécues dans le cadre du Programme institutionnel de bourses d'initiation à l'enseignement (PIBID), en réfléchissant aux apprentissages, aux liens affectifs et aux processus de formation construits dans la relation entre l'université et l'école. Dans ce contexte, en 2023, le Colégio de Aplicação (CA) de Universidade Federal de Santa Catarina a accueilli seize boursiers d'initiation à l'enseignement (ID) du Programme institutionnel de bourses d'initiation à l'enseignement (PIBID), dans le cadre du Projet multidisciplinaire de langues additionnelles. Les stagiaires ont participé à des cours de français au collège et au lycée, avec deux enseignantes permanentes, chacune encadrant huit IDs. Il revenait aux stagiaires d'observer et de rendre compte de leurs impressions sur la pratique pédagogique, et aux enseignantes d'encadrer et de proposer des activités et des réflexions sur l'enseignement. Chaque groupe a créé sa propre dynamique de travail, puisqu'en 2022 les huit premiers ID ont rejoint l'école et qu'en 2023 un nouvel appel à propositions a amené huit autres ID à l'école. Les réunions pédagogiques entre les stagiaires et les enseignantes ont eu lieu à la fois en ligne et en présentiel, au cours desquelles ils ont échangé leurs expériences. Les stagiaires ont joué un rôle actif dans les cours de français car, en plus d'aider les élèves, ils ont conçu des activités pour la classe, telles que des jeux pédagogiques en ligne et imprimés, sur la base des thèmes définis dans chaque contexte. Les ID eux-mêmes étaient responsables de la mise en pratique des activités élaborées. Cette proposition d'intégrer l'environnement scolaire à la formation des futurs enseignants encourage une pratique pédagogique réflexive et de qualité, tout en contribuant à la formation continue des enseignantes.

**Mots-clés:** enseignement-apprentissage; PIBID; français langue étrangère.

## Introdução

A formação de professores é um processo dinâmico e colaborativo, no qual atuam diferentes agentes essenciais: instituições de ensino superior, escolas de educação básica, estudantes e professores. O sucesso dessa trajetória depende da cooperação entre esses atores, garantindo que os futuros docentes desenvolvam conhecimentos e competências que serão validados na prática pedagógica. Nesse contexto, os professores desempenham um papel fundamental como tutores, orientando e supervisionando os estagiários na construção de saberes disciplinares, curriculares, sociais e educativos.

As instituições universitárias, por sua vez, são responsáveis por estruturar o conhecimento, promovendo reflexões críticas, leituras e orientações antes da imersão na prática docente. A inserção destes estudantes no cotidiano escolar possibilita não apenas a vivência da docência, mas também a constituição de um espaço formativo pautado na troca, na reflexão e na colaboração entre universidade e escola, em consonância com o que discutem André (2015) e Gatti (2014). É ali que o estudante universitário-professor, ao observar e experimentar o ensino em sala de aula, passa a enxergar sua futura profissão sob uma nova perspectiva, transpondo-se da posição de aluno para a de docente.

Ainda conforme André (2015) e Gatti (2014), ensinar é uma atividade complexa, normativa e reflexiva, que envolve negociação social e impacta profundamente a identidade pessoal e profissional dos envolvidos. Diante disso, torna-se essencial analisar a dinâmica entre a formação acadêmica e a prática pedagógica vivenciada nas escolas, especialmente no ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE). Nesse sentido, este ensaio pretende contextualizar o espaço escolar como lugar de formação e apresentar as relações que se tecem entre os pibidianos e sua entrada no início da docência, experiência fundamental proporcionada pela política pública do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A partir de nossa experiência como formadoras de professores e pesquisadoras, refletimos sobre os desafios, as aprendizagens e os vínculos construídos nesse processo, evidenciando a importância da articulação entre universidade e escola para o fortalecimento da formação docente.

Desde o ano de 2020, o Colégio de Aplicação (CA) tem sido parceiro na realização do PIBID na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Depois da reorganização necessária naquela época, em função da pandemia COVID-19, o projeto nasceu de forma inédita por ser online, mas também por ser multilíngue. Desde então, as cinco línguas (alemão, espanhol, francês, inglês e italiano), ofertadas em cursos de licenciatura e bacharelado da UFSC, mantêm-se unidas e organizadas em dois subprojetos. O francês participa do Subprojeto Interdisciplinar de Línguas Estrangeiras - Espanhol, Francês e Italiano, e tem como objetivo geral proporcionar aos acadêmicos de licenciatura dos respectivos cursos oportunidades de atuação na realidade escolar em seus múltiplos espaços e contextos, desenvolvendo conhecimento teórico e prático sobre as especificidades do fazer docente e da escola. Por partir de uma perspectiva multilíngue e intercultural de língua, sociedade e discurso, o subprojeto interdisciplinar de línguas

estrangeiras propõe ações pautadas no trabalho coletivo, na pluralidade de saberes e na articulação entre diferentes experiências linguísticas e culturais. Como objetivos específicos, o subprojeto almeja proporcionar aos bolsistas de iniciação à docência oportunidades de:

- a) compreender o funcionamento do ambiente escolar em suas diversidades e nuances;
- b) atuar, por meio de projetos e intervenções pensadas em parceria com as escolas, na sala de aula, e em espaços alternativos, desenvolvendo conhecimento prático do fazer docente;
- c) fundamentar teoricamente as ações educativas desenvolvidas durante o projeto, de forma a estabelecer uma relação clara entre teoria e prática, tomando como base as novas orientações e normativas pedagógicas;
- d) atuar de maneira significativa na comunidade;
- e) produzir material para o ensino de línguas estrangeiras que possa ser utilizado nos contextos de ensino;
- f) pensar o multilinguismo e as possibilidades de atuação com a intercompreensão de línguas;
- g) atuar em outros espaços formativos que propiciem e incentivem a pesquisa e a docência.

Como todo texto está inserido em um contexto, a seguir, apresentaremos ao leitor informações sobre o Colégio de Aplicação, da Universidade Federal de Santa Catarina, destacando sua importância como um espaço educacional de experimentação e aplicação.

### **Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina**

Conforme informações disponíveis no Regimento interno do Colégio de Aplicação da UFSC - CA /CED, estabelecido pela Resolução Normativa nº 001/2024, o CA, vinculado ao Centro de Ciências da Educação da UFSC, é uma unidade educacional que atende ao Ensino Fundamental e Médio, funciona em prédio próprio, no Campus Universitário, e está localizado no Bairro da Trindade, município de Florianópolis. Tem cerca de 100 professores, 50 técnicos e 1000 estudantes no total. O Colégio de Aplicação segue a política educacional adotada pela UFSC que visa atender à trilogia de Ensino, Pesquisa e Extensão.

De acordo com histórico disponível na página do CA<sup>1</sup>, o Colégio foi criado em 1961 sob a denominação de Ginásio de Aplicação e com o objetivo de servir de campo de estágio destinado à prática docente dos estudantes universitários matriculados nos cursos de Didática (Geral e Específica), da Faculdade Catarinense de Filosofia (FCF). Enquanto escola experimental, o CA tem proporcionado o desenvolvimento de experiências

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.ca.ufsc.br/historico-do-ca/>

pedagógicas e estágios supervisionados para os cursos de Licenciatura e Educação, segundo as exigências da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Os níveis de ensino ministrados no Colégio são os seguintes: Ensino Fundamental: Anos Iniciais: 1º ao 5º ano e Anos Finais: 6º ao 9º ano, e Ensino Médio: 1ª a 3ª série. Os níveis de ensino funcionam em anos letivos, nos períodos matutino e vespertino e o ingresso de estudantes ocorre via sorteio aberto à comunidade.

A partir do novo regimento aprovado em 2024, o Art. 166 estabelece que do 1º ao 7º ano do Ensino Fundamental serão oferecidas três turmas de vinte estudantes, ampliando para vinte e cinco estudantes em cada uma das três turmas a partir do 8º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio. No caso das disciplinas de Educação Física, Artes e Línguas Estrangeiras, que possuem regime diferenciado, os critérios de acesso, a formação de turmas e a transferência/permuta serão regulamentados por normativas específicas aprovadas pelo Colegiado Pleno do Colégio de Aplicação. (Art. 171, Resolução Normativa nº 001/2024).

A escola está organizada de acordo com as diretrizes educacionais brasileiras, oferecendo componentes curriculares como língua portuguesa, matemática, ciências (química, física e biologia), história, geografia, filosofia, sociologia, educação física, estudos latino-americanos, oficinas de artes (teatro, música e artes visuais), literatura e quatro línguas estrangeiras, ampliando significativamente a oferta linguística em relação ao mínimo previsto pela legislação nacional. Além disso, existe uma organização interna baseada em projetos educacionais que incluem disciplinas oferecidas por meio de projetos de extensão, como a iniciação à pesquisa científica.

Atualmente o ensino de línguas estrangeiras está organizado da seguinte maneira: os vinte e cinco estudantes das três turmas das séries do Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio são organizados em grupos de doze a treze estudantes no momento das aulas de LE que têm a duração de 40 minutos (hora/aula). No 6º ano os estudantes cursam duas das quatro línguas oferecidas pelo Colégio: francês e alemão, com duas aulas semanais em cada língua. No 7º ano, todos têm duas aulas de espanhol e três aulas de inglês. No 8º ano, as turmas são formadas a partir da escolha de cada estudante por uma das quatro línguas com as quais já tiveram contato na escola, que vai ser estudada e aprimorada nos anos finais do Ensino Fundamental com três aulas por semana. No Ensino Médio, os estudantes podem continuar cursando a mesma língua ou fazer um teste de proficiência e escolher estudar outro idioma durante os três anos de estudo.

Com relação ao ensino de francês, a disciplina é ministrada por duas professoras efetivas que ao longo do ano desenvolvem projetos e atividades pedagógicas voltadas à formação dos estudantes. No total, são atendidas seis turmas nos anos finais do Ensino Fundamental: três turmas de vinte e cinco estudantes no 6º ano (divididas entre as docentes), duas turmas no 8º ano (com vinte e quatro estudantes no total) e uma turma no 9º ano, com doze estudantes. No Ensino Médio, a disciplina é ofertada em três turmas: 1º ano (itinerário formativo, com vinte e cinco estudantes), 2º ano (doze estudantes) e 3º ano

(onze estudantes).

No ano de 2025, levando em consideração o artigo 35-A da LDB, que prevê a obrigatoriedade do estudo da língua inglesa neste segmento, o Colégio oferece o inglês como disciplina obrigatória para as três turmas do 1º ano. Assim, os itinerários formativos foram organizados a fim de incluir as outras três línguas no currículo da série, além do inglês. O itinerário formativo busca colocar os estudantes em contato com a língua a partir de uma perspectiva discursiva e pluricêntrica de aprendizagem cultural, compreendendo a língua como prática social, histórica e culturalmente situada. Ao nos referirmos a uma perspectiva pluricêntrica, entendemos o francês não como uma língua vinculada exclusivamente à França ou a uma visão eurocêntrica de cultura, mas como uma língua plural, falada e ressignificada em diferentes contextos da francofonia. Desse modo, as propostas pedagógicas procuram valorizar diferentes variedades linguísticas, referências culturais e produções discursivas oriundas de distintos espaços francófonos, abordando aspectos simbólicos, históricos e socioculturais do idioma de maneira contextualizada. No ensino de línguas estrangeiras, o foco do trabalho está no desenvolvimento de habilidades de compreensão e produção oral e escrita e não somente na aprendizagem de conteúdos necessários à vida acadêmica e cidadã dos estudantes. Para Oliveira (in LIMA, 2009, p. 28) turmas menores estão associadas às abordagens atuais de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em que o desenvolvimento de tais habilidades compõem, fundamentalmente, os conteúdos a serem trabalhados. Podemos tomar como exemplo o trabalho com a produção oral dos/as estudantes, pois para que ela ocorra de forma efetiva, o/a professor/a precisa ser capaz de ouvir e corrigir possíveis desvios na fala de cada aluno/a, algo que se torna inviável em turmas que excedem quinze estudantes.

Além disso, a redução do número de estudantes favorece uma maior circulação e reorganização do espaço físico da sala de aula, incentivando a realização de atividades colaborativas, dinâmicas e interativas. Tal configuração possibilita a utilização de metodologias diversificadas que vão além das aulas expositivas, contemplando diferentes perfis de estudantes e promovendo experiências de aprendizagem mais participativas e contextualizadas.

## **A parceria entre o Colégio e o PIBID**

Em 2023, o Colégio de Aplicação recebeu dezesseis estagiários em Iniciação à Docência (ID) do PIBID – Projeto Multidisciplinar de Línguas Adicionais. A participação dos estagiários ocorreu nas aulas de francês no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, sob a supervisão das professoras efetivas, permitindo que cada uma acompanhasse oito deles. Os estagiários tinham como atribuição observar e relatar suas impressões sobre a prática docente, enquanto as professoras supervisionavam e propunham atividades e reflexões sobre o ensino. Cada grupo desenvolveu uma dinâmica de trabalho própria, dado que os primeiros IDs ingressaram em 2022 e, em 2023, um novo edital trouxe mais oito IDs para a

escola. Os encontros pedagógicos entre estagiários e professoras ocorreram tanto online quanto presencialmente, proporcionando trocas sobre as experiências vivenciadas.

O PIBID desempenha um papel essencial na formação de futuros professores, particularmente no campo do ensino de línguas. A relação entre afetividade e ensino-aprendizagem tem sido amplamente discutida por pesquisadores da área educacional. Para Wallon (1995), a afetividade não pode ser dissociada do desenvolvimento cognitivo, pois a interação entre emoção e aprendizado desempenha um papel essencial no processo de formação do sujeito. No contexto do PIBID, a dimensão afetiva se manifestou na interação entre estagiários e estudantes, criando um ambiente de confiança e colaboração. Esse vínculo construiu-se por meio da escuta, do diálogo, da valorização das experiências dos estudantes e da criação de um ambiente de confiança e acolhimento, no qual os sujeitos puderam se reconhecer como parte ativa do processo educativo.

Os pibidianos vivenciam situações reais de ensino, refletindo sobre suas experiências e ajustando suas práticas pedagógicas às necessidades dos estudantes. A sala de aula de língua estrangeira ou adicional configura-se como um espaço privilegiado para a aprendizagem intercultural, pois, para Kramsch (2001), ela possibilita o encontro entre diferentes perspectivas culturais e incentiva os estudantes a se engajarem tanto com experiências familiares quanto com realidades distintas. Esse contato com a diversidade cultural amplia a compreensão da língua em uso e contribui para o desenvolvimento de competências essenciais à docência, como a capacidade de planejar, implementar e avaliar estratégias de ensino de forma crítica e reflexiva.

A parceria Universidade e Colégio não apenas enriquece o ambiente escolar, mas também fortalece os processos de ensino-aprendizagem, em consonância com teorias educacionais contemporâneas. Uma dessas teorias é a do Aprendizado Experiencial, de David Kolb (1984), que enfatiza a importância de integrar teoria e prática. No PIBID, os estagiários vivenciam situações reais de ensino, refletindo sobre suas experiências e adaptando suas práticas pedagógicas. Essa abordagem favorece o desenvolvimento de competências essenciais para a docência, como a capacidade de planejar, implementar e avaliar estratégias de ensino de forma crítica e reflexiva.

Os encontros entre as professoras supervisoras e os pibidianos constituíam espaços de diálogo, escuta e planejamento coletivo. Nessas reuniões, discutiam-se as necessidades das turmas, as dificuldades encontradas nas aulas e as possibilidades de elaboração de atividades mais dinâmicas e significativas para os estudantes. Os pibidianos participavam ativamente da construção dos materiais didáticos, da elaboração de jogos, atividades orais, propostas culturais e intervenções pedagógicas voltadas ao ensino do francês, assumindo uma posição de coautores do processo educativo.

A relação afetiva foi sendo construída justamente nesse processo de convivência, escuta e colaboração. O compartilhamento de experiências, a valorização das ideias dos estagiários e a criação de um ambiente acolhedor favoreceram o sentimento de pertencimento e confiança entre os participantes. Assim, a aprendizagem colaborativa não

permaneceu apenas no plano teórico, mas se concretizou nas relações estabelecidas entre supervisoras, pibidianos e estudantes, fortalecendo uma formação docente crítica, reflexiva e humana.

A troca de experiências com os estagiários se configura como um processo essencial para a construção do conhecimento. A perspectiva construtivista, especialmente a de Vygotsky (2007), destaca que a aprendizagem acontece na interação social, onde todos ensinam e aprendem uns com os outros. Nesse contexto, os estagiários ampliam seus saberes ao observar e atuar com os estudantes, enquanto as professoras também aprendem com as novas abordagens apresentadas por eles e reflexões. Essa dinâmica cria um ambiente de aprendizagem colaborativa (Coll; Mauri; Onrubia, 2004, p. 47-70), promovendo a formação de professores mais preparados para enfrentar os desafios educacionais do século XXI.

Os encontros entre as professoras supervisoras e os estagiários de iniciação à docência visavam discutir e planejar as estruturas das atividades para as aulas nas quais interviriam. Nesse trabalho colaborativo, que se traduz em aprendizagem colaborativa enquanto referencial teórico, todos os participantes atuam como agentes para a execução de um projeto de aula, pois estavam ali com seus conhecimentos e experiências pessoais (PIUCCO, OLIVEIRA e KASPER, 2023). Os estagiários eram convidados a participar de forma atuante na criação (elaboração e reflexão) dos materiais que seriam apresentados aos alunos. Portanto, eles estavam em uma posição de membros atuantes que iriam agir e interagir com as docentes, ou seja, havia um grupo trabalhando de forma colaborativa. Grupos colaborativos são formados por pessoas que compartilham decisões, se responsabilizam pela qualidade do que é produzido.

Na colaboração, ao trabalhar junto, os membros do grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações (Damiani, 2008, p. 215).

O PIBID é mais do que um programa de formação, ele representa um espaço de inovação, colaboração e desenvolvimento que beneficia estagiários, professores e estudantes. No contexto do projeto, o aluno tem a possibilidade de articular os conhecimentos adquiridos durante sua formação em Letras Francês e colocá-los em prática na qualidade de professor iniciando a docência em uma instituição de ensino com alunos. Graças ao PIBID, o estudante universitário é colocado em situação muito semelhante à que ele encontrará quando da realização do estágio obrigatório do curso de licenciatura no qual ele deverá, igualmente,

desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus

resultados, os impasses que apresenta e as dificuldades (Pimenta e Lima, 2004, p. 55).

Nesse contexto, apresentaremos a seguir relatos sobre nossa perspectiva em relação aos futuros professores de FLE, explorando a conexão entre educação, afetividade e o processo de ensino-aprendizagem, em consonância com o objetivo deste ensaio de contextualizar o espaço escolar como lugar de formação e evidenciar as relações construídas entre os pibidianos e sua entrada no início da docência, experiência fundamental promovida pelo PIBID.

## **Relatos e atividades com os Pibidianos no Colégio de Aplicação da UFSC**

Como dissemos anteriormente, os estagiários do PIBID têm uma participação efetiva nas aulas de francês, uma vez que atuam diretamente no planejamento, na elaboração e na aplicação de atividades pedagógicas, integrando-se ao cotidiano escolar e assumindo um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem. Precisamente, os estagiários selecionados neste edital, além de auxiliar os estudantes do CA, foram convidados a planejar, desenvolver e ministrar diferentes atividades, como jogos educativos online (*Kahoot* e *Wordwall*), bem como jogos de tabuleiro e de cartas, baseados nos temas definidos pelas professoras supervisoras e abordados em cada turma. Escolhemos esses formatos de jogos pois proporcionam diferentes formas de ensinar a língua estrangeira, com ênfase na revisão de vocabulário e estrutura de frases.

Ensinar uma língua estrangeira para adolescentes do século XXI exige também interatividade, uso de tecnologias educacionais e jogos online, possibilitando uma aprendizagem mais lúdica, colaborativa e dinâmica. Além disso, uma dimensão lúdica pode contribuir para o engajamento dos estudantes, especialmente por se tratar de pré-adolescentes, que realizam com muito mais interesse as atividades propostas em formato de jogos em sala de aula.

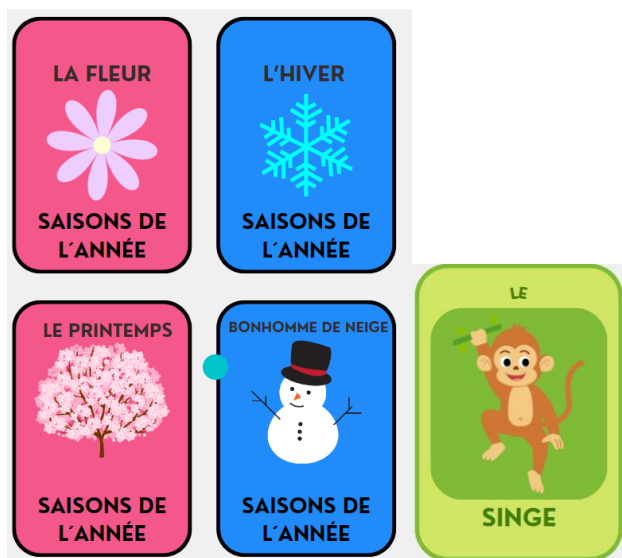
Para Silva (2009, p. 113), a fim de otimizar o uso educacional da criatividade e da brincadeira, é apropriado ousar utilizar todos os meios e recursos para incentivar uma disposição criativa nos alunos, recusando-se a recorrer unicamente ao intelecto, apelando a todos os sentidos, escolhendo o material como prioridade autêntico e culturalmente marcado. Existem diversas plataformas, aplicativos e sites nos quais a interatividade e os jogos estão disponíveis gratuitamente para professores e estudantes.

Nas turmas de anos finais e de Ensino Médio, cada estagiário foi responsável por criar um jogo online (*Kahoot* ou *wordwall*) e um jogo de tabuleiro para seu grupo, em um total de oito grupos. Assim, após a observação das turmas e dos estudantes durante os dois primeiros trimestres, no terceiro trimestre os jogos foram desenvolvidos de acordo com o conteúdo trabalhado durante o ano letivo.

Nos 6º anos, os estagiários criaram cartas, perguntas, regras do jogo para revisar o conteúdo. Os estudantes do colégio realmente participaram deste momento, com muita

animação. Para a turma do 6<sup>a</sup> ano A, uma dupla de estagiários desenvolveu o jogo do Mico, que muitos já conheciam, para trabalhar o vocabulário de números, estações, esportes e cores. O nome do jogo foi traduzido para *Le jeu du singe*, e consistia em misturar as cartas e distribuí-las entre os jogadores. O objetivo era formar pares de cartas com o vocabulário a ser fixado até que não restasse nada além do macaco, *le singe*.

Figura 1- *Jeu du Singe*



Fonte - compilação do autor

Além de jogos como *Le jeu du singe*, umas das atividades realizadas com os alunos do 6<sup>o</sup> ano foi a adaptação de uma brincadeira tradicional, chamada *La Patate colorée*, uma variação da Batata quente<sup>2</sup>, com o objetivo de ensinar as cores em francês. A atividade foi conduzida pelas estagiárias em conjunto com a docente responsável, proporcionando não apenas um aprendizado eficaz para os alunos do ensino fundamental, mas também uma valiosa experiência formativa para as estagiárias do PIBID. Essa prática é um exemplo da eficácia do PIBID, que favorece a formação dos futuros professores por meio de experiências práticas e reflexivas em sala de aula. Além de trabalhar as cores de forma lúdica e interativa, a atividade estimulou o desenvolvimento de competências pedagógicas nas estagiárias que, posteriormente, escreveram artigos sobre a prática. Esses artigos foram apresentados na Semana Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e também no Congresso Internacional de Francês de 2024, evidenciando a troca de experiências e a aplicabilidade do ensino lúdico no processo de aprendizagem de línguas.

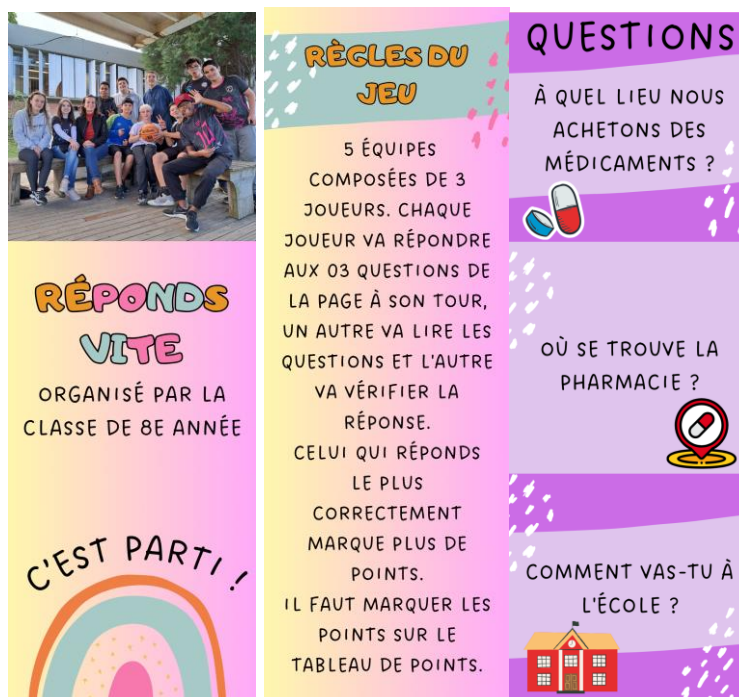
Outra atividade elaborada e realizada pelos estagiários foi o *Réponds vite*, um jogo utilizado na revisão dos conteúdos do 8<sup>o</sup> ano, envolvendo vocabulário da cidade, direções,

<sup>2</sup> A "batata quente" é uma brincadeira em que os participantes passam um objeto de mão em mão enquanto uma música toca. Quando a música para, quem estiver com o objeto é eliminado ou deve cumprir um desafio.

horas e rotina. A dinâmica consistia em perguntas do tipo *quiz*, apresentadas em cartões, para serem respondidas em equipes no tempo de 60 segundos. O desafio motivou os estudantes, que demonstraram domínio dos conteúdos estudados, além de praticarem a pronúncia do francês de forma espontânea e lúdica.

Mais do que uma atividade de revisão, o jogo evidencia uma perspectiva de ensino de língua voltada para a interação, a participação ativa dos estudantes e o uso significativo da língua em contexto, em consonância com a proposta pedagógica da escola e com uma abordagem comunicativa do ensino de línguas. Nesse sentido, o desenvolvimento e a aplicação dos jogos também contribuíram para a formação dos pibidianos, indo ao encontro dos objetivos do PIBID, especialmente no que se refere à aproximação com a docência e à construção de saberes pedagógicos na prática. A elaboração das atividades exigiu que os licenciandos refletissem sobre quais concepções de língua e de ensino orientariam suas propostas, considerando não apenas os conteúdos linguísticos, mas também formas de promover interação, engajamento e construção coletiva do conhecimento.

Figura 2- *Jeu Réponds vite*



Fonte - compilação do autor

O jogo *Caça ao Tesouro*<sup>3</sup>, conhecido por todos e adaptado para o 7º ano, marcou o aprendizado de preposições de lugar, vocabulário sobre os diferentes espaços da escola e

<sup>3</sup> O "Caça ao Tesouro" é um jogo educativo em que os alunos seguem pistas e tarefas relacionadas ao conteúdo estudado, como vocabulário e direções, para encontrar um "tesouro" escondido. Ele promove o aprendizado de forma lúdica e interativa.

direções. Quando bem elaborado é um verdadeiro desafio para os estudantes, pois nossa escola é muito grande!

Figura 3 - *Jeu Chasse au Trésor*



Fonte - compilação do autor

No tocante aos jogos digitais, muitas vezes utilizados com as turmas, como mencionado neste trabalho, Schmoll (2016) nos alerta que para se beneficiar do potencial desses jogos, os professores devem dedicar tempo a eles, em particular, treinando seus usos, mas também pensando em como integrá-los à sala de aula de idiomas. A experiência destaca que jogos digitais e atividades lúdicas bem planejadas e integradas enriquecem as aulas de língua francesa, sendo recursos didáticos eficazes para revisar, memorizar e resumir os conteúdos, principalmente de vocabulário.

A proposta do PIBID de integração do espaço escolar na formação dos futuros professores incentiva a prática docente reflexiva mais crítica, pois baseada na experiência, e também contribui para a formação continuada das professoras de FLE da escola. A participação no projeto provoca reflexão por parte de todos os participantes do processo, pois os formandos e as professoras supervisoras questionam, discutem e promovem trocas sobre o ensino e a aprendizagem. Na vida diária no colégio, com uma jornada escolar intensa, raros são os momentos em que as professoras têm a oportunidade de refletir sobre a sua própria prática, sobretudo a partir do olhar do outro.

Além da prática pedagógica, o PIBID convida à reflexão teórica a partir da pesquisa. Os estagiários participaram de eventos científicos que os permitiram apresentar e divulgar as atividades desenvolvidas por eles. Foram eventos promovidos pelo PIBID UFSC onde houve produção de banners para exposição e apresentação oral das reflexões teóricas realizadas a partir dos jogos elaborados e aplicados nas turmas. Além da participação em eventos locais, uma participante do projeto levou seu trabalho para apresentar em um congresso internacional, o XVIIe Congrès national des professeurs de français, na Argentina.

## Relação UFSC-CA-PIBID e algumas considerações preliminares

A relação entre Universidade e Escola, incentivada pelo PIBID, fortalece a formação docente ao proporcionar um diálogo constante entre os saberes acadêmicos e as experiências escolares. Esse vínculo permite que a pesquisa e a reflexão sobre a prática sejam incorporadas ao cotidiano da escola, promovendo um ensino mais crítico, contextualizado e alinhado às demandas educacionais. Assim, o programa se consolida como um importante mecanismo para a qualificação da educação básica e a valorização da profissão docente.

Ao integrar teoria e experiência em sala de aula, o Programa de Iniciação à Docência se configura como um espaço de inovação e colaboração, impactando estagiários, professores e estudantes de maneira significativa, como foi possível observar durante este ano de trabalho colaborativo.

Sabemos que a afetividade é um elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem por favorecer o engajamento e o desenvolvimento dos alunos. No ensino de francês como língua estrangeira essa dimensão se torna ainda mais relevante, uma vez que aprender uma nova língua envolve não apenas aspectos linguísticos, mas também culturais e emocionais. Percebemos que durante a realização do PIBID, estabeleceram-se vínculos afetivos e colaborativos entre professores, estagiários e estudantes que, aliados a uma abordagem motivadora, tornaram o ensino-aprendizado do FLE mais significativo e prazeroso.

Além disso, o PIBID contribuiu diretamente para o incentivo à docência, estimulando a formação de professores críticos e reflexivos, permitindo experienciar o dia a dia de sala de aula com todos os seus desafios. Ao promover a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento, o programa fortalece a prática pedagógica e reafirma a importância de uma educação humanizada e acessível.

Dessa forma, a articulação entre educação, afetividade e ensino de francês como língua estrangeira no contexto do PIBID demonstra que formar professores vai além da transmissão de conteúdos; trata-se de construir um ambiente de aprendizado dinâmico, empático e enriquecedor, que impacta a formação acadêmica e pessoal de todos os envolvidos.

## Referências

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio à formação de professores no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 15-38, jul./set. 2015. Disponível em: SciELO. Acesso em: 10 maio 2026.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. Disponível

em: [https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf). Acesso em: 03 mar. 2025.

BYRAM, Michael. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. A construção do conhecimento na sala de aula: das intuições à prática. *In*: COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. (Org.). **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004. p. 47-70.

DAMIANI, Magda Floriana. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvvyx/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 30 abr. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1355-1379, out./dez. 2014. Disponível em: SciELO. Acesso em: 10 maio 2026.

KOLB, David A. **Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

KRAMSCH, Claire. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

LIMA, Diorgenes Cândido de (org). **Ensino aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MEIRIEU, Philippe. **Apprendre... oui, mais comment ?** Paris: ESF Éditeur, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 2a ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação)

PIUCCO, Narceli; OLIVEIRA, Clarissa Laus; KASPER, Valeria Cristina Noronha. **Aprendizagem colaborativa no ensino remoto: produção e ministração de aulas na disciplina de língua francesa do 3o ano de ensino médio no Colégio de Aplicação (CA-UFSC)**. Sobre Tudo, v. 14, n. 2, p. 193-218, 2023.

SILVA, Haydée. **La créativité associée au jeu en classe de Français Langue Étrangère**. Universidad Nacional Autónoma de México, México, Synergies Europe n° 4, 2009, 105-117 p. Disponível em: <https://www.gerflint.fr/Base/Europe4/silva.pdf> Acesso em: 11 mar. 2025.

SCHMOLL, Laurence. **“L’emploi des jeux dans l’enseignement des langues étrangères : Du traditionnel au numérique”**, Sciences du jeu [Online], 5 | 2016, Online since 28 February 2016, connection on 11 March 2025. Disponível em: <http://journals.openedition.org/sdj/628>; DOI: <https://doi.org/10.4000/sdj.628>. Acesso em: 11 mar. 2025.

Regimento interno do Colégio de Aplicação da UFSC - CA /CED. RESOLUÇÃO NORMATIVA Nº 001/2024/CED, DE 17 DE OUTUBRO DE 2024. Disponível em:

[https://capl.paginas.ufsc.br/files/2024/10/Resolucao-Normativa-001-CED-2024\\_Regimento-Interno\\_Colegio-de-Aplicacao\\_assinado.pdf](https://capl.paginas.ufsc.br/files/2024/10/Resolucao-Normativa-001-CED-2024_Regimento-Interno_Colegio-de-Aplicacao_assinado.pdf) Acesso em: 15 abr. 2025.

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. **Projeto Político Pedagógico**. Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://capl.paginas.ufsc.br/files/2020/09/Projeto-Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gico-do-Col%C3%A9gio-de-Aplica%C3%A7%C3%A3o-CED-UFSC-2019-1.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.

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

VYGOTSKY, L. S. (1978). **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes\***. Harvard University Press.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Tradução de Cristina Carvalho. Lisboa: Edições 70, 1995.

## Notas de autoria

**Clarissa Laus Pereira Oliveira** é Pós-Doutora em Interculturalidade na Université Paul-Valéry Montpellier 3, em Montpellier/França. Atualmente é professora efetiva de Metodologia do Ensino do Francês, no Departamento de Metodologia de Ensino (MEN), no Centro de Educação (CED), da Universidade Federal de Santa Catarina.

Contato: [clarissa.oliveira@ufsc.br](mailto:clarissa.oliveira@ufsc.br)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5382645181613005>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6172-6871>

**Narceli Piucco** é Doutora em Estudos da Tradução PGET/ UFSC. Atualmente é professora efetiva de língua estrangeira - francês no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Contato: [piucco.narceli@ufsc.br](mailto:piucco.narceli@ufsc.br)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0020409799134790>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2563-2816>

**Sara Farias da Silva** é Doutora em Políticas Linguísticas no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC, com estágio de doutorado sanduíche na Université de Montréal (UDEM) no Québec. Atualmente é professora efetiva de língua estrangeira - francês no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Contato: [sara.farias@ufsc.br](mailto:sara.farias@ufsc.br)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1713118434666427>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9508-6059>

## Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

LAUS PEREIRA OLIVEIRA, Clarissa; PIUCCO, Narceli; FARIAS DA SILVA, Sara. Formação de professores FLE: da prática à reflexão no contexto do PIBID - Letras-Francês

no Colégio de Aplicação/UFSC. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 17, n. 1 p. 262-277, 2026.

### **Financiamento**

CAPES

### **Consentimento de uso de imagem**

Não se aplica.

### **Aprovação de comitê de ética em pesquisa**

Não se aplica.

### **Licença de uso**

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

### **Publisher**

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

### **Histórico**

Recebido em: 06/04/2026

Aprovado em: 01/06/2026

Publicado em: 10/06/2026

## ICONOGRAFIA PEDAGÓGICA: UM PEQUENO INVENTÁRIO DE ARTEFATOS, CENAS E MIRAGENS NUMA ESCOLA

 Karen Christine Rechia

ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-1399-9525>

Universidade Federal de Santa Catarina/Colégio de Aplicação, Florianópolis, Brasil

Contato: [krechia@gmail.com](mailto:krechia@gmail.com)

Este ensaio fotográfico é fruto de uma exposição que aconteceu entre os dias 15 de abril e 15 de maio de 2026, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, cujo título é o mesmo desta exposição e da pesquisa que dá origem a estas imagens.

Iconografia foi uma palavra escolhida na tentativa de nomear esse processo de registrar os artefatos pedagógicos, escrever e refletir sobre eles. Na área da História da Educação e no interior do campo da cultura escolar, há inúmeros trabalhos acerca de uma cultura material escolar que engloba tanto as edificações quanto os móveis e os objetos. A princípio, a centralidade estava nos objetos; no entanto, estes objetos estão entrelaçados às práticas e às cenas que se montam e desmontam sob a mirada de cada docente que habita este continente inóspito que é o espaço escolar.

Assim, o vocábulo Iconografia foi apropriado em seu significado mais amplo, como “o estudo dos assuntos representados por imagens artísticas, obras de arte, relacionando com as suas fontes e significados”, abrangendo “o estudo de trabalhos imagéticos como estátuas, pinturas, gravuras, retratos e etc.” Um estudo calcado nas características estéticas destas imagens, não exatamente em seu significado histórico.

Esta exposição, assim como este ensaio, apresenta somente o conjunto de fotografias, na tentativa de, às vezes, suspender o significado histórico de alguns objetos; às vezes, trazer os vazios ou os excessos neste espaço escolar, suas repetições, opacidades, identificações, mas fundamentalmente estranhamentos.

No fundo, esta captura imagética sempre esteve associada, para mim, a um filme de Werner Herzog, *Encontros no fim do mundo* (2007), filmado em McMurdo, a maior base

científica do continente antártico. A Antártica de Herzog é um lugar “para as pessoas que querem sair dos limites do mapa”. Em meio a esta profusão de personagens - biólogos, estudiosos de pinguins, geólogos, filósofos, pensadores - uma miríade de imagens aparece, se insinua ou mesmo é intuída pelo espectador. De certa forma a escola é como McCurdo: um lugar de “sonhadores profissionais”, cujo fazer é portador de certa bizarrice, de certo exagero ou como algo poético, mas que só pode ser visto se houver escuta e silêncio.



