

Luana Frigulha Guisso
Ivana Esteves Passos de Oliveira (orgs.)

**Teoria e prática
em educação,
ciência e
tecnologia**

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

27

DIÁLOGO
EDITORIAL

Luana Frigulha Guisso e
Ivana Esteves Passos de Oliveira (orgs.)

DIÁLOGOS

INTERDISCIPLINARES 27:

Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia

1ª edição

São Mateus

Diálogo Comunicação e Marketing

2026

Diálogos interdisciplinares 27: Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia © 2026, Luana Frigulha Guisso e Ivana Esteves Passos de Oliveira (org.)

Curso

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Instituição

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

Projeto gráfico e editoração

Diálogo Comunicação e Marketing

Capa e diagramação

Ilvan Filho

1ª edição

DOI: 10.29327/5964149

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D537 Diálogos interdisciplinares 27: Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia / organização Luana Frigulha Guisso e Ivana Esteves Passos de Oliveira.

São Mateus, ES : Diálogo Comunicação e Marketing, 2026.

156 p. : il. color. ; 21 cm.

ISBN 978-65-6013-243-6

1. Educação. 2. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. I. Oliveira, Ivana Esteves Passos de. II. Guisso, Luana Frigulha.

CDD – 370

Conselho Editorial

Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes

Dra. Luana Frigulha Guisso

Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira

Dra. Sônia Maria da Costa Barreto

Dra. Tatiana Gianordoli

Dra. Juliana Martins Cassani

Sumário

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS: REFLEXÕES SOBRE OS DILEMAS SOCIOAMBIENTAIS E CAMINHOS PARA A SUSTENTABILIDADE	07
Carla Fernanda Passos Costa Martins, Edney Belucio, Scarlat Cunha Arariba Silva, Vanuza dos Santos Araújo e Márcia Moreira de Araújo	
GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA EMANCIPADORA	22
Débora Lacerda Santos Lima e Márcia Moreira de Araújo	
ENTRE O QUADRO E O JOGO: CAMINHOS PARA O ENSINO SIGNIFICATIVO DE PROBABILIDADE NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	35
Deltiane Pereira Dantas e Vivian Miranda Lago	
DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NO CEMEI CRIANÇA FELIZ, MUCURICI – ES	55
Edina Rodrigues dos Santos e Márcia Moreira de Araújo	
APRENDER BRINCANDO: A GAMIFICAÇÃO COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	68
Glasiane Camata e Douglas Cerqueira Gonçalves	

NARRATIVAS HISTÓRICAS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA ANGELIM III: IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL, MEMÓRIA E RESISTÊNCIA EM CONCEIÇÃO DA BARRA/ES	86
--	----

Naiara Alves de Jesus e André Luis Lima Nogueira

CADERNO PEDAGÓGICO DIGITAL PARA O ENSINO DAS ARTES INDÍGENAS: UM PRODUTO EDUCACIONAL PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 11.645/2008	102
---	-----

Neuzilene Pião

ENTENDIMENTO DOS PRODUTORES RURAIS SOBRE OS IMPACTOS AMBIENTAIS DO ARMAZENAMENTO DE ÁGUA EM BARRAGENS NO ENTORNO DA RESERVA BIOLÓGICA Córrego do Veado (Pinheiros-ES)	114
---	-----

Ranielli de Andrade Medina e José Geraldo Ferreira da Silva

A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA DE PROFESSORES REGENTES DE BOA ESPERANÇA/ES FRENTE À DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	126
--	-----

Rúbia Silva Cunha e Marcus Antonius da Costa Nunes

A ESCOLA COMO DISPOSITIVO DE NORMALIZAÇÃO E ESPAÇO DE RESISTÊNCIA: DISCURSOS DOCENTES E JUVENIS SOBRE SEXUALIDADE	140
--	-----

Valentina Zanotti e Márcia Moreira de Araújo

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS: REFLEXÕES SOBRE OS DILEMAS SOCIOAMBIENTAIS E CAMINHOS PARA A SUSTENTABILIDADE

ENVIRONMENTAL EDUCATION AND CONTEMPORARY CHALLENGES:
REFLECTIONS ON SOCIO-ENVIRONMENTAL DILEMMAS AND PATHWAYS TO SUSTAINABILITY

DOI: 10.29327/5964149.1-1

Carla Fernanda Passos Costa Martins¹

Edney Belucio²

Scarlat Cunha Arariba Silva³

Vanuza dos Santos Araujo⁴

Márcia Moreira de Araújo⁵

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

3 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

4 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

5 Professora Orientadora do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

O estudo teve como objetivo analisar de que forma a Educação Ambiental pode contribuir para a compreensão e o enfrentamento dos dilemas socioambientais contemporâneos, promovendo a formação de sujeitos críticos e a adoção de práticas sustentáveis no contexto educacional. Partiu-se do seguinte problema de pesquisa: como a Educação Ambiental pode contribuir para a compreensão e enfrentamento dos dilemas socioambientais contemporâneos, promovendo práticas sustentáveis no contexto educacional? Uma abordagem qualitativa, com caráter descritivo e exploratório, fundamentada na análise bibliográfica e na descrição de uma prática pedagógica desenvolvida em uma escola municipal do município de Itapemirim- ES. Os Instrumentos de produção de dados foram por meio de artigos científicos, dissertações de mestrado, documentos oficiais e legislações. Os resultados evidenciaram que a Educação Ambiental, quando trabalhada de forma interdisciplinar, crítica e contextualizada, contribuiu significativamente para o desenvolvimento da consciência ambiental, do protagonismo discente e da formação cidadã. A prática pedagógica analisada demonstrou que atividades como coleta seletiva e reutilização de materiais favoreceram a aprendizagem significativa e a adoção de atitudes sustentáveis. Constatou-se ainda que a atuação docente foi fundamental para a mediação do conhecimento e para o fortalecimento de práticas educativas transformadoras. Concluiu-se que a Educação Ambiental se configurou como um instrumento essencial para o enfrentamento dos dilemas socioambientais, sendo necessária a ampliação de políticas públicas e o investimento na formação docente para sua efetiva implementação no ambiente escolar.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Práticas educativas; Responsabilidade socioambiental.

ABSTRACT

This study aimed to analyze how Environmental Education can contribute to the understanding and addressing of contemporary socio-environmental dilemmas, promoting the formation of critical subjects and the adoption of sustainable practices in the educational context. The research problem was: how can Environmental Education contribute to the understanding and addressing of contemporary socio-environmental dilemmas, promoting sustainable practices in the educational context? A qualitative approach, descriptive and exploratory in nature, was used, based on bibliographic analysis and the description of a pedagogical practice developed in a municipal school in Itapemirim, Espírito Santo. Data collection instruments included scientific articles, master's dissertations, official documents, and legislation. The results showed that Environmental Education, when approached in an interdisciplinary, critical, and contextualized manner, significantly contributed to the development of environmental awareness, student protagonism, and civic education. The analyzed pedagogical practice demonstrated that activities such as selective waste collection and reuse of materials favored meaningful learning and the adoption of sustainable attitudes. It was also found that the teacher's role was fundamental in mediating knowledge and strengthening transformative educational practices. It was concluded that Environmental Education is an essential instrument for addressing socio-environmental dilemmas, and that the expansion of public policies and investment in teacher training are necessary for its effective implementation in the school environment.

Keywords: Interdisciplinarity; Educational practices; Socio-environmental responsibility.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) tem se consolidado como um campo essencial na formação de sujeitos críticos e conscientes frente às transformações socioambientais contemporâneas. Em um contexto marcado por crises ecológicas globais, intensificação das mudanças climáticas, degradação dos recursos naturais e ampliação das desigualdades sociais, torna-se imprescindível repensar práticas educativas que promovam a sustentabilidade de forma crítica e contextualizada. Nesse sentido, a EA assume um papel estratégico ao possibilitar a compreensão das inter-relações entre sociedade, economia e meio ambiente, contribuindo para a construção de uma cidadania ambiental ativa (LOUREIRO, 2020; LAYRARGUES, 2020). Além disso, a complexidade dos problemas ambientais contemporâneos exige uma abordagem educativa que vá além da transmissão de conteúdos, promovendo a reflexão crítica e a transformação das práticas sociais, o que reforça a importância da Educação Ambiental no cenário educacional atual.

Nos últimos anos, as discussões sobre Educação Ambiental têm sido ampliadas diante da emergência de novos desafios globais, como a crise climática e os impactos socioambientais decorrentes do modelo de desenvolvimento vigente. Segundo Carlos Frederico Bernardo Loureiro (2020), a EA deve ser compreendida como um processo político-pedagógico voltado à transformação social, indo além de práticas pontuais e descontextualizadas. De forma complementar, Philippe Pomier Layrargues (2020) destaca que a Educação Ambiental crítica precisa problematizar as relações de poder e os modelos de produção e consumo que sustentam a crise ambiental. Dessa forma, a EA se apresenta como um instrumento fundamental para a construção de uma consciência crítica capaz de questionar os padrões hegemônicos e propor alternativas mais sustentáveis.

Nesse cenário, a Educação Ambiental emerge não apenas como conteúdo curricular, mas como uma prática educativa interdisciplinar, capaz de integrar saberes científicos, sociais e culturais. Tal perspectiva dialoga com abordagens contemporâneas que defendem a transversalidade da temática ambiental no currículo escolar, promovendo a articulação entre diferentes áreas do conhecimento e favorecendo a construção de aprendizagens significativas (GUIMARÃES, 2021; JACOBI, 2021). A interdisciplinaridade, nesse contexto, possibilita uma compreensão mais ampla dos fenômenos socioambientais, superando a fragmentação do conhecimento e contribuindo para a formação integral dos estudantes.

Além disso, estudos recentes evidenciam que a Educação Ambiental desempenha papel fundamental na formação acadêmica e profissional, contribuindo para a construção de uma consciência ecológica crítica e transformadora. De acordo com Pedro Roberto Jacobi (2021), a EA deve estimular a participação social e o engajamento dos sujeitos em práticas sustentáveis, fortalecendo a responsabilidade coletiva frente aos desafios ambientais. Nessa mesma direção, pesquisas mais recentes apontam que a inserção da sustentabilidade nos processos educativos contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais, pensamento crítico e to-

mada de decisões responsáveis (UNESCO, 2021; VEIGA; ZATTI, 2022). Assim, a Educação Ambiental contribui não apenas para a formação cognitiva, mas também para o desenvolvimento de valores e atitudes essenciais para a construção de uma sociedade sustentável.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de alinhar a Educação Ambiental às agendas globais, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), propostos pela Organização das Nações Unidas, especialmente no que diz respeito à promoção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Nesse contexto, a EA é reconhecida como ferramenta fundamental para o alcance do desenvolvimento sustentável, ao promover valores, atitudes e comportamentos voltados à preservação ambiental e à justiça social (UNESCO, 2021). Dessa forma, este estudo propõe refletir sobre os dilemas socioambientais contemporâneos e analisar os caminhos possíveis para a promoção de uma educação voltada à sustentabilidade, considerando a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras, críticas e comprometidas com a transformação social.

2. JUSTIFICATIVA

A relevância deste estudo está na necessidade urgente de fortalecer práticas educativas que contribuam para a formação de cidadãos comprometidos com a preservação ambiental e o desenvolvimento sustentável. Em um cenário global marcado pelo agravamento das crises socioambientais, a educação assume papel central na construção de novas formas de pensar e agir diante dos desafios contemporâneos. Conforme destaca Carlos Frederico Bernardo Loureiro (2020), a Educação Ambiental crítica possibilita a formação de sujeitos capazes de compreender a complexidade das relações entre sociedade e natureza, promovendo uma atuação mais consciente e transformadora.

A crescente degradação ambiental, associada aos impactos sociais decorrentes, como desigualdade, vulnerabilidade e injustiça ambiental, evidencia a insuficiência dos modelos tradicionais de ensino, que muitas vezes se apresentam fragmentados e descontextualizados. Nesse sentido, torna-se necessária a adoção de abordagens pedagógicas mais críticas, interdisciplinares e participativas. De acordo com Philippe Pomier Layrargues (2020), a Educação Ambiental deve problematizar as bases estruturais da crise ambiental, indo além de práticas pontuais e promovendo reflexões sobre os modelos de desenvolvimento e consumo vigentes.

Além disso, a Educação Ambiental assume papel estratégico na construção de novas atitudes, valores e práticas sociais, orientadas pelos princípios da sustentabilidade. Estudos recentes indicam que a inserção da temática ambiental no contexto educacional contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da responsabilidade socioambiental e do engajamento cidadão. Nesse contexto, Pedro Roberto Jacobi (2021) ressalta que a EA deve estimular a participação ativa dos sujeitos na resolução de problemas ambientais, fortalecendo a cidadania e a corresponsabilidade social.

Ademais, a produção acadêmica recente demonstra um aumento significativo de pesquisas na área, evidenciando a relevância da Educação Ambiental no campo educacional e científico. Esse crescimento reflete a necessidade de aprofundamento teórico e metodológico sobre o tema, bem como o reconhecimento de sua importância na promoção do desenvolvimento sustentável. Segundo a Organização das Nações Unidas, por meio das diretrizes da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, a educação é um dos principais instrumentos para o alcance de sociedades mais justas, inclusivas e ambientalmente responsáveis (UNESCO, 2021).

Dessa forma, justifica-se a realização deste estudo pela sua contribuição para o fortalecimento do debate acadêmico e para a construção de práticas educativas mais alinhadas às demandas socioambientais contemporâneas.

3. PROBLEMA DE PESQUISA

Como a Educação Ambiental pode contribuir para a compreensão e enfrentamento dos dilemas socioambientais contemporâneos, promovendo práticas sustentáveis no contexto educacional?

4. OBJETIVO GERAL

Analisar de que forma a Educação Ambiental pode contribuir para a compreensão e o enfrentamento dos dilemas socioambientais contemporâneos, promovendo a formação de sujeitos críticos e a adoção de práticas sustentáveis no contexto educacional.

5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar os principais desafios socioambientais na contemporaneidade;
- Compreender o papel da Educação Ambiental na formação de sujeitos críticos;
- Identificar práticas pedagógicas que favoreçam a sustentabilidade no contexto escolar.

6. REFERENCIAL TEÓRICO

Estudos recentes têm evidenciado a relevância da Educação Ambiental no contexto escolar, destacando tanto seus avanços quanto seus desafios. Pesquisas como as de Xavier (2024), Silva (2024), Isadora (2022) e Ferreira (2024) apontam que a efetivação da Educação Ambiental depende de práticas pedagógicas interdisciplinares, da formação docente e da articulação entre teoria e prática, sendo fundamental para a construção da consciência ambiental e da formação cidadã.

7. MARCOS HISTÓRICOS, LEGAIS E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

A Educação Ambiental (EA) no Brasil está fundamentada em importantes marcos históricos e legais que contribuíram para sua consolidação como campo de conhecimento e prática educativa. Dentre esses marcos, destaca-se a Conferência de Tbilisi, considerada referência internacional por estabelecer princípios, objetivos e diretrizes voltados à formação de sujeitos críticos e participativos frente às questões ambientais. Esse evento foi fundamental para redefinir o papel da educação diante das problemáticas ambientais, ao propor uma abordagem que integrasse aspectos sociais, culturais, econômicos e ecológicos. Na contemporaneidade, tais diretrizes permanecem fundamentais, especialmente diante do agravamento das crises socioambientais, como as mudanças climáticas, a perda da biodiversidade e o aumento das desigualdades sociais, sendo necessário fortalecer práticas educativas críticas e contextualizadas (LOUREIRO, 2020). Nesse sentido, a Educação Ambiental assume um papel estratégico ao promover a compreensão das relações entre sociedade e natureza, contribuindo para a construção de uma consciência ecológica voltada à transformação social e à construção de novos modos de vida sustentáveis.

No contexto brasileiro, a Lei nº 9.795/1999 institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), definindo a EA como um componente essencial e permanente da educação nacional. Conforme estabelece o artigo 2º da referida legislação, a Educação Ambiental deve estar presente “em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal” (BRASIL, 1999). Tal diretriz reforça seu caráter transversal, contínuo e interdisciplinar, exigindo sua integração efetiva às práticas pedagógicas e aos currículos escolares. No entanto, conforme aponta Philippe Pomier Layrargues (2020), ainda existem desafios significativos para a efetivação dessa proposta, especialmente no que se refere à fragmentação curricular e à dificuldade de articulação entre teoria e prática. Dessa forma, torna-se imprescindível repensar as práticas educativas, de modo a garantir que a Educação Ambiental seja incorporada de maneira efetiva, crítica e permanente no cotidiano escolar.

A partir desses referenciais, a Educação Ambiental ultrapassa a perspectiva tradicional centrada na transmissão de conteúdos, assumindo uma abordagem crítica, reflexiva e transformadora. Nesse sentido, autores contemporâneos destacam que a EA contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente as relações entre sociedade e natureza, assumindo uma postura ética e responsável diante das questões ambientais. Nessa perspectiva, Pedro Roberto Jacobi (2021) afirma que a Educação Ambiental deve promover o engajamento social e a participação ativa dos sujeitos na construção de soluções para os problemas ambientais, fortalecendo a cidadania e a corresponsabilidade socioambiental. Essa abordagem amplia o papel da escola, que passa a ser compreendida como um espaço de formação integral, capaz de articular conhecimentos, valores e práticas voltadas à sustentabilidade.

De forma complementar, a Educação Ambiental é compreendida como um campo essencialmente político e social, comprometido com a transformação da realidade. Assim, não se limita à sensibilização ambiental, mas envolve a construção de valores, atitudes e práticas que possibilitam a intervenção crítica na sociedade. Nessa perspectiva, Carlos Frederico Bernardo Loureiro (2020) reforça que a Educação Ambiental deve ser entendida como uma prática político-pedagógica voltada à emancipação dos sujeitos e à transformação das estruturas sociais que sustentam a crise ambiental, exigindo uma postura crítica frente aos modelos de desenvolvimento vigentes. Dessa forma, a EA se configura como um instrumento de conscientização e ação, capaz de promover mudanças individuais e coletivas em direção a uma sociedade mais justa e sustentável.

Além disso, diretrizes contemporâneas da Organização das Nações Unidas reforçam a centralidade da educação no enfrentamento dos desafios socioambientais globais. A UNESCO (2021, p. 12) destaca que “a educação para o desenvolvimento sustentável capacita os indivíduos a tomarem decisões informadas e responsáveis em prol da integridade ambiental, da viabilidade econômica e de uma sociedade justa”, evidenciando a necessidade de articulação entre Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável. Nesse contexto, a integração entre teoria e prática, bem como o uso de metodologias ativas e interdisciplinares, torna-se fundamental para a efetivação da EA, conforme apontam Guimarães (2021) e Veiga e Zatti (2022). Dessa forma, a Educação Ambiental, ancorada em fundamentos históricos, legais e teóricos, configura-se como um campo estratégico para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir nos dilemas socioambientais contemporâneos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais sustentável, equitativa e socialmente justa.

8. EDUCAÇÃO AMBIENTAL, SUSTENTABILIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

A Educação Ambiental contemporânea encontra-se diretamente articulada ao conceito de sustentabilidade, entendido como a integração equilibrada das dimensões ambiental, social e econômica. Essa perspectiva amplia significativamente o escopo da EA, deslocando-a de uma visão tradicional conservacionista para uma abordagem crítica, sistêmica e transformadora, capaz de problematizar as relações entre sociedade e natureza. Nesse contexto, a sustentabilidade passa a ser compreendida não apenas como um objetivo, mas como um princípio orientador das práticas educativas, exigindo a construção de novos valores, atitudes e comportamentos. Assim, a Educação Ambiental assume um papel estratégico na formação de sujeitos conscientes e comprometidos com a transformação da realidade socioambiental, contribuindo para o enfrentamento dos desafios globais contemporâneos, como as mudanças climáticas, a desigualdade social e a degradação ambiental.

Nesse cenário, Jacobi (2021, p. 56) afirma que “a educação ambiental deve promover o engajamento dos sujeitos em práticas sustentáveis, fortalecendo a cidadania e a participação social na resolução de problemas ambientais”. Tal compreensão evidencia que a Educação Ambiental extrapola os limites do ambiente escolar, assumindo uma dimensão social mais ampla, ao estimular a participação ativa dos indivíduos na construção de soluções coletivas. Dessa forma, a EA contribui para o desenvolvimento de uma cidadania ambiental, na qual os sujeitos passam a reconhecer seu papel na transformação do meio em que vivem. Esse processo envolve não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a construção de uma consciência crítica e de um compromisso ético com a sustentabilidade.

Além disso, estudos recentes destacam a importância da interdisciplinaridade na abordagem da Educação Ambiental, considerando a complexidade dos problemas socioambientais. Guimarães (2021, p. 74) ressalta que “a educação ambiental exige uma abordagem interdisciplinar que permita compreender a complexidade das questões socioambientais, superando a fragmentação do conhecimento”. Nesse sentido, a integração entre diferentes áreas do saber possibilita uma compreensão mais ampla e contextualizada da realidade, favorecendo a construção de aprendizagens significativas. A interdisciplinaridade permite que os conteúdos escolares dialoguem com a vivência dos estudantes, tornando o processo educativo mais relevante e conectado às demandas contemporâneas.

Outro elemento fundamental refere-se à adoção de metodologias ativas no ensino da Educação Ambiental. Segundo Veiga e Zatti (2022, p. 101), “as práticas pedagógicas inovadoras, baseadas na participação e na problematização da realidade, contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência ambiental”. Essas metodologias, ao valorizarem o protagonismo discente, possibilitam que os estudantes se tornem sujeitos ativos no processo de aprendizagem, desenvolvendo habilidades como autonomia, reflexão crítica e tomada de decisão. Além disso, ao articular teoria e prática, essas abordagens contribuem para a construção de conhecimentos mais consistentes e aplicáveis ao cotidiano, fortalecendo a relação entre educação e transformação social.

Entretanto, a efetivação da Educação Ambiental no contexto escolar está diretamente relacionada à formação docente, considerada um dos principais desafios na área. A literatura contemporânea evidencia que muitos professores ainda enfrentam dificuldades para trabalhar a temática ambiental de forma crítica e interdisciplinar, o que revela lacunas tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Nesse sentido, Loureiro (2020, p. 45) destaca que “a formação de professores em educação ambiental deve priorizar a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, articulando teoria e prática na construção de saberes significativos”. Assim, torna-se fundamental investir em processos formativos que preparem os educadores para atuar de maneira crítica, reflexiva e contextualizada, possibilitando a implementação efetiva da Educação Ambiental nas escolas.

Ademais, a atuação do professor como mediador do conhecimento é essencial para o desenvolvimento da consciência ambiental dos estudantes. Conforme Freire (1996, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, reforçando o papel do educador como agente de transformação social. Nesse sentido, o professor deve assumir uma postura dialógica e problematizadora, estimulando a reflexão crítica e a participação ativa dos alunos. Dessa forma, a Educação Ambiental contemporânea demanda a articulação entre fundamentos teóricos consistentes, práticas pedagógicas inovadoras e uma formação docente qualificada, constituindo-se como um elemento central na construção de uma sociedade sustentável, crítica e socialmente justa.

9. O PROGRAMA AGRINHO COMO PRÁTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR

O Programa Agrinho constitui-se como uma das principais iniciativas de Educação Ambiental no Brasil voltadas ao contexto escolar, promovendo a formação de estudantes críticos e conscientes acerca das questões socioambientais. Desenvolvido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural em parceria com instituições públicas e privadas, o programa tem como objetivo disseminar conhecimentos relacionados à cidadania, sustentabilidade, ética e responsabilidade social no ambiente educacional. Nesse sentido, o Agrinho se insere no campo das políticas educacionais complementares, contribuindo para a ampliação das práticas pedagógicas e para a incorporação de temas contemporâneos no cotidiano escolar. Conforme apontam estudos recentes sobre Educação Ambiental crítica, iniciativas como o Agrinho desempenham papel relevante na formação de sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade socioambiental (LOUREIRO, 2020).

Criado na década de 1990, o Agrinho tem se consolidado como uma estratégia educativa que integra conteúdos curriculares a temas transversais, como meio ambiente, saúde, trabalho e consumo consciente. Essa abordagem dialoga diretamente com os princípios estabelecidos pela Lei nº 9.795/1999, ao promover a Educação Ambiental de forma contínua, interdisciplinar e contextualizada. Além disso, o programa contribui para a efetivação de uma educação voltada à sustentabilidade, ao possibilitar a articulação entre teoria e prática e ao estimular reflexões críticas sobre os desafios socioambientais contemporâneos. Nesse contexto, autores como Philippe Pomier Layrargues (2020) destacam a importância de práticas educativas que problematizem as relações entre sociedade, economia e meio ambiente.

De acordo com documentos institucionais do SENAR, o Agrinho busca contribuir para a formação integral dos estudantes, estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da participação social. Essa proposta encontra respaldo nas diretrizes da Organização das Nações Unidas, especialmente no que se refere à Educação para o Desenvolvimento Susten-

tável. A UNESCO (2021) destaca que a educação deve promover mudanças de comportamento e incentivar práticas sustentáveis, contribuindo para a construção de sociedades mais justas e inclusivas. Nesse sentido, o Agrinho alinha-se às demandas globais por uma educação comprometida com a sustentabilidade, ao incentivar a reflexão crítica e a ação responsável dos estudantes.

No campo pedagógico, o Programa Agrinho se destaca pela utilização de metodologias ativas e contextualizadas, que valorizam a realidade dos estudantes e promovem a aprendizagem significativa. As atividades desenvolvidas, como projetos interdisciplinares, concursos, produções textuais e ações comunitárias, favorecem a integração entre teoria e prática, possibilitando que os alunos compreendam os problemas socioambientais e atuem na busca por soluções. Essa abordagem dialoga com perspectivas contemporâneas da Educação Ambiental, que enfatizam a importância da participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, conforme defendido por Pedro Roberto Jacobi (2021).

Além disso, o programa contribui significativamente para a formação docente, ao oferecer materiais didáticos, capacitações e orientações pedagógicas que auxiliam os professores na abordagem de temas socioambientais. Essa dimensão formativa é essencial, uma vez que, conforme aponta Carlos Frederico Bernardo Loureiro (2020), a efetivação da Educação Ambiental depende diretamente da qualificação dos educadores e de sua capacidade de promover práticas críticas e reflexivas. Dessa forma, o Agrinho não apenas fortalece as práticas pedagógicas, mas também contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes, ampliando suas possibilidades de atuação no campo da Educação Ambiental.

Estudos recentes indicam que o Agrinho tem impactado positivamente o contexto escolar, promovendo mudanças nas práticas pedagógicas e contribuindo para a construção de uma consciência ambiental nos estudantes. Ao integrar diferentes áreas do conhecimento e estimular o protagonismo discente, o programa fortalece a Educação Ambiental como prática educativa transformadora. Dessa forma, o Programa Agrinho configura-se como uma importante estratégia de Educação Ambiental no Brasil, ao articular teoria e prática, escola e comunidade, contribuindo para a formação de sujeitos comprometidos com a sustentabilidade e com a transformação social.

10. METODOLOGIA

Inicialmente, procedeu-se à realização de um levantamento bibliográfico abrangente, fundamentado em artigos científicos, obras acadêmicas, dissertações e documentos oficiais, com o intuito de subsidiar teoricamente a pesquisa e orientar a análise do objeto de estudo. Essa etapa possibilitou a construção de um referencial teórico consistente, bem como a identificação de lacunas e contribuições relevantes no campo da Educação Ambiental. Conforme assinala Antônio Carlos Gil (2022), a pesquisa bibliográfica constitui uma fase essencial para a sistematização do conhecimento científico, permitindo ao pesquisador uma compreensão aprofundada e crítica da temática investigada.

Paralelamente, desenvolveu-se uma pesquisa de campo em duas instituições de ensino da rede pública dos municípios de Itapemirim e Marataízes, tendo como eixo estruturante a realização de rodas de experiências com os professores e adoção de uma estratégia pedagógica e investigativa no âmbito da Educação Ambiental. Essa abordagem favoreceu a escuta ativa dos docentes, possibilitando a identificação de conhecimentos prévios e a problematização de questões socioambientais vivenciadas no cotidiano escolar. Nesse contexto, as rodas de experiências configuraram-se como espaços dialógicos de construção coletiva do conhecimento, promovendo a reflexão crítica e a troca de experiências entre os participantes. A investigação adotou uma abordagem predominantemente qualitativa, articulada a elementos quantitativos, o que permitiu uma compreensão mais abrangente e aprofundada do fenômeno analisado. Tal integração metodológica contribui para a articulação entre interpretação e descrição dos dados, ampliando a consistência analítica e a validade dos resultados, conforme destacam John W. Creswell e J. David Creswell (2021).

Em consonância com essa perspectiva, a prática pedagógica desenvolvida com os estudantes consistiu na implementação de um projeto interdisciplinar intitulado “Sustentabilidade na Escola: pequenas ações, grandes mudanças”, direcionado a turmas do Ensino Fundamental I, com foco na promoção da consciência ambiental por meio de atividades reflexivas e práticas. Posteriormente, foram implementadas atividades diversificadas, como a elaboração de cartazes educativos, a implantação da coleta seletiva no ambiente escolar, a reutilização de materiais recicláveis e a realização de debates voltados ao consumo consciente e à redução de resíduos. Essas ações foram planejadas de forma interdisciplinar, articulando conteúdo das áreas de Ciências, Língua Portuguesa e Geografia, favorecendo a integração entre teoria e prática e estimulando a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

Ademais, a mediação docente constituiu elemento central no desenvolvimento da prática, uma vez que os professores atuaram como facilitadores do processo educativo, incentivando o protagonismo discente e promovendo reflexões críticas acerca das ações cotidianas e de seus impactos socioambientais. Para a análise dos dados, adotou-se a técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Laurence Bardin (2016), possibilitando a categorização e a interpretação sistemática das informações oriundas tanto da revisão bibliográfica quanto da prática pedagógica. A análise foi organizada em categorias temáticas, tais como consciência ambiental, participação discente, práticas sustentáveis e formação cidadã, evidenciando os impactos da Educação Ambiental no contexto escolar. Dessa forma, a metodologia adotada permitiu articular teoria e prática, reafirmando a relevância de ações pedagógicas contextualizadas para a promoção da sustentabilidade no ambiente educacional.

11. RESULTADOS

A partir da prática pedagógica desenvolvida no contexto escolar, foram identificadas quatro categorias analíticas centrais: consciência ambiental, participação discente, práticas sustentáveis e formação cidadã. Tais categorias permitiram compreender, de forma sistematizada, os impactos da intervenção educativa no processo de ensino-aprendizagem em Educação Ambiental. No que se refere à consciência ambiental, observou-se que os estudantes passaram a demonstrar maior compreensão acerca das problemáticas ambientais, especialmente no que diz respeito à preservação dos recursos naturais, ao cuidado com o meio ambiente e à adoção de atitudes sustentáveis no cotidiano. A análise inicial evidenciou conhecimentos prévios ainda incipientes; entretanto, ao longo das atividades, verificou-se a emergência de discursos mais críticos e reflexivos, indicando avanços significativos na construção do pensamento ambiental. Esse resultado converge com as contribuições de Isabel Cristina de Moura Carvalho (2008), ao enfatizar a formação do sujeito ecológico como eixo estruturante da Educação Ambiental.

No que concerne à participação dos estudantes, constatou-se elevado nível de engajamento nas atividades propostas, sobretudo nas ações práticas, como a implantação da coleta seletiva. A participação ativa favoreceu o protagonismo discente e potencializou a aprendizagem significativa, uma vez que os estudantes se envolveram diretamente na construção do conhecimento. Tal evidência corrobora a perspectiva de Pedro Roberto Jacobi (2021), que destaca o engajamento social como elemento fundamental para o fortalecimento da cidadania no âmbito da Educação Ambiental.

No âmbito das práticas sustentáveis, verificou-se que as atividades desenvolvidas contribuíram para a incorporação de hábitos mais responsáveis por parte dos estudantes, tais como a separação de resíduos e o reaproveitamento de materiais. Essas ações evidenciam a indissociabilidade entre teoria e prática, aspecto essencial para a efetividade da Educação Ambiental. Nesse sentido, as metodologias ativas adotadas no projeto mostraram-se eficazes ao proporcionar experiências concretas de aprendizagem, conforme apontam Veiga e Zatti (2022). Tais práticas favoreceram a internalização de comportamentos sustentáveis, reforçando o caráter formativo e aplicado da EA.

A categoria formação cidadã revelou que a prática pedagógica contribuiu significativamente para o desenvolvimento de valores como responsabilidade, cooperação e respeito ao meio ambiente. Os estudantes passaram a reconhecer-se como agentes transformadores, compreendendo que suas ações individuais possuem repercussões coletivas. Essa dimensão formativa está alinhada à concepção de Educação Ambiental crítica defendida por Carlos Frederico Bernardo Loureiro (2020), que enfatiza a formação de sujeitos conscientes, críticos e comprometidos com a transformação social.

Adicionalmente, a mediação docente evidenciou-se como elemento fundamental para o êxito da prática pedagógica, ressaltando o papel do professor como facilitador do processo de ensino-aprendizagem. A atuação docente contribuiu para a problematização das questões ambientais e para a construção de conhecimentos contextualizados, reforçando a importância da formação continuada na área. De modo geral, os resultados indicam que a inserção de práticas pedagógicas contextualizadas e interdisciplinares no ensino de Educação Ambiental potencializa o desenvolvimento de competências críticas, sociais e ambientais nos estudantes. Contudo, também se evidenciam desafios, como a necessidade de continuidade das ações e o fortalecimento de políticas institucionais que assegurem a inserção sistemática da Educação Ambiental no currículo escolar.

Dessa forma, a análise dos resultados reafirma que a Educação Ambiental, quando desenvolvida de maneira prática, participativa e crítica, contribui de forma significativa para a formação integral dos estudantes, consolidando-se como um instrumento essencial para a promoção da sustentabilidade no contexto educacional.

Figura 1 - rodas de experiências com os professores



Fonte: Arquivos pessoais dos autores (2026).

Figura 2 - rodas de experiências com os professores



Fonte: Arquivos pessoais dos autores (2026).

12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo analisar o papel da Educação Ambiental frente aos desafios socioambientais contemporâneos, buscando compreender suas contribuições para a formação de sujeitos críticos e para a promoção de práticas sustentáveis no contexto escolar. A partir da articulação entre o referencial teórico e a prática pedagógica desenvolvida em uma escola municipal de Marataízes, evidenciou-se a relevância da Educação Ambiental enquanto instrumento formativo, crítico e potencialmente transformador.

Os resultados, sistematizados por meio da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016), indicaram que a inserção de práticas pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas contribui significativamente para o desenvolvimento da consciência ambiental, do protagonismo discente, da adoção de práticas sustentáveis e da formação cidadã. Tais achados corroboram a compreensão de que a Educação Ambiental, quando orientada por uma abordagem crítica e participativa, transcende a dimensão meramente teórica, promovendo transformações concretas nas atitudes, percepções e práticas dos estudantes.

Nesse sentido, destaca-se que a prática pedagógica analisada possibilitou aos educandos não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a vivência de experiências concretas relacionadas à sustentabilidade, como a implantação da coleta seletiva. Essas ações reforçam a centralidade da aprendizagem significativa, fundamentada na articulação entre teoria e prática, conforme defendem abordagens contemporâneas da área. Ademais, o envolvimento ativo dos docentes evidenciou o potencial da Educação Ambiental para o desenvolvimento de competências críticas, sociais e ambientais, fundamentais para o exercício pleno da cidadania.

Outro aspecto relevante refere-se à atuação docente como elemento mediador do processo educativo. A intervenção do professor mostrou-se essencial tanto na condução das atividades quanto na problematização das questões ambientais e no estímulo à reflexão crítica. Tal evidência reforça a necessidade de investimentos contínuos na formação inicial e continuada de professores, a fim de assegurar a efetivação da Educação Ambiental de maneira qualificada e consistente no contexto escolar.

Entretanto, apesar dos avanços identificados, a pesquisa também evidenciou desafios significativos, como a necessidade de continuidade das ações pedagógicas, a ampliação de políticas públicas voltadas à Educação Ambiental e a consolidação de práticas interdisciplinares nos currículos escolares. Esses aspectos indicam que a implementação da EA ainda requer esforços institucionais e pedagógicos para sua efetiva integração ao cotidiano das escolas.

Dessa forma, conclui-se que a Educação Ambiental se configura como um campo estratégico para o enfrentamento dos dilemas socioambientais contemporâneos, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes, críticos e comprometidos com a sustentabilidade.

Sua efetivação está diretamente relacionada à articulação entre teoria e prática, à valorização da formação docente e ao fortalecimento de políticas educacionais que promovam uma educação crítica e transformadora.

Por fim, ressalta-se a importância do desenvolvimento de novas investigações que aprofundem a análise das práticas pedagógicas em Educação Ambiental, especialmente no âmbito da educação básica, contribuindo para a construção de estratégias inovadoras e eficazes voltadas à promoção da sustentabilidade e da justiça socioambiental.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1999.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, Vanessa Alves Di Giaimo. **Práticas de educação ambiental crítica: dialogando com Paulo Freire em busca de pedagogias ecológicas e libertadoras na escola das infâncias**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

FERREIRA, Viviane Proto. **Educação ambiental no currículo escolar do curso técnico em agropecuária do Instituto Federal Goiano Campus Rio Verde**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.

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

GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental: da prática à teoria**. Campinas: Papyrus, 2021.

JACOBI, Pedro Roberto. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. São Paulo: Annablume, 2021.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Educação ambiental: política e crítica social**. São Paulo: Cortez, 2020.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental crítica: contribuições e desafios**. São Paulo: Cortez, 2020.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

SILVA, Vitória Revia Teixeira da. **A importância da educação ambiental e a formação da consciência sustentável**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2024.

UNESCO. **Education for Sustainable Development: a roadmap**. Paris: UNESCO, 2021.

VEIGA, José Eli da; ZATTI, André. **Desenvolvimento sustentável: desafios contemporâneos**. São Paulo: Autêntica, 2022.

XAVIER, Laysla da Silva. **Educação ambiental escolar: práticas, desafios e perspectivas**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024.

GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA EMANCIPADORA

SCHOOL MANAGEMENT AND INCLUSIVE EDUCATION:
PATHWAYS TO BUILDING AN EMANCIPATORY SCHOOL

DOI: 10.29327/5964149.1-2

Débora Lacerda Santos Lima¹
Márcia Moreira de Araújo²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Professora Orientadora do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este artigo analisou as contribuições da gestão escolar para a efetivação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, tomando como referência uma investigação realizada na rede municipal de Ponto Belo, Espírito Santo. O estudo teve como objetivo investigar de que modo a gestão escolar pode contribuir para práticas inclusivas voltadas ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Adotou-se abordagem qualitativa, com delineamento de estudo de caso, e produção de dados por meio de questionário com cinco questões abertas aplicado a nove docentes que atuavam na gestão escolar e na equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. A análise foi orientada pela Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016). Os resultados indicaram que os participantes reconhecem a gestão como instância articuladora do trabalho inclusivo, destacando ações de planejamento, orientação docente, adaptação de atividades, acompanhamento dos estudantes e articulação com o Atendimento Educacional Especializado, as famílias e a comunidade. Também foram identificados desafios relacionados à formação continuada, aos recursos pedagógicos acessíveis, à infraestrutura, ao tempo de planejamento e à organização do trabalho coletivo. As respostas evidenciaram a importância de processos formativos permanentes, planejamento colaborativo e aproximação entre gestão, professores e AEE. Como contribuição prática, destaca-se a elaboração de um manual educativo em formato de e-book, destinado a apoiar gestores e professores na reflexão e no planejamento de práticas inclusivas. Conclui-se, no âmbito das percepções analisadas, que a gestão escolar ocupa posição relevante na criação de condições institucionais para a inclusão, embora essa responsabilidade seja compartilhada com os demais profissionais, famílias, órgãos gestores e políticas públicas.

Palavras-chave: Gestão escolar. Educação inclusiva. Educação especial. Práticas pedagógicas. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

This article analyzes the contributions of school management to the implementation of special education from an inclusive education perspective, based on an investigation conducted in the municipal education network of Ponto Belo, Espírito Santo, Brazil. The study aimed to investigate how school management can contribute to inclusive practices that promote access, permanence, participation and learning of students who are the target audience of Special Educational Assistance. A qualitative approach and case study design were adopted. Data were produced through a questionnaire containing five open-ended questions answered by nine female teachers working in school management and in the pedagogical team of the Municipal Department of Education. Data analysis was guided by Bardin's Content Analysis. The findings indicate that participants perceive school management as an articulating dimension of inclusive work, emphasizing planning, teacher guidance, activity adaptation, student monitoring and articulation with specialized educational assistance, families and the community. Challenges were also identified regarding continuing education, accessible pedagogical resources, infrastructure, planning time and collective work organization. The participants valued permanent training, collaborative planning and closer articulation among management, teachers and specialized educational assistance. As a practical contribution, an educational manual in e-book format was developed to support managers and teachers in reflecting on and planning inclusive practices. The study concludes, within the scope of the perceptions analyzed, that school management plays a relevant role in creating institutional conditions for inclusion, although this responsibility is shared with other professionals, families, educational authorities and public policies.

Keywords: School management. Inclusive education. Special education. Pedagogical practices. Specialized Educational Assistance.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um dos desafios centrais da escola contemporânea, sobretudo porque sua efetivação ultrapassa a garantia formal de matrícula e exige condições para que os estudantes participem das experiências educativas, aprendam e desenvolvam suas potencialidades. No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu o direito ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional consolidou a educação especial como modalidade educacional. Posteriormente, diferentes políticas e marcos normativos ampliaram a compreensão da inclusão como direito e como compromisso institucional.

A mudança de perspectiva produz consequências importantes para a organização da escola. Se a inclusão não pode ser reduzida à presença física do estudante, também não pode ser atribuída exclusivamente ao professor da turma ou ao profissional do Atendimento Educacional Especializado. A construção de condições inclusivas envolve planejamento, organização do trabalho pedagógico, formação profissional, acessibilidade, recursos, participação da família e articulação entre os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar. Nesse cenário, a gestão escolar assume papel estratégico, pois participa da definição de prioridades, da mobilização de recursos, da mediação das relações e da criação de condições para que as práticas inclusivas se materializem no cotidiano.

O problema que orientou a investigação foi compreender se a gestão escolar pode contribuir efetivamente para o processo de inclusão escolar. A questão parte da compreensão de que a inclusão requer condições pedagógicas, organizacionais, formativas e relacionais que assegurem a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. A hipótese formulada no estudo foi a de que uma gestão comprometida com princípios democráticos, formação continuada, liderança pedagógica e articulação com as políticas educacionais e a comunidade escolar pode fortalecer práticas inclusivas e favorecer a construção de ambientes educacionais mais equitativos.

A relevância da temática também se relaciona às dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar. A dissertação que originou este artigo destaca que os profissionais podem encontrar obstáculos para responder às necessidades educacionais dos estudantes quando não dispõem de formação, recursos e apoio institucional suficientes. Assim, desloca-se o foco de uma compreensão individualizante da inclusão para uma perspectiva que considera a responsabilidade institucional e coletiva. A gestão passa a ser compreendida não apenas como atividade administrativa, mas como dimensão pedagógica capaz de organizar condições de trabalho e favorecer uma cultura escolar comprometida com a diversidade.

O objetivo geral foi investigar as contribuições da gestão escolar para a efetivação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, analisando estratégias que promovam uma educação emancipadora e o aprendizado dos estudantes público-alvo do Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de Ponto Belo/ES. De forma específica, buscou-se mapear dificuldades enfrentadas no processo de inclusão, descrever práticas desenvolvidas no ambiente escolar e produzir um caderno educativo, em formato de e-book, com práticas voltadas aos sujeitos atendidos no AEE e incluídos na escola.

O artigo apresenta a fundamentação teórica, o percurso metodológico, os resultados e a discussão das cinco dimensões identificadas no material empírico, além das considerações sobre o produto educacional e os limites do estudo.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E GESTÃO ESCOLAR

A compreensão contemporânea da educação inclusiva resulta de um processo histórico de superação de perspectivas assistencialistas e segregadoras. Durante longo período, pessoas com deficiência foram afastadas de espaços sociais e educacionais comuns ou submetidas a modelos que buscavam adequá-las a padrões considerados normais. A perspectiva inclusiva desloca esse entendimento ao defender que a própria escola deve rever suas culturas, políticas e práticas para acolher a diversidade e remover barreiras à participação e à aprendizagem.

No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 representa marco fundamental ao reconhecer a educação como direito e estabelecer o atendimento educacional especializado. A LDB define a educação especial como modalidade de educação escolar e prevê serviços de apoio especializado. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, reforçou a transversalidade da modalidade e a necessidade de articulação entre ensino comum e atendimento especializado. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, ampliou esse conjunto de garantias ao reafirmar o direito à educação em condições de igualdade.

A perspectiva inclusiva não se limita à criação de serviços especializados. Ela envolve a reorganização da escola para que diferentes modos de aprender sejam reconhecidos e para que barreiras pedagógicas, físicas, comunicacionais e atitudinais sejam enfrentadas. Mantoan (2003; 2020) destaca a necessidade de transformação das práticas escolares e de superação de concepções que classificam os estudantes a partir de padrões homogêneos. Mendes (2019) e Pletsch (2020) também ressaltam que os avanços normativos precisam ser acompanhados de mudanças nas condições de escolarização, na formação docente e na organização institucional.

O Atendimento Educacional Especializado desempenha função complementar ou suplementar ao ensino regular, contribuindo para identificar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que reduzam barreiras à aprendizagem. Entretanto, o AEE não deve ser compreendido como espaço isolado ou como substituto do ensino comum. Sua contribuição depende da articulação com o professor regente, a coordenação pedagógica, a gestão, a família e outros profissionais envolvidos no acompanhamento do estudante.

A gestão escolar ganha relevância porque articula diferentes dimensões da vida institucional. Libâneo (2018) compreende a organização escolar em estreita relação com o trabalho pedagógico, enquanto Lück (2019) enfatiza a gestão como processo de mobilização de pessoas e recursos em torno de objetivos educacionais. Paro (2016), ao discutir a gestão democrática, contribui para compreender que a organização da escola deve envolver os diferentes segmentos da comunidade escolar.

A ideia de escola emancipadora articula-se ao reconhecimento dos estudantes como sujeitos de direitos e participantes ativos do processo educativo. Uma escola inclusiva não se constitui somente por normas ou documentos, mas por práticas cotidianas que expressem respeito à diversidade, participação e compromisso com a aprendizagem. A gestão pode criar condições para que esses princípios se convertam em ações institucionais, sem transferir para uma única pessoa a responsabilidade pela inclusão.

3. REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura da dissertação foi desenvolvida a partir de produções disponíveis no catálogo da CAPES, considerando o período de 2015 a 2025 e descritores relacionados à educação especial na perspectiva inclusiva, gestão escolar e práticas docentes para o público-alvo da Educação Especial. O levantamento permitiu situar a investigação em um campo marcado pela ampliação do acesso à escola regular, mas também pela permanência de desafios estruturais, formativos, pedagógicos e culturais.

No levantamento apresentado, para “Educação especial na perspectiva da educação inclusiva” foram registrados 892 resultados no banco eletrônico e 527 registros de doutorado, mestrado e mestrado profissional no recorte indicado. Para “Gestão escolar”, foram registrados 7.140 resultados e 2.377 registros na seleção correspondente. Para “Práticas docentes para o público-alvo da educação especial”, foram encontrados 856 resultados e 930 registros no recorte apresentado. Esses números demonstram a amplitude do campo, embora este artigo não realize revisão sistemática.

Delgado (2023) investigou a colaboração entre professores e equipes multiprofissionais no processo de inclusão escolar. A pesquisa destacou a relevância da articulação entre profissionais, familiares e estudantes, mostrando que a colaboração pode constituir suporte ao desenvolvimento e à aprendizagem. Um ponto convergente com a pesquisa de Ponto Belo é a

compreensão de que a inclusão demanda atuação coletiva e que uma rede de apoio não deve resultar na transferência da responsabilidade pedagógica para profissionais externos.

Pereira (2022), ao estudar a experiência da educação inclusiva no município de Santarém, identificou avanços relacionados ao aumento de matrículas e à implantação de dispositivos de apoio, mas também apontou fragilidades de infraestrutura, recursos, formação e articulação entre os atores educacionais. Essa contribuição aproxima-se dos resultados encontrados em Ponto Belo, especialmente quando os participantes apontam que diretrizes inclusivas precisam ser acompanhadas por condições concretas de implementação.

Barbosa (2022) discutiu o papel da comunidade escolar no processo de inclusão de estudantes com deficiência e destacou a necessidade de fortalecer recursos, formação, profissionais de apoio e participação institucional. A autora também enfatizou a importância do Projeto Político-Pedagógico como instrumento de orientação das práticas inclusivas. Esse aspecto dialoga com a compreensão de gestão democrática presente neste artigo.

Guadagnin (2022) investigou a formação docente em serviço no contexto da inclusão escolar na Educação Infantil. A pesquisa evidenciou a importância de momentos formativos vinculados às situações concretas do cotidiano e do trabalho colaborativo entre professores regentes e profissionais da Educação Especial. Tal contribuição é pertinente aos resultados desta pesquisa, pois os participantes valorizaram reuniões, estudos, troca de experiências e reflexão sobre situações reais como estratégias de formação continuada.

A aproximação entre esses estudos e os resultados de Ponto Belo indica uma convergência: a inclusão escolar não se consolida por uma ação isolada. Ela depende de uma rede de relações e de condições institucionais que articulem formação, recursos, planejamento, participação e acompanhamento. O diferencial da investigação apresentada está em focalizar a percepção de docentes que atuam na gestão escolar e na equipe pedagógica.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa adotou abordagem qualitativa e delineamento de estudo de caso. A escolha decorreu da necessidade de compreender, em profundidade e em seu contexto, as percepções dos participantes acerca da gestão escolar e da educação inclusiva. Conforme a dissertação, a abordagem qualitativa valoriza os significados atribuídos pelos sujeitos às experiências vivenciadas, enquanto o estudo de caso favorece a análise contextualizada de uma realidade educacional específica (MINAYO, 2014; DENZIN; LINCOLN, 2021).

O campo envolveu a Secretaria Municipal de Educação de Ponto Belo, no Espírito Santo, e o Centro Municipal de Educação Infantil Adão Djalma Coelho. A Secretaria atua na gestão

das unidades da rede municipal em dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras. O CEMEI atende aproximadamente 160 crianças, na faixa etária de 1 ano e 6 meses a 3 anos, constituindo o espaço institucional descrito na dissertação como relevante para a análise das práticas de gestão relacionadas à educação inclusiva.

Participaram nove docentes efetivas, identificadas como D1 a D9, que atuavam na gestão escolar e na equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. O grupo era composto exclusivamente por mulheres, com idades entre 40 e 55 anos, todas com formação superior em Pedagogia e experiência na docência e na atuação com estudantes público-alvo da Educação Especial. A seleção ocorreu de forma intencional, considerando a atuação direta dos participantes nos processos de gestão.

A produção dos dados foi realizada mediante questionário estruturado com cinco questões abertas. O instrumento buscou captar percepções sobre o papel da gestão, desafios da inclusão, formação continuada e adaptações curriculares, articulação entre gestão, professores, AEE, família e comunidade e impactos das políticas públicas no cotidiano escolar.

A análise dos dados foi orientada pela Análise de Conteúdo de Bardin (2016), organizada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação. A leitura das respostas permitiu identificar recorrências e organizar a discussão em cinco dimensões analíticas: papel da gestão; desafios pedagógicos, estruturais, formativos e organizacionais; formação continuada e adaptações curriculares; articulação entre os sujeitos; e políticas públicas.

No campo ético, a dissertação informa a garantia de sigilo, confidencialidade e anonimato, bem como a participação mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os participantes foram identificados por códigos. Também foram considerados riscos mínimos relacionados à privacidade, ao possível constrangimento e ao desconforto na apresentação de percepções profissionais.

É importante registrar que os resultados correspondem às percepções dos participantes. As respostas não permitem, isoladamente, verificar a frequência efetiva das ações, avaliar diretamente a infraestrutura, mensurar impactos sobre a aprendizagem ou estabelecer generalizações para outras instituições. Essa delimitação preserva a coerência da interpretação qualitativa.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1. A gestão escolar como articuladora da inclusão

As respostas dos nove participantes convergiram para a compreensão da gestão escolar como instância responsável por organizar, acompanhar e favorecer práticas inclusivas. Para os docentes, a inclusão não se esgota na matrícula do estudante, mas exige condições pedagógicas e organizacionais que possibilitem sua participação nas atividades escolares.

O D7 sintetizou essa percepção ao afirmar que “não basta matricular o estudante; é necessário garantir sua participação nas atividades e oferecer apoio aos profissionais que trabalham com ele”. O D2 ressaltou que a inclusão deve estar presente “nas práticas cotidianas da escola, e não apenas nos documentos institucionais”. As manifestações evidenciam preocupação com a distância que pode existir entre discurso institucional e práticas concretas.

Entre as ações mencionadas aparecem planejamento, orientação aos professores, adaptação de atividades, acompanhamento individualizado e utilização de materiais visuais. O D1 destacou adaptações e acompanhamento, enquanto o D4 mencionou materiais visuais, atividades adaptadas e trabalhos em grupo. Essas práticas revelam uma compreensão da gestão como articuladora de condições para diversificar experiências educativas e respeitar diferentes ritmos.

Os resultados dialogam com Libâneo (2012; 2018), ao relacionar gestão e organização das condições do trabalho pedagógico, e com Mantoan (2003; 2020), ao reconhecer que a inclusão exige transformação de práticas e concepções que sustentam modelos homogêneos de escolarização.

A articulação com o AEE apareceu de forma recorrente. O D3 caracterizou a gestão como mediadora da comunicação entre professores, famílias e profissionais especializados, enquanto o D5 destacou a articulação dos envolvidos. Essa percepção aproxima-se de Mendes (2019) e Pletsch (2020), que enfatizam condições institucionais e práticas colaborativas.

As respostas, contudo, descrevem atribuições consideradas importantes, mas não apresentam dados suficientes para verificar frequência ou efetividade de cada ação. O resultado principal dessa categoria diz respeito à forma como os participantes concebem o papel da gestão, e não à mensuração de seu desempenho.

5.2. Desafios para a implementação de práticas inclusivas

Os participantes identificaram desafios de natureza pedagógica, estrutural, formativa e organizacional. Entre os aspectos recorrentes estiveram a insuficiência de recursos pedagógicos acessíveis, a necessidade de formação continuada, limitações da infraestrutura, tempo destinado ao planejamento e dificuldades para organizar o trabalho coletivo. Esses elementos indicam que a inclusão não depende apenas da disposição individual dos profissionais, mas de condições institucionais.

O D1 observou que a falta de materiais pode exigir adaptações realizadas pelos próprios professores, aumentando a demanda de tempo e planejamento. O D5 apontou a dificuldade de conciliar necessidades individuais com as demandas de toda a turma. Perrenoud (2000) contribui para essa discussão ao defender situações de aprendizagem capazes de considerar a diversidade dos sujeitos.

A infraestrutura também apareceu como desafio. O D6 ampliou o entendimento de acessibilidade ao mencionar circulação, banheiros, salas e materiais, enquanto o D3 relacionou a questão à estrutura física, aos recursos e ao tempo escolar. A acessibilidade, portanto, não pode ser compreendida apenas como condição de entrada no prédio; envolve circulação, comunicação, participação e uso dos recursos necessários.

A formação profissional foi igualmente destacada. O D2 observou que os professores podem demonstrar interesse sem necessariamente dispor dos conhecimentos necessários para responder às diferentes necessidades. O D4 chamou atenção para a necessidade de superar preconceitos e compreender diferentes modos de aprender. A formação deve envolver reflexão sobre concepções de deficiência, aprendizagem, currículo e participação.

O D7 apontou que a falta de diálogo pode fragmentar estratégias. A gestão pode atuar nesse ponto ao criar espaços de comunicação e planejamento, aproximando os profissionais e transformando ações individuais em processos coletivos.

5.3. Formação continuada e adaptações curriculares

Os participantes atribuíram à gestão papel relevante na promoção da formação continuada e no acompanhamento das adaptações curriculares. Entre as estratégias mencionadas estão reuniões, estudos, cursos, compartilhamento de experiências e diálogo com profissionais especializados.

O D1 destacou momentos formativos e discussões sobre necessidades dos estudantes. O D3 valorizou espaços de reflexão sobre situações concretas da sala de aula. Essas percepções aproximam-se da compreensão de formação como processo permanente de desenvolvimento profissional, no qual o conhecimento também é construído pela análise crítica das experiências.

Quanto às adaptações curriculares, o D2 defendeu o planejamento coletivo; o D4 destacou que o estudante não deve ser excluído das experiências oferecidas à turma; e o D9 ressaltou a discussão entre professor regente, AEE e coordenação, com acompanhamento do desenvolvimento. Os dados apontam para uma concepção de adaptação vinculada à participação e não à segregação.

Mantoan (2003) contribui para interpretar esse resultado ao enfatizar a transformação das práticas escolares, enquanto Perrenoud (2000) ajuda a compreender a diversificação das situações de aprendizagem. Entretanto, as respostas não detalham quais adaptações foram efetivamente realizadas ou quais resultados foram observados. Os dados permitem discutir concepções e estratégias mencionadas, mas não avaliar diretamente sua efetividade.

5.4. Articulação entre gestão, professores, AEE, família e comunidade

A articulação entre gestão, professores, AEE, famílias e comunidade foi reconhecida como dimensão relevante para o acompanhamento dos estudantes. Reuniões, conversas, compartilhamento de informações, planejamento conjunto e acompanhamento apareceram como estratégias valorizadas.

O D1 mencionou conversas e reuniões, enquanto o D3 ressaltou que a articulação precisa ser contínua. O D2 afirmou que os responsáveis podem contribuir para o conhecimento das necessidades e potencialidades dos estudantes, enquanto o D5 destacou informações sobre interesses, necessidades e formas de comunicação.

O D8 compreendeu a gestão como mediadora, e o D7 enfatizou a responsabilidade compartilhada e a sensibilização da comunidade. Essa visão dialoga com Paro (2016), especialmente quanto à gestão democrática e à participação dos diferentes sujeitos na organização escolar.

A relação entre professor regente e AEE foi considerada necessária para aproximar o atendimento especializado das atividades da sala comum. Entretanto, as respostas não informaram periodicidade das reuniões, instrumentos de registro ou nível efetivo de participação familiar e comunitária. Assim, os dados demonstram o reconhecimento de sua importância, mas não permitem afirmar que a articulação ocorra de forma sistemática em todos os casos.

5.5. Políticas públicas e aprimoramento das ações na rede municipal

Os participantes reconheceram as políticas públicas de educação inclusiva como referências importantes para a organização da gestão e para a garantia dos direitos educacionais. O D1 afirmou que essas políticas orientam o trabalho, mas sua concretização depende de condições adequadas. Essa percepção distingue a existência de diretrizes das condições materiais e institucionais necessárias para sua implementação.

O D3 destacou a articulação entre escola e Secretaria Municipal de Educação, enquanto o D8 ressaltou a necessidade de identificar demandas e encaminhá-las aos setores responsáveis. Entre as sugestões recorrentes estiveram ampliação da formação continuada, investimento em infraestrutura acessível e materiais adaptados, fortalecimento do apoio técnico, planejamento coletivo, conscientização e acompanhamento periódico.

Essas sugestões indicam que a política inclusiva precisa ser acompanhada por mecanismos institucionais de planejamento e acompanhamento. Mantoan (2003) contribui para discutir a transformação das práticas escolares, enquanto Paro (2016) possibilita compreender a importância da participação e da organização democrática.

A pesquisa não identificou, nas respostas analisadas, programas municipais específicos, orçamento, metas ou indicadores que permitissem avaliar o grau de implementação das políticas públicas na rede. As falas permitem identificar demandas e sugestões, mas não possibilitam uma avaliação abrangente da política municipal.

5.6. Discussão integrada dos resultados

A análise conjunta revela que os participantes atribuem à gestão escolar uma função articuladora. A gestão é associada à organização do trabalho pedagógico, ao acompanhamento das necessidades dos estudantes, à orientação dos professores, à mobilização de recursos e ao fortalecimento do diálogo entre escola, AEE, famílias e setores da rede municipal.

Os desafios identificados, recursos, infraestrutura, formação, planejamento e articulação, sugerem que a efetivação da inclusão depende da combinação de condições materiais, formativas e organizacionais. Não se trata de atribuir à gestão capacidade isolada de resolver todas as barreiras. A gestão pode criar condições, articular sujeitos e organizar processos, mas necessita de políticas públicas, recursos, apoio da rede e participação da comunidade.

O planejamento colaborativo aparece como estratégia transversal. Reuniões, troca de experiências e articulação entre professor regente e AEE são apontadas como possibilidades para produzir respostas mais adequadas. Esse resultado aproxima-se de Libâneo (2012), ao relacionar organização do trabalho pedagógico às necessidades da comunidade escolar, e de Paro (2016), ao valorizar participação e gestão democrática.

A formação continuada também atravessa todas as categorias. Ela aparece como espaço de reflexão sobre práticas, preconceitos, currículo, acessibilidade e diferentes modos de aprender. Guadagnin (2022), analisada na revisão, reforça essa compreensão ao destacar a formação em serviço como possibilidade de ressignificação das práticas pedagógicas.

Em síntese, os resultados organizam-se em cinco dimensões interdependentes: organização pedagógica; formação continuada; acessibilidade e recursos; articulação entre sujeitos; e implementação das políticas públicas. A inclusão é apresentada como processo contínuo e de corresponsabilidade.

6. PRODUTO EDUCACIONAL: MANUAL EM FORMATO DE E-BOOK

Como produto educacional, a pesquisa elaborou um manual educativo em formato de e-book, destinado a gestores e professores, com foco em estratégias para a promoção da educação inclusiva. A elaboração responde ao caráter profissional da investigação e procura aproximar os conhecimentos produzidos das demandas identificadas nas respostas dos participantes.

O produto reúne orientações, propostas pedagógicas e reflexões teóricas para apoiar os profissionais na implementação de práticas inclusivas. Sua finalidade não é oferecer receitas prontas nem substituir decisões pedagógicas contextualizadas. O material funciona como apoio à reflexão, ao planejamento e à organização do trabalho.

Considerando os resultados, o manual pode ser compreendido como instrumento articulador entre cinco necessidades: formação continuada; planejamento colaborativo; organização de práticas pedagógicas diversificadas; articulação entre profissionais e famílias; e acompanhamento das demandas de acessibilidade e recursos.

A escolha pelo formato digital favorece a organização de conteúdos e sua utilização em processos formativos. O produto dialoga com problemas concretos identificados no campo, especialmente formação, materiais, infraestrutura, tempo e comunicação. Pode subsidiar momentos de estudo, reuniões pedagógicas e planejamento de ações inclusivas.

O manual não substitui políticas públicas, formação especializada, recursos de acessibilidade ou decisões pedagógicas. Sua função é oferecer subsídios para que esses processos sejam discutidos e planejados coletivamente. Assim, a inovação educacional não é entendida apenas como adoção de materiais novos, mas como transformação de práticas e fortalecimento de processos colaborativos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como propósito investigar as contribuições da gestão escolar para a efetivação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, considerando a construção de uma escola emancipadora na rede municipal de Ponto Belo/ES. A análise das respostas de nove participantes permitiu identificar como esses sujeitos compreendem o papel da gestão, quais desafios reconhecem e quais estratégias consideram relevantes.

No âmbito das percepções analisadas, a questão norteadora — se a gestão escolar pode contribuir para o processo de inclusão — foi respondida afirmativamente pelos participantes. A gestão foi reconhecida como elemento articulador do processo inclusivo, especialmente por sua atuação na organização do trabalho pedagógico, no acompanhamento das necessidades dos estudantes, na orientação aos professores, na mobilização de recursos e na articulação com o AEE, as famílias e outros setores.

Os resultados também evidenciaram que a efetivação da inclusão enfrenta obstáculos que ultrapassam a dimensão individual. Formação continuada, recursos pedagógicos acessíveis, infraestrutura, tempo de planejamento e articulação entre profissionais foram identificados como aspectos que interferem nas práticas inclusivas. A inclusão requer planejamento ins-

titucional e apoio articulado, não podendo ser tratada como responsabilidade exclusiva do professor ou da equipe gestora.

A formação continuada apareceu como dimensão transversal. Os participantes valorizaram estudo, reflexão e troca de experiências vinculados às situações concretas. Quanto às adaptações curriculares, as respostas indicaram a importância de diversificar atividades, considerar diferentes ritmos de aprendizagem e planejar conjuntamente com o AEE e a coordenação pedagógica.

A articulação entre gestão, professores, AEE, famílias e comunidade também foi valorizada. Entretanto, as respostas não permitem avaliar periodicidade, abrangência ou efetividade dessas articulações. Essa limitação precisa ser considerada para evitar conclusões que ultrapassem o material produzido.

Em relação às políticas públicas, os participantes reconheceram sua importância, mas ressaltaram que a implementação depende de condições materiais, formação, acessibilidade, apoio técnico e integração com a Secretaria Municipal de Educação. Não foram identificados dados suficientes sobre orçamento, metas ou indicadores municipais; assim, o estudo oferece uma leitura das percepções dos sujeitos, e não uma avaliação da política pública como um todo.

Como contribuição aplicada, o manual educativo em formato de e-book procura apoiar gestores e professores na reflexão e no planejamento de práticas inclusivas. O produto traduz a dimensão profissional da pesquisa ao organizar orientações e estratégias relacionadas aos desafios identificados. Sua utilização pode favorecer processos formativos e discussões coletivas, desde que articulada às necessidades específicas de cada escola e às orientações oficiais da rede.

É necessário reconhecer os limites do estudo. Trata-se de investigação qualitativa situada em contexto específico e baseada nas respostas disponibilizadas. Os achados não devem ser generalizados automaticamente para outras instituições. Além disso, não foi possível observar diretamente o cotidiano escolar, avaliar a infraestrutura ou mensurar impactos sobre a aprendizagem. Pesquisas futuras podem ampliar o escopo por meio de observações, análise de documentos, escuta de famílias e estudantes e acompanhamento de ações inclusivas.

Conclui-se que a construção de uma escola emancipadora e inclusiva requer compromisso contínuo com a valorização da diversidade, a participação democrática e a garantia do direito à aprendizagem. A gestão escolar pode contribuir para esse processo ao promover diálogo, planejamento coletivo, formação permanente e articulação institucional. Mais do que responder a demandas pontuais, trata-se de consolidar uma cultura escolar que reconheça cada estudante como sujeito de direitos e organize suas práticas para que todos possam participar e aprender.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso et al. **Educação inclusiva: desafios e perspectivas**. São Paulo: Vozes, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARBOSA, Adrina Mendes. **O papel da comunidade escolar no processo de inclusão dos estudantes com deficiência do IF Baiano de Alagoinhas**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Baiano, 2022.
- DELGADO, Mariana Garcia. **A colaboração entre professores e equipes multiprofissionais no processo de inclusão escolar**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, 2023.
- GUADAGNIN, Alessandra Aparecida. **Formação docente em serviço no contexto da inclusão escolar na educação infantil**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual Paulista, 2022.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus, 2018.
- LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2019.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2020.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A política de educação inclusiva e a formação de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2019.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2016.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PEREIRA, Rosivane Sousa. **Um estudo sobre a experiência da educação inclusiva no município de Santarém – Pará**. 2022. Dissertação – Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022.
- PLETSCH, Márcia Denise. **Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas e formação docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2020.
- UNESCO. **Inclusão e educação: todos, sem exceção**. Paris: UNESCO, 2020.

ENTRE O QUADRO E O JOGO: CAMINHOS PARA O ENSINO SIGNIFICATIVO DE PROBABILIDADE NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

BETWEEN THE BLACKBOARD AND THE GAME:
PATHS TO MEANINGFUL PROBABILITY TEACHING IN THE 7TH GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL

DOI: 10.29327/5964149.1-3

Deltiane Pereira Dantas¹
Vivian Miranda Lago²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Professora Orientadora do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

O ensino de Probabilidade nos anos finais do Ensino Fundamental ainda é marcado, frequentemente, por abordagens expositivas. Esta pesquisa teve como objetivo comparar a metodologia expositiva tradicional e a Aprendizagem Baseada em Jogos no ensino de Probabilidade para estudantes do 7º ano, considerando aspectos relacionados à aprendizagem, à motivação e ao engajamento. De natureza aplicada e abordagem quali-quantitativa, a investigação foi realizada em uma escola pública estadual do Espírito Santo, envolvendo duas turmas submetidas a diferentes metodologias. Os dados foram obtidos por meio de observações, atividades avaliativas e questionários de percepção. Os resultados indicaram que ambas as metodologias favoreceram a aprendizagem dos conceitos de Probabilidade; contudo, a metodologia ativa apresentou resultados mais favoráveis quanto ao interesse, à participação e ao engajamento dos estudantes, favorecendo a interação e apresentando potencial para a construção significativa do conhecimento. Conclui-se que a Aprendizagem Baseada em Jogos constitui uma estratégia relevante para o ensino de Probabilidade, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo.

Palavras-chave: Ensino de Matemática. Probabilidade. Metodologias Ativas. Aprendizagem Baseada em Jogos.

ABSTRACT

The teaching of Probability in the final years of Elementary School is still frequently characterized by expository approaches. This research aimed to compare the traditional expository methodology and Game-Based Learning in the teaching of Probability to seventh-grade students, considering aspects related to learning, motivation, and engagement. This applied research adopted a mixed-methods approach and was conducted in a public state school in the state of Espírito Santo, Brazil, involving two classes subjected to different teaching methodologies. Data were collected through observations, assessment activities, and perception questionnaires. The results indicated that both methodologies contributed to students' learning of Probability concepts; however, the active methodology yielded more favorable results regarding students' interest, participation, and engagement, promoting interaction and demonstrating potential for the meaningful construction of knowledge. It is concluded that Game-Based Learning constitutes a relevant strategy for teaching Probability, contributing to a more dynamic and participatory learning environment.

Keywords: Mathematics Education. Probability. Active Learning Methodologies. Game-Based Learning.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Matemática ainda enfrenta desafios relacionados à compreensão dos conceitos e à utilização de abordagens excessivamente mecânicas e descontextualizadas. Segundo Borba (2008), o ensino tradicional da disciplina frequentemente se apoia na memorização de regras e na aplicação de procedimentos em situações hipotéticas, dificultando a compreensão dos significados dos conceitos matemáticos. No ensino de Probabilidade, essa realidade também pode ser observada, especialmente quando o conteúdo é abordado de forma predominantemente expositiva e centrada na aplicação de fórmulas.

Nesse contexto, torna-se relevante a utilização de estratégias que aproximem os conteúdos matemáticos da realidade dos estudantes e favoreçam sua participação no processo de aprendizagem. Conforme Darroz (2018), a aprendizagem torna-se mais significativa quando os novos conhecimentos são relacionados aos conhecimentos prévios dos estudantes.

Nessa perspectiva, as metodologias ativas destacam-se por promoverem o protagonismo, a autonomia, a interação e o envolvimento dos alunos na construção do conhecimento (BACICH; MORAN, 2018).

Entre essas metodologias, a Aprendizagem Baseada em Jogos apresenta potencial para o ensino de Matemática, ao possibilitar a vivência prática dos conceitos, estimular a interação entre os estudantes e favorecer a motivação e o raciocínio. Para Gardner (1961), os jogos constituem recursos capazes de despertar o interesse e contribuir para a construção de novos conhecimentos.

De modo complementar, Kishimoto (2010) destaca que, quando utilizados com intencionalidade pedagógica, os jogos ultrapassam a dimensão do entretenimento e favorecem a aprendizagem ativa e o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais.

Diante disso, esta pesquisa teve como objetivo comparar a metodologia expositiva tradicional e a Aprendizagem Baseada em Jogos no ensino de Probabilidade para estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, considerando aspectos relacionados à aprendizagem, à motivação e ao engajamento. Para tanto, foram desenvolvidas intervenções pedagógicas com duas turmas do mesmo nível de ensino, submetidas a diferentes abordagens metodológicas, buscando analisar suas contribuições para o processo de aprendizagem.

Assim, o estudo parte da seguinte questão de pesquisa: de que maneira a Aprendizagem Baseada em Jogos pode contribuir para a motivação e a aprendizagem de Probabilidade, em comparação ao ensino tradicional baseado em aulas expositivas, entre estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental?

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. O ensino de probabilidade na educação básica

O estudo da probabilidade, segundo Dante (2014, p. 266), surgiu no século XVI, da curiosidade do homem em encontrar resultados prováveis para determinado fenômeno aleatório, principalmente possíveis resultados nos jogos de azar.

Pelo fato de não sabermos o resultado exato de um fenômeno aleatório é que buscamos os resultados prováveis, as chances, as probabilidades de determinado resultado ocorrer. A teoria das probabilidades é um ramo da matemática que cria, elabora e pesquisa modelos para estudar experimentos ou fenômenos aleatórios (DANTE, 2014, p. 267).

Em outras palavras, a matemática, através do estudo da probabilidade, consegue quantificar um resultado provável; não a certeza, mas as chances de determinado resultado acontecer na ciência, no jogo, entre outros. Pode-se, por exemplo, determinar a probabilidade de ganhar um jogo; a probabilidade de uma criança herdar geneticamente uma doença encontrada nos pais; enfim, vários outros exemplos podem ser citados para mostrar a importância do ensino de probabilidade na contemporaneidade.

A relevância do ensino de probabilidade também é reconhecida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que a insere na unidade temática probabilidade e Estatística desde os anos iniciais da Educação Básica. Nos anos finais do Ensino Fundamental, o documento orienta que os estudantes desenvolvam habilidades relacionadas à compreensão de fenômenos aleatórios, à análise de possibilidades e à interpretação de situações de incerteza presentes no cotidiano. Dessa forma, o ensino de probabilidade deve ultrapassar a mera aplicação de fórmulas e cálculos, favorecendo a investigação, a argumentação e a tomada de decisões fundamentadas em evidências (BRASIL, 2018).

Figura 1 – Atividade sobre probabilidade apresentada em livro do 6º ano do Ensino Fundamental.

Atividades

21. Aquiles usou uma planilha eletrônica para simular o sorteio dos números de 1 a 5. Por meio de alguns comandos, a planilha eletrônica realiza muitas vezes o sorteio e registra a quantidade de vezes que um determinado número foi sorteado. Veja a seguir a quantidade de sorteios realizados na planilha eletrônica e a frequência com que o número 3 apareceu nesses sorteios.

	A	B	C	D	E	F	G
1	Quantidade de sorteios	50	100	500	2000	10000	15000
2	Frequência	13	26	114	423	2016	2960

Após isso, Aquiles calculou, para os 50 primeiros sorteios, a razão entre a frequência com que o número 3 apareceu nos sorteios e a quantidade de sorteios.

$$\frac{13}{50} = 0,26 = 26\%$$

a) Calcule, para os demais casos, a porcentagem de vezes em que o número 3 foi sorteado.

- 100 sorteios.
- 500 sorteios.
- 2 000 sorteios.
- 10 000 sorteios.
- 15 000 sorteios.

b) Qual é a probabilidade de sortear o número 3 dentre os números de 1 a 5?

Fonte: Chavante (2018).

Alguns autores de livros didáticos utilizados nos anos finais do Ensino Fundamental, a exemplo de Eduardo Chavante (2018), em obra destinada ao 6º ano do Ensino Fundamental, abordam o conceito de probabilidade predominantemente de forma teórica, sem incentivar a realização de experimentos práticos que possibilitem ao aluno a vivência do conteúdo estudado, como se observa na Figura 1.

Diante desse contexto, evidencia-se a necessidade de ampliar a utilização de metodologias ativas no ensino de Probabilidade, especialmente nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Embora os livros didáticos constituam importantes recursos pedagógicos, a predominância de abordagens essencialmente teóricas e a reduzida presença de atividades práticas podem limitar as oportunidades de experimentação, investigação e participação dos estudantes na construção do conhecimento. Dessa forma, torna-se pertinente adotar práticas pedagógicas que ultrapassem a mera exposição dos conteúdos e possibilitem aos alunos vivenciar os conceitos de Probabilidade em situações concretas e significativas. Essa perspectiva pode contribuir não apenas para uma melhor compreensão conceitual, mas também para o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade investigativa e de um processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo.

2.2. Metodologias ativas, jogos e aprendizagem significativa

As metodologias ativas atribuem ao estudante um papel central no processo de construção do conhecimento, favorecendo sua participação, autonomia e protagonismo. Nesse contexto, os jogos destacam-se como recursos pedagógicos capazes de tornar o ensino de Matemática mais dinâmico, interativo e significativo. Kishimoto (2011) destaca que o jogo educativo integra as dimensões lúdica e educativa e, quando utilizado de forma intencional, estimula os estudantes a observar, elaborar estratégias, tomar decisões e refletir sobre suas ações, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo.

Grando (2000) também considera o jogo um importante recurso metodológico para o ensino da Matemática, pois possibilita a elaboração de estratégias, a formulação de hipóteses, a análise de possibilidades e a reflexão sobre erros e acertos. A autora ressalta, entretanto, que o potencial educativo do jogo não se restringe ao seu caráter lúdico ou motivador, sendo fundamental a mediação intencional do professor para promover a reflexão e a sistematização dos conhecimentos construídos.

As contribuições das metodologias ativas também são evidenciadas por Freeman et al. (2014), que, em uma metanálise envolvendo 225 estudos, identificaram melhor desempenho acadêmico e menores índices de reprovação em práticas de aprendizagem ativa quando comparadas ao ensino expositivo tradicional. Martini (2025), por sua vez, destaca que as metodo-

logias ativas, incluindo os jogos pedagógicos, favorecem o engajamento, a motivação, a participação e a autonomia dos estudantes, tornando as aulas mais dinâmicas e contextualizadas.

A utilização de jogos também encontra respaldo na Teoria da Aprendizagem Significativa, proposta por David Ausubel. Segundo Darroz (2018), a aprendizagem ocorre de forma significativa quando os novos conhecimentos são relacionados, de maneira não arbitrária e não literal, aos conhecimentos prévios do estudante. Moreira (2011) denomina esses conhecimentos prévios relevantes de subsunçores, que funcionam como pontos de ancoragem para a assimilação de novos conceitos. Dessa forma, a aprendizagem não se limita à memorização, mas envolve a integração, reorganização e ampliação dos conhecimentos existentes.

Nesse sentido, Darroz (2018) ressalta que a aprendizagem significativa depende da existência de materiais potencialmente significativos e da predisposição do estudante para estabelecer relações entre os novos conhecimentos e aqueles que já possui. Estratégias que envolvem participação ativa, contextualização, resolução de problemas e experimentação podem, portanto, favorecer esse processo. No ensino de Probabilidade, os jogos e as atividades experimentais possibilitam aproximar situações concretas dos conceitos matemáticos formais, permitindo aos estudantes formular hipóteses, realizar experimentações, analisar resultados e construir significados.

Assim, a Aprendizagem Baseada em Jogos constitui uma estratégia alinhada aos pressupostos das metodologias ativas e da aprendizagem significativa, ao favorecer a participação, a interação, a autonomia e o protagonismo dos estudantes. Quando planejados de forma intencional e articulados aos objetivos de aprendizagem, os jogos podem ultrapassar a função de entretenimento e constituir importantes recursos para a construção do conhecimento matemático, especialmente no ensino de Probabilidade.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1. O cenário do estudo

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede estadual de ensino do Espírito Santo, localizada na área central do município, com aproximadamente 700 estudantes matriculados em 2026. A instituição dispõe de infraestrutura adequada e recursos tecnológicos que favorecem o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas. Participaram do estudo duas turmas do 7º ano do Ensino Fundamental, cada uma composta por aproximadamente 25 estudantes matriculados.

A escolha da instituição ocorreu em razão da atuação da pesquisadora como professora de Matemática na escola, embora não lecionasse nas turmas participantes da pesquisa, circuns-

tância que contribuiu para preservar a imparcialidade da investigação. A realização do estudo foi autorizada pela direção da instituição e pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU), mediante o consentimento dos responsáveis pelos estudantes participantes e a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme o Parecer nº 8.554.079.

3.2. Natureza da pesquisa

A pesquisa caracteriza-se como aplicada, de abordagem quali-quantitativa, por integrar dados qualitativos, obtidos por meio da observação das aulas e da análise da participação, do engajamento e das percepções dos estudantes, e dados quantitativos, provenientes das atividades avaliativas e dos questionários. Conforme Goldenberg (2004), as abordagens qualitativa e quantitativa são complementares, possibilitando uma compreensão mais ampla do fenômeno investigado.

Quanto à tipologia, trata-se de uma pesquisa de intervenção pedagógica, de caráter comparativo, desenvolvida por meio de pesquisa de campo em uma escola pública da rede estadual de ensino. Participaram do estudo duas turmas do 7º ano, nas quais foram aplicadas duas sequências didáticas com os mesmos conteúdos de Probabilidade, diferenciando-se apenas quanto à abordagem metodológica: uma turma foi submetida à metodologia expositiva tradicional e a outra à Aprendizagem Baseada em Jogos.

A produção dos dados ocorreu por meio da aplicação das sequências didáticas, observação sistemática das aulas, atividades avaliativas e questionários de percepção. As sequências foram organizadas de modo a possibilitar a comparação entre as metodologias quanto à aprendizagem, ao interesse, à participação e ao engajamento dos estudantes. Conforme Zabala (1998), a sequência didática corresponde a um conjunto de atividades organizadas e articuladas com objetivos educacionais previamente definidos.

Para a análise do interesse e da participação dos estudantes, foram considerados indicadores observáveis durante o desenvolvimento das aulas, registrados pela pesquisadora por meio de observação sistemática. Em relação ao interesse, foram observados aspectos como atenção e envolvimento nas atividades propostas, demonstração de curiosidade, disposição para realizar as tarefas e manifestações espontâneas relacionadas ao conteúdo. Quanto à participação, foram considerados a frequência das contribuições orais, a iniciativa para responder às questões e resolver as atividades, a interação com os colegas e com a professora, bem como a disposição para participar das atividades individuais e coletivas. Esses indicadores foram analisados de forma qualitativa e utilizados, em conjunto com os dados provenientes dos questionários de percepção, para caracterizar o nível de interesse, participação e engajamento dos estudantes em cada abordagem metodológica.

3.3. Sequência didática da Turma 1

Na primeira turma, foi utilizada a metodologia expositiva tradicional, desenvolvida ao longo de três aulas de cinquenta minutos cada, compondo a sequência didática proposta para a pesquisa. Na aula inicial, foram abordados os conceitos básicos de probabilidade por meio de exposição oral, acompanhada de exemplos registrados na lousa, utilizando-se exclusivamente os recursos tradicionais de quadro e pincel.

Para ilustrar o conteúdo, foi apresentado um exemplo desenhado na lousa envolvendo um saco contendo dez bolinhas, sendo duas vermelhas e oito pretas. A partir dessa situação, discutiu-se com os estudantes a probabilidade de retirada de uma bolinha de determinada cor, representando os resultados nas formas fracionária, decimal e percentual, as quais foram registradas na lousa com o objetivo de facilitar a compreensão dos conceitos abordados.

Além do exemplo anteriormente apresentado, foram discutidas outras situações hipotéticas de forma oral, sem a realização de atividades práticas, com o objetivo de reforçar as explicações e ampliar a compreensão conceitual dos estudantes acerca dos conceitos de probabilidade abordados. Entre os exemplos explorados, destacaram-se a probabilidade de ocorrência do número 3 no lançamento de um dado, a probabilidade de obtenção de um número par nesse mesmo experimento e a probabilidade de sorteio de uma ficha contendo um número múltiplo de dois em um conjunto de fichas numeradas de 1 a 20. Essas situações contribuíram para a consolidação dos conceitos trabalhados e favoreceram a compreensão das noções de espaço amostral e evento.

Na segunda aula, os estudantes realizaram uma lista de exercícios sobre probabilidade, apresentada no Quadro 1, composta por situações-problema envolvendo frações, números decimais e porcentagens. A atividade teve como finalidade favorecer a consolidação dos conceitos trabalhados e ampliar a compreensão das diferentes formas de representação da probabilidade.

Quadro 1 – Lista de exercícios adaptada pela autora

1. Ao lançar um dado comum (numerado de 1 a 6), qual é a probabilidade de sair a face com o número 4 voltada para cima?

a) $1/10$ b) $2/10$ c) $6/10$ d) $9/10$

Nos itens 2, 3 e 4, responda na forma de fração, decimal e porcentagem.

2. Em uma caixa há 10 bolas numeradas de 1 a 10. Qual é a probabilidade de se retirar uma bola com número par?

3. Em um saco há 20 fichas numeradas de 1 a 20. Qual é a probabilidade de se retirar uma ficha com número múltiplo de 5?

4. Ao lançar um dado comum (numerado de 1 a 6), qual é a probabilidade de sair um número primo?

Fonte: Blog do Professor Warles (2013).

Na Turma 1, a atividade foi aplicada em formato impresso e respondida individualmente, sem consulta a recursos didáticos ou consulta, com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes e o nível de apropriação dos conceitos abordados durante a aula anterior. Durante a realização da atividade, os alunos puderam contar com o acompanhamento da pesquisadora exclusivamente para o esclarecimento de dúvidas relacionadas à interpretação dos enunciados e aos procedimentos matemáticos necessários à resolução das questões, sem interferência direta nas respostas apresentadas.

Essa proposta teve como finalidade exercitar o raciocínio dos estudantes e consolidar a compreensão do conceito de probabilidade simples por meio de situações contextualizadas e de cálculos acessíveis ao nível de escolaridade dos participantes.

Na terceira aula, foi aplicada, em formato impresso e de forma comum às duas turmas, uma lista de exercícios, adaptada do material disponibilizado no Blog do Professor Warles (2013). A lista foi composta por questões envolvendo situações de Probabilidade, com resultados expressos nas formas fracionária, decimal e percentual. O objetivo da atividade foi verificar o nível de aprendizagem alcançado pelos estudantes após o desenvolvimento das sequências didáticas, bem como possibilitar a comparação dos resultados obtidos a partir das diferentes metodologias empregadas.

A atividade foi realizada individualmente, sem consulta a materiais de apoio, pesquisas ou quaisquer recursos externos, a fim de assegurar maior fidedignidade à avaliação do desempenho dos estudantes.

Para a resolução das questões, os estudantes precisaram identificar a relação entre os eventos favoráveis e o total de eventos possíveis, realizar os cálculos correspondentes e interpretar os resultados obtidos. Dessa forma, a atividade permitiu avaliar não apenas a compreensão conceitual dos conteúdos trabalhados, mas também a capacidade dos estudantes de aplicar os conhecimentos construídos em situações práticas. Ao final, os resultados possibilitaram analisar em que medida os objetivos propostos pelas abordagens expositiva e ativa foram alcançados.

Essa lista de exercícios buscou avaliar se os estudantes compreenderam a relação entre a quantidade de casos favoráveis e o total de possibilidades, além de sua capacidade de converter e interpretar corretamente os resultados em diferentes representações numéricas.

3.4. Sequência didática da Turma 2

Na segunda turma, foi adotada a metodologia ativa, baseada no uso de jogos e práticas experimentais. Na primeira aula, promoveu-se a descoberta conceitual de forma indutiva. Para isso, foi realizada uma atividade prática envolvendo um saco opaco contendo dez balas, sendo duas de hortelã e oito de morango, misturadas aleatoriamente. Um estudante foi convidado

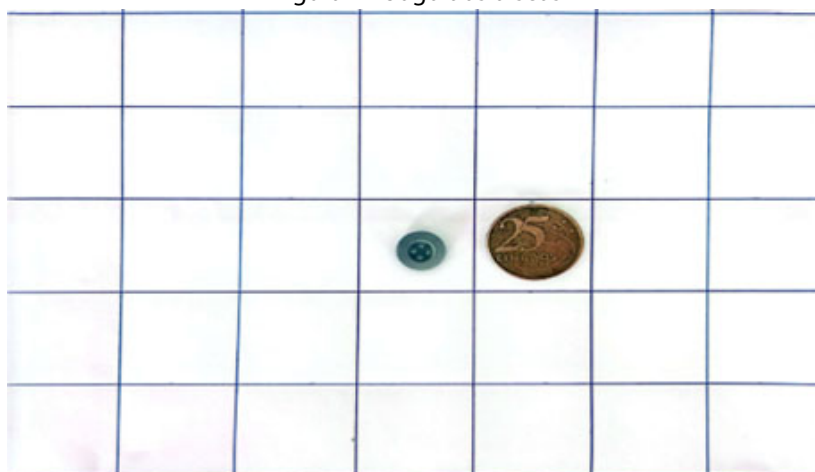
a retirar uma bala sem olhar e, previamente, a turma foi questionada sobre qual sabor seria mais provável de ser retirado. A experiência de retirada das balas foi repetida diversas vezes, possibilitando aos alunos a observação de diferentes resultados e a reflexão sobre a ocorrência de eventos. Esperava-se que os estudantes indicassem o sabor de morango, por estar em maior quantidade. Em seguida, foi promovida uma discussão sobre a incerteza do evento, conduzindo os alunos à compreensão de que a probabilidade representa a chance de ocorrência de um evento, e não uma certeza absoluta.

Após essa exploração conceitual, foi apresentada a formalização matemática do conceito, por meio da razão:

$$P(\text{morango}) = \frac{8}{10} = 0,8 = 80\%, \quad P(\text{hortelã}) = \frac{2}{10} = 0,2 = 20\%.$$

Em seguida, foi aplicado o “Jogo dos Discos”, adaptado da proposta de Caetano e Paterlini (2013), no qual os alunos realizaram lançamentos de discos de diferentes diâmetros com o objetivo de acertar dentro de um quadrado de 3 cm de lado, sem tocar nas bordas, conforme ilustrado na Figura 2. O material utilizado no jogo consistiu em uma cartolina quadriculada, com quadrados de lados medindo 3 cm, traçados com caneta de ponta fina, a fim de não reduzir as chances de acerto, visto que uma das regras estabelecia que o disco não deveria tocar nem interceptar as bordas do quadriculado. Para os lançamentos, foram utilizados botões de camisa maiores, com diâmetro de 1,1 cm, e moedas de R\$ 0,25, com diâmetro de 2,5 cm. A preparação do material ficou sob a responsabilidade da pesquisadora. A atividade possibilitou discutir a relação entre o tamanho do disco e a probabilidade de acerto, evidenciando a influência das condições experimentais na análise probabilística. As quantidades de acertos foram registradas na lousa, possibilitando, ao final da atividade, o cálculo da probabilidade de acerto para cada tipo de disco com base nos resultados coletivos da turma, sendo essa probabilidade expressa nas formas fracionária, decimal e percentual.

Figura 2 – Jogo dos discos



Fonte: Acervo da Autora (2026).

Por meio dessa proposta, buscou-se estimular a experimentação, o raciocínio lógico e a reflexão crítica dos estudantes acerca dos fatores que influenciam a ocorrência de eventos, favorecendo a construção de aprendizagens significativas por meio da prática, da investigação e da interação entre os participantes.

Na segunda aula dessa turma, foi utilizada a plataforma de aprendizagem Kahoot! (2026), que promove o aprendizado por meio de jogos interativos digitais. Essa ferramenta possibilitou a revisão dos conceitos abordados na aula anterior de forma lúdica e participativa, empregando as mesmas questões descritas no Quadro 1. Durante o desenvolvimento da atividade, os estudantes puderam receber apoio da pesquisadora apenas para sanar dúvidas específicas relacionadas à interpretação dos enunciados ou aos procedimentos matemáticos, não havendo interferência direta na elaboração das respostas.

Por fim, na terceira aula, foi aplicada a mesma lista de exercícios impressa, utilizada na turma submetida à metodologia tradicional, mantendo-se as mesmas condições de realização, sem o uso de pesquisa ou consulta a materiais externos. Essa atividade teve por finalidade comparar os resultados de desempenho e os níveis de engajamento dos estudantes nas duas abordagens pedagógicas investigadas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. Produção e análise dos dados

A produção dos dados ocorreu durante a aplicação das sequências didáticas, por meio de observação sistemática das aulas, listas de exercícios e questionário de percepção aplicado aos estudantes ao final da intervenção. Esses instrumentos possibilitaram a obtenção de dados qualitativos e quantitativos relacionados à aprendizagem, à participação, ao interesse e ao engajamento dos estudantes.

Os dados quantitativos provenientes das listas de exercícios foram organizados e analisados a partir do percentual de acertos obtidos pelos estudantes, considerando-se o desempenho individual e o resultado geral de cada turma. Para tanto, foram contabilizadas as respostas corretas e incorretas, permitindo calcular o percentual de acertos em cada atividade e estabelecer uma comparação entre as turmas submetidas às diferentes abordagens metodológicas. Os dados obtidos por meio do questionário de percepção também foram organizados quantitativamente, considerando-se a frequência e o percentual das respostas assinaladas pelos estudantes em cada questão.

A análise qualitativa foi realizada a partir das observações sistemáticas efetuadas durante as aulas, considerando indicadores relacionados ao interesse e participação dos estudantes. Para a análise do interesse, foram observados aspectos como atenção às explicações e orientações, demonstração de curiosidade, disposição para realizar as atividades, envolvimento es-

pontâneo e manifestações de entusiasmo ou desinteresse diante das propostas. Em relação à participação, foram considerados a iniciativa para responder às questões, a realização das atividades propostas, as contribuições durante as discussões, a interação com os colegas e com a professora e a disposição para participar das atividades individuais e coletivas.

Os mesmos indicadores foram considerados na observação das duas turmas, de modo a possibilitar uma comparação entre as metodologias investigadas. Os registros realizados durante as aulas foram posteriormente confrontados com os resultados quantitativos das atividades avaliativas e do questionário de percepção, buscando-se identificar convergências e diferenças entre os dados.

Dessa forma, a análise dos dados foi conduzida de maneira comparativa, articulando informações qualitativas e quantitativas. A integração desses dados possibilitou analisar não apenas o desempenho dos estudantes na aprendizagem dos conceitos de Probabilidade, mas também aspectos relacionados ao interesse e à participação demonstrados diante das diferentes abordagens metodológicas.

Ao final da intervenção, foi aplicado aos estudantes um questionário de percepção, com o propósito de conhecer suas avaliações acerca da proposta metodológica desenvolvida em cada turma. O instrumento contemplou questões relacionadas à dinâmica das aulas, ao interesse despertado pelas atividades, à percepção dos estudantes quanto à própria participação e ao nível de envolvimento nas propostas realizadas. As respostas foram organizadas em categorias e submetidas à análise quantitativa, mediante o cálculo do percentual de estudantes em cada alternativa de resposta, possibilitando estabelecer uma comparação entre as percepções dos participantes acerca das duas abordagens metodológicas adotadas.

4.2. Resultados e discussão da Turma 1: Metodologia expositiva

Na Turma 1, participaram 21 estudantes, e a sequência didática foi desenvolvida por meio da metodologia expositiva tradicional. A análise dos dados dessa turma considerou os registros realizados durante a observação sistemática das aulas, o desempenho nas atividades avaliativas e as respostas ao questionário de percepção, conforme os procedimentos descritos na seção 4.1. Para a análise da participação e do interesse, foram considerados os indicadores previamente estabelecidos, tais como a realização das atividades propostas, a disposição para participar das discussões, a atenção às orientações, as manifestações espontâneas e a interação com a professora e os colegas.

Na primeira aula, observou-se resistência inicial de parte dos estudantes em relação aos registros e à participação nas atividades, acompanhada de manifestações de desinteresse. Após intervenções da professora, aproximadamente 75% dos estudantes passaram a realizar os registros solicitados e, ao longo da aula, cerca de 70% demonstraram compreensão dos conceitos

trabalhados e participação nas discussões. Esses dados indicam que, embora tenha havido resistência inicial, a mediação da professora contribuiu para ampliar a participação dos estudantes no desenvolvimento da aula.

Na segunda aula, durante a realização da lista de exercícios, os estudantes demonstraram empenho na resolução das questões, embora alguns apresentassem baixa participação durante a correção coletiva. Na terceira aula, destinada à avaliação da aprendizagem e à aplicação do questionário de percepção, a maioria dos estudantes apresentou comprometimento com as atividades. Entretanto, o desempenho médio da turma foi de 40% de acertos, indicando que, embora tenham sido observados momentos de compreensão e participação, permaneceram dificuldades na apropriação e na aplicação dos conceitos de Probabilidade às situações-problema.

O resultado de 40% de acertos também evidencia que a aprendizagem dos conceitos abordados constituiu um desafio para a turma. Considerando que o conteúdo de Probabilidade envolve a interpretação de situações aleatórias, a compreensão de diferentes possibilidades de ocorrência e a articulação entre conceitos e procedimentos matemáticos, o desempenho observado sugere que a exposição dos conteúdos, ainda que acompanhada de momentos de resolução de exercícios e mediação docente, não foi suficiente para assegurar um domínio satisfatório dos conhecimentos trabalhados.

Quanto à percepção dos estudantes, foram registradas manifestações de insatisfação com a dinâmica das aulas, especialmente relacionadas à preferência por atividades de caráter mais recreativo. Essas manifestações foram pontuais e não representaram a totalidade da turma. Ainda assim, tais registros, associados às observações realizadas durante as aulas, contribuem para a compreensão do nível de interesse e envolvimento dos estudantes diante da metodologia utilizada.

De modo geral, os resultados da Turma 1 demonstram que a metodologia expositiva possibilitou a abordagem dos conceitos de Probabilidade e favoreceu a aprendizagem de parte dos conteúdos, mas também revelou limitações quanto ao desempenho dos estudantes. O percentual médio de 40% de acertos evidencia a permanência de dificuldades na aprendizagem, aspecto que será posteriormente comparado aos resultados obtidos pela Turma 2, submetida à Aprendizagem Baseada em Jogos.

É importante destacar, contudo, que as dificuldades de aprendizagem não foram exclusivas da metodologia expositiva. Considerando os resultados obtidos nas duas turmas, observa-se que o conteúdo de Probabilidade representou um desafio para os estudantes, uma vez que o aproveitamento geral não alcançou níveis elevados. Esse aspecto sugere que as dificuldades podem estar relacionadas não apenas à abordagem metodológica, mas também à própria complexidade dos conceitos envolvidos, que demandam interpretação, raciocínio e compreensão de situações de natureza aleatória.

4.3. Resultados e discussão da Turma 2: Metodologia ativa

Na Turma 2, participaram da pesquisa 20 estudantes presentes no dia da aplicação da sequência didática. Durante a primeira aula, foi realizada uma atividade prática com o objetivo de introduzir o conceito de probabilidade de forma contextualizada e participativa. Para isso, foi utilizado um saco opaco contendo dez balas, sendo duas de hortelã e oito de morango, misturadas aleatoriamente. Os estudantes foram convidados, voluntariamente, a se dirigir à frente da sala e indicar qual sabor de bala acreditavam que seria retirado.

Em seguida, os estudantes realizavam a retirada de uma bala do saco, conforme ilustrado na Foto 1, enquanto os resultados obtidos eram registrados na lousa pela pesquisadora. Após cada retirada, a bala era recolocada no saco, de modo a preservar as condições iniciais do experimento e garantir a manutenção das mesmas probabilidades em todas as tentativas.

Foto 1 – Turma 2.



Fonte: Acervo da Autora (2026).

Ao longo da atividade, foram realizados questionamentos com o intuito de estimular a reflexão dos estudantes acerca dos conceitos probabilísticos envolvidos, tais como: “Qual sabor possui maior chance de ser retirado?”, “Por quê?”, “Existe possibilidade de ocorrer a retirada da bala de hortelã?” e “Após a reposição da bala, as probabilidades permanecem as mesmas?”. Observou-se elevado nível de engajamento durante a dinâmica, visto que a totalidade dos estudantes demonstrou interesse em participar da atividade, não sendo identificada qualquer manifestação de desinteresse ou recusa em integrar a proposta. Embora os alunos não tenham formulado questionamentos espontaneamente sobre o conteúdo abordado, participaram ativamente das discussões, procurando responder às questões apresentadas pela pesquisadora e expondo suas hipóteses acerca das situações analisadas. Os participantes envolveram-se na realização de previsões, no acompanhamento dos resultados e na análise dos eventos observados ao longo da prática. O envolvimento da turma desde o início da aula evidenciou ampla receptividade à metodologia adotada e favoreceu a discussão e a compreensão dos conceitos probabilísticos trabalhados.

Tal comportamento encontra respaldo nas considerações de Kishimoto (2011), ao afirmar que o jogo e as atividades lúdicas estimulam a participação ativa dos estudantes, favorecendo a observação, a elaboração de estratégias e a construção de novos conhecimentos. De modo semelhante, Grando (2000) destaca que situações que envolvem desafios e tomada de decisões contribuem para o desenvolvimento do raciocínio matemático, uma vez que levam os estudantes a formular hipóteses, analisar possibilidades e refletir sobre os resultados obtidos. Além disso, a participação observada durante a atividade aproxima-se dos pressupostos das metodologias ativas defendidos por Bacich e Moran (2018), segundo os quais o estudante assume papel protagonista no processo de aprendizagem, participando ativamente da construção do conhecimento. Nessa perspectiva, as discussões realizadas durante a prática também favoreceram o estabelecimento de relações entre as experiências vivenciadas e os conceitos formais de Probabilidade, aspecto que, Darroz (2018), contribui para a ocorrência da aprendizagem significativa.

Após a realização do experimento, foram efetuados, coletivamente, os cálculos referentes às probabilidades de ocorrência das balas de morango e de hortelã. Os resultados observados aproximaram-se dos valores teóricos esperados, correspondendo a aproximadamente 80% para a bala de morango e 20% para a bala de hortelã. Esse momento possibilitou aos estudantes estabelecer relações entre os resultados experimentais e os conceitos matemáticos formais de probabilidade.

Na sequência, ainda na primeira aula, foi apresentado o Jogo dos Discos, juntamente com suas regras e objetivos. Observou-se, mais uma vez, grande interesse por parte dos estudantes, que demonstraram entusiasmo e disposição para participar da atividade. Com o intuito de garantir a organização da dinâmica e evitar possíveis conflitos, a ordem de participação foi estabelecida de acordo com a chamada da turma. Cada estudante realizou dois lançamentos, utilizando uma moeda e um botão, podendo escolher livremente a ordem dos lançamentos, conforme ilustrado na Foto 2.

Foto 2 – Turma 2.



Fonte: Acervo da Autora (2026).

Durante a atividade, os próprios estudantes passaram a formular hipóteses acerca das chances de sucesso de cada objeto, concluindo que o botão apresentava maior probabilidade de acerto por ocupar menor espaço em relação às dimensões do quadriculado utilizado no jogo. Os resultados dos lançamentos foram registrados na lousa e posteriormente analisados coletivamente, conforme ilustrado na Foto 3.

Foto 3 – Turma 2.

DISCOS LANÇADOS:		ACERTOS	
BOTÃO	MOEDA	BOTÃO	MOEDA
20	20	3	0
PROBABILIDADE			
BOTÃO	MOEDA		
$\frac{3}{20} = 0,15 = 15\%$	$\frac{0}{20} = 0 = 0\%$		

Fonte: Acervo da Autora (2026).

Na segunda aula, os resultados obtidos no jogo foram apresentados e analisados nas formas fracionária, decimal e percentual, possibilitando aos estudantes estabelecer relações entre as diferentes representações da probabilidade. Durante a discussão dos dados coletados, verificou-se que nenhum estudante conseguiu acertar a moeda dentro do espaço delimitado. Os resultados evidenciaram uma taxa de acerto de aproximadamente 15% para o botão e de 0% para a moeda.

Diante desse cenário, foi proposto aos alunos um questionamento acerca da possibilidade de ocorrência do evento relacionado ao acerto da moeda. Em resposta, os estudantes argumentaram que o evento não poderia ser considerado impossível, uma vez que a moeda cabia no interior da região delimitada, sendo necessário apenas um número maior de tentativas para que o acerto pudesse ocorrer. Tal discussão revelou indícios de compreensão acerca da distinção entre eventos impossíveis e eventos com baixa probabilidade de ocorrência, demonstrando avanços na construção dos conceitos probabilísticos trabalhados durante a atividade.

Foto 4 – Turma 2.



Fonte: Acervo da Autora (2026).

Na sequência, os estudantes responderam às questões apresentadas no Quadro 1 por meio da plataforma Kahoot!. A atividade foi desenvolvida de forma dinâmica e participativa, conforme ilustrado na Foto 4.

A utilização da plataforma Kahoot! na execução dessa atividade favoreceu a manutenção de elevados níveis de engajamento e interesse dos estudantes, contribuindo para a participação ativa da turma durante todo o desenvolvimento da sequência didática. Durante a atividade, alguns estudantes expressaram espontaneamente comentários como: “Ah, que legal esse jogo!” (Estudante A), “Eu acertei, êh!” (Estudante B), “Eu quero fazer mais atividades assim!” (Estudante C) e “Professora, faça outra atividade assim” (Estudante D). Tais manifestações evidenciam o interesse e o entusiasmo despertados pela atividade, reforçando o potencial pedagógico da ferramenta para favorecer a motivação e o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem.

Na terceira aula, foi aplicada à Turma 2 a mesma lista de exercícios impressa utilizada na Turma 1, com o objetivo de possibilitar a comparação dos resultados obtidos entre as duas abordagens metodológicas. No que se refere ao desempenho na atividade avaliativa, a turma alcançou um índice médio de acertos correspondente a 42% das questões propostas, evidenciando que os estudantes apresentaram dificuldades na aplicação de alguns dos conceitos probabilísticos trabalhados ao longo da sequência didática. Após a realização da atividade, os estudantes responderam ao mesmo questionário, elaborado com a finalidade de identificar suas percepções e opiniões acerca das aulas desenvolvidas, bem como seu nível de interesse, participação e compreensão dos conceitos de Probabilidade trabalhados ao longo da sequência didática.

4.4. Análise comparativa

A análise comparativa das duas turmas evidenciou diferenças quanto ao interesse, à participação e ao engajamento dos estudantes, embora os resultados da avaliação tenham apresentado desempenho semelhante. Na Turma 1, submetida à metodologia expositiva tradicional, foram observados momentos de dispersão, resistência inicial às atividades e participação mais restrita. Na Turma 2, que participou de atividades fundamentadas na Aprendizagem Baseada em Jogos e em propostas experimentais, verificou-se maior envolvimento desde o início da intervenção, caracterizado pela participação espontânea, pela formulação de hipóteses, pela realização de previsões e pela discussão dos resultados, evidenciando maior protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem.

Quanto ao desempenho na atividade avaliativa, a Turma 1 apresentou média de 40% de acertos, enquanto a Turma 2 alcançou 42%, indicando uma diferença pouco expressiva entre as duas abordagens metodológicas. Embora os dados quantitativos apontem uma ligeira vantagem da metodologia ativa, essa diferença não permite afirmar sua superioridade quanto à

aprendizagem conceitual. Entretanto, as observações realizadas ao longo da intervenção e os resultados obtidos por meio do questionário de percepção revelaram diferenças mais evidentes em aspectos relacionados ao interesse, à participação e ao engajamento dos estudantes.

Os dados obtidos por meio do questionário de percepção reforçaram essa tendência. Em relação à dinâmica das aulas, 40% dos estudantes da Turma 1 classificaram as atividades como interessantes ou muito interessantes, enquanto esse percentual alcançou 90% na Turma 2. No que se refere à participação, apenas 15% dos estudantes da Turma 1 afirmaram ter participado ou participado bastante das atividades, em contraste com 85% dos estudantes da Turma 2. Esses resultados indicam maior aceitação da proposta metodológica e maior percepção de participação entre os estudantes da Turma 2, submetida às atividades baseadas em jogos e experimentação.

Em relação à compreensão do conteúdo, as diferenças entre as turmas foram menos expressivas. Na Turma 1, 40% dos estudantes afirmaram ter compreendido bem ou muito bem os conceitos, enquanto outros 40% relataram compreensão parcial e 20% declararam apresentar dificuldades. Na Turma 2, 40% dos estudantes declararam ter compreendido bem o conteúdo, 20% indicaram compreensão parcial, 20% relataram dificuldades e 20% afirmaram não ter conseguido compreender os conceitos. Esses dados sugerem que o maior nível de engajamento proporcionado pela metodologia ativa não resultou, necessariamente, em uma percepção unânime de maior aprendizagem conceitual.

Quanto ao interesse pelo conteúdo após as aulas, 35% dos estudantes da Turma 1 relataram aumento do interesse, enquanto 50% dos estudantes da Turma 2 indicaram aumento, sendo 20% destes de forma significativa. Esses resultados evidenciam uma tendência mais favorável da metodologia ativa no que se refere ao interesse dos estudantes pelo conteúdo trabalhado.

De modo geral, os resultados sugerem que a Aprendizagem Baseada em Jogos contribuiu para a constituição de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, participativo e motivador, em consonância com as contribuições de Bacich e Moran (2018) e Martini (2025). Assim, embora as duas abordagens metodológicas tenham proporcionado aos estudantes oportunidades de contato e exploração dos conceitos de Probabilidade, a metodologia ativa apresentou resultados mais favoráveis nos aspectos relacionados ao interesse, à participação e ao engajamento, enquanto o desempenho na avaliação conceitual permaneceu semelhante entre as turmas.

5. CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo comparar os efeitos da metodologia expositiva tradicional e da metodologia ativa Baseada em Jogos no ensino de probabilidade para estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, considerando aspectos relacionados à aprendizagem, ao interesse, à participação e ao engajamento dos alunos durante o processo educativo.

Os resultados obtidos permitiram constatar que ambas as metodologias possibilitaram a abordagem e a compreensão dos conceitos básicos de probabilidade. Entretanto, observou-se que a metodologia ativa apresentou maior potencial para promover o envolvimento dos estudantes, estimulando sua participação nas atividades e despertando maior interesse pelo conteúdo trabalhado. As atividades experimentais e os jogos utilizados favoreceram a construção dos conceitos a partir da observação, da formulação de hipóteses e da análise dos resultados obtidos, contribuindo para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo.

As observações realizadas durante a aplicação das sequências didáticas evidenciaram que os estudantes submetidos à metodologia ativa demonstraram maior entusiasmo, interação e disposição para participar das atividades propostas. Em contrapartida, na turma em que foi utilizada a metodologia expositiva tradicional, verificaram-se momentos de menor envolvimento e participação, embora os estudantes também tenham conseguido desenvolver as atividades e compreender parte dos conteúdos abordados.

Os resultados dos questionários aplicados ao final da pesquisa corroboraram as observações realizadas em sala de aula, indicando que os estudantes da turma submetida à metodologia ativa apresentaram percepções mais positivas em relação à dinâmica das aulas e ao seu próprio nível de participação. Tais evidências reforçam a importância da diversificação metodológica no ensino de Matemática, especialmente em conteúdos que frequentemente são percebidos pelos estudantes como abstratos ou distantes de sua realidade.

Além das percepções registradas nos questionários, a análise da atividade avaliativa aplicada às duas turmas revelou resultados bastante próximos quanto ao desempenho acadêmico. A Turma 1, submetida à metodologia expositiva tradicional, alcançou 40% de acertos, enquanto a Turma 2, que participou das atividades fundamentadas na metodologia ativa Baseada em Jogos, obteve 42% de acertos. Embora a diferença percentual tenha sido pequena, os resultados sugerem que ambas as abordagens contribuíram para a compreensão dos conceitos trabalhados. Contudo, quando esses dados são analisados em conjunto com as observações realizadas durante as aulas e com as respostas dos questionários, percebe-se que a metodologia ativa proporcionou maior participação, interesse e envolvimento dos estudantes, aspectos considerados relevantes para a construção da aprendizagem significativa.

Entretanto, é importante destacar que os resultados obtidos não permitem afirmar que a metodologia ativa seja, isoladamente, responsável por melhores resultados de aprendizagem em todos os contextos educacionais. Fatores como perfil da turma, características individuais dos estudantes, conhecimentos prévios, tempo de aplicação das atividades e condições do ambiente escolar também exercem influência sobre o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, compreende-se que a metodologia ativa deve ser entendida como uma possibilidade pedagógica complementar às demais estratégias de ensino, e não como substituta absoluta das aulas expositivas.

Por fim, considera-se que a presente pesquisa alcançou os objetivos propostos, ao possibilitar a reflexão sobre diferentes abordagens metodológicas para o ensino de probabilidade e evidenciar as potencialidades do uso de jogos como recurso pedagógico. Espera-se que os resultados aqui apresentados possam contribuir para futuras pesquisas na área da Educação Matemática e incentivar a adoção de práticas que valorizem o protagonismo discente, a experimentação e a construção significativa do conhecimento matemático.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em:<https://www.tecnodocencias.com/ava/pluginfile.php/2392/mod_resource/content/1/Metodologias%20Ativas%20para%20uma%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inovadora%20Uma%20Abordagem%20Te%C3%B3rico-Pr%C3%A1tica%20by%20Lilian%20Bacich%20%20Jos%C3%A9%20Moran%20%5BBacich%2C%20Lilian%5D%20CAP%C3%8DTULOS%20SELECIONADOS.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

BORBA, Fabiana Machado de. **Jogos Matemáticos Para o Ensino de função**. 2008. 140 f. Monografia (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Luterana do Brasil, Canoas.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em:<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 05 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAETANO, Paulo Antonio Silva; PATERLINI, Rogério. **Jogos dos Discos: Módulo I**. Brasília, Ministério da Educação: Central de Texto, 2013.

CHAVANTE, Eduardo. **Convergências Matemática**. 2. ed. São Paulo: SM, 2018.

DANTE, Luis Roberto. **Matemática: Contexto & Aplicações**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2014.

DARROZ, Luiz Marcelo. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. **Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 25, n. 2, p. 577-580, maio/ago. 2018. Disponível em:<<https://ojs.upf.br/index.php/rep/article/view/8180/4829>>. Acesso em: 05 jun. 2026.

FREEMAN, Scott. Et al. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. **Proceedings of the National Academy of Sciences**. v. 111, n. 23, p. 8410-8415. Disponível em:< <https://www.pnas.org/doi/10.1073/pnas.1319030111>>. Acesso em: 05 jun. 2026.

em: 05 jul. 2026.

GARDNER, Martin. **Divertimentos Matemáticos**. Tradução de Bruno Mazza. São Paulo: Ibrasa, 1961.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GRANDO, Régina Célia. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. 2000. Disponível em: <<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/210144>>. Acesso em 4 jul. 2026.

KAHOOT!. **Kahoot!**. Oslo: Kahoot! AS, 2026. Disponível em: <<https://kahoot.it/>>. Acesso em: 16 mai. 2026.

KISHIMOTO, Telma Maria. **Jogos educativos e o letramento matemático**. São Paulo: Penso, 2010.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINI, Daniele. **As metodologias ativas no ensino de Matemática**: contribuições e desafios da prática pedagógica dos professores da Educação Básica e do Ensino Superior. 2025. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2025. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=16806323>. Acesso em: 28 jul. 2026.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem Significativa**: a teoria e textos complementares. 1 ed. São Paulo: Livraria da Física, 2011. Disponível em: <https://lfeditorial.com.br/wp-content/uploads/2023/07/9788578611118_reduced.pdf?srsId=AfmBOooukCS6puB_tpTo4J7C-OH_iJBm8JxlnTILks-cydzgoMLsV6h>. Acesso em: 04 jul. 2026.

PERETTI, Luciana; COSTA, Gisele Maria. Sequência Didática na Matemática. **Rei**. Alto Uruguai, v. 8, n. 17, p. 1-14, 2013.

WARLES. **Questões por descritor**. Prof. Warles, maio 2013. Disponível em: <<https://profwarles.blogspot.com/2013/05/questoes-por-descritor.html>>. Acesso em: 20 out. 2025.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: Como Ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NO CEMEI CRIANÇA FELIZ, MUCURICI – ES

CHALLENGES AND STRATEGIES IN THE INCLUSION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD) IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A STUDY AT CEMEI CRIANÇA FELIZ, MUCURICI – ES

DOI: 10.29327/5964149.1-4

Edina Rodrigues dos Santos¹
Márcia Moreira de Araújo²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Professora Orientadora do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar os desafios enfrentados pelas professoras da pré-escola do Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) Criança Feliz, no município de Mucurici – ES, no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como identificar as estratégias pedagógicas voltadas a favorecer o desenvolvimento, a participação e a aprendizagem dessas crianças. O problema de pesquisa consiste em responder à seguinte questão: quais são os principais desafios enfrentados pelos profissionais da Educação Infantil na inclusão de crianças com TEA e quais estratégias pedagógicas vêm sendo adotadas para promover uma educação inclusiva de qualidade? O estudo fundamenta-se nas contribuições teóricas de Vygotsky (1998), que compreende a aprendizagem como resultado das interações sociais mediadas; Mantoan (2015), que defende a inclusão como transformação da escola; Mittler (2003), que discute a construção de sistemas educacionais inclusivos; e Bosa (2020), Schwartzman (2011) e Cunha (2020), que abordam as características do TEA, a intervenção precoce e a formação docente. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo, desenvolvida por meio do estudo de caso, com participação prevista de vinte e seis sujeitos entre profissionais da escola e crianças observadas. A produção de dados ocorrerá por meio de entrevistas estruturadas, observação não participante, diário de campo e análise documental, submetidos à Análise de Conteúdo. Espera-se identificar desafios relacionados à formação docente, aos recursos pedagógicos, ao apoio institucional e à articulação entre escola e família, além de evidenciar estratégias que contribuam para a efetivação da inclusão escolar. Como produto educacional, propõe-se a elaboração de um e-book com orientações pedagógicas voltadas aos profissionais da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Infantil. Transtorno do Espectro Autista. Formação Docente. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This article aims to analyze the challenges faced by pre-school teachers at the Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) Criança Feliz, located in the municipality of Mucurici, Espírito Santo, Brazil, regarding the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), as well as to identify the pedagogical strategies adopted to promote their development, participation, and learning. The research addresses the following question: what are the main challenges faced by Early Childhood Education professionals in including children with ASD, and which pedagogical strategies have been adopted to promote quality inclusive education? The study is grounded in the theoretical contributions of Vygotsky (1998), Mantoan (2015), Mittler (2003), Bosa (2020), Schwartzman (2011), and Cunha (2020). Methodologically, this is a qualitative, descriptive study developed through a case study, involving twenty-six participants among school professionals and observed children. Data will be produced through structured interviews, non-participant observation, field notes, and document analysis, examined through Content Analysis. The study is expected to identify challenges related to teacher education, pedagogical resources, institutional support, and school-family collaboration, as well as strategies that contribute to effective school inclusion. As an educational product, an e-book with pedagogical guidelines for Early Childhood Education professionals will be developed.

Keywords: Inclusive Education. Early Childhood Education. Autism Spectrum Disorder. Teacher Education. Pedagogical Practices.

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado como uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por déficits persistentes na comunicação e na interação social, associados a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014). Trata-se de um espectro justamente por apresentar ampla variabilidade em suas manifestações, níveis de suporte necessários e impactos no desenvolvimento global da criança. Nas últimas décadas, o aumento significativo no número de diagnósticos tem provocado mudanças substanciais no cenário educacional brasileiro, ampliando a presença de crianças com TEA nas redes públicas e privadas de ensino. Esse crescimento não representa apenas um dado estatístico, mas um fenômeno social que tensiona as estruturas escolares tradicionais, exigindo revisão das práticas pedagógicas, reorganização curricular e fortalecimento das políticas públicas inclusivas.

A inclusão escolar, nesse contexto, deve ser compreendida como um movimento político, ético e pedagógico que ultrapassa a mera matrícula da criança com deficiência na escola regular. Mantoan (2015) argumenta que a inclusão representa uma ruptura paradigmática com o modelo de ensino homogeneizador, que historicamente excluiu aqueles que não se enquadravam em padrões normativos de aprendizagem. Para a autora, incluir significa transformar a escola em sua essência, deslocando o foco da deficiência para a eliminação das barreiras pedagógicas e atitudinais que impedem a participação plena dos estudantes. A presença da criança com TEA na Educação Infantil desafia, assim, concepções tradicionais de ensino baseadas na uniformidade, exigindo práticas que reconheçam a diversidade como princípio estruturante da ação educativa.

A Educação Infantil ocupa lugar estratégico nesse processo, pois corresponde à fase em que se estruturam as bases do desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Vygotsky (1998) enfatiza que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais mediadas culturalmente, sendo a linguagem elemento central na constituição das funções psicológicas superiores. A partir dessa perspectiva, a aprendizagem não é resultado exclusivo de maturação biológica, mas da participação ativa da criança em contextos sociais significativos. No caso das crianças com TEA, cujas dificuldades na comunicação e na interação social são características centrais do diagnóstico (APA, 2014), a mediação pedagógica assume papel ainda mais relevante. A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposta pelo autor, refere-se à distância entre aquilo que a criança já consegue realizar de forma autônoma e aquilo que pode realizar com apoio de um adulto ou de pares mais experientes, rompendo com visões deterministas que limitam o desenvolvimento à condição diagnóstica.

Os estudos de Bosa (2020) aprofundam essa discussão ao destacar que o TEA envolve prejuízos na reciprocidade social, na comunicação e na flexibilidade comportamental, mas não determina incapacidade de aprendizagem. A heterogeneidade do espectro exige avaliação individualizada e planejamento pedagógico estruturado, considerando as características espe-

cíficas de cada criança. Sob a perspectiva clínica e educacional, Schwartzman (2011) enfatiza que o conhecimento acerca das bases neurobiológicas do TEA deve servir de subsídio para a prática pedagógica, sem transformar a escola em espaço terapêutico, mantendo sua função educativa exercida com sensibilidade às especificidades do desenvolvimento infantil atípico.

A inclusão, entretanto, não pode ser compreendida como responsabilidade individual do professor. Mittler (2003) argumenta que a construção de escolas inclusivas depende de mudanças sistêmicas que envolvem políticas educacionais, gestão escolar, formação continuada e apoio institucional, sob pena de gerar insegurança docente, sobrecarga emocional e práticas improvisadas. Cunha (2020) destaca ainda que a intervenção precoce constitui elemento decisivo no desenvolvimento de crianças com TEA, uma vez que os primeiros anos de vida apresentam elevada plasticidade cerebral, tornando a Educação Infantil espaço privilegiado para estimular habilidades sociais, comunicativas e cognitivas, desde que as práticas pedagógicas sejam planejadas de forma intencional e colaborativa entre escola e família.

No município de Mucurici – ES, o CEMEI Criança Feliz desempenha papel relevante na oferta da Educação Infantil, atendendo crianças em fase crucial de desenvolvimento. Entretanto, como ocorre em diversos contextos educacionais brasileiros, a efetivação da inclusão de crianças com TEA enfrenta desafios relacionados à formação docente, à disponibilidade de recursos pedagógicos e ao suporte técnico especializado. A pergunta de pesquisa que orienta este estudo é: quais são os principais desafios enfrentados por professores da Educação Infantil na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista no CEMEI Criança Feliz, localizado no município de Mucurici – ES?

A inclusão escolar constitui um direito fundamental assegurado pela legislação brasileira, especialmente pela Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e pela Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Embora o ordenamento jurídico brasileiro represente avanço na garantia desses direitos, sua efetivação ainda enfrenta obstáculos no cotidiano das instituições de ensino, particularmente na Educação Infantil, entre eles a insuficiência da formação inicial e continuada dos professores, a escassez de materiais pedagógicos adaptados, a ausência ou limitação do suporte multiprofissional e a necessidade de fortalecimento da parceria entre instituição escolar e família.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo geral analisar os desafios enfrentados e as estratégias pedagógicas adotadas pelas professoras da pré-escola do CEMEI Criança Feliz, no município de Mucurici – ES, no processo de inclusão de crianças com TEA, considerando as dimensões pedagógicas, formativas e institucionais envolvidas. Como objetivos específicos, busca-se: identificar as principais dificuldades enfrentadas no processo de inclusão; examinar a formação inicial e continuada dos profissionais para atuação com crianças com TEA; inter-

pretar as estratégias pedagógicas utilizadas no cotidiano da sala de aula inclusiva; investigar o uso de recursos didáticos adaptados e rotinas estruturadas; e compreender a articulação entre os diferentes profissionais e a família no processo de inclusão. Como produto educacional decorrente da pesquisa, propõe-se a elaboração de um e-book contendo orientações e estratégias pedagógicas voltadas ao atendimento de crianças com TEA na Educação Infantil.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Este Referencial Teórico reúne produções científicas, legislações e referenciais conceituais que dialogam com a temática da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, sistematizando estudos sobre formação docente, práticas pedagógicas, políticas públicas e desafios institucionais relacionados à consolidação da Educação Inclusiva no contexto brasileiro.

2.1. Produções acadêmicas correlatas

Para a construção do referencial teórico, recorreu-se a dissertações disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2020 a 2025, utilizando os descritores "Transtorno do Espectro Autista", "Educação Infantil" e "Inclusão Escolar". Após leitura de títulos, objetivos e conclusões, foram selecionadas sete produções que dialogam diretamente com os objetivos deste estudo.

Silva (2025), em estudo de caso desenvolvido na Universidade Estadual Paulista (UNESP), analisa a inclusão de crianças bem pequenas com TEA a partir da perspectiva das interações e experiências lúdicas, evidenciando que ambientes organizados com intencionalidade, previsibilidade e acolhimento favorecem avanços na comunicação e na socialização. Segundo a autora, a inclusão efetiva pressupõe práticas cotidianas que promovam espaços de interação significativos, favorecendo trocas sociais e desenvolvimento emocional (SILVA, 2025, p. 48).

Andrade (2023), ao investigar aspectos legais e pedagógicos da inclusão em creches e pré-escolas de Salvador – BA, evidencia a distância entre a legislação e a prática escolar, afirmando que a legislação de inclusão oferece um marco referencial importante, mas sua efetivação depende da articulação entre política, formação docente e condições institucionais (ANDRADE, 2023, p. 34).

Soares (2022) investiga a percepção de professores da Educação Infantil sobre a inclusão de alunos com TEA e conclui que a segurança pedagógica está diretamente relacionada às oportunidades formativas recebidas, destacando que a formação docente é considerada fator determinante para que o professor possa planejar ações pedagógicas que respondam às demandas da diversidade (SOARES, 2022, p. 65).

Ribeiro (2023), em pesquisa desenvolvida no Centro Universitário Vale do Cricaré, analisa práticas pedagógicas inclusivas junto a crianças com TEA na Educação Infantil, evidenciando desafios pedagógicos relacionados à socialização e ao olhar docente sobre a diferença. Oliveira (2023) discute a formação de professores e o rastreio precoce do TEA, reforçando a importância da detecção precoce e das políticas de inclusão para a organização do trabalho pedagógico. Costa (2020) identifica que a ausência de disciplinas específicas sobre Educação Especial na formação inicial docente compromete a construção de práticas fundamentadas, apontando que a inclusão não pode ser sustentada apenas pela boa vontade do professor, mas necessita de estrutura organizacional e política educacional consistente. Barbosa (2023), por fim, identifica relação direta entre formação específica e qualidade das estratégias inclusivas, observando que docentes que participaram de cursos sobre TEA demonstram maior confiança e repertório metodológico para adaptar atividades e organizar o ambiente escolar.

Em conjunto, essas pesquisas evidenciam que, embora existam avanços normativos significativos no campo da Educação Inclusiva, ainda persistem lacunas formativas e estruturais que impactam a efetividade da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, corroborando a relevância de investigar essa temática no contexto específico do CEMEI Criança Feliz.

2.2. A inclusão como direito e a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento

A Educação Inclusiva, conforme defendida por Mantoan (2015), constitui um movimento paradigmático que rompe com modelos segregacionistas e propõe a reorganização estrutural da escola para acolher a diversidade humana como princípio estruturante do processo educativo. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) estabelece que o sistema educacional deve garantir acesso, participação e aprendizagem a todos os estudantes, eliminando barreiras que impeçam o pleno desenvolvimento. A legislação brasileira, especialmente a Lei nº 12.764/2012 e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), reforça o direito à educação em ambientes inclusivos, consolidando a perspectiva de que a diferença não é obstáculo, mas elemento constitutivo da prática pedagógica contemporânea.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky (1998) constitui referencial central para a compreensão do desenvolvimento infantil em contextos inclusivos. Ao afirmar que as funções psicológicas superiores se desenvolvem por meio das interações sociais mediadas culturalmente, o autor desloca o foco do déficit individual para as possibilidades de mediação pedagógica. A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal evidencia que o aprendizado antecede o desenvolvimento, sendo a intervenção intencional do adulto elemento determinante para a am-

pliação das capacidades cognitivas e sociais da criança. No caso de crianças com TEA, essa perspectiva demonstra que limitações comunicativas ou comportamentais não determinam de forma absoluta o desenvolvimento, podendo ser ressignificadas mediante práticas pedagógicas mediadas e contextualizadas.

Mittler (2003) amplia essa discussão ao compreender a inclusão como processo sistêmico que envolve políticas públicas, gestão escolar e formação docente, argumentando que a construção de escolas inclusivas depende de mudanças estruturais que ultrapassam a sala de aula, incluindo liderança pedagógica, apoio institucional e compromisso coletivo. A consolidação da Educação Inclusiva no Brasil está diretamente vinculada aos movimentos internacionais em defesa dos direitos humanos, especialmente à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que estabeleceu princípios fundamentais para a organização de sistemas educacionais inclusivos, defendendo que escolas regulares com orientação inclusiva constituem o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) reafirma, no contexto nacional, a importância de garantir direitos de aprendizagem a todas as crianças, organizando o currículo da Educação Infantil a partir dos campos de experiências e valorizando interações e brincadeiras como eixos estruturantes.

A noção de equidade educacional é central para compreender a inclusão como prática de justiça social: a equidade não se confunde com tratamento igualitário, mas implica reconhecer necessidades específicas e oferecer recursos compatíveis com tais demandas. Assim, a inclusão na Educação Infantil deve ser orientada por princípios de justiça distributiva, assegurando que todas as crianças tenham oportunidades reais de desenvolvimento, o que reforça o caráter ético e político e não meramente técnico da Educação Inclusiva.

2.3. Transtorno do Espectro Autista: características e intervenção pedagógica

A compreensão do TEA no contexto educacional exige considerar os critérios diagnósticos estabelecidos pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (APA, 2014), que define o transtorno a partir de déficits persistentes na comunicação e na interação social, associados a padrões restritos e repetitivos de comportamento. Embora se trate de instrumento clínico, sua definição impacta diretamente as práticas escolares, orientando encaminhamentos, intervenções e adaptações pedagógicas. Contudo, o diagnóstico não deve ser utilizado como elemento limitador das expectativas pedagógicas, mas como referência para compreender as necessidades específicas do estudante (BOSA, 2020).

Schwartzman (2011) enfatiza que o TEA deve ser compreendido em sua complexidade neurológica e educacional, evitando reducionismos que limitem a intervenção pedagógica, destacando que a previsibilidade e a organização da rotina constituem estratégias fundamen-

tais para favorecer a adaptação escolar da criança com TEA, desde que integradas ao planejamento pedagógico e não aplicadas de forma mecânica e descontextualizada. Cunha (2020) reforça que a Educação Infantil representa etapa estratégica para a inclusão de crianças com TEA, pois os primeiros anos de vida constituem período de intensa plasticidade neural e desenvolvimento social, sendo a intervenção precoce responsável por ampliar significativamente as possibilidades de desenvolvimento comunicativo e interacional.

A literatura contemporânea destaca ainda a importância do uso de recursos de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), conjunto de estratégias que amplia as possibilidades de expressão e compreensão comunicativa: na Educação Infantil, a utilização de imagens, pictogramas e rotinas visuais favorece a organização cognitiva e a participação da criança nas atividades coletivas, desde que integrados ao planejamento pedagógico. De modo complementar, ambientes estruturados e previsíveis contribuem para reduzir a ansiedade e favorecer o engajamento das crianças com TEA nas atividades escolares, sendo a delimitação de espaços e o uso de sinais visuais componentes estratégicos da prática inclusiva.

Nesse sentido, a articulação entre conhecimento científico sobre o TEA e prática pedagógica constitui eixo fundamental para a construção de experiências inclusivas significativas, reforçando que a atuação docente deve considerar as especificidades da comunicação e da interação social de cada criança, sem, contudo, transformar o espaço escolar em ambiente clínico ou terapêutico.

2.4. Formação docente, gestão escolar e articulação com a família

A formação docente constitui elemento central para a efetivação das práticas inclusivas. Tardif (2014) argumenta que os saberes docentes são construídos a partir da articulação entre formação acadêmica, experiência profissional e contextos institucionais, de modo que a preparação para atuar com crianças com TEA não se limita à aquisição de conhecimentos teóricos, mas envolve vivências práticas que possibilitem a compreensão da diversidade presente na sala de aula. Nóvoa (1992) ressalta que a formação deve ser concebida como processo contínuo de reflexão sobre a prática, favorecendo o desenvolvimento profissional e superando inseguranças e concepções equivocadas sobre o transtorno.

No campo da gestão escolar, Lück (2009) destaca que a liderança pedagógica exerce papel determinante na consolidação de práticas inclusivas, devendo a gestão democrática promover cultura organizacional baseada na colaboração, no diálogo e na formação continuada. A ausência de suporte institucional pode comprometer a efetividade das estratégias implementadas em sala de aula, reforçando que a gestão escolar constitui elemento estruturante de uma cultura inclusiva sustentável. A mediação pedagógica, conforme discutida por Libâneo (2013), cons-

titui elemento essencial para a aprendizagem significativa em contextos inclusivos, cabendo ao professor organizar situações didáticas estruturadas, com uso de recursos visuais e rotinas previsíveis, que ampliem as possibilidades de participação da criança com TEA.

A colaboração entre escola e família constitui elemento central para o sucesso das práticas inclusivas, pois a comunicação constante entre professores e responsáveis permite alinhar intervenções pedagógicas e reforçar aprendizagens em diferentes ambientes, fortalecendo a rede de apoio à criança (DESSEN; POLONIA, 2007). Por fim, a dimensão ética e atitudinal da inclusão não pode ser negligenciada: concepções sociais sobre a deficiência influenciam diretamente as práticas educacionais, e atitudes negativas ou expectativas reduzidas podem comprometer o desenvolvimento do aluno independentemente de suas condições clínicas (OMOTE, 2008), o que reforça a necessidade de formação crítica e de uma prática docente fundamentada no diálogo, na escuta e no reconhecimento da diferença como condição constitutiva da humanidade (SKLIAR, 2006; FREIRE, 1996).

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma investigação de abordagem qualitativa, de natureza descritiva, desenvolvida por meio do método de estudo de caso. A escolha desse delineamento fundamenta-se na necessidade de compreender, de forma aprofundada, as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil para a inclusão de crianças com TEA, considerando as percepções, experiências e desafios vivenciados pelos profissionais que atuam diretamente nesse processo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos em seus ambientes naturais, valorizando as experiências humanas, os processos sociais e os significados atribuídos pelos participantes às situações vivenciadas.

3.1. Tipo de pesquisa e abordagem

A natureza descritiva da pesquisa justifica-se por buscar retratar as características do contexto investigado sem promover intervenções na realidade estudada. Conforme Gil (2008), as pesquisas descritivas têm como principal objetivo observar, registrar, analisar e interpretar fatos ou fenômenos, possibilitando produzir conhecimento acerca de determinada realidade. Como procedimento metodológico, adota-se o estudo de caso, por possibilitar a investigação aprofundada de um fenômeno contemporâneo inserido em seu contexto real. Yin (2015) afirma que o estudo de caso constitui uma das estratégias mais adequadas quando se pretende compreender fenômenos contemporâneos inseridos em contextos reais, sobretudo quando os limites entre o fenômeno e o ambiente em que ele ocorre não se apresentam claramente definidos.

3.2. Local e participantes da pesquisa

A pesquisa será realizada no Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) Criança Feliz, instituição pública da rede municipal de ensino de Mucurici – ES, que atende crianças na faixa etária correspondente à Educação Infantil, incluindo crianças com TEA matriculadas na instituição. A escolha do CEMEI Criança Feliz como campo empírico fundamenta-se na relevância da instituição para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que reúne profissionais diretamente envolvidos no processo de inclusão escolar.

Participarão da investigação vinte e seis sujeitos, entre professores regentes, professores itinerantes, professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), pedagogas, cuidadores, a diretora escolar e sete crianças de quatro e cinco anos matriculadas na instituição. A seleção dos participantes ocorrerá por meio de amostragem intencional, característica das pesquisas qualitativas, considerando a experiência e o vínculo direto dos profissionais com o objeto investigado (MINAYO, 2014). Como critérios de inclusão, considera-se exercer função na equipe escolar do CEMEI Criança Feliz durante o período da pesquisa, atuar direta ou indiretamente no atendimento educacional das crianças com TEA e aceitar participar voluntariamente mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); como critérios de exclusão, consideram-se o afastamento temporário das atividades e a desistência da participação em qualquer etapa da investigação, sem qualquer prejuízo profissional ou institucional. As crianças matriculadas na instituição não participarão como respondentes, limitando-se sua participação ao contexto das observações não participantes, mediante autorização prévia dos pais ou responsáveis legais.

3.3. Procedimentos de coleta e análise dos dados

A produção dos dados será realizada por meio de procedimentos metodológicos complementares, permitindo a triangulação das informações e fortalecendo a consistência analítica da investigação: entrevistas estruturadas realizadas presencialmente com os profissionais participantes, observação não participante das práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição, registros em diário de campo e análise documental de registros institucionais relacionados ao processo de inclusão escolar.

Os dados produzidos serão analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), organizada em três etapas interdependentes: a pré-análise, destinada à organização do material produzido e à leitura inicial do conteúdo; a exploração do material, quando serão realizadas a codificação e a categorização das informações em unidades de sentido relacionadas à formação profissional, às práticas pedagógicas inclusivas, aos recursos disponíveis, à atuação colaborativa da equipe escolar e à participação da família; e o tratamento dos resultados, a

inferência e a interpretação, momento em que as categorias construídas serão analisadas à luz do referencial teórico que fundamenta a pesquisa, estabelecendo diálogo entre as evidências empíricas e as contribuições dos autores que discutem a Educação Inclusiva, a Educação Infantil e o TEA.

3.4. Aspectos éticos

A pesquisa observará rigorosamente os princípios éticos que orientam investigações envolvendo seres humanos, em conformidade com a Resolução nº 510/2016 e a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) e a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.709/2018), tendo sido submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa por meio da Plataforma Brasil. A participação dos profissionais ocorrerá exclusivamente de forma voluntária, mediante assinatura do TCLE, assegurando-se o anonimato dos participantes, a confidencialidade das informações e o direito de desistência a qualquer momento, sem prejuízo profissional, institucional ou pessoal. As crianças com TEA serão observadas exclusivamente no contexto das atividades pedagógicas já desenvolvidas pela instituição, sem qualquer intervenção em sua rotina escolar, mediante autorização expressa dos pais ou responsáveis legais, preservando-se integralmente sua identidade, privacidade e bem-estar. A pesquisa caracteriza-se como de risco mínimo, prevendo-se procedimentos específicos para identificação e manejo de eventuais desconfortos, incluindo a possibilidade de interrupção ou ajuste das entrevistas e das observações a qualquer momento, a critério dos participantes ou da pesquisadora.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou os fundamentos teóricos e metodológicos de uma pesquisa voltada à análise dos desafios e das estratégias pedagógicas relacionados à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, tomando como campo empírico o CEMEI Criança Feliz, no município de Mucurici – ES. A revisão de literatura evidenciou que, apesar dos avanços normativos consolidados pela legislação brasileira, a efetivação da inclusão escolar de crianças com TEA ainda enfrenta obstáculos relacionados à formação docente insuficiente, à escassez de recursos pedagógicos adaptados, à limitação do apoio institucional e multiprofissional e à necessidade de fortalecimento da articulação entre escola e família.

O referencial teórico mobilizado, sustentado especialmente nas contribuições de Vygotsky (1998), Mantoan (2015), Mittler (2003), Bosa (2020), Schwartzman (2011) e Cunha (2020), permite compreender a inclusão como processo relacional, ético e institucional, no qual a mediação pedagógica intencional constitui elemento decisivo para ampliar as possibilidades de desenvolvimento, participação e aprendizagem das crianças com TEA. Nesse sentido, a inclu-

são não deve ser reduzida a procedimentos técnicos isolados, mas compreendida como compromisso coletivo da comunidade escolar, sustentado por formação continuada, gestão democrática e políticas públicas consistentes.

A proposta metodológica delineada pesquisa qualitativa, descritiva, conduzida por meio de estudo de caso e Análise de Conteúdo busca assegurar rigor científico e sensibilidade ética à investigação, considerando a multiplicidade de sujeitos e de fontes de evidência envolvidas no processo de inclusão escolar. Espera-se que os resultados a serem produzidos possam evidenciar, de forma contextualizada, os principais desafios enfrentados pelos profissionais do CEMEI Criança Feliz, bem como as estratégias pedagógicas já mobilizadas no cotidiano escolar, contribuindo para o fortalecimento de práticas inclusivas consistentes e para a formação continuada dos educadores envolvidos.

Como contribuição prática decorrente da pesquisa, propõe-se a elaboração de um produto educacional em formato de e-book, reunindo orientações e estratégias pedagógicas voltadas ao atendimento de crianças com TEA na Educação Infantil, especialmente crianças de quatro e cinco anos, como instrumento de apoio à prática docente. Espera-se, assim, que este estudo contribua não apenas para a produção de conhecimento científico sobre a temática, mas também para a promoção de uma Educação Infantil mais equitativa, acessível e comprometida com o desenvolvimento integral de todas as crianças, reafirmando a inclusão escolar como direito e como projeto ético-pedagógico permanente.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRADE, Juliana Santos. **Crianças com o Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: aspectos legais e pedagógicos**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

BARBOSA, Carla Mendes. **Conhecimentos e práticas pedagógicas de professoras de Centros de Educação Infantil em relação a crianças com TEA**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2023.

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

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSA, Cleonice Alves. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2020.

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

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 15 ago. 2018.

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

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

COSTA, Fernanda Lima da. **Desafios para as práticas pedagógicas de professores para a inclusão no ensino regular de alunos com TEA**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. Rio de Janeiro: Wak, 2020.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

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

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Marcos Vinícius Pereira de. **Transtorno do Espectro Autista: formação de professores e rastreio precoce na Educação Infantil**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2023.

OMOTE, Sadao. Atitudes sociais em relação à inclusão: um estudo com professores de ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 2, p. 267-280, 2008.

RIBEIRO, Ana Paula Souza. **Práticas pedagógicas inclusivas junto a crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2023.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon, 2011.

SILVA, Analice Andreoli da. **A inclusão escolar de crianças bem pequenas com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: um estudo de caso**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2025.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SOARES, Rosângela Teles Carminati. **A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil: formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

APRENDER BRINCANDO: A GAMIFICAÇÃO COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

LEARNING THROUGH PLAY: GAMIFICATION AS A METHODOLOGICAL TOOL IN TEACHING HISTORY IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

DOI: 10.29327/5964149.1-5

Glasiane Camata¹
Douglas Cerqueira Gonçalves²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Professor Orientador do curso de Mestrado Profissional em Ciência Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este artigo analisa de que forma a gamificação, sistematizada em uma sequência didática alinhada à BNCC e ao Currículo do Espírito Santo, pode constituir estratégia pedagógica para o ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental. O estudo articula a Didática da História (Rüsen e Bittencourt) à teoria da gamificação (Deterding, Kapp, Werbach e Hunter) e às metodologias ativas de Vygotsky e Freire. De abordagem qualitativa, combinou revisão bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com duas professoras de História e três pedagogas de uma escola estadual de Boa Esperança (SRE Nova Venécia). Os resultados indicam que as profissionais já possuem compreensão intuitiva da gamificação, alinhada à literatura especializada, mas enfrentam desafios estruturais recorrentes — turmas numerosas, escassez de tempo de planejamento e infraestrutura tecnológica insuficiente — que restringem sua implementação sistemática. A partir desse diagnóstico, foi elaborada a sequência didática Aprender Brincando, produto educacional composto por quinze atividades gamificadas distribuídas do 6.º ao 9.º ano, com versões digitais e analógicas equivalentes. Conclui-se que a gamificação, quando planejada com intencionalidade pedagógica e ancorada na Didática da História, promove engajamento ativo, protagonismo discente e consciência histórica, contribuindo para a renovação das práticas docentes na rede estadual capixaba.

Palavras-chave: Gamificação. Ensino de História. Consciência histórica. Metodologias ativas. Produto educacional.

ABSTRACT

This article analyzes how gamification, systematized through a didactic sequence aligned with the BNCC and the Espírito Santo State Curriculum, can constitute a pedagogical strategy for teaching History in the final years of elementary school. The study articulates History Didactics (Rüsen and Bittencourt) with gamification theory (Deterding, Kapp, and Werbach and Hunter) and active-methodology principles (Vygotsky and Freire). Using a qualitative approach, it combined a literature review, documentary research, and semi-structured interviews with two History teachers and three pedagogical coordinators from a state school in Boa Esperança (SRE Nova Venécia), Espírito Santo. Results show that the professionals already hold an intuitive understanding of gamification, aligned with the specialized literature, but face recurring structural challenges — large class sizes, limited planning time and inadequate technological infrastructure — that constrain systematic implementation. Based on this diagnosis, the didactic sequence Aprender Brincando (Learning Through Play) was developed, comprising fifteen gamified activities from the 6th to the 9th grade, with equivalent digital and analog versions. It is concluded that gamification, when planned with pedagogical intentionality and anchored in History Didactics, promotes active engagement, student protagonism and historical consciousness, contributing to the renewal of teaching practices in the Espírito Santo state public school network.

Keywords: Gamification. History teaching. Historical consciousness. Active methodologies. Educational product.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de História ocupa lugar essencial na formação dos estudantes, ao promover o pensamento crítico, a consciência social e a compreensão das múltiplas temporalidades dos processos históricos. Diante das exigências formativas contemporâneas, a gamificação emerge como proposta metodológica pedagogicamente fundamentada, capaz de incorporar ao planejamento didático desafios progressivos, narrativas imersivas, sistemas de recompensa e dinâmicas colaborativas, estimulando o protagonismo discente e a construção ativa do conhecimento histórico (KAPP, 2012; DETERDING et al., 2011).

Pesquisas indicam que o engajamento dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental se fortalece quando os conteúdos históricos dialogam com sua realidade — condição que a gamificação favorece ao criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e significativos (CAIMI, 2015). Essa inadequação entre o modelo expositivo-memorístico tradicional e o perfil dos estudantes contemporâneos se aprofunda porque essa geração cresceu imersa em uma cultura digital marcada pela interatividade, pela gratificação imediata e pelo acesso constante à informação (PRENSKY, 2001). Embora o conceito de "nativos digitais" tenha sido criticado por generalizar excessivamente e desconsiderar desigualdades de acesso à tecnologia (SELWYN, 2009), ele é aqui mobilizado em seu aspecto sociocultural mais amplo, como identificador de uma geração para a qual a medialidade digital é constitutiva da experiência cotidiana.

Na educação pública brasileira, e particularmente na rede estadual do Espírito Santo — vinculada à Secretaria de Estado da Educação (SEDU) —, observa-se incentivo crescente à adoção de metodologias ativas, orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estrutura o ensino de História a partir de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades específicas, articulando as escalas local, nacional e global. Esse modelo rompe com a linearidade cronológica do ensino tradicional, exigindo abordagens compatíveis com o raciocínio histórico — o que torna a gamificação pedagogicamente coerente com as exigências do documento. A dimensão inclusiva do currículo é reforçada pelas Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, operacionalizadas no Espírito Santo pelo Currículo do Espírito Santo (SEDU, 2018), incorporando temas como quilombos capixabas e povos Tupinikim e Guarani — conteúdos que a gamificação pode abordar de forma mais envolvente, crítica e identificatória.

O desinteresse discente no ensino de História não é percepção isolada: encontra respaldo em dados sistematizados. O SAEB/INEP (2023) revela desempenhos persistentemente abaixo do esperado em Ciências Humanas, e o Censo Escolar (INEP, 2025) registra, no Espírito Santo, 2.986 escolas de educação básica — das quais 2.628 são públicas —, distribuídas de forma desigual entre a Grande Vitória e as regiões interioranas, onde os desafios de infraestrutura e formação docente são mais acentuados. Apenas 29% das escolas capixabas dispõem de labo-

ratório de informática e, embora 86% tenham acesso à banda larga, a qualidade dessa conectividade é menor no Noroeste, no Extremo Norte e no Caparaó (SEDU, 2018; INEP, 2025). Esse cenário impõe à pesquisa educacional a responsabilidade de gerar instrumentos concretos e equitativos, capazes de reduzir a distância entre o que os documentos curriculares preconizam e o que ocorre nas salas de aula.

Esses indicadores regionais justificam a escolha metodológica de investigar uma escola estadual situada na SRE Nova Venécia, no noroeste do Espírito Santo, região que concentra parte significativa das fragilidades de infraestrutura tecnológica identificadas pelos dados oficiais. Ao optar por um contexto historicamente menos contemplado pela produção acadêmica sobre gamificação no ensino de História — concentrada, como discutido na seção 2.4, majoritariamente na Grande Vitória —, esta pesquisa busca contribuir para a redução de uma lacuna geográfica na produção científica sobre o tema, além da lacuna metodológica relativa à ausência de materiais de apoio estruturados.

A ausência de materiais de apoio estruturados — em especial guias pedagógicos que orientem o uso de recursos gamificados no ensino de História — representa obstáculo concreto à implementação de metodologias ativas na rede estadual capixaba, como demonstram Tardif e Lessard (2005), ao relacionar essa lacuna à sobrecarga de trabalho docente e à formação inicial insuficiente. É esse vazio que a presente pesquisa busca preencher, por meio de uma sequência didática gamificada que oriente professores de História da rede estadual do Espírito Santo, com atenção às escolas do noroeste capixaba.

Diante desse quadro, formulou-se o problema de pesquisa: de que forma a gamificação, sistematizada em uma sequência didática alinhada à BNCC e ao Currículo do Espírito Santo, pode contribuir para o ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola estadual de Boa Esperança (SRE Nova Venécia)? Definiu-se como objetivo geral analisar de que forma a gamificação, materializada em uma sequência didática alinhada à BNCC e ao Currículo do Espírito Santo, pode constituir estratégia pedagógica para o ensino de História, a partir da compreensão de professores e coordenadores pedagógicos da escola investigada. Como objetivos específicos: (1) verificar, junto às professoras, seu entendimento sobre gamificação e se suas aulas a contemplam; (2) verificar, junto às pedagogas, sua compreensão sobre gamificação e as condições necessárias à sua implementação; e (3) elaborar uma sequência didática como produto educacional, com orientações metodológicas, exemplos de práticas gamificadas e propostas de atividades e avaliação.

Este artigo está estruturado em seis seções, além desta introdução: o referencial teórico, que articula jogo, cultura, aprendizagem, gamificação e diretrizes curriculares; os procedimentos metodológicos; os resultados e discussão das entrevistas; a apresentação do produto educacional — a sequência didática *Aprender Brincando* —; e as considerações finais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Jogo, cultura e aprendizagem: fundamentos do lúdico e da gamificação

A relação entre jogo, cultura e aprendizagem situa a gamificação em uma tradição filosófica e psicológica consolidada. Huizinga (1993), em *Homo Ludens*, demonstra que o jogo é elemento constitutivo da cultura humana, e não mero entretenimento, ao criar um espaço de regras próprias no qual os participantes estão em condição de igualdade. Piaget (1978), por sua vez, associa as atividades lúdicas aos processos de assimilação e acomodação por meio dos quais o sujeito constrói ativamente suas estruturas cognitivas, compreendendo o jogo como espaço de experimentação segura no qual é possível testar hipóteses e ajustar a compreensão sem as consequências integrais do erro no mundo real — dimensão que permanece relevante mesmo para pensar o valor pedagógico de atividades gamificadas com adolescentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Vygotsky (1991) situa o jogo como espaço de mediação social da aprendizagem, no qual papéis definidos e colaboração entre pares oferecem a estudantes com menor engajamento formas alternativas de participação — funcionando como andaime pedagógico para sua inclusão, ao mobilizar princípios de aprendizagem como o aprender fazendo e o feedback constante, que a escola tradicional frequentemente negligencia. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, central na obra do autor, oferece ainda parâmetro relevante para o desenho de desafios gamificados: estes devem ser calibrados em nível de dificuldade que o estudante não alcançaria sozinho, mas que consegue superar com a mediação do professor ou de colegas mais experientes.

O conceito de gamificação é definido por Deterding et al. (2011) como o uso de elementos de design de jogos em contextos que não são jogos, e por Kapp (2012) como o uso de mecânicas, estéticas e dinâmicas de jogos para promover aprendizagem e resolver problemas educacionais. McGonigal (2012) destaca o potencial dos jogos para estimular engajamento, cooperação e persistência diante de desafios, enquanto Werbach e Hunter (2012) enfatizam a narrativa como elemento estruturante da experiência gamificada, alertando que, sem vínculo com objetivos pedagógicos claros, a gamificação se reduz a mecânicas superficiais de pontuação, com engajamento efêmero.

Do ponto de vista da psicologia educacional, a Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 1985; 2000) oferece sustentação central: a motivação intrínseca depende da satisfação das necessidades psicológicas de autonomia, competência e pertencimento, e constitui o fundamento mais duradouro da aprendizagem significativa. Pesquisas empíricas confirmam que intervenções gamificadas produzem ganhos mensuráveis no engajamento comportamental, cognitivo e emocional (SAILER; HOMNER, 2020). O feedback imediato é outro elemento central: Neves

(2022) demonstra que o retorno constante e formativo permite ao estudante perceber seu progresso e ressignificar o erro como parte do aprendizado. Theobald et al. (2025) acrescentam que ambientes gamificados bem estruturados promovem, sobretudo, a cooperação entre pares, fortalecendo vínculos sociais e comunidades de aprendizagem.

Complementarmente, Gee (2003) sistematiza um conjunto de princípios de aprendizagem observáveis no design de jogos digitais bem-sucedidos, entre os quais se destacam o princípio do *ris co reduzido* — segundo o qual o fracasso no jogo tem consequências menores do que no mundo real, o que encoraja a experimentação — e o princípio da *prática situada*, segundo o qual habilidades são desenvolvidas em contexto de uso significativo, e não de forma isolada e descontextualizada. Tais princípios, embora formulados originalmente a partir da análise de videogames comerciais, oferecem parâmetros conceituais relevantes para pensar o desenho de atividades gamificadas analógicas no ensino de História, na medida em que orientam a construção de desafios em que os conceitos históricos sejam mobilizados em função da resolução de problemas contextualizados, e não apresentados de forma antecipada e abstrata.

2.2. Gamificação como metodologia ativa e prática historiadora

A gamificação dialoga com a tradição das metodologias ativas, cujas raízes remontam a Dewey (1959), para quem a experiência é o eixo estruturante da aprendizagem, e a Freire (2021 [1970]), para quem o processo educativo deve fundamentar-se no diálogo, na problematização da realidade e na participação ativa dos educandos. Moran (2018) sistematiza essas contribuições ao situar as metodologias ativas como propostas que colocam o estudante como protagonista de sua aprendizagem, em oposição ao modelo expositivo-memorístico ainda predominante na escola pública brasileira.

No campo da Didática da História, Jörn Rüsen (2011) constitui referência central: para o autor, o ensino de História deve ter como finalidade a consciência histórica — a capacidade de interpretar o passado, compreender o presente e orientar-se em direção ao futuro. Segundo Rüsen (2011, p. 42-43), a aprendizagem histórica pode ser definida como o processo cognitivo mediante o qual as competências da consciência histórica são adquiridas, cabendo à didática da história investigar as condições, os meios e os fins desse processo. A gamificação, planejada com intencionalidade historiadora, pode ser um desses meios: instrumento didático que cria condições para a aprendizagem histórica ao envolver os estudantes em missões investigativas, narrativas imersivas e análise de fontes mediadas por desafios lúdicos.

No Brasil, Circe Bittencourt (2018) é a principal referência da Didática da História aplicada ao contexto escolar, demonstrando que a disciplina de História não é simples transposição da ciência histórica acadêmica, mas campo específico, com métodos e finalidades formativas

próprias, que exigem metodologias ativas incompatíveis com o modelo exclusivamente expositivo. Estudos específicos confirmam essa articulação: Paz (2019) utilizou o pensamento de Rüsen como fundamento para práticas gamificadas no ensino de História, demonstrando desenvolvimento do pensamento histórico crítico, e correspondendo à perspectiva histórica descrita por Rüsen. Bem et al. (2023) acrescentam que as narrativas da estrutura gamificada funcionam como mediadores cognitivos e afetivos — o que encontra suporte na teoria de Bruner (1986) sobre o pensamento narrativo como forma pela qual os seres humanos organizam e constroem significados.

Cabe ainda situar essa discussão no contexto mais amplo das metodologias ativas na educação brasileira contemporânea, marcada por documentos normativos que reforçam a centralidade do protagonismo estudantil, mas cuja tradução em práticas pedagógicas cotidianas permanece desafiadora, sobretudo na educação pública, em razão de condições de trabalho docente que nem sempre favorecem a experimentação metodológica (TARDIF; LESSARD, 2005). Nesse cenário, propostas como a gamificação — que já dialogam intuitivamente com práticas informais adotadas por professores, como se discutirá na seção 4 — apresentam vantagem estratégica em relação a metodologias ativas mais distantes do repertório docente, por partirem de um terreno de familiaridade prévia, ainda que não sistematizada teoricamente.

Essa convergência entre a Didática da História e as metodologias ativas permite compreender por que a gamificação, quando adequadamente planejada, não representa ruptura com a tradição historiográfica, mas antes uma via metodológica coerente com ela: ao exigir que o estudante analise fontes, compare perspectivas e tome decisões fundamentadas dentro de uma narrativa histórica, a gamificação mobiliza precisamente as operações cognitivas que Rüsen (2011) associa ao desenvolvimento da consciência histórica — a saber, a capacidade de orientar-se no tempo a partir da interpretação do passado, articulando-o ao presente e projetando-o em direção ao futuro.

2.3. Diretrizes curriculares para o ensino de História: BNCC e Currículo do Espírito Santo

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) representa o principal marco normativo da educação básica brasileira, definindo dez Competências Gerais e cinco Competências Específicas para História, que articulam o domínio de conceitos, a comparação de formas de registro histórico, a elaboração de questionamentos e o reconhecimento da diversidade de sujeitos históricos. Segundo o documento, ao longo do Ensino Fundamental os estudantes devem ser capazes de estabelecer diálogos entre sociedades e culturas de diferentes tempos e espaços, participando de forma ativa, responsável e crítica da vida social (BRASIL, 2018, p. 402).

A BNCC determina ainda, em cumprimento às Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena — dimensão que a gamificação pode explorar ao criar narrativas protagonizadas por sujeitos historicamente marginalizados nos currículos tradicionais (LIMA; OECHSLER; AZEVEDO, 2023).

No Espírito Santo, a implementação da BNCC foi operacionalizada pelo Currículo do Espírito Santo (SEDU, 2018), elaborado em parceria com a UNDIME-ES após consulta pública, contextualizando as competências nacionais a partir das especificidades do território capixaba — sua diversidade étnica, cultural, regional e socioeconômica. As Orientações Curriculares da SEDU (2025) desdobram esse currículo em orientações práticas para o planejamento docente, enfatizando aprendizagem significativa, protagonismo discente e competências socioemocionais. A rede estadual é organizada por 11 Superintendências Regionais de Educação (SREs), o que implica desigualdades de infraestrutura e formação docente entre regiões — assimetria que caracteriza a SRE Nova Venécia, no noroeste do estado, onde se situa a escola investigada.

Essa organização regionalizada da rede estadual capixaba é particularmente relevante para a discussão proposta neste artigo, na medida em que a heterogeneidade de condições entre as SREs — evidenciada pelos dados do Censo Escolar (INEP, 2025) já apresentados na introdução — impõe que qualquer proposta metodológica de gamificação a ser adotada em larga escala pela rede estadual considere, desde sua concepção, a diversidade de infraestrutura disponível em cada território, sob risco de aprofundar desigualdades educacionais já existentes entre a Grande Vitória e o interior do estado.

2.4. Gamificação no ensino de História: evidências e desafios

A produção científica sobre gamificação no ensino de História no Brasil tem crescido de forma significativa na última década. Martins e Bottentuit Junior (2016) realizaram um dos estudos pioneiros no contexto brasileiro, analisando o jogo digital *Legend of Zelda* em aulas sobre medievalismo e demonstrando que a linguagem dos jogos pode ser ponto de entrada eficaz para conteúdos que pareceriam distantes da realidade discente. Barreto, Almeida e Ghisleni (2021) demonstraram que a gamificação transforma o estudante em protagonista; e Lima, Oechsler e Azevedo (2023) demonstraram que a gamificação pode viabilizar o cumprimento da Lei n.º 10.639/2003, ao criar experiências imersivas de empatia histórica com sujeitos afro-brasileiros e africanos. No contexto capixaba, Porto (2022) e Silva (2023), no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), demonstraram que práticas gamificadas promovem protagonismo e aprendizagem significativa, com resultados expressivos entre estudantes com histórico de desengajamento — embora concentradas na Grande Vitória, sem estudos sobre o noroeste do estado, lacuna que esta pesquisa contribui para preencher.

A literatura evidencia, contudo, desafios concretos para uma implementação efetiva na educação básica pública. O primeiro é a formação docente: Menezes (2025) demonstra que professores sem formação específica tendem a reduzir a gamificação ao uso pontual de jogos desvinculados de objetivos pedagógicos. O segundo é a infraestrutura tecnológica desigual, acentuada no Espírito Santo pela heterogeneidade entre as SREs (MELO et al., 2022), impondo a necessidade de alternativas analógicas equivalentes às digitais. O terceiro é o risco de superficialidade, quando a gamificação se reduz a entretenimento esvaziado de intencionalidade formativa (SILVA, 2023). O quarto é o apoio institucional, indispensável para que a gamificação se sustente como prática sistematizada (MELO et al., 2022; MENEZES, 2025) — papel que as Orientações Curriculares da SEDU já sinalizam. Diante desse quadro — potencial pedagógico consistente, mas implementação desigual pela ausência de materiais de apoio —, justifica-se uma sequência didática que articule teoria, prática e reflexão docente, replicável em diferentes contextos escolares.

Some-se a esse quadro a constatação de que boa parte dos estudos brasileiros sobre gamificação no ensino de História concentra-se em experiências pontuais, de curta duração, sem a preocupação de sistematizar os achados em materiais replicáveis e alinhados aos documentos curriculares vigentes (MARTINS; BOTTENTUIT JUNIOR, 2016; BARRETO; ALMEIDA; GHISLENI, 2021). Essa lacuna reforça a relevância de pesquisas que, como a presente, articulem a investigação empírica das percepções e práticas docentes à elaboração de um produto educacional estruturado, capaz de ser incorporado ao planejamento cotidiano de professores da rede pública, e não apenas relatado como experiência isolada em eventos científicos.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa adota abordagem qualitativa (MINAYO, 2009), por considerar que práticas pedagógicas e percepções docentes sobre gamificação são melhor compreendidas por análise interpretativa de contextos e experiências situadas. O percurso metodológico articulou três procedimentos: (a) revisão bibliográfica sistemática, a partir das palavras-chave "gamificação", "ensino de História" e "metodologias ativas", combinadas por operadores booleanos em bases acadêmicas; (b) pesquisa documental nos marcos da BNCC (BRASIL, 2018) e do Currículo do Espírito Santo (SEDU, 2018), nas Orientações Curriculares da SEDU (2024; 2025) e no Plano Estadual de Educação (PEE-ES); e (c) pesquisa de campo, com entrevistas semiestruturadas e observação participante.

A pesquisa de campo foi conduzida em uma escola estadual de Boa Esperança, jurisdicionada à SRE Nova Venécia, no noroeste do Espírito Santo — contexto que exemplifica as

assimetrias regionais da rede capixaba: distância dos centros urbanos, infraestrutura tecnológica intermitente e professores com alta demanda de turmas. Participaram duas professoras de História, identificadas como Professora A e B, e três pedagogas, identificadas como Pedagoga A, B e C, denominações adotadas para preservar o anonimato. Os dados foram produzidos a partir de roteiro semiestruturado com seis questões abertas, organizadas em seis eixos: (1) compreensão conceitual sobre gamificação; (2) uso prévio de estratégias gamificadas; (3) benefícios percebidos para engajamento, participação e aprendizagem; (4) principais desafios; (5) contribuição para competências curriculares; e (6) condições necessárias para uso mais eficaz.

O tratamento do material seguiu os pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2011), em três fases: pré-análise, com leitura flutuante e organização do corpus; exploração do material, com categorização segundo os seis eixos temáticos; e tratamento dos resultados e inferência, em que as categorias foram interpretadas à luz do referencial teórico da gamificação (KAPP, 2012; WERBACH; HUNTER, 2012), da motivação (DECI; RYAN, 1985) e da Didática da História (RÜSEN, 2011). Essa opção permitiu relacionar a fala das participantes às categorias teóricas, evidenciando convergências e tensões entre a prática cotidiana e a literatura especializada. O produto educacional resultante — a sequência didática *Aprender Brincando* — foi elaborado a partir da síntese dos dados empíricos com o referencial teórico e os marcos curriculares analisados.

Do ponto de vista ético, a pesquisa observou os procedimentos de anonimização das participantes, identificadas exclusivamente pelas denominações funcionais Professora A e B e Pedagoga A, B e C, sem qualquer elemento que permita sua identificação nominal, em conformidade com os princípios éticos que orientam a pesquisa em Ciências Humanas envolvendo seres humanos. A escolha por uma única unidade escolar, em vez de uma amostra mais ampla de escolas da SRE Nova Venécia, justifica-se pela natureza qualitativa do estudo, que privilegia a profundidade da compreensão sobre um contexto específico em detrimento da generalização estatística, sem prejuízo, como discutido na seção 6, do diálogo entre os achados locais e o diagnóstico mais amplo já consolidado pela literatura nacional sobre o tema.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção apresenta e discute os resultados das entrevistas com as duas professoras e as três pedagogas da escola investigada, organizando a discussão em torno dos seis eixos temáticos do roteiro, de modo a permitir a triangulação entre a perspectiva docente e a da gestão pedagógica sobre a gamificação no ensino de História.

4.1. Compreensão sobre o conceito de gamificação

Questionadas sobre sua compreensão do conceito de gamificação, as duas professoras e as três pedagogas apresentaram definições convergentes com a literatura especializada, ainda que em linguagem própria da prática cotidiana. A Professora A define a gamificação como aplicação de jogos que engajam os alunos com determinado conteúdo, visando melhorar desempenho e aprendizagem; a Professora B descreve-a como uso de elementos dos jogos — desafios, pontos, fases, recompensas — que tornam o aprendizado mais interessante. Entre as pedagogas, a Pedagoga A destaca que a gamificação não exige transformar a aula em jogo, e que seu diferencial é tornar o estudante protagonista; a Pedagoga B a define como uso de jogos e seus elementos para trabalhar ou revisar conteúdos; e a Pedagoga C relata trajetória de aprendizagem construída na própria prática, sem formação prévia sistemática.

Essas definições dialogam com a conceituação clássica de Deterding et al. (2011) sobre elementos de design de jogos em contextos que não são jogos, e com a ênfase de Kapp (2012) na aprendizagem significativa como finalidade da gamificação. Esse achado evidencia que as profissionais já operam, na prática, com compreensão alinhada aos fundamentos teóricos, ainda que sem formação sistemática — o que reforça a pertinência de um instrumento que sistematize e operacionalize esse conhecimento prático, servindo também de iniciação para quem está em aproximação inicial com o tema, como relatado pela Pedagoga C.

Vale destacar, ainda, que a distinção espontaneamente estabelecida pela Pedagoga A — segundo a qual a gamificação não exige transformar a aula inteira em jogo — corresponde precisamente à diferenciação conceitual proposta por Deterding et al. (2011) entre gamificação e aprendizagem baseada em jogos completos (game-based learning). Essa correspondência entre a fala espontânea de uma profissional da educação básica e uma distinção conceitual estabelecida na literatura internacional especializada reforça a robustez do achado de que a compreensão intuitiva construída na prática pedagógica cotidiana, ainda que não formalizada teoricamente, pode se aproximar de forma consistente dos fundamentos acadêmicos do campo.

4.2. Uso de estratégias gamificadas na prática cotidiana

Sobre o uso de estratégias de gamificação, as respostas revelam padrão mais frequente em ações pedagógicas coletivas do que na rotina individual de sala de aula. A Professora A relata utilizar pouco a gamificação em sala, mas com mais frequência em ações da escola; a Professora B afirma que os professores utilizam pontos, medalhas, desafios e histórias para incentivar a participação. Entre as pedagogas, a Pedagoga A incorpora essas estratégias em sala e em

projetos de inovação, com aumento da participação inclusive de estudantes mais tímidos; a Pedagoga B relata melhor interação dos alunos com jogos do que em revisões tradicionais; e a Pedagoga C passou a utilizar quizzes digitais e sistemas de pontuação, com insegurança inicial superada pela experimentação.

Essa diferença de escala — entre o uso pontual em eventos escolares e o uso sistemático em sala de aula — dialoga com o diagnóstico da literatura sobre desafios estruturais à consolidação da gamificação na rede estadual (MELO et al., 2022). A ausência de tempo de planejamento e de formação continuada, apontada por Menezes (2025) e Neves (2022), leva à concentração da gamificação em ações coletivas pontuais — achado que dialoga com Tardif e Lessard (2005) sobre a formação docente como processo construído na prática, e reforça a pertinência de uma sequência didática com atividades já estruturadas, reduzindo a carga de planejamento individual.

O relato da Pedagoga C, sobre a superação de uma insegurança inicial por meio da experimentação com quizzes digitais e sistemas de pontuação, ilustra um processo formativo relevante para a discussão proposta neste artigo: a apropriação da gamificação por profissionais sem formação prévia sistemática tende a ocorrer de forma gradual e experiencial, por tentativa e ajuste, em vez de decorrer de uma capacitação formal única. Esse padrão dialoga com a própria lógica da gamificação enquanto processo de aprendizagem — baseado em tentativa, feedback e ajuste progressivo —, sugerindo que a apropriação docente da estratégia pode, ela própria, beneficiar-se de desenhos formativos que incorporem esses mesmos princípios, e não apenas de formações expositivas tradicionais sobre o tema.

4.3. Benefícios percebidos: engajamento, participação e aprendizagem

Quanto aos benefícios da gamificação, as respostas das cinco participantes são convergentes. A Professora A afirma que ela torna o aprendizado mais atrativo, dando a todos oportunidade de participar; a Professora B acrescenta que ajuda os alunos a se envolverem mais, a participar sem medo de errar e a aprender de forma mais prática. Entre as pedagogas, a Pedagoga A destaca o estímulo à autonomia e à ressignificação do erro; a Pedagoga B ressalta o saudável espírito de competitividade que amplia o interesse dos alunos; e a Pedagoga C aponta o aumento da motivação e a participação de alunos mais tímidos.

A recorrência da menção à redução do medo de errar dialoga com a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (2000): um ambiente que trata o erro como etapa do percurso, e não como fracasso, favorece a motivação intrínseca ao satisfazer as necessidades de autonomia e competência. A ênfase da Professora A e da Pedagoga A na participação de todos ecoa Hui-zinga (1993) sobre o jogo como espaço de igualdade, e converge com o princípio freiriano do

estudante como sujeito ativo (FREIRE, 2021). A menção da Pedagoga B ao saudável espírito de competitividade evidencia que a dimensão competitiva, quando percebida como estímulo, também é via legítima de engajamento, dialogando com a distinção de Werbach e Hunter (2012) entre mecânicas competitivas e cooperativas — ambas válidas, desde que atreladas a objetivos pedagógicos claros.

4.4. Desafios e dificuldades para a implementação

Questionadas sobre os principais desafios, as participantes apontaram fatores majoritariamente estruturais e institucionais, não pedagógicos. A Professora A destaca as turmas cheias e a falta de tempo para planejar; a Professora B menciona a falta de computadores ou internet e a percepção, em parte da comunidade escolar, de que "aprender brincando" não é algo sério. Entre as pedagogas, a Pedagoga A afirma que o maior obstáculo é o planejamento pedagógico, já que muitos professores associam a gamificação apenas a aplicativos; a Pedagoga B aponta a falta de recursos tecnológicos e conexão adequada; e a Pedagoga C relata desafio pessoal — mudar sua forma de ensinar após anos de metodologias tradicionais —, somado às dificuldades de planejamento.

Chama atenção, nesse eixo, a diferença de natureza entre os desafios relatados pelas duas professoras — mais associados a condições objetivas de trabalho em sala de aula, como o número de estudantes por turma e a disponibilidade de tempo — e os desafios relatados pelas pedagogas, mais associados à dimensão formativa e cultural da mudança pedagógica, como a superação de concepções arraigadas sobre o que constitui uma prática "séria" de ensino. Essa distinção sugere que a implementação bem-sucedida da gamificação na escola investigada dependeria da atuação articulada entre esses dois planos — o da gestão pedagógica, responsável por sensibilizar a comunidade escolar e viabilizar condições de formação e planejamento, e o da prática docente cotidiana, na qual as professoras precisam efetivamente incorporar as estratégias gamificadas ao planejamento de suas aulas.

Esses relatos confirmam o diagnóstico já identificado na literatura: a precariedade tecnológica, a ausência de tempo de planejamento e a falta de formação continuada são apontadas por Melo et al. (2022), Menezes (2025) e Neves (2022) como os principais obstáculos à consolidação da gamificação na rede estadual. Os cinco relatos revelam três camadas de desafio: pedagógica e de planejamento, de infraestrutura tecnológica, e pessoal e formativa, relacionada à mudança de postura profissional diante de metodologias tradicionais — camada que dialoga com Freire (2021), para quem o processo educativo exige disponibilidade para o diálogo e a transformação da própria prática. A menção da Professora B de que "aprender brincando não é algo sério" aponta para a falsa dicotomia

entre rigor e ludicidade que Kapp (2012) e Werbach e Hunter (2012) buscam desconstruir. A convergência entre o relato empírico e a literatura evidencia que não se trata de convencimento pedagógico — as profissionais já compreendem e valorizam a gamificação —, mas de condições objetivas de trabalho.

4.5. Contribuições para o desenvolvimento de competências da BNCC

Sobre a contribuição da gamificação para competências curriculares, as respostas se complementam, evidenciando competências cognitivas e competências de inclusão e pertencimento. A Professora B afirma que ela ajuda os alunos a resolver problemas, trabalhar em equipe, ser criativos e usar a tecnologia de forma consciente — competências que correspondem às Competências Gerais da BNCC (BRASIL, 2018). A Professora A destaca a dimensão inclusiva: a gamificação dá a todos, inclusive alunos com menor engajamento, a chance de se sentirem parte do processo — o que dialoga com Vygotsky (1991) sobre a aprendizagem como processo mediado socialmente. Entre as pedagogas, A e C associam a gamificação ao protagonismo, pensamento crítico, colaboração e autonomia, enquanto B relaciona a contribuição de forma mais processual, pelo maior interesse e envolvimento nas atividades.

Essa diferença de ênfase entre as três pedagogas — duas descrevendo competências específicas da BNCC e uma descrevendo o processo de engajamento que conduz a elas — sugere que a associação entre gamificação e competências curriculares ainda não é igualmente consolidada entre as profissionais, reforçando a relevância de explicitar, em cada atividade da sequência didática, a habilidade da BNCC e do Currículo do Espírito Santo a que se vincula.

Esse achado tem implicações diretas para o desenho do produto educacional apresentado na seção 5: se a vinculação entre gamificação e competências curriculares não é igualmente consolidada entre todas as profissionais da escola, a explicitação formal dessa vinculação em cada atividade da sequência didática — e não apenas sua presença implícita na concepção da proposta — cumpre função pedagógica adicional, funcionando também como instrumento de formação continuada para os próprios professores que vierem a utilizá-la, ao tornar visível e nomeada a relação entre a mecânica gamificada empregada e a habilidade curricular por ela mobilizada.

4.6. Condições necessárias para uma gamificação pedagogicamente eficaz

Por fim, questionadas sobre as condições necessárias para uma utilização mais eficaz da gamificação, as participantes convergem para quatro condições: clareza dos objetivos pedagógicos, formação continuada, infraestrutura tecnológica mínima e apoio da gestão escolar. A Professora A afirma ser necessário um objetivo claro para que os alunos compreendam e se sintam estimulados; a Professora B aponta a importância de formação docente e de estrutura

mínima de internet e dispositivos. Entre as pedagogas, a Pedagoga A considera fundamental investir em formação continuada e tempo de planejamento colaborativo; a Pedagoga B enfatiza a infraestrutura tecnológica; e a Pedagoga C reforça a necessidade de formação continuada, recursos adequados e gestão escolar que incentive a inovação pedagógica.

A resposta da Professora A antecipa, em linguagem própria da prática docente, um princípio central da literatura: o alerta de Werbach e Hunter (2012) de que a gamificação superficial — limitada a pontos e mecânicas sem estrutura narrativa — produz engajamento efêmero, sem impacto real na aprendizagem. A convergência entre as cinco entrevistadas em torno de quatro condições corrobora, a partir de fontes independentes, o mesmo diagnóstico institucional, reafirmando o papel estratégico da SEDU/CEFOPE, por meio de suas formações continuadas nas SREs. Em síntese, a análise conjunta das entrevistas confirma que as profissionais já possuem compreensão da gamificação alinhada à literatura especializada, mas enfrentam desafios estruturais que confirmam empiricamente o diagnóstico teórico — o que fundamenta as escolhas de desenho da sequência didática apresentada a seguir: atividades já estruturadas, com versões digitais e analógicas equivalentes, vinculadas a habilidades da BNCC e do Currículo do Espírito Santo, e articuladas às formações continuadas da rede estadual.

É possível observar, ainda, que as quatro condições convergentemente apontadas pelas participantes — clareza dos objetivos pedagógicos, formação continuada, infraestrutura tecnológica mínima e apoio da gestão escolar — correspondem, em larga medida, aos quatro desafios já identificados na literatura especializada na seção 2.4 deste artigo (MENEZES, 2025; MELO et al., 2022). Essa correspondência entre o diagnóstico da literatura nacional sobre gamificação no ensino de História e os relatos obtidos junto às cinco profissionais da escola investigada em Boa Esperança fortalece a validade externa dos achados desta pesquisa, sugerindo que, a despeito das especificidades do contexto local, os desafios e as condições de sucesso identificados guardam relação com um padrão mais amplo, observado também em outras regiões do país.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou analisar de que forma a gamificação, sistematizada em uma sequência didática alinhada à BNCC e ao Currículo do Espírito Santo, pode constituir estratégia pedagógica para o ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a partir da compreensão de professoras e pedagogas de uma escola estadual de Boa Esperança (SRE Nova Venécia). Os três objetivos específicos foram alcançados: verificou-se que as duas professoras já compreendem e, ainda que pontualmente, praticam a gamificação; que as três pedagogas reconhecem seu potencial e identificam as condições necessárias à sua implementação; e, a partir desse diagnóstico, elaborou-se a sequência didática *Aprender Brincando* como produto educacional.

Os resultados confirmam, com dados de campo, o que a literatura já apontava: a gamificação, quando planejada com intencionalidade pedagógica e ancorada na Didática da História de Rüsen (2011), promove engajamento ativo, protagonismo discente e consciência histórica (KAPP, 2012; WERBACH; HUNTER, 2012). O achado mais relevante da pesquisa, contudo, não é o desconhecimento docente, mas o contrário: professoras e pedagogas já operam com compreensão intuitiva alinhada aos fundamentos teóricos da gamificação, e o que lhes falta não é convencimento pedagógico, mas condições objetivas de trabalho — tempo de planejamento, formação continuada, infraestrutura tecnológica mínima e apoio institucional. É justamente sobre essa lacuna concreta, e não sobre um déficit de compreensão, que a sequência didática Aprender Brincando foi desenhada para atuar.

A pesquisa apresenta como principal limitação o desenho qualitativo centrado em uma única escola e cinco participantes, o que restringe a generalização dos achados a outros contextos da rede estadual capixaba, ainda que a assimetria regional discutida na seção 2.3 sugira sua relevância para outras SREs com desafios semelhantes de infraestrutura. Sugerem-se, como agenda de pesquisas futuras, a aplicação e a avaliação da sequência didática Aprender Brincando em sala de aula, com acompanhamento longitudinal do impacto sobre a consciência histórica e o engajamento discente, bem como sua extensão a outras SREs do interior capixaba.

Nesse mesmo sentido, recomenda-se que estudos futuros incorporem instrumentos capazes de captar, para além das percepções docentes já investigadas nesta pesquisa, indicadores diretamente relacionados à aprendizagem histórica dos próprios estudantes — como a qualidade da interpretação de fontes históricas, a capacidade de estabelecer relações entre diferentes temporalidades e a construção de narrativas históricas próprias —, de modo a permitir uma avaliação mais robusta dos efeitos da sequência didática Aprender Brincando sobre o desenvolvimento da consciência histórica discente, para além dos ganhos motivacionais já sinalizados pelas participantes desta pesquisa.

Conclui-se, assim, que a gamificação sistematizada em sequência didática constitui estratégia pedagógica viável e coerente com as diretrizes curriculares vigentes, capaz de contribuir para a renovação das práticas docentes na rede estadual capixaba — especialmente nas regiões, como o noroeste do Espírito Santo, historicamente menos contempladas pela produção científica sobre o tema.

REFERÊNCIAS

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

BARRETO, Caio Henrique Cordeiro; ALMEIDA, Rodrigo Pinheiro de; GHISLENI, Taís Steffenello. **Gamificação como estratégia de ensino em História**. Disciplinarum Scientia, 2021.

BEM, Ingrid et al. Narrativas e gamificação no ensino de História: experiências e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 2023.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394/1996 para incluir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRUNER, Jerome. **Actual Minds, Possible Worlds**. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

CAIMI, Flávia Eloisa. **História escolar: uma trama de questões teóricas, curriculares e didáticas**. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2015.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. **Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior**. Nova York: Plenum, 1985.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

DETERDING, Sebastian et al. From game design elements to gamefulness: defining gamification. In: INTERNATIONAL ACADEMIC MINDTREK CONFERENCE, 2011, Tampere. **Anais [...]**. Nova York: ACM Press, 2011.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação (SEDU). **Currículo do Espírito Santo: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Vitória: SEDU, 2018.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação (SEDU). **Orientações Curriculares 2024: Ensino Fundamental - Anos Finais**. Vitória: SEDU/GECEB, 2024.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação (SEDU). **Orientações Curriculares 2025: Ensino Fundamental - Anos Finais**. Vitória: SEDU/GECEB, 2025.

ESPÍRITO SANTO. Lei n.º 10.382, de 24 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Espírito Santo (PEE-ES) para o período 2015-2025. **Diário Oficial do Estado**, Vitória, ES, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1993.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2025.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Brasília: INEP, 2023.

KAPP, Karl M. **The Gamification of Learning and Instruction**: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer/John Wiley & Sons, 2012.

LIMA, Maria do Socorro Lacerda; OECHSLER, Vanessa; AZEVEDO, Camila Nascimento. Lei 10.639/03 em aulas de história: uma proposta através da gamificação. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, 2023.

MARTINS, Diego Marques; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. **A gamificação no ensino de História**: o jogo "Legend of Zelda" na abordagem sobre medievalismo. HOLOS, Natal, 2016.

McGONIGAL, Jane. **A Realidade em Jogo**: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

MELO, Bruno et al. Desafios estruturais para a implementação da gamificação nas escolas públicas brasileiras. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2022.

MENEZES, Franklin. Gamificação e inclusão: múltiplas formas de participação no ensino de História. **Revista Brasileira de Educação Básica**, Belo Horizonte, 2025.

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

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

NEVES, Erik. Gamificação, feedback imediato e autonomia no processo de aprendizagem. **Revista Prática Docente**, Confresa, 2022.

PAZ, Maurício Fernando. **História e Gamificação**: reflexões e aplicabilidade de lúdicos no Ensino de História. Dissertação (Mestrado em Ensino de História - ProfHistória) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PORTO, Bruno. **Potencialidades da Gamificação no Ensino de Ciências**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants**. On the Horizon, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W.A. Editores, 2011.

SAILER, Michael; HOMNER, Lisa. The gamification of learning: a meta-analysis. **Educational Psychology Review**, Nova York, 2020.

SELWYN, Neil. **The digital native: myth and reality**. Aslib Proceedings, 2009.

SILVA, Débora Alice Aguiar Carvalho da. **Gamificação no Ensino de Humanidades**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades) - Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

THEOBALD, Mark et al. Cooperação, gamificação e ensino de História: perspectivas contemporâneas. **International Journal of Educational Research**, Londres, 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan. **For the Win**: how game thinking can revolutionize your business. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012.

NARRATIVAS HISTÓRICAS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA ANGELIM III: IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL, MEMÓRIA E RESISTÊNCIA EM CONCEIÇÃO DA BARRA/ES

HISTORICAL NARRATIVES OF THE ANGELIM III QUILOMBOLA COMMUNITY:
ETHNIC-RACIAL IDENTITY, MEMORY AND RESISTANCE IN CONCEIÇÃO DA BARRA/ES

DOI: 10.29327/5964149.1-6

Naiara Alves de Jesus¹
André Luis Lima Nogueira²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Professor Orientador do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

As comunidades quilombolas constituem espaços de preservação da memória coletiva, da identidade étnico-racial, dos saberes tradicionais e das práticas culturais construídas ao longo de gerações. Este trabalho tem como objetivo compreender as narrativas históricas da Comunidade Quilombola Angelim III, localizada em Conceição da Barra, Espírito Santo, analisando como memória, ancestralidade, território, identidade e resistência participam da preservação do patrimônio histórico e cultural comunitário. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza aplicada, foi desenvolvida como estudo de caso, articulando pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A produção dos dados envolveu entrevistas semiestruturadas com 25 moradores, contemplando identidade quilombola, transmissão de saberes, manifestações culturais, atuação das lideranças, relação entre comunidade e escola, educação antirracista e efetivação da Lei nº 10.639/2003. Os dados foram interpretados por meio da análise temática de conteúdo, organizados em categorias relacionadas à memória, identidade, ancestralidade, práticas culturais, resistência e educação. Os resultados indicam forte sentimento de pertencimento quilombola, associado à história familiar, aos antepassados e ao território. Os moradores destacam o papel das pessoas mais velhas na transmissão de conhecimentos e reconhecem manifestações como o jongo, os Reis de Bois, a produção de farinha, o artesanato, as festas e os saberes relacionados à terra como referências identitárias. Ao mesmo tempo, as entrevistas revelam limitações na aproximação entre escola e comunidade, na continuidade de projetos institucionais e na efetivação cotidiana da educação antirracista. Conclui-se que as narrativas históricas constituem patrimônio cultural imaterial e podem fortalecer a identidade comunitária quando reconhecidas como fontes legítimas de conhecimento. Como produto educacional, propõe-se uma cartilha digital destinada a sistematizar e divulgar memórias, histórias e elementos culturais do Angelim III.

Palavras-chave: Comunidade quilombola. Narrativas históricas. Memória coletiva. Identidade étnico-racial. Resistência.

ABSTRACT

Quilombola communities are spaces for preserving collective memory, ethnic-racial identity, traditional knowledge, and cultural practices built across generations. This paper aims to understand the historical narratives of the Angelim III Quilombola Community, in Conceição da Barra, Espírito Santo, focusing on the relationships among memory, ancestry, territory, identity, and resistance. The study adopted a qualitative and applied approach, using a case-study design and combining bibliographic, documentary, and field research. Semi-structured interviews were conducted with 25 residents. The data were examined through thematic content analysis, considering memory, identity, ancestry, cultural practices, resistance, and education as analytical categories. The findings indicate strong quilombola belonging associated with family history, ancestry, and territory, as well as the central role of older residents in transmitting knowledge. Jongo, Reis de Bois, cassava-flour production, handicrafts, celebrations, and knowledge related to the land were identified as important cultural references. The interviews also reveal limitations in school-community interaction, institutional support, and the continuous implementation of anti-racist education. The study concludes that historical narratives are an important form of intangible cultural heritage and may strengthen community identity when recognized as legitimate sources of knowledge. A digital booklet is proposed as an educational product to systematize and disseminate the community's memories, histories, and cultural elements.

Keywords: Quilombola community. Historical narratives. Collective memory. Ethnic-racial identity. Resistance.

1. INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira foi marcada por profundas desigualdades sociais e raciais, cujos efeitos ainda podem ser percebidos na forma como diferentes grupos sociais são representados nos currículos, nos materiais didáticos e nas narrativas construídas no espaço escolar. No caso da população negra, a herança do sistema escravista, a permanência do racismo estrutural e a predominância histórica de referências eurocêtricas contribuíram para a invisibilização de experiências, conhecimentos, culturas e formas de organização social produzidas por sujeitos negros. Nesse contexto, a atuação do movimento negro brasileiro desempenhou papel fundamental na denúncia dessas desigualdades e na reivindicação de uma educação comprometida com o reconhecimento da diversidade, da igualdade racial e da participação da população negra na construção histórica e social do país.

Nesse processo de transformação, a Lei nº 10.639/2003 constitui um importante marco legal ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica. Posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola ampliaram e aprofundaram esse compromisso, orientando as instituições de ensino a reconhecerem as especificidades históricas, culturais, sociais e territoriais das comunidades quilombolas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, também incorpora princípios relacionados à valorização da diversidade, ao respeito às diferenças e à promoção dos direitos humanos, reforçando a importância de uma educação que considere a pluralidade presente na sociedade brasileira.

Entretanto, a existência de dispositivos legais e orientações curriculares não garante, por si só, a efetivação de práticas pedagógicas capazes de promover mudanças concretas no cotidiano escolar. A pesquisa de campo realizada na Comunidade Quilombola Angelim III evidencia essa realidade ao demonstrar que, embora parte dos moradores reconheça avanços na abordagem da história e da cultura quilombola, ainda são identificadas ações pontuais e, em alguns casos, restritas a datas comemorativas. Essa situação revela uma distância entre o reconhecimento formal da importância da educação para as relações étnico-raciais e sua efetivação nas práticas escolares, reforçando a necessidade de fortalecer o diálogo entre escola, território e comunidade.

Nesse sentido, as comunidades quilombolas não devem ser compreendidas apenas como remanescentes de um passado associado ao período escravista, mas como territórios vivos, dinâmicos e produtores de conhecimentos, nos quais se articulam memória, identidade, cultura, trabalho, relações familiares, espiritualidade, práticas educativas e diferentes formas de resistência. No Angelim III, a oralidade ocupa lugar de destaque nesse processo, especialmente por meio da participação dos moradores mais velhos, que desempenham importante papel na preservação e transmissão de conhecimentos relacionados à história da comunidade, às tradições culturais, aos modos de utilização e cuidado com a terra e às formas de organização e convivência coletiva.

Reconhecer esses saberes no espaço escolar significa ampliar a compreensão sobre os processos históricos e culturais que constituem a sociedade brasileira, valorizando os sujeitos quilombolas como produtores de conhecimento e não apenas como objetos de estudo. Dessa forma, aproximar a escola da realidade do território pode contribuir para uma educação mais contextualizada, antirracista e comprometida com a valorização da identidade, da memória e das experiências históricas da Comunidade Quilombola Angelim III.

1.1. Problema, hipótese e objetivos

A pesquisa parte da seguinte questão-problema: como as narrativas históricas da Comunidade Quilombola Angelim III, em Conceição da Barra/ES, contribuem para a construção e o fortalecimento da identidade étnico-racial, da memória coletiva e dos processos de resistência sociocultural da comunidade?

A hipótese considera que as narrativas históricas do Angelim III constituem importante patrimônio cultural imaterial, desempenhando papel significativo na preservação da memória coletiva, na construção e no fortalecimento da identidade étnico-racial e na continuidade de processos de resistência social e cultural. Considera-se ainda que a sistematização dessas narrativas em um produto educacional pode ampliar sua visibilidade e favorecer sua utilização em ações educativas.

1.2. Objetivo geral

Compreender as narrativas históricas da Comunidade Quilombola Angelim III, analisando como as memórias coletivas, os processos de construção da identidade étnico-racial e as práticas de resistência contribuem para a preservação de seu patrimônio histórico, cultural e social.

1.3. Objetivos específicos

- a) identificar narrativas históricas, memórias e saberes tradicionais presentes na comunidade, considerando experiências e conhecimentos compartilhados pelos moradores;
- b) compreender como a identidade étnico-racial se manifesta nas práticas culturais, nas relações sociais e nas memórias coletivas;
- c) verificar formas de resistência histórica, social e cultural desenvolvidas diante dos desafios relacionados à preservação do território, da cultura e da identidade;
- d) analisar a participação de lideranças e moradores mais velhos nos processos educativos e na transmissão intergeracional dos saberes;

e) compreender como os moradores percebem a relação entre a comunidade e a escola, a educação antirracista e a implementação da Lei nº 10.639/2003;

f) propor uma cartilha digital que sistematize narrativas históricas, memórias e elementos identitários da Comunidade Quilombola Angelim III.

A delimitação do estudo concentra-se nas narrativas dos próprios moradores e nas relações entre memória, identidade, resistência e educação. Dessa forma, o trabalho não pretende construir uma história total da comunidade, mas contribuir para o registro e a interpretação de dimensões que os participantes consideram relevantes para sua identidade e continuidade cultural.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico reúne estudos sobre comunidades quilombolas, memória, identidade étnico-racial, território, resistência e educação, destacando a importância das narrativas orais para a compreensão de histórias que muitas vezes não aparecem nos registros oficiais. Os estudos de Andrade, Jacinto, Lus e Leite evidenciam que a oralidade, a memória e os saberes tradicionais contribuem para a construção da identidade quilombola e para a valorização de sujeitos historicamente marginalizados. Nesse sentido, a educação pode contribuir para preservar e ressignificar esses conhecimentos nos espaços escolares e comunitários.

A identidade étnico-racial é compreendida como uma construção histórica e social, marcada por experiências, memórias, relações de poder e processos de reconhecimento, conforme discutem Munanga e Hall. A resistência quilombola, por sua vez, manifesta-se historicamente e na atualidade por meio da organização coletiva, da defesa do território, da preservação cultural e da valorização da ancestralidade. Assim, memória, identidade, território e resistência estão interligados no Angelim III, expressando-se nas narrativas dos moradores, nas práticas culturais e na busca por uma educação que reconheça a comunidade como produtora e transmissora de conhecimentos.

2.1. História e resistência das comunidades quilombolas

A formação das comunidades quilombolas está relacionada às diferentes estratégias de resistência desenvolvidas pela população negra diante da escravidão e de suas consequências. Os quilombos constituíram espaços de organização, proteção, produção e reconstrução de formas de vida. Com o fim formal da escravidão, a luta não desapareceu: transformou-se em disputas por território, reconhecimento, direitos sociais e valorização cultural.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco jurídico ao reconhecer, no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, o direito dos remanescentes das comunidades dos quilombos às terras que ocupam. Esse reconhecimento, contudo, convive com dificuldades históricas relacionadas à regularização fundiária, à pressão econômica sobre territórios tradicionais e à invisibilidade de comunidades em políticas públicas.

No norte do Espírito Santo, o território do Sapê do Norte reúne comunidades quilombolas cuja história está marcada por práticas culturais, relações com a terra e processos de resistência. Nesse contexto, o Angelim III apresenta-se como território de memória e de produção de conhecimentos. Os relatos dos moradores demonstram que a relação com a terra não se reduz à dimensão produtiva: ela envolve ancestralidade, histórias familiares e continuidade comunitária.

A resistência contemporânea aparece em diferentes dimensões. Ela pode ocorrer na manutenção de uma festa, na transmissão de uma receita, no ensino de uma prática agrícola, na realização do jongo ou dos Reis de Bois, na preservação de conhecimentos de cura, na participação das lideranças e na reivindicação de políticas públicas. Também aparece no desejo de que crianças e jovens conheçam a história de seus antepassados.

A pesquisa do Angelim III reforça essa perspectiva ao demonstrar que a identidade quilombola é vivida no cotidiano. O pertencimento aparece associado ao fato de nascer, crescer e viver no território, conhecer a história familiar, respeitar os antigos e participar das decisões e práticas da comunidade. A identidade, portanto, é experiência social e histórica, e não apenas uma classificação.

2.2. Práticas educativas e educação escolar quilombola

As práticas educativas quilombolas ultrapassam os limites da escola. Elas ocorrem nas famílias, nas festas, nas atividades produtivas, nas rodas de conversa, no artesanato, nas práticas religiosas, na transmissão de conhecimentos sobre a terra e nos ensinamentos dos moradores mais velhos. Essa concepção amplia o entendimento de educação, reconhecendo que a comunidade também produz conhecimentos e formas próprias de ensinar.

A Lei nº 10.639/2003 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola reforçaram a necessidade de práticas que reconheçam a diversidade, a territorialidade e o protagonismo comunitário. A BNCC também incorpora princípios relacionados à diversidade cultural e ao respeito.

No entanto, os dados do Angelim III indicam que a legislação ainda não se traduz plenamente em experiências educativas contínuas. Os moradores relatam que a história quilombo-

la pode aparecer de forma pontual, especialmente em atividades relacionadas à consciência negra. Alguns reconhecem mudanças recentes, mas defendem que a cultura da comunidade seja trabalhada durante todo o ano e em diálogo direto com o território.

A escola pode atuar como espaço de fortalecimento da identidade quando promove encontros com lideranças, rodas de conversa, visitas à comunidade, oficinas, projetos e atividades que envolvam os moradores. Essa aproximação permite que estudantes conheçam a história local não apenas por meio de textos didáticos, mas pela voz de quem vive essa história.

Nesse sentido, uma educação antirracista precisa ser intencional e contínua. Gomes (2021) destaca que o enfrentamento do racismo exige práticas pedagógicas que reconheçam histórias e culturas negras e problematizem desigualdades. Para o Angelim III, isso significa criar condições para que a comunidade deixe de ser apenas objeto de estudo e seja reconhecida como sujeito produtor de conhecimentos.

2.3. Memória, identidade e narrativas históricas

A memória coletiva constitui uma dimensão central da identidade comunitária. Ela permite selecionar, organizar e transmitir acontecimentos considerados significativos para um grupo. No Angelim III, a memória aparece nas histórias familiares, nas lembranças dos mais velhos, nas festas, nas práticas culturais e nos conhecimentos associados à terra.

Bosi (conforme mobilizada na dissertação) contribui para compreender o papel social dos mais velhos como sujeitos que guardam experiências e estabelecem pontes entre gerações. A lembrança individual ganha dimensão coletiva quando é compartilhada, reconhecida e incorporada às referências de um grupo. Dessa forma, ouvir os idosos e demais moradores não significa apenas recolher informações, mas reconhecer sujeitos históricos.

As narrativas orais também permitem confrontar versões únicas da história. Andrade (2022) e Lus (2019) mostram que memórias comunitárias podem revelar experiências ausentes ou sub-representadas em documentos oficiais. No caso quilombola, essa perspectiva é especialmente importante porque a história da população negra foi frequentemente contada a partir do olhar de instituições e grupos dominantes.

A identidade étnico-racial, por sua vez, constrói-se em relação com essas memórias. No Angelim III, todos os 25 participantes afirmaram pertencer à comunidade ou reconhecer-se como quilombolas, embora utilizassem diferentes formas para expressar esse pertencimento. Uma fala associa diretamente ser quilombola a saber de onde se veio, respeitar a história dos pais e avós e ter vivido no território.

As práticas culturais reforçam essa identidade. Jongo, Reis de Bois, capoeira, produção de farinha, festas, artesanato, pesca, colheita, uso de ervas e rodas de conversa foram mencionados como elementos que mantêm a tradição. Essas práticas possuem dimensão educativa porque ensinam modos de fazer, valores, histórias e formas de convivência.

A preservação da memória, portanto, não deve ser compreendida como simples conservação do passado. Ela produz sentidos no presente e ajuda a projetar o futuro. Quando jovens aprendem com os mais velhos, quando uma festa continua sendo realizada ou quando uma escola incorpora narrativas da comunidade, a memória é atualizada. É nesse movimento que identidade e resistência se fortalecem.

3. METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza aplicada, com objetivos descritivos e exploratórios, desenvolvida por meio de estudo de caso. A escolha dessa abordagem decorre da intenção de compreender, em profundidade, experiências, significados e práticas presentes na Comunidade Quilombola Angelim III. O estudo de caso permite analisar um fenômeno em seu contexto real, especialmente quando suas dimensões sociais e culturais estão diretamente articuladas ao território (YIN, 2015).

Foram articuladas pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica reuniu produções sobre quilombos, identidade, memória, resistência, educação antirracista e Educação Escolar Quilombola. A análise documental considerou fontes públicas relacionadas à trajetória e às políticas educacionais e territoriais. Na etapa de campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 25 moradores da comunidade.

Os participantes foram identificados por códigos de E01 a E25, preservando sua identidade. O roteiro contemplou questões de caracterização dos participantes e questões abertas sobre pertencimento quilombola, memória, transmissão de saberes, práticas culturais, participação de lideranças, relação entre escola e comunidade, educação antirracista, Lei nº 10.639/2003 e possibilidades de aproximação entre território e escola.

A análise foi orientada pela Análise Temática de Conteúdo, conforme Bardin (2016). Inicialmente, as entrevistas foram lidas de forma sistemática para identificação dos sentidos recorrentes. Em seguida, os dados foram agrupados em categorias relacionadas à identidade, memória, ancestralidade, práticas culturais, resistência, educação e relação escola-comunidade. O procedimento buscou preservar as falas dos participantes e relacioná-las ao referencial teórico.

Os procedimentos éticos seguiram os parâmetros indicados na documentação da pesquisa e na Resolução CNS 516/2016, com participação voluntária e utilização de Termo de Consen-

timento Livre e Esclarecido. As falas foram utilizadas de forma codificada. O estudo valoriza o protagonismo dos participantes e compreende as narrativas como produção de conhecimento, evitando tratá-las apenas como ilustração de conceitos previamente definidos.

A pesquisa também prevê uma devolutiva social por meio de produto educacional. A cartilha digital será construída com base nas narrativas, memórias e saberes compartilhados, respeitando autorizações e cuidados éticos quanto ao uso de falas e registros.

3.1. Campo da pesquisa: A comunidade quilombola Angelim III

A Comunidade Quilombola Angelim III, localizada em Conceição da Barra, Espírito Santo, integra o território do Sapê do Norte e representa um espaço de resistência, preservação cultural e afirmação da identidade quilombola. Sua história está ligada à organização comunitária, à defesa do território e à valorização das memórias e tradições.

O território possui papel fundamental na vida da comunidade, estando relacionado às plantações, colheitas, produção de farinha e aos conhecimentos tradicionais sobre a natureza. A transmissão desses saberes ocorre principalmente pela convivência com os mais velhos, pelas lideranças e pelas atividades comunitárias, envolvendo histórias, rezas, ervas, alimentos e práticas culturais.

Entre as principais manifestações culturais destacam-se o jongo, os Reis de Bois, a capoeira, as festas, o artesanato, a culinária, a pesca e os conhecimentos relacionados à terra. Essas práticas fortalecem a memória coletiva e demonstram a continuidade das tradições entre as gerações.

A relação com a escola apresenta avanços, mas ainda enfrenta desafios, como a pouca aproximação com a comunidade e a necessidade de uma educação que valorize mais a identidade quilombola. Nesse contexto, o Angelim III constitui um importante espaço de produção de conhecimentos, sendo fundamental incorporar suas memórias, narrativas e saberes às práticas educativas de forma permanente.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. Perfil dos participantes e pertencimento

A análise foi realizada a partir de 25 entrevistas. A composição etária reuniu diferentes gerações: 14 participantes tinham entre 30 e 44 anos (56%), cinco tinham 60 anos ou mais (20%), quatro estavam entre 45 e 59 anos (16%) e dois entre 18 e 29 anos (8%). A presença de adultos, idosos e jovens permitiu observar diferentes experiências sobre a história e a cultura da comunidade.

O conjunto das entrevistas revela um resultado particularmente expressivo: os 25 participantes afirmaram pertencer à comunidade ou reconhecer-se como quilombolas. A forma de expressão variou, desde respostas objetivas, como “Sim, pertenço”, até narrativas que vinculam o pertencimento à família, ao território e ao conhecimento da história dos antepassados.

Uma das falas afirma que ser quilombola significa saber de onde se veio, respeitar a história dos pais e avós e reconhecer que a família nasceu e cresceu naquele lugar. Outra destaca a importância de conhecer a história e respeitar aquilo que os antigos deixaram. Esses depoimentos aproximam identidade e memória, demonstrando que o pertencimento é vivido e aprendido.

Os resultados dialogam com Munanga (2019) e Hall (2003), que compreendem identidade como processo histórico e social. No Angelim III, a identidade não aparece como característica estática; ela é reafirmada pela convivência, pelas histórias familiares, pelas práticas culturais e pela relação com o território.

A presença de diferentes gerações também evidencia um desafio. As entrevistas apontam preocupação com a continuidade das tradições entre os jovens. Alguns participantes afirmam que determinadas práticas estão se perdendo e defendem ações de resgate da memória. Isso demonstra que a transmissão cultural precisa ser fortalecida de maneira intencional, envolvendo família, comunidade e escola.

Nesse sentido, a identidade quilombola pode ser compreendida como patrimônio vivo. Ela se fortalece quando as novas gerações reconhecem sua origem, conhecem as lutas de seus antepassados e participam das práticas comunitárias. O resultado confirma que a memória constitui uma dimensão fundamental para a continuidade da identidade coletiva.

4.2. Memória e transmissão intergeracional dos saberes

Os participantes apontaram os moradores mais velhos como importantes agentes de transmissão dos saberes. As entrevistas mencionam histórias, rezas, práticas de benzedadeiras, festas, produção de farinha, conhecimentos sobre ervas, crenças e formas tradicionais de viver. A transmissão ocorre principalmente por meio da convivência familiar e das conversas entre gerações.

A fala de E25 sintetiza essa dinâmica ao indicar que os saberes são passados aos filhos da mesma maneira que foram aprendidos pelas gerações anteriores. Essa continuidade não é automática: ela depende da existência de espaços de encontro, da disposição dos mais velhos em compartilhar experiências e do interesse das novas gerações.

A memória aparece, portanto, como prática educativa. O conhecimento transmitido não está organizado necessariamente em conteúdos escolares, mas possui sistematicidade própria: ensina valores, técnicas, histórias, formas de relacionamento com a terra e referências culturais. Essa dimensão aproxima-se das discussões de Andrade (2022) e Leite (2021), que reconhecem a oralidade como elemento de preservação da história e da identidade quilombola.

A transmissão também está relacionada à resistência. Quando os participantes defendem que os jovens precisam conhecer o jongo, os Reis de Bois, as festas, a produção de farinha e os conhecimentos dos mais velhos, estão defendendo a continuidade de um modo de vida. A memória torna-se, assim, instrumento contra o esquecimento e contra a invisibilização.

Os resultados indicam ainda que a comunidade possui repertório significativo para práticas educativas. As histórias podem ser utilizadas em atividades de História, Língua Portuguesa, Artes, Geografia e projetos interdisciplinares. Rodas de conversa com moradores, registros de relatos, oficinas de cultura, estudos do território e documentação de práticas tradicionais podem aproximar currículo e experiência comunitária.

A valorização dos mais velhos não significa transformar suas falas em verdades isoladas ou únicas, mas reconhecê-las como fontes de conhecimento e memória. A escola pode trabalhar essas narrativas de modo crítico, contextualizando-as e colocando-as em diálogo com outras fontes. Dessa forma, o conhecimento comunitário e o conhecimento escolar podem estabelecer relações complementares.

A pesquisa confirma, portanto, que a memória do Angelim III possui dimensão educativa e patrimonial. Registrar e compartilhar essas memórias contribui para manter vivas experiências que estruturam o pertencimento e podem orientar ações de valorização cultural.

4.3. Práticas culturais, território e identidade

As entrevistas revelaram diversas práticas culturais e sociais, como jongo, Reis de Bois, capoeira, festas, produção de farinha, pesca, artesanato, culinária e conhecimentos sobre ervas e práticas de cura. Essas manifestações fazem parte do cotidiano e fortalecem a identidade quilombola.

O jongo destaca-se como importante manifestação cultural e educativa, contribuindo para a transmissão da história e dos saberes da comunidade às novas gerações. Os Reis de Bois também representam a continuidade das tradições familiares, religiosas e comunitárias.

A produção de farinha, os conhecimentos sobre plantio, colheita e os ciclos da natureza demonstram a relação entre cultura, trabalho e território. Esses saberes, transmitidos entre gerações, também apresentam potencial para atividades educativas envolvendo História, Geografia, Matemática, cultura e memória.

As falas dos moradores demonstram preocupação com a perda de algumas práticas culturais e reforçam a necessidade de ações permanentes de valorização e transmissão desses saberes. Nesse sentido, preservar a cultura significa garantir que as novas gerações possam conhecer, recriar e fortalecer as tradições no próprio território.

4.4. Lideranças, escola e processos educativos

As entrevistas mostram a participação ativa das lideranças e dos moradores mais velhos na educação de crianças e jovens, por meio de oficinas, encontros, reforço escolar, artesanato e atividades culturais. A educação também está relacionada à defesa do território, evidenciando que conhecer a história da luta pela terra contribui para compreender a identidade e os direitos da comunidade. Apesar de alguns avanços na presença de conteúdos sobre a comunidade nas escolas, os moradores consideram essa aproximação ainda insuficiente, especialmente quando limitada a datas comemorativas.

A comunidade demonstra interesse em fortalecer a parceria com a escola por meio de visitas ao território, rodas de conversa, oficinas, seminários e projetos culturais, valorizando os mais velhos como produtores de conhecimento. Essa aproximação pode fortalecer a autoestima e o sentimento de pertencimento dos estudantes quilombolas, além de ampliar o conhecimento sobre a diversidade cultural. Assim, os dados apontam para uma educação contextualizada, participativa e contínua, na qual escola e comunidade atuem conjuntamente na valorização da história, da cultura e da identidade quilombola.

4.5. Educação antirracista e efetivação da Lei Nº 10.639/2003

A análise das entrevistas mostra que os participantes consideram a educação antirracista fundamental para valorizar a história, a cultura e os antepassados da comunidade, além de combater o preconceito. Alguns relatos apontam experiências de racismo e falta de representação no ambiente escolar, evidenciando a importância de um currículo que reconheça a identidade e a história quilombola.

A Lei nº 10.639/2003 é reconhecida como importante instrumento de valorização da história e cultura afro-brasileira, porém sua aplicação ainda ocorre de forma desigual. Os participantes destacam a necessidade de maior formação dos professores, planejamento e uso de materiais que contemplem autores, histórias e experiências negras e quilombolas.

No Angelim III, a educação antirracista pode ser fortalecida por meio da inclusão da história da própria comunidade nas práticas escolares, com projetos, entrevistas com moradores, visitas ao território, registros, exposições e atividades interdisciplinares. Assim, a escola pode atuar como espaço de reconhecimento, valorização da identidade e enfrentamento do racismo, aproximando-se da comunidade e contribuindo para a preservação de seus saberes e memórias.

4.6. Projetos, políticas públicas e desafios

Os depoimentos dos participantes evidenciam a insuficiência e a descontinuidade de projetos e parcerias promovidos pelo poder público, especialmente nas áreas de cultura, esporte e educação. Foram relatadas iniciativas interrompidas, falta de incentivos e a desativação de uma escola, considerada pelos moradores um fator que trouxe impactos para a vida comunitária. Em contraste, destaca-se a mobilização dos próprios moradores, que demonstram disposição para organizar atividades, preservar práticas culturais e desenvolver ações voltadas às crianças e aos jovens, embora reconheçam que o apoio institucional permanece irregular.

Entre as principais propostas apresentadas estão a criação de uma escola própria ou de ações educativas adequadas à realidade quilombola, maior aproximação com escolas da região, desenvolvimento de projetos culturais e esportivos, realização de seminários e rodas de conversa e criação de editais destinados às iniciativas comunitárias. Os relatos reforçam a importância da participação dos moradores e das lideranças na elaboração das políticas públicas, garantindo que as ações considerem as necessidades e prioridades locais. Também se destaca a necessidade de continuidade das iniciativas, evitando que a valorização da cultura quilombola fique restrita a eventos pontuais ou períodos eleitorais, sendo fundamental a articulação permanente entre comunidade, escola, poder público, universidades e organizações sociais.

A pesquisa evidencia ainda que o patrimônio cultural do Angelim III está presente nas pessoas, nas memórias, nas narrativas, nas festas, nos conhecimentos e nas práticas comunitárias. Dessa forma, políticas públicas de cultura e educação devem apoiar a preservação e transmissão desses saberes sem retirar da comunidade o protagonismo sobre sua própria história. Nesse contexto, a cartilha digital proposta como produto educacional constitui uma forma de devolutiva e pode contribuir para sistematizar e divulgar as memórias da comunidade, aproximando escola, comunidade e sociedade e fortalecendo ações educativas contextualizadas.

4.7. Produto educacional: Cartilha digital

Como produto educacional, a pesquisa propõe a elaboração da cartilha digital “Narrativas Históricas da Comunidade Quilombola Angelim III: Memória, Identidade e Resistência”. A proposta foi prevista na dissertação como instrumento de registro, sistematização e divulgação de aspectos da história e da cultura comunitária.

A cartilha deverá utilizar linguagem acessível e organizar conteúdos relacionados à trajetória histórica da comunidade, memória, ancestralidade, território, identidade, práticas culturais e resistência. Poderá reunir textos breves, fotografias e registros autorizados, mapa de localização, descrições de manifestações culturais e trechos selecionados das narrativas dos participantes.

Um dos princípios do produto é preservar o protagonismo dos moradores. Isso significa evitar uma representação externa que transforme a comunidade em objeto. Sempre que possível, a narrativa deve partir das falas, memórias e interpretações dos próprios sujeitos, respeitando as autorizações concedidas e os cuidados éticos previstos na pesquisa.

Do ponto de vista pedagógico, a cartilha pode ser utilizada por professores como material de apoio para trabalhar a história local e a cultura afro-brasileira. Pode também ser utilizada em rodas de conversa, oficinas, encontros comunitários e projetos interdisciplinares. Seu potencial está em aproximar o currículo da realidade do território.

Os conteúdos podem ser organizados em seções: “Nossa história”; “Quem somos”; “Memórias dos mais velhos”; “Jongo e Reis de Bois”; “Farinha, terra e saberes”; “Festas e tradições”; “Educação e juventude”; “Resistência e território”; e “Angelim III na escola”. Essa organização traduz os principais eixos identificados nas entrevistas.

A produção da cartilha também pode funcionar como exercício de educação patrimonial. Registrar uma memória, identificar uma prática cultural ou entrevistar um morador pode estimular crianças e jovens a perceberem que sua comunidade possui história e conhecimentos que merecem ser preservados.

A devolutiva prevista é relevante porque a pesquisa não deve terminar apenas com a produção acadêmica. A entrega de uma versão digital à associação e aos participantes pode contribuir para que o resultado retorne ao território de origem. Dessa forma, o produto educacional assume função social, além de acadêmica.

A cartilha, portanto, é coerente com os resultados: se a principal preocupação é a continuidade da memória e a aproximação entre comunidade e escola, um material construído a partir das próprias narrativas pode constituir ferramenta inicial para fortalecer essa aproximação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que as narrativas históricas da Comunidade Quilombola Angelim III constituem um importante patrimônio cultural imaterial, por articularem dimensões fundamentais da vida comunitária, como memória, ancestralidade, território, identidade e resistência. O sentimento de pertencimento quilombola mostrou-se profundamente relacionado às histórias familiares, aos antepassados e às experiências construídas no território. Nesse processo, os moradores mais velhos assumem papel fundamental como guardiões e transmissores de conhecimentos, compartilhando histórias, rezas, práticas de cura, saberes sobre a terra, produção de farinha e diferentes manifestações culturais. A transmissão desses saberes entre as gerações contribui, portanto, para a preservação da memória coletiva e para a continuidade da identidade da comunidade.

As práticas culturais presentes em Angelim III, a exemplo do jongo, Reis de Bois, capoeira, festas comunitárias, artesanato, culinária e dos conhecimentos relacionados ao cultivo e ao uso da terra, revelam a riqueza, a diversidade e o dinamismo da cultura quilombola. Para além de expressarem formas de pertencimento e sociabilidade, essas práticas apresentam significativo potencial educativo, podendo contribuir para a construção de processos de ensino e aprendizagem mais contextualizados e comprometidos com a valorização da história e da cultura afro-brasileira e quilombola. Entretanto, a pesquisa também evidenciou desafios na relação entre escola e comunidade, especialmente no que se refere à efetivação da Lei nº 10.639/2003. Os participantes destacaram a necessidade de fortalecer o diálogo entre a escola e o território, ampliar a formação dos professores, valorizar a participação dos moradores mais velhos e desenvolver projetos permanentes que contemplem os conhecimentos, as memórias e as práticas culturais da comunidade.

Diante dos resultados, compreende-se que as narrativas de Angelim III desempenham papel essencial na preservação da memória coletiva, no fortalecimento da identidade quilombola e na reafirmação das experiências históricas de resistência da comunidade. Nesse contexto, a cartilha digital proposta como produto da pesquisa constitui uma importante forma de devolutiva à comunidade, ao possibilitar o registro, a valorização e a divulgação de suas histórias, saberes e manifestações culturais, além de servir como recurso de apoio para práticas educativas contextualizadas. Valorizar a memória de Angelim III significa reconhecer seus moradores como sujeitos históricos, produtores e transmissores de conhecimentos. Significa, também, criar possibilidades para que as novas gerações conheçam suas origens, reconheçam a importância de seus antepassados, preservem suas tradições e fortaleçam os vínculos com o território. Assim, preservar e compartilhar essas narrativas não representa apenas olhar para o passado, mas contribuir para que a própria comunidade continue construindo, no presente e no futuro, sua história, sua identidade e suas formas de resistência.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. F.; NASCIMENTO, J. S. Comunidades quilombolas: ocupação, produção e resistência. **Revista Interações**, v. 23, n. 3, p. 1-14, 2022.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Territórios e territorialidades específicas: povos indígenas, quilombolas e camponeses**. Manaus: UEA Edições, 2019.
- ANDRADE, Thais Oliveira. **Memórias e tradições orais da Comunidade Quilombola do Monte Recôncavo**. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022.

ARRUTI, J. M. **Mocambo**: antropologia e história do processo de formação quilombola. São Paulo: Edusc, 2006.

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

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

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 3/2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

CARMO, Bougleux Bonjardim da Silva. **"Era assim que era..."**: Memórias, narrativas de velhos e sentidos de comunidade em Arara – Teixeira de Freitas (BA)'. 386 f. Doutorado em ESTADO E SOCIEDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, Porto Seguro. Biblioteca Depositária: UFSB/Biblioteca CSC. 2021.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 295-316.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

COSTA, Beatriz. **Território e tradições comunitárias**: perspectivas antropológicas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e movimentos sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais**: saberes, práticas e desafios. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

GOMES, Flávio; SCHWARCZ, Lilia Moritz (orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade**: 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

GONÇALVES, Adamor Quaresma. **Práticas pedagógicas e Educação Quilombola**: uma imersão na comunidade Itaboca em Inhangapi/Pará. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HEINRICH BÖLL STIFTUNG. **Comunidades remanescentes de quilombo no Brasil**: resistência continua a ser a palavra. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em <https://br.boell.org/pt-br/2021/03/01/comunidades-remanescentes-de-quilombo-no-brasil-resistencia-continua-ser-palavra>. Acesso em 11 nov. 2025.

JACINTO, Luis Cesar Rodrigues. **Saberes de resistência, identidades e pertencimentos no sul do Brasil**: modos de ser e viver nas narrativas de quilombolas da Comunidade de Palmas (Bagé, RS)'. Mestrado em ENSINO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, Bagé/RS, 2019.

LEITE, Ilka Boaventura. **Terras de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livres”, “castanhais do povo”, faxinais e fundos de pasto**. São Paulo: Annablume, 2008.

LEITE, MARIA EDIMACI TEIXEIRA BARBOSA. **Comunidades remanescentes de quilombo em Paranã-Tocantins**: educação escolar, história, memória cultura e narrativas. 230 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, Goiânia. 2021.

LIMA, S. F.; MACÊDO, C. L. Comunidade quilombola de Queimadas: trajetória e reconhecimento. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 40, p. 1-12, 2020.

CADERNO PEDAGÓGICO DIGITAL PARA O ENSINO DAS ARTES INDÍGENAS: UM PRODUTO EDUCACIONAL PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 11.645/2008

DIGITAL PEDAGOGICAL NOTEBOOK FOR TEACHING INDIGENOUS ARTS: AN EDUCATIONAL PRODUCT FOR THE IMPLEMENTATION OF LAW NO. 11,645/2008

DOI: 10.29327/5964149.1-7

Neuzilene Pião¹

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este artigo apresenta o processo de elaboração de um Caderno Pedagógico Digital, produzido como resultado de uma pesquisa de mestrado sobre a implementação da Lei nº 11.645/2008 nas aulas de Arte de escolas públicas municipais urbanas de Linhares/ES. De abordagem qualitativa e caráter descritivo, o estudo reuniu dados obtidos com 21 professores de Arte, a análise das orientações curriculares da rede municipal e contribuições teóricas da educação intercultural. A investigação revelou demandas concretas: formação continuada, materiais específicos, maior conhecimento sobre artistas indígenas e superação de propostas restritas a datas comemorativas ou marcadas por estereótipos. A partir desse diagnóstico, o caderno foi organizado com fundamentos legais e pedagógicos, orientações para o planejamento, referências de artistas indígenas contemporâneos, sequências didáticas articuladas à Base Nacional Comum Curricular e recursos que podem ser adaptados às condições de cada escola. O material aproxima os resultados da pesquisa do trabalho docente e oferece apoio para uma abordagem contínua, crítica e contextualizada das artes e das culturas indígenas nos anos finais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Lei nº 11.645/2008; Ensino de Arte; Culturas Indígenas; Produto Educacional; Formação de Professores.

ABSTRACT

This article presents the development of a Digital Pedagogical Handbook produced as the educational outcome of a master's research project on the implementation of Law No. 11,645/2008 in Art classes at urban public schools in the municipal education system of Linhares, Espírito Santo, Brazil. Using a qualitative and descriptive approach, the study drew on data collected from 21 Art teachers, an analysis of the municipal curriculum guidelines, and theoretical contributions from intercultural education. The investigation identified concrete needs concerning continuing teacher education, access to specific teaching materials, knowledge of Indigenous artists, and the need to move beyond commemorative or stereotyped activities. Based on this diagnosis, the handbook was organized around legal and pedagogical foundations, planning guidelines, references to contemporary Indigenous artists, instructional sequences connected to the Brazilian National Common Core Curriculum, and resources adaptable to different school conditions. The material brings research findings closer to teaching practice and supports a continuous, critical, and contextualized approach to Indigenous arts and cultures in the final years of Elementary School.

Keywords: Law No. 11,645/2008; Art Education; Indigenous Cultures; Educational Product; Teacher Education.

1. INTRODUÇÃO

A Lei nº 11.645/2008 modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao tornar obrigatório o estudo da história e das culturas afro-brasileira e indígena no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. O texto legal estabelece que esses conteúdos sejam trabalhados em todo o currículo, com destaque para Arte, Literatura e História. Trata-se, portanto, de uma responsabilidade curricular permanente, que não se cumpre por meio de ações comemorativas ou atividades isoladas (BRASIL, 2008).

Nas aulas de Arte, essa determinação possibilita estudar diferentes maneiras de produzir imagens, objetos, narrativas, músicas, danças e performances. Permite, ainda, compreender que as produções indígenas não estão limitadas ao passado: elas se relacionam com territórios, memórias, ancestralidades, reivindicações políticas e experiências contemporâneas. A simples inclusão do tema no planejamento, contudo, não assegura uma abordagem crítica. Esse trabalho exige repertório, fontes confiáveis e condições para contextualizar as produções sem reduzi-las a técnicas decorativas ou a uma representação única e genérica dos povos indígenas.

A perspectiva intercultural oferece fundamentos para esse trabalho porque não trata a diversidade como elemento decorativo do currículo. Candau (2014) defende uma educação capaz de reconhecer as diferenças, promover o diálogo entre saberes e questionar relações de poder que produzem desigualdades. No ensino de Arte, assumir essa perspectiva significa apresentar artistas e intelectuais indígenas como produtores de conhecimentos e evitar imagens fantasiosas, genéricas ou descontextualizadas.

A pesquisa que deu origem a este artigo examinou como professores de Arte dos anos finais do Ensino Fundamental, em escolas públicas municipais urbanas de Linhares/ES, incorporavam a temática indígena prevista na Lei nº 11.645/2008. Participaram do estudo 21 docentes. Suas respostas revelaram interesse pelo assunto e práticas relevantes, mas também indicaram a necessidade de formação continuada, materiais pedagógicos específicos, referências de artistas indígenas contemporâneos e orientações que favorecessem a presença do tema durante o ano letivo (PIÃO, 2026).

O Caderno Pedagógico Digital foi elaborado a partir dessas necessidades. Mais do que reunir atividades, o material estabelece relações entre fundamentos legais, princípios interculturais, dados da pesquisa e possibilidades de trabalho em sala de aula. Inclui orientações para evitar estereótipos, apresenta artistas indígenas contemporâneos e propõe sequências didáticas e fontes para consulta. A escolha do formato digital considerou a facilidade de acesso e a possibilidade de o professor selecionar e adaptar as propostas conforme a realidade da escola.

O objetivo deste artigo é apresentar e discutir a elaboração, a organização e as possibilidades pedagógicas do Caderno Pedagógico Digital, observando como o produto traduz necessidades identificadas na pesquisa em recursos para a prática docente. A discussão, de natureza qualitativa e descritiva, concentra-se no percurso de construção do material e em sua contribuição para a implementação da Lei nº 11.645/2008 no ensino de Arte.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. Da exigência legal à construção de práticas interculturais

A presença da temática indígena no currículo integra um movimento mais amplo de revisão das narrativas construídas sobre a sociedade brasileira. Durante muito tempo, materiais escolares representaram os povos indígenas como um grupo homogêneo, situado apenas no período colonial ou associado exclusivamente a práticas consideradas tradicionais. Luciano (2006) evidencia a diversidade de povos, línguas, formas de organização social e projetos de futuro existentes no país, o que torna inadequado empregar uma imagem única para representar realidades tão distintas.

Embora a Lei nº 11.645/2008 estabeleça uma obrigação curricular, sua realização depende das escolhas feitas no cotidiano da escola. Concentrar o tema no mês de abril, confeccionar adereços sem contextualização ou copiar grafismos sem identificar seus povos, usos e significados pode reafirmar estereótipos, mesmo quando a intenção é valorizar a diversidade. Por isso, o planejamento precisa considerar a autoria, o contexto, os sentidos da produção e suas relações com o presente.

A obra organizada por Munanga (2005) mostra que o enfrentamento do racismo na escola requer formação, revisão de práticas e materiais pedagógicos adequados. Esse princípio ajuda a compreender os desafios presentes na abordagem das culturas indígenas. Quando faltam estudo sistemático e referências qualificadas, o desenvolvimento do tema tende a depender apenas da iniciativa individual e do repertório que cada professor consegue reunir. A formação continuada e o apoio institucional, por sua vez, ampliam as condições para problematizar preconceitos e selecionar fontes coerentes com os direitos dos povos representados.

No campo da Arte, a Abordagem Triangular sistematizada por Barbosa (2010) contribui para relacionar leitura, contextualização e produção artística. Essa articulação impede que a atividade prática seja desenvolvida sem compreensão histórica e cultural. Ao estudar uma obra indígena contemporânea, por exemplo, a turma pode observar suas escolhas visuais, conhecer o percurso do artista, discutir as questões presentes na obra e elaborar produções próprias. O objetivo não é imitar símbolos culturais nem atribuir a eles significados inventados, mas construir respostas poéticas fundamentadas no estudo realizado.

A Base Nacional Comum Curricular inclui, entre suas orientações, a valorização do patrimônio cultural e o reconhecimento das matrizes indígenas, africanas e europeias que participam da formação cultural brasileira (BRASIL, 2018). Diretrizes abrangentes, entretanto, precisam ser convertidas em decisões didáticas: quais obras apresentar, que perguntas formular, como organizar o tempo e quais recursos e formas de avaliação utilizar. O caderno situa-se nesse espaço de passagem entre a orientação curricular e o planejamento da aula.

No produto, a interculturalidade não aparece somente como conteúdo, mas como orientação para as escolhas pedagógicas. Isso envolve reconhecer diferenças entre povos, priorizar fontes e produções de autoria indígena, apresentar a atualidade dessas culturas e criar situações de aprendizagem pautadas pelo diálogo e pela problematização. Ao analisar os saberes produzidos pelo Movimento Negro, Gomes (2017) demonstra como grupos historicamente subalternizados também educam e produzem conhecimentos. Essa reflexão contribui, por aproximação, para questionar currículos que mantêm saberes indígenas fora dos espaços legitimados de ensino.

2.2. O diagnóstico que fundamentou o produto educacional

A elaboração do Caderno Pedagógico Digital baseou-se nos resultados de uma investigação qualitativa com professores que lecionavam Arte nos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal urbana de Linhares/ES. O principal instrumento de produção dos dados foi um questionário semiestruturado on-line, com perguntas fechadas e abertas. Também foram examinadas as orientações curriculares da rede municipal. As respostas passaram por análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), e foram organizadas em eixos relativos à compreensão da legislação, às práticas desenvolvidas, às dificuldades encontradas e às possibilidades apontadas pelos docentes (PIÃO, 2026).

A pesquisa recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Vale do Cricaré, por meio do Parecer nº 8.390.097 e do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 96884426.4.0000.8207. A participação foi voluntária e ocorreu após o aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apresentado no início do questionário on-line.

Os 21 participantes possuíam diferentes trajetórias de formação e tempos de docência. A maioria reconheceu a importância da temática indígena e relatou algum trabalho relacionado ao assunto. Entre as práticas mencionadas estavam estudos sobre grafismos, pintura corporal, cerâmica, cestaria e arte plumária, além de pesquisas, vídeos e projetos interdisciplinares. Alguns professores citaram artistas indígenas contemporâneos, mas esse repertório não apareceu de maneira uniforme no conjunto das respostas.

A pesquisa também revelou diferenças na frequência com que o tema era trabalhado. Enquanto parte dos docentes o incluía no planejamento anual, outros o associavam a projetos determinados ou a datas comemorativas. As experiências existentes eram relevantes, mas não

asseguravam continuidade curricular em toda a rede. Essa constatação orientou a criação de propostas que pudessem ser distribuídas ao longo do ano e relacionadas às habilidades e aos objetivos de aprendizagem de Arte.

A formação continuada destacou-se entre as demandas apresentadas. Dos 21 docentes, 15 afirmaram não ter participado de formação específica sobre a temática indígena. Esse resultado foi compreendido como sinal de uma lacuna institucional, e não como desinteresse dos profissionais. A busca individual por referências é importante, mas não substitui espaços coletivos de estudo, acompanhamento pedagógico e acesso sistemático a materiais atualizados.

Os participantes mencionaram, ainda, a falta de materiais específicos, a reduzida carga horária de Arte, a dificuldade de encontrar referências contemporâneas e os obstáculos à manutenção de projetos permanentes. Nas próprias respostas também surgiram caminhos possíveis: ampliar as formações, produzir materiais de apoio, valorizar artistas indígenas, desenvolver projetos interdisciplinares, realizar visitas a espaços culturais e, quando houver condições, aproximar a escola de comunidades e iniciativas indígenas de forma respeitosa.

Cada parte do produto nasceu de uma necessidade observada na pesquisa. A demanda por formação levou à inclusão de fundamentos legais e conceituais. A dificuldade de acesso a materiais motivou a curadoria de recursos. O repertório ainda restrito orientou a seleção de artistas indígenas contemporâneos. Já a ocorrência de ações pontuais levou à elaboração de orientações para o planejamento anual e de sequências didáticas flexíveis. O Quadro 1 apresenta essa relação entre o diagnóstico e as respostas incorporadas ao caderno.

Quadro 1 – Relação entre o diagnóstico e as respostas do produto educacional

Diagnóstico	Resposta incorporada ao caderno	Finalidade pedagógica
Necessidade de formação continuada	Fundamentos sobre a Lei nº 11.645/2008, interculturalidade e ensino de Arte	Apoiar estudo e planejamento docente
Escassez de materiais específicos	Curadoria de livros, sites, acervos e recursos pedagógicos	Facilitar o acesso a referências qualificadas
Repertório limitado de artistas indígenas	Perfis de seis artistas e coletivos indígenas contemporâneos	Ampliar referências e superar imagens restritas ao passado
Abordagens pontuais ou comemorativas	Orientações para o planejamento anual e cinco sequências didáticas	Favorecer continuidade e contextualização curricular
Risco de práticas estereotipadas	CrITÉrios de contextualização, autoria indígena e criação autoral	Promover uma abordagem crítica e respeitosa

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2026).

2.3. Princípios de elaboração do Caderno Pedagógico Digital

A elaboração do caderno partiu da necessidade de aproximar fundamentação e prática. Propostas voltadas ao cotidiano escolar precisam ser viáveis, mas uma atividade sem base crítica pode repetir os mesmos problemas que pretende combater. Por essa razão, as sugestões do material foram relacionadas à legislação, à interculturalidade, ao ensino de Arte e ao reconhecimento da autoria e do protagonismo indígenas.

A flexibilidade também orientou as escolhas. As escolas diferem quanto à infraestrutura, à carga horária, ao perfil das turmas, ao acesso à internet e aos materiais disponíveis. Em vez de determinar um roteiro obrigatório, o caderno permite que o professor selecione, reorganize e adapte as propostas. Essas mudanças devem preservar os objetivos de aprendizagem, a contextualização das referências e o respeito aos povos e artistas estudados.

Outro cuidado foi garantir que a temática não ficasse restrita a uma data do calendário. Artistas, obras, questões e processos de criação podem integrar diferentes momentos do ano letivo e ser reconhecidos como parte do currículo de Arte. Essa continuidade favorece o diálogo com História, Língua Portuguesa, Geografia, Ciências e outros componentes, sem apagar os conhecimentos e procedimentos próprios da Arte.

A seleção de referências contemporâneas respondeu diretamente à necessidade de ampliar o repertório docente. O caderno apresenta Daiara Tukano, Denilson Baniwa, Arissana Pataxó, Jaider Esbell, o Coletivo MAHKU e Gustavo Caboco. Esses nomes não pretendem representar a totalidade das artes indígenas; constituem pontos de partida para conhecer diferentes linguagens, trajetórias, territórios e questões presentes na produção atual.

As obras desses artistas favorecem discussões sobre identidade, memória, ancestralidade, pertencimento, território, natureza, resistência, deslocamento e colonialidade. Elas também ajudam a questionar a oposição entre tradição e contemporaneidade. Krenak (2019) problematiza a separação entre humanidade e natureza. Kopenawa e Albert (2015), a partir da experiência e do pensamento yanomami, discutem o território, o mundo dos brancos e a destruição da floresta. A leitura dessas obras amplia a contextualização sem reduzir a aula à reprodução de formas.

O enfrentamento dos estereótipos atravessa todo o material. Entre as orientações estão evitar fantasias, cocares genéricos, pinturas corporais descontextualizadas e expressões que apresentem diferentes povos como se formassem uma única cultura. Recomenda-se identificar o povo, o artista, o território e a fonte das informações, além de priorizar materiais produzidos por indígenas. Graúna (2013), ao discutir a literatura indígena contemporânea, destaca a força da autoria como espaço de presença e memória; Munduruku (2012), por sua vez, evidencia o caráter educativo do movimento indígena brasileiro. Essas contribuições sustentam a valorização de narrativas produzidas pelos próprios sujeitos indígenas.

A acessibilidade pedagógica foi considerada na organização das propostas. O formato digital não substitui adaptações específicas, mas as atividades permitem diferentes formas de participação: leitura de imagens, escuta, oralidade, experimentação corporal, produção visual, pesquisa, registro escrito e apresentação coletiva. De acordo com as necessidades da turma, o professor pode ampliar imagens, combinar orientações orais e escritas, oferecer materiais de diferentes tamanhos e texturas, flexibilizar os registros e diversificar as formas de expressão e avaliação.

2.4. Organização e conteúdos do produto

O Caderno Pedagógico Digital foi dividido em partes que podem ser consultadas de forma independente, mas mantêm relação entre si. A abertura explica a finalidade, os objetivos e os modos de utilização do material. O primeiro capítulo aborda a Lei nº 11.645/2008, a contribuição do ensino de Arte para a valorização das culturas indígenas e a interculturalidade como orientação da prática pedagógica. A intenção é oferecer uma base introdutória para compreender por que e como inserir a temática no currículo.

O segundo capítulo apresenta uma síntese dos resultados da pesquisa. Em vez de repetir as análises desenvolvidas na dissertação, reúne os desafios e as possibilidades mais diretamente relacionados à construção do produto. Assim, o leitor pode perceber que as propostas respondem a situações relatadas por professores da própria rede. A síntese também evita que dificuldades ligadas à formação, ao currículo, aos materiais, ao tempo pedagógico e ao apoio institucional sejam tratadas como falhas individuais.

As orientações pedagógicas compõem o terceiro capítulo. Elas tratam da inclusão da temática no planejamento anual, do reconhecimento da diversidade entre os povos, do uso de produções de autoria indígena e da contextualização das manifestações artísticas. O capítulo também propõe leitura de imagens, pesquisa orientada, rodas de conversa, experimentação artística, pequenas mostras, registros do processo e projetos interdisciplinares.

No quarto capítulo, o professor encontra perfis introdutórios de artistas indígenas contemporâneos, temas recorrentes em suas produções e possibilidades de abordagem. Daiara Tukano favorece discussões sobre identidade, memória e presença indígena; Denilson Baniwa, sobre crítica, resistência e apropriação de imagens coloniais; Arissana Pataxó, sobre pertencimento, ancestralidade e protagonismo das mulheres; Jaider Esbell, sobre cosmologias, natureza e arte contemporânea; o Coletivo MAHKU, sobre as relações entre narrativas, cantos e imagens do povo Huni Kuin; e Gustavo Caboco, sobre memória, deslocamento e território.

O quinto capítulo reúne cinco sequências didáticas: Arte, identidade e ancestralidade, com Daiara Tukano; Arte e resistência, com Denilson Baniwa; Arte e pertencimento, com Arissana Pataxó; Arte e natureza, em diálogo com Jaider Esbell; e Memória e tradição, relacionando o Co-

letivo MAHKU e Gustavo Caboco. Em cada proposta, são apresentados objetivos, habilidades, materiais, etapas, perguntas para mediação, processo de criação e possibilidades de avaliação.

As sequências foram planejadas para que a produção dos estudantes não se transforme em cópia de símbolos culturais. O fazer artístico aparece como resposta autoral às questões estudadas. Em uma atividade sobre identidade e ancestralidade, o estudante pode trabalhar com memórias familiares e lugares significativos sem imitar grafismos indígenas. Em uma proposta sobre resistência, pode observar como artistas contestam imagens históricas e, a partir dessa análise, criar uma intervenção crítica em imagens do cotidiano.

O sexto capítulo reúne livros, acervos digitais, museus, documentários, sites institucionais e páginas de artistas para consulta. A seleção parte do entendimento de que um único material não pode esgotar o tema. Sua função é indicar caminhos de pesquisa e incentivar a atualização das fontes, com prioridade para produções indígenas e instituições reconhecidas.

Ao final, o caderno reafirma seu caráter aberto. Ele funciona como apoio ao trabalho docente, mas não substitui a formação continuada, o planejamento coletivo nem o diálogo com povos e organizações indígenas. O alcance das propostas depende da mediação do professor e de adaptações que respeitem o contexto, a autoria e os sentidos das referências utilizadas.

2.5. Sequências didáticas como mediação entre pesquisa e sala de aula

A sequência didática foi escolhida porque permite organizar objetivos, referências, etapas e avaliação em torno de uma questão central. Esse formato ajuda a construir um percurso de aprendizagem que vai além de uma atividade avulsa. O professor pode acompanhar o processo da turma, retomar conceitos e relacionar apreciação, contextualização e criação.

Embora abordem temas e artistas diferentes, as cinco sequências mantêm alguns movimentos comuns. O trabalho começa com a observação de obras e o levantamento dos conhecimentos da turma. Em seguida, são apresentadas informações sobre o artista e o contexto, acompanhadas de perguntas para análise e diálogo. A criação resulta desse percurso de estudo e é seguida pela socialização das produções e por uma avaliação que considera participação, compreensão, respeito às referências e capacidade de explicar as escolhas realizadas.

Nesse processo, a mediação docente é decisiva. As imagens não devem servir apenas como ilustração; precisam ser reconhecidas como produções situadas. Perguntas como “quem produziu?”, “a qual povo pertence o artista?”, “quais questões aparecem na obra?”, “que materiais e linguagens foram escolhidos?” e “que relações podem ser estabelecidas com o presente?” orientam uma leitura mais atenta. Também é necessário evitar interpretações apresentadas como verdadeiras quando não há fontes que as sustentem.

A avaliação tem caráter formativo. O foco não está na semelhança entre a produção do estudante e a obra de referência, mas na capacidade de pesquisar, interpretar, estabelecer relações, criar respostas autorais e participar das discussões com respeito. Rubricas simples podem registrar a compreensão do tema, o processo criativo, a contextualização, a colaboração e a apresentação. Dessa maneira, o desempenho em Arte não fica limitado à habilidade técnica.

As propostas admitem diferentes condições de realização. Em escolas com poucos recursos, é possível trabalhar com imagens impressas, desenho, colagem, oralidade e materiais disponíveis. Quando há acesso digital, vídeos, visitas virtuais e páginas de artistas podem ampliar a pesquisa. Estudantes que necessitam de apoio podem realizar um número menor de etapas, utilizar modelos de organização, observar imagens ampliadas, acompanhar descrições orais e registrar a aprendizagem por diferentes linguagens.

Desse modo, as necessidades apontadas pelos professores foram transformadas em critérios e ferramentas de planejamento. O caderno não apresenta uma solução definitiva. Sua contribuição está em tornar explícitas algumas escolhas indispensáveis ao trabalho: continuidade, autoria indígena, contextualização, diversidade, acessibilidade e criação autoral.

2.6. Possibilidades e limites do material

Uma das contribuições do Caderno Pedagógico Digital é aproximar a pesquisa acadêmica da prática escolar. Os dados não permanecem apenas como diagnóstico; eles orientam um material dirigido aos profissionais e ao contexto investigado. Essa relação é coerente com o mestrado profissional, no qual o produto educacional dialoga com problemas concretos e apresenta possibilidades de intervenção fundamentadas.

O formato digital facilita a circulação do material, sua atualização e o acesso a links, imagens e acervos. O professor também pode consultar somente a parte necessária para uma aula ou projeto. Essa escolha, porém, não elimina as desigualdades de acesso. Arquivos leves, versões impressas e alternativas para escolas com conexão limitada continuam necessários. A utilização do produto depende das condições existentes e do apoio destinado aos docentes.

A amplitude do tema constitui outro limite. Seis artistas e cinco sequências não representam a diversidade dos povos e das artes indígenas. O recorte deve ser entendido como introdução e convite à continuidade da pesquisa. As referências também precisam ser atualizadas, pois artistas desenvolvem novos trabalhos, endereços eletrônicos mudam e debates conceituais se renovam.

O material não substitui a participação indígena. Sempre que houver condições e pertinência ética, a escola pode estabelecer parcerias remuneradas com artistas, educadores, escritores e organizações indígenas, sem pressupor disponibilidade gratuita. Mesmo quando o encontro presencial não for possível, fontes de autoria indígena devem acompanhar o planejamento e a realização das atividades.

Também não cabe ao caderno resolver, isoladamente, dificuldades relacionadas à formação, à carga horária e ao apoio institucional. Seu uso ganha consistência quando se articula a encontros formativos, planejamento coletivo, acompanhamento pedagógico e políticas curriculares. O material oferece uma base organizada; a consolidação da Lei nº 11.645/2008, no entanto, depende da responsabilidade compartilhada entre professores, equipes gestoras, redes de ensino e poder público.

3. CONCLUSÃO

Este artigo discutiu a elaboração e a organização de um Caderno Pedagógico Digital destinado a professores de Arte dos anos finais do Ensino Fundamental. Construído a partir de uma pesquisa com 21 docentes da rede municipal urbana de Linhares/ES, o produto procurou responder às necessidades de formação, repertório, materiais e planejamento identificadas durante a investigação.

Sua principal contribuição está na relação estabelecida entre o diagnóstico e as decisões pedagógicas. As respostas dos participantes orientaram a inclusão de fundamentos legais e interculturais, cuidados para evitar estereótipos, referências de artistas indígenas contemporâneos, sequências didáticas, fontes para aprofundamento e alternativas de adaptação. Com isso, os dados da pesquisa foram traduzidos em possibilidades de trabalho, sem assumir a forma de um roteiro rígido.

A organização do caderno reafirma que a implementação da Lei nº 11.645/2008 precisa fazer parte do currículo ao longo do ano. Para o ensino de Arte, isso significa superar atividades comemorativas, reconhecer a diversidade entre os povos, valorizar a autoria indígena e relacionar leitura, contextualização e criação. A produção dos estudantes ganha sentido quando decorre de pesquisa e reflexão, e não da cópia de símbolos culturais.

O Caderno Pedagógico Digital constitui, portanto, uma possibilidade de apoio à prática docente e aos processos de formação, especialmente por reunir referências que costumam estar dispersas. Seus limites precisam permanecer visíveis: o recorte não contempla toda a diversidade indígena, não substitui políticas de formação e não elimina desigualdades de acesso. O uso responsável do material requer mediação crítica, atualização das fontes e adaptação às diferentes realidades escolares.

A pesquisa alcançou o objetivo de transformar necessidades identificadas entre os professores em um material de apoio contextualizado. A aplicação das sequências em diferentes turmas poderá produzir novos dados sobre a recepção do caderno por docentes e estudantes e orientar futuras revisões. Assim, o produto permanece aberto ao diálogo com a experiência escolar, sem perder os princípios que fundamentaram sua elaboração.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

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

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

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 23-41.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

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

LUCIANO, Gersem dos Santos (Baniwa). **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, DF: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PIÃO, Neuzilene. **Lei nº 11.645/2008 no ensino de Arte em Linhares/ES: práticas, desafios e caminhos para as artes indígenas**. 2026. 162 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus, ES, 2026.

ENTENDIMENTO DOS PRODUTORES RURAIS SOBRE OS IMPACTOS AMBIENTAIS DO ARMAZENAMENTO DE ÁGUA EM BARRAGENS NO ENTORNO DA RESERVA BIOLÓGICA CÓRREGO DO VEADO (PINHEIROS-ES)

UNDERSTANDING BY RURAL PRODUCERS OF THE ENVIRONMENTAL IMPACTS OF WATER STORAGE IN DAMS SURROUNDING THE CÓRREGO DO VEADO BIOLOGICAL RESERVE (PINHEIROS-ES)

DOI: 10.29327/5964149.1-8

Ranielli de Andrade Medina¹
José Geraldo Ferreira da Silva²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Professor Orientador do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Esta pesquisa, teve como objetivo analisar a percepção de pequenos produtores rurais acerca dos impactos ambientais relacionados ao armazenamento de água em barragens implantadas em suas propriedades, situadas no entorno da Reserva Biológica Córrego do Veado, no município de Pinheiros-ES. A área de estudo apresenta clima tropical, caracterizado por período seco bem definido e ocorrência recorrente de estiagens, condições que tornam o armazenamento de água uma estratégia relevante para a manutenção das atividades agrícolas. A pesquisa buscou identificar os principais impactos ambientais percebidos pelos produtores e compreender como esses sujeitos avaliam a relação entre os benefícios e os possíveis efeitos negativos das barragens. Adotou-se uma abordagem qualiquantitativa, de natureza aplicada, com delineamento de estudo de caso. A coleta de dados foi realizada em julho de 2026, mediante entrevistas semiestruturadas com 15 pequenos produtores rurais. Os dados quantitativos foram submetidos à análise estatística descritiva, enquanto as informações qualitativas foram analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Os resultados mostraram que 80% dos participantes consideram que as barragens proporcionam mais benefícios do que impactos ambientais negativos, principalmente por contribuírem para a disponibilidade de água destinada à irrigação e para a segurança hídrica das propriedades. Entretanto, foram identificados impactos e riscos ambientais, especialmente relacionados à erosão, ao assoreamento e às alterações na vazão dos cursos d'água a jusante. Conclui-se que o uso sustentável das barragens rurais requer a articulação entre conhecimento técnico, práticas de conservação ambiental, educação ambiental e assistência técnica continuada, de modo a ampliar os benefícios do armazenamento hídrico e reduzir seus possíveis impactos sobre os recursos naturais.

Palavras-chave: Barragens de terra. Impactos ambientais. Percepção ambiental. Armazenamento de água. Gestão hídrica.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the perception of small rural producers regarding the environmental impacts related to water storage in dams built on their properties, located around the Córrego do Veado Biological Reserve, in the municipality of Pinheiros-ES. The study area has a tropical climate, characterized by a well-defined dry season and recurring droughts, conditions that make water storage a relevant strategy for maintaining agricultural activities. The research sought to identify the main environmental impacts perceived by the producers and to understand how these individuals evaluate the relationship between the benefits and the possible negative effects of the dams. A mixed-methods approach, of an applied nature, with a case study design, was adopted. Data collection was carried out in July 2026, through semi-structured interviews with 15 small rural producers. The quantitative data were subjected to descriptive statistical analysis, while the qualitative information was analyzed using the content analysis technique proposed by Bardin (2011). The results showed that 80% of participants consider that dams provide more benefits than negative environmental impacts, mainly because they contribute to the availability of water for irrigation and to the water security of properties. However, environmental impacts and risks were identified, especially related to erosion, siltation, and changes in the flow of downstream watercourses. It is concluded that the sustainable use of rural dams requires the articulation between technical knowledge, environmental conservation practices, environmental education, and continuous technical assistance, in order to expand the benefits of water storage and reduce its possible impacts on natural resources.

Keywords: Earth dams. Environmental impacts. Environmental perception. Water storage. Water management.

1. INTRODUÇÃO

A água constitui um recurso natural indispensável à manutenção da vida, à conservação dos ecossistemas e ao desenvolvimento das atividades socioeconômicas. No meio rural, sua disponibilidade apresenta importância ainda mais significativa, uma vez que está diretamente relacionada à produção de alimentos, à dessedentação animal, ao abastecimento doméstico e à continuidade das atividades produtivas. Nesse sentido, a gestão integrada dos recursos hídricos requer a compreensão da água como elemento estruturante das relações estabelecidas entre sociedade e meio ambiente (TUNDISI; TUNDISI, 2011).

Em regiões caracterizadas por elevada variabilidade pluviométrica e pela ocorrência de períodos prolongados de estiagem, como a região norte do Estado do Espírito Santo, a disponibilidade hídrica constitui um dos principais fatores condicionantes da produção agrícola. Nesse contexto, a construção de reservatórios e pequenas barragens em propriedades rurais tem se consolidado como uma estratégia utilizada pelos produtores para reduzir os efeitos da escassez hídrica e garantir o fornecimento de água, especialmente para a irrigação das lavouras (TUCCI, 2019; LANTINI; PEDLOWSKI, 2023).

Entretanto, a expansão dessas estruturas de represamento também pode produzir alterações nos sistemas ambientais. Quando implantadas sem planejamento técnico adequado ou sem a devida regularização ambiental, as barragens podem contribuir para modificações nos ecossistemas aquáticos e terrestres. Mesmo os barramentos de menor porte, quando considerados de forma cumulativa na escala das microbacias hidrográficas, podem provocar alterações no regime de vazão, no transporte e na deposição de sedimentos, processos de assoreamento e modificações nas características físico-químicas da água (ROSÁRIO; TANIWAKI; SCHIESARI, 2025; ZUCARELLI; ZHOURI, 2023).

No município de Pinheiros, Espírito Santo, essa problemática adquire particular relevância em razão da presença da Reserva Biológica Córrego do Veado (REBIO), unidade de conservação situada em área de influência das atividades agrícolas desenvolvidas em seu entorno. Nesse cenário, torna-se necessário conciliar a produção agrícola e a utilização dos recursos hídricos com a conservação de um ambiente de elevado valor ecológico.

A compreensão da percepção dos produtores rurais acerca dos impactos associados ao armazenamento de água em barragens constitui, portanto, importante elemento para o desenvolvimento de estratégias de manejo sustentável, fortalecimento da educação ambiental e formulação de ações de conservação dos recursos naturais (REIGOTA, 2010; DIEGUES, 2000).

Diante desse contexto, esta pesquisa busca compreender como pequenos produtores rurais do entorno da Reserva Biológica Córrego do Veado percebem os benefícios, os riscos e os

impactos ambientais associados às barragens existentes em suas propriedades. A investigação considera tanto os aspectos relacionados à segurança hídrica e à produção agrícola quanto as possíveis alterações ambientais decorrentes do represamento.

1.1. Problema de pesquisa e hipótese

A expansão dos reservatórios rurais na região norte do Espírito Santo, associada à ocorrência de períodos recorrentes de estiagem e à crescente necessidade de água para as atividades agrícolas, evidencia a importância de compreender os efeitos ambientais decorrentes dessas estruturas.

Diante dessa realidade, formulou-se a seguinte questão norteadora:

Quais são os principais impactos ambientais percebidos pelos produtores rurais decorrentes do armazenamento de água em barragens localizadas em suas propriedades no entorno da Reserva Biológica Córrego do Veado, no município de Pinheiros-ES?

A hipótese inicialmente formulada considerou que os produtores rurais estabelecidos no entorno da REBIO Córrego do Veado reconhecem a ocorrência de impactos ambientais decorrentes do armazenamento hídrico em barragens, especialmente relacionados à redução da vazão dos cursos d'água a jusante, ao assoreamento e às alterações na qualidade da água destinada ao consumo humano e animal.

Os resultados obtidos permitiram verificar essa hipótese de maneira parcial, uma vez que, embora os participantes reconheçam a existência de alterações e riscos ambientais associados aos barramentos, a percepção predominante está relacionada aos benefícios proporcionados pela disponibilidade hídrica e pela possibilidade de irrigação das lavouras.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo geral

Compreender o entendimento dos produtores rurais sobre os impactos ambientais decorrentes do armazenamento de água em barragens localizadas em suas propriedades no entorno da Reserva Biológica Córrego do Veado, no município de Pinheiros-ES.

1.2.2. Objetivos específicos

A) identificar, sob a perspectiva dos produtores rurais, os impactos do armazenamento de água sobre a disponibilidade, a qualidade e a vazão hídrica nas propriedades;

B) verificar a percepção dos agricultores quanto aos efeitos do armazenamento hídrico sobre a Reserva Biológica Córrego do Veado;

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A fundamentação teórica desta pesquisa está organizada a partir da discussão acerca da expansão das barragens rurais no Brasil e no Espírito Santo, dos impactos socioambientais associados aos pequenos barramentos e dos aspectos relacionados à gestão e à governança dos recursos hídricos.

A discussão considera a necessidade de compreender as barragens rurais não apenas como estruturas destinadas ao armazenamento de água, mas também como elementos capazes de interferir na dinâmica hidrológica e ambiental das microbacias. Essa abordagem permite analisar a relação entre segurança hídrica, produtividade agrícola e conservação ambiental.

A construção de reservatórios destinados ao armazenamento de água para atividades rurais intensificou-se nas últimas décadas, sobretudo como resposta aos períodos recorrentes de estiagem e à expansão da agricultura irrigada. De acordo com a Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico (ANA, 2021), a utilização da irrigação constitui importante estratégia para assegurar a produtividade agrícola em regiões sujeitas à variabilidade da disponibilidade hídrica.

No Estado do Espírito Santo, a expansão das pequenas barragens ganhou maior intensidade após as crises hídricas registradas entre 2014 e 2017, consideradas entre os episódios mais críticos da história recente do estado (SILVA; PANTOJA; COSTA, 2024). Na região norte capixaba, a consolidação de um modelo agrícola dependente da irrigação, especialmente nas atividades relacionadas à cafeicultura de conilon e à fruticultura comercial, contribuiu para ampliar a necessidade de armazenamento de água nas propriedades rurais (INCAPER, 2011; IBGE, 2022).

Nesse contexto, a reservação hídrica passou a representar uma estratégia relevante para a manutenção da produção e para a redução dos efeitos das estiagens sobre as atividades agrícolas. Para os produtores, a possibilidade de armazenar água durante períodos de maior disponibilidade constitui mecanismo de segurança para a continuidade da produção em períodos de menor precipitação.

No município de Pinheiros, os relatos considerados na pesquisa indicam que a implantação das primeiras barragens rurais privadas ocorreu na década de 1990. Esse processo antecedeu a consolidação de instrumentos legais mais rigorosos relacionados à gestão dos recursos hídricos e à segurança de barragens, entre eles a Lei nº 9.433/1997, que instituiu a Política Nacional de Recursos Hídricos, e a Lei Complementar nº 912/2019, relacionada à Política Estadual de Segurança de Barragens (BRASIL, 1997; AGERH, 2023).

A expansão dessas estruturas ao longo do tempo contribuiu para a formação de um cenário no qual parte dos barramentos foi implantada de maneira predominantemente empírica, o que constitui um desafio para os processos contemporâneos de regularização, manutenção e gestão ambiental.

As pequenas barragens rurais são frequentemente associadas à ideia de estruturas de reduzido impacto ambiental. Entretanto, quando analisadas de maneira integrada, especialmente considerando a quantidade de barramentos existentes em uma mesma bacia hidrográfica, seus efeitos podem assumir maior relevância ambiental (ZUCARELLI; ZHOURI, 2023).

Entre os impactos apontados pela literatura encontram-se alterações no regime hidrológico natural, interferências na dinâmica dos ecossistemas aquáticos, modificações no transporte de sedimentos, processos de eutrofização e intensificação do assoreamento (MIRANDA, 2022; FONTES; GIUDICE, 2021).

As alterações na dinâmica hídrica podem ser observadas especialmente nos trechos situados a jusante dos barramentos. A retenção de água a montante pode interferir na quantidade e na regularidade da água disponível nos cursos d'água, produzindo efeitos que podem ser percebidos pelos usuários e pelas comunidades que dependem desses recursos.

Outro aspecto relevante diz respeito à manutenção das estruturas. A conservação adequada das barragens, associada à proteção das margens e à preservação da vegetação ciliar, constitui medida importante para reduzir processos erosivos e controlar o assoreamento.

No âmbito da governança dos recursos hídricos, a Lei nº 12.334/2010, que estabelece a Política Nacional de Segurança de Barragens, atribui ao empreendedor responsabilidade pela segurança e pela manutenção das estruturas (BRASIL, 2010). Entretanto, a efetividade das ações de gestão também depende do suporte institucional, da assistência técnica e de processos permanentes de educação ambiental que possibilitem aos produtores compreender os procedimentos adequados de manejo dos reservatórios (ANA, 2023; AMPOLINI; WINCKLER; RENK, 2024).

Assim, a gestão das pequenas barragens deve considerar simultaneamente a necessidade de armazenamento de água, a segurança das estruturas, a conservação dos recursos naturais e os possíveis impactos sobre os trechos a jusante.

3. METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como aplicada, com abordagem qualiquantitativa e delineamento de estudo de caso, conforme os pressupostos metodológicos apresentados por Gil (2008) e Yin (2015).

O estudo foi realizado no entorno da Reserva Biológica Córrego do Veado, localizada no município de Pinheiros, região norte do Estado do Espírito Santo. A escolha da área está relacionada à presença de propriedades rurais que utilizam estruturas de armazenamento hídrico e à necessidade de compreender a percepção dos produtores sobre os efeitos ambientais dessas estruturas.

A coleta de dados foi realizada em julho de 2026 e envolveu 15 produtores rurais. Foram considerados como critérios de inclusão: ser proprietário ou possuidor de área rural no município de Pinheiros; possuir pelo menos uma barragem hídrica na propriedade; utilizar a água armazenada em atividades produtivas; e concordar voluntariamente com a participação na pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e da autorização para registro de imagens.

O instrumento de coleta de dados consistiu em um roteiro de entrevista semiestruturada composto por 10 questões objetivas e cinco questões discursivas. As questões objetivas contemplaram aspectos relacionados ao perfil sociodemográfico dos participantes, à extensão das propriedades, às finalidades de utilização da água e ao conhecimento acerca da legislação aplicável às barragens.

As questões discursivas foram destinadas à identificação da percepção dos produtores sobre os impactos ambientais, as práticas de manutenção das barragens e a relação entre os reservatórios existentes nas propriedades e a Reserva Biológica Córrego do Veado.

Para a análise dos dados quantitativos, foram utilizadas técnicas de estatística descritiva, com apresentação das frequências e porcentagens obtidas. Os dados qualitativos foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011).

A utilização combinada das abordagens quantitativa e qualitativa possibilitou relacionar os dados objetivos obtidos nas entrevistas às percepções, experiências e avaliações apresentadas pelos produtores rurais.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do perfil sociodemográfico dos participantes revelou predominância de produtores com idade superior a 46 anos. Do total de entrevistados, 77% encontram-se nessa faixa etária, enquanto 23% possuem idade entre 31 e 45 anos. Não foram registrados participantes com idade inferior a 30 anos.

A predominância de produtores pertencentes às faixas etárias mais elevadas evidencia um perfil marcado pela presença de agricultores experientes e relaciona-se aos desafios contemporâneos da sucessão familiar no espaço rural, conforme discutido por Schneider (2003).

Em relação à escolaridade, os participantes apresentaram formação diversificada. Do total, 27% possuem Ensino Fundamental incompleto, 27% concluíram o Ensino Médio, 20% possuem Ensino Fundamental completo, 20% possuem Ensino Superior e 6% possuem Ensino Médio incompleto.

Quanto à extensão territorial, 53% das propriedades possuem até 50 hectares, caracterizando-se como pequenas propriedades ou minifúndios; 27% apresentam área entre 51 e 100 hectares; e 20% possuem mais de 100 hectares.

No que se refere à infraestrutura hídrica, 53% dos participantes informaram possuir uma única barragem em suas propriedades, enquanto 47% declararam possuir entre duas e três barragens.

Os dados demonstram que o armazenamento de água está presente de maneira significativa nas propriedades investigadas, constituindo parte importante da infraestrutura utilizada pelos produtores para garantir a disponibilidade hídrica necessária às atividades produtivas.

A irrigação foi identificada como a principal finalidade da água armazenada nas barragens, sendo mencionada por 87% dos participantes. A dessedentação animal correspondeu a 6% das respostas, enquanto o uso doméstico representou 7%. A predominância da irrigação demonstra a importância estratégica das barragens para a manutenção das atividades agrícolas desenvolvidas na região norte do Espírito Santo.

A disponibilidade de água armazenada permite reduzir a dependência direta das precipitações e contribui para a continuidade das atividades produtivas durante períodos de estiagem (INCAPER, 2011; LANTINI; PEDLOWSKI, 2023).

Quando questionados acerca do balanço entre benefícios e impactos negativos das barragens, 80% dos produtores afirmaram considerar que essas estruturas proporcionam mais benefícios do que prejuízos ambientais. Os demais 20% declararam não possuir conhecimento suficiente para realizar essa avaliação.

A percepção predominantemente favorável está relacionada principalmente à importância da segurança hídrica para a produção agrícola. Para os produtores, a garantia de água para irrigação constitui benefício direto e imediato, especialmente diante das condições climáticas caracterizadas por períodos recorrentes de estiagem.

Entretanto, a percepção positiva dos benefícios produtivos não elimina a identificação de impactos ambientais. Os participantes relataram alterações relacionadas aos cursos d'água situados a jusante das barragens.

Em relação à disponibilidade hídrica, 60% dos entrevistados relataram aumento da disponibilidade de água ao longo do ano em suas propriedades. Por outro lado, 13% informaram que o córrego situado a jusante seca durante o período de estiagem, 7% observaram redução da vazão e 20% não identificaram alterações.

Os dados evidenciam que a percepção dos produtores apresenta diferentes dimensões. Ao mesmo tempo em que o armazenamento é associado ao aumento da disponi-

bilidade de água dentro das propriedades, também são percebidos efeitos negativos nos trechos situados a jusante.

Essa situação reforça a necessidade de analisar o armazenamento hídrico em uma perspectiva integrada de bacia hidrográfica, considerando que os benefícios observados individualmente pelo proprietário podem estar acompanhados de alterações ambientais em outros pontos do sistema hídrico (TUCCI, 2019; SANTOS, 2023).

No que se refere à qualidade da água, 53% dos entrevistados afirmaram nunca ter observado alterações, enquanto 40% relataram mudanças sazonais relacionadas principalmente à cor e à turbidez da água na barragem e no córrego.

Os dados indicam que parte dos produtores percebe alterações nas características da água ao longo do ano, o que pode estar relacionado às condições climáticas e aos processos de erosão e transporte de sedimentos observados nas áreas de influência dos reservatórios.

Quanto ao conhecimento da legislação ambiental relacionada às barragens, 60% dos participantes declararam conhecer e cumprir as exigências legais, enquanto 27% demonstraram conhecimento limitado ou inexistente acerca dessas exigências.

Esse resultado evidencia a necessidade de ampliar ações de orientação e educação ambiental voltadas aos produtores rurais, especialmente considerando a importância da regularização, manutenção e segurança das estruturas.

A assistência técnica constitui outro aspecto relevante identificado pela pesquisa. Do total de entrevistados, 40% afirmaram nunca ter recebido orientação técnica sobre o manejo e a conservação das barragens.

Por outro lado, 33% informaram receber assistência de maneira regular e 27% relataram recebê-la de forma esporádica.

Quanto à origem das orientações recebidas, 34% indicaram órgãos públicos e 33% mencionaram empresas privadas de consultoria ou fornecimento de insumos.

A ausência de assistência técnica para parcela significativa dos participantes constitui um dos principais desafios identificados pela pesquisa.

A orientação continuada pode contribuir para o aprimoramento das práticas de conservação, para a identificação de riscos e para o cumprimento das exigências legais relacionadas aos reservatórios.

A análise das questões discursivas permitiu identificar categorias relacionadas às práticas de manutenção, aos riscos percebidos e aos benefícios ambientais e produtivos associados às barragens.

Quadro 1 – Síntese das percepções dos produtores rurais sobre manutenção, riscos e benefícios das barragens. Pinheiros-ES, 2026

Categoria	Principais respostas dos entrevistados	Fundamentação teórica
Cuidados ambientais e manutenção	Proteção e revegetação das margens, preservação da mata ciliar, limpeza periódica, desassoreamento e roçagem dos maciços.	Fonte e Giudice (2021); Lantini e Pedlowski (2023).
Manejo e riscos inadequados	Possibilidade de rompimento da estrutura, erosão, assoreamento, contaminação hídrica, seca a jusante e conflitos entre usuários.	Miranda (2022); Lira (2022).
Benefícios ambientais e produtivos	Garantia de irrigação e de produção durante o ano, aumento da disponibilidade hídrica, dessedentação da fauna silvestre da REBIO e surgimento de nascentes.	Ataíde (2014); Santos (2023).

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2026).

Os relatos dos participantes demonstram que os produtores reconhecem a importância da conservação das estruturas e da manutenção das áreas adjacentes às barragens. Entre as práticas mencionadas destacam-se a proteção das margens, a revegetação, a preservação da mata ciliar, a limpeza periódica, o desassoreamento e a roçagem dos maciços.

A preservação da vegetação ciliar é percebida como medida importante para a proteção das margens e para a redução de processos erosivos. Nesse sentido, as práticas relatadas pelos produtores apresentam relação com a literatura que destaca a importância da cobertura vegetal na conservação dos recursos hídricos.

No que diz respeito aos riscos, foram mencionadas possibilidades de rompimento das estruturas, processos erosivos, assoreamento, contaminação da água, redução da disponibilidade hídrica a jusante e conflitos relacionados ao uso dos recursos hídricos.

Esses relatos evidenciam que, embora a percepção geral dos produtores seja predominantemente favorável às barragens, existe reconhecimento de riscos associados ao manejo inadequado e à ausência de manutenção.

Quanto aos benefícios, os entrevistados destacaram principalmente a garantia de água para irrigação e a possibilidade de manutenção das atividades agrícolas durante períodos de estiagem. Também foram relatados benefícios relacionados à dessedentação da fauna silvestre e à disponibilidade de água para a Reserva Biológica Córrego do Veado.

Os participantes relataram, inclusive, situações de disponibilização emergencial de água para o abastecimento da unidade de conservação durante anos de seca extrema. Esses relatos demonstram que os reservatórios são percebidos pelos produtores não apenas como instrumentos de apoio à produção agrícola, mas também como estruturas que podem desempenhar funções complementares no contexto ambiental local.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa possibilitou compreender a percepção de pequenos produtores rurais do entorno da Reserva Biológica Córrego do Veado acerca dos benefícios, riscos e impactos ambientais relacionados ao armazenamento de água em barragens rurais.

Os resultados demonstraram que as barragens desempenham papel relevante na segurança hídrica das propriedades investigadas. A irrigação foi identificada como a principal finalidade da água armazenada, correspondendo a 87% das respostas, evidenciando a importância dos reservatórios para a manutenção da produção agrícola na região.

A percepção dos produtores acerca das barragens mostrou-se predominantemente positiva. Do total de participantes, 80% consideram que as estruturas proporcionam mais benefícios do que impactos negativos. Esse resultado está diretamente relacionado à garantia de água para irrigação e à segurança hídrica durante os períodos de estiagem.

Entretanto, a pesquisa também identificou a existência de impactos e riscos ambientais percebidos pelos próprios produtores. Entre eles destacam-se alterações na vazão dos cursos d'água a jusante, ocorrência de períodos de seca em córregos, processos de erosão, assoreamento e alterações na qualidade da água.

Nesse sentido, os resultados permitem afirmar que a hipótese foi parcialmente confirmada. Os produtores reconhecem a existência de impactos ambientais associados aos barramentos, mas a percepção predominante é de que os benefícios relacionados à disponibilidade hídrica e à produção agrícola superam os impactos negativos percebidos.

Outro aspecto relevante identificado foi a insuficiência de assistência técnica. Do total de entrevistados, 40% afirmaram nunca ter recebido orientação técnica sobre o manejo e a conservação das barragens. Esse resultado evidencia a necessidade de ampliar ações de acompanhamento técnico, capacitação e educação ambiental destinadas aos produtores rurais.

A assistência técnica continuada pode contribuir para a adoção de práticas de manejo mais adequadas, para a prevenção de processos erosivos e de assoreamento, para a conservação da vegetação ciliar e para a melhoria da segurança das estruturas.

Recomenda-se, portanto, o fortalecimento da atuação integrada entre a Agência Estadual de Recursos Hídricos (AGERH), o Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural (INCAPER) e os órgãos municipais responsáveis pela gestão ambiental, com vistas à ampliação das ações de regularização, outorga, orientação técnica e fiscalização dos reservatórios.

A articulação entre produtores rurais, órgãos públicos, assistência técnica e instituições de ensino pode contribuir para a construção de estratégias de gestão hídrica que conciliem a segurança necessária à produção agrícola com a conservação dos recursos naturais.

Por fim, a pesquisa evidencia que a gestão sustentável das barragens rurais deve ultrapassar a perspectiva individual da propriedade e considerar os efeitos cumulativos sobre as microbacias hidrográficas. No entorno da Reserva Biológica Córrego do Veado, essa abordagem assume especial importância, tendo em vista a necessidade de compatibilizar a produção agrícola, a segurança hídrica e a conservação da biodiversidade.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA ESTADUAL DE RECURSOS HÍDRICOS (AGERH). **Relatório Estadual de Segurança de Barragens 2023**. Vitória: AGERH, 2023.

AGÊNCIA NACIONAL DE ÁGUAS E SANEAMENTO BÁSICO (ANA). **Atlas Irrigação: uso da água na agricultura irrigada**. 2. ed. Brasília, DF: ANA, 2021.

AGÊNCIA NACIONAL DE ÁGUAS E SANEAMENTO BÁSICO (ANA). **Relatório de Segurança de Barragens 2022**. Brasília, DF: ANA, 2023.

AMPOLINI, A.; WINCKLER, G.; RENK, A. Governança hídrica e os desafios da Agenda 2030 no Brasil. **Revista Brasileira de Recursos Hídricos**, v. 29, p. 1-14, 2024.

ATAÍDE, M. C. **Programa Barragem Legal e a gestão de recursos hídricos no Estado do Espírito Santo**. 2014. Monografia (Especialização) – Instituto Federal do Espírito Santo, Jaguaré, 2014.

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

BRASIL. **Lei nº 9.433, de 8 de janeiro de 1997**. Institui a Política Nacional de Recursos Hídricos. Brasília, DF: Presidência da República, 1997.

BRASIL. **Lei nº 12.334, de 20 de setembro de 2010**. Estabelece a Política Nacional de Segurança de Barragens. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

DIEGUES, Antonio Carlos. **O mito moderno da natureza intocada**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA (EMBRAPA). **Manejo sustentável de água e solo em pequenas propriedades rurais**. Brasília, DF: Embrapa, 2021.

FONTES, Alessandra Renata Freitas; GIUDICE, Dante Severo. Impactos socioambientais nas construções de barragens hidrelétricas. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, v. 18, n. 31, p. 145-162, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Agropecuário 2017/2022**: Espírito Santo. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INSTITUTO CAPIXABA DE PESQUISA, ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL (INCAPER). **Programa de Desenvolvimento Subregional do Norte do Espírito Santo**. Vitória: INCAPER, 2011.

LANTINI, M.; PEDLOWSKI, M. Apropriação hídrica e os impactos de pequenos barramentos em microbacias rurais. **Sociedade & Natureza**, v. 35, p. 102-118, 2023.

LIRA, F. G. **Classificação de dano potencial associado em barragens rurais no Estado do Espírito Santo**. 2022. Dissertação (Mestrado em Engenharia Ambiental) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

MIRANDA, K. S. **Avaliação dos impactos ambientais em etapas de implantação de barramentos rurais**. 2022. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2022.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

ROSÁRIO, R.; TANIWAKI, R. H.; SCHIESARI, L. Implicações ecossistêmicas de pequenos barramentos em bacias rurais e urbanas. **Limnology and Oceanography**, v. 30, p. 45-60, 2025.

SANTOS, L. F. Impactos cumulativos de barragens em redes hidrográficas. **Revista Brasileira de Geociências**, v. 53, n. 2, p. 210-225, 2023.

SCHNEIDER, Sergio. A diversificação das atividades econômicas no espaço rural. **SOBER**, v. 41, n. 2, p. 11-41, 2003.

SILVA, J. G.; PANTOJA, R.; COSTA, M. A crise hídrica de 2014-2017 e a governança de águas no Espírito Santo. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 62, p. 88-105, 2024.

TUCCI, Carlos E. M. **Hidrologia: ciência e aplicação**. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019.

TUNDISI, José Galizia; TUNDISI, Takako Matsumura. **Recursos hídricos no século XXI**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

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

ZUCARELLI, C.; ZHOURI, A. Além do porte: a acumulação de impactos de pequenas barragens em territórios rurais. **Ambiente & Sociedade**, v. 26, p. 1-22, 2023.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA DE PROFESSORES REGENTES DE BOA ESPERANÇA/ES FRENTE À DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

THE INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICE OF CLASSROOM TEACHERS IN BOA ESPERANÇA/ES REGARDING INTELLECTUAL DISABILITY

DOI: 10.29327/5964149.1-9

Rúbia Silva Cunha¹
Marcus Antonius da Costa Nunes²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Professor Orientador do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

A educação inclusiva tem se consolidado como um princípio fundamental das políticas educacionais brasileiras, exigindo da escola e dos professores práticas pedagógicas que assegurem o direito à aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar os desafios e as perspectivas da prática pedagógica inclusiva desenvolvida por professores regentes nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede municipal de Boa Esperança, Espírito Santo. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, envolvendo nove professores regentes e uma professora do Atendimento Educacional Especializado. A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, analisadas à luz dos referenciais da educação inclusiva. Os resultados evidenciam que, embora os docentes demonstrem compromisso com a inclusão, persistem desafios relacionados à formação continuada, à adaptação curricular, à articulação entre sala comum e Atendimento Educacional Especializado e à escassez de recursos pedagógicos. Por outro lado, identificam-se práticas potencializadoras, como a mediação pedagógica, a flexibilização das atividades, o uso de recursos visuais e estratégias lúdicas, que favorecem a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual. Conclui-se que o fortalecimento da prática pedagógica inclusiva requer investimento institucional, formação docente contínua e trabalho colaborativo, de modo a assegurar uma educação equitativa e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chaves: Educação inclusiva. Deficiência intelectual. Prática pedagógica. Professores regentes. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Inclusive education has become a fundamental principle of Brazilian educational policies, requiring schools and teachers to adopt pedagogical practices that ensure the right to learning for students with intellectual disabilities. In this context, this article aims to analyze the challenges and perspectives of inclusive pedagogical practices developed by mainstream teachers in the final years of elementary education, in a municipal public school in Boa Esperança, Espírito Santo, Brazil. The study adopted a qualitative, exploratory, and descriptive approach, involving nine mainstream teachers and one teacher from Specialized Educational Support. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed based on inclusive education theoretical frameworks. The results indicate that, although teachers demonstrate commitment to inclusion, challenges persist related to the lack of continuing education, curriculum adaptation difficulties, limited collaboration between mainstream classrooms and specialized educational support, and scarcity of pedagogical resources. On the other hand, the study identified practices that enhance inclusion, such as pedagogical mediation, activity flexibility, use of visual resources, and playful strategies, which contribute to student participation and learning. It is concluded that strengthening inclusive pedagogical practices requires institutional investment, continuous teacher education, and collaborative work in order to promote equitable education and support the comprehensive development of students with intellectual disabilities.

Keywords: Inclusive education. Intellectual disability. Pedagogical practice. Mainstream teachers. Elementary education.

1. INTRODUÇÃO

No cenário educacional contemporâneo, a Educação Especial tem se consolidado como um campo que exige a superação de práticas historicamente excludentes, demandando abordagens pedagógicas comprometidas com o reconhecimento das diferenças e com a garantia do direito à aprendizagem. A construção de uma educação inclusiva pressupõe o rompimento com modelos homogêneos de ensino e a adoção de práticas que respeitem a singularidade dos estudantes, assegurando-lhes acesso a experiências formativas significativas e livres de discriminação.

No que se refere aos estudantes com Deficiência Intelectual (DI), observa-se que essa condição ainda suscita dúvidas, inseguranças e desafios no cotidiano escolar, especialmente sob a perspectiva dos professores regentes. Tais desafios exigem planejamento pedagógico sistemático, adaptações curriculares consistentes e ações colaborativas entre os diferentes profissionais da educação. A compreensão contemporânea da DI afasta-se de concepções estritamente biológicas, entendendo-a como uma condição influenciada pelas interações socioculturais, pelas oportunidades de acesso ao conhecimento e pelas experiências mediadas ao longo do percurso formativo.

Nessa perspectiva, a aprendizagem é compreendida como um processo essencialmente social, no qual as interações desempenham papel central no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, quando inseridos em contextos educativos intencionais e significativos, estudantes com DI podem ampliar suas possibilidades de participação, autonomia e desenvolvimento. A escola inclusiva, portanto, deve se organizar para acolher a diversidade, reconhecendo que os estudantes aprendem de maneiras e ritmos distintos.

Embora a legislação brasileira assegure a educação inclusiva como direito de todos, muitos professores ainda enfrentam dificuldades pedagógicas, formativas e institucionais para lidar com a diversidade em sala de aula. A inclusão de estudantes com deficiência intelectual, em particular, exige do professor regente conhecimentos específicos, flexibilidade pedagógica e apoio institucional contínuo, elementos nem sempre garantidos no contexto escolar.

A investigação orienta-se pela seguinte questão central: quais são os desafios e as perspectivas para a realização da prática pedagógica inclusiva voltada a estudantes com deficiência intelectual nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a partir da atuação dos professores regentes em uma escola da rede municipal de Boa Esperança, Espírito Santo?

O objetivo geral da pesquisa consiste em diagnosticar os desafios e as perspectivas para a realização da prática pedagógica inclusiva de professores regentes voltada a estudantes com deficiência intelectual nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede municipal de Boa Esperança, Espírito Santo.

Os objetivos específicos, busca-se investigar a vivência dos professores regentes em relação à prática pedagógica inclusiva, analisar os desafios e as possibilidades apontados por esses docentes, examinar como as práticas inclusivas são efetivamente realizadas durante as aulas e, a partir dos resultados obtidos, elaborar um e-book com orientações de práticas pedagógicas inclusivas voltadas a estudantes com deficiência intelectual.

Esses objetivos articulam-se à necessidade de compreender a inclusão como um processo dinâmico, construído no cotidiano escolar, e de produzir conhecimentos que possam subsidiar ações formativas e práticas pedagógicas mais coerentes com os princípios da educação inclusiva.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A deficiência intelectual, atualmente compreendida sob uma perspectiva interacionista e sociocultural, ultrapassa a concepção restrita de limitação ou déficit. Trata-se de uma condição que se manifesta de maneira singular em cada sujeito, profundamente influenciada pelas experiências vividas, pelas oportunidades de mediação e pelo contexto sociocultural no qual está inserido. Nessa abordagem, o foco desloca-se daquilo que falta ao estudante para aquilo que pode ser potencializado, reconhecendo-se que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico, relacional e contínuo.

2.1. Educação especial e inclusiva na perspectiva contemporânea

A deficiência intelectual, compreendida na contemporaneidade a partir de uma abordagem interacionista e sociocultural, deixa de ser interpretada exclusivamente sob o prisma do déficit individual para ser entendida como um fenômeno relacional, historicamente construído e profundamente influenciado pelas condições sociais, culturais e educacionais. Essa perspectiva desloca o olhar das limitações para as potencialidades dos estudantes, reconhecendo que o desenvolvimento humano ocorre de forma dinâmica, mediada pelas interações sociais e pelas oportunidades de aprendizagem oferecidas no contexto escolar.

Nessa direção, a educação inclusiva configura-se como um compromisso ético, político e pedagógico com a diversidade humana, exigindo a reorganização das práticas escolares para atender aos diferentes modos de aprender. A inclusão pressupõe o reconhecimento da heterogeneidade como elemento constitutivo do processo educativo, rompendo com modelos homogeneizadores que historicamente marginalizaram estudantes com deficiência.

No cenário das políticas educacionais brasileiras, a Educação Especial na perspectiva inclusiva consolidou-se como eixo estruturante, reafirmando o direito de todos os estudantes à escolarização na escola comum, com garantia de acesso, permanência, participação e aprendi-

zagem. Tal concepção implica a superação de práticas segregadoras e a transformação da cultura escolar, de modo que a diferença seja compreendida como valor pedagógico e não como obstáculo ao ensino-aprendizagem (Mantoan, 2015).

A efetivação dessa perspectiva exige mudanças atitudinais por parte dos profissionais da educação, especialmente no enfrentamento de preconceitos, estigmas e expectativas reduzidas associadas à deficiência intelectual. A construção de uma escola inclusiva demanda compromisso ético, sensibilidade pedagógica e compreensão de que a aprendizagem ocorre de maneira plural, mediada pelas interações sociais, pelas práticas pedagógicas e pelas condições objetivas de ensino ofertadas aos estudantes.

Os avanços legais e teóricos no campo da educação inclusiva redefiniram o papel da escola e da sociedade na garantia dos direitos das pessoas com deficiência, ampliando a compreensão de inclusão para além da matrícula. Contudo, apesar dos progressos normativos, persistem desafios estruturais e pedagógicos que exigem ações articuladas, formação docente contínua e compromisso institucional com a equidade educacional. A inclusão não se limita à adaptação do estudante ao sistema, mas pressupõe a reestruturação das práticas pedagógicas, da organização escolar e das concepções de aprendizagem.

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado assume papel fundamental ao atuar de forma complementar ao ensino comum, articulando-se de maneira colaborativa com o trabalho do professor regente. Essa articulação possibilita a construção de estratégias pedagógicas mais coerentes com as necessidades educacionais dos estudantes, garantindo suporte contínuo, planejamento intencional e metodologias que favoreçam a aprendizagem significativa.

A consolidação de culturas escolares colaborativas emerge, portanto, como elemento central para a efetivação da educação inclusiva. O planejamento coletivo, a reflexão compartilhada e a avaliação colaborativa contribuem para a acessibilidade pedagógica e para a superação de práticas fragmentadas, fortalecendo a construção de uma escola democrática e comprometida com o direito à aprendizagem de todos.

2.2. Classificação da deficiência intelectual e necessidades educacionais

A compreensão contemporânea da deficiência intelectual fundamenta-se em um modelo multidimensional, amplamente adotado por organismos internacionais e nacionais, como a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), a Organização Mundial da Saúde (OMS) e as diretrizes brasileiras de saúde e educação. Esse modelo considera tanto o funcionamento intelectual quanto o comportamento adaptativo, nos domínios conceitual, social e prático, enfatizando a interação entre as capacidades do indivíduo e os apoios necessários ao seu desenvolvimento.

De acordo com a AAIDD (2021), a deficiência intelectual caracteriza-se por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, manifestadas antes dos 18 anos. Essa definição rompe com abordagens centradas exclusivamente em testes psicométricos, ao reconhecer que o desempenho do indivíduo está diretamente relacionado às oportunidades de aprendizagem, aos contextos sociais e aos apoios oferecidos. O Ministério da Saúde (Brasil, 2015) reforça que intervenções precoces, estimulação contínua e estratégias pedagógicas estruturadas ampliam significativamente a autonomia, a participação social e o desenvolvimento educacional das pessoas com deficiência intelectual.

A classificação da deficiência intelectual a partir dos níveis de apoio, intermitente, limitado, extensivo e generalizado, permite compreender a diversidade de necessidades educacionais apresentadas pelos estudantes. Aqueles que necessitam de apoios intermitentes, por exemplo, podem alcançar níveis significativos de autonomia e participação escolar quando recebem suporte adequado em momentos específicos. Por sua vez, estudantes que demandam apoios mais intensos requerem mediações contínuas, rotinas estruturadas e acompanhamento sistemático (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2021; American Psychiatric Association, 2022).

No contexto educacional, essa diversidade impõe a necessidade de práticas pedagógicas acessíveis, adaptações curriculares e estratégias que priorizem a funcionalidade e a participação ativa. A heterogeneidade dos estudantes com deficiência intelectual reforça a importância de metodologias diversificadas, uso de recursos visuais, materiais manipuláveis, tecnologias assistivas e propostas multissensoriais, capazes de favorecer diferentes formas de aprendizagem.

A escolarização desses estudantes deve assegurar experiências educacionais ricas, significativas e culturalmente contextualizadas, superando visões deficitárias que subestimam suas possibilidades. A valorização das potencialidades, aliada à mediação pedagógica intencional, constitui elemento central para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, contribuindo para a ampliação da autonomia e da inserção social.

Do ponto de vista pedagógico, compreender os níveis de apoio necessários aos estudantes com deficiência intelectual subsidia o planejamento de intervenções mais coerentes e eficazes. Essa compreensão possibilita ao professor regente identificar estratégias que promovam o desenvolvimento das habilidades acadêmicas e funcionais, respeitando os limites, os ritmos e as potencialidades individuais.

É fundamental destacar que a deficiência intelectual não deve ser concebida como determinante e imutável do fracasso escolar. Ao contrário, quando o ambiente educativo oferece estímulos adequados, mediações qualificadas e oportunidades de participação ativa, os estudantes com DI podem avançar significativamente em seu processo de aprendizagem, reafirmando o papel da escola como espaço de desenvolvimento e inclusão.

2.3. Deficiência intelectual, necessidades educacionais e mediações pedagógicas

A efetividade da inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual está diretamente relacionada à qualidade das mediações pedagógicas e à construção de práticas colaborativas no interior da escola. Estudos apontam que o planejamento conjunto, a corresponsabilização entre os profissionais e a articulação entre os diferentes espaços educativos contribuem para a construção de respostas pedagógicas mais adequadas às necessidades dos estudantes (Glat; Pletsch, 2012; Pimenta; Garcia; Silva, 2020).

A compreensão da deficiência intelectual no campo educacional exige considerar, de forma integrada, os aspectos cognitivos, adaptativos, sociais e pedagógicos que incidem sobre o processo de aprendizagem. Pesquisas indicam que esses estudantes apresentam ritmos e formas de aprendizagem singulares, demandando flexibilizações curriculares, estratégias diferenciadas e processos avaliativos contínuos e formativos, orientados para os avanços possíveis e não para a comparação padronizada (Nunes; Manzini, 2020).

No âmbito das práticas pedagógicas, destaca-se a relevância de metodologias acessíveis e diversificadas, que favoreçam a participação ativa e a construção de aprendizagens significativas. O uso de estratégias lúdicas, recursos concretos, jogos pedagógicos e adaptações no contexto do Atendimento Educacional Especializado tem se mostrado eficaz para o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência intelectual, conforme evidenciam estudos recentes (Loiola; Sousa, 2025).

2.3.1. A BNCC, o papel e a Atuação do Professor Regente na Prática Pedagógica Inclusiva

A atuação do professor regente em contextos inclusivos envolve desafios relacionados à formação inicial e continuada, às condições de trabalho e ao suporte institucional. Pesquisas revelam que muitos docentes expressam insegurança diante das demandas da inclusão, especialmente quando não dispõem de apoio pedagógico sistemático ou de espaços formativos que promovam a reflexão crítica sobre a prática inclusiva (Pletsch, 2009; Fonseca; Portela, 2025).

Nesse cenário, a articulação entre a sala de aula comum e o Atendimento Educacional Especializado configura-se como elemento central para a efetivação da inclusão. Quando essa relação ocorre de forma fragmentada, compromete-se a continuidade do processo pedagógico; por outro lado, experiências pautadas no trabalho colaborativo tendem a produzir resultados mais consistentes, alinhados às necessidades educacionais dos estudantes (Castro; Martins, 2023).

A Base Nacional Comum Curricular (2017) orienta o trabalho do professor regente ao definir competências essenciais fundamentadas nos princípios da equidade, da inclusão e da aprendizagem significativa. Cabe ao docente assegurar o acesso ao currículo comum, promovendo adaptações, fle-

xibilizações e estratégias pedagógicas que respeitem os diferentes ritmos e possibilidades de aprendizagem dos estudantes, em consonância com as diretrizes nacionais (Brasil, 2017; Pereira, 2023).

Pesquisas recentes indicam que a inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual permanece como um campo permeado por desafios e possibilidades. Observam-se avanços no reconhecimento do direito à educação, porém persiste a necessidade de investimentos contínuos em formação docente, apoio institucional e fortalecimento de culturas escolares inclusivas, capazes de sustentar práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem de todos (Santos; Medeiros; Monteiro, 2024).

3. METODOLOGIA

A pesquisa adotou abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, com o objetivo de compreender os desafios e as possibilidades da educação inclusiva sob a perspectiva dos professores regentes. Essa escolha metodológica fundamenta-se na necessidade de interpretar significados, práticas e relações construídas no cotidiano escolar.

A investigação foi realizada em uma escola da rede municipal de Boa Esperança, Espírito Santo, envolvendo nove professores regentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e uma professora do Atendimento Educacional Especializado. A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, instrumento que possibilita explorar percepções e vivências docentes de forma flexível e aprofundada.

As entrevistas foram gravadas mediante consentimento dos participantes, transcritas integralmente e analisadas à luz dos referenciais teóricos da educação inclusiva. Todo o processo respeitou os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, assegurando confidencialidade, anonimato e liberdade de participação.

A análise do contexto escolar e dos dados coletados permitiu identificar a diversidade de diagnósticos presentes na instituição, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas acessíveis, planejamento flexível e atuação colaborativa entre os diferentes profissionais da escola.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção apresenta a análise integrada dos resultados obtidos junto aos professores regentes e à professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com o objetivo de compreender concepções, práticas, avanços e desafios relacionados à inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental. A discussão articula os dados empíricos produzidos na pesquisa com a literatura especializada, conferindo densidade analítica e coerência interpretativa ao conjunto das informações analisadas.

No que se refere ao perfil profissional dos professores regentes participantes, observa-se uma diversidade expressiva quanto ao tempo de atuação docente, abrangendo desde profissionais em início de carreira até aqueles com mais de duas décadas de experiência. Essa heterogeneidade de trajetórias profissionais enriquece a análise ao evidenciar distintos modos de perceber, enfrentar e ressignificar os desafios impostos pela inclusão escolar. Enquanto docentes com menor tempo de atuação tendem a manifestar maior insegurança frente às demandas da Educação Especial, aqueles com maior experiência demonstram repertório prático mais consolidado, embora também reconheçam limites estruturais e lacunas formativas que impactam o trabalho pedagógico.

Quanto aos componentes curriculares ministrados, os docentes atuam em diversas áreas do conhecimento, como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Língua Inglesa, Informática, Projeto de Vida e Estudos Regionais. Essa diversidade reforça a compreensão de que a inclusão escolar não se restringe a uma área específica do currículo, mas constitui responsabilidade coletiva de todo o corpo docente, exigindo que cada professor reflita sobre metodologias, linguagens e recursos adequados às especificidades de sua disciplina e às necessidades educacionais dos estudantes.

Ao serem questionados sobre o conceito de Educação Especial Inclusiva, os professores regentes demonstraram compreendê-la, majoritariamente, como um direito do estudante à participação na escola regular, com respeito às suas singularidades e com oferta de apoio pedagógico adequado. Entretanto, as respostas indicam que, embora o discurso inclusivo esteja relativamente consolidado, ainda existem dificuldades na materialização desse entendimento em práticas pedagógicas sistematizadas, revelando a persistente distância entre a concepção teórica da inclusão e sua efetivação cotidiana.

Os dados evidenciam que um dos desafios mais recorrentes na inclusão de estudantes com deficiência intelectual refere-se à conciliação entre o planejamento coletivo da turma e as necessidades individuais desses alunos. Muitos professores relatam que a escassez de tempo para adaptar atividades, planejar intervenções diferenciadas e compreender as especificidades de cada estudante torna o processo mais complexo do que o desejado. Soma-se a isso a carência de formação específica e a ausência de profissionais especialistas em sala regular, o que frequentemente leva os docentes a lidarem de forma isolada com situações para as quais não se sentem plenamente preparados.

Para além das dificuldades de planejamento, os professores destacam a complexidade de identificar como o estudante com deficiência intelectual aprende, quais estratégias são mais eficazes e de que forma avaliar se o conteúdo está sendo assimilado. Relatos apontam que, em muitos casos, o aluno não expressa suas dúvidas de maneira explícita, não demonstra claramente suas dificuldades ou não devolve atividades que permitam avaliar seu nível de com-

preensão. Há ainda situações em que a defasagem de conhecimentos básicos compromete o acompanhamento dos conteúdos trabalhados, criando um distanciamento pedagógico que o professor, sem apoio sistemático, encontra dificuldades para superar. Esses fatores tornam o processo de inclusão mais delicado e exigem atenção constante para evitar que o estudante permaneça apenas fisicamente presente, mas pedagogicamente excluído.

Apesar dos desafios, os professores também ressaltam que os resultados alcançados, embora frequentemente lentos, são perceptíveis e carregam significativo valor pedagógico. A autoestima dos estudantes emerge como elemento central nesse processo, uma vez que o reconhecimento, os elogios e a valorização de pequenas conquistas fortalecem a confiança e incentivam a continuidade dos avanços.

Diversos docentes enfatizam que a construção de vínculos afetivos, por meio da escuta atenta, da proximidade e de gestos simples, contribui diretamente para que o estudante se sinta seguro para participar das atividades. Ainda que os resultados nem sempre sejam imediatamente visíveis, os professores reconhecem que cada estímulo, mesmo discreto, produz efeitos internos que se acumulam ao longo do tempo, favorecendo o desenvolvimento global do aluno.

Embora as estratégias relatadas revelem esforço, compromisso e sensibilidade pedagógica, alguns professores apontam limitações importantes em suas práticas. Há relatos de docentes que recorrem quase exclusivamente a aulas dialogadas ou ao uso de recursos visuais, por não se sentirem seguros para avançar em outras formas de adaptação pedagógica. Essa situação evidencia que a formação continuada e o apoio institucional ainda não acompanham a complexidade da inclusão escolar, dificultando a inovação pedagógica e a consolidação de práticas mais consistentes.

Os professores caracterizam a deficiência intelectual como uma condição associada a dificuldades no ritmo de aprendizagem, na atenção, na memória e na autonomia, demandando maior tempo de processamento das informações e acompanhamento contínuo. Essa percepção aproxima-se da literatura ao reconhecer que a deficiência intelectual não inviabiliza a aprendizagem, mas requer estratégias diferenciadas, mediações consistentes e flexibilização curricular. Os docentes destacam que os avanços dos estudantes tendem a ocorrer de forma gradual, sendo mais evidentes no desenvolvimento da autonomia, da autoestima e da confiança.

Em relação às estratégias pedagógicas utilizadas para promover a inclusão, os professores regentes relatam o uso de adaptações curriculares, atividades diferenciadas, materiais concretos, recursos visuais, explicações mais pausadas, formação de duplas intencionais e acompanhamento mais próximo do estudante. Essas práticas têm produzido resultados considerados positivos, ainda que progressivos, sobretudo no engajamento, na participação e no fortalecimento emocional dos alunos com deficiência intelectual. Os docentes reconhecem que pequenas conquistas representam avanços significativos e devem ser valorizadas no processo educativo.

Apesar dos esforços individuais, os professores apontam entraves que dificultam a consolidação de práticas inclusivas, como a falta de tempo para planejamento, a ausência ou insuficiência do acompanhamento do professor especialista na sala regular, a carência de materiais pedagógicos adaptados e a limitação de formações continuadas específicas. Alguns docentes também expressam preocupação quanto ao uso inadequado de adaptações, que, em determinadas situações, podem gerar dependência excessiva e comprometer o desenvolvimento da autonomia do estudante.

No âmbito institucional, os professores relatam que a escola promove momentos de planejamento coletivo e ações pontuais de sensibilização sobre a Educação Especial, como reuniões pedagógicas, projetos temáticos e atividades em datas específicas. Esses espaços favorecem a troca de experiências e a reflexão sobre situações concretas, contribuindo para maior sensibilização da comunidade escolar. No entanto, os docentes reconhecem que tais iniciativas ainda ocorrem de forma esporádica e pouco sistematizada, carecendo de continuidade para fortalecer efetivamente o trabalho colaborativo.

A entrevista com a professora do AEE evidenciou uma compreensão sensível e realista da deficiência intelectual, concebida como uma condição que envolve desafios cognitivos, educacionais e emocionais. A profissional reconhece que os estudantes apresentam ritmos de aprendizagem distintos, exigindo mais tempo, paciência e estratégias específicas. Sua fala demonstra alinhamento com os princípios da educação inclusiva ao valorizar a singularidade de cada aluno e ao rejeitar comparações padronizadas.

No que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE, a professora relata o uso frequente de jogos pedagógicos, atividades lúdicas, materiais concretos confeccionados por ela mesma e recursos de alfabetização adaptados. Essas estratégias têm favorecido maior participação, interesse e avanços graduais dos estudantes, respeitando seus ritmos e possibilidades. A profissional destaca que os resultados não são imediatos, mas se consolidam ao longo do tempo, especialmente no engajamento e na confiança dos alunos.

A adaptação de conteúdos e metodologias é apontada como um dos maiores desafios do trabalho no AEE, sobretudo em função das dificuldades de atenção, dispersão e comportamento apresentadas por muitos estudantes. A professora ressalta que sua atuação frequentemente extrapola o campo pedagógico, demandando ações de acolhimento emocional, escuta e mediação afetiva para que o aluno consiga se reorganizar e retomar as atividades, evidenciando o caráter integral e complexo do trabalho desenvolvido nesse espaço.

Outro desafio mencionado refere-se às questões comportamentais e à fragilidade do suporte familiar, que impactam diretamente o processo de inclusão. A ausência de acompanhamento adequado, inclusive no que se refere a questões de saúde e uso de medicação, sobrecar-

rega o trabalho docente e dificulta a constituição de uma rede de apoio efetiva ao estudante. Assim, a inclusão revela-se como um processo que ultrapassa os limites da escola, exigindo corresponsabilização entre família, escola e demais serviços.

No que concerne às reflexões coletivas sobre a inclusão, a professora do AEE reconhece a existência de momentos de diálogo e planejamento na escola, mas avalia que as discussões específicas sobre deficiência intelectual ainda são insuficientes. Ela aponta a necessidade de maior intencionalidade e continuidade nesses espaços, de modo a fortalecer a articulação entre o AEE e a sala regular e subsidiar a construção de estratégias pedagógicas mais consistentes.

Ao refletir sobre os impactos da inclusão em sua trajetória profissional, a especialista relata um processo de amadurecimento pessoal e profissional, marcado pela ampliação do olhar, pelo fortalecimento da sensibilidade e pela ressignificação de sua prática docente. A convivência cotidiana com estudantes com diferentes necessidades educativas transformou sua compreensão sobre a inclusão, evidenciando-a como um processo desafiador, porém profundamente formativo e humano.

Observou-se ainda que a professora demonstra sensibilidade em relação às experiências vivenciadas em sua rotina no AEE. Ela reconhece momentos de insegurança, especialmente quando os avanços dos estudantes não são imediatamente perceptíveis. Esse sentimento revela uma profissional reflexiva, que avalia continuamente suas ações, se preocupa com o progresso dos alunos e questiona de forma genuína os caminhos adotados. Ao mesmo tempo, evidencia maturidade ao reconhecer que cada estudante possui seu próprio ritmo de aprendizagem, assim como o professor também percorre seu processo formativo. Sua fala expressa uma postura ética, comprometida e sensível, que acolhe as incertezas do cotidiano e compreende a inclusão como um processo construído com paciência, respeito e constância.

A insegurança relatada pela professora do AEE dialoga com as reflexões de Pimenta, Garcia e Silva (2020), ao destacarem que o trabalho educativo em contextos complexos exige revisão constante das certezas e reconstrução das práticas pedagógicas. Conforme aponta Mantoan (2015), a inclusão desestabiliza modelos tradicionais de ensino e convoca o docente a desenvolver novas formas de compreender a aprendizagem. Nunes e Manzini (2020) também reconhecem que profissionais que atuam com estudantes com deficiência intelectual vivenciam frequentemente momentos de dúvida, uma vez que os avanços ocorrem de maneira lenta e nem sempre são perceptíveis no curto prazo, aspecto claramente evidenciado na fala da especialista.

De modo geral, os resultados da pesquisa indicam que tanto os professores regentes quanto a professora do AEE reconhecem a relevância da inclusão escolar e desenvolvem esforços significativos para promovê-la no cotidiano. Contudo, persistem barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais que limitam a consolidação de práticas plenamente inclusivas. Os da-

dos apontam para a necessidade de investimentos institucionais contínuos, fortalecimento da formação docente, ampliação do trabalho colaborativo e construção de uma cultura escolar comprometida com a valorização da diversidade e com a garantia de condições reais de aprendizagem e participação para os estudantes com deficiência intelectual.

5. CONCLUSÃO

A inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos Anos Finais do Ensino Fundamental configura-se como um processo complexo, que exige sensibilidade, investimento institucional e formação continuada. Os resultados da pesquisa evidenciam que, embora a escola esteja orientada por princípios inclusivos, ainda enfrenta limitações estruturais e organizacionais que dificultam a efetivação plena das práticas pedagógicas.

Os professores demonstram compromisso ético ao desenvolver estratégias como mediação afetiva, flexibilização de atividades, uso de recursos visuais e práticas lúdicas. Tais ações contribuem para o engajamento, a autoestima e a participação dos estudantes com DI, confirmando que a aprendizagem se fortalece quando respeita ritmos e singularidades.

Entretanto, persistem desafios relacionados à falta de formação continuada, à escassez de recursos, ao tempo reduzido para planejamento e à fragilidade do trabalho colaborativo. Esses fatores indicam que a inclusão não pode depender exclusivamente da iniciativa individual do professor, mas requer políticas institucionais permanentes e suporte efetivo.

Conclui-se que o fortalecimento da educação inclusiva demanda investimento em formação docente, planejamento colaborativo, articulação entre sala comum e AEE e valorização da diversidade como princípio pedagógico. Espera-se que este estudo contribua para a consolidação de práticas inclusivas e para a garantia do direito à aprendizagem e à participação dos estudantes com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

AAIDD. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. **Intellectual Disability: Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Supports**. 12. ed. 2021. Disponível em: <https://www.aaidd.org/docs/default-source/default-document-library/definition-diagnosis-classification-and-systems-of-supports-%2812e%29.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2025.

APA. American Psychiatric Association. **What Is Intellectual Disability?** Página oficial de acesso livre. Disponível em: <https://www.psychiatry.org/patients-families/intellectual-disability/what-is-intellectual-disability>. Acesso em: 2 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Caderno de Atenção à Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2015. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderno_atencao_pessoa_deficiencia.pdf. 2 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. 4 dez. 2025.

CASTRO, Ana Gessica de; MARTINS, Leonardo Brito. Residência pedagógica e inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Ensino em Perspectivas**, v. 4, n. 1, p. 1–19, 2023. Disponível em: Residência pedagógica e inclusão de alunos com deficiência intelectual | Ensino em Perspectivas. Acesso em: 24 jun. 2025.

CUNHA, Rúbia Silva; NUNES, Marcus Antonius da Costa. **Da teoria à prática: Desafios e Possibilidades do trabalho docente com estudantes com deficiência intelectual em escola municipal de Boa Esperança/ES**. 2025. Dissertação (Mestrado profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) Centro universitário Vale do Cricaré – UNIVC. São Mateus/ES: 2025.

FONSECA, Vanilda Santos; PORTELA, Cláudia Paranhos de Jesus. A percepção de professores de uma escola da rede pública de ensino de Lauro de Freitas-BA sobre a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. e9/1–18, 2025. DOI: 10.5902/1984686X85638. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X85638>. Acesso em: 8 out. 2025.

GARCIA, Rafael Marques; PEREIRA, Erik Giuseppe Barbosa. Educação especial, inclusão social e a meta 4 do PNE: um recorte no município do Rio de Janeiro. **Revista Educação Especial em Debate**, Vitória: UFES, v. 3, n. 06, p. 116, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/23630/16358>. Acesso em: 02 out. 2024.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão Escolar de Alunos Com Necessidades Especial**. SciELO – EDUERJ, 2012. JSTOR. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575114414>. Acesso em: 8 out. 2025.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 35, p. 193-208, abr. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198104312012000100012&lng=pt&nrm=. Acesso em: 8 out. 2025.

LOIOLA, Ane Ellen da Costa Sousa; SOUSA, Anayllen da Costa. Estratégias de ensino e aprendizagem para estudantes com deficiência no AEE: uma revisão bibliográfica. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 12, n. 28, p. 36-49, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.55028/pdres.v12i32.22521>. Acesso em: 25 set. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015. Disponível em: 10999.pdf. Acesso em: 24 out. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. Org. de Valéria Amorim Arantes. São Paulo: Summus, 2006. Disponível em: InclusaoEscolar-OK.dat. Acesso em 3 nov. 2025

NUNES, Vera Lucia Mendonça; MANZINI, Eduardo José. Concepção do professor do ensino comum em relação à aprendizagem, currículo, ensino e avaliação do aluno com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, v. 36, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X43241>. Acesso em: 24 jun. 2025.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**. Disponível em: IRIS PAHO Search e <<https://iris.paho.org/handle/10665.2/7706>. - IRIS PAHO Search>. Acesso em: 4 dez. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. Genebra: OMS, 2022. Disponível em: <https://icd.who.int>. Acesso em: 20 ago. 2025.

PEREIRA, Rosilene dos Santos. **Formação do Professor Regente: Desafios na Educação Inclusiva**. 2016. Dissertação (Mestrado). Centro Universitário Vale do Cricaré -UNIVC. Disponível em: Rosilene dos Santos Pereira.pdf. Acesso em: 17 jan. 2025.

PIMENTA, Adelino Cândido; GARCIA, Fabiana Leal Nascimento; SILVA, Júlia Márcia da. Ensino colaborativo: estratégia inclusiva para estudantes com deficiência intelectual em escola de tempo integral. **Revista Educação em Debate**. Fortaleza (CE), ano 42, n. 81, p. 85–102, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/52207>. Acesso em: 24 jun. 2025

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>. Acesso em: 10 out. 2025.

SANTOS, Laís Dias Fernandes dos; MEDEIROS, Tatiana Ferreira de; MONTEIRO, Priscila Braga. Os desafios de inclusão da pessoa com deficiência intelectual no ensino regular. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, v. 5, n. 1, 2024. Disponível em: revista.ufrf.br+1revista.ufrf.br+1. Acesso em: 10 maio 2025.

A ESCOLA COMO DISPOSITIVO DE NORMALIZAÇÃO E ESPAÇO DE RESISTÊNCIA: DISCURSOS DOCENTES E JUVENIS SOBRE SEXUALIDADE

THE SCHOOL AS A DEVICE OF NORMALIZATION AND A SPACE OF RESISTANCE:
TEACHERS' AND YOUNG PEOPLE'S DISCOURSES ON SEXUALITY

DOI: 10.29327/5964149.1-10

Valentina Zanotti¹
Márcia Moreira de Araújo²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Professora Orientadora do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

A sexualidade, compreendida como construção histórica, social e cultural, atravessa o cotidiano escolar e é continuamente regulada por relações de poder e por processos de subjetivação. Este artigo analisa os discursos de professores/as e estudantes sobre sexualidade em uma escola pública de Educação Básica e busca compreender de que modo esses discursos participam da produção de saberes, de normas e de subjetividades. Trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter participante, orientada pelos Estudos Pós-Críticos em Educação e pela Análise do Discurso de inspiração foucaultiana. Participaram 19 professores/as e oito estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental; os dados foram produzidos por questionários semiestruturados e por uma roda de conversa com os/as estudantes. Os resultados mostram que a educação sexual escolar permanece ancorada em abordagens biologizantes, preventivas e reativas, sustentadas por lacunas na formação docente e por mecanismos de silenciamento e autocensura; que a heterocisnormatividade regula corpos e condutas por meio de piadas, apelidos e julgamentos naturalizados como “brincadeira”; e que, simultaneamente, emergem deslocamentos e resistências: na revisão das concepções docentes, na recusa juvenil ao preconceito e no reconhecimento de que o diálogo protege. Conclui-se que a escola ocupa posição paradoxal, como dispositivo de normalização e como espaço possível de problematização, e que uma educação sexual crítica, ética e dialógica depende de formação continuada, de orientação institucional coletiva e de escuta qualificada dos/as adolescentes.

Palavras-chave: Sexualidade. Adolescência. Educação sexual. Gênero. Subjetividades. Resistência.

ABSTRACT

Sexuality, understood as a historical, social and cultural construction, permeates everyday school life and is continuously regulated by power relations and subjectivation processes. This article analyzes teachers' and students' discourses on sexuality in a public basic-education school and seeks to understand how these discourses take part in the production of knowledge, norms and subjectivities. It is a qualitative, participatory study guided by Post-Critical Studies in Education and by Foucauldian Discourse Analysis. Nineteen teachers and eight eighth-grade students took part; data were produced through semi-structured questionnaires and a conversation circle with the students. The findings show that school sex education remains anchored in biologizing, preventive and reactive approaches, sustained by gaps in teacher training and by mechanisms of silencing and self-censorship; that heterocisnormativity regulates bodies and conduct through jokes, nicknames and judgments naturalized as “play”; and that, at the same time, displacements and forms of resistance emerge, in the revision of teachers' conceptions, in young people's refusal of prejudice, and in the recognition that dialogue protects. It concludes that the school occupies a paradoxical position, as a device of normalization and as a possible space of problematization, and that critical, ethical and dialogical sex education depends on continuing teacher education, collective institutional guidance and qualified listening to adolescents.

Keywords: Sexuality. Adolescence. Sex education. Gender. Subjectivities. Resistance.

1. INTRODUÇÃO

Há assuntos que a escola gostaria de não ter, mas tem. A sexualidade é um deles. Ela não consta no quadro nem no cronograma e, ainda assim, esta, como resumiu um/a dos/as professores/as que participaram desta pesquisa, “nos corredores, no recreio, nos apelidos e na forma como os alunos se relacionam” (P9). Vive nas perguntas cochichadas ao fim da aula, nos namoros comentados, nas brincadeiras que magoam, nos grupos de mensagens em que a intimidade circula sem pedir licença — e vive, sobretudo, nas decisões silenciosas sobre o que pode e o que não pode ser dito.

Compreender essa presença exige um deslocamento de perspectiva. Contra a imagem de uma sexualidade naturalmente biológica e historicamente reprimida, Foucault (1976) demonstrou que, na modernidade, falou-se de sexo incessantemente: a medicina, a pedagogia, a psiquiatria, o direito e a religião multiplicaram discursos que definiram o normal e o desviante, o saudável e o patológico. A sexualidade, portanto, não é apenas vivida; é produzida em redes de saber e de poder que constituem sujeitos. Nesse cenário, a escola ocupa posição singular. É herdeira de uma longa tradição de vigilância dos corpos juvenis (FOUCAULT, 1988) e, ao mesmo tempo, é o lugar onde os/as adolescentes — cuja etapa da vida, como lembra Ariès (1981), é também uma construção histórica — passam boa parte de seus dias, elaboram dúvidas, experimentam identidades e aprendem, pelo que se diz e pelo que se cala, quais modos de existir são bem-vindos.

No Brasil, essa herança traduziu-se em uma educação sexual predominantemente higienista, biologizante e preventiva, centrada na reprodução, nas infecções sexualmente transmissíveis e na gravidez precoce (BUENO; RIBEIRO, 2018; GONÇALVES; FALEIRO; MALAFAIA, 2013). Tais conteúdos são relevantes, mas insuficientes: deixam de fora a afetividade, o consentimento, a diversidade, a violência e os direitos, isto é, justamente aquilo que os/as jovens vivem e desejam compreender. Os Parâmetros Curriculares Nacionais inauguraram, em 1997, a orientação sexual como tema transversal (BRASIL, 1997); desde então, porém, o assunto atravessou disputas políticas e morais, e documentos curriculares mais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), passaram a tratá-lo de modo menos explícito, deixando às redes e às escolas a decisão de se e como abordá-lo. Em um contexto em que discursos conservadores tensionam o debate sobre gênero e diversidade (CANDAU, 2012; LOURO, 2018), muitos/as professores/as recuam — e o silêncio, longe de ser neutro, converte-se em uma forma de ensinar.

Embora a produção acadêmica sobre gênero, sexualidade e educação tenha crescido nas últimas décadas, ainda são limitados os estudos que analisam, sob a perspectiva foucaultiana da Análise do Discurso, as vozes de professores/as e de estudantes de uma mesma escola, colocando-as em relação. Foi essa lacuna que orientou a investigação da qual deriva este artigo,

realizada em uma escola pública estadual do Espírito Santo. Perguntamos: como os discursos de professores/as e estudantes sobre a sexualidade são produzidos no contexto escolar? Nosso objetivo é analisar esses discursos e compreender de que maneira participam da produção de saberes, das relações de poder e da constituição das subjetividades, identificando mecanismos de normalização, silenciamentos e possibilidades de resistência.

O texto organiza-se em cinco seções. Após esta introdução, apresentamos o referencial teórico, o percurso metodológico e a análise dos discursos docentes, dos discursos estudantis e da roda de conversa, seguida de uma síntese interpretativa. Nas considerações finais, retomamos a questão-problema, discutimos limites e desdobramentos do estudo e indicamos caminhos para práticas pedagógicas mais dialógicas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Sexualidade, adolescência e dispositivo

Entender a sexualidade como dispositivo histórico exige abandonar a imagem confortável de que ela teria sido, ao longo da modernidade, simplesmente reprimida. Foucault (1976) desfaz essa hipótese ao mostrar que, a partir dos séculos XVIII e XIX, o sexo tornou-se objeto de uma verdadeira proliferação discursiva. Não se calou sobre ele; falou-se sem cessar, mas segundo regras: quem pode falar, de que lugar, com quais palavras e com que finalidade. A sexualidade não é, nessa leitura, um dado da natureza que a cultura esconde, e sim uma experiência produzida por uma rede de saberes, instituições, normas e práticas — o dispositivo da sexualidade — que estabelece fronteiras entre o que é considerado legítimo e o que é tido como anormal.

Nessa rede, a infância e a adolescência ocupam lugar estratégico. Foucault (1976) inclui a pedagogização do sexo da criança entre as grandes estratégias de saber e poder sobre a sexualidade, e a escola, herdeira dessa história, tornou-se um de seus espaços privilegiados. Ariès (1981) e Ozella (2003) ajudam a compreender por que: a adolescência que hoje nos parece uma etapa universal da vida é uma categoria historicamente construída, associada ao prolongamento da escolarização, à urbanização e à reorganização das famílias. Definida ora como fase de formação, ora como fase de risco, tornou-se alvo predileto de intervenções — informar, prevenir, aconselhar, corrigir. Quando tais intervenções se reduzem à gestão de riscos, como mostra Medeiros (2015) ao analisar os materiais do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas, produz-se um sujeito adolescente consciente, responsável e prudente, convocado a administrar os próprios perigos. É o que Foucault (1976) designa como biopoder: o conjunto de mecanismos voltados à administração da vida, dos corpos e das populações. Rubin (2001) acrescenta que esse regime opera por hierarquias, classificando práticas e identidades sexuais entre as legítimas e as desviantes.

2.2. Escola, gênero e normalização

A escola raramente se percebe como uma instituição que “ensina” sexualidade — e, no entanto, ensina o tempo todo. Louro (1997; 2008; 2018) fala em pedagogias da sexualidade para nomear esse currículo difuso, feito de gestos, advertências, elogios, arranjos de fila e de uniforme, por meio do qual se aprende quais corpos, desejos e comportamentos são tidos como adequados. Nessa direção, Veiga-Neto (2003) e Silva (2010) tratam o currículo como tecnologia de governo, que produz identidades e regula condutas, e Candau (2012) lembra que ele jamais é neutro: expressa escolhas culturais, políticas e epistemológicas. Disso decorre uma consequência decisiva para o nosso objeto: aquilo que a escola escolhe não ensinar ensina tanto quanto aquilo que ela ensina. O silêncio sobre a diversidade sexual e de gênero é, também, uma lição.

Butler (2006) oferece a chave para compreender como essa lição é aprendida no corpo. O gênero não é uma essência anterior às práticas, mas o efeito de atos reiterados sob normas que precedem os sujeitos; no cotidiano escolar, as expectativas de masculinidade e de feminilidade são repetidas em brincadeiras, elogios, repreensões e olhares. Saffioti (2015) situa essas expectativas em uma estrutura histórica mais ampla, o patriarcado, que hierarquiza homens e mulheres e naturaliza posições e comportamentos como se fossem próprios de cada sexo. Sonza et al. (2023), por sua vez, nomeiam duas normas que costumam passar despercebidas justamente por parecerem natureza: a heteronormatividade, que toma a heterossexualidade como padrão presumido das relações, e a cisnormatividade, que toma a cisgeneridade como medida para todas as demais experiências de gênero. Essas normas não regulam apenas pessoas LGBTQIAPN+: meninos são policiados quando se afastam de uma virilidade esperada, meninas são vigiadas quando não correspondem à feminilidade prescrita, e todos/as aprendem, ao presenciar a punição social do outro, os limites do que lhes é permitido ser.

Que a escola reproduza essas normas não surpreende quem a lê, com Althusser (1985), como aparelho ideológico do Estado, ou, com Foucault (1988), como instituição que opera por vigilância, hierarquia e exame. Mas a leitura estritamente reprodutivista é incompleta, e é a essa incompletude que dedicamos a próxima seção.

2.3. Resistência, diálogo e direitos humanos

Para Foucault (1976), toda relação de poder traz consigo pontos de resistência. O poder, nessa perspectiva, não se limita a proibir; ele produz saberes, organiza modos de subjetivação e, por isso mesmo, é atravessado por pontos de resistência, brechas por onde emergem outras formas de pensar, sentir e viver. Trata-se de uma afirmação com consequências pedagógicas: se a escola participa da produção das normas, pode também participar de sua problematização. Candau (2012) propõe, nessa direção, uma perspectiva intercultural crítica, que recusa a ho-

mogeneização dos sujeitos, entende as diferenças como dimensões legítimas da condição humana e concebe a educação em direitos humanos como formação ética e política permanente, não como simples tolerância. Freire (1996) e hooks (2013) somam a essa perspectiva a centralidade do diálogo, do acolhimento e da escuta como condições para que vozes historicamente silenciadas possam falar sem temor de represália.

A noção de agência ajuda a evitar duas armadilhas simétricas. Antunes e Duque (2020) mostram que jovens e professores/as em contextos escolares marcados pela heteronormatividade constroem estratégias, alianças e formas de permanência, de modo que reconhecer a violência não equivale a reduzir os sujeitos dissidentes à condição de vítimas passivas; ao mesmo tempo, a agência não transfere a cada indivíduo a responsabilidade solitária de superar a discriminação, pois se exerce em relações assimétricas e depende das condições institucionais disponíveis. Pesquisas recentes reforçam esse ponto: práticas escolares inclusivas e relações de apoio associam-se a maior sentimento de pertencimento entre estudantes LGBTQ+ (POTEAT et al., 2025), e a presença de educação sexual inclusiva relaciona-se a menor vitimização escolar (PROULX et al., 2019). Trata-se de estudos observacionais, que não autorizam relações causais automáticas, mas sugerem que a maneira como a escola fala — ou deixa de falar — de diversidade integra o conjunto de condições que protegem ou expõem seus/suas estudantes.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa é de abordagem qualitativa, por compreender que educação, adolescência e sexualidade constituem fenômenos complexos, historicamente produzidos e socialmente compartilhados, cujos sentidos não se deixam captar por mensuração ou por relações causais lineares (BOGDAN; BIKLEN, 1994; MINAYO, 2014). Assumi a modalidade participante, que reconhece os/as sujeitos/as como intérpretes e produtores/as de conhecimento sobre a própria realidade e não como meros objetos de investigação (BRANDÃO, 1999). O horizonte teórico-metodológico foi o dos Estudos Pós-Críticos em Educação (LOURO, 1997; VEIGA-NETO, 2001), que compreendem o discurso não como simples representação do real, mas como prática social capaz de produzir sujeitos, normatizar comportamentos e instituir verdades.

O campo empírico foi uma escola estadual de Ensino Fundamental e Médio situada no município de Nova Venécia, Espírito Santo, que oferece Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) em três turnos. Em 2026, estavam matriculados 229 estudantes — 146 no Ensino Fundamental, 72 no Ensino Médio e 11 na EJA —, muitos/as oriundos/as de aproximadamente 24 comunidades rurais e dependentes do transporte escolar. A comunidade é composta, predominantemente, por filhos/as de pequenos/as produtores/as, agricultores/as familiares, meeiros/as e trabalhadores/as ligados/as à cafeicultura, ao cultivo de

pimenta-do-reino e à pecuária. Esse contexto, marcado por fortes vínculos familiares e por tradições culturais próprias, importa para a análise, pois compõe as condições em que os sentidos sobre corpo, gênero e sexualidade são produzidos. Participaram 19 professores/as da instituição e oito estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, etapa escolhida em razão do momento do desenvolvimento vivido pelos/as adolescentes e da pertinência do tema.

Os dados foram produzidos por meio de dois questionários semiestruturados, compostos predominantemente por questões abertas, e de uma roda de conversa. O questionário docente abordou a trajetória profissional e as experiências com o tema, o modo como a sexualidade aparece no cotidiano, situações marcantes vividas e as formas de manejo, fatores facilitadores e dificultadores, a postura da escola, as reações dos/as estudantes e as mudanças de concepção ao longo do tempo. O questionário estudantil perguntou o que a palavra “sexualidade” evoca, em que momentos o tema surge na escola, se há conforto para conversar, como os/as professores/as o abordam, se já presenciaram preconceito e como a escola reage, o que a escola faz de positivo, o que poderia melhorar e o que os/as estudantes gostariam de aprender. A roda de conversa, realizada após os questionários, aprofundou aspectos que emergiram nas respostas individuais e permitiu observar como os sentidos são negociados coletivamente (MOURA; LIMA, 2014). Inspirou-se na perspectiva dialógica de Freire (1983): a pesquisadora atuou como mediadora, a partir de questões norteadoras, preservando a liberdade de os/as participantes ampliarem ou problematizarem os temas.

A análise seguiu a Análise do Discurso de orientação foucaultiana, em diálogo com Pêcheux (1997) e Gregolin (2003) no que se refere à materialidade do discurso e às condições de produção. As respostas foram submetidas a leituras sucessivas, em busca de enunciados, regularidades discursivas, dispersões, silêncios, interdições, regimes de verdade, dispositivos de saber-poder e processos de subjetivação. Interessou menos o que cada participante “pensa” do que aquilo que seus enunciados permitem ver: quais saberes são legitimados, quem está autorizado a falar, o que permanece calado e onde se abrem deslocamentos. Por isso, a relevância de um enunciado não foi medida por sua frequência, mas pelas condições históricas de sua produção e pelos efeitos de verdade que mobiliza (FOUCAULT, 1979; 1996).

O estudo observou a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016) e foi desenvolvido somente após parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Os/as professores/as assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); a participação dos/as estudantes, menores de 18 anos, dependeu da autorização de seus responsáveis, por meio do TCLE, e do próprio assentimento dos/as adolescentes, por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Para preservar o anonimato, os/as professores/as são identificados/as pela letra P e os/as estudantes pela letra E, seguidas de numeração (P1 a P19; E1 a E8). Os excertos reproduzidos a seguir são as vozes que sustentam empiricamente a análise.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os discursos dos/as participantes não foram tratados como opiniões individuais, mas como práticas discursivas produzidas em condições históricas e institucionais determinadas, atravessadas por saberes pedagógicos, científicos, religiosos, familiares e morais (FOUCAULT, 1979). A análise organiza-se em três eixos complementares — os discursos docentes, os discursos estudantis e a roda de conversa — e culmina em uma síntese que os coloca em relação.

4.1. “O tema aparece depois do problema”: Discursos docentes

A primeira regularidade que atravessa as respostas dos/as professores/as diz respeito à origem de seus saberes. De modo recorrente, o conhecimento sobre educação sexual foi deslocado da formação inicial para a experiência cotidiana: “Na graduação quase não discutimos educação sexual. Foi trabalhando na escola que comecei a entender a importância desse tema” (P3); “Aprendi a lidar com essas situações na prática, porque durante minha formação esse assunto praticamente não apareceu” (P8). Esses enunciados instituem um regime de verdade segundo o qual a prática profissional é o lugar legítimo de aprendizagem, enquanto a formação inicial aparece marcada pela ausência. Essa ausência, contudo, não é vazia. Para Foucault (1979), os saberes não são neutros: as instituições formadoras reconhecem certos conhecimentos como necessários e deixam outros à margem. Ao privilegiar anatomia, reprodução e prevenção, os cursos de licenciatura contribuem para instituir uma concepção de sexualidade centrada no corpo biológico e na administração de riscos, enquanto afetividade, consentimento, violência, identidade de gênero e direitos permanecem pouco reconhecidos como saberes da docência — exatamente o que Louro (2008) chama de pedagogias da sexualidade que ensinam pelo que selecionam e pelo que silenciam.

A segunda regularidade é a reatividade. Nos relatos, a sexualidade raramente comparece como dimensão estruturante do currículo; é acionada diante de acontecimentos considerados problemáticos. Nas palavras de P11, “o tema aparece quando os alunos fazem perguntas, quando acontece alguma brincadeira ou quando surge algum conflito. Muitas vezes, só falamos sobre isso depois que alguma situação já aconteceu”. Situações como o isolamento de um estudante alvo de apelidos ofensivos, o julgamento coletivo de uma estudante por começar a namorar ou o compartilhamento da imagem de uma colega em um grupo de mensagens, que resultou em constrangimento e afastamento das aulas, foram narradas como episódios que mobilizaram a escola. Passado o episódio, contudo, “o tema deixa de ser discutido” (P10). Sob a lente do dispositivo, a sexualidade é produzida como problema a ser administrado: a escola não se cala por completo, mas fala para controlar riscos, corrigir condutas e reconduzir os sujeitos às normas institucionalmente reconhecidas. O discurso científico e preventivo reforça

esse arranjo. P6 sintetiza: “Durante muito tempo, trabalhar sexualidade significava falar sobre reprodução, gravidez e doenças. Era praticamente esse o limite da discussão na escola.” A centralidade do saber biomédico, legitimado pelo prestígio da ciência, é uma expressão local do biopoder (FOUCAULT, 1976): protege, sem dúvida, mas, quando se apresenta como única educação sexual possível, produz o corpo adolescente como objeto de vigilância e intervenção.

Ao lado dessas regularidades, a análise identificou dispersões — modos distintos, e por vezes concomitantes, de significar a educação sexual. Alguns/algumas professores/as ampliaram o campo de objetos considerados pertinentes: “Com o tempo, percebi que educação sexual não é somente falar de gravidez ou doença. Também é trabalhar respeito, consentimento, violência, sentimentos e convivência com as diferenças” (P15). Esse deslocamento vem, com frequência, associado a acontecimentos formativos. Ao relatar que, após uma formação em direitos humanos e diversidade, passou a perceber que “algumas situações que considerávamos brincadeira eram formas de preconceito e violência”, P17 revela algo mais profundo do que a aquisição de conteúdo: mudou a grade de inteligibilidade com que o cotidiano é lido. Como lembra Foucault (1996), os discursos não apenas descrevem; constituem os objetos de que falam. Nomear como violência o que se chamava de brincadeira cria, de imediato, novas possibilidades de intervenção, responsabilização e proteção. P18 chega a uma formulação que resume o que está em jogo: “o silêncio do professor pode fazer o estudante se sentir ainda mais sozinho”.

O que impede que esses deslocamentos se consolidem? Os relatos apontam, sobretudo, para mecanismos de silenciamento e autocensura. O receio da reação das famílias é recorrente: “o professor prefere não aprofundar para evitar problemas” (P12); “qualquer atividade precisa ser muito bem explicada para não gerar conflito” (P7). A insegurança se agrava pela falta de orientação comum: “Cada professor acaba agindo de uma maneira. Alguns conversam, outros encaminham para a coordenação e há quem prefira não se envolver” (P7). Diante da solicitação de um estudante para ser chamado por outro nome, P16 procurou a coordenação e a família, conversou com a turma e, mesmo assim, “senti falta de uma orientação mais clara da escola”. Em vez de política institucional, o que aparece é a individualização da responsabilidade: cada docente decide, sozinho/a, até onde pode ir, quais palavras pode usar e que riscos assume. Em um cenário de disputas públicas sobre gênero e educação (CANDAUI, 2012; LOURO, 2018), essa solidão docente tem custo alto para quem ensina e, sobretudo, para quem precisa ser ouvido.

Os mesmos discursos indicam, porém, o que ajuda. Quando “a direção e a coordenação apoiam, o professor se sente mais seguro” (P16); quando o tema é planejado por várias disciplinas, “deixa de parecer responsabilidade apenas de Ciências” (P18); e quando as formações provocam a revisão de concepções, há mais segurança para lidar com o imprevisto (P13). Há, ainda, uma compreensão de sexualidade como proteção: “Falar de sexualidade também é

proteger. O aluno precisa reconhecer situações de abuso, entender os limites do próprio corpo e saber a quem pedir ajuda” (P8). Não se trata, portanto, de um corpo docente refratário ao tema, mas de profissionais que reconhecem sua importância e reivindicam condições institucionais para exercê-la.

4.2. “Depende do professor”: Discursos estudantis

Se os/as professores/as falam a partir do lugar de quem precisa decidir o que dizer, os/as estudantes falam do lugar de quem recebe — ou não recebe — as respostas. Ao serem perguntados/as sobre o que lhes vem à mente diante da palavra “sexualidade”, os/as adolescentes evocaram, em primeiro lugar, o campo que a escola lhes ensinou a associar ao termo. Para E5, ela “tem a ver com sexo, gravidez e com a forma como as pessoas se relacionam”; E2 diz pensar em “relação sexual, namoro e nas mudanças que acontecem no corpo”; E7 fala em ter cuidado “para não pegar doença e para não acontecer uma gravidez antes da hora”. É o vocabulário do risco, que reaparece quando descrevem a escola: “Falam mais sobre gravidez e doenças. Sobre preconceito, orientação sexual e essas outras coisas, quase não falam” (E7); “A escola fala muito do corpo, mas pouco sobre sentimentos, namoro, amizade e respeito” (E3). Docentes e estudantes convergem, assim, em um diagnóstico: o discurso biomédico é o mais autorizado e o mais frequente.

Ao mesmo tempo, os/as estudantes produzem outros sentidos, que ultrapassam esse vocabulário. Para E4, “sexualidade não é só sexo”: tem a ver “com o que a pessoa sente, com quem ela gosta de se relacionar e com a forma como ela se entende”. E8 pensa nas diferenças, “porque cada pessoa pode gostar de alguém de uma forma e isso deve ser respeitado”. E6 percebe que a sexualidade toca a expectativa social sobre quem se é: “tem gente que não se comporta do jeito que esperam de um menino ou de uma menina”. Em poucas linhas, os/as adolescentes descrevem o que Butler (2006) e Louro (2008) teorizam: identidades são efeitos de normas reiteradas, e a distância em relação à norma custa caro.

Esse custo aparece com nitidez nas condições de fala. A liberdade para perguntar, formalmente existente, é vivida como incerta e dependente de quem conduz a conversa: “Depende do professor. Tem professor que deixa a gente perguntar e responde normalmente, mas tem outros que mudam de assunto” (E7). Mas o professor não é o único fator; há também o olhar dos/as colegas. “Não me sinto muito à vontade porque os colegas podem rir ou pensar que a pergunta tem a ver comigo” (E1). Nesse enunciado, o risco não está em perguntar, e sim em ser lido/a a partir da pergunta: a dúvida vira confissão. Trata-se de uma vigilância horizontal, exercida entre pares, que produz vergonha e autocensura. A liberdade formal de perguntar, portanto, não equivale a segurança discursiva. As estratégias que os/as próprios/as estudantes reconhecem como eficazes mostram o caminho: a caixa de perguntas anônimas — “Foi melhor porque ninguém precisava falar na frente da turma” (E8) — e o professor que explica “sem ficar julgando” (E3).

As normas de gênero, por sua vez, emergem nos relatos como prática cotidiana de regulação. Os/as estudantes descrevem apelidos dirigidos a um menino porque “não era ‘masculino o suficiente’”, com “todo mundo” rindo até que “ele acabou ficando mais quieto” (E2); descrevem a crítica a uma menina que conversava mais com os meninos, porque “não se comportava como deveria” (E6); e apontam uma dupla moral que qualquer adolescente reconhece: “Quando um menino fica com várias meninas, quase ninguém fala nada. Mas quando é uma menina, começam os comentários e os julgamentos” (E7). O patriarcado, tal como o descreve Saffioti (2015), não precisa de grandes gestos para operar; basta a repetição de comentários, expectativas e silêncios que naturalizam posições desiguais. A heterocisnormatividade, por sua vez, atua como dispositivo regulador que atinge inclusive quem nunca falou nada: “Às vezes a pessoa nem falou nada sobre ela, mas os outros já colocam apelido por causa do jeito de falar ou andar” (E1).

Um dos mecanismos mais poderosos dessa regulação é a naturalização da violência como “brincadeira”. Os/as estudantes o descrevem com precisão dolorosa: “Muita gente fala que é brincadeira, mas continua mesmo quando a pessoa pede para parar” (E4); “Às vezes quem faz a piada diz que a pessoa não sabe brincar, como se a culpa fosse de quem ficou ofendido” (E8). O riso, nesse arranjo, funciona como tecnologia de poder: define quem pertence ao grupo e quem paga o preço da pertença. Trata-se do que Saffioti (2001) descreve como violência que se exerce nas próprias relações sociais, sem exigir agressão explícita para produzir exclusão. A resposta institucional, quando existe, tende a ser posterior ao dano: “A escola conversa com quem fez, mas depois o assunto acaba. Os outros alunos não entendem por que aquela brincadeira estava errada” (E1). E há o que permanece invisível aos adultos: “Tem muita coisa que acontece longe dos professores, principalmente no recreio e nos grupos do celular. A escola só fica sabendo quando alguém conta” (E6).

Chama atenção, ainda, o modo como os/as adolescentes formulam o que gostariam de aprender. Pedem que se fale “mais sobre respeito às diferenças e sobre preconceito” (E4), sobre “consentimento e relacionamentos saudáveis” (E6), sobre “o que acontece na internet, porque hoje muita coisa acontece por causa das redes sociais” (E1). Pedem que a educação sexual não fique restrita a Ciências nem a uma palestra pontual, e sim aconteça “durante o ano inteiro e não só em um dia ou outro” (E3). Um de seus enunciados condensa, em uma única frase, o horizonte de uma educação sexual crítica: “Queria que a escola fosse um lugar onde ninguém tivesse medo de ser quem é” (E8).

4.3. A roda de conversa: Quando o discurso se desloca

A roda de conversa não apenas confirmou o que os questionários indicavam; ela permitiu ver a subjetividade em movimento. Os/as estudantes voltaram ao tema com outros olhos, e alguns enunciados registram esse deslocamento em tempo real: “Depois do questionário, eu percebi que sexualidade não é só falar de sexo. Tem também a forma como a gente se relaciona

e respeita as outras pessoas” (E3); “Eu comecei a pensar que até as brincadeiras e os comentários sobre os outros têm a ver com esse assunto” (E6). O mais eloquente talvez seja este: “Eu nunca tinha parado para pensar que ficar calado quando alguém sofre preconceito também pode ajudar a situação a continuar” (E8). Nesse enunciado, o silêncio deixa de ser ausência e passa a ser reconhecido como ato com efeitos. É a mesma operação que P17 e P18 haviam feito do lado docente, e ela confirma, por outro caminho, a compreensão foucaultiana de que as subjetividades não são fixas, mas continuamente produzidas e transformadas nas relações e nos discursos em que os sujeitos se inscrevem (FOUCAULT, 1979).

A roda também tornou visível a complexidade moral da participação juvenil no preconceito. “Às vezes a gente ri para não ficar diferente do grupo, mas depois percebe que ajudou a pessoa a continuar sendo humilhada” (E3), confessou um/a estudante. Ao dizê-lo, revela o funcionamento da pressão grupal — o medo de ocupar o lugar do alvo — e, ao mesmo tempo, o momento em que o sujeito reflete sobre si e reposiciona-se. Outro/a participante inverte a lógica habitual de atribuição de culpa: “Muitas vezes perguntam por que a pessoa fez isso ou se vestiu daquele jeito, em vez de perguntar por que os outros acharam que tinham direito de ofender” (E8). Essa frase desloca a pergunta da vítima para quem ofende e devolve à comunidade escolar a responsabilidade de nomear o que não tem justificativa. E há um ganho conceitual: “Respeitar não é só não ofender. É deixar a pessoa participar e não tratar como se ela fosse estranha” (E7), uma noção de respeito que supera a tolerância e se aproxima do reconhecimento que Candau (2012) defende.

Também se manifestam micro-resistências no cotidiano, sinais de que algo já mudou: “Hoje, quando alguém faz uma piada desse tipo, já tem gente que fala que não é certo. Antes todo mundo ficava calado” (E1). Esses gestos — interromper a piada, defender o colega, recusar o riso — são exatamente os pontos de resistência a que se refere Foucault (1976), e expressam a agência juvenil descrita por Antunes e Duque (2020): não uma heroização de indivíduos isolados, mas a formação de um clima em que dizer “isso não é certo” se torna possível. Registre-se que esses relatos vêm de estudantes que, na própria roda, revisaram posições antes naturalizadas, o que sugere que espaços de escuta qualificada contribuem para ampliar essa possibilidade.

As propostas formuladas pelos/as adolescentes merecem tanta atenção quanto suas críticas, pois combinam abertura e cuidado. Querem mais rodas de conversa, “mas com regras para ninguém rir, interromper ou expor a outra pessoa” (E8); querem grupos menores, porque “na turma inteira tem muita brincadeira” (E7); querem que os professores estejam “preparados para responder sem demonstrar preconceito ou vergonha” (E7); e querem que o tema não seja tarefa exclusiva de uma disciplina, porque “todos os professores e funcionários precisam saber agir quando acontece preconceito” (E5). Merece destaque o pedido de E4: “A escola precisa

respeitar sem obrigar ninguém a contar sobre sua vida. A pessoa deve poder procurar ajuda quando quiser.” A escuta que os/as estudantes reivindicam não é uma exposição; é um espaço em que o silêncio também pode ser respeitado. Isso dialoga com a defesa de hooks (2013) de que o acolhimento e a proteção da vulnerabilidade são condições para que se possa falar, e com Freire (1996), para quem o diálogo só é educativo quando reconhece o outro como sujeito. Convém, ainda assim, evitar idealizações: a roda registrou hesitações, cautelas e temas difíceis de nomear, o que indica que o diálogo é processo e não solução instantânea.

4.4. Convergências, assimetrias e a escola paradoxal

A leitura integrada dos três eixos revela uma trama de convergências e assimetrias. Professores/as e estudantes reconhecem que a sexualidade está permanentemente presente na escola, ainda que ausente do currículo formal; concordam que a abordagem dominante é biomédica e preventiva; e defendem a ampliação do diálogo. Ocupam, porém, posições distintas nas relações de poder. Os/as docentes falam de formação insuficiente, limites institucionais e responsabilidade profissional; os/as estudantes, de exposição, preconceito, medo do julgamento e dificuldade de encontrar um espaço seguro. Os/as primeiros/as consideram que os/as estudantes participam quando acolhidos/as; os/as segundos/as condicionam a participação à postura do/a professor/a e à reação da turma. Ambos os grupos descrevem uma escola cautelosa e reativa, que age quando o problema já chegou aos/as adultos/as. O Quadro 1 sintetiza os principais achados.

Quadro 1 – Síntese analítica dos discursos de professores/as e estudantes

Eixo analítico	Mecanismos de normalização	Deslocamentos e resistências
Concepções sobre educação sexual	Predomínio do saber biomédico, reprodutivo e preventivo; corpo adolescente como objeto de vigilância e controle.	Ampliação para afetividade, consentimento, diversidade e direitos humanos.
Formação docente	Fragilidade da formação inicial; individualização da responsabilidade e insegurança sobre o que pode ser dito.	Formações continuadas que reconfiguram o olhar e nomeiam como violência o que se chamava de brincadeira.
Postura institucional	Cautela, silenciamento e dependência de iniciativas individuais; atuação após o conflito.	Apoio da gestão, planejamento interdisciplinar e construção de orientações coletivas.
Condições de diálogo	Vergonha, medo de exposição, riso e autocensura; participação condicionada ao/à professor/a e à turma.	Caixa de perguntas anônimas, grupos menores e rodas de conversa com regras de respeito.
Gênero e diversidade	Expectativas rígidas de masculinidade e feminilidade; dupla moral sexual; heterocisnormatividade.	Questionamento dos padrões de gênero e defesa do direito de ser “do jeito dela”, sem ter de provar masculinidade ou feminilidade.
Preconceito e bullying	Piadas, apelidos e exclusões naturalizados como “brincadeira”; culpabilização de quem é ofendido/a.	Interrupção de piadas, defesa dos/as colegas e revisão do próprio silêncio.
Tecnologias digitais	Exposição da intimidade, circulação de imagens e julgamento coletivo.	Demanda por debates sobre consentimento, privacidade e ética digital.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa (2026).

Esses resultados dialogam com a literatura. Confirmam, no plano local, a persistência de abordagens biologizantes e preventivas e a fragilidade da formação docente apontadas por Gonçalves, Faleiro e Malafaia (2013), Silva (2019) e Barbosa (2022); ecoam a análise de Medeiros (2015) sobre a lógica da responsabilização individual e da gestão de riscos; e reafirmam, como Bertolini (2015), o potencial das rodas de conversa quando ambientes dialógicos acolhem as dúvidas e os discursos dos/as próprios/as adolescentes. A contribuição específica deste estudo está em colocar em relação, em uma mesma escola, as vozes de professores/as e de estudantes, o que permite ver que os silêncios e as normas que regulam a fala docente e a fala juvenil se articulam, e que, por isso, só podem ser enfrentados de modo coletivo.

Desse conjunto decorrem implicações pedagógicas. Em primeiro lugar, a formação continuada, que os dados mostram capaz de transformar não apenas o que se sabe, mas o que se consegue ver. Em segundo, a inserção do tema no projeto político-pedagógico e a construção de orientações institucionais comuns, para que a responsabilidade deixe de ser individual. Em terceiro, o trabalho interdisciplinar, que retira a sexualidade do gueto das aulas de Ciências e a reconecta com saúde, história, cultura, linguagem, tecnologia, ética e direitos. Em quarto, metodologias dialógicas — rodas de conversa, caixas de perguntas, grupos menores — acompanhadas de regras explícitas de respeito e de privacidade. Por fim, a ampliação dos conteúdos, incorporando consentimento, afetividade, diversidade, enfrentamento da violência e ética nas tecnologias digitais. E, como lembram os/as próprios/as estudantes, é preciso problematizar as normas, não apenas recomendar respeito: chamar a “brincadeira” pelo nome, interromper o riso, responsabilizar sem humilhar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou compreender como os discursos de professores/as e estudantes sobre sexualidade são produzidos em uma escola pública de Educação Básica e de que modo participam da produção de saberes, de relações de poder e de subjetividades. A análise mostrou que a sexualidade é presença permanente no cotidiano escolar, ainda que ausente do currículo, e que a escola a aborda, predominantemente, por meio de um discurso biomédico, preventivo e reativo, sustentado por lacunas na formação inicial, pela insegurança diante das famílias e por silenciamentos e autocensuras que atravessam docentes e estudantes. Mostrou também que normas de gênero e a heterocisnormatividade regulam corpos e condutas por meio de piadas, apelidos e julgamentos naturalizados como brincadeira, produzindo vergonha, isolamento e afastamento.

Mostrou, contudo, que a escola é mais do que aparelho de normalização. Os/as professores/as revisam concepções, reconhecem preconceitos antes tratados como brincadeira e reivindicam orientação institucional; os/as estudantes denunciam a violência simbólica, defendem os/as cole-

gas, reposicionam-se diante do próprio silêncio e propõem, com rara lucidez, condições para um diálogo seguro. Tais movimentos confirmam, empiricamente, que as relações de poder abrigam resistências e que a escola ocupa posição paradoxal: reproduz normas sobre corpos, gêneros e sexualidades e, ao mesmo tempo, pode constituir-se em espaço de problematização e de reconhecimento.

O estudo tem limites. Foi realizado em uma única escola, com número específico de participantes, e seus resultados, coerentes com a natureza qualitativa e discursiva da pesquisa, não pretendem generalização, mas compreensão aprofundada de processos que se produzem em determinado contexto rural e de escola pública. Pesquisas futuras poderão envolver outras etapas de ensino, redes e territórios, avaliar programas de formação docente e analisar os efeitos de propostas curriculares de educação sexual crítica. Como desdobramento direto desta investigação, elaborou-se um guia pedagógico destinado a subsidiar professores/as da Educação Básica em práticas de educação sexual críticas, dialógicas, inclusivas e comprometidas com os direitos humanos, cujo uso e efeitos merecem, por sua vez, ser investigados.

Ao final, o que a pesquisa devolve à escola é, talvez, menos um diagnóstico do que uma escuta. Os/as adolescentes disseram, com palavras simples, aquilo que a teoria leva capítulos para demonstrar: que o silêncio educa, que o riso pode ferir, que o respeito não se resume a não ofender e que aprender a conviver com as diferenças é parte da formação humana. Quando um/a estudante deseja “que a escola fosse um lugar onde ninguém tivesse medo de ser quem é” (E8), formula, para além de um desejo, um critério de qualidade pedagógica. Cabe a nós, educadores/as e pesquisadores/as, deixar que ele nos oriente.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANTUNES, Fabrício Pupo; DUQUE, Tiago. Agência, gênero e sexualidade dissidentes na escola: experiências de jovens e professores/as em Mato Grosso do Sul. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, v. 3, n. 11, p. 272-294, 2020. DOI: 10.32359/debin2020.v3.n11.p272-294.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Jéssica Steffany da Silva. **Gênero e sexualidade em uma escola pública do município de São Paulo**: entre desafios, dificuldades e motivações. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

BERTOLINI, C. **Sexualidade e adolescência**: rodas de conversa e vivências em uma escola de ensino fundamental. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2015.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Temas Transversais – Orientação Sexual. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BUENO, Rita Cássia Pereira; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação sexual no Brasil: apontamentos para reflexão. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, v. 29, n. 1, p. 49-56, 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: diversidade cultural e justiça social. In: DIAS, Marcelo (org.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Cortez, 2012. p. 51-72.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1976.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

GONÇALVES, R.; FALEIRO, J.; MALAFAIA, G. Educação sexual no contexto familiar e escolar: reflexões a partir de adolescentes. **HOLOS**, Natal, v. 29, n. 3, p. 196-210, 2013.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Discurso e mídia**: a cultura do espetáculo. São Paulo: Contexto, 2003.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade**: pedagogias contemporâneas. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MEDEIROS, A. **Os discursos do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas**: adolescência, sexualidade e subjetivação. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 95-103, 2014.

OZELLA, Sérgio. **Adolescências construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003.

PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do discurso**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

POTTEAT, V. Paul; MARX, Robert A.; RICHBURG, Abigail; CALZO, Jerel P.; BLISS, Cayley C.; YOSHIKAWA, Hirokazu; LIPKIN, Arthur. Gender-Sexuality Alliance experiences and LGBTQ+ inclusive school policies and practices predict youth's school belonging. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 54, n. 1, p. 1-16, 2025. DOI: 10.1007/s10964-024-02060-0.

PROULX, Chelsea N.; COULTER, Robert W. S.; EGAN, James E.; MATTHEWS, Derrick D.; MAIR, Christina. Associations of lesbian, gay, bisexual, transgender, and questioning-inclusive sex education with mental health outcomes and school-based victimization in U.S. high school students. **Journal of Adolescent Health**, v. 64, n. 5, p. 608-614, 2019. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2018.11.012.

RUBIN, Gayle. Pensando o sexo: notas para uma teoria radical da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 19-42.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 16, p. 115-136, 2001.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2015.

SILVA, Jardíael Herculano da. **Gênero e sexualidade no cotidiano escolar sob a perspectiva de professoras e professores**. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SONZA, Andréa Poletto; GEMELLI, Catia Eli; NUNES, Lauren de Lacerda; TAVARES, Olívia Pereira. **Letramento de gênero e sexualidade**: aqui não é um tabu e aí? Porto Alegre: 2ks Agência Digital, 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e pós-modernidade: os desafios da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-30.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ISBN: 978-65-6013-243-6