



Singularidades



ANAIS DA XI JORNADA SINGULAR
PEDAGOGIA

2º SEMESTRE DE 2025

ANAIS DA XI JORNADA SINGULAR
PEDAGOGIA
2º SEMESTRE 2025

ANAIS DA XI JORNADA SINGULAR PEDAGOGIA

São Paulo - 29 de novembro de 2025

Realização LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
Singularidades

Organizadoras

Profa. Dra. Angela Di Paolo Mota
Prof. Dr. Guilherme Santinho Jacobik
Profa. Ma. Sofia de Alencastro
Profa. Dra. Vivian Caroline Fernandes Lopes

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca
Instituto Superior de Educação de São Paulo – Singularidades

Direitos Autorais 2025

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS AOS AUTORES

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização expressa dos autores.

A revisão e normalização dos textos são de responsabilidade dos autores

ANAIS DA XI JORNADA SINGULAR PEDAGOGIA

2º SEMESTRE 2025

J82

XI Jornada Singular (2025: São Paulo, SP)
Anais / 2º semestre de Pedagogia, 29 nov. em São Paulo, SP. - São Paulo, Instituto Singularidades, 2025.
240 p.: il. 4 MB.

ISSN: 2794-9261

1. Educação 2. Pedagogia 3. Projeto Educacional 4. Prática de ensino 5. Didática I. Alencastro, Sofia de, org. II. Mota, Angela di Paolo, org. III. Título.

CDD 370.5

Elaborado por Marcello Lopes – CRB/8:10101

São Paulo, Brasil
29 de novembro de 2025
Licenciatura em Pedagogia
Singularidades
Acervo Digital

Comissão organizadora da XI Jornada Singular

Profa. Dra. Angela Di Paolo Mota

Profa. Ma. Sofia de Alencastro

Comissão científica

Profa. Dra. Angela Di Paolo Mota

(Docente – Curso de Pedagogia – Singularidades)

Profa. Ma. Sofia de Alencastro

(Docente – Curso de Pedagogia – Singularidades)

Orientadoras:

Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada Gurgueira
(Docente – Curso de Pedagogia – Singularidades)

Prof. Dr. Guilherme Santinho Jacobik
(Docente – Curso de Pedagogia – Singularidades)

Profa. Ma. Sofia de Alencastro
(Docente – Curso de Pedagogia – Singularidades)

Profa. Dra. Vivian Caroline Fernandes Lopes
(Docente – Curso de Pedagogia – Singularidades)

Pareceristas *ad hoc*

Profa. Dra. Alcione Piva

Profa. Dra. Angela Di Paolo Mota

Profa. Dra. Camila Feltre

Profa. Ma. Edna Oliveira do Carmo

Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada Gurgueira

Esp. Laura de Carvalho Cymbalista

Profa. Ma. Lucas Dantas

Prof. Dr. Mauricio Maas

Profa. Dra. Patrícia Dias Prado

Profa. Dra. Patrícia Regina Vannetti Veiga

Profa. Dra. Sheila Ferreira Costa

Profa. Dra. Sônia Vidigal

Profa. Dra. Tathiana Gouveia

Profa. Dra. Vivian Lopes

Profa. Ma. Viviane Anselmo

Apresentação do Anais da XI Jornada

A presente publicação reúne os trabalhos apresentados na XI Jornada Pedagógica, constituindo-se como um espaço de socialização de experiências, pesquisas e reflexões produzidas no campo da educação. Organizada em três partes contendo – cinco projetos de material didático, quinze monografias acadêmicas e nove projetos de extensão – a obra evidencia a potência do diálogo entre teoria e prática na formação docente e na construção de uma escola mais justa, inclusiva e significativa.

Na primeira parte, dedicada aos projetos de material didático, os textos revelam o compromisso com a elaboração de propostas pedagógicas sensíveis às realidades dos estudantes. Temas como a Educação de Jovens e Adultos, a valorização da literatura indígena, a educação inclusiva, o lugar de fala das crianças periféricas e a educação sexual nos anos iniciais apontam para a necessidade de práticas que reconheçam a diversidade e promovam a equidade no ambiente escolar.

A segunda parte, composta por monografias acadêmicas, aprofunda discussões fundamentais para a educação contemporânea. Os trabalhos abordam questões como a constituição da autoridade docente, o papel dos espaços educativos, a relação entre corpo e aprendizagem, o letramento financeiro, a diversidade e representatividade, os vínculos afetivos, a gestão democrática, o brincar, o desenho como linguagem, entre outros temas relevantes. Trata-se de um conjunto de investigações que evidenciam a complexidade do fazer pedagógico e a centralidade do olhar crítico e reflexivo na prática docente.

Por fim, a terceira parte apresenta os projetos de extensão, que destacam a articulação entre universidade e comunidade. As propostas, muitas delas centradas no brincar, no corpo, na cultura e na ludicidade, demonstram a importância de experiências educativas que extrapolam os muros da escola e valorizam diferentes formas de aprendizagem, especialmente na infância.

Ao reunir esses trabalhos, esta publicação reafirma o papel da formação docente como um processo contínuo, coletivo e comprometido com a transformação social. Espera-se que os textos aqui apresentados inspirem novas práticas, provoquem reflexões e fortaleçam o compromisso com uma educação democrática, inclusiva e de qualidade.

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 29/11

Modalidade	Nome do trabalho	Estudantes	Orientador	Parecerista responsável
Monografia	"Aprender sem o livro e sem a cabeça, mas a com a comunidade e com a terra": autonomia comunitária na luta com e pela primeira infância integrada à natureza nos espaços públicos	Marina Klautau Felipe	Prof. Dr. Guilherme Santinho Jacobik	Profa. Dra. Sheila Ferreira Costa
Monografia	O machismo no ambiente escolar e possíveis práticas feministas para combatê-lo	Giovanna Laroca Ciambra	Prof. Dr. Guilherme Santinho Jacobik	Profa. Ma. Lucas Dantas
Monografia	O desenho como linguagem na escola: desafios e possibilidades na mediação docente	Ana Maria Soubhia	Prof. Dr. Guilherme Santinho Jacobik	Profa. Dra. Camila Feltre
Material didático	A literatura indígena como ferramenta sociocultural: caminhos para uma educação plural da criança	Jaqueline Santos Moura Letícia Pasternack Santos e Santos	Prof. Dr. Guilherme Santinho Jacobik	Profa. Dra. Patrícia Regina Vannetti Veiga
Material didático	O lugar de fala das crianças periféricas no espaço escolar: o silenciamento infantil como projeto educacional	Brenda Vieira Maya Brant Paula Queren Renata Guimarães	Prof. Dr. Guilherme Santinho Jacobik	Profa. Ma. Edna Oliveira do Carmo
Monografia	Corpo em movimento: abordagem interdisciplinar para o desenvolvimento psicomotor de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) no contexto escolar	Helena Pedote	Prof. Dr. Guilherme Santinho Jacobik	Prof. Dr. Mauricio Maas

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 29/11

Modalidade	Nome do trabalho	Estudantes	Orientador	Parecerista responsável
Monografia	Educar e tecer vínculos: a importância dos vínculos afetivos para a aprendizagem integral no Ensino Fundamental	Kamila Kauane Souza Costa	Prof. Dr. Guilherme Santinho Jacobik	Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada Gurgueira
Material didático	Educação inclusiva: desafios e estratégias para atender às diversas necessidades dos alunos	Andressa Bonfim Lais Cristina Santos da Rocha	Prof. Dr. Guilherme Santinho Jacobik	Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada Gurgueira
Material didático	Possibilidades de trabalho com educação sexual nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Bruna Rocha Caroline Aguiar de Souza Scagion	Prof. Dr. Guilherme Santinho Jacobik	Profa. Dra. Alcione Piva

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 29/11

Modalidade	Nome do trabalho	Estudantes	Orientador	Parecerista responsável
Monografia	Gestão democrática-participativa no CIEJA: um estudo de caso	Giulia Florenzano	Prof. Dr. Guilherme Santinho Jacobik	Esp. Laura de Carvalho Cymbalista
Monografia	A fotografia como registro do ambiente educador: reflexões sobre espaço, autonomia e prática docente na Educação Infantil	Vitória Meireles Guidi	Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada Gurgueira	Profa. Dra. Angela Di Paolo Mota

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 29/11

Modalidade	Nome do trabalho	Estudantes	Orientador	Parecerista responsável
Monografia	Educação, diversidade e representatividade LGBTQIA+ na escola: o papel das práticas pedagógicas na inclusão ou marginalização de identidades	Érika Marques de Sá	Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada Gurgueira	Profa. Ma. Lucas Dantas
Material didático	A escola pelo olhar estudante da EJA	Vitória Lozano Ferreira Nina Reinach Tatit	Profa. Ma. Sofia de Alencastro	Profa. Dra. Sheila Ferreira Costa
Monografia	Poder escrever a sua palavra: a estruturação do sujeito a partir da escrita do nome próprio	Gabriela Land Valim Lomardo	Profa. Ma. Sofia de Alencastro	Profa. Dra. Angela Di Paolo Mota
Monografia	A constituição da autoridade docente na Educação Infantil	Laura Cardoso Andrade	Profa. Ma. Sofia de Alencastro	Profa. Ma. Edna Oliveira do Carmo
Monografia	Estudante-criador no Ensino Fundamental	Natália Maria Soares Andrade	Profa. Ma. Sofia de Alencastro	Profa. Dra. Vivian Lopes
Monografia	Movimento dos quintais brincantes:uma possível contribuição para as práticas pedagógicas na educação infantil formal	Mariana Siqueira Nascimento	Profa. Dra. Denise Rampazzo	Profa. Dra. Patrícia Dias Prado

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 29/11

Modalidade	Nome do trabalho	Estudantes	Orientador	Parecerista responsável
Monografia	O não lugar do brincar na transição para o Ensino Fundamental	Julia Seligmann de Moura Leite	Profa. Ma. Sofia de Alencastro	Profa. Ma. Viviane Anselmo
Monografia	Jogos: erro no processo de metacognição	Daniel Mendes Santos	Profa. Ma. Sofia de Alencastro	Profa. Dra. Tathyana Gouveia
Monografia	Dinheiro é assunto de criança? O letramento financeiro nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Manoela Varanda	Profa. Ma. Sofia de Alencastro	Profa. Dra. Sônia Vidigal

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 29/11

Modalidade	Nome do trabalho	Estudantes	Orientador
Projeto de extensão manhã	Brincadeiras indígenas e africanas	Laura Ferrarezi Zanetta Rafaela Chagas de Araújo Isadora Araujo Santos Freitas Julia Andrea Costa dos Santos Ana Sousa e Silva Cintra Andressa Rafaela de Holanda Silva	Profa. Dra. Vivian Caroline Fernandes Lopes
Projeto de extensão manhã	Jogo da memória com formas e cores	Adriana Pescatore Alves Pesce Camila Gomes Mauro Lara Lopes de Azevedo Giovana Dutra Morigge	Profa. Dra. Vivian Caroline Fernandes Lopes
Projeto de extensão manhã	Biomassas em jogo	Madoka Ventura Alves de Souza Luciana Cavalcante Scodelario Pedro Costa Leite Maria Eduarda de Amorim Lima	Profa. Dra. Vivian Caroline Fernandes Lopes
Projeto de extensão manhã	Brincar não custa, mas vale muito	Coral Sposatti Batalha de Souza de Carvalho Borges Guili Pintchovski Julliana de Jesus Santos Luis Danilo Salama Mayara Moraes da Costa	Profa. Dra. Vivian Caroline Fernandes Lopes

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 29/11

Modalidade	Nome do trabalho	Estudantes	Orientador
Projeto de extensão noite	Brincadeiras com brinquedos recicláveis	Giovana Melo Júlia Rodrigues	Profa. Dra. Vivian Caroline Fernandes Lopes
Projeto de extensão noite	Brincadeiras com o corpo e o movimento	Maria Luiza Coutinho de Souza Eduarda França de Assis Sophia Levy Martini Carolina Martins Lopes Moço Isabelle Yoshinaga Pereira Leite Helena Zanotti Squizato Cecília Tiné Torkomian	Profa. Dra. Vivian Caroline Fernandes Lopes
Projeto de extensão noite	Oficina de brinquedo e contação de história	Jade Luisa Archangelo Juliana Coral Ricetti Schonert Jullia Stephani Freitas de Castro Júlio Maria Eduarda Alves Silva Letícia Cristine Vilela Jorge Luiza Ferreira Santos	Profa. Dra. Vivian Caroline Fernandes Lopes
Projeto de extensão noite	Livros-jogos com monstros e criaturas	Ana Beatriz Leoni	Profa. Dra. Vivian Caroline Fernandes Lopes
Projeto de extensão noite	Jogo de animais	Daneille Suzin Lopes Sara Oliveira dos Reis Thatyane Vieira Souza Yasmin Aragão Batista	Profa. Dra. Vivian Caroline Fernandes Lopes

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

PROGRAMAÇÃO

PARTE 1

PROJETOS DE MATERIAL DIDÁTICO

01. A escola pelo olhar estudante da EJA	
Vitória Lozano Ferreira e Nina Reinach Tatit	027
02. A literatura indígena como ferramenta sociocultural: caminhos para uma educação plural da criança	
Jaqueline Santos Moura e Letícia Pasternack Santos e Santos	079
03. Educação inclusiva: desafios e estratégias para atender às diversas necessidades dos alunos	
Andressa Bonfim e Lais Cristina Santos da Rocha	103
04. O lugar de fala das crianças periféricas no espaço escolar: o silenciamento infantil como projeto educacional	
Brenda Vieira, Maya Brant, Paula Queren e Renata Guimarães	123
05. Possibilidades de trabalho com educação sexual nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	
Bruna Rocha e Caroline Aguiar de Souza Scagion	159

PARTE 2

MONOGRAFIAS ACADÊMICAS

01. A constituição da autoridade docente na Educação Infantil	
Laura Cardoso Andrade	204

02. A fotografia como registro do ambiente educador: reflexões sobre espaço, autonomia e prática docente na Educação Infantil	
Vitória Meireles Guidi	205
03. “Aprender sem o livro e sem a cabeça, mas a com a comunidade e com a terra”: autonomia comunitária na luta com e pela primeira infância integrada à natureza nos espaços públicos	
Marina Klautau Felipe	206
04. Corpo em movimento: abordagem interdisciplinar para o desenvolvimento psicomotor de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) no contexto escolar	
Helena Pedote	207
05. Dinheiro é assunto de criança? O letramento financeiro nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	
Manoela Varanda	208
06. Educação, diversidade e representatividade LGBTQIA+ na escola: o papel das práticas pedagógicas na inclusão ou marginalização de identidades	
Érika Marques de Sá	209
07. Educar e tecer vínculos: a importância dos vínculos afetivos para a aprendizagem integral no Ensino Fundamental	
Kamila Kauane Souza Costa	210
08. Estudante-criador no Ensino Fundamental	
Natália Maria Soares Andrade	211
09. Gestão democrática-participativa no CIEJA: um estudo de caso	
Giulia Florenzano	212
10. Jogos: erro no processo de metacognição	
Daniel Mendes Santos	213

11. Movimento dos quintais brincantes: uma possível contribuição para as práticas pedagógicas na educação infantil formal	
Mariana Siqueira Nascimento	214
12. O desenho como linguagem na escola: desafios e possibilidades na mediação docente	
Ana Maria Soubhia	215
13. O machismo no ambiente escolar e possíveis práticas feministas para combatê-lo	
Giovanna Laroca Ciambra	216
14. O não lugar do brincar na transição para o Ensino Fundamental	
Julia Seligmann de Moura Leite	217
15. Poder escrever a sua palavra: a estruturação do sujeito a partir da escrita do nome próprio	
Gabriela Land Valim Lomardo	218

PARTE 3

PROJETOS DE EXTENSÃO

01. Brincadeiras com brinquedos recicláveis	
Giovana Melo e Júlia Rodrigues	226
02. Brincadeiras com o corpo e o movimento	
Maria Luiza Coutinho de Souza, Eduarda França de Assis , Sophia Levy Martini, Carolina Martins Lopes Moço, Isabelle Yoshinaga Pereira Leite, Helena Zanotti Squizzato e Cecília Tiné Torkomian	227
03. Brincadeiras indígenas e africanas	
Laura Ferrarezi Zanetta, Rafaela Chagas de Araújo, Isadora Araujo Santos Freitas, Julia Andrea Costa dos Santos, Ana Sousa e Silva Cintra e Andressa Rafaela de Holanda Silva	228
04. Brincar não custa, mas vale muito	
Coral Sposatti Batalha de Souza de Carvalho Borges, Guili Pintchovski, Julliana de Jesus Santos, Luis Danilo Salama e Mayara Moraes da Costa	229

05. Jogo da memória com formas e cores	
Adriana Pescatore Alves Pesce, Camila Gomes Mauro, Lara Lopes de Azevedo e Giovana Dutra Morigge	230
06. Jogo da memória sensorial	
Madoka Ventura Alves de Souza, Luciana Cavalcante Scodelario, Pedro Costa Leite e Maria Eduarda de Amorim Lima	231
07. Jogo de animais	
Daneille Suzin Lopes, Sara Oliveira dos Reis, Thatyane Vieira Souza e Yasmin Aragão Batista	232
08. Livros-jogos com monstros e criaturas	
Ana Beatriz Leoni	233
09. Oficina de brinquedo e contação de história	
Jade Luisa Archangelo, Juliana Coral Ricetti Schonert, Jullia Stephani Freitas de Castro, Júlio Maria Eduarda Alves Silva, Letícia Cristine Vilela Jorge e Luiza Ferreira Santos	234

NINA REINACH TATIT

VITÓRIA LOZANO FERREIRA

01. A ESCOLA PELO OLHAR ESTUDANTE DA EJA

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em Didáticas Aplicadas E Práticas Educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Ma. Sofia de Alencastro.

Apresentação pública realizada em 29 de novembro de 2025 com parecer da Profa. Dra. Sheila Ferreira Costa.

SÃO PAULO
2025

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar os sentidos atribuídos à escola e às práticas pedagógicas por educadores e educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando compreender como se constroem os vínculos de pertencimento e a aprendizagem nesse contexto. O estudo fundamenta-se em uma perspectiva freireana de educação como prática de liberdade (Freire, 1996) e dialoga com autores como Arroyo (2005), Moscovici (2003) e Barcelos (2012), abordando a EJA como campo de disputa entre regulação e emancipação. Metodologicamente, utiliza o Experimento de Ensino, associado à Tecnologia Social da Memória, envolvendo observações em sala de aula, entrevistas semiestruturadas e uma intervenção pedagógica estruturada em um Círculo de Cultura, que promoveu o diálogo e a reflexão coletiva sobre o papel da escola. Os resultados apontam que a aprendizagem na EJA se dá por meio da valorização das experiências de vida, da escuta ativa e da construção de espaços de cuidado e afeto, onde o conhecimento é mediado por relações de respeito e reconhecimento mútuo. Conclui-se que práticas dialógicas e contextualizadas fortalecem o sentimento de pertencimento e contribuem para uma educação emancipatória e significativa para sujeitos historicamente excluídos do sistema escolar.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Representações Sociais. Experimento de Ensino. Diversidade. Pertencimento.

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa insere-se no campo dos estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), direito fundamental que se constitui como espaço de inclusão social. Trata-se de uma modalidade marcada por desafios complexos, entre eles a vasta heterogeneidade das turmas quanto a níveis de aprendizagem, idade e formação sociocultural, a evasão escolar e a necessidade de estratégias didáticas que dialoguem com as experiências de vida dos estudantes. Nesse cenário, este trabalho investiga quais estratégias pedagógicas se mostram mais eficazes para lidar com grupos diversos, como se configuram as singularidades dos estudantes e quais implicações esses fatores trazem para a prática docente. Além disso, reconhece que os obstáculos enfrentados pela EJA ultrapassam a dimensão metodológica com o desenvolvimento de estratégias didáticas inovadoras: muitos estudantes chegam à EJA carregando expectativas formadas a partir de um modelo tradicional de escola, justamente aquele que, em grande medida, contribuiu para sua exclusão.

A escolha por esse tema de pesquisa nasceu durante a graduação, quando nos deparamos com um encantamento em comum por esse segmento educacional, alimentado pelas observações do trabalho em sala de aula na ocasião de nosso estágio formativo. Cenas, como a descrita a seguir, inspiraram a delimitação do objetivo desta investigação:

Em uma situação de observação de campo, uma educadora se

queixava das expectativas que alguns estudantes expressavam em sala, comentando que recentemente havia sido questionada a respeito da forma que estava escrevendo na lousa: “Por que está usando essa letra? Não somos crianças, escreve com letra cursiva!”. A educadora conta que explicou o uso da letra de forma como preferência para a escrita convencional, mesmo que fosse importante que a turma entrasse em contato com todas as maneiras de escrita, para que cada um encontrasse sua própria forma de escrever. No entanto, a estudante não se deu por satisfeita e continuou a questioná-la, dizendo que muitas vezes os professores ofereciam atividades que “não eram importantes” e que “ela estava lá para aprender os conteúdos, aqueles que se aprendem na escola normal”.

Diante desse comentário, disse a educadora que explicou, de maneira muito séria, que essa escola em que a aluna estudava agora não era como aquela que a excluiu e negou seu direito à educação, que o CIEJA era diferente. Lá os professores iriam lutar pela sua permanência e que a forma de ensinar não se limitaria a “dar os conteúdos”, mas a “saber para que” aprendê-los e como utilizá-los. Por exemplo, aprender a contar conversando sobre o preço dos alimentos no mercado, sobre a reforma da previdência, sobre o preço da passagem de ônibus etc. A educadora contou que a discussão se encerrou, mas que ela ficou com um mal-estar e um sentimento de frustração, que a levou a contar o que tinha ocorrido aos colegas, em um momento de formação continuada, em tom de desabafo. Na ocasião, ela diz que se identificaram e se comoveram, instaurando-se um clima de resiliência como manifestado por uma das educadoras: “É o nosso trabalho repetir todos os dias que a escola que a gente constrói é outra.”. O relato confirmou, para nós, a importância de investigar como seria possível promover que estudantes como ela ressignificassem as atividades pedagógicas, especialmente quando estas não seguem o formato escolar convencional, mas buscam dialogar com as experiências e vivências dos sujeitos.

Nesse sentido, essa pesquisa teve como objetivo compreender e ampliar o significado, atribuído pelos educadores e educandos, das atividades pedagógicas não tradicionais, investigando as expectativas que possuem em relação à escola e à escolarização. Mais do que discutir metodologias, analisamos como diferentes atores da EJA e do CIEJA interpretam o papel da escola em suas vidas, quais sentidos atribuem às práticas educativas e de que modo essas experiências poderiam contribuir para processos de inclusão e valorização da aprendizagem. Para isso, foram estabelecidos três propósitos específicos: levantar as percepções e expectativas de educandos e educadores sobre o papel da escola em seus projetos de vida; identificar os elementos que caracterizam, na visão dos sujeitos, a “escola que tenho” e a “escola que gostaria de ter” e analisar as representações visuais e orais produzidas em atividades coletivas, relacionando-as às experiências de exclusão ou inclusão vividas ao longo de suas trajetórias escolares.

A pesquisa parte do pressuposto de que os educadores da EJA lidam com a heterogeneidade da turma adotando práticas pedagógicas que valorizam a experiência prévia dos alunos, sendo as estratégias mais eficazes aquelas que consideram a realidade dos estudantes, que utilizam materiais didáticos que dialoguem

com a vida cotidiana e o mundo do trabalho e que considere que os estudantes da EJA possuem perfis diversos em relação à idade, histórico escolar, vivências profissionais e diferentes origens. Como aponta Arroyo (2005), mais do que um obstáculo, essa pluralidade pode se tornar uma potente ferramenta de aprendizagem, desde que reconhecida e trabalhada de maneira sensível e contextualizada pelos educadores. O objetivo de explicitar a relação entre as estratégias didáticas utilizadas pelos professores para lidar com a heterogeneidade das turmas e o engajamento e permanência dos estudantes na EJA, se complementa com o intuito de identificar boas práticas e desafios enfrentados no cotidiano das salas de aula da EJA, apontando caminhos para fortalecer a permanência dos estudantes.

No entanto, essa pesquisa se propõe a perseguir as percepções e expectativas dos estudantes diante da escolarização não tradicional e libertadora, conceptualizada pelos educadores da EJA. As hipóteses que surgem para esse questionamento são as de que os estudantes tendem a reproduzir uma representação social de escola construída por suas experiências de infância e da cultura tradicional, isto é, uma escola excludente, responsável pela evasão de alunos no decorrer do ensino básico. Outro aspecto a ser levado em conta é o contraste entre as expectativas dos educandos e dos educadores que geram situações de conflito e desmotivação em relação às propostas pedagógicas, de modo que uma maior transparência e diálogo em relação ao fazer e pensar educação poderia beneficiar ambas as partes.

Este trabalho se aproxima de outras produções ao abordar a dificuldade de permanência e o enfrentamento à evasão na EJA, assim como a importância de práticas pedagógicas contextualizadas e emancipadoras. No entanto, distingue-se ao investigar simultaneamente dois contextos institucionais distintos: uma escola privada e um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) da rede pública, analisando como cada instituição lida com a heterogeneidade das turmas, com as estratégias de alfabetização e com as políticas de permanência. Essa comparação é relevante por permitir observar as variações de práticas, recursos e concepções pedagógicas, enriquecendo o debate sobre a EJA em sua diversidade.

A relevância desta pesquisa reside na possibilidade de repensar o lugar da EJA e do CIEJA enquanto espaços formativos que não apenas garantem o direito à escolarização, mas que possibilitam uma ressignificação do valor da experiência educativa. Assim, compreender de que forma educadores e educandos atribuem significado às atividades pedagógicas não tradicionais torna-se essencial para fortalecer práticas que promovam inclusão e valorização da aprendizagem. Além disso, partimos de algumas perguntas norteadoras a fim de investigar: Como educadores e educandos da EJA representam a escola, o educador e o estudante?; Há coerência entre o discurso emancipador e as práticas pedagógicas observadas?; Quais são as expectativas de aprendizagem dos estudantes e como se relacionam às concepções dos professores?; Como as políticas de acesso e permanência contribuem para a gestão democrática na EJA? e Quais estratégias didáticas favorecem o diálogo, a participação e a permanência dos educandos?.

No conjunto dos escritos sobre o assunto, esta pesquisa apresenta

uma proposta de intervenção pedagógica fundamentada no Círculo de Cultura Freireano (Freire, 1987), como ferramenta para fomentar a escuta ativa e a construção coletiva de significados sobre a escola e a educação, o que a diferencia de análises meramente descritivas. Socialmente, este estudo procura contribuir para a visibilidade das demandas da EJA e para a qualificação das práticas docentes, com impacto direto sobre as condições de permanência e sucesso escolar de sujeitos historicamente excluídos do sistema educacional. Além disso, seus resultados poderiam ser aplicados em outros projetos de educação popular, ações de extensão universitária, programas de alfabetização comunitária e centros de formação continuada, ampliando sua contribuição para além do campo específico da EJA. Por isso, este trabalho apresenta aos educadores, gestores escolares, pesquisadores da EJA e formuladores de políticas públicas, elementos para pensar em estratégias didáticas e organizativas mais inclusivas e democráticas para essa modalidade.

A construção deste trabalho apoia-se em um referencial teórico plural, que articula diferentes perspectivas críticas sobre a educação e a EJA. Paulo Freire constitui o principal eixo de análise, ao compreender a educação como prática de liberdade e o diálogo como fundamento da ação pedagógica. Miguel Arroyo contribui para a compreensão histórica e política da EJA enquanto espaço de afirmação dos sujeitos populares e de resistência às exclusões produzidas pela escola tradicional. A teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron (1992) oferece subsídios para pensar as desigualdades simbólicas e culturais que se reproduzem no campo escolar, enquanto Barcelos (2012) propõe a distinção entre o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação, fundamental para interpretar as tensões entre discurso e prática. As reflexões de Souza (2009) e Lima (2018) sobre gestão democrática aprofundam a discussão acerca da participação e da justiça social, e os aportes de Moscovici (2003) e Sacristán (2005) iluminam as representações sociais de escola, educador e estudante que orientam o fazer pedagógico. Assim, o trabalho se ancora em uma base teórica crítica, comprometida com a compreensão da EJA como um campo de disputa entre regulação e emancipação, tradição e transformação, discurso e prática.

2. CAMPO DE PESQUISA

Esse trabalho foi realizado por meio de um Experimento de Ensino, metodologia que incorpora à entrevista tradicional três elementos fundamentais: a modelagem das perguntas ao nível de desenvolvimento dos sujeitos participantes; os episódios de ensino, nos quais a prática docente pode ser adaptada de acordo com a necessidade observada e as entrevistas propriamente ditas, realizadas de forma individual ou em grupo, envolvendo professores, estudantes e pesquisadores, estes últimos atuando como observadores ativos no processo (Oliveira; Santos; Florêncio, 2019). Os episódios de ensino tiveram como foco o raciocínio e as percepções dos estudantes, permitindo que participássemos da mediação do conhecimento e do compartilhamento das análises com os docentes, tendo como proposta construir coletivamente caminhos mais efetivos no processo de ensino-aprendizagem. Esse

método de pesquisa possibilitou proximidade com o ambiente escolar real, ou seja, observar situações comuns de sala de aula sem interferir diretamente na dinâmica natural das atividades, favorecendo a identificação de estratégias didáticas eficazes, bem como dos desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Considerando esse contexto, a coleta de dados foi realizada em duas instituições de EJA uma da rede pública e outra da rede privada, cujos nomes e localização permanecerão anônimos para preservar a identidade dos participantes e das instituições.

Para isso, foram planejados dois momentos, sendo o objetivo do primeiro identificar as demandas e para delimitar o tipo de intervenção (Apêndice A, B e C) a ser realizada e, do segundo, recolher as percepções dos educandos após a realização da proposta de intervenção.

A coleta de dados e intervenção foi realizada por meio da tecnologia social da memória, metodologia que utiliza a lembrança de histórias de vida para promover o desenvolvimento social e a transformação de comunidades. Deste modo, buscamos valorizar as experiências e saberes de educadores e educandos da EJA participantes da pesquisa, transformando-os em agentes ativos na construção, organização e socialização de suas próprias narrativas. É importante ressaltar que a TSM não se limita à preservação do passado, mas também se volta para o futuro, utilizando a memória como ferramenta para o enfrentamento de desafios coletivos e a promoção de mudanças sociais.

Para o levantamento da demanda, foram realizados três procedimentos:

- Observação em sala de aula, a partir de um roteiro prévio que orientou a coleta de aspectos específicos desse segmento educacional (Apêndice A) para acompanhar as práticas docentes e identificar situações de engajamento, heterogeneidade e permanência dos estudantes, bem como os desafios enfrentados pelos educadores.
- Entrevistas semiestruturadas (Apêndice B), com questionário dirigido aos gestores, professores e estudantes, com perguntas adaptadas ao contexto dos sujeitos.
- Análise documental de materiais pedagógicos utilizados nas instituições, como planos de aula, atividades desenvolvidas e documentos institucionais. A análise desses documentos nos permitiu entrar em contato com a fundamentação teórica das práticas observadas em ambas as instituições e verificar se a teoria e as práticas observadas possuíam coerência.

O segundo momento da coleta de dados, portanto, foi a intervenção em si, que por sua vez se deu em duas partes.

- Parte 1 - intervenção no formato Círculo de Cultura (Apêndice D) com os educadores e educandos participantes da pesquisa, com o objetivo de devolver e discutir coletivamente os resultados obtidos ao longo do estudo. O encontro será dividido em dois momentos principais: uma dinâmica de desenho e a sistematização dialogada dos resultados da pesquisa

No primeiro momento, os participantes serão convidados a representar graficamente suas concepções de escola em duas etapas: "a escola que conhecemos" e "a escola dos sonhos". A atividade será realizada com folhas de papel tipo flip chart e canetinhas coloridas, permitindo a livre expressão por meio de desenhos, palavras e símbolos. Após o registro, será promovida uma roda de conversa para que os participantes compartilhem suas produções e reflitam sobre os elementos que emergem dos desenhos, como controle, hierarquia, liberdade, acolhimento e diálogo.

No segundo momento, ocorrerá a apresentação e discussão dos resultados do trabalho, sintetizando as descobertas obtidas nas quatro categorias de análise: o significado de estudar, as expectativas de aprendizagem, o pertencimento e a percepção da aprendizagem. Essa sistematização será feita em linguagem acessível e dialógica, convidando os participantes a confirmar, ampliar ou ressignificar as interpretações apresentadas.

O encontro busca consolidar a devolutiva da pesquisa como prática educativa e democrática, valorizando o conhecimento coletivo e reafirmando o princípio freiriano de que a reflexão crítica e o diálogo são instrumentos de transformação da realidade.

- Parte 2 – coleta das percepções (feedbacks) após a participação do Círculo de Cultura com o fim de identificar a possibilidade de mudanças e impactos no ambiente de sala de aula e nas práticas docentes, bem como na concepção e expectativa de escola e educação por parte dos educandos e educadores. Nessa etapa, as perguntas do primeiro momento foram retomadas, além de se incluir questões sobre a intervenção realizada.

2.1 Caracterização das instituições escolares

2.1.1 Escola P

A unidade escolar que será aqui referenciada enquanto Escola P, é um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos, da rede municipal paulistana (Pirituba/ Jaraguá) que atende jovens e adultos em três períodos (manhã, tarde e noite) em até seis turnos diários, articulando em seu Projeto Político Pedagógico, o Ensino Fundamental e a Qualificação Profissional Inicial. Os cursos têm duração de

quatro anos e são estruturados em quatro Módulos: Módulo I (Alfabetização), Módulo II (Básica), Módulo III (Complementar) e Módulo IV (Final). Cada módulo tem duração de 1 ano (200 dias letivos) e as aulas são desenvolvidas em encontros diários de 2 horas e 15 minutos. A qualificação profissional inicial está organizada em Itinerários Formativos, definidos a partir das necessidades da

comunidade e características locais, desenvolvidos de forma articulada e integrada ao Ensino Fundamental. Dados oferecidos pelo PPP de 2024 indicam que no início daquele ano letivo, a instituição contava com 870 estudantes matriculados/as, distribuídos nos seis períodos de funcionamento.

A criação da Escola P ocorreu a partir da constatação do alto índice de analfabetismo de jovens e adultos em uma região de alta taxa de evasão escolar, atendendo a uma antiga aspiração da comunidade local e grande demanda da região de reparação e oportunidade de estudos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. O CIEJA vem acolhendo essa importante demanda, ao passo que cria outra ao motivar a continuação dos estudos, que atualmente podem ser realizados em cursos profissionalizantes. Porém, nota-se que as escolas da região ainda não conseguem atender a grande demanda de vagas que há para esse segmento, principalmente para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio.

É importante destacar que parte significativa do público que frequenta o CIEJA constitui uma população em situação de vulnerabilidade que usufrui também de outros serviços públicos, equipamentos de saúde e assistência social disponíveis na região.

Ao entrar no prédio nota-se a integração às demandas da comunidade, a primeira delas está na porta de entrada, que está sempre aberta, bem como as portas de todas as salas de aula, uma vez que se compreende que a presença dos estudantes no espaço educacional depende dessa flexibilidade e clima acolhedor. Um diferencial dessa instituição é o amplo atendimento à comunidade de imigrantes e a preocupação de ajuste do currículo e da organização escolar em função dessa demanda.

É impossível não comentar sobre as paredes vibrantes do CIEJA que nos impactam desde o muro da rua até o interior das salas. Nelas vemos retratos de estudantes ao lado de retratos de grandes pensadoras, mulheres negras e indígenas que dão nome às salas de aula, como Conceição Evaristo, Sônia Guajajara, Carolina Maria de Jesus, entre muitas outras. Existe uma enorme potência no ato de se reconhecer naquelas representações.

Além disso, é possível perceber a preocupação da escola em tratar da política de acesso e permanência, referenciada como política de portas abertas que envolve muito mais do que aceitar que os estudantes entrem e saiam livremente da escola e da sala de aula, revelando a compreensão da realidade e das demandas do educando expressas no currículo e no fazer pedagógico.

2.1.2 Escola S

A Escola S, localizada na zona oeste de São Paulo, é uma instituição de ensino privada, cuja modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi criada em 1976, integrando o setor filantrópico da instituição. Os cursos noturnos são custeados a partir de benefícios fiscais garantidos pelo certificado CEBAS (Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social) e, com isso, estabelece uma relação simbiótica saudável com o curso regular diurno privado e pago. Um dos critérios para manutenção do CEBAS é que haja 1 aluno bolsista a cada 5 alunos pagantes. Para que um aluno do curso noturno seja considerado bolsista é preciso que ele esteja matriculado há pelo menos 12 meses e isso permanece como um desafio para a EJA, por conta disso, os cursos que eram anteriormente semestrais, se tornaram anuais.

O campus da escola ocupa uma grande área que além de salas de aula tem à disposição dos alunos: campo de futebol, quadras, uma enorme biblioteca, laboratórios de ciência, laboratórios de informática, anfiteatro, teatro, espaços de convívio, refeitório e cantina, somando cinco prédios no total, fora o novo prédio da Educação Infantil. Os cursos da EJA são oferecidos no período oposto do curso regular que acontece no período da manhã, tendo assim acesso a mesma infraestrutura. As salas de aula tem ar-condicionado, projetor e computador, são bem-organizadas, limpas e com carteiras grandes e adequadas para assistir aula.

Os cursos noturnos são organizados da seguinte forma: a fase 1, 2, 3A e 3B compõem o Ciclo 1, correspondente às Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As fases 4/5, 6/7 e 8/9 compõem o Ciclo 2 e 3, correspondentes às Anos Finais do Ensino Fundamental, tendo 2 turmas cada fase. E as fases $\frac{1}{2}$ e $\frac{3}{4}$, compõem as salas do Ensino Médio, tendo até 3 turmas cada fase.

De acordo com documento interno da instituição, há aproximadamente 600 estudantes matriculados nos cursos noturnos. Uma pesquisa realizada no segundo semestre de 2024 apresentou o perfil etário desses estudantes: a idade média é de 53 anos no Ciclo 1, 50 anos no Ciclo 2, 45 anos no Ciclo 3 e 42 anos no Ensino Médio. Observa-se, portanto, uma tendência de redução da idade média conforme se avança nos ciclos, o que pode indicar maior procura de estudantes mais jovens pelas fases finais da escolarização.

A mesma pesquisa identificou o perfil de gênero das turmas., sendo no Ciclo 1 67% do gênero feminino e 33% do gênero masculino, no Ciclo 2 69% do gênero feminino e 31% do gênero masculino, no Ciclo 3 67% do gênero feminino e 33% do gênero masculino. No Ensino Médio, embora a predominância feminina se mantenha, há leve redução dessa diferença (63% mulheres; 37% homens). Esses dados revelam um cenário consistente de maior participação feminina em todos os ciclos.

Quanto à raça/cor, os dados apontam que no Ciclo 1, 59% dos estudantes se declaram negros, 14% brancos, 2% indígenas, 1% amarelos e 24% não informaram. No Ciclo 2, 64% se declaram negros, 25% brancos, 1% indígenas, 1% amarelos e 8% não declararam. Já no Ciclo 3, 60% se identificam como negros, 32%

como brancos e 8% não informaram. Esses percentuais apontam a forte presença da população que se declara negra na escola, dialogando com desigualdades históricas no acesso e permanência escolar.

A pesquisa também indica que 301 estudantes (55%) são nascidos na região Nordeste, sendo quase metade deles originários da Bahia. Outros 188 estudantes (33%) nasceram no estado de São Paulo. Esse dado reforça a presença significativa de migrantes nordestinos na composição dos cursos noturnos.

A Escola S também demonstra forte compromisso com políticas de acesso e permanência estudantil. São oferecidos gratuitamente serviços de orientação jurídica, realizados por mães advogadas dos estudantes do período diurno, além de atendimento psicológico, assistência social, vale transporte e alimentação escolar.

2.2 Caracterização dos participantes

Desta pesquisa participaram 15 estudantes, sendo 7 da Escola S (ES) e 9 da Escola P (EP). Os estudantes da Escola S são em maioria feminina (5 mulheres) e dois do gênero masculino. Já na Escola P, a maioria dos participantes é masculina (5 homens) e três são mulheres. No que se refere a idade há um espectro muito grande, indo de 19 à 75, sendo 1 apenas de 19 anos, 1 de 39, 3 entre 40 e 49, 4 entre 40 e 59, 3 entre 60 e 69 e 1 de 75. Em relação à série que os estudantes frequentam há uma abrangência diferente entre Escola S e Escola P, sendo que na Escola S os estudantes estão distribuídos entre os Ciclos 1, 2, 3 e Ensino Médio da EJA, o que equivale aos diferentes ciclos de alfabetização, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Médio. Já na Escola P, os estudantes estão distribuídos entre os módulos 2º, 3º e 4º da EJA, o que equivale aos diferentes ciclos de alfabetização e ensino fundamental.

Participaram da pesquisa 6 educadores atuantes na Educação de Jovens e Adultos da Escola P (EDP). Referente à idade, este grupo varia entre 41 e 53 anos. Os participantes atuam em diversos segmentos da EJA, incluindo alfabetização, módulos finais (6º ao 9º ano) e áreas específicas como Arte e Matemática, além de alguns que transitam por todas as salas da modalidade. Em relação ao tempo de atuação na educação regular, a experiência dos docentes varia de 5 a 22 anos, com média aproximada de 13 anos de atuação. Já em relação ao tempo de atuação em EJA varia entre 2 e 12 anos, sendo que a maioria possui mais de 5 anos de experiência na modalidade. Na Escola S não foram coletados dados dos professores, pois não foi disponibilizada a pesquisa ao grupo por decisão da própria instituição.

3. ARRAZOADO TEÓRICO

3.1 Contextualização da EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) surge, historicamente, como uma resposta às desigualdades sociais e educacionais que marcaram e ainda marcam a sociedade brasileira. Trata-se de uma modalidade destinada a atender pessoas que, por diferentes razões, não tiveram acesso ou permanência na escola durante a idade considerada “adequada”. Como lembra Paulo Freire (1996), a EJA não é apenas um espaço de ensino formal, mas um território de encontros, onde sujeitos carregam suas histórias, lutas e saberes, o que exige uma prática educativa dialógica, humanizadora e comprometida com a transformação social.

Miguel Arroyo (2009) contribui para essa compreensão ao destacar que os sujeitos da EJA são, em grande parte, trabalhadores e trabalhadoras precarizados, pessoas historicamente excluídas de direitos básicos, como o acesso contínuo à educação. Para Arroyo, a EJA cuida de quem foi socialmente despossuído do direito de estudar no tempo devido e que, ao retornar à escola, carrega marcas de desigualdades sociais, de experiências de fracasso escolar e de discriminação.

Os estudos sobre jovens e adultos que não sabem ler e escrever expõem trajetórias de vida similares. Os sujeitos adultos da EJA não são quaisquer adultos, são trabalhadores, mães e pais, têm cor/raça e classe (Soares, 2011).

Assim, a EJA não deve ser pensada apenas como uma oferta tardia de escolarização, mas como um espaço político-pedagógico de reconhecimento, pertencimento e afirmação de direitos. Entre os desafios persistentes nessa modalidade, destaca-se o problema do engajamento e da permanência dos estudantes. A evasão é uma realidade recorrente, motivada por fatores como jornadas extensas de trabalho, responsabilidades familiares, condições socioeconômicas adversas e a própria desmotivação gerada por experiências escolares anteriores excludentes. Freire (1996) já apontava que a escola precisa se tornar um espaço de sentido para esses sujeitos, onde a aprendizagem dialogue com suas vivências e necessidades concretas. Sem esse vínculo, dificilmente o estudante se manterá motivado a concluir sua trajetória escolar.

Outro aspecto central da EJA é a sua heterogeneidade. As turmas são formadas por estudantes de diferentes idades, trajetórias, níveis de escolarização e repertórios socioculturais. Arroyo (2009) sublinha que essa diversidade não deve ser vista como um obstáculo, mas como uma riqueza pedagógica, desde que a prática docente reconheça e valorize as distintas experiências e saberes presentes em sala de aula. No entanto, essa heterogeneidade também impõe desafios didáticos e organizativos, pois demanda propostas flexíveis e personalizadas que considerem os tempos e modos de aprender de cada estudante.

Por fim, é importante compreender que cada agrupamento de estudantes na EJA possui sua singularidade. As turmas não são homogêneas e sua constituição reflete as especificidades do território, das condições de vida e dos perfis socioculturais de seus frequentadores. É comum encontrar jovens trabalhadores, mães solo, idosos, migrantes e imigrantes, pessoas que retomam os estudos após

longos anos afastados da escola. Essa composição singular exige dos educadores uma escuta atenta e a construção de percursos formativos que dialoguem com as necessidades e os projetos de vida desses sujeitos.

As classes da EJA são frequentadas por indivíduos com diferentes idades além de diferentes origens, histórias, realidades e expectativas. Toda essa complexidade gera uma grande dificuldade de entender as particularidades desse grupo tão heterogêneo, e ainda as necessidades diferenciadas que estes apresentam. Para que se entenda, é necessário refletir um pouco sobre os motivos que os fizeram retornar ao ambiente escolar.

Os motivos para o retorno depois de algum tempo fora do ambiente escolar estão relacionados ao fato de que, com o passar dos anos, os alunos começam a perceber as dificuldades presentes na realidade ao seu redor e a fazer planos para o futuro. Com isso, eles passam a adquirir a consciência da importância de concluir seus estudos para que tenham êxito em sua vida profissional e para que possam dar melhores condições de vida à sua família, buscando, então, recuperar o direito e a confiança na educação. É como se a educação formal oferecida pela escola fosse uma porta para uma nova realidade. (Gouveia; Silva, 2015)

Portanto, ao refletir sobre a EJA sob as lentes de Miguel Arroyo e Paulo Freire, fica evidente que a educação de jovens e adultos é muito mais do que um espaço de transmissão de conteúdos: é um território de resistência, de afirmação de direitos e de construção coletiva de saberes, que enfrenta desafios históricos e cotidianos, mas que também revela potências e possibilidades emancipatórias.

3.2 Alfabetização de jovens e adultos

Paulo Freire (1987) enfatiza que a alfabetização de adultos deve partir da realidade e da experiência concreta dos educandos, utilizando palavras geradoras e temas significativos, extraídos do contexto social e cultural dos participantes, para realizar a leitura crítica do mundo antes mesmo da leitura da palavra. Assim, o processo de alfabetização na EJA precisa ir além da decodificação mecânica dos signos e estabelecer uma relação de sentido e significação com a vida dos educandos.

O trabalho de alfabetização na EJA exige práticas diferenciadas porque lida com sujeitos heterogêneos em idade, escolarização anterior, condições socioeconômicas e expectativas quanto ao aprendizado. Muitos estudantes ingressam carregando marcas de fracasso escolar, insegurança e desvalorização social. Como aponta Miguel Arroyo (2009), esses sujeitos muitas vezes internalizam a ideia de que a escola formal não é “lugar para eles”, o que torna árdua a construção de vínculos afetivos e pedagógicos fundamentais para o sucesso do processo alfabetizador.

Além disso, é comum encontrar na mesma turma alfabetizando com diferentes níveis de letramento: alguns ainda não reconhecem letras e sons, outros leem e escrevem com dificuldades, e há aqueles que estão retomando a

escrita após anos de afastamento. Essa heterogeneidade exige propostas flexíveis, metodologias contextualizadas e avaliação contínua e diagnóstica para identificar avanços e dificuldades individuais e coletivas.

Magda Soares (2009) ressalta a importância de compreender a alfabetização de jovens e adultos não apenas como um processo técnico de decodificação, mas como um ato social e culturalmente situado. Para a autora, os educadores de EJA devem articular práticas de alfabetização e letramento que respeitem os diferentes níveis de letramento dos estudantes e suas relações com a cultura escrita, evitando reproduzir métodos escolares infantis e descontextualizados. Soares (2009) alerta para o risco de práticas escolarizadas que desconsideram as especificidades dos sujeitos da EJA e que, consequentemente, reforcem as experiências de fracasso escolar anteriormente vividas.

Nos contextos escolares de EJA, as práticas de alfabetização variam de acordo com a proposta pedagógica da instituição, a formação dos educadores e as condições estruturais oferecidas. Contudo, alguns aspectos são recorrentes e caracterizam as abordagens mais comuns:

- Uso de palavras e temas significativos: seguindo a concepção freiriana, muitos educadores propõem atividades de leitura e escrita a partir de palavras e situações do cotidiano dos alunos — como nomes de ruas, profissões, produtos de feira ou relatos de experiências vividas.
- Trabalhos com textos sociais reais: cartazes, bilhetes, embalagens, receitas e notícias são frequentemente utilizados como materiais didáticos, pois permitem uma alfabetização voltada para situações concretas vivenciadas por todos, estabelecendo sentido para a leitura e a escrita no cotidiano dos estudantes.
- Práticas dialógicas: inspiradas em Freire, as aulas de alfabetização na EJA tendem a priorizar o diálogo, a escuta ativa e a construção coletiva de saberes. O educador atua como mediador, e não como transmissor de conteúdos prontos, promovendo a participação e o protagonismo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Nos contextos escolares de EJA, as práticas de alfabetização são marcadas por especificidades que variam de acordo com a proposta pedagógica da instituição, a formação dos educadores e as condições estruturais disponíveis. De maneira geral, há uma concordância quanto à importância de se adotar princípios da pedagogia freireana, que propõe uma educação dialógica, problematizadora e vinculada à realidade concreta dos estudantes, valorizando suas histórias de vida, saberes e experiências (Freire, 1987).

Entretanto, embora o discurso freireano esteja presente nas propostas pedagógicas e nos planejamentos, na prática as instituições e educadores oscilam entre diferentes métodos de alfabetização. Observa-se que as abordagens mais comuns transitam entre o método silábico, baseado na memorização e

combinação de sílabas para a formação de palavras e a psicogênese da língua escrita, fundamentada nas concepções construtivistas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que defendem que a criança (ou adulto) constrói hipóteses sobre a escrita e avança em estágios, sendo o educador responsável por propor situações desafiadoras para promover a passagem de um nível para outro.

Acredita-se que a coexistência de métodos ocorre porque, apesar da valorização do diálogo e da contextualização defendida por Freire, há uma preocupação recorrente, especialmente na alfabetização de adultos, com a necessidade de acelerar o processo de decodificação e funcionalidade da leitura e da escrita no cotidiano. Assim, em algumas instituições prevalece o método silábico, considerado mais “objetivo” e direto na apropriação do código escrito. Outras escolas e educadores optam pela psicogênese, que busca respeitar o tempo e os processos individuais de construção da escrita.

Essa variação metodológica reflete, em parte, a ausência de uma política pública mais articulada e consistente para a alfabetização de jovens e adultos, e também o perfil heterogêneo das turmas, que reúne estudantes com distintos níveis de letramento, idades e experiências escolares. Como aponta Soares (2009), o desafio da alfabetização na EJA não é apenas ensinar a ler e escrever, mas construir práticas que respeitem os processos individuais, dialoguem com as demandas dos estudantes e não repitam os modelos tradicionais de exclusão.

3.3 Representações sociais de escola, escolarização, educador e educando

As representações sociais constituem um importante referencial teórico para compreender como os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) constroem e compartilham significados sobre a escola, o processo de escolarização, o papel do educador e o lugar do estudante. De acordo com Moscovici (2003), as representações sociais são formas de conhecimento socialmente elaboradas e partilhadas, que permitem aos indivíduos interpretar e dar sentido à realidade. São produtos e processos de comunicação que organizam a experiência cotidiana, orientando percepções, atitudes e práticas. No campo educacional, essas representações influenciam profundamente as relações pedagógicas, as expectativas dos sujeitos e as dinâmicas escolares.

No contexto da EJA, as representações sociais de escola e escolarização são atravessadas por memórias de exclusão, trajetórias interrompidas e experiências de fracasso escolar. Muitos estudantes retornam à escola carregando imagens e valores construídos a partir do modelo tradicional de ensino, centrado na autoridade docente, na disciplina e na avaliação, reproduzindo, assim, um imaginário que associa o “ser aluno” à obediência e ao silêncio (Moscovici, 2003). Essa representação tende a colidir com as práticas freirianas de diálogo e participação que orientam a proposta pedagógica da EJA, gerando tensões entre as expectativas dos

educandos e as intenções dos educadores.

Sacristán (2005), ao discutir O aluno como invenção, aprofunda a compreensão da escolarização como um processo histórico e social que produz determinadas identidades escolares. O autor afirma que o aluno é uma construção social resultante de práticas institucionais e discursos pedagógicos que definem o que é ser estudante e como deve se comportar para ser reconhecido como tal. A escola moderna, nesse sentido, inventa o aluno e o educador simultaneamente: o primeiro como sujeito disciplinado e o segundo como autoridade moral e intelectual. Essa “invenção” perpassa a EJA, onde adultos e jovens que retornam aos estudos muitas vezes tentam adequar-se a esse modelo de estudante ideal, acreditando que somente assim terão legitimidade no espaço escolar.

Entretanto, conforme analisam Marisa Faerman Eizirikda, à luz do pensamento de Edgar Morin essas representações não são fixas nem imutáveis. Elas se transformam a partir das práticas e das interações no cotidiano escolar. A representação da escola como lugar de disciplina e controle, por exemplo, pode dar lugar à escola como espaço de convivência, diálogo e pertencimento, à medida que os sujeitos vivenciam experiências educativas mais democráticas e acolhedoras. Da mesma forma, as representações de educador e estudante podem ser ressignificadas quando o professor se reconhece como mediador e o estudante como sujeito ativo do conhecimento.

No entanto, esse processo de ressignificação é complexo, pois envolve o confronto entre a escola real, com suas limitações estruturais, curriculares e culturais, e a escola ideal, concebida como espaço de emancipação e transformação social. As representações sociais de educadores e estudantes oscilam entre esses dois pólos: a escola que se tem e a escola que se quer. Historicamente, o professor foi concebido como detentor do saber, responsável pela transmissão de conteúdos e pela manutenção da ordem (Sacristán, 2005). Na EJA, esse imaginário convive com a proposta freiriana de um educador dialógico, mediador e comprometido com a transformação social. Essa coexistência de papéis reflete a tensão entre a educação reguladora e a educação emancipadora, entre a autoridade técnica e a sensibilidade social. O educador, portanto, ocupa uma posição de fronteira: precisa negociar cotidianamente entre o modelo tradicional de ensino e a necessidade de práticas mais horizontais, participativas e contextualizadas.

No mesmo sentido, a representação do estudante é marcada pela ambiguidade. Muitos educandos da EJA veem a si mesmos como “recomeçando do zero”, assumindo um papel infantilizado que o discurso escolar tradicional reforça. Sacristán (2005) explica que a identidade do aluno é socialmente construída pela escola, que define o que significa ser um “bom estudante” e o que é considerado sucesso ou fracasso. Essa representação, internalizada, pode limitar a autonomia e a autoconfiança dos sujeitos da EJA, perpetuando sentimentos de incapacidade e inadequação. Por outro lado, quando o estudante é reconhecido como portador de saberes e experiências legítimas, há a possibilidade de uma reconstrução identitária positiva, na qual o aprender torna-se um ato político de afirmação. Essa tensão, que

está no cerne da EJA, expressa tanto o desejo de pertencimento a uma instituição legítima quanto a busca por um modelo alternativo que valorize os saberes e experiências de vida dos sujeitos.

Compreender as representações sociais de escola, educador e estudante é, portanto, compreender os significados e valores que sustentam as práticas e os discursos pedagógicos. Essas representações funcionam como “guias invisíveis da ação”, orientando a forma como os sujeitos percebem e vivenciam o espaço escolar (Moscovici, 1996). Na EJA, elas influenciam não apenas o modo como o professor ensina, mas também o modo como o aluno aprende e se relaciona com o conhecimento. Reconhecer e problematizar essas representações é um passo fundamental para construir práticas pedagógicas mais coerentes com os princípios da educação popular e com a valorização da experiência humana.

Assim, trazer à tona as representações sociais de escola, escolarização, educador e estudante, procura contribuir para o debate sobre os sentidos atribuídos à educação na EJA e para a compreensão das tensões entre a tradição e a inovação pedagógica. Mais do que descrever percepções, trata-se de evidenciar os processos simbólicos que sustentam as práticas escolares e, a partir deles, fortalecer o compromisso ético-político com uma educação emancipadora, dialógica e verdadeiramente democrática. As representações sociais constituem um importante referencial teórico para compreender como os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) constroem e compartilham significados sobre a escola, o processo de escolarização, o papel do educador e o lugar do estudante. De acordo com Moscovici (2003), as representações sociais são formas de conhecimento socialmente elaboradas e partilhadas, que permitem aos indivíduos interpretar e dar sentido à realidade. São produtos e processos de comunicação que organizam a experiência cotidiana, orientando percepções, atitudes e práticas. No campo educacional, essas representações influenciam profundamente as relações pedagógicas, as expectativas dos sujeitos e as dinâmicas escolares.

No contexto da EJA, as representações sociais de escola e escolarização são atravessadas por memórias de exclusão, trajetórias interrompidas e experiências de fracasso escolar. Muitos estudantes retornam à escola carregando imagens e valores construídos a partir do modelo tradicional de ensino, centrado na autoridade docente, na disciplina e na avaliação, reproduzindo, assim, um imaginário que associa o “ser aluno” à obediência e ao silêncio (Moscovici, 2003). Essa representação tende a colidir com as práticas freirianas de diálogo e participação que orientam a proposta pedagógica da EJA, gerando tensões entre as expectativas dos educandos e as intenções dos educadores.

Sacristán (2005), ao discutir O aluno como invenção, aprofunda a compreensão da escolarização como um processo histórico e social que produz determinadas identidades escolares. O autor afirma que o aluno é uma construção social resultante de práticas institucionais e discursos pedagógicos que definem o que é ser estudante e como deve se comportar para ser reconhecido como tal. A escola moderna, nesse sentido, inventa o aluno e o educador simultaneamente: o

primeiro como sujeito disciplinado e o segundo como autoridade moral e intelectual. Essa “invenção” perpassa a EJA, onde adultos e jovens que retornam aos estudos muitas vezes tentam adequar-se a esse modelo de estudante ideal, acreditando que somente assim terão legitimidade no espaço escolar.

Entretanto, conforme analisam Marisa Faerman Eizirikda, à luz do pensamento de Edgar Morin essas representações não são fixas nem imutáveis. Elas se transformam a partir das práticas e das interações no cotidiano escolar. A representação da escola como lugar de disciplina e controle, por exemplo, pode dar lugar à escola como espaço de convivência, diálogo e pertencimento, à medida que os sujeitos vivenciam experiências educativas mais democráticas e acolhedoras. Da mesma forma, as representações de educador e estudante podem ser ressignificadas quando o professor se reconhece como mediador e o estudante como sujeito ativo do conhecimento.

No entanto, esse processo de ressignificação é complexo, pois envolve o confronto entre a escola real, com suas limitações estruturais, curriculares e culturais, e a escola ideal, concebida como espaço de emancipação e transformação social. As representações sociais de educadores e estudantes oscilam entre esses dois pólos: a escola que se tem e a escola que se quer. Historicamente, o professor foi concebido como detentor do saber, responsável pela transmissão de conteúdos e pela manutenção da ordem (Sacristán, 2005). Na EJA, esse imaginário convive com a proposta freiriana de um educador dialógico, mediador e comprometido com a transformação social. Essa coexistência de papéis reflete a tensão entre a educação reguladora e a educação emancipadora, entre a autoridade técnica e a sensibilidade social. O educador, portanto, ocupa uma posição de fronteira: precisa negociar cotidianamente entre o modelo tradicional de ensino e a necessidade de práticas mais horizontais, participativas e contextualizadas.

No mesmo sentido, a representação do estudante é marcada pela ambiguidade. Muitos educandos da EJA veem a si mesmos como “recomeçando do zero”, assumindo um papel infantilizado que o discurso escolar tradicional reforça. Sacristán (2005) explica que a identidade do aluno é socialmente construída pela escola, que define o que significa ser um “bom estudante” e o que é considerado sucesso ou fracasso. Essa representação, internalizada, pode limitar a autonomia e a autoconfiança dos sujeitos da EJA, perpetuando sentimentos de incapacidade e inadequação. Por outro lado, quando o estudante é reconhecido como portador de saberes e experiências legítimas, há a possibilidade de uma reconstrução identitária positiva, na qual o aprender torna-se um ato político de afirmação. Essa tensão, que está no cerne da EJA, expressa tanto o desejo de pertencimento a uma instituição legítima quanto a busca por um modelo alternativo que valorize os saberes e experiências de vida dos sujeitos.

Compreender as representações sociais de escola, educador e estudante é, portanto, compreender os significados e valores que sustentam as práticas e os discursos pedagógicos. Essas representações funcionam como “guias invisíveis da ação”, orientando a forma como os sujeitos percebem e vivenciam o

espaço escolar (Moscovici, 1996). Na EJA, elas influenciam não apenas o modo como o professor ensina, mas também o modo como o aluno aprende e se relaciona com o conhecimento. Reconhecer e problematizar essas representações é um passo fundamental para construir práticas pedagógicas mais coerentes com os princípios da educação popular e com a valorização da experiência humana.

Assim, trazer à tona as representações sociais de escola, escolarização, educador e estudante, procura contribuir para o debate sobre os sentidos atribuídos à educação na EJA e para a compreensão das tensões entre a tradição e a inovação pedagógica. Mais do que descrever percepções, trata-se de evidenciar os processos simbólicos que sustentam as práticas escolares e, a partir deles, fortalecer o compromisso ético-político com uma educação emancipadora, dialógica e verdadeiramente democrática.

3.4 Desafios e estratégias na EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta uma dinâmica singular, marcada pela diversidade de seus estudantes, pela multiplicidade de percursos escolares e pelas condições socioeconômicas que impactam diretamente as relações com o saber e com a escola. Diante dessa complexidade, o trabalho docente exige não apenas domínio técnico, mas também sensibilidade social, compromisso político e capacidade de adaptação constante. Este capítulo discute as características e saberes necessários aos educadores da EJA, identifica boas práticas e desafios, e propõe uma reflexão sobre estratégias didáticas que considerem a heterogeneidade, o engajamento e a permanência dos estudantes.

A evasão escolar na EJA é um fenômeno persistente, explicado por múltiplos fatores socioeconômicos, culturais e institucionais. Galvão e Di Pierro (2007) destacam que grande parte dos estudantes adultos e jovens não frequentou a escola no tempo regular por questões de trabalho precoce, ausência de instituições escolares acessíveis ou por vivenciar ambientes educacionais excludentes. Ao tentarem retornar aos estudos, esses sujeitos enfrentam a difícil conciliação entre escola, trabalho, família e saúde, além de reviverem experiências anteriores de fracasso e constrangimento. Reis e Eiterer (2023) aprofundam essa análise ao apontar que a evasão na EJA não se resume a fatores materiais, mas também resulta de aspectos simbólicos e subjetivos. Segundo os autores, a rigidez institucional e a ausência de práticas pedagógicas dialógicas e acolhedoras geram sentimentos de inadequação e desmotivação nos estudantes, provocando rupturas no vínculo escolar.

Para enfrentar esses desafios e fortalecer a permanência dos estudantes, diversas boas práticas pedagógicas são apontadas na literatura. Freire (1996) defende que a educação de jovens e adultos deve constituir-se como um espaço de diálogo, problematização e construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, a metodologia dos Círculos de Cultura, proposta por Freire (1987), é frequentemente destacada como estratégia didática efetiva, por promover a escuta,

o respeito às trajetórias dos sujeitos e o debate de temas extraídos da realidade vivida pelos estudantes. Cunha e Couto (2006) afirmam que os Círculos de Cultura potencializam a aprendizagem e o protagonismo dos estudantes ao transformar a sala de aula em espaço democrático de reflexão crítica e produção de sentidos. Nele as pessoas vivenciam três momentos: investigação temática no qual os participantes buscam palavras de sua realidade; tematização, quando as palavras são codificadas e decodificadas e são gerados temas, conscientizando os educandos sobre o mundo que os cerca e problematização, momento em que todos são incentivados a ver o problema criticamente, buscando transformar sua realidade concreta (Freire, 1970).

Outra prática relevante refere-se à flexibilização dos tempos e espaços escolares. Arroyo (2005) e Haddad (2007) apontam que a escola regular, ao manter currículos rígidos e horários inflexíveis, contribui para a evasão na EJA, especialmente considerando as dificuldades enfrentadas pelos estudantes em conciliar estudos e trabalho. Os autores defendem que projetos e programas de EJA devem respeitar os ritmos de aprendizagem e as condições de vida dos sujeitos, propondo horários alternativos, matrículas abertas e metodologias adaptadas às demandas concretas das comunidades.

Levando isso em conta, a atuação docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) demanda competências específicas, que extrapolam o domínio de conteúdos escolares e metodologias tradicionais. Segundo Freire (1996), o professor não deve limitar-se a transmitir conhecimentos prontos, mas criar condições para que os estudantes, a partir de suas vivências e saberes, construam coletivamente o conhecimento. O autor afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47), destacando o caráter dialógico e problematizador que deve orientar a prática pedagógica na EJA. Esse princípio reforça a importância de uma postura pedagógica baseada no respeito às trajetórias dos estudantes e na escuta sensível de suas demandas e interesses.

Ribeiro (1999) corrobora essa perspectiva ao defender que o educador de EJA precisa reconhecer a dimensão histórica, social e cognitiva específica dos estudantes jovens e adultos. A autora destaca que os sujeitos da EJA carregam marcas de exclusão escolar e social, e que seus saberes de vida devem ser considerados como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos. Para Ribeiro (1999, p. 42), “é preciso que o educador articule a dimensão histórica e social dos estudantes como saber escolar, criando pontes entre as vivências e o conteúdo formal”, valorizando assim as experiências dos sujeitos como legítimas e produtivas.

Nesse sentido, Libâneo (2016) reforça que o professor atua como mediador entre o indivíduo e a sociedade, exigindo dele não apenas autoridade técnica, expressa no domínio do conteúdo e das metodologias, mas também autoridade moral, que se traduz na capacidade de criar um ambiente de aprendizagem democrático e respeitoso. O aluno traz consigo a sua individualidade e liberdade. Entretanto, a liberdade individual está condicionada pelas exigências grupais e pelas exigências da situação pedagógica, implicando a responsabilidade. Para Libâneo o professor

autoritário não exerce a autoridade a serviço do desenvolvimento da autonomia e independência dos alunos. Transforma uma qualidade inerente à condição do profissional professor numa atitude personalista (Libâneo, 2016, p. 252).

O bom relacionamento na sala de aula, segundo esse autor, é quase sempre tão importante quanto a variedade de métodos e recursos instrucionais interligados. Podemos perceber que o relacionamento entre os alunos e o professor de uma turma é bom quando vemos os alunos alegres bem-humorados e seguros enquanto desenvolvem suas atividades de aprendizagem (Gomes, 2019).

Miguel Arroyo (2009) também contribui para essa discussão ao afirmar que o educador de jovens e adultos precisa assumir-se como intelectual comprometido, politicamente posicionado e atento às desigualdades estruturais que atravessam a vida dos estudantes. Para o autor, a EJA é mais que um espaço de ensino formal; é um território de resistência e afirmação de direitos, onde educadores devem se implicar na luta contra as exclusões históricas e pela democratização efetiva do saber. Arroyo (2009) enfatiza que reconhecer o valor dos saberes populares e das trajetórias dos estudantes é essencial para a construção de uma pedagogia crítica e emancipadora.

Dessa forma, a garantia da permanência na EJA e a atribuição de sentido positivo à experiência de escolarização passam, necessariamente, pela construção de práticas pedagógicas emancipatórias e humanizadoras, pela flexibilização das estruturas escolares tradicionais e pela valorização das múltiplas dimensões que compõem as trajetórias dos estudantes. Como afirmam Reis e Eiterer (2023, p. 12), é fundamental que a escola “se abra para o diálogo com a experiência dos sujeitos e supere a rigidez institucional, promovendo um regime de acolhimento ao outro em suas diversidades”, reafirmando assim, a EJA como política pública de direito e espaço legítimo de formação cidadã.

3.5 Relação entre discurso e prática

As questões que envolvem as representações sociais de escola, educador e estudante, como visto anteriormente, influenciam diretamente as práticas pedagógicas e as relações construídas no cotidiano da EJA. Elas organizam a vida na escola e refletem, de forma análoga, àquelas que regem a vida pública. Os “guias invisíveis da ação”, expressão utilizada por Moscovici (2003) para designar os sistemas de significados que orientam o comportamento humano, operam no contexto escolar, moldando as atitudes e expectativas de educadores e educandos, prescrevendo a conduta dos sujeitos e não são neutros: resultam de processos históricos e culturais que estruturam o modo como os sujeitos compreendem o mundo e a si mesmos. Isto é, conhecer a forma que o educando organiza suas representações sociais e não realizar intervenções significa ser conivente com a reprodução de uma visão de mundo que favorece as dinâmicas de poder pré-estabelecidas.

A maneira como cada sujeito compreende o papel da escola e

de si mesmo nesse espaço condiciona as formas de interação, as expectativas de aprendizagem e a própria experiência de permanência. Assim, ao adentrar a discussão sobre a relação entre discurso e prática, torna-se necessário compreender que tais representações não se limitam ao campo das ideias, mas se manifestam nas ações concretas e nas escolhas pedagógicas dos educadores e gestores. A partir desse ponto, o debate se aprofunda no modo como o discurso emancipador, amplamente defendido na EJA, se realiza ou se tensiona, diante das condições reais de trabalho docente, das políticas de permanência e das concepções de conhecimento que orientam o processo educativo.

A relação entre discurso e prática na Educação de Jovens e Adultos (EJA) evidencia as contradições entre o ideal de uma educação emancipadora e as condições reais de sua concretização. Na perspectiva freiriana, o discurso sobre a democratização do ensino apenas se torna verdadeiro quando se materializa em práticas que reconhecem a dignidade e a sabedoria dos sujeitos populares. Como afirma Freire (1987, p. 90), “não há palavra verdadeira que não seja práxis”; ou seja, o discurso sem ação se converte em retórica vazia.

Sendo assim, os estudantes da EJA, muitas vezes marcados por trajetórias de exclusão e silenciamento, tendem a compreender o fazer político como algo distante, reservado aos “políticos profissionais”, e não como um exercício cotidiano de participação e decisão coletiva. Tal percepção reproduz uma lógica de democracia representativa, em que o poder é delegado, em detrimento de uma democracia participativa, na qual todos são corresponsáveis pela transformação social. Freire (1996) denuncia justamente essa alienação política, ao afirmar que “a passividade diante do mundo e a aceitação de ordens impostas fazem parte da cultura do silêncio”, que precisa ser superada por meio da conscientização e da práxis libertadora.

Desta forma, a gestão democrática não se trata apenas de ações democráticas ou de processos participativos de tomada de decisões, trata-se, antes de tudo, de ações voltadas à educação política, à um processo de metacognição e reflexão ontológica, na medida em que são ações que criam e recriam formas de pensar e construir o conhecimento e, portanto o poder. Contudo, a passagem do discurso à prática democrática enfrenta entraves que extrapolam o âmbito da sala de aula. Conforme argumenta Bourdieu:

A melhor maneira de provar em que medida a realidade de uma sociedade ‘democrática’ está de acordo com seus ideais não consistiria em medir as chances de acesso aos instrumentos institucionalizados de ascensão social e de salvação cultural que ela concede aos indivíduos das diferentes classes sociais? (1998, p. 64).

Assim, o desafio da EJA não reside apenas em proclamar uma educação inclusiva, mas em garantir condições reais para que os sujeitos nela permaneçam e aprendam — o que inclui políticas efetivas de permanência e justiça social.

Souza (2009) reforça essa perspectiva ao afirmar que a democracia

escolar não pode se restringir à formalidade da participação, mas deve se basear na ampliação concreta das condições de superação das desigualdades sociais. Segundo o autor, “a democracia se faz menos nas definições formais, constitucionais, dos direitos dos indivíduos e mais pela ampliação real das condições de superação das desigualdades sociais” (2009, p. 128). Portanto, pensar uma gestão democrática na EJA implica reconhecer que a participação não é apenas um direito abstrato, mas depende de políticas institucionais que garantam o acesso, o acolhimento e a permanência dos educandos em condições de dignidade.

Sendo assim, a democracia na EJA só se realiza plenamente quando articulada à promoção da igualdade material de oportunidades. O que está em jogo, portanto, não é apenas a ampliação de espaços de fala, mas a efetivação de políticas que permitam aos sujeitos permanecerem e se reconhecerem no ambiente escolar. Tal compreensão está em consonância com Barcelos (2012), que distingue entre o conhecimento-regulação, voltado à reprodução de normas e estruturas, e o conhecimento-emancipação, que emerge quando o saber escolar se relaciona à vida concreta e à transformação da realidade. Portanto, o discurso democrático na EJA só adquire sentido emancipador quando rompe com a lógica da regulação e se enraíza nas condições reais de existência dos educandos.

A prática pedagógica democrática, portanto, exige uma articulação entre o projeto educativo e a política social, pois a ausência de condições materiais adequadas, como alimentação, transporte, flexibilidade, reconhecimento dos saberes populares, inviabiliza o exercício pleno da participação. Como afirma Souza (2009), a gestão democrática deve ser compreendida como um processo político sustentado no diálogo, na alteridade e na participação ativa dos sujeitos, e não como mera formalidade administrativa.

Assim, a coerência entre discurso e prática na EJA requer a superação da desigualdade estrutural que separa o ideal da realidade. A educação democrática defendida por Freire não se concretiza apenas em palavras, mas na práxis que acolhe, alimenta, escuta e empodera. Uma escola realmente democrática é aquela que, além de abrir suas portas, constrói caminhos para que os sujeitos permaneçam e transformem suas próprias histórias.

4. ANÁLISE DE DADOS

Para alcançar o objetivo de compreender e ampliar o significado atribuído por educadores e educandos às atividades pedagógicas não tradicionais, investigando as expectativas que possuem em relação à escola e à sua escolarização, os dados coletados foram analisados por meio das seguintes categorias: Categoria 1 - O significado de estudar para os estudantes e professores, Categoria 2 - A relação entre as expectativas de aprendizagem e a prática pedagógica do ponto de vista dos educadores e estudantes, Categoria 3 - Pertencimento e Categoria 4 - A percepção de estudantes e educadores de como se dá a aprendizagem.

4.1 Categoria 1 - O significado de estudar para os estudantes e professores

A Categoria 1, O significado de estudar para os estudantes e professores, contemplou os dados obtidos pelas perguntas: *Por que você parou de estudar? E por que decidiu voltar a estudar agora? O que dá pra conquistar estudando na EJA? E para os professores a descrição de como acham que a escola é vista pelos estudantes.*

A análise das respostas obtidas entre estudantes e educadores da EJA revela que o ato de estudar é compreendido como um processo de reconstrução de trajetórias, de reafirmação da dignidade e de pertencimento. Para os estudantes, a escola assume um sentido simbólico de oportunidade e recomeço; para os professores, representa um espaço de reparação social, no qual a educação se converte em instrumento de emancipação.

Ao investigar o motivo de evasão escolar entre os estudantes entrevistados, constata-se a necessidade de trabalhar (77,8% na Escola P e 57,1% na Escola S) enquanto o motivo preeminente, o que reflete a histórica tensão entre trabalho e escolarização na trajetória dos sujeitos da EJA. Outros aspectos como falta de apoio familiar e distância ou falta de acesso à escola também são motivadores comuns da evasão escolar. Essas motivações configuram situações-limite, conceito freireano que designa

Barreiras e obstáculos que precisam ser vencidos nas vidas pessoais e sociais de mulheres e homens [...] que se apresentam ao povo como se fossem determinantes históricos, para os quais só há a alternativa da adaptação (Freire, 2014a, apud Paro; Ventura; Silva, 2020, p. 8)

Isto é, trata-se de condições concretas de opressão e impotência que os sujeitos vivenciam e que parecem, à primeira vista, impossíveis de transformar. A subversão das situações-limite ocorrem por meio de um processo de conscientização. O meio pelo qual essa conscientização se dá é a codificação e decodificação da realidade, no qual uma situação concreta da existência é representada (codificada) e, em seguida, analisada criticamente (descodificada). Esse movimento permite aos sujeitos refletirem sobre sua própria realidade, reconhecendo-se nela e, ao mesmo tempo, compreendendo-a como algo histórico e transformável, criando margem para a ação, para a *práxis*.

A superação das situações-limite ocorre por meio de atos-limite, que são compreendidos como respostas necessárias que se dirigem à superação e à negação do dado com uma postura decidida frente ao mundo. Na percepção crítica da situação limite, rumo ao ato-limite, estaria implícito o inédito viável como algo definido, a cuja concretização se dirigirá sua ação (Freire, 2014 apud Paro; Ventura; Silva, 2020, p.8).

Isto é, a partir desse movimento, emergem os inéditos viáveis, ou seja, novas formas de viver e organizar a realidade social. O inédito viável é, em última

instância, a possibilidade histórica de transformação que ainda não se concretizou, mas que pode se tornar realidade a partir da ação consciente e coletiva dos sujeitos. O inédito viável representa, portanto, aquilo que ainda não existe, mas que é possível construir, o novo que nasce da tomada de consciência sobre as contradições da realidade e do engajamento para superá-las.

É no inédito viável que se encontram as razões para o retorno aos estudos reveladas pelos estudantes entrevistados. Nos relatos coletados, se evidencia uma dimensão fortemente afetiva e emancipatória. Na Escola S, todos os estudantes mencionaram o desejo de realizar um sonho pessoal, enquanto 6 dos 7 entrevistados afirmaram ter voltado por interesse em aprender mais, fazer uma

faculdade ou retomar os estudos interrompidos. Esses dados evidenciam que o retorno à EJA é movido não apenas por necessidades econômicas, mas por um impulso subjetivo de autonomia e autorrealização, pela qual se imbrica a possibilidade de transformação da realidade.

O significado de estudar também é associado a uma dimensão coletiva, de socialização e trocas significativas com pares. Quando foi questionado: O que dá pra conquistar estudando na EJA?, muitos estudantes da Escola P mencionaram amizades e convívio.

“Muita coisa dá para conquistar aqui. A gente ainda quer conquistar muita coisa. Por exemplo, no convívio aqui. O convívio é maravilhoso. As professoras, o diretor, é tudo. É um convívio socialmente virado pro estudante mesmo. É bem maravilhoso.” (Resposta EP4)

Os dados coletados evidenciaram que o convívio social foi mais destacado entre os estudantes de idade mais avançada, a maioria que comentou sobre a importância de possuir amizades no ambiente escolar está aposentada e não possui mais uma convivência em local de trabalho. No entanto, quando questionado sobre o que é possível conquistar na EJA, um estudante de 19 anos comentou:

“Porque a professora reúne todo mundo, né? Tipo, as festinhas que têm. Tipo, as pessoas que ela chama de fora. Ela junta todo mundo. Aí todo mundo conversa, mano. Então você vai conhecendo bastante as pessoas daqui, mano. As pessoas aí falando, dá pra ter uma noçãozinha de como é a vida da pessoa, assim. E é bom, mano. Todo mundo é no seu canto, aí quando a professora passa isso, todo mundo fala bastante da sua vida. Eu não sou muito enturmado com a minha família. Nossa família não conversa muito, é separada minha família. Acho que eu vou levar isso pra minha família, mano.” (Resposta EP8)

O estudante comentou ao longo da entrevista que possui espaços de convivência com amigos de sua idade, contudo valoriza as interações travadas na EJA com pessoas mais velhas, principalmente aquelas mediadas pela professora. As dinâmicas sociais vivenciadas na escola servem como um modelo que o estudante almeja aplicar em casa, criando um ambiente mais dialógico e acolhedor em sua

família.

Alguns estudantes também destacam o momento da aula enquanto um momento de dedicação a si mesmo, desvinculado de aprendizados conteudistas. Ao questionar: *Como é a escola que você estuda? O que é escola para você?*, uma estudante da Escola S relatou:

“Além das minhas expectativas de colégio normal. É porque a gente tem um conceito de escola, que você vai estudar todas as matérias, são 40 minutos cada aula, é muito corrido, você tem que entregar trabalho. E o conceito aqui é bem diferente. Eu achei o entendimento mais fácil.

Eu achei que o conceito deles, por ser diferente, é melhor, é muito mais inclusivo do que outras escolas. Então, quando eu venho, eu acho que é uma terapia. Eu venho de um universo que escola, para mim, você tinha que ir da primeira à quarta série, da quinta à oitava, terminar, fazer um curso e pronto. E eu entendi que escola não é só isso. Escola você acaba fazendo um vínculo, uns laços, é um ambiente que se torna acolhedor, que você esquece de tudo, trabalho, filhos.

É um momento meu. Dizem que o seu momento é no banho. Mentira, que ainda tem quem bater na porta. E eu ainda fico com o gato parado na porta me esperando sair do banho. Então, a escola hoje é um momento para mim. É um momento que eu me desconecto de filho, marido, gato, trabalho, problemas de saúde e mergulho em outro universo.” (Resposta ES7)

A fala da estudante evidencia a escola enquanto um lugar de dedicação pessoal, uma possibilidade de desconexão com o “mundo externo” e foco em si própria. Fica evidente que essa dimensão de autocuidado toma uma maior importância em relação aos conteúdos conceituais, compartimentalizados em disciplinas e aulas de 40 minutos cada. O relato da estudante confirma que o acolhimento dos sujeitos na EJA é essencial para garantir um aprendizado significativo.

Do ponto de vista dos educadores, a escola é percebida como um espaço de acolhimento, segurança e transformação, no qual os estudantes encontram reconhecimento e pertencimento. Os professores descrevem a EJA como um ambiente onde se reconstrói a autoestima e a esperança, sobretudo para sujeitos que tiveram trajetórias escolares marcadas pela exclusão. Um dos docentes sintetiza essa percepção ao afirmar que a EJA é “um lugar de refúgio, no qual as pessoas são sempre respeitadas, queridas e valorizadas”. Essa compreensão dialoga com Arroyo (2017), que define a EJA como um território de encontros solidários e de reconstrução da dignidade.

Em síntese, os dados analisados revelam que o significado de estudar na EJA transcende o simples retorno aos bancos escolares: trata-se de um processo de reconstrução de si e de reapropriação da própria história. Tanto estudantes quanto educadores concebem a escola como um espaço de transformação, onde a aprendizagem se articula com o resgate da dignidade, da autonomia e da esperança.

As motivações para retomar os estudos, centradas em sonhos pessoais e no desejo de aprender, demonstram que o retorno à EJA está associado à busca por um “inédito viável” (Freire, 2014), isto é, à construção de novas possibilidades de existência, antes percebidas como inalcançáveis. Para os professores, ser educador na EJA implica reconhecer e valorizar essas trajetórias, compreendendo a educação como um ato político e emancipatório. Nesse sentido, a EJA se consolida como um espaço de (re) humanização e de resistência frente às desigualdades estruturais que historicamente excluíram esses sujeitos dos processos formais de escolarização. Assim, estudar passa a ser não apenas um ato de aprender, mas um gesto de afirmação da própria vida, configurando um movimento de superação das situações-limite rumo à transformação pessoal e coletiva.

4.2 Categoria 2 - A relação entre as expectativas de aprendizagem e a prática pedagógica do ponto de vista dos educadores e estudantes

A Categoria 2, A relação entre as expectativas de aprendizagem e a prática pedagógica do ponto de vista dos educadores e estudantes, contemplou os dados obtidos pelas perguntas feitas aos estudantes: Qual sua opinião sobre participar de projetos, rodas de conversa, oficinas, saídas culturais ou trabalhos em grupo? O que você acha sobre aulas que tem atividade no caderno, lousa e professor explicando? E conte sobre uma atividade ou aula que te marcou aqui na EJA. E aos professores: *Quais estratégias didáticas você percebe sendo bem-sucedidas no que se refere à singularidade dos estudantes? Quais aspectos representam os conflitos entre as expectativas de aprendizagem dos estudantes e as propostas pedagógicas da instituição ou são mal compreendidos/ mal aceitos pelos estudantes? Como e quanto às expectativas ligadas a um modelo tradicional de ensino (aulas expositivas, uso predominante da lousa, atividades individuais) estão presentes em sala de aula?*

A análise buscou compreender como as expectativas de aprendizagem se articulam com a prática pedagógica na EJA, considerando tanto a percepção dos estudantes quanto a dos professores. Nesta categoria, observa-se a coexistência de duas tendências. Por um lado, os estudantes demonstram grande identificação com aulas consideradas tradicionais, nas quais o professor explica na lousa e o aluno cópia no caderno. Em praticamente todas as respostas, a opção “Gosto e aprendo bem assim” aparece de forma predominante, indicando que o modelo expositivo é amplamente valorizado pelos participantes.

Sacristán (2005) explica que o “aluno” é uma construção social e histórica da instituição escolar moderna, moldada para obedecer e reproduzir normas. Essa lógica se reflete na EJA, quando os sujeitos passam a valorizar o modelo de ensino transmissivo como sinônimo de legitimidade. Essa constatação confirma a hipótese levantada na pesquisa: muitos estudantes mantêm expectativas de aprendizagem baseadas na escola tradicional, o que gera tensões com algumas das

práticas propostas pelos educadores.

Apesar da forte identificação com práticas tradicionais, a maioria dos estudantes afirma apreciar projetos, rodas de conversa, oficinas, saídas culturais e trabalhos em grupo, reconhecendo nessas atividades oportunidades de interação, pertencimento e construção de sentido. Apenas dois estudantes revelam alguma resistência; um considera essas práticas importantes, embora não goste muito delas, e outro evita participar. Ainda assim, essas respostas são exceções dentro de um cenário amplamente favorável às metodologias participativas.

As narrativas sobre aulas e atividades consideradas marcantes evidenciam a diversidade de experiências formadoras vivenciadas pelos estudantes. Os relatos mencionam episódios de leitura mediada, avaliações, aulas de português, matemática e história, atividades culturais, visitas institucionais, festas juninas e projetos temáticos. Na Escola S, por exemplo, três dos sete estudantes entrevistados destacaram que suas experiências mais significativas estavam relacionadas às aulas de música, dança, teatro e educação física.

Já na Escola P, uma das atividades mais impactantes para uma das alunas foi sua participação na audiência pública intitulada “A Educação de Jovens e Adultos na Cidade de São Paulo: Potências e Desafios”. A pauta debatida, intitulada “EJA em risco”, discutia o processo de desmonte da modalidade no município de São Paulo, apesar do reconhecimento nacional e internacional de diversas experiências desenvolvidas tanto na rede pública quanto em movimentos sociais.

A audiência contou com a presença de professores, coordenadores, pesquisadores, estudantes da EJA, familiares, representantes das Diretorias Regionais de Educação, da Secretaria Municipal de Educação, além dos vereadores Celso Giannazi e Edir Sales. No relato da estudante, a atividade foi marcante pela oportunidade de tomar a palavra em defesa da continuidade da EJA. Como afirmou:

“Eu fui para a Câmara de Vereadores. Falei lá. Porque assim, como que vai acabar a escola, vai fechar as escolas e a gente vai ficar como? Eu estudo à noite, eu dependo desse horário, das 5h30 às 8h. Tem pessoas que dependem dos outros horários. Aí fecha, aí diz que vai ser uma vez no mês. Eu falei: não, pelo amor de Deus, não tem como, não tem lógica. Eu fiquei muito orgulhosa de mim mesma, porque eu consegui falar, né? Porque eu tenho dificuldade para falar muito” (Resposta EP5)

Nas respostas dos educadores, percebe-se a preocupação com práticas que respeitem a singularidade dos estudantes, especialmente no que se refere ao ritmo, às necessidades individuais e à diversidade de trajetórias. As estratégias consideradas mais bem-sucedidas incluem: planejamento cuidadoso, regularidade das práticas, variedade de linguagens, atividades práticas, investigação, trabalhos em pequenos grupos. Nesse sentido, cinco dos estudantes entrevistados relatam que aprendem bem trabalhando em grupo. Destaca-se também a importância de relacionar os conteúdos às vivências cotidianas dos estudantes, evidenciando um compromisso com o currículo contextualizado. Um dos trabalhos marcantes para

uma das alunas foi o projeto “Mundo do trabalho doméstico”, por exemplo.

Os professores da Escola P reconhecem que o modelo tradicional de ensino está presente em diferentes medidas. Para alguns, esse modelo aparece “em boa medida”, embora ressignificado. Um ponto recorrente é que os próprios estudantes frequentemente desejam práticas tradicionais, como aulas expositivas, uso da lousa, pois essas remetem à ideia de escolarização legitimada socialmente. Alguns docentes relatam tentativas de equilibrar tais expectativas com práticas mais interativas, recorrendo ao diálogo e à construção de acordos para ampliar o repertório didático dos estudantes.

Já sobre os conflitos entre as expectativas de aprendizagem e as propostas pedagógicas da instituição, os professores apontam que as tensões se concentram principalmente nos seguintes aspectos: conteúdos apresentados, tipo de atividade, modelo de aula, organização do espaço e tempo de realização das tarefas. Os professores também relatam que parte das dificuldades decorre de um imaginário escolar consolidado, no qual o professor é visto como a figura central da transmissão e o estudante como receptáculo, o que contrasta com propostas pedagógicas que valorizam autonomia, investigação e construção coletiva.

As percepções dos estudantes e professores revelam uma dialética entre tradição e práticas mais dialógicas. Os estudantes demonstram abertura a atividades participativas, mas também forte identificação com práticas tradicionais, enquanto os professores buscam diversificar metodologias sem desconsiderar as expectativas e a história escolar desses sujeitos. Os conflitos apontados indicam que a construção pedagógica na EJA é um processo de negociação permanente, que exige sensibilidade, diálogo e flexibilidade para articular práticas coerentes com os princípios da modalidade, sem romper abruptamente com referências que os estudantes reconhecem como legítimas.

4.3 Categoria 3 - Pertencimento

A Categoria 3, Pertencimento, contemplou os dados obtidos pelas perguntas feitas aos estudantes: *Quando você se sente incluído(a) e respeitado(a) na escola? Quando você se sente desrespeitado(a) na escola? Qual é o espaço que existe para conversar sobre coisas que você vive no seu dia a dia aqui em sala de aula?* E aos professores: *O que é ser professor(a) da EJA? Pensando na complexidade estabelecida pela composição heterogênea de uma turma de EJA, a diversidade de quais aspectos são desafiantes durante o decorrer das aulas? Quais são os principais desafios que você encontra ao lidar com turmas heterogêneas?*

Aqui, procurou-se compreender como os estudantes e educadores percebem as relações interpessoais, o acolhimento e o reconhecimento dentro do espaço escolar da EJA, considerando o modo como essas dimensões influenciam os processos de aprendizagem e a permanência dos sujeitos na escola. As perguntas analisadas nesta categoria investigaram as experiências de inclusão e respeito vividas

pelos estudantes, bem como os espaços disponíveis para o diálogo sobre a vida cotidiana, além das percepções dos professores acerca dos desafios e potencialidades que emergem da diversidade presente nas turmas de EJA.

De maneira geral, os estudantes das escolas P e S demonstraram sentir-se respeitados e incluídos no ambiente escolar, evidenciando a relevância do vínculo afetivo e da escuta ativa como pilares da permanência na EJA. Na Escola P, todos os participantes afirmaram sentir-se respeitados e acolhidos, descrevendo a escola como um lugar onde “todos se tratam bem” e onde “os professores têm paciência e atenção”. Na Escola S, observou-se o mesmo padrão de respostas positivas: os sete estudantes entrevistados afirmaram sentir-se incluídos e respeitados, ainda que alguns tenham relatado experiências anteriores de exclusão ou medo relacionados à vivência escolar e extraescolar. Trata-se de uma estudante trans, que trouxe em sua fala uma vivência indispensável para a reflexão acerca do pertencimento de corpos dissidentes no ambiente escolar. Quando convidada a refletir a respeito de como seria uma escola ideal, a estudante destacou que uma escola ideal deveria:

“Ajudar a gente a desenvolver um medo. Parar esse medo de ter vontade de trabalhar e não ter coragem. Porque não é fácil para uma pessoa trans. Uma pessoa negra já é difícil. Para uma pessoa trans é mais difícil ainda. A gente se sente insegura, a gente tem medo, a gente não sabe como é que vai ser a recepção. No meu caso, eu sempre fui agredida. Eu sempre fui agredida. Então, eu tenho esse... Como é que eu posso falar? Esse medo, sabe? Você está me vendo aqui? [aponta para sua perna balançando em movimentos rápidos e repetitivos, indicando inquietude e ansiedade] Eu fico assim, porque eu não sei o que vai acontecer. Isso já aconteceu várias vezes comigo. E oportunidade de emprego é muito difícil.

O povo fala, ‘eu não tenho preconceito’. Mas tem. Entendeu? Então a escola deveria trabalhar assim pra gente. A escola dos meus sonhos teria que ser assim. Uma escola perfeita. Um conto de fadas que não vai existir nunca. Ai, nega, é muito difícil explicar. Eu não gosto de falar muito, senão eu começo a chorar.” (Resposta ES4)

A fala da estudante revela tensões profundas entre o pertencimento, a segurança e a oferta de educação na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Seu relato sobre o medo, a insegurança e as violências vividas fora da escola, contrastando com o acolhimento parcial encontrado no espaço escolar, revela que o sentimento de inclusão, embora presente, é constantemente ameaçado pela memória social da exclusão e pela fragilidade das políticas de equidade de gênero.

Nesse sentido, torna-se necessário reafirmar o papel do educador da EJA enquanto sujeito político e intelectual engajado, consciente das desigualdades estruturais que marcam a trajetória de seus estudantes. Como lembra Arroyo (2005, p. 31), “A EJA sempre aparece vinculada a outro projeto de sociedade, um projeto de inclusão do povo como sujeito de direitos.” Quando convidada a refletir a respeito do papel da escola na vida dos estudantes, uma educadora confirmou o caráter político

desenvolvido pela EJA, inclusive respaldando sua fala no pensamento de Arroyo:

“Um dos papéis centrais é ajudar as educandas a desenvolver habilidades para lidar com determinados problemas diários da vida (porque de vários elas já dão conta sem a escola). Além disso, a EJA também tem o papel de, como diz Miguel Arroyo, ampliar o repertório de conhecimento e de reconhecimento de saberes para que cada estudante possa lutar (individualmente e coletivamente) por uma vida justa. Acredito ainda que um outro papel importante da escola na vida da trabalhadora-estudante adulta é a interação social, a criação de laços com outras estudantes e com educadoras também. É na EJA que essas mulheres e homens recuperam sua autoestima e percebem-se pessoas com saberes e com valor. Especialmente para as mulheres, a EJA é um espaço de cuidado. Elas, que passam a vida cuidando de outras pessoas, têm na EJA um lugar onde podem ser cuidadas por outras. Por último, penso também que a EJA é lugar de construção de imaginários e sonhos, para quem teve seus sonhos negados por muito tempo e (às vezes) desaprendeu a sonhar.” (Resposta EDP5)

A reflexão da educadora ressalta o potencial da EJA de fornecer instrumentos úteis para a transformação da realidade do educando, no entanto, é enfática a importância dada ao acolhimento e a construção de um lugar comum de pertencimento no ambiente escolar. A dimensão das interações sociais, na “criação de laços com outras estudantes e com educadoras também”, ocorre um processo de valorização dos indivíduos, da recuperação da autoestima. A educadora ainda ressalta a importância da construção de um lugar de cuidado para mulheres, como uma forma de reparação histórica em relação às questões de gênero que impõe o papel de cuidadora prioritariamente às mulheres, criando uma desigualdade de afetos.

Compreender-se pertencente a um lugar no qual se constrói afeto remete a uma dimensão importante do ensino, como postulado por Paulo Freire, ensinar exige querer bem aos educandos.

Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que inclusive me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. (Freire, 2025, p. 141)

Libâneo (2016) corrobora com a concepção de que o educador deve equilibrar sua prática pedagógica entre o domínio do conteúdo e das metodologias, mas também autoridade moral, que se traduz na capacidade de criar um ambiente de aprendizagem democrático e respeitoso. O bom relacionamento na sala de aula, segundo esse autor, é quase sempre tão importante quanto a variedade de métodos e recursos instrucionais interligados.

Nota-se, portanto, que o sentimento de pertencimento e o bom relacionamento entre estudantes e educandos se estabelece enquanto condição

de aprendizagem, mas também enquanto parte da identidade do educador de EJA, como destacou uma professora, ser professor de EJA “é compartilhar a vida com essas pessoas que têm seus direitos negados cotidianamente e aprender com elas.” Nesse sentido, a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade, no contexto da educação para jovens e adultos torna-se inclusive condição para a mesma (Freire, 2025).

Fica evidente que o sentimento de pertencimento é essencial para construção de um ambiente adequado à aprendizagem. Os educadores participantes da pesquisa demonstraram possuir consciência perante o seu papel de sujeitos sensíveis e políticos perante a vida dos estudantes, expressando empatia e admiração perante os educandos. Contudo, existem também condições materiais que devem ser garantidas para que se estabeleça o pertencimento de maneira efetiva. Quando convocados a pensar sobre algo que mudariam na escola, alguns estudantes da Escola S comentaram sobre os preços altos da cantina.

“As coisas da cantina é muito caro, né? Eu acho. Foi discutido no Grêmio, eu acho que tem um ano, que tentaram mudar, tentaram baixar. Cada ano que passa vai aumentando mais. Antes na cantina nós pagava R\$:1,75, agora já tá quase R\$:5,50. O suco, nossa. É um absurdo. Às vezes eu nem compro, porque eu não tenho dinheiro meu.” (Resposta ES5)

A oferta de alimentos à preços altos chega a impedir a alimentação de alguns estudantes, o que configura um grande empecilho para a democratização do espaço escolar. Segundo Souza (2009, p. 128), “a democracia se faz menos nas definições formais, constitucionais, dos direitos dos indivíduos e mais pela ampliação real das condições de superação das desigualdades sociais”. Sendo assim, considerar os estudantes enquanto sujeitos ativos e pertencentes do ambiente escolar implica reconhecer que a participação não é apenas um direito abstrato, mas depende de políticas institucionais que garantam o acesso, o acolhimento e a permanência dos educandos em condições de dignidade. Portanto, o desafio da EJA não reside apenas em proclamar uma educação inclusiva, mas em garantir condições reais para que os sujeitos nela permaneçam e aprendam, o que inclui políticas efetivas de permanência e justiça social.

Em síntese, a EJA, modalidade que historicamente acolhe sujeitos que foram excluídos da escolarização formal, deve ampliar sua vocação para incluir as mais diversas demandas dos educandos. Por meio dos dados coletados, constatou-se que há uma demanda de aprofundamento nas especificidades de estudantes transgênero, tornando necessário reconhecer que além das categorias já conhecidas por compor a heterogeneidade das salas de aula (idade, raça, trajetória escolar, trabalho etc.), há identidades de gênero que implicam necessidades de acolhimento, escuta e práticas pedagógicas sensíveis. Constata-se também que o pertencimento deve ser pensado como condição de permanência e não apenas como sentimento: a escola na qual se “pertence” acolhe, valoriza, adapta currículos e ambientes, forma-se em práticas antiviolação e institui políticas de permanência que reconhecem vulnerabilidades específicas.

4.4 Categoria 4 - A percepção de estudantes e educadores de como se dá a aprendizagem

A Categoria 4, A percepção de estudantes e educadores de como se dá a aprendizagem, contemplou os dados obtidos pelas perguntas feitas aos estudantes: *Como é a escola que você estuda? O que é escola para você? Como as atividades realizadas na escola te ajudam a aprender? Quando você aprende? Como você aprende? Como seria a "escola ideal" para você? Se pudesse mudar ou melhorar alguma coisa na EJA, o que seria? E aos professores: Qual é o papel da escola e da EJA especificamente na vida dos estudantes? Descreva como você acha que os professores são vistos pelos estudantes. Descreva quais os aspectos do processo de aprendizagem de seus estudantes que impactam na sua prática de ensino.*

Dessa vez, procurou-se compreender como os estudantes e educadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) concebem o processo de aprendizagem, a partir das experiências vivenciadas nas escolas pesquisadas. As respostas revelam múltiplas formas de aprender e ensinar, mediadas por afetos, desafios e concepções distintas sobre o papel do professor e da escola. A análise comparativa entre a Escola P e a Escola S permite identificar tanto convergências quanto contrastes significativos nas percepções sobre o ato educativo.

Na Escola P, praticamente todos os relatos dos estudantes mencionam a mediação do educador enquanto elemento fundamental à aprendizagem. Observa-se que as intervenções docentes tomam diferentes formas, o que indica uma ação refletida e carregada com intencionalidade. Quando questionada em relação a como se aprende, uma estudante ressaltou o movimento da professora de dar autonomia para a realização de atividades, as intervenções pontuais realizadas individualmente ao longo da execução e, por fim, a socialização da atividade com a turma, na qual os estudantes são convidados a compartilhar aquilo que pensaram, ao passo que a professora articula as respostas e direciona a turma em um processo de correção.

"A gente faz do nosso jeito, do jeito que a gente entendeu e depois eles compartilham. Corrigem um por um às vezes. Igual agora lá na sala, a professora tá ditando e corrigindo na lousa pra todo mundo. Porque tem uns que tem um pouco de dificuldade, tem uns que tá mais avançado." (Resposta EP6)

Fica evidente a valorização da autonomia dos estudantes, bem como o respeito ao tempo de aprendizagem de cada um. Ainda que os tempos e modos de aprendizagem sejam particularidades da sala de aula, os dados coletados revelam que normalmente o desempenho na escola está associado a questões externas, referentes à realidade concreta dos estudantes. Muitos relatos trazem a dificuldade de estudar e se concentrar após uma jornada de trabalho, mas reconhecem que o tempo da EJA é pensado para encaixar-se nessa realidade.

"A escola, por exemplo, a primeira escola que eu estudei é essa daqui, nunca tinha estudado em lugar nenhum. Eu já tô aqui há

muito tempo, já tô aqui, eu acho, uns oito, nove anos já. É porque eu falto muito por causa do meu trabalho. É, até porque as pessoas já falaram pra mim, se você não faltasse, você já não era nem pra você tá mais aqui. Mas eu falto muito. O problema é esse. Mas você vai aprendendo de pouquinho em pouquinho, uma hora você termina. A vida vai levando." (Resposta EP1)

O relato do estudante evidencia um aspecto importante da educação de jovens e adultos, isto é, a flexibilização dos tempos e espaços escolares. Arroyo (2005) e Haddad (2007) apontam a rigidez do currículo e os horários inflexíveis como um importante motivo de evasão escolar, uma vez que não se adequam às demandas dos estudantes que buscam conciliar estudos e trabalho. Os autores defendem que projetos e programas de EJA devem respeitar os ritmos de aprendizagem e as condições de vida dos sujeitos, propondo horários alternativos, matrículas abertas e metodologias adaptadas às demandas concretas das comunidades.

Outro aspecto levantado pelos estudantes é a idade enquanto um dificultador, um fator que torna o aprendizado mais lento. Contudo, este fator sempre é contornado pela percepção de que os educadores possuem uma postura paciente e cuidadosa.

"Eles tendo paciência, porque nós já somos velhos. Tem outros mais velhos do que eu. Na verdade, não sabe nem escrever ainda. Nem ler, entendeu? Mas eles dão muita atenção. Eles têm muita paciência com a gente. E nessa a gente vai se soltando, pegando confiança. Tanto neles, deles que estão ajudando-nos, e nós pegando confiança em nós mesmos. Entendeu? Através deles." (Resposta EP9)

A fala do estudante ressalta a importância de se construir uma relação de confiança entre educando e educador, que uma vez estabelecida engaja a construção de autoconfiança do estudante, fator essencial para o processo de aprendizagem. Um relato colhido na Escola S é determinante para estabelecer a confiança e segurança enquanto elementos imprescindíveis à aprendizagem.

"Nega, esse negócio de aprender pra mim é um pouco difícil, porque o que eu aprendo hoje eu já esqueci, vou esquecer daqui a duas horas. Então, é um pouquinho complicado. Eu não sei se é medo que eu tenho. Eu acho que é insegurança. É várias coisas, sabe? O professor está explicando, mas eu estou com a mente onde eu moro, no albergue. Eu falei, meu Deus, minhas coisas estão lá. Ou então, tipo assim, eles estão falando as coisas, eu estou pensando, meu Deus, será que eles vão me deixar entrar hoje? Porque eu estou na escola." (Resposta ES4)

Para responder à questão de como se aprende, a estudante sentiu a necessidade de apresentar o contexto no qual está inserida, um contexto de extrema vulnerabilidade social, para justificar suas dificuldades. As marcas da violência vivida são carregadas para dentro do ambiente escolar e impactam diretamente no processo

de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido reafirma-se a inevitabilidade de assumir o teor político da educação e preparar educadores capazes de desenvolver uma escuta ativa e uma postura disposta a agir diante de situações-limites vividas pelos estudantes. Sem essas qualidades, o processo de ensino-aprendizagem é comprometido.

Do ponto de vista dos educadores, a percepção converge com a dos estudantes: a aprendizagem é compreendida como um processo coletivo e dinâmico, que requer escuta ativa, paciência e vínculo afetivo. Os professores da Escola P enfatizam que o avanço dos alunos está diretamente ligado à motivação, à autoestima e à criação de um ambiente seguro. Como ressalta um deles, “a aprendizagem acontece quando o estudante se sente respeitado e valorizado”, reafirmando a importância das relações humanas na prática pedagógica.

Na Escola S, as respostas dos estudantes revelam percepções plurais sobre o modo de aprender. De modo geral, os estudantes atribuem grande valor às explicações diretas dos professores, demonstrando confiança nas aulas expositivas e no modelo tradicional de ensino. Frases como “aprendo com o professor explicando” e “prefiro quando ele mostra no quadro” indicam que o ensino centrado no educador ainda é percebido como garantia de aprendizado.

Por outro lado, também há reconhecimento da importância das atividades práticas, dos trabalhos em grupo e dos projetos pedagógicos. Vários estudantes afirmam aprender mais “em grupo” ou “participando de projetos”, demonstrando abertura a práticas mais participativas e interativas. Essa dualidade entre o desejo de metodologias tradicionais e o reconhecimento da eficácia das práticas colaborativas, reflete o conflito entre diferentes representações sociais de escola e ensino.

Uma educadora da Escola P comentou sobre a importância de insistir em oferecer aulas diversificadas, mesmo que não bem aceitas de início.

“Quando eu virei professora, eu era muito radical nessa ideia de que os estudantes têm que escolher. E aos poucos, participando de muitas discussões [...] eu fui entendendo essa questão do repertório. E isso ficou muito claro para mim. A gente só consegue escolher dentro do cardápio que a gente conhece. Então, quando a gente tem coisas que a gente percebe que os estudantes não sabem que existem, faz parte do nosso trabalho falar: olha, isso aqui é muito importante, isso aqui eu quero muito que vocês conheçam, porque eu acho que vai transformar o olhar de vocês...” (Resposta EDP5)

A concepção elaborada pela educadora de “escolher dentro do cardápio que a gente conhece” se relaciona à ideia de reprodução daquilo que nos é imposto ou, como coloca Moscovici (2003), à adequação às representações sociais, que por sua vez, orientando a forma como os sujeitos percebem e vivenciam o espaço escolar.

Muitos estudantes retornam à escola carregando imagens e valores construídos a partir do modelo tradicional de ensino, aquele centrado na autoridade docente, na disciplina e na avaliação, reproduzindo, assim, um imaginário que associa o “ser aluno” à obediência e ao silêncio (Moscovici, 2003). Os dados coletados por meio do questionário destinado aos educadores confirmam a percepção de que os estudantes criam expectativas de aprendizagem de acordo com as representações sociais de escola vigentes no modelo tradicional

“Os estudantes esperam retornar a escola e ter na prática e no método situações idênticas ou similares da escola que os excluiu. Tendem a crer que o professor é quem ensina e ele apenas o receptáculo.” (Resposta EDP3)

No entanto, as reflexões traçadas pelos educadores dão a entender que essas expectativas são, em primeira instância, acolhidas e então questionadas, buscando criar um equilíbrio entre o desejo dos educandos e as convicções dos educadores.

“Quer dizer, eu gosto muito da lousa quando os próprios estudantes vão lá explicar seus pensamentos e estratégias. Mas as aulas expositivas e as atividades individuais são recursos que uso para resolver questões pontuais e vou tentando equilibrar as demandas delas com outras estratégias que acredito serem mais efetivas e importantes. Esse é um processo de muita conversa para chegar em acordos e desconstruir um imaginário que é socialmente construído diariamente por diversos mecanismos da nossa sociedade.” (Resposta EDP5)

Compreende-se que essas representações não são fixas nem imutáveis. Elas se transformam a partir das práticas e das interações no cotidiano escolar. À medida que os educandos vivenciam experiências educativas mais democráticas e acolhedoras, as concepções de escola como lugar de disciplina e controle são abandonadas, transformadas em uma percepção de escola espaço de convivência, diálogo e pertencimento.

Nesse sentido nota-se a concepção do professor enquanto uma figura complexa: por um lado o detentor de todo o saber, por outro um parceiro e um facilitador. Quando convidada a refletir sobre como os professores são vistos pelos estudantes, uma educadora respondeu que

“Os detentores do saber. Que nunca erram. Que são capazes de dar todas as respostas. Para além disso, se percebem que os docentes são afetivos e respeitosos tendem a ceder um pouco na negociação de conteúdos e na construção de um currículo funcional.” (Resposta EDP3)

Ao analisar os dados fornecidos pelos educadores, nota-se que não há uma urgência em relação a negar um modelo tradicional, as concepções trazidas

pelos estudantes não são descartadas, mas sim compreendidas e subvertidas por meio de uma práxis baseada em fundamentos democráticos. Por meio de uma postura generosa, os educadores demonstram aos educandos que o processo de construção de conhecimento é um trabalho coletivo no qual todos devem se sentir contemplados. Como destacado pela educadora, quando os educandos se deparam com um professor afetivo e respeitoso, eles “tendem a ceder um pouco na negociação de conteúdos e na construção de um currículo funcional”, desvinculando-se de representações tradicionais e enrijecidas de educação.

A flexibilização é um princípio para a aprendizagem na EJA, a forma pela qual a aprendizagem ocorre não depende de um método específico, mas sim de uma postura rigorosamente respeitosa perante os educandos.

“Os professores costumam trabalhar com diversas metodologias e materiais, apesar de não elencar os métodos mais eficazes dos menos eficazes, mas usar vários para que os estudantes aprendam.”
(Resposta EDP6)

Em última análise, compreender as percepções de como se dá a aprendizagem para educandos e educadores é fundamental para compreender as tensões simbólicas que envolvem as práticas escolares. Olhar com generosidade e empatia para as expectativas de aprendizagem dos sujeitos da educação de jovens e adultos é essencial, tendo em vista que o aprendizado se configura como um fenômeno coletivo e relacional, sustentado pela escuta e pela confiança mútua entre educadores e educandos.

4.5 Círculo de Cultura

O Círculo de Cultura constituiu o produto da pesquisa e foi realizado em dois períodos na Escola P. A estrutura do Círculo consta no Apêndice D. Para o contexto de análise segue a descrição das duas experiências, na íntegra.

4.5.1 Feedback do Círculo de Cultura do 5º período

Quando a proposta de desenho foi apresentada, instaurou-se um clima de relutância, os estudantes alegaram não saber desenhar e demonstraram não saber como começar, solicitaram que a mediadora do Círculo realizasse um desenho para que eles pudessem copiar e se espelhar. Foi proposto então que conversássemos um pouco sobre o que é escola. Cada um proclamou algumas palavras: “coragem”, “futuro”, “oportunidade” ... Foi sugerido que estas palavras fossem representadas na folha de papel, lembrando que desenhos não precisam ser necessariamente figurativos ou remetentes à realidade, é possível representar sentimentos, por exemplo, de maneira abstrata. Aos poucos os registros passaram a ser desenvolvidos, alguns estudantes ainda se queixavam de não saberem desenhar, ou de estarem fazendo “feio” e “errado”, contudo, à medida que avançavam em suas produções, tornaram-se mais abertos aos incentivos e elogios da mediadora, bem como à troca com os

colegas. Ao longo do tempo de produção, foram recordados momentos do cotidiano e do trabalho, bem como memórias de infância. Uma estudante comentou que estava desenhando a senhora que ela acompanha como cuidadora, outro estudante comentou que seu desenho lhe lembrava a infância e a casa onde vivia com sua família, em resposta sua colega relatou que teve uma infância extremamente pobre e que lembrava da casa de tábua em que cresceu.

Ao final da dinâmica os estudantes esboçaram estarem satisfeitos com os resultados e compartilharam as produções com os colegas, no entanto, apenas uma das produções carregava elementos pertencentes ao ambiente escolar (uma representação da porta da sala), de modo que as outras eram desenhos de elementos conhecidos (casa, flor, pessoa, árvore...). A pesquisadora convidou os estudantes a compartilharem o que pensaram e sentiram ao longo da proposta, uma estudante comentou: “Na escola a gente aprende muita coisa nova mesmo, até desenhar, sempre tem desafios”. A discussão sobre o sentido da escola para cada um ficou em segundo plano, de modo que a pesquisadora prosseguiu:

“Então gente, eu pedi pra gente fazer esse exercício de pensar sobre o que é a escola porque o título da minha pesquisa é “A escola pelo olhar do estudante de EJA”, então vocês acham que fala sobre o que?” (Resposta EDP6)

Um estudante indagou que era sobre como funciona a “mente” dos estudantes, ao que a pesquisadora retornou perguntando sobre quem sabe mais sobre como funciona a mente dos estudantes, ao que dois educandos responderam que é o professor. A pesquisadora então perguntou se quem sabe mais sobre o que se passa na cabeça dos estudantes não são os próprios estudantes e a turma concordou com bom humor. Prosseguindo, a mediadora introduziu a pesquisa:

“Pois é, então a minha parte do trabalho foi só organizar aquilo que eu aprendi com vocês. Pra fazer isso, dentro de um trabalho acadêmico, a gente tem que seguir alguns procedimentos: primeiro a gente faz perguntas e pensa o que a gente quer aprender, a gente tem que pensar também por que a gente quer aprender isso e como a gente vai aprender isso. A gente cria hipóteses sobre o que a gente vai aprender, quer dizer, a gente tem que imaginar um pouco as respostas que a gente vai conseguir na pesquisa. Aí a gente procura outros pesquisadores que possam responder essas perguntas e confirmar nossas hipóteses, nessa parte a gente precisa ler e estudar muito. Aí depois a gente vai pra campo, pra ver com nossos próprios olhos como as coisas funcionam e pra coletar dados (que são por exemplo as entrevistas que vocês deram). Aí a gente volta e analisa esses dados, então eu escutei tudo de novo e fui organizando as respostas que tinham a ver uma com a outra, de um jeito que elas foram respondendo minhas perguntas e conversando com aquilo que os outros pesquisadores falam também. Então é essa parte que eu vim mostrar pra vocês, que são as respostas que eu encontrei.”

(Resposta EDP9)

As categorias foram apresentadas de maneira sucinta em linguagem informal, ressaltando as descobertas relacionadas à Escola P, por vezes comparando alguns aspectos da Escola S, protagonizando a participação dos estudantes para os resultados da pesquisa. Ao longo da fala expositiva, não houve muitas interações, mesmo quando convidados a participar, os estudantes se mantiveram mais omissos, em posição de escuta. Ao final da apresentação dos resultados, afirmaram estarem de acordo e agradeceram a devolutiva, bem como o interesse da pesquisadora na educação deles.

4.5.2 Feedback do Círculo de Cultura do 6º período

Ao apresentar a dinâmica de desenho, a pesquisadora entregou o material enquanto engajava os estudantes a falarem uma palavra que lhes vinha à cabeça quando pensam em escola. Muitos se manifestaram e rapidamente iniciaram suas produções, que foram, em sua maioria, mensagens escritas que descrevem a escola como lugar de aprendizagem, esperança e construção de futuro e oportunidades. Ao final da dinâmica a pesquisadora introduziu rapidamente o título e o tema de sua pesquisa, prosseguindo para a primeira categoria de análise que trata do significado de estudar que, em grande medida, havia sido abarcado pelas produções espontâneas dos estudantes durante a dinâmica.

Uma vez que a pesquisadora apresentou a dimensão afetiva do significado de estudar, relatando os dados coletados apontam para uma importância significativa das amizades construídas e conquistadas na EJA, um estudante pediu a palavra e comentou sobre como enxerga o espaço da escola como sua comunidade, sua turma como família. A partir desse comentário, o encontro tomou um rumo dialógico, no qual os estudantes protagonizaram uma conversa espontânea e a pesquisadora realizou pequenas entradas, enfatizando alguns pontos levantados que também estavam manifestados na pesquisa.

A conversa tomou um tom crítico que problematizou a falta de conhecimento das pessoas do bairro em relação à existência da escola, o que também se relacionava ao esvaziamento das turmas de EJA. Foi cobrado dos educadores que estes se empenhassem junto aos estudantes para chamar os moradores do bairro para estudarem, além de sugerido à mediadora que sua pesquisa fosse encaminhada às autoridades para lembrar os governantes da importância da EJA.

Quando a discussão se encaminhou para a categoria que trata de como se aprende, novas perspectivas, que não foram contempladas nas entrevistas, apareceram de maneira enfática. Uma estudante mostrou-se muito incomodada com a forma que a grade de aulas é organizada e sugeriu que a EJA se estruturasse de maneira modular, de modo que cada semana tratasse de uma área do conhecimento. Essa modalidade foi então amplamente discutida entre os estudantes e a professora que acompanhava a dinâmica. Nos encaminhamentos dessa questão, os educandos se organizaram para conversar com a gestão, bem como com o grêmio para estruturar

uma proposta formal.

Ao final da dinâmica, os estudantes agradeceram o espaço de discussão, comentando como foi importante poderem refletir e questionar a maneira como se aprende na escola e trocar entre pares suas opiniões de modo a buscar um lugar comum que atendesse às expectativas da turma.

4.5.3 Análise dos feedbacks dos Círculos de Cultura

A experiência do 5º período evidencia, desde o início, elementos-chave discutidos por Paulo Freire, especialmente a relação entre insegurança, medo de errar e o impacto das experiências escolares anteriores no modo como os estudantes se colocam diante de uma atividade criativa. Quando os educandos afirmam “não saber desenhar”, pedem modelos prontos ou julgam seus desenhos como “feios” ou “errados”, tornam explícito o efeito das representações sociais tradicionais de escola (Moscovici, 2003; Sacristán, 2005).

Essas representações associam aprender a acertar, a seguir um padrão, a não se arriscar, internalizando uma lógica de correção que historicamente marcou suas trajetórias interrompidas.

A mediação da pesquisadora opera no sentido de desconstruir esse imaginário, propondo a arte como expressão pessoal e o erro como potência — movimento coerente com a concepção freiriana de que a aprendizagem exige coragem para se assumir inacabado e para produzir algo próprio. Aos poucos, nota-se a abertura dos estudantes à atividade, um indício de que o acolhimento e a valorização da produção do educando favorecem deslocamentos subjetivos possíveis dentro de um Círculo de Cultura.

Outro aspecto relevante foi a emergência de memórias pessoais — infância, trabalho, experiências familiares — confirmando o que Freire afirma sobre a inseparabilidade entre vida e conhecimento: não há ato pedagógico neutro ou descolado da realidade concreta dos sujeitos. Arroyo (2005) reforça essa dimensão ao afirmar que a EJA é espaço onde sujeitos populares se reconhecem e se tornam visíveis, e isso se observa na forma como as narrativas compartilhadas ampliam o sentido da atividade e revelam aspectos identitários dos educandos.

O momento expositivo sobre a pesquisa, entretanto, se caracteriza por uma participação mais tímida, com predominância da escuta e pouca intervenção espontânea dos estudantes. Aqui percebe-se o peso das mesmas representações tradicionais: a expectativa de que o professor/pesquisador “sabe mais”, enquanto o estudante deve ouvir — fenômeno previsto tanto por Moscovici (2003) quanto por Sacristán (2005), quando discutem como o imaginário escolar molda comportamentos e expectativas. Em síntese, o 5º período revela uma experiência rica emocionalmente, mas com baixa horizontalidade discursiva, o que limita o caráter dialógico esperado de um Círculo de Cultura.

No 6º período, observa-se um movimento quase oposto: os

estudantes aderem rapidamente à proposta, produzem espontaneamente e mobilizam palavras potentes como “esperança”, “futuro”, “oportunidade” — termos que ressoam diretamente com a literatura sobre o significado de estudar na EJA (Arroyo, 2009; Freire, 1996).

A dinâmica rapidamente se converte em diálogo vivo, com protagonismo dos estudantes, o que concretiza de modo mais fiel a proposta freiriana de Círculo de Cultura: um espaço em que os sujeitos problematizam a própria realidade, “dizem sua palavra” e constroem saberes coletivamente.

Quando um estudante afirma ver a turma como “família” e a escola como “comunidade”, ele mobiliza sentidos que atravessam toda a análise da categoria Pertencimento: a EJA como espaço de cuidado, reconstrução da autoestima e produção de laços (Arroyo, 2005; Freire, 2025). O fato de a discussão ter sido puxada pelos educandos demonstra autonomia e confiança — elementos essenciais para processos emancipatórios.

Já a crítica à pouca divulgação da EJA no território evidencia uma dimensão social e política da escola, abrindo espaço para reflexão sobre a invisibilidade histórica que marca essa modalidade. Esse movimento se alinha à concepção de Arroyo (2009) de que a EJA é um território político, onde os sujeitos podem denunciar exclusões e reivindicar direitos.

A discussão sobre a organização da grade curricular e a defesa de um modelo modular revelam um nível ainda mais profundo de participação: os estudantes não apenas refletem sobre a escola, mas também propõem soluções concretas, demonstrando um sentido de pertencimento ampliado — da escola como espaço seu, sobre o qual têm direito de opinar e cuja organização podem transformar. O encaminhamento coletivo para levar a proposta à gestão e ao grêmio é, em termos freirianos, um exercício explícito de autonomia, consciência crítica e ação política.

No geral, o 6º período vivenciou um Círculo de Cultura altamente dialógico, afetivo e politizado — aquilo que Freire denomina de “palavra verdadeira”: reflexão que se converte em ação transformadora.

Os dois Círculos de Cultura demonstram que a EJA é marcada por heterogeneidade na participação, nos modos de expressão e nas formas de compreender-se como sujeito de conhecimento.

O 5º período expõe as contradições e marcas deixadas por experiências de fracasso escolar e pela representação tradicional de aluno, enquanto o 6º período revela o potencial transformador da EJA quando o vínculo, o pertencimento e a confiança estão bem estabelecidos.

Ambas as experiências, no entanto, confirmam a hipótese central da pesquisa: a aprendizagem e o pertencimento na EJA emergem de relações afetivas, dialógicas e politicamente orientadas, nas quais educadores e educandos constroem sentidos coletivos sobre a escola e sobre si mesmos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada ao longo deste trabalho permitiu compreender, de forma mais profunda e situada, como estudantes e educadores da Educação de Jovens e Adultos constroem sentidos sobre a escola, sobre si mesmos e sobre o aprender. Ao analisar as quatro categorias (o significado de estudar, a relação entre expectativas e práticas pedagógicas, o pertencimento e as percepções sobre a aprendizagem) ficou evidente que a EJA é um espaço formativo marcado simultaneamente por tensões e potências. Trata-se de um território em disputa, no qual convivem práticas emancipatórias e representações tradicionais de escolarização, atravessadas por histórias de exclusão e desejo de transformação.

Os dados revelaram que, para os estudantes, estudar significa sobretudo recomeçar, recuperar dignidade, criar novos projetos de vida e construir pertencimento. Retomar os estudos aparece como um autolimites (Freire) diante de situações-limite vividas ao longo da vida: trabalho precoce, falta de acesso à escola, responsabilidades familiares, experiências de fracasso e humilhação escolar. É nesse movimento que emerge o inédito viável, isto é, a possibilidade de uma vida diferente, que antes parecia inacessível. Do ponto de vista dos educadores, a EJA se configura como um espaço de reparação social e de reconhecimento dos sujeitos, reafirmando o caráter político e humanizador da docência.

No campo das expectativas de aprendizagem, os dados mostraram que há uma forte presença da representação tradicional de escola, associada à figura do professor que explica e do aluno que copia. Esse imaginário, fruto de trajetórias interrompidas e de vivências escolares rigidamente disciplinadoras, convive, porém, com o prazer declarado pelos estudantes em participar de atividades dialógicas, projetos, rodas de conversa, oficinas e saídas culturais. A coexistência dessas expectativas confirma a hipótese inicial de que os estudantes da EJA tendem a reproduzir imagens tradicionais de escolarização, ao mesmo tempo em que se abrem a experiências pedagógicas mais participativas quando estas fazem sentido para suas vidas. Assim, a hipótese foi parcialmente validada: de fato há um apego ao modelo tradicional, mas esse apego não impede a valorização de práticas emancipatórias, pelo contrário, muitas vezes elas se tornam as experiências mais significativas.

A análise das percepções de pertencimento evidenciou que a escola constitui, para muitos, um lugar de cuidado, de escuta, de convivência intergeracional e de reconstrução da autoestima. A EJA se mostra um espaço capaz de produzir laços sociais fortes e experiências de acolhimento que extrapolam o conteúdo escolar. Esse elemento é central para a permanência e para a aprendizagem: estudantes que se sentem reconhecidos e respeitados tendem a permanecer, engajar-se mais e construir relações positivas com o conhecimento. Por outro lado, as falas dos professores revelam os desafios impostos pela heterogeneidade das turmas, pela oscilação entre demandas tradicionais e propostas alternativas, e pelos limites institucionais que tensionam o ideal freiriano com as condições reais de trabalho docente.

A última categoria, referente à aprendizagem, reforçou que os estudantes aprendem melhor quando a escola dialoga com suas experiências e quando são convidados a analisar criticamente situações reais de suas vidas. A aprendizagem se dá pela interação, pelo reconhecimento da própria

história e pelo vínculo construído com educadores que se colocam como mediadores e não como detentores exclusivos do saber. Ao mesmo tempo, a forte valorização de aulas expositivas e atividades tradicionais indica que a transição para práticas emancipadoras precisa ser feita com cuidado, dialogando com o repertório e as expectativas dos estudantes, e não a despeito delas.

Do ponto de vista conceitual, este trabalho dialoga com autores essenciais para compreender as tensões que atravessam a EJA. Freire iluminou a centralidade do diálogo, da conscientização e do reconhecimento das situações-limite. Arroyo contribuiu para situar a EJA como um território de afirmação de direitos e de resistência às desigualdades. Bourdieu e Passeron ajudaram a compreender as estruturas simbólicas que produzem e reproduzem a exclusão escolar. Sacristán e Moscovici forneceram ferramentas teóricas para analisar as representações sociais que moldam identidades escolares e expectativas dos sujeitos. Barcelos, Gouveia, Silva e outros autores aprofundaram o debate sobre regulação, emancipação e práticas contextualizadas. Assim, o campo conceitual mobilizado permitiu interpretar os dados não apenas descritivamente, mas criticamente, articulando teoria e prática.

A contribuição deste trabalho reside justamente nessa articulação entre o olhar dos sujeitos, a análise crítica das tensões pedagógicas e a proposição de um processo formativo baseado no Círculo de Cultura. A devolutiva realizada aos participantes, enquanto prática de pesquisa e de intervenção, reafirma o compromisso ético-político da EJA com o diálogo e a construção coletiva de sentido. Em um campo marcado por narrativas sobre falta, déficit e evasão, este estudo evidencia as potências da EJA e o papel fundamental das relações, dos vínculos e das práticas contextualizadas na permanência e na aprendizagem. Traz também elementos originais ao comparar duas instituições com naturezas distintas, uma pública e uma privada, permitindo observar como políticas, recursos e práticas pedagógicas se tensionam e se complementam em realidades diferentes.

Ainda assim, as tensões entre expectativa e prática, entre discurso emancipador e condições reais de trabalho, entre tradição e inovação, seguem presentes e abrem caminhos para aprofundar futuras investigações. Estudos posteriores poderiam explorar mais a fundo a análise comparada entre as instituições (Escola P e Escola S), levando em conta aspectos territoriais e a relação público x privado. As relações de gênero apontadas em alguns momentos da pesquisa também se mostram extremamente relevantes e poderiam ser mais desenvolvidas. Por fim, considera-se que a amostra de participantes da pesquisa foi circunscrita e poderia indicar dados bastante diferentes caso fosse expandida.

Por fim, ao analisar os dados e dialogar com a literatura, reafirma-se a compreensão de que a EJA é, antes de tudo, um espaço de humanidade, onde

o aprender está profundamente ligado ao viver, ao sonhar e ao se reconhecer como sujeito de direitos. A escola se torna significativa quando deixa de ser apenas transmissora de conteúdos e passa a ser um espaço coletivo de luta contra o silenciamento, contra a exclusão e contra as desigualdades que marcam a vida dos estudantes. Mais do que qualquer técnica ou metodologia, são o diálogo, o vínculo, o respeito e o reconhecimento do outro como legítimo que sustentam a aprendizagem.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



Link de acesso: <https://docs.google.com/document/d/1l828yOSguifjI8HCA86jVXRVgGyk1GCpBIHOLm70Xcw/edit?tab=t.0>

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19–50.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BARCELOS, Valdo. A representação social de escola para alunos da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 2, p. 69–84, 2012.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- 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. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/CNE, 2000.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23.

ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996/2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GOUVEIA, D. da S. M.; SILVA, A. M. T. B. da. A formação educacional na EJA: dilemas e representações sociais. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 17, n. 3, p. 749–767, 2015.

HADDAD, Sérgio. A educação de jovens e adultos e a nova LDB: desafios e perspectivas. In: HADDAD, Sérgio (org.). **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão social**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 45–70.

HADDAD, Sérgio. Educação de jovens e adultos: a importância da política pública. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15–34.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

PARO, Cláudio Almir; VENTURA, Miriam; SILVA, Nádia E. K. E. Paulo Freire e o inédito viável: esperança, utopia e transformação na saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 18, n. 1, 2020.

REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira; EITERER, Carmem Lúcia. As práticas educativas de regulação e emancipação na EJA. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236117867vs01>. Acesso em: 23 jun. 2025.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 35–58, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação: um direito ou um privilégio?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, Silvana de Cassia da. **Revisitando Paulo Freire na pesquisa da EJA**. 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/389448977_Revisitando_Paulo_Freire_na_pesquisa_da_EJA. Acesso em: 23 jun. 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática**. Educação em Revista, v. 25, n. 3, p. 123–140, 2009.

APÊNDICE A

Roteiro de observação

1. Quais são e como são propostas as atividades?

2. Como as atividades são aceitas? -> teor descritivo

3. Como a sala está organizada? Todas as carteiras viradas para frente? Círculo? Grupos?

4. Estratégias diferenciadas como uso de vídeos, música, jogos?

5. Interação entre os estudantes em diferentes situações.

6. Interação entre educador/turma. Há trocas? São realizadas perguntas de ambas as partes?

APÊNDICE B

Entrevistas semiestruturada com estudantes

Gênero:

Idade:

Em que série está:

Escola:

1. Como é a escola que você estuda? O que é escola para você?

2. Por que você parou de estudar? (pode marcar mais de uma opção)

a. () Necessidade de trabalhar

b. () Falta de interesse na época

c. () Dificuldades de aprendizagem

d. () Problemas de saúde

e. () Gravidez ou cuidados com filhos/família

f. () Falta de apoio familiar

g. () Distância ou falta de acesso à escola

h. () Outros: _____

3. E por que decidiu voltar a estudar agora? (pode marcar mais de uma opção)

a. () Melhorar as oportunidades de trabalho

b. () Realizar um sonho pessoal

c. () Apoiar os estudos dos filhos

d. () Incentivo de familiares ou amigos

- e. () Interesse em aprender mais
 - f. () Interesse em fazer uma faculdade
 - g. () Retomar os estudos interrompidos
 - h. () Outros: _____
4. O que dá pra conquistar estudando na EJA?
5. Conte sobre uma atividade ou aula que te marcou aqui na EJA.
6. Qual sua opinião sobre participar de projetos, rodas de conversa, oficinas, saídas culturais ou trabalhos em grupo?
- a. () Sim, gosto muito
 - b. () Sim, gosto, mas participo pouco
 - c. () Não gosto muito mas acho importante participar
 - d. () Não gosto e evito participar
7. O que você acha sobre aulas que tem atividade no caderno, lousa e professor explicando? a. Gosto e aprendo bem assim
- b. Acho importante, mas é cansativo
 - c. Prefiro aulas que eu participo mais
 - d. Aprendo, mas não gosto muito
 - e. Não gosto e não aprendo bem assim
 - f. Funciona pra mim em algumas matérias
 - g. Prefiro outros métodos (vídeos, dinâmicas, etc.)
8. Como seria a “escola ideal” para você? Se pudesse mudar ou melhorar alguma coisa na EJA, o que seria?
9. Quando você se sente incluído(a) e respeitado(a) na escola?
10. Quando você se sente desrespeitado(a) na escola?
11. Qual é o espaço que existe para conversar sobre coisas que você vive no seu dia a dia aqui em sala de aula?
- a. Apenas nos intervalos entre aulas
 - b. Durante a maioria das aulas
 - c. Durante algumas aulas
 - d. Nas aulas em momentos de conversa
 - e. Nas aulas em momentos de atividade

f. Com a coordenação/direção

g. Em eventos específicos

12. Como as atividades realizadas na escola te ajudam a aprender? Quando você aprende? Como você aprende?

APÊNDICE B

Entrevistas semiestruturada com estudantes

Gênero:

Idade:

Em que sala atua:

Tempo de atuação na educação regular:

Tempo de atuação em EJA:

1. O que é ser professor(a) da EJA?
2. Qual é o papel da escola e da EJA especificamente na vida dos estudantes?
3. Descreva quais os aspectos do processo de aprendizagem de seus estudantes que impactam na sua prática de ensino.
4. Pensando na complexidade estabelecida pela composição heterogênea de uma turma de EJA, a diversidade de quais aspectos são desafiadores durante o decorrer das aulas? Responda de 0 à 5, sendo 0 nada desafiador e 5 extremamente desafiador.
 - a. Idade
 - b. Nível de escolarização
 - c. Experiências de vida
 - d. Situação financeira
 - e. Nacionalidade
 - f. Regionalidade
5. Quais são os principais desafios que você encontra ao lidar com turmas heterogêneas? - opções para marcar múltiplas
 - a. Preconceito
 - b. Vulnerabilidade
 - c. Situações familiares

- d. Idioma
- e. Questões religiosas
- f. Gênero
- g. Questões raciais
- h. Violência nas relações
- 6. Quais estratégias didáticas você percebe sendo bem-sucedidas no que se refere à singularidade dos estudantes?
- 7. Como e quanto às expectativas ligadas a um modelo tradicional de ensino (aulas expositivas, uso predominante da lousa, atividades individuais) estão presentes em sala de aula?
- 8. Quais aspectos representam os conflitos entre as expectativas de aprendizagem dos estudantes e as propostas pedagógicas da instituição ou são mal compreendidos/ mal aceitos pelos estudantes? - múltipla escolha
 - a. Quanto aos conteúdos apresentados
 - b. Tipo de atividade
 - c. Modelo de aula
 - d. Tempo de realização das atividades
 - e. Organização do espaço
 - f. Organização do grupo
- 9. Descreva como você acha que os professores são vistos pelos estudantes.
- 10. Descreva como você acha que a escola é vista pelos estudantes.

APÊNDICE D – CÍRCULO DE CULTURA

Como etapa final desta pesquisa, será realizado um Círculo de Cultura com os estudantes e educadores participantes, inspirado na metodologia freireana. Esse encontro tem como propósito devolver aos sujeitos da pesquisa os resultados obtidos e promover uma reflexão coletiva sobre os sentidos atribuídos à escola e às práticas pedagógicas na EJA. Trata-se de um momento de diálogo horizontal, no qual educadores e educandos são convidados a contemplar, interpretar e questionar, a partir de suas próprias vivências, as descobertas construídas ao longo do estudo.

O Círculo de Cultura será estruturado em dois momentos principais: uma dinâmica de desenho coletivo e uma socialização dos resultados e reflexões da pesquisa, articuladas à construção coletiva de significados sobre o que é — e o que pode ser — a escola na EJA.

1. Dinâmica de desenho

Materiais:

- Bloco de papel flip chart
- Canetinhas coloridas

Objetivo: Coletar dados que demonstrem de maneira material as diferentes concepções e representações de escola no imaginário dos estudantes de EJA. Analisar as divergências entre o que se entende por uma escola conhecida e uma escola sonhada.

Procedimentos:

1. Apresentação da dinâmica e primeiro registro (x minutos)

Retomar com o grupo de estudantes participantes da pesquisa o objetivo do nosso TCC (aprender um pouco mais sobre a EJA), lembrando do percurso percorrido com as observações em sala e entrevistas realizadas. Apresentar a proposta:

Agora a gente quer entender o que vocês pensam sobre escola. O que é escola? O que tem em uma escola? Como é uma escola? Para responder essa pergunta, a gente vai dar uma folha de papel para cada um, e nela vocês podem desenhar essa escola que vocês estão pensando. Pode também escrever algumas palavras, fazer algumas formas, fazer o registro da forma que vocês quiserem e se sentirem confortáveis. Podem fazer do jeitinho de vocês, ninguém vai ver esse registro além de nós pesquisadoras, a menos que você queira compartilhar com o grupo, o que pode ser muito legal. Vocês vão ter X minutos para fazer o registro de vocês, quando estiver acabando o tempo a gente avisa pra vocês irem finalizando.

2. Socialização (x minutos)

Vamos conversar um pouquinho sobre esses registros? Como pra vocês fazerem esse exercício? Alguém quer falar como se sentiu, o que pensou? Vamos falar um pouco sobre os elementos que vocês colocaram no registro de vocês, se quiserem poder mostrar ou só falar mesmo pra gente.

Atentar-se aos elementos levantados pelo grupo e procurar criar pontes e relações entre os mesmos. Temos a hipótese de que serão levantados elementos relacionados à controle, hierarquia, normatividade e exclusão, aos quais podemos explorar como elementos que rechaçamos, enquanto grupo. Todavia acreditamos que surgirão elementos positivos, como troca entre pares, aprendizagens diversas, liberdade de expressão, auxílio, cultura... Esses aspectos positivos podem ser ressaltados para apresentar o segundo momento de registro, que irá consistir no registro de uma escola dos sonhos, a escola ideal.

3. Segundo registro (x minutos)

Se fosse possível fazer uma escola ideal, como ela seria? A gente conversou sobre a escola que a gente conhece, mas se a gente pudesse criar uma escola dos sonhos, como

ela seria? Pensem nessa escola e façam o registro dela, ok? Vamos distribuir outras folhas de papel pra vocês fazerem os registros de vocês, vocês vão ter X minutos e de novo a gente vai avisar quando estiver acabando o tempo. Acabando esse registro a gente encerra nosso encontro, mas quem quiser comentar mais alguma coisa pode ficar a vontade.

2. Socialização dos resultados da pesquisa

No segundo momento do encontro, a pesquisadora apresentará de forma acessível e sintética os principais achados do TCC, relativos às quatro categorias de análise:

- o significado de estudar;
- a relação entre expectativas e práticas pedagógicas;
- o pertencimento à escola;
- e as percepções sobre a aprendizagem.

O objetivo é construir sentido coletivo sobre essas descobertas, convidando educadores e educandos a comentarem, confirmarem ou questionarem as interpretações apresentadas. Essa etapa concretiza o princípio freiriano de que a pesquisa não se encerra no pesquisador, mas se renova na prática coletiva.

JAQUELINE SANTOS MOURA

LETÍCIA PASTERNAK SANTOS E SANTOS

02. A LITERATURA INDÍGENA COMO FERRAMENTA SOCIOCULTURAL: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO PLURAL DA CRIANÇA

Produção didático-pedagógica apresentada à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação do Dr. Guilherme Santinho Jacobik.

Apresentação pública realizada em 29 de novembro de 2025 com parecer da Dra. Patrícia Regina Vannetti Veiga.

SÃO PAULO
2025

RESUMO

Este trabalho analisa a literatura indígena como uma ferramenta sociocultural capaz de promover uma educação plural e decolonial, com foco na obra do escritor e educador Daniel Munduruku. A pesquisa busca compreender como a presença dessa literatura no contexto escolar contribui para a formação sociocultural das crianças, valorizando a ancestralidade, a diversidade e a oralidade como fundamentos da aprendizagem. A partir de uma abordagem qualitativa, foram realizadas observações em sala de aula, entrevistas com uma professora e com o próprio autor, além da análise de suas obras e reflexões. Os resultados indicam que a literatura indígena, quando mediada de forma sensível e contextualizada, amplia o repertório cultural dos alunos, estimula o pensamento crítico e fortalece a construção de identidades mais abertas e empáticas. As narrativas de Munduruku revelam a potência da palavra como elemento de resistência e continuidade da memória coletiva, transformando a escola em um espaço de escuta, diálogo intercultural e reconexão com os saberes ancestrais. Assim, a literatura indígena se mostra um instrumento essencial para romper com paradigmas coloniais e para formar sujeitos conscientes da pluralidade que compõe o Brasil.

Palavras-chave: Literatura indígena. Educação decolonial. Oralidade. Diversidade cultural. Povos originários.

1. INTRODUÇÃO

No processo de colonização do Brasil, a cultura dos povos originários foi historicamente silenciada e subjugada pela imposição da língua, da religião e da visão do mundo eurocêntrico. A figura do “índio” foi amplamente retratada na literatura e na educação formal como um personagem passivo, muitas vezes distorcido e exótico, narrado sempre a partir da ótica do colonizador. Assim, os povos indígenas foram transformados em objetos das histórias escritas pelos brancos, perdendo o direito à autoria de suas próprias narrativas.

A história do Brasil é marcada pelo apagamento e pela violência contra os povos indígenas, cuja terra foi saqueada, suas culturas subjugadas e sua existência reduzida à sobrevivência. No entanto, mesmo diante desse cenário de exclusão, os povos originários seguem resistindo, criando e afirmando suas identidades. A literatura indígena, nesse contexto, surge como uma ferramenta de luta, de educação e de reconexão com a ancestralidade.

Nas últimas décadas, os povos originários vêm retomando o protagonismo sobre sua cultura, suas memórias e suas formas próprias de narrar o mundo. Esse movimento de resistência e reafirmação identitária se manifesta também por meio da literatura indígena contemporânea, que resgata saberes ancestrais, celebra a diversidade e denuncia os efeitos persistentes da colonialidade.

A escola é, historicamente, um dos principais espaços de reprodução

de valores, saberes e culturas. No entanto, esse espaço ainda é marcado pela presença de uma lógica colonizadora que silencia, exclui ou distorce a diversidade cultural existente no território brasileiro. Os povos indígenas, apesar de sua contribuição essencial para a formação do país, continuam sendo representados de forma superficial e estereotipada no ambiente escolar. Nesse contexto, a literatura indígena emerge não apenas como uma expressão artística, mas como uma poderosa ferramenta de resistência, de memórias e formação sociocultural plural.

Ao fornecer o contato com narrativas escritas por autores indígenas e não mais sobre eles, a literatura indígena rompe com a lógica da imposição colonial e convida as crianças a conhecerem outras formas de ver, sentir e compreender o mundo. Ela promove o reconhecimento da diversidade étnica, cultural e espiritual dos povos originários, desconstruindo a visão simplificada e estereotipada construída historicamente pelos discursos colonizadores.

Quando inserida no cotidiano das escolas, essa literatura amplia o repertório cultural das crianças, estimula o respeito às diferenças e fortalece a construção de identidades mais abertas, empáticas e conscientes. Mais do que contar histórias, a literatura indígena carrega consigo saberes ancestrais, relações de pertencimento com a terra, modos de vida coletivos e uma ética de cuidado com o outro e com a natureza. São ensinamentos profundamente formadores, que se contrapõem à lógica fragmentada e competitiva por uma educação colonizada. Nesse sentido, ao ser trabalhada na educação infantil e no ensino fundamental, ela se torna um instrumento pedagógico que enriquece os processos de aprendizagem, não apenas no campo da linguagem, mas também na formação crítica, afetiva e social das crianças.

Como afirma Geni Nuñez (2019), a colonização não acabou, ela se atualizou em formas sutis e estruturais que ainda definem o modo como o conhecimento é produzido e transmitido. A presença da literatura indígena nas escolas, portanto, atua como uma forma de resistência a essa colonialidade, abrindo caminhos para uma educação mais inclusiva, representativa e libertadora. É também um convite à escuta sensível, ao diálogo intercultural e ao reconhecimento do protagonismo dos povos originários na construção de outros futuros possíveis.

Dessa maneira, este trabalho busca refletir sobre os caminhos para uma formação sociocultural plural das crianças por meio da literatura indígena, considerando seu poder na desconstrução de preconceitos, na valorização da diversidade e no fortalecimento de uma educação decolonial. A questão central deste estudo é: Como a literatura indígena, especialmente a obra de Daniel Munduruku, pode contribuir para a formação sociocultural das crianças nas escolas, promovendo a valorização da diversidade e o rompimento com paradigmas coloniais? O objetivo geral é investigar o papel da literatura indígena, com foco na obra de Daniel Munduruku, no processo de formação sociocultural das crianças, considerando suas contribuições para a construção de uma educação mais inclusiva, crítica e decolonial. Como objetivos específicos, pretende-se: 1) analisar como as narrativas de Munduruku quebram estereótipos históricos sobre os povos indígenas; 2) identificar os elementos

da cosmovisão indígena presentes em suas obras e sua relação com o processo educativo; e 3) investigar como a literatura indígena pode fortalecer a construção de identidades plurais e o respeito à diversidade cultural. Portanto, ao abrir espaço para essas vozes na escola, não estamos apenas recuperando uma dívida histórica, mas também promovendo valores para uma sociedade mais justa, consciente e enraizada em múltiplas formas de saber e existir.

No Brasil, o escritor e educador Daniel Munduruku, pertencente ao povo Munduruku da região do Alto Tapajós, é uma das vozes mais relevantes da literatura indígena contemporânea. Sua obra rompe com os estereótipos construídos pela tradição colonial e afirma, com potência e sensibilidade, a presença viva dos povos originários no tecido social brasileiro, propondo outra forma de ver o mundo, marcada pelo vínculo com a ancestralidade, com a coletividade e com a terra como organismo vivo.

Para Daniel Munduruku, ser indígena não é apenas uma identidade étnica, mas um modo de ser e estar no mundo. Em suas reflexões e narrativas, ele destaca que os povos indígenas não se organizam a partir do acúmulo e da fragmentação, como preza a lógica ocidental, mas sim da oralidade, da memória, da circularidade do tempo e da interdependência com o meio natural. Essas concepções, que fundamentam a cosmovisão indígena, revelam uma profunda crítica à sociedade contemporânea e abrem espaço para pensarmos a escola como um território a ser ressignificado: um lugar de múltiplas escutas, de saberes plurais e de reconexão com a natureza como ser vivo.

Este trabalho propõe-se a investigar como a literatura de Daniel Munduruku pode contribuir significativamente para a formação sociocultural das crianças dentro da escola, ajudando a romper com os paradigmas coloniais que ainda estruturam o sistema educacional e propondo uma educação que celebre as vozes ancestrais, que ensine a cuidar da terra e a importância do outro como parte da mesma existência.

2. CAMPO DE PESQUISA

2.1 Questão de pesquisa e objetivos

A presente pesquisa tem como questão central discutir Como a literatura indígena, especialmente a obra de Daniel Munduruku, pode contribuir para a formação sociocultural das crianças nas escolas, promovendo a valorização da diversidade e o rompimento com paradigmas coloniais. E, também, investigar o papel da literatura indígena, com foco na obra de Daniel Munduruku, no processo de formação sociocultural das crianças.

Sendo assim, têm como objetivos específicos: Analisar como as

narrativas de Munduruku rompem com estereótipos históricos sobre os povos indígenas; Identificar os elementos da cosmovisão indígena presentes em suas obras e sua relação com o processo educativo e Investigar como a literatura indígena pode fortalecer a construção de identidades plurais e o respeito à diversidade cultural no contexto escolar.

2.2. Metodologia e procedimentos

Esta é uma pesquisa qualitativa e exploratória, com foco na análise de obras de Daniel Munduruku e na escuta das respostas de uma professora que lida com essa literatura no espaço escolar. Para estudo, foi realizada uma entrevista, com a professora BP do Ensino Fundamental, que trabalha com a literatura indígena de Daniel Munduruku na sala de aula. O objetivo foi compreender: como essas obras foram recebidas pelas crianças; quais estratégias pedagógicas foram utilizadas e quais resistências ou desafios surgiram nesse processo. Além disso, realizamos uma entrevista com o próprio autor Daniel Munduruku, no qual nos aprofundamos em algumas reflexões centrais para esta pesquisa.

2.3. Roteiro aplicado e razões de escolha do material didático

Aplicamos um roteiro semiestruturado com três eixos: mediação, recepção e formação sociocultural. A decisão por esse arranjo derivou de dois critérios: (a) alinhamento direto aos objetivos específicos e (b) capacidade de triangular discurso docente, respostas discentes e materialidade do texto literário.

- Eixo mediação (estratégias): perguntamos sobre usos da oralidade, perguntas mobilizadoras e relações com território/ancestralidade. Buscamos identificar dispositivos didáticos capazes de transpor a cosmovisão indígena sem reduzi-la a exotismo ou folclore.
- Eixo recepção (crianças): investigamos curiosidades, deslocamentos e resistências. Interessou-nos mapear evidências de aprendizagem (engajamento, reformulações de sentido, emergência de perguntas) em lugar de apenas opiniões.
- Eixo formação sociocultural: indagamos efeitos na construção de identidades plurais, na valorização da diversidade e no diálogo intercultural. Este eixo operou como ponte entre o campo conceitual e a prática observada.

2.4 Descrição do material didático

Como parte desta pesquisa, desenvolvemos um material didático em formato de folheto/manual pedagógico, intitulado *"Literatura indígena na escola: caminhos para uma educação plural"*. O objetivo do material foi oferecer às professoras do Ensino Fundamental propostas concretas para a mediação da literatura indígena, com foco na obra de Daniel Munduruku.

O produto incluiu:

- uma introdução contextualizando a literatura indígena no currículo;
- orientações para rodas de leitura sensíveis à oralidade;
- sugestões de perguntas de mediação para crianças;
- indicação de trechos de obras do autor;
- propostas de atividades investigativas e criativas;
- uma seção final com reflexões sobre ancestralidade e pertencimento.

A intenção foi criar um recurso que valorizasse a oralidade, a escuta, a ancestralidade e o diálogo intercultural, dialogando com a perspectiva decolonial e com a BNCC, especialmente no que diz respeito à educação para a diversidade e aos direitos de aprendizagem relacionados às competências socioemocionais e culturais.

3. ARRAZOADO TEÓRICO

3.1. O que é literatura indígena?

A literatura indígena é uma expressão artística e política que parte das experiências, vivências e cosmovisões dos povos originários. Diferente da literatura produzida por autores não indígenas — que muitas vezes construiu uma imagem estereotipada do "índio" —, a literatura indígena é feita por sujeitos pertencentes a esses povos, que narram suas próprias histórias a partir de seus lugares de fala e de sua relação com a ancestralidade.

Mais do que representar personagens indígenas, a literatura indígena expressa modos de ver, sentir e se relacionar com o mundo. É, portanto, um instrumento de resistência, de afirmação identitária e de reconstrução de memórias que foram historicamente silenciadas.

Eliane Potiguara (2005), escritora e ativista do povo Potiguara, afirma que essa literatura nasce do desejo de "resgatar uma identidade dilacerada" e de "descolonizar o pensamento". Ela atua como um processo de cura e de reexistência, capaz de romper com a invisibilização histórica a que os povos indígenas foram

submetidos.

A literatura indígena também precisa ser entendida como uma literatura de memória. Ela nasce da necessidade de preservar as histórias, os mitos de origem, os ensinamentos dos mais velhos e os modos de viver em harmonia com a natureza. Nesse sentido, não se trata apenas de uma produção estética, mas de um ato de continuidade da própria existência dos povos originários. Como afirma Munduruku (2010), cada narrativa é uma forma de "registrar no papel a memória coletiva", sem que se perca o vínculo com a tradição oral.

Outro aspecto importante é o caráter plurilíngue da literatura indígena. Muitos autores escrevem em português, mas carregam em suas narrativas a musicalidade, as imagens e os sentidos de suas línguas de origem, fazendo da escrita um espaço de tradução cultural. Graça Graúna (2013) aponta que esse trânsito entre línguas reforça a potência da literatura indígena como lugar de resistência, uma vez que a língua do colonizador é ressignificada para comunicar cosmologias.

É também uma literatura pedagógica, pois cumpre o papel de educar não apenas crianças indígenas, mas toda a sociedade, ao revelar outros modos de compreender o tempo, o espaço e a vida. Krenak (2019) lembra que a palavra indígena "é encantada" e tem a capacidade de provocar deslocamentos no pensamento, desestabilizando visões hegemônicas e colonizadoras. Assim, ao chegar às escolas e universidades, a literatura indígena é colocada como um convite ao diálogo intercultural, tornando-se um recurso didático que amplia horizontes e combate estereótipos.

Outro ponto fundamental é o seu caráter político e de denúncia. A literatura indígena se constitui como um grito contra o silenciamento histórico e como forma de reivindicar direitos. Eliane Potiguara (2005) enfatiza que essa identidade escrita nasce da necessidade de resgatar identidades dilaceradas pela colonização e de reconstruir memórias apagadas. Nesse sentido, cada obra literária indígena é também um documento histórico, que narra resistências, deslocamentos provocados e lutas por território, identidade e reconhecimento.

Além disso, essa literatura não pode ser vista de forma homogênea: ela é marcada pela pluralidade. O Brasil conta com mais de 300 povos indígenas e cerca de 274 línguas registradas (IBGE, 2022). Isso significa que há uma multiplicidade de narrativas, cosmológicas e modos de escrever. Cada autor ou autora traz consigo a marca de seu povo e de sua experiência, o que torna uma literatura indígena diversa e multifacetada. Essa pluralidade é uma de suas maiores riquezas, pois rompe com a ideia de um "índio único" e mostra que existem muitas vozes indígenas no Brasil contemporâneo.

Por fim, a literatura indígena também deve ser compreendida como uma literatura de futuro. Ao mesmo tempo em que preserva e atualiza memórias ancestrais, ela aponta para possibilidades de existência no presente e no amanhã. Como coloca Daniel Munduruku (2017), ser indígena é viver no tempo circular, no qual o passado e o futuro se encontram no presente. Dessa forma, a literatura não se limita a narrar o que já foi, mas inspira novas gerações a continuarem resistindo e recriando

seus modos de existir.

3.2. A obra de Daniel Munduruku e seu pensamento

Entre os principais nomes da literatura indígena contemporânea, destaca-se Daniel Munduruku, pertencente ao povo Munduruku, da região do Alto Tapajós. Escritor, educador e doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Munduruku possui uma vasta produção literária voltada especialmente ao público infantojuvenil, na qual apresenta, de forma sensível e potente, aspectos da cultura, espiritualidade e sabedoria dos povos originários.

Para o autor, ser indígena é mais do que uma identidade étnica: é um modo de ser e estar no mundo. Em suas obras e reflexões, ele critica a lógica fragmentada, individualista e acumuladora da sociedade ocidental, propondo uma visão baseada na coletividade, na oralidade, no tempo circular e na interdependência entre seres humanos e natureza. Como afirma o próprio autor, “ser indígena é manter um compromisso com a ancestralidade. É viver no tempo circular da memória e não no tempo linear do progresso” (Munduruku, 2017, p. 17).

Essa concepção revela uma crítica à noção de tempo que estrutura a lógica escolar tradicional — marcada pela produtividade, pela competição e pelo acúmulo de conteúdos. Ao introduzir o tempo circular como fundamento de suas reflexões sobre a formação, Munduruku propõe uma pedagogia baseada na escuta, na continuidade e no respeito às trajetórias coletivas.

Além disso, o autor reconhece os desafios de escrever em língua portuguesa, destacando que essa língua, imposta pelos colonizadores, carrega valores que muitas vezes entram em conflito com a cosmovisão dos povos indígenas. Ainda assim, ele a utiliza como ferramenta de transformação, transpondo a oralidade ancestral para o papel sem perder sua essência. Dessa forma, sua literatura constitui não apenas uma expressão artística, mas também uma ferramenta epistemológica e sensível de formação humana, que desafia o modelo ocidental de educação baseado na homogeneização e no apagamento da diversidade (Munduruku, 2013).

Ao transportar para o texto a fala dos mais velhos e os ensinamentos dos ancestrais, ele não rompe com a tradição oral, mas a inscreve no campo da leitura, tornando acessível, às novas gerações e a outros públicos, saberes que antes eram circunscritos à oralidade indígena. Sua linguagem, propositalmente simples, direta e sensível, é uma forma de não romper com a fluidez da fala. Como ele afirma em “A literatura como caminho para a construção da identidade”, “o papel da escrita é o de continuar a tradição da fala, mas agora falando para o outro que está fora do nosso mundo” (MUNDURUKU, 2009, p. 9).

Outro aspecto importante de sua contribuição é a denúncia de como a língua portuguesa, imposta pela colonização, carrega valores que por vezes entram em conflito com a visão do mundo indígena. No entanto, longe de rejeitar esse idioma,

Munduruku propõe habitar criticamente essa língua, tornando-se um instrumento de resistência e afirmação identitária. Em seu livro “Meu avô Apolinário” (2009), ele exemplifica esse exercício ao narrar a sabedoria de um ancião indígena de maneira poética e próxima da linguagem oral, mostrando que é possível ressignificar a língua do colonizador sem reproduzir sua lógica dominante.

Nas escolas, a inserção da literatura indígena de Daniel Munduruku representa uma abertura a outros modos de ver, sentir e pensar o mundo. Suas obras, voltadas especialmente ao público infantojuvenil, oferecem às crianças a possibilidade de considerarem diferentes modos de existência, de reverem estereótipos cristalizados e de desenvolverem uma sensibilidade ecológica e espiritual com relação à terra. Como ele mesmo escreve: “nossa literatura é um convite para conhecer o pensamento indígena, que valoriza o coletivo, o cuidado com a natureza e o respeito à diversidade” (Munduruku, 2013, p. 22).

Portanto, considerar a literatura indígena como prática pedagógica não é apenas uma medida de inclusão, mas uma forma concreta de descolonização do currículo e do imaginário infantil. O pensamento de Daniel Munduruku oferece caminhos para compensar a escola como espaço de múltiplas vozes, saberes e tempos. Sua obra não apenas amplia o repertório literário dos estudantes, mas também contribui para a formação de assuntos sensíveis à diversidade cultural, à memória coletiva e à vida em comunhão com a natureza.

3.3. Da oralidade à escrita: um legado que persiste

A literatura indígena nasce na oralidade, na escuta atenta e no compartilhar de histórias ao redor do fogo, entre avós, pais, filhos e netos. Essa tradição é um pilar fundamental das culturas indígenas, pois é através da palavra falada que os saberes são transmitidos e atualizados entre as gerações.

A passagem da oralidade para a escrita, nas obras de autores indígenas como Daniel Munduruku, Graça Graúna e Ailton Krenak, não representa uma ruptura, mas uma continuidade do legado. A escrita surge como uma forma de ampliar o alcance dessas histórias, levando-as para dentro da escola, da academia e da sociedade em geral. Como destaca Krenak (2019), “a palavra não precisa estar presa à letra para carregar sentido; ela pulsa quando nasce da memória e da experiência vivida”.

Esse movimento também evidencia o papel político da literatura indígena: ao escrever, os autores originários reivindicam o direito à palavra, à autoria e à construção de outras narrativas sobre si mesmos.

É através da palavra falada que os povos indígenas compartilham seus conhecimentos, histórias de origem, valores e modos de viver em harmonia com o mundo. Como afirma Daniel Munduruku (2013), “a oralidade é o nosso livro, é onde registramos a nossa memória coletiva e individual”.

A transposição da oralidade para a escrita, especialmente nas últimas décadas, surge como uma estratégia de resistência e preservação cultural diante da colonização e do apagamento histórico. Essa escrita, contudo, não pretende imitar os moldes ocidentais, mas sim manter o espírito oral presente no papel. Para Ailton Krenak (2019) ponto de vista do sistema operacional, a palavra, entre os povos indígenas, “é viva, é encantada, é ponte com o mundo dos espíritos”, o que torna a literatura indígena algo que vai além do texto: ela é gesto, é ritual, é conexão ancestral.

A literatura indígena escrita, portanto, não substitui a oralidade, mas a acompanha como forma de garantir que as narrativas de pertencimento e resistência não desapareçam. Cada povo possui seus próprios mitos, cosmologias e formas de contar. Como destaca Eliane Potiguara (2004), escritora e ativista do povo Potiguara, “a literatura indígena é a alma da resistência dos nossos povos. É um grito contra o silêncio histórico que nos impuseram”. Essa pluralidade se expressa também nas mais de 150 línguas indígenas ainda faladas no Brasil, segundo dados do IBGE (2022), revelando a riqueza e a diversidade de epistemologias que compõem o país.

A literatura indígena, ao nascer da oralidade, carrega consigo não apenas narrativas de origem, mas também uma pedagogia própria, em que o ensinar e o aprender se constroem no ato de escutar e de compartilhar. Como lembra Munduruku (2012), a palavra falada constitui uma herança coletiva, onde cada geração não apenas reproduz, mas também recria os saberes ancestrais, mantendo-os vivos e atualizados diante das transformações do tempo. Essa dinâmica diferencia a oralidade indígena de uma simples transmissão de conteúdos: ela é experiência, vínculo comunitário e continuidade da memória.

Com a chegada da escrita, sobretudo nas últimas décadas, escritores indígenas encontraram uma forma de expandir esse legado sem renunciar à essência da oralidade. A escrita se torna, então, uma estratégia de resistência contra a invisibilização e o desligamento cultural, ao mesmo tempo em que amplia os horizontes de diálogo intercultural. Como analisa Graça Graúna (2013), uma literatura indígena contemporânea articula-se como um espaço de protagonismo, onde os povos originários falam de si mesmos, rompendo estereótipos e trazendo à tona suas cosmologias e epistemologias próprias.

Esse movimento reforça o caráter político da palavra. Escrever, para os autores indígenas, não é apenas registrar memórias, mas afirma uma existência histórica e cultural negada ao longo dos séculos. Potiguara (2004) já apontava que a literatura também é denúncia e grito contra o silenciamento, funcionando como um instrumento de luta pelos direitos territoriais, pela preservação das línguas e pela valorização das culturas originárias.

A oralidade, nesse contexto, permanece como matriz estruturante, mesmo quando traduzida para o papel. Krenak (2019) nos lembra que a palavra, entre os povos indígenas, não é estática: ela é viva, é canto, é encantamento, é ponte entre mundos. Por isso, os textos indígenas escritos se diferenciam da lógica ocidental, pois buscam manter essa dimensão espiritual e ritualística. A palavra não é apenas signo

gráfico, mas presença, energia e memória.

No campo educacional, essa produção literária tem um papel fundamental. Ao adentrar nas escolas, a literatura indígena contribui para ampliar a compreensão de que a história do Brasil não começou em 1500, mas é tecida por milhares de anos de saberes ancestrais. Como destaca Munduruku (2013), levar essas narrativas ao espaço escolar é uma forma de resgatar a diversidade cultural do país, mas também de propor novas formas de ensinar e aprender, baseadas no respeito, na coletividade e na circularidade do tempo.

Assim, a literatura indígena — tanto oral quanto escrita — constitui-se como espaço de resistência, de diálogo intercultural e de reafirmação identitária. Cada mito, cada história e cada poema guardam a força de uma pedagogia ancestral, que ensina o olhar para o mundo não como recurso a ser explorado, mas como território de convivência, espiritualidade e pertença.

4. ANÁLISE DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio de observações em sala de aula e entrevistas semiestruturadas com a professora, permitindo compreender tanto a prática pedagógica quanto a recepção das obras pelas crianças.

Observação em sala de aula:

- Foram realizadas durante as aulas em que as obras eram trabalhadas, registrando a interação das crianças com o texto, participação em atividades e discussões.
- Foram utilizadas observações estruturadas e não estruturadas, garantindo o registro de diferentes aspectos da prática pedagógica, como participação, engajamento e comportamento das crianças diante da leitura.

Entrevista com a professora:

- As mesmas perguntas formuladas por Daniel Munduruku em entrevistas anteriores foram adaptadas e aplicadas à professora, permitindo compreender estratégias de mediação, percepções sobre a recepção das obras e desafios enfrentados.
- As entrevistas foram registradas no modelo de questionário, garantindo a fidelidade das informações.

Registro dos dados:

- As anotações do diário de campo, entrevistas e registros das atividades das crianças foram organizados em planilhas, permitindo a sistematização e a análise detalhada das informações coletadas.

Para a análise dos dados, foram definidas duas categorias principais, a fim de aprofundar a interpretação de aspectos específicos da prática pedagógica:

1. Recepção das obras pelas crianças – abrange como elas se envolvem com os textos, demonstram interesse e participam das atividades propostas;
2. Estratégias pedagógicas e desafios – identifica os métodos de mediação utilizados pelas professoras, recursos aplicados e obstáculos surgidos no processo de ensino-aprendizagem.

Essa escolha permitiu concentrar a análise em aspectos mais relevantes para os objetivos da pesquisa, sem dispersar para todas as informações observadas.

A análise consistiu em cruzar as informações provenientes das observações, entrevistas com professoras e registros das atividades, categorizando-as de acordo com os objetivos da investigação. Para a categoria recepção das obras, foram destacados comportamentos, comentários e interações das crianças, evidenciando interesse, compreensão e participação durante as atividades. Para a categoria estratégias pedagógicas e desafios, foram analisadas as ações das professoras, os recursos utilizados e as resistências ou dificuldades surgidas no processo de mediação da leitura.

Com base nessas categorias, a pesquisa buscou responder às seguintes perguntas: Como as obras são recebidas pelas crianças? Quais estratégias pedagógicas são utilizadas? e Quais resistências ou desafios surgem nesse processo?

Com base na coleta de dados realizada por meio da observação em sala de aula, entrevistas com a professora e análise das obras de Daniel Munduruku, foi possível organizar as informações em três categorias de análise, que orientaram a compreensão acerca das contribuições da literatura indígena para a formação sociocultural das crianças. Essas categorias são: valorização da ancestralidade e da diversidade cultural; oralidade e escrita como estratégias de aprendizagem e resistência; e resistências e desafios no processo educativo. Revelam como a inserção da literatura indígena no contexto escolar promove a valorização da diversidade e contribui para práticas pedagógicas decoloniais.

Ao triangular observação, entrevistas e devolutiva da especialista, verificamos que a literatura indígena, mediada por dispositivos de pertencimento e território, promoveu deslocamentos cognitivo-afetivos (curiosidade investigativa, reinterpretação de lugares e revisão de estereótipos) e demandou do docente mediações contextualizadas, especialmente quando emergiram estranhamentos iniciais.

Durante a leitura da nota de apresentação do livro, a professora iniciou a atividade explicando que o sobrenome “Munduruku” é o nome de uma nação indígena, ressaltando que o autor carrega em seu nome uma marca de pertencimento

ao seu povo. Em seguida, chamaram as crianças a refletirem sobre suas próprias origens:

“Será que a origem do nosso sobrenome tem relação com o lugar de onde viemos?” (professora, entrevista, 2025)

Uma provocação gerou curiosidade e envolvimento, levando os alunos a associarem seus sobrenomes a histórias familiares. Ao final, a professora destacou que os povos indígenas preservam a memória e a história de seus nomes como forma de sabedoria ancestral, conectando identidade, território e pertencimento. Essa prática demonstrou o poder da literatura indígena para integrar conhecimento, afetividade e reflexão crítica no processo de aprendizagem.

Segue um trecho da entrevista da professora Profa. B. quando perguntamos sobre a recepção e o interesse das crianças ao acessar a obra de Daniel Munduruku:

“Percebo que as narrativas de Daniel Munduruku despertam nas crianças o desejo de perguntar, de compreender e de relacionar as histórias com suas próprias origens. Elas começam a perceber que existem muitas maneiras de contar o mundo.”

A professora Profa. B. traduz com sensibilidade o impacto que a literatura indígena pode ter no processo de formação social das crianças. Ao entrar em contato com as narrativas de Daniel Munduruku, os alunos não apenas leem histórias, mas vivenciam experiências de escuta e reconhecimento. A escrita do autor, marcada pela oralidade, pela memória e pela ancestralidade, convida as crianças a repensarem suas próprias formas de existir e de se relacionarem com o outro. Nesse movimento, a literatura se transforma em um instrumento de permanência simbólica do mundo, onde diferentes vozes ganham espaço e legitimidade.

“Quando trazemos autores como Daniel Munduruku para o centro de prática pedagógica, mostramos às crianças que o conhecimento não é único, que há muitas formas de sabedoria.” (professora, entrevista, 2025)

As histórias de Munduruku apresentam uma cosmovisão que valoriza o equilíbrio entre ser humano, natureza e comunidade, aspectos frequentemente silenciados pela lógica individualista e colonial ainda presente na escola. Quando as crianças se aproximam dessas narrativas, aprendem que há múltiplas formas de conhecimento e que todas são igualmente importantes. Essa ampliação de perspectiva contribui para uma formação social baseada na empatia, na diversidade e no respeito aos modos de vida diferentes dos seus.

Além disso, ao se refletirem nas perguntas e curiosidades que as histórias despertam, as crianças exercem uma postura investigativa e reflexiva diante do mundo. A literatura de Munduruku estimula o pensamento crítico sem abandonar a dimensão afetiva: desperta o sentir e o pensar ao mesmo tempo. Assim, a leitura

se torna um ato de pertencimento e escuta sensível, fortalecendo o papel da escola como espaço de diálogo intercultural.

Portanto, as palavras da professora revelam a potência pedagógica da literatura indígena como ferramenta de humanização. Ela rompe com os paradigmas coloniais ao colocar o aluno diante de outras epistemologias e ao afirmar que existem, de fato, muitas maneiras de contar — e de compreender — o mundo.

A cena observada, portanto, funcionou como caso indicativo de que a articulação entre oralidade, memória e toponímia sustentou aprendizagens socioculturais situadas, confirmando a pertinência das categorias analíticas e informando as escolhas didáticas incorporadas ao produto.”

4.1. Categoria 1: Valorização da ancestralidade e da diversidade cultural

A primeira categoria evidencia o papel da literatura indígena como mediadora de saberes e instrumento de valorização das culturas. As obras de Daniel Munduruku, ao trazerem narrativas sobre a história, os valores e os modos de vida dos povos originários, permitem que as crianças reconheçam múltiplas formas de ser e existir, rompendo com estereótipos historicamente construídos.

Durante a observação da roda de leitura realizada com a turma do 4º ano, foi possível perceber o interesse das crianças pelas origens dos nomes e pelo significado dos lugares históricos da cidade de São Paulo, conforme apresentado por Munduruku em Crônicas de São Paulo — Um olhar indígena. A professora, ao destacar a ancestralidade do autor e a relação de seu sobrenome com o povo Munduruku, promoveu uma reflexão coletiva sobre a história familiar, o pertencimento e o vínculo com a terra. Essa mediação pedagógica evidenciou que o contato com a literatura indígena desperta nas crianças o desejo de conhecer suas próprias origens e de compreender a diversidade cultural como um valor formativo.

“São os fantasmas dos nossos antepassados... Onde foi parar?”
(Aluno, observação, 08/12/2025)

Essa fala demonstra o envolvimento emocional e a capacidade reflexiva das crianças ao se depararem com temas relacionados à ancestralidade. Reforçar a experiência de que o trabalho com autores indígenas possibilita um olhar ampliado sobre a identidade e a pluralidade cultural, elementos essenciais para a formação de uma consciência crítica e sensível à diferença.

4.2. Categoria 2: Oralidade e escrita como estratégias de aprendizagem e resistência

A segunda categoria aborda a oralidade como elemento estruturante da literatura indígena e sua permanência simbólica na escrita contemporânea. Nas obras de Daniel Munduruku, a palavra escrita se apresenta como uma extensão da tradição oral, funcionando como meio de preservação e transmissão dos saberes ancestrais para as novas gerações e para o público não indígena.

Durante as atividades observadas, a professora utilizou trechos das narrativas do autor para enfatizar o valor do “ouvir” e do “compartilhar”, estimulando nas crianças a escuta ativa, a empatia e o reconhecimento do tempo cíclico que caracteriza uma cosmovisão indígena. Essa abordagem contribuiu para aproximar os estudantes da lógica da memória coletiva e do cuidado com o outro e com a natureza, fortalecendo a dimensão ética da aprendizagem.

“A oralidade transforma a leitura em um ato coletivo e afetivo. As crianças escutam, sentem e participam.” (Professora, entrevista, 2025)

A citação reforça que a oralidade, mesmo quando incorporada ao texto escrito, mantém seu caráter pedagógico e político, configurando-se como uma forma de resistência frente à hegemonia de modelos eurocêntricos de conhecimento. Assim, o trabalho com essas obras possibilita uma aprendizagem significativa, pautada no diálogo intercultural e na valorização das vozes tradicionalmente silenciadas.

4.3. Categoria 3: Resistências e desafios no processo educativo

Embora a literatura indígena revele um potencial formativo e transformador, a pesquisa evidenciou também desafios e resistências enfrentados no contexto escolar. A professora participante disse que muitos docentes não possuem formação específica para trabalhar com literatura indígena, o que pode dificultar a mediação das leituras e a compreensão de suas dimensões simbólicas e culturais.

Além disso, comentaram-se que algumas crianças manifestaram surpresa ou estranhamento diante de narrativas que rompem com a linearidade e com os referenciais culturais a que estão habituadas. Essa ocorrência, longe de ser negativa, indica a necessidade de mediações pedagógicas que promovam o diálogo e a contextualização, permitindo que o novo seja incorporado de modo reflexivo e respeitoso.

“Trazer a visão do povo Munduruku para as escolas da cidade tem sido um desafio maior por conta do enfrentamento com o mercado editorial, ainda assim chegamos longe neste nosso caminho.”
(MUNDURUKU, entrevista, 2025)

Essa fala do autor explicita o enfrentamento existente entre a literatura indígena e o sistema educacional e editorial dominante, apontando para

a urgência de práticas educativas que rompem com a invisibilização dos saberes originários e valorizam perspectivas plurais.

A análise das três categorias permite constatar que a literatura indígena, ao ser inserida de forma intencional e contextualizada no espaço escolar, cumpre um papel essencial na promoção da formação sociocultural das crianças. A prática observada demonstra que:

- Valorizar a ancestralidade contribui para o fortalecimento da identidade e do pertencimento cultural dos estudantes;
- Reconhecer a oralidade como forma legítima de conhecimento amplia o entendimento sobre diferentes modos de aprender e de se relacionar com o mundo;
- Enfrentar resistências e desafios educativos estimulando o desenvolvimento de estratégias pedagógicas pautadas no diálogo e na escuta intercultural.

Esses elementos se articulam aos objetivos da pesquisa ao evidenciar que o uso das obras de Daniel Munduruku favorece a construção de uma educação decolonial, que rompe com paradigmas hegemônicos e incorpora saberes plurais, fortalecendo uma cidadania cultural das crianças.

No diálogo com os objetivos específicos da pesquisa, a análise permite identificar que:

- As estratégias pedagógicas adotadas pela professora — baseadas na escuta, no diálogo e na contextualização — possibilitaram a construção de aprendizagens significativas, aproximando os estudantes das temáticas indígenas e estimulando a empatia e o respeito às diferenças.
- As resistências iniciais observadas entre os alunos e as limitações formativas dos docentes revelam a necessidade de investimento em formação continuada, para que o trabalho com a literatura indígena seja conduzido com criticidade e sensibilidade cultural.
- A recepção das obras pelas crianças evidencia curiosidade, envolvimento afetivo e abertura para novas perspectivas, demonstrando que a presença da literatura indígena no currículo amplia o repertório cultural e contribui para a formação de sujeitos conscientes da pluralidade que compõe o Brasil.

Em resumo, a literatura de Daniel Munduruku, quando mediada de forma sensível e dialógica, transforma o espaço escolar em um território de escuta, reconhecimento e valorização da diversidade. Sua presença na escola não apenas amplia o repertório literário dos estudantes, mas também fortalece uma educação decolonial comprometida com a memória, a ancestralidade e o respeito às múltiplas

formas de existir.

4.4. Apresentação, análise e validação do material didático

Como parte desta pesquisa, desenvolvemos um material didático em formato de folheto/ebook pedagógico, intitulado provisoriamente "*Literatura indígena na escola: caminhos para uma educação plural*". O objetivo do material foi oferecer às professoras do Ensino Fundamental propostas concretas para a mediação da literatura indígena, com foco na obra de Daniel Munduruku.

O produto incluiu:

- uma introdução contextualizando a literatura indígena no currículo;
- orientações para rodas de leitura sensíveis à oralidade;
- sugestões de perguntas de mediação para crianças;
- indicação de trechos de obras do autor;
- propostas de atividades investigativas e criativas;
- uma seção final com reflexões sobre ancestralidade e pertencimento.

A intenção foi criar um recurso que valorizasse a oralidade, a escuta, a ancestralidade e o diálogo intercultural, dialogando com a perspectiva decolonial e com a BNCC, especialmente no que diz respeito à educação para a diversidade e aos direitos de aprendizagem relacionados às competências socioemocionais e culturais.

Após a elaboração do material, realizamos uma aplicação piloto com a professora participante da pesquisa, responsável pela turma observada. Enviamos o manual e explicamos sua estrutura, objetivo e possibilidades de uso. A professora aplicou parte das propostas durante uma sequência de leitura de obras de Daniel Munduruku.

Na prática, observamos que o material:

- favoreceu a construção de uma escuta ativa e sensível nas rodas de leitura;
- estimulou reflexões sobre identidade, memória familiar e pertencimento;
- auxiliou as crianças a conectarem a narrativa com a história do território onde vivem;
- possibilitou trocas afetivas e curiosas, alinhadas à proposta de uma educação plural.

As crianças demonstraram interesse, envolvimento e perguntas espontâneas, especialmente quando convidadas a refletir sobre suas origens,

sobrenomes e histórias familiares — ponto que dialoga com a concepção de ancestralidade presente na literatura indígena.

Assim, constatamos que o material funciona como ferramenta de escuta e pertencimento, alinhada ao pensamento de Munduruku sobre educação como vínculo e continuidade da memória ancestral.

O material foi submetido à avaliação da professora especialista, que analisou tanto o conteúdo quanto sua coerência pedagógica. O parecer indicou que o material:

- atendia plenamente ao objetivo de promover uma prática educativa decolonial;
- apresentava linguagem clara, sensível e alinhada às diretrizes formativas;
- se mostrava aplicável ao contexto escolar, com potencial para mobilizar alunos e professoras.

A especialista sugeriu, contudo, ampliar as orientações sobre mediação da oralidade e explicitar com mais detalhes etapas práticas da sequência pedagógica. A partir dessas contribuições, fizemos as seguintes revisões:

- adicionamos uma seção específica sobre condução de rodas de conversa;
- detalhamos o passo a passo para aplicação das atividades propostas;
- incluímos exemplos de perguntas abertas que podem ser usadas com as crianças;
- revisamos o layout para facilitar a leitura e o uso docente.

Esses ajustes ampliaram a clareza e a funcionalidade do material, reforçando seu caráter formativo e sensível.

Após as revisões, o produto foi apresentado à professora participante da pesquisa, que retornou com considerações importantes. Segundo ela, o material:

“Favorece uma mediação sensível, que promove escuta e pertencimento. Ele auxilia o professor a sair de uma perspectiva informativa e entrar numa abordagem experiencial, que permite às crianças sentirem e pensarem ao mesmo tempo.”

A professora destacou ainda que o manual contribuiu para aprofundar as conversas com os alunos e qualificar sua prática pedagógica, validando a pertinência do recurso.

Com base nas observações e devolutivas, concluímos que o material didático se mostrou eficaz para promover uma abordagem plural e decolonial da literatura indígena, fortalecendo a relação das crianças com a ancestralidade, o

território e a diversidade cultural.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo permitiu compreender que mesmo a literatura indígena, especialmente as obras de Daniel Munduruku, pode contribuir de forma significativa para a formação sociocultural das crianças nas escolas, promovendo a valorização da diversidade com paradigmas coloniais presentes ainda na educação. Os dados obtidos evidenciam que o contato com narrativas indígenas, quando mediado de forma sensível e contextualizada, potencializa processos de aprendizagem que vão além do domínio da leitura e da escrita, alcançando dimensões éticas, culturais e identitárias.

A literatura indígena emerge como um campo de resistência e de resistência de saberes, pois carrega em si uma visão de mundo pautada na coletividade, na oralidade, na relação harmoniosa com a natureza e na valorização da ancestralidade. Ao adentrar o espaço escolar, essas narrativas desafiam o olhar monocultural e eurocêntrico que, historicamente, orientou o ensino de literatura e a formação das identidades. Assim, a presença da obra de Daniel Munduruku nas salas de aula representa não apenas a inserção de um novo autor no repertório literário, mas a introdução de uma nova epistemologia — uma forma de pensar e sentir o mundo baseada no respeito à diferença e na escuta das vozes silenciadas pela história.

Os resultados observados nas rodas de leitura e nas interações entre professores e alunos evidenciam o potencial formativo dessas obras. As crianças, ao entrarem em contato com as histórias, apresentam curiosidade, empatia e desejo de compreender outras formas de viver e de narrar. O exercício de reflexão sobre o significado dos próprios sobrenomes, a origem dos povos e a ligação entre memória e território revela o quanto a literatura indígena pode instigar o pensamento crítico e ampliar a percepção de pertencimento. A aprendizagem, nesse contexto, torna-se um processo de reconhecimento — reconhecer-se na própria história e reconhecer o outro em sua diferença.

Nesse sentido, a obra de Daniel Munduruku cumpre um papel pedagógico e político essencial. Por meio de suas narrativas, o autor convida o leitor a revisitar o passado, a recontar a história sob a ótica indígena e a valorizar os saberes tradicionais como parte constitutiva da identidade nacional. Ao ser trabalhada em sala de aula, essa literatura estimula práticas educativas decoloniais, nas quais a escuta, o diálogo e o respeito se sobrepõem às posições de saber impostas pela colonização. A mediação docente, quando pautada nesses princípios, transforma a leitura em uma experiência de transformação e pertencimento.

Assim, responder à questão central desta pesquisa — como a literatura indígena, especialmente a obra de Daniel Munduruku, pode contribuir para a formação sociocultural das crianças nas escolas — implica a consideração de que essa contribuição ocorre em vários níveis. Em primeiro lugar, pela valorização

da ancestralidade e da diversidade cultural, que fortalece o reconhecimento das diferentes identidades e origens presentes no ambiente escolar. Em segundo lugar, pela aproximação entre oralidade e escrita, que reconfigura a experiência do leitor e amplia a compreensão de que o conhecimento pode se manifestar de muitas formas. E, por fim, pela resistência, estimulando uma educação mais crítica, inclusiva e comprometida com a pluralidade de saberes.

Conclui-se, portanto, que a inserção da literatura indígena nas práticas pedagógicas representa um caminho potente para a construção de uma educação que valorize a diversidade e promova o rompimento com paradigmas coloniais. As obras de Daniel Munduruku, ao entrelaçar memória, ancestralidade e contemporaneidade, abrem espaço para que as crianças compreendam que há muitas histórias a serem contadas — e que todas elas fazem parte do mesmo território compartilhado. Nesse processo, a escola assume seu papel de agente transformador, capaz de formar sujeitos conscientes, empáticos e abertos à convivência com a diferença, reafirmando o compromisso da educação com a justiça social, a equidade e o respeito à multiplicidade cultural que compõe o Brasil.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



Link e QR Code do produto: https://drive.google.com/file/d/1CDW-Ub_6fNljsXPIL58ai-rXqYgwdbX/view?usp=sharing

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Saberes indígenas na educação**. Brasília: MEC/SECADI, 2009.
- GRAÚNA, Graça. Literatura indígena: escritos de resistência. **Revista Brasileira do Livro**, [s.l.], 2007.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**: população indígena. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.
- MUNDURUKU, Daniel. **Meu avô Apolinário**: um mergulho no rio da (minha) memória. São Paulo: Callis, 2009.
- MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo da literatura indígena**. Cadernos de

Educação (UFPEL), Pelotas, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. In: SANTOS, Célia M. (org.). **Saberes indígenas na educação**. Brasília: MEC/SECADI, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. **A língua dos povos indígenas**: oralidade, memória e resistência. Petrópolis: Vozes, 2013.

MUNDURUKU, Daniel. **A aldeia sagrada**. São Paulo: Callis, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. **O tempo e o lugar dos saberes: oralidade e escrita como ferramentas de reexistência**. Presença Pedagógica, 2017.

NÚÑEZ, Geni. Descolonização do pensamento psicológico. **Plural**: valorização profissional em tempos de “novas” práticas em Psicologia, Florianópolis, p. 6–11, 21 ago. 2019.

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

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. São Paulo: Global, 2004.

APÊNDICE 1

Roteiro de Observação

Cena de observação: Roda de Leitura

Turma: 4º ano do Ensino Fundamental 1

Livro: Crônicas de São Paulo – “um olhar indígena”.

Autor: Daniel Munduruku

No dia 12 de agosto de 2025, observamos uma roda de leitura do livro Crônicas de São Paulo – Um olhar indígena, de Daniel Munduruku, em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental I, em escola particular na zona oeste de São Paulo (Vila Madalena). A professora iniciou a atividade convidando as crianças a conhecerem o autor e, em seguida, leu a apresentação localizada na página 61.

Durante a mediação, a docente articulou o sobrenome “Munduruku” à noção de pertencimento, explicitando-o como designação de uma nação indígena. Essa ativação de vínculo identitário deslocou a leitura do plano biográfico para uma discussão de origem, território e memória, o que se mostrou produtivo para instaurar um clima de escuta e curiosidade. Quando a professora provocou a turma com a pergunta “Será que a origem do nosso sobrenome tem relação com o lugar de onde viemos?”, registramos engajamento imediato: as crianças passaram a relatar histórias familiares, operando conexões entre o texto e seus repertórios.

A leitura do capítulo “Anhangabaú” evidenciou outra chave analítica: a ressignificação

de lugares a partir de experiências históricas e cosmologias indígenas. Ao ouvir que o vale já fora rio, algumas crianças reagiram com perguntas sobre o desaparecimento do curso d'água ("cadê o rio?", "onde foi parar?"). Interpretamos esse movimento como indício de leitura territorial crítica: a mediação mobilizou um olhar para a cidade como palimpsesto, no qual apagamentos ambientais e coloniais são atualizados. A formulação "carros como canoas modernas" (na metáfora do autor) funcionou como ponte semiótica para a atualização do passado no presente, favorecendo a historicização da paisagem urbana.

Em síntese, a cena observada indicou que a ativação de identidades, topônimos e memórias produziu efeitos formativos: (i) curiosidade investigativa; (ii) autorreflexão identitária (sobrenomes, pertencimentos); e (iii) sensibilidade socioambiental aplicada ao território vivido.

ANDRESSA BONFIM DA CRUZ

LAÍS CRISTINA SANTOS DA ROCHA

03. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA ATENDER ÀS DIVERSAS NECESSIDADES DOS ALUNOS

Produção didático-pedagógica apresentada à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagogas, sob orientação do Prof. Dr. Guilherme Santinho Jacobik.

Apresentação pública realizada em 29 de novembro de 2025 com parecer da Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada Gurgueira.

SÃO PAULO
2025

RESUMO

A presente pesquisa aborda a importância do planejamento inclusivo na Educação Básica, considerando os princípios da educação para todos e o direito à aprendizagem previsto na legislação brasileira. O estudo teve como objetivo compreender de que forma o planejamento pedagógico pode favorecer práticas inclusivas, assegurando a participação efetiva de todas as crianças no ambiente escolar. A fundamentação teórica baseia-se nas contribuições de muitos autores e autoras que discutem a educação inclusiva, como Maria Teresa Eglér Mantoan (2006; 2015), que defende uma escola que acolha a diversidade e promova a aprendizagem de todos, e nas normativas que garantem a inclusão. A pesquisa foi de natureza qualitativa, com coleta de dados realizada por meio de pesquisa com uma especialista, observações da prática pedagógica e análise de dados digital. Os resultados indicam que o planejamento inclusivo requer reflexão constante, formação docente e intencionalidade pedagógica, sendo essencial para romper com práticas excludentes e promover uma educação equitativa. Conclui-se que a inclusão na Educação Básica vai além da matrícula, demandando um compromisso ético e pedagógico que reconheça a diversidade como princípio educativo e promova uma escola acolhedora, participativa e transformadora.

Palavras-chave: Educação Infantil. Inclusão Escolar. Planejamento Pedagógico. Educação Inclusiva.

1. INTRODUÇÃO

Nossa experiência na Educação Infantil despertou uma sensibilidade maior para a inclusão escolar, especialmente ao observar as atitudes dos professores frente às necessidades diversas dos alunos. Acredita-se que, para assegurar uma participação efetiva no ambiente escolar, é imprescindível que todas as crianças estejam verdadeiramente inseridas nas turmas, respeitadas em sua singularidade e estimuladas a desenvolver seu potencial. A educação, nesse sentido, deve ser como o ar: essencial, acessível e promotora da liberdade de aprender e crescer como sujeitos éticos, responsáveis e participativos.

A inclusão escolar é um direito fundamental garantido por diferentes dispositivos legais no Brasil, que ao longo do tempo consolidaram avanços rumo a uma educação equitativa e acessível. A Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como direito de todos e prevê o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) reforça esse direito ao determinar currículos, métodos e recursos específicos, além de formação docente e acessibilidade. Em âmbito internacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil em 2009 com status constitucional, elevou a educação inclusiva à condição de direito humano inalienável. Por fim, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015) estabelece como dever do poder público a

criação e avaliação de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Assim, a trajetória normativa brasileira evidencia que a inclusão não é apenas meta pedagógica, mas um compromisso jurídico, ético e social.

A LDB, em seu artigo 58, assegura que a Educação Especial deve ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino, abrangendo todas as etapas e modalidades, inclusive a Educação Infantil. A Constituição Federal de 1988, por sua vez, em seu artigo 205, estabelece que:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Esses dispositivos legais reconhecem que a inclusão não se resume à matrícula de crianças com deficiência em escolas regulares, mas exige estratégias de ensino adaptadas, respeitando as especificidades de cada estudante. O modelo inclusivo baseia-se em uma concepção de direitos humanos, na qual a equidade de oportunidades e a valorização das diferenças caminham juntas. Dessa forma, promove-se a participação de todas as pessoas no sistema educacional regular, sem discriminação (BRASIL, 2015).

Nesse contexto, o planejamento pedagógico adquire papel central, especialmente na Educação Infantil, pois é nessa etapa que se estabelecem as primeiras vivências escolares, as bases do desenvolvimento humano e as formas iniciais de interação com o outro e com o conhecimento. Planejar com intencionalidade, sensibilidade e flexibilidade é essencial para que todas as crianças sejam incluídas desde o início da vida escolar, com experiências significativas que respeitem seus tempos, linguagens e modos de ser. De acordo com Oliveira (2012), planejar é uma ação intencional e sistemática que orienta a prática docente, permitindo ao professor organizar suas ações com base nas reais necessidades dos alunos.

Apesar de sua relevância, muitos docentes ainda enfrentam dificuldades para elaborar planejamentos verdadeiramente inclusivos. Entre os principais desafios estão a escassez de formação continuada, a carência de recursos adequados e a limitada articulação entre os diferentes profissionais da escola. Tais obstáculos comprometem a efetividade da inclusão no cotidiano pedagógico (Mantoan, 2006).

Partimos das seguintes questões norteadoras: Como planejar estratégias de inclusão para o contexto da Educação Básica? Como garantir que esse planejamento se concretize na prática cotidiana da sala de aula? E, especialmente, de que forma o uso de um site com materiais diversos e práticas pedagógicas baseadas nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) pode contribuir para que professores planejem e desenvolvam uma prática efetiva de inclusão para seus alunos? A hipótese que orienta esta pesquisa é a de que, embora haja avanços legais e teóricos sobre a inclusão, muitos planejamentos pedagógicos ainda se mostram genéricos, descontextualizados e pouco sensíveis à diversidade presente nas turmas.

Acredita-se que a oferta de um site com repertório de materiais e práticas inspiradas no DUA possa repertoriar e inspirar professores a planejar e desenvolver ações mais efetivas e significativas, promovendo a real inclusão de todos os estudantes. Supõe-se, ainda, que a efetivação desse planejamento inclusivo depende de fatores como a escuta ativa das crianças, a formação continuada dos docentes e a articulação entre professores, gestão escolar, famílias e comunidade.

Com base nisso, este estudo também buscou compreender como os profissionais enfrentam os limites e as possibilidades desse planejamento, avaliando se as estratégias utilizadas estão alinhadas às necessidades específicas das crianças com deficiência e ao cotidiano institucional. Trouxemos o Desenho Universal para a Aprendizagem, que se configura como um modelo educacional que orienta o planejamento pedagógico para contemplar a diversidade desde o início. Em vez de adaptar posteriormente as atividades, o DUA propõe que os objetivos, métodos, materiais e avaliações já sejam planejados considerando múltiplas formas de engajamento, representação e expressão. Assim, promove-se a equidade de acesso ao currículo para todos os alunos, respeitando suas formas distintas de aprender. A adoção de tal prática na Educação Básica favorece práticas mais sensíveis às necessidades individuais, contribuindo para um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

O objetivo deste estudo foi identificar os principais desafios enfrentados pelos professores na prática do planejamento inclusivo na Educação Básica; investigar ações pedagógicas concretas que reflitam esse compromisso com a diversidade; verificar como tais práticas podem fortalecer a relação entre escola, professores e famílias, considerando o contexto e as necessidades reais da comunidade escolar; e por fim analisar de que forma o uso de um site com foco na inclusão escolar pode contribuir para o planejamento e o desenvolvimento de práticas efetivas de inclusão.

Muitos são os (as) pesquisadores (as) que vêm contribuindo com essa temática. Pensando nisso, em nossa pesquisa destacamos as importantes contribuições de Maria Teresa Eglér Mantoan, que está entre os principais nomes da Educação Inclusiva no Brasil, é doutora em Educação pela UNICAMP, professora do Programa de Pós-Graduação da mesma universidade e coordenadora do LEPED (Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença). Mantoan é referência nacional na defesa do direito à educação para todos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais. Em suas obras — como *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* e *Ser ou estar?* Eis a questão — a autora propõe uma pedagogia que reconhece a diferença como valor, exigindo a reformulação de práticas escolares e a construção de uma escola acolhedora, equitativa e comprometida com a cidadania.

A pesquisa foi desenvolvida com base na análise de experiências de uma instituição específica — aqui denominada Escola A — com o objetivo de compreender como ocorre a efetivação do planejamento escolar inclusivo e quais desafios se apresentam nesse processo. Para a produção dos dados, foram utilizados três procedimentos metodológicos complementares: uma entrevista com

uma especialista na área da Educação Inclusiva, que possibilitou o aprofundamento teórico e prático sobre o tema; uma análise de campo do caso de uma criança em processo de inclusão, permitindo observar as interações, adaptações e estratégias utilizadas no cotidiano escolar; e, por fim, a análise do site “Educação Inclusiva - Guia Prático com Desenho Universal para a Aprendizagem”, elaborado pelas autoras, com o intuito de verificar como recursos digitais e materiais baseados nos princípios do DUA podem contribuir para o planejamento e o desenvolvimento de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas.

2. CAMPO DE PESQUISA

Nossa pesquisa tem a intencionalidade de investigar as seguintes questões: Como planejar estratégias de inclusão para o contexto da Educação Básica? Como garantir que esse planejamento se concretize na prática cotidiana da sala de aula? E, especialmente, de que forma o uso de um site com materiais diversos e práticas pedagógicas baseadas nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) pode contribuir para que professores planejem e desenvolvam uma prática efetiva de inclusão para seus alunos? E propõe uma reflexão sobre a importância de consolidar práticas inclusivas a partir de um planejamento pedagógico intencional e efetivo junto ao DUA.

Também tivemos como intenção, investigar como a escola garante a efetivação do planejamento escolar adaptado para crianças em situação de inclusão, analisando desafios, estratégias e possíveis soluções para assegurar sua participação ativa no processo educacional. Além de buscar revelar os principais desafios, ações e possibilidades que os professores têm ao colocar na prática um planejamento inclusivo na Educação Básica; Verificar como tais práticas podem fortalecer a relação entre escola, professores e famílias, considerando o contexto e as necessidades reais da comunidade escolar e Analisar de que forma o uso de um site com foco na inclusão escolar pode contribuir para o planejamento e o desenvolvimento de práticas efetivas de inclusão.

A pesquisa foi conduzida a partir de uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, por compreender que esse tipo de investigação possibilita captar em profundidade os significados, percepções e experiências dos profissionais da Educação Básica. Essa perspectiva vai além da simples coleta de dados objetivos, valorizando a escuta atenta, a observação das práticas cotidianas e a interpretação dos contextos vividos, aspectos essenciais para compreender como o planejamento inclusivo tem sido efetivado no ambiente pedagógico.

Como procedimento metodológico, realizou-se uma entrevista semiestruturada, instrumento que combina questões previamente elaboradas com flexibilidade para aprofundar aspectos emergentes durante o diálogo. Tal escolha justifica-se pela necessidade de obter dados subjetivos, reflexivos e contextualizados, capazes de revelar nuances do fazer pedagógico inclusivo. A entrevistada foi Gunga

Castro (nome autorizado), profissional com ampla experiência na Educação Infantil e formação especializada em Educação Inclusiva. Sua trajetória constitui uma referência relevante para a compreensão dos desafios, estratégias e possibilidades da inclusão escolar, contribuindo de maneira significativa para o alcance dos objetivos desta pesquisa.

A entrevista foi realizada na Escola A, instituição particular mantida com recursos próprios e em conformidade com a legislação vigente nos âmbitos nacional, estadual e municipal. Localizada na região Oeste, a escola possui duas unidades — A e B —, ambas projetadas para oferecer às crianças amplas possibilidades de exploração, interação e vivência nos espaços educativos. A Unidade A foi o foco principal deste estudo, onde foi aplicado um roteiro previamente elaborado, contemplando questões relacionadas aos desafios, estratégias, percepções e experiências sobre o planejamento inclusivo e a participação de crianças com deficiência no cotidiano escolar.

Além da entrevista, foi realizada uma análise de campo que teve como foco o acompanhamento de uma criança em processo de inclusão na mesma instituição. Essa etapa permitiu observar de forma direta as interações entre alunos e professores, as adaptações realizadas nas atividades, bem como as estratégias pedagógicas adotadas para garantir a participação e o aprendizado de todos. A observação possibilitou compreender na prática, como os princípios do planejamento inclusivo se materializam (ou não) nas ações cotidianas da escola, evidenciando avanços, desafios e necessidades formativas no trabalho docente.

Por fim, procedeu-se à análise do site “Educação Inclusiva – Guia Prático com Desenho Universal para a Aprendizagem”, desenvolvido pelas autoras da pesquisa. O objetivo dessa etapa foi verificar de que forma recursos digitais e materiais pedagógicos fundamentados nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem podem contribuir para o planejamento e o desenvolvimento de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas. A análise considerou o perfil dos participantes, compreendeu os desafios enfrentados na inclusão escolar e avaliou a contribuição do site para a prática pedagógica. O conjunto das questões permitiu examinar o potencial formativo e aplicável do material, bem como sua capacidade de inspirar reflexões e adaptações no planejamento docente, em consonância com os princípios do DUA.

Assim, o percurso metodológico integrou três dimensões complementares — a fala da profissional especialista, a observação direta de uma situação real de inclusão e a análise de um recurso digital produzido no âmbito da pesquisa —, compondo um quadro analítico amplo e articulado entre teoria e prática. Essa triangulação de métodos buscou fortalecer a validade e a profundidade da investigação, permitindo compreender de forma mais consistente os processos, desafios e potencialidades do planejamento inclusivo na Educação Básica.

3. ARRAZOADO TEÓRICO

3.1. Educação Infantil e o direito ao desenvolvimento integral

Segundo Piaget (2001, p. 20): “A infância é o tempo de maior criatividade na vida do ser humano(...)” é o momento em que mais se evidencia a importância dessa fase para o desenvolvimento global da criança. É durante esse período que se formam as bases cognitivas, afetivas e sociais que sustentarão todas as demais etapas da vida. Nesse sentido, a Educação Infantil assume um papel essencial ao promover experiências que favoreçam o brincar, o imaginar, o explorar e o conviver, respeitando os tempos e modos próprios de ser criança.

Trata-se de um momento em que a educação precisa ser intencional e inclusiva, garantindo que todas as crianças, independentemente de suas condições, tenham acesso a vivências significativas que estimulem seu potencial criativo, sua autonomia e seu desenvolvimento integral.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabeleceu a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da Educação Básica, a qual tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos em seus aspectos físico, psicológico, afetivo e social, articulando com as dimensões do cuidar e do educar.

Durante nossas pesquisas, foi encontrado algumas vezes a sigla NEE, e vale ressaltar que até o momento, as políticas de inclusão na Educação Infantil no Brasil abandonaram o termo “Necessidades Educacionais Especiais” (NEE), adotando uma abordagem pautada na diversidade, no respeito às diferenças e na garantia de direitos para todas as crianças. A Educação Especial é compreendida como uma modalidade não substitutiva, que permeia todas as etapas do ensino regular, conforme regulamentações recentes e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI).

A legislação vigente assegura que todas as escolas ofereçam Atendimento Educacional Especializado (AEE) em turno complementar para apoiar estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Essa modalidade visa eliminar barreiras para o acesso, participação e aprendizado, respeitando formas diversas de comunicação, locomoção, percepção e interação. A formação continuada de profissionais é intensificada para fortalecer a inclusão, enquanto os espaços físicos das instituições são adaptados conforme as normas técnicas de acessibilidade vigentes, promovendo ambientes educativos plenamente acessíveis e acolhedores (BRASIL, 2015; MEC, 2025; Lei nº 13.146/2015).

A compreensão do desenvolvimento infantil como um processo que se dá na relação com o outro também encontra respaldo na abordagem histórico-cultural, especialmente na obra de Vygotsky. O autor ressalta que o desenvolvimento não ocorre de forma linear ou isolada, mas é mediado socialmente, por meio da linguagem, da cultura e da interação com adultos e outras crianças. Assim, garantir o direito ao desenvolvimento integral passa pela criação de contextos educativos inclusivos, equitativos e intencionalmente planejados.

3.2. Educação Inclusiva: princípios legais e pedagógicos

Diversos dispositivos legais garantem esse direito: a Constituição Federal (1988), em seus artigos 205, 206 e 208, afirma que a educação é um direito de todos, com igualdade de condições de acesso e permanência; a LDB (Lei n.º 9.394/1996), em seus artigos 58 a 60, reconhece a Educação Especial como modalidade transversal; e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015) estabelece a obrigatoriedade de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

Embora o direito à inclusão escolar esteja garantido por leis, sua concretização ainda enfrenta obstáculos. A transformação de uma escola excludente em uma escola inclusiva exige não apenas mudanças estruturais, mas também a reformulação de concepções e atitudes dos profissionais da educação. Historicamente, o sistema educacional privilegiou estudantes considerados dentro dos padrões de “normalidade”, excluindo aqueles com deficiência ou outras necessidades educacionais. No entanto, com o avanço das políticas públicas, as escolas passaram a adotar diretrizes que buscam promover o desenvolvimento integral de todos.

Mantoan (2006) enfatiza que incluir não é apenas aceitar a matrícula do aluno com deficiência, mas garantir sua participação nas atividades, o reconhecimento de sua individualidade e a convivência com os colegas. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva requer um movimento coletivo que enfrente práticas pedagógicas excludentes e proponha estratégias flexíveis e colaborativas. A inclusão, portanto, deve ser compreendida como um processo contínuo e transformador, sustentado por uma concepção de educação que reconhece a diversidade como princípio ético e pedagógico.

Por exemplo, uma escola inclusiva adotando as ideias de Mantoan não apenas insere uma criança com deficiência na turma, mas adapta as atividades para que ela possa aprender junto com os demais colegas. Isso pode envolver o uso de recursos visuais para alunos com dificuldades auditivas, flexibilidade nos métodos de avaliação para alunos com diferentes modos de aprender, ou o desenvolvimento de projetos que valorizem múltiplas formas de expressão e comunicação.

3.3. Planejamento pedagógico inclusivo e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

O planejamento pedagógico inclusivo é fundamental para garantir que todas as crianças aprendam e participem das atividades escolares, respeitando as diferenças de cada uma. Essa forma de planejar considera que os alunos aprendem de maneiras diferentes e, por isso, o professor precisa pensar em estratégias que atendam a todos, desde o início.

O Desenho Universal para a Aprendizagem é uma proposta que ajuda nesse processo. Ele defende que o currículo e as atividades devem ser pensados de

forma flexível, oferecendo diferentes formas de apresentar os conteúdos, de envolver os alunos nas atividades e de permitir que eles mostrem o que aprenderam. Dessa forma, o planejamento se torna mais acessível e eficaz para todos, como descrito na citação a seguir:

“O DUA consiste em um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes público da educação especial ou não, ampliando o conceito de acessibilidade a espaços, objetos e ferramentas para apresentar um desenho didático que norteia o professor para a organização do ensino numa perspectiva inclusiva que perpassa pela flexibilidade do currículo e acesso à aprendizagem.” (Meyer; Rose; Gordon, 2002; CAST, 2018)

A professora Maria Teresa Eglér Mantoan, importante pesquisadora na área da educação inclusiva, afirma que a inclusão não é apenas colocar o aluno com deficiência na escola, mas transformar a escola para acolher todas as crianças. Segundo ela:

“A inclusão é uma proposta de reestruturação da escola, que modifica o ensino, a aprendizagem e as relações humanas, e não apenas a presença física do aluno com deficiência na sala de aula” (Mantoan, 2006)

Dessa forma, o uso do DUA contribui para que o professor planeje atividades mais justas, garantindo que todas as crianças tenham condições de aprender, participar e se desenvolver de acordo com suas necessidades e potencialidades. Propõe criar e aplicar estratégias que garantam acessibilidade e possibilitem a aprendizagem sem barreiras (CAST, 2018). Assim, é importante que o planejamento e a prática docente se baseiem nessa perspectiva para promover uma proposta inclusiva.

4. ANÁLISE DE DADOS

Esta seção apresenta a análise dos dados obtidos por meio da entrevista com a especialista em Educação Inclusiva, das observações em campo e da análise do site desenvolvido pelas autoras desta pesquisa. O propósito é compreender de que maneira as práticas pedagógicas têm contemplado as necessidades diversas dos alunos, considerando os desafios e as estratégias envolvidas no planejamento inclusivo. A análise articula os relatos e situações observadas com os conceitos teóricos discutidos, evidenciando tanto os avanços quanto as dificuldades presentes na efetivação da inclusão escolar. Busca-se, assim, refletir sobre a articulação entre teoria e prática, contribuindo para a construção de ambientes educativos mais acolhedores, equitativos e eficazes.

4.1. Análise da entrevista com a especialista

A especialista em Educação Inclusiva, com mais de 35 anos de experiência, formação em Normal Superior, pós-graduação em Educação Inclusiva, Psicanálise e Psicopedagogia. Atua como assessora e formadora em instituições escolares, com destacada contribuição na formação continuada de professores e na promoção de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil.

Durante a entrevista realizada em 12 de setembro de 2025, a mesma destacou a importância da legislação em vigor, como a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão), comentando:

“Uma lei, não importa qual, ela nunca chega do nada, ninguém acordou e falou ‘ah então’... Não! Ela é sempre no estado de uma pauta, um direito não cumprido. E a lei de inclusão é a mesma coisa, ela é resultado de muita luta e organizada ali, né, do ponto de vista jurídico.” (Entrevista com a especialista, 2025)

Essa fala ressalta que a consolidação da inclusão escolar responde a batalhas sociais, mais do que ser simplesmente um texto normativo. A efetividade das garantias legais depende, segundo ela, do protagonismo dos educadores, que são os agentes ativos no processo de inclusão.

A entrevistada também apontou limitações nos mecanismos formais de fiscalização, evidenciando lacunas na formação continuada, na articulação entre profissionais e na adequação do planejamento pedagógico às necessidades concretas das crianças. Ela reforçou que incluir vai muito além da matrícula, implicando na transformação das práticas educativas.

Um aspecto importante destacado foi o respeito aos direitos básicos da criança com deficiência, como o direito de errar, se sujar ou manifestar contrariedades, direitos que, embora pouco enunciados nas leis, são centrais para uma inclusão verdadeira:

“Então, a gente tem que garantir, tem que vigiar, tem que cobrar, com certeza, porque é direito... Ela tem direito de se sujar, é um direito. Que criança que sai daqui limpa? Nenhuma. Por que ela tem que sair? Ela tem direito de ralar o joelho de vez em quando...” (Entrevista com a especialista, 2025)

O olhar humanizado e atento às singularidades indica a necessidade de um planejamento pedagógico inclusivo fundamentado em modelos como o Desenho Universal para a Aprendizagem, promovendo múltiplas formas de acesso, participação e expressão (CAST, 2018).

Em resumo, a entrevista reforça que o compromisso com a inclusão deve estar centrado na criança como sujeito, e que o desafio principal não é apenas a existência da lei, mas a valorização do olhar pedagógico, a formação dos professores

e a garantia de condições equitativas para o desenvolvimento de todos (Mantoan, 2006; Vygotsky, 2002).

4.2. Análise de campo

Durante a observação em campo, constatou-se que o planejamento pedagógico da professora reconhece e valoriza a diversidade presente na turma, adotando estratégias individualizadas que favorecem a participação de crianças com diferentes níveis de habilidade. Durante o período de observação, notou-se que a Criança 1 — identificada assim nesta pesquisa para garantir o sigilo ético —, que inicialmente demonstrava resistência a algumas atividades, passou a ter avanços significativos para sua autonomia e envolvimento nas aprendizagens.

De acordo com Mantoan (2006), a inclusão vai além da mera presença física do aluno na escola, exigindo práticas pedagógicas que garantam sua participação efetiva e o respeito às singularidades de cada criança. O planejamento flexível da professora respeita os tempos e modos próprios de aprender da Criança 1, promovendo seu desenvolvimento integral e a socialização com os colegas.

As práticas observadas envolvem múltiplas linguagens — artes, música, matemática, leitura e escrita — e se caracterizam pelo uso de mediações individualizadas, estímulo à autonomia e valorização da expressão pessoal. A Criança contou com apoio contínuo durante as atividades coletivas e específicas, o que contribuiu para o fortalecimento da autoestima e participação nas experiências do grupo.

Essa abordagem está alinhada ao Desenho Universal para a Aprendizagem, que propõe múltiplas formas de engajamento, representação e expressão, favorecendo um currículo inclusivo e acessível a todos os estudantes (Meyer; Rose; Gordon, 2002). O planejamento intencional e sensível potencializa avanços significativos na autonomia, socialização e aprendizagem da criança, confirmando a importância da articulação entre as práticas pedagógicas e os fundamentos teóricos da inclusão (Oliveira, 2012; Mantoan, 2006).

Entretanto, também foram identificados desafios no processo de inclusão da criança, como a participação em atividades coletivas, o ritmo diferenciado de aprendizagem — com melhor desempenho na escrita em comparação à contagem numérica — e a necessidade de organização do espaço e das tarefas, demandando intervenções pedagógicas constantes. Para enfrentar essas dificuldades, a professora recorreu a planejamentos flexíveis, acompanhamento individualizado e incentivo à socialização, demonstrando práticas reflexivas e adaptativas, conforme indicam Carvalho & Ribeiro (2013).

Em síntese, os dados indicam que a inclusão na Educação Básica deve ser entendida não apenas como presença física, mas como participação ativa e respeitosa às singularidades, com estratégias pedagógicas diversificadas que

favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança. A formação continuada, a reflexão docente e o acompanhamento intencional consolidam o papel do professor como mediador e promotor de experiências significativas e inclusivas.

4.2.1. Análise integrada das observações e do projeto pedagógico

A análise qualitativa dos dados revelou avanços expressivos no desenvolvimento e na participação da criança acompanhada, bem como desafios que demandam respostas pedagógicas sensíveis e contextualizadas. Constatou-se a ampliação do reconhecimento de símbolos — como o próprio nome —, associado à construção da identidade e ao fortalecimento da expressão pessoal.

A participação em atividades coletivas ganhou destaque, especialmente nas linguagens artísticas e na confecção e manuseio de jogos, que favoreceram a socialização e o exercício da criatividade. No campo da matemática, embora em fase inicial, observou-se envolvimento constante em situações lúdicas que possibilitam a construção gradual de conceitos básicos, evidenciando a eficácia do planejamento flexível e individualizado.

O projeto pedagógico integrador, centrado em jogos tradicionais e temáticos, promoveu a cooperação, o trabalho em grupo e o desenvolvimento interdisciplinar, reforçando a importância das múltiplas formas de aprendizagem e engajamento, em consonância com os princípios do DUA. Essa perspectiva reafirma a necessidade de flexibilidade curricular e de metodologias que respeitem as singularidades do desenvolvimento infantil.

As evidências apontam que práticas pedagógicas intencionais, aliadas ao acompanhamento individualizado, favorecem não apenas o avanço cognitivo, mas também a autonomia e o protagonismo da criança no processo educativo. Destaca-se, ainda, a importância da formação continuada de educadores e da articulação entre escola e família como fatores essenciais para o fortalecimento das práticas inclusivas e para o bem-estar das crianças em contextos educacionais diversificados.

4.3. Análise do material didático

O site Educação Inclusiva: Guia Prático com DUA, foi elaborado como produto educacional complementar a esta pesquisa com o objetivo de disponibilizar aos profissionais da Educação Básica um espaço virtual de formação e inspiração sobre práticas pedagógicas inclusivas. O material reúne orientações teóricas, linha do tempo, experiências práticas, recursos digitais, sugestões e ferramentas tecnológicas assistivas, baseados nos princípios do DUA, que, conforme Meyer, Rose e Gordon (2002), propõem múltiplas formas de engajamento, representação e expressão como caminhos para garantir que todos os alunos aprendam de maneira significativa, visando fortalecer o repertório e promover reflexões sobre a inclusão escolar no cotidiano.

A intenção pedagógica do site baseia-se na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem, buscando garantir múltiplas formas de engajamento, representação e expressão. Assim, o ambiente digital foi pensado para ser intuitivo e colaborativo, atendendo às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem de professores e demais usuários interessados. O site também dialoga com os princípios de Mantoan (2006), que compreende a inclusão como um processo contínuo de transformação da escola para acolher a diversidade e assegurar a participação de todos os estudantes. Da mesma forma, Carvalho (2004) destaca que a efetivação da inclusão demanda a oferta de recursos pedagógicos e tecnológicos que ampliem as possibilidades de aprendizagem, o que reforça o caráter formativo e prático do site.

4.3.1. Parecer da especialista

Para validar a relevância e a aplicabilidade do material, foi solicitado o parecer técnico de uma especialista na área da Educação Inclusiva, por meio de um formulário digital elaborado especialmente para essa avaliação. O instrumento continha critérios relacionados à clareza e finalidade do projeto, potencial para solucionar um problema específico, aderência e mobilização do público-alvo e evidências de impacto e possibilidades de melhoria.

De acordo com o parecer da especialista, o site apresenta reconhecimento e compreensão da importância do DUA na perspectiva da Educação Inclusiva, destacando-se pela fundamentação teórica consistente, pela fundamentação teórica consistente, pela organização didática e pela linguagem acessível. A avaliadora ressaltou ainda que o material promove formação continuada, oferece indicações úteis de estudos, pesquisas e serviços, e demonstra coerência entre teoria e prática ao articular recursos pedagógicos com situações reais de ensino — o que vai ao encontro do que Beyer (2006) defende sobre a necessidade de práticas pedagógicas fundamentadas e contextualizadas para promover a inclusão efetiva. No que diz respeito à aderência e potencial para mobilizar o público-alvo, o parecer foi amplamente positivo. A especialista considerou o material bem elaborado e convidativo, com links interativos e uma abordagem contextualizada voltada aos educadores da Educação Infantil. Ressaltou-se a importância de tornar mais explícito, logo na introdução, o público-alvo da plataforma — professores, gestores, profissionais da educação e famílias —, reforçando sua intencionalidade formativa. Também enfatizou o compromisso do projeto com o aprimoramento das práticas inclusivas, especialmente na seção “Ferramentas Digitais e Tecnologias Assistivas”, reconhecida como uma das mais relevantes por oferecer recursos práticos e imediatamente aplicáveis ao cotidiano pedagógico, o que reflete a defesa de Mantoan (2015) sobre a importância da inovação e da mediação pedagógica na construção de uma escola inclusiva.

Por fim, o parecer evidencia que o site cumpre sua função como ferramenta formativa e inspiradora, favorecendo o diálogo entre teoria e prática e incentivando uma cultura escolar mais inclusiva. Assim, o site consolida-se como um instrumento pedagógico alinhado aos princípios de equidade, acessibilidade e

respeito à diversidade, reafirmando o compromisso deste trabalho com uma educação verdadeiramente inclusiva.

4.3.2 Análise do formulário

As respostas coletadas no formulário digital reforçam a importância da proposta. De modo geral, os respondentes reconhecem que o site contribuiu para aprofundar o entendimento sobre a inclusão e oferece ferramentas práticas que podem ser aplicadas em sala de aula.

Entre os principais desafios apontados, destacam-se a necessidade de conhecer os alunos de forma integral, a falta de investimento em formação e recursos e as dificuldades de trabalho colaborativo, aspectos que Mantoan (2003) já destaca como barreiras recorrentes à consolidação de práticas inclusivas. Em contrapartida, os participantes mencionam que o site auxilia na superação desses desafios ao indicar links úteis, conteúdos que aproximam teoria e prática e redes que oferecem exemplos concretos.

No que se refere ao impacto do material, os educadores relatam que o site serve como ferramenta de apoio ao planejamento, inspira adaptações e favorece uma prática pedagógica mais inclusiva e reflexiva. A linguagem didática e o formato interativo também foram mencionados como aspectos positivos, que tornam o conteúdo acessível e convidativo.

A análise integrada do parecer e do formulário evidencia que o site cumpre sua função formativa e apresenta potencial para mobilizar práticas inclusivas no contexto escolar. O material é percebido como relevante, fundamentado e aplicável, atendendo às exigências atuais de uma educação comprometida com a inclusão. Recomenda-se, como continuidade, o aprimoramento da seção destinada às experiências familiares e a ampliação de recursos interativos que favoreçam a troca entre os usuários.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa reafirma que a inclusão escolar é um direito e, ao mesmo tempo, um compromisso ético e pedagógico que exige das instituições, dos professores e da sociedade uma postura ativa na garantia de uma educação de qualidade para todos. A investigação permitiu compreender que, embora haja avanços significativos no campo legal e conceitual, ainda persistem desafios concretos na efetivação do planejamento inclusivo, sobretudo no que se refere à formação docente, à oferta de recursos adequados e à consolidação de uma cultura escolar verdadeiramente acolhedora.

Os dados obtidos por meio da entrevista com a especialista, da observação em campo e da análise do site desenvolvido evidenciam que a inclusão não se resume à presença física do aluno com deficiência na escola, mas implica

a construção de práticas pedagógicas sensíveis, flexíveis e fundamentadas na valorização das diferenças. Conforme Mantoan (2006), a escola inclusiva é aquela que se transforma para acolher todos os sujeitos, reconhecendo que cada criança aprende de forma singular e possui um potencial que precisa ser respeitado e estimulado.

A análise da prática docente observada revelou avanços significativos quando o planejamento é intencional e atento às necessidades reais das crianças, especialmente quando sustentado pelos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem. Essa perspectiva mostrou-se essencial para orientar ações que considerem múltiplas formas de engajamento, representação e expressão, ampliando as possibilidades de participação e aprendizagem de todos os estudantes. O DUA, nesse sentido, reafirma-se como uma metodologia potente e coerente com os princípios da Educação Inclusiva, pois propõe o planejamento como ponto de partida para o acesso e não como adaptação posterior.

O site “Educação Inclusiva: Guia Prático com DUA”, elaborado como produto educacional, contribuiu de forma concreta para essa discussão, ao disponibilizar um espaço digital de formação, troca e inspiração. As avaliações realizadas indicam que o material foi reconhecido por sua relevância teórica, aplicabilidade e potencial formativo, consolidando-se como uma ferramenta de apoio ao trabalho docente e à ampliação do repertório de práticas inclusivas.

Dessa forma, o estudo aponta que a efetivação da inclusão depende de uma rede colaborativa que envolva educadores, famílias e comunidade, além do fortalecimento das políticas públicas voltadas à formação continuada e à oferta de condições estruturais adequadas. Mais do que cumprir uma exigência legal, incluir é transformar a escola em um espaço de convivência, respeito e equidade, onde cada criança possa ser reconhecida em sua singularidade e aprender com liberdade.

Por fim, reafirma-se que a educação inclusiva é um processo permanente de construção, sustentado pela escuta, pela reflexão e pelo compromisso coletivo com o direito de todos à aprendizagem. Como defende Mantoan (2015), “a escola só se torna inclusiva quando é capaz de ensinar a todos”, e é nesse horizonte que este trabalho se insere: no desejo de contribuir para uma prática docente cada vez mais humana, intencional e transformadora.

Recomendamos para estudos futuros, a ampliação da pesquisa com um número maior de participantes e instituições, a fim de identificar diferentes realidades e estratégias de implementação do DUA na Educação Básica. Sugerimos também o aperfeiçoamento do nosso site “Educação Inclusiva: Guia Prático com DUA”, com a inclusão de relatos de experiências familiares e recursos interativos que favoreçam a colaboração entre professores, gestores e comunidade escolar. Além disso, destaca-se a importância de investir em políticas públicas que assegurem formação continuada, suporte técnico e tempo de planejamento para os docentes, consolidando uma cultura escolar comprometida com a equidade, a diversidade e a aprendizagem de todos.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



Link do site : <https://educacao-inclusiva-ukk43nu.gamma.site/>

REFERÊNCIAS

- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**: Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.
- CARVALHO, L.; RIBEIRO, M. **Educação inclusiva**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2013.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CAST (Center for Applied Special Technology). **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2018.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 9. ed. São Paulo: Moderna, 2015.
- MEC – Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2025.
- MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. **Universal Design for Learning**: theory and practice. Wakefield, MA: CAST, 2002.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Planejamento na educação infantil**: fundamentos e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006. Ratificada pelo Brasil em 2009.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

APÊNDICE A

Perguntas para especialista

- 1) A Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu artigo 28, estabelece que é dever do poder público assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades. Considerando a realidade da Educação Infantil, em sua experiência, quais instâncias (dentro e fora da escola) têm efetivamente contribuído para garantir esses direitos? Na prática, você percebe mecanismos de acompanhamento e fiscalização que realmente funcionem ou ainda existem lacunas significativas nesse processo?
- 2) Sabemos que o planejamento pedagógico é essencial para promover uma aprendizagem significativa e equitativa para todos os alunos. Na sua experiência, quais são os principais indicadores que demonstram que uma professora está realmente planejando suas ações de forma inclusiva e garantindo o aprendizado de todos os estudantes? Existe alguma forma concreta de mensurar ou avaliar isso? É possível estimar, mesmo que de forma subjetiva, o quanto desse planejamento realmente se traduz em prática inclusiva na sala de aula?
- 3) Suponha uma situação em que uma turma de Educação Básica possui cerca de 22 alunos, entre eles, uma criança com deficiência. Em determinado momento, essa criança sai da sala sozinha, e nenhuma professora toma iniciativa imediata para procurá-la. Após cerca de cinco minutos, o aluno retorna com a testa machucada, sangrando, configurando um caso grave. Diante dessa situação hipotética, como você analisa a postura da professora? Que conduta seria a mais adequada nesse caso, tanto no momento do ocorrido quanto no diálogo com a família? Quais responsabilidades estão em jogo e como a escola deve lidar com essa situação para garantir segurança, acolhimento e responsabilidade?

APÊNDICE B

Perguntas do formulário digital para avaliação do site (Google Forms)

Olá, espero que esteja bem! Construímos um site como produto final do nosso TCC, cujo tema é "Educação Inclusiva: Desafios e estratégias para atender às diversas necessidades dos alunos". Pensando nisso, gostaríamos de pedir a sua ajuda com a avaliação de algumas informações.

Contamos com você para essa etapa final!

Segue o link do site: Educação Inclusiva: Guia prático com DUA

1. Há quanto tempo você atua na área da Educação

Menos de 1 ano

Entre 1 ano e 3 anos

Entre 3 anos e 5 anos

Entre 5 anos e 10 anos

Mais de 10 anos

2. Em qual segmento você atua? (deixe a pessoa escolher mais de um)

Educação Infantil

Fundamental 1

Fundamental 2

Ensino Médio

Outros

3. Você atua em qual rede?

Rede pública

Rede privada

Outros

4. Que função você ocupa na escola? (deixe a pessoa escolher mais de um)

Estagiário (a)

Assistente

Professor (a)

Coordenador (a)

Outros

5. Descreva em poucas palavras os principais desafios em relação à inclusão.

6. De que maneira o conteúdo do site auxilia você a transpor os desafios da inclusão em sua prática?

7. De que forma os conteúdos do nosso site o ajudam a desenvolver um planejamento que realmente possa ser realizado na prática?

8. Qual o impacto que o site pode trazer para a sua prática?

BRENDA VIEIRA

MAYA BRANT

PAULA QUEREN

RENATA GUIMARÃES

04. O LUGAR DE FALA DAS CRIANÇAS PERIFÉRICAS NO ESPAÇO ESCOLAR: O SILENCIAMENTO INFANTIL COMO PROJETO EDUCACIONAL

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em Didáticas Aplicadas E Práticas Educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga(o), sob orientação do Prof. Dr. Guilherme Santinho Jacobik.

Apresentação pública realizada em 29 de novembro de 2025 com parecer da Profa. Ma. Edna Oliveira do Carmo.

SÃO PAULO
2025

RESUMO

Este trabalho explora o lugar de fala das crianças periféricas no contexto escolar, enfatizando a necessidade de escuta ativa, participação e protagonismo infantil como direitos constitucionalmente garantidos, mas frequentemente negligenciados na prática cotidiana. Fundamentado na concepção de educação como prática da liberdade, conforme defendida por Paulo Freire, e dialogando com as contribuições de bell hooks sobre pedagogia engajada. O estudo destaca a voz das crianças como um ato político de resistência em face de estruturas adulto cêntricas e opressoras que historicamente silenciaram esses sujeitos. O percurso histórico da infância demonstra que, apesar das conquistas legais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e mais recentemente o Marco Legal da Primeira Infância 2016 o ambiente escolar ainda mantém práticas que limitam a autonomia infantil, perpetuando uma lógica que minimiza sua capacidade de participação crítica e efetiva. A pesquisa de campo, realizada em uma escola pública na periferia da Zona Sul de São Paulo, utilizou métodos qualitativos como análise de entrevistas com educadoras e educandos da rede pública, revelando os desafios e barreiras institucionais e culturais para a efetivação do protagonismo infantil. O silenciamento das crianças está relacionado não apenas a aspectos pedagógicos, mas também a fatores estruturais que refletem desigualdades históricas e culturais profundamente enraizadas. Além da análise teórica e empírica, foi desenvolvido um jogo pedagógico para crianças, destinado a promover uma cultura escolar democrática, participativa e comprometida com os direitos humanos. O trabalho conclui que promover o protagonismo infantil é imprescindível para a construção de uma educação libertadora e transformadora, capaz de romper com a lógica do controle, do silenciamento e da manutenção do status quo social. Ressalta que a escuta ativa e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos são passos fundamentais para a formação de cidadãos críticos, autônomos e socialmente engajados.

Palavras-chave: Protagonismo infantil. Lugar de fala. Escuta ativa. Direitos das crianças. Descolonização. Educação democrática.

1. INTRODUÇÃO

Falar sobre o lugar de fala das crianças nas discussões sobre seus direitos, especialmente no ambiente escolar, é, provavelmente, tocar em uma ferida ainda aberta na sociedade. A infância, como a conhecemos hoje, é uma construção social recente, que nem sempre esteve presente nas leis ou no imaginário coletivo (Brasil, 2017).

A compreensão da infância é um processo que foi concretizado de forma gradual, mudando de acordo com os contextos sociais. Andréa, Rinalda, Rosana e Maria, em um texto que aborda o contexto histórico e social da criança e da infância, afirmam que “a infância muda com o tempo e com os diferentes contextos sociais,

econômicos, geográficos, e até mesmo com as peculiaridades individuais” (Oliveira, 2014, p. 03).

A partir disso, durante o século XX, passa a ser construída uma nova sensibilidade e novas atitudes relacionadas às crianças, que passa a considerá-las como sujeitos de direitos, como seres humanos em condição peculiar de desenvolvimento e com prioridade absoluta para promoção, proteção e defesa de seus direitos (Vicentin, 2020).

Logo, durante os processos de construção da nova percepção de infância, alguns marcos legais foram instituídos para garantir os direitos das crianças, o Estatuto da Criança e do Adolescente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e mais recentemente o Marco Legal da Primeira Infância⁵ que serão discutidas mais adiante.

Apesar do avanço, na prática ainda prevalece um olhar adultocêntrico, que define, julga e decide o seu lugar, silenciando ou minimizando a voz das crianças. Ouve-se a criança, mas, possivelmente, quase nunca se escuta de fato o que ela tem a dizer. Essa postura impossibilita o seu lugar de fala quanto sujeito de direitos – produtor ativo de cultura. Tendo isso em vista, é possível que ainda se perpetue na sociedade a ideia de que a criança é incapaz de participar das discussões e decisões que afetam sua vida escolar, impedindo-a de exercer sua autonomia dentro desse espaço.

Contudo, o espaço escolar é responsável pela construção da autonomia da criança, e a BNCC, em seu capítulo “Compromissos com a Educação Integral”, prevê que elas devem assumir protagonismo diante de seus próprios processos de aprendizagem.

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na realidade, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018, p.15).

Isto é, cabe aos educadores garantirem que dentro do espaço escolar as crianças tenham voz e protagonismo. Sendo assim, os adultos têm o dever de construir essa autonomia crítica com as crianças e adolescentes, não apenas ouvir suas falas, mas garantir espaços efetivos de participação e tomada de decisão, de forma que eles possam exercer seu lugar de fala.

É evidente que as transformações sociais sancionadas em lei, precisam de tempo para que apareçam em ações afirmativas no cotidiano. Assim sendo, os direitos das crianças previstos pela lei, nem sempre são efetivamente garantidos dentro do espaço escolar. Portanto, como promover o lugar de fala das crianças na discussão sobre seus direitos, garantindo a participação ativa e protagonismo no ambiente escolar?

Nesse sentido, este trabalho parte do incômodo com a contradição:

entre o discurso que afirma a importância da escuta e a realidade que insiste em calar.

Reconhecer de fato as crianças como participantes ativas da sociedade é um passo necessário para romper com a lógica adultocêntrica e fortalecer uma educação que respeite suas formas próprias de ser, pensar e existir.

Esta temática é relevante uma vez que busca reconhecer as crianças como sujeitos ativos na sociedade, contribuindo assim para o fortalecimento dos direitos humanos. A justificativa reside na necessidade de reduzir a lacuna entre as diretrizes legais, que afirmam a posição de sujeito de direitos que a criança ocupa, e a prática, em que suas vozes frequentemente são silenciadas.

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar o lugar de fala das crianças nas discussões sobre seus direitos em escolas públicas de São Paulo, buscando compreender se e, como, suas vozes são escutadas, legitimadas e consideradas nos processos de tomada de decisão e nas práticas pedagógicas.

Temos como objetivos específicos compreender como os direitos das crianças são estabelecidos no espaço escolar, identificar se e como as crianças participam ativamente de decisões que impactam sua vivência escolar, analisar percepções de crianças e profissionais da educação sobre a escuta e valorização da voz infantil no ambiente escolar e práticas pedagógicas que favorecem ou limitam o protagonismo infantil.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, busca-se um embasamento teórico que estabeleça uma conexão entre o lugar de fala das crianças e a discussão sobre seus direitos. Para delinear esses conceitos, dialogamos com a filósofa Djamila Ribeiro, que, embora tenha seu foco em questões de gênero e raça, traz em seu livro “O que é Lugar de Fala” definições importantes para a compreensão deste termo.

Sua contribuição teórica, ao trabalhar de maneira específica os conceitos de negritude e mulheres no lugar de fala, é consistente o suficiente para ser estendida a outros grupos sociais historicamente silenciados, como as crianças, permitindo refletir sobre estratégias que garantam sua escuta ativa e participação em espaços de decisão.

Outra referência importante para nossa pesquisa é bell hooks, em obras como *Erguer a Voz*, *Ensinando a Transgredir*, *Tudo sobre o amor* e *Pensamento Crítico*. A autora propõe uma educação como prática da liberdade, que passa necessariamente pela escuta e valorização de vozes silenciadas. A infância é um desses grupos frequentemente ignorados, sobretudo crianças negras, pobres ou com deficiência. hooks nos convida a refletir sobre uma pedagogia baseada no afeto, na equidade e no reconhecimento do outro como sujeito legítimo de fala, o que fortalece a ideia de protagonismo infantil.

Para compreender como a linguagem contribui para o protagonismo infantil, será referenciado Vygotsky (1991), em *A formação social da mente*, e Baquero (2001), em *Vygotsky e a aprendizagem escolar*, que enfatizam que o desenvolvimento

ocorre na relação com o outro e se constrói por meio da mediação social. Quando a criança é escutada e incentivada a se expressar, está sendo estimulada em seu protagonismo, ou seja, em sua capacidade de participar ativamente do processo de aprendizagem e da vida social. O silenciamento, por outro lado, limita essa formação e compromete seu senso de pertencimento.

Falar, portanto, é um ato de desenvolvimento e de afirmação de identidade. Com base nessas contribuições teóricas, esta pesquisa parte da ideia de que escuta, participação e protagonismo infantil são dimensões fundamentais de uma educação democrática, afetiva e comprometida com os direitos humanos. Educação esta que está prevista na lei, mas não necessariamente presente no cotidiano escolar.

2. CAMPO DE PESQUISA

Esta pesquisa qualitativa utilizou a abordagem de estudo de campo para compreender o lugar de fala das crianças na discussão sobre seus direitos no espaço escolar. O objetivo foi captar os processos comunicativos e participativos que ocorrem no cotidiano escolar, valorizando a escuta das crianças e identificando reflexões críticas das educadoras sobre suas próprias práticas pedagógicas. Para tanto, a coleta de dados foi realizada em duas etapas: inicialmente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com educadoras da rede pública de São Paulo, sendo uma por chamada de vídeo via WhatsApp e outra presencial, em campo, com o objetivo de compreender percepções, pontos de vista e práticas educacionais, assim como desafios e estratégias pedagógicas utilizadas. Na segunda etapa, crianças de 8 a 10 anos participaram de entrevistas qualitativas, permitindo compreender suas percepções e sentimento em relação à escuta nos espaços escolares, analisar como o protagonismo infantil se manifesta e fomentar a reflexão das educadoras sobre suas práticas. Complementarmente, observações em campo foram realizadas para registrar elementos do cotidiano escolar que contribuíssem para o entendimento das estratégias pedagógicas e das relações de participação infantil.

Todo o processo seguiu rigorosamente os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, assegurando respeito à autonomia, confidencialidade e consentimento informado dos participantes, em conformidade com as normas dos órgãos competentes. O estudo de campo mostrou-se adequado por permitir a análise direta das interações e experiências no espaço escolar, garantindo fidelidade aos dados e oferecendo um olhar aprofundado sobre práticas de escuta e protagonismo infantil. Frequentemente, educadoras se queixam de problemas com “indisciplina” em sala de aula e de falta de escuta por parte dos alunos; conforme apontado por hooks (2017, p.17), “o ensino que não valoriza o questionamento e a participação ativa dos alunos reforça as posições sociais e limita o desenvolvimento pleno dos sujeitos”, evidenciando a importância de incentivar a escuta ativa.

O público-alvo deste projeto é toda a comunidade escolar, uma vez que a garantia dos direitos das crianças não é responsabilidade exclusiva do professor,

mas um compromisso coletivo que envolve educadores, gestores, famílias e demais sujeitos que compartilham o cotidiano da escola. Reconhecer a criança como sujeito ativo de sua própria aprendizagem não é apenas um imperativo legal, mas também um caminho para transformar práticas pedagógicas historicamente adultocêntricas, promovendo uma educação inclusiva, democrática e voltada para o protagonismo infantil.

2.1. Material didático: Jogo- Voz em jogo

Como desdobramento prático da pesquisa O Lugar de Fala das Crianças Periféricas no ambiente escolar, foi desenvolvido um jogo educativo destinado aos alunos do Ensino Fundamental I, com o objetivo de fomentar a reflexão sobre direitos e deveres na escola, estimular a escuta ativa, o diálogo e a corresponsabilidade, e fortalecer o protagonismo infantil e a autonomia das crianças.

O jogo foi elaborado a partir das principais situações problemas levantados pelas crianças, observados nas assembleias escolares durante o estudo de campo, como barulho na sala, inclusão nas brincadeiras, respeito aos pertences, circulação segura e participação nas decisões coletivas. Além disso, a criação do jogo também foi motivada pela percepção das professoras, durante a realização das entrevistas, de que faltam recursos para lidar com a mediação de conflitos e com o acolhimento das crianças. Esse cenário reforçou a necessidade de criar um recurso pedagógico que apoiasse tanto as crianças quanto os adultos a dialogarem e encontrarem caminhos coletivos. Cada carta apresenta uma situação do cotidiano escolar, acompanhada dos direitos e deveres correspondentes, além de perguntas que incentivam os alunos a refletirem e a propor soluções coletivas, testando essas ideias na prática.

O jogo é composto por 20 cartas. Cada carta traz o tema central e possui um par com o direito e o dever relacionados, com base no ECA, na Constituição e na BNCC. Nestas cartas encontra-se a situação contextualizada, reforçando a compreensão de que, além de direitos, toda criança possui deveres. Mais do que uma atividade de perguntas e respostas, o jogo promove diálogo e reflexão, estimulando os alunos a debater coletivamente o significado de seus direitos e deveres, reconhecendo-se como protagonistas na construção de uma escola mais justa, participativa e solidária.

A metodologia do jogo se inspira nas atividades propostas pelo caderno Sujeitos de Direito, especialmente aquelas voltadas à reflexão coletiva e à resolução de dilemas éticos. Assim como as “rodas de conversa” e dramatizações sugeridas no documento, o jogo busca criar um espaço de partilha e escuta, no qual as crianças possam se expressar, narrar experiências, questionar situações de justiça ou injustiça e propor novas formas de convivência. Dessa maneira, o produto favorece o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade, conforme orienta o próprio Instituto Vladimir Herzog ao afirmar que a escola deve ser um ambiente de formação

de sujeitos livres, autônomos e solidários.

Para que o jogo alcance seu potencial formativo, é necessário que educadores e a gestão escolar dialoguem previamente sobre o material, utilizando como referência o caderno Sujeitos de Direito (Instituto Vladimir Herzog, 2015). Esse contato oferece um espaço de reflexão crítica sobre, autoritarismo, participação e mediação democrática, permitindo que os adultos compreendam melhor a concepção da criança como sujeito de direitos e seu papel como mediadores e apoiadores das experiências das crianças, convidando o educadores a compreender a escuta e o afeto como fundamentos pedagógicos essenciais para uma educação verdadeiramente democrática e libertadora.

O jogo busca contribuir para a formação de crianças como sujeitos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de agir com autonomia, liberdade e solidariedade no espaço escolar, o documento utilizado como referência ressalta que a educação em direitos humanos tem como finalidade formar indivíduos que se reconheçam como sujeitos de direitos e que, ao mesmo tempo, respeitem e promovam os direitos dos outros. Partindo desse princípio, o jogo foi pensado para desenvolver nas crianças o senso de responsabilidade coletiva e a compreensão de que a liberdade individual está sempre relacionada ao convívio e ao respeito mútuo.

O produto foi desenvolvido com o objetivo de fortalecer o protagonismo infantil, promover práticas pedagógicas democráticas e apoiar o trabalho docente com instrumentos que favoreçam a escuta, o diálogo e a participação coletiva. Fundamentam-se nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2018) e no princípio da proteção integral da criança, conforme o artigo 227 da Constituição Federal e o artigo 3º do ECA, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e não apenas como receptora de cuidados.

A construção desse material também se ancora nos princípios da BNCC (2018), que valorizam o protagonismo do estudante e o desenvolvimento de competências socioemocionais, e na pedagogia engajada de bell hooks (2017), que compreende o ato de educar como uma prática de liberdade. Assim, o jogo contribui para a ideia de que a escola não apenas ensina sobre direitos, mas os vivencia na prática cotidiana, tornando-se um espaço de formação cidadã e de exercício da democracia. Dessa forma, o desenvolvimento desse material reafirma o compromisso deste trabalho em aproximar a pesquisa acadêmica das práticas educativas, transformando o conhecimento em ação concreta. Ao criar instrumentos pedagógicos que valorizam a voz das crianças e fortalecem a escuta dos professores, o produto educacional amplia o alcance deste trabalho, contribuindo para a construção de uma cultura escolar baseada na dignidade, na justiça e no respeito mútuo.

Em suma, mais do que um material complementar, o produto deste trabalho se propõe como uma ferramenta que colabora para a formação de sujeitos de direitos que aprendem, ensinam e convivem com base nos valores democráticos como liberdade, igualdade, justiça social, respeito à diversidade e participação infantil.

3. ARRAZOADO TEÓRICO

3.1. Percurso histórico da Educação e Infância

Este capítulo tem como objetivo traçar um breve percurso histórico da infância, apresentando as leis que respaldam esse momento da vida e refletindo sobre a escola como espaço fundamental de garantia dos direitos previstos pela lei. A trajetória histórica da Educação e da Criança revela como a sociedade amplamente compreende a fase da infância, evidenciando transformações importantes no reconhecimento da criança como sujeito de direitos protegido por lei e com suas próprias especificidades.

Durante séculos, a visão sobre a infância foi moldada por práticas sociais e culturais que, muitas vezes, colocavam as crianças em papéis de preparo para a vida adulta, sem reconhecer suas especificidades e condições de sujeitos ativos na sociedade. A visão adultocêntrica consolidou-se historicamente como um dos pilares do sistema educacional moderno. Essa perspectiva entende que o adulto é o detentor exclusivo do conhecimento e, portanto, o responsável por determinar o que é adequado para o desenvolvimento infantil. Dessa maneira, a criança é negada da condição de produtora de cultura, é entendida apenas como um ser destinado a assumir futuras responsabilidades, como se o único objetivo da existência na terra fosse produzir para o sistema capitalista.

Importante situar aqui o que chamamos de período da infância: de acordo com o ECA criança é a pessoa com menos de 12 anos e adolescente é quem tem entre 12 e 18 anos. Já a Convenção da ONU considera criança todo indivíduo menor de 18 anos. No âmbito da legislação brasileira, são considerados vulneráveis aqueles entre 0 e 18 anos, sendo os adolescentes de 16 a 18 vistos como parcialmente vulneráveis, o que não reduz seu direito à proteção, mas na prática os torna parcialmente responsáveis pelos seus atos.

A infância não é uma experiência única nem universal, ela se manifesta de formas diversas, atravessada por fatores sociais, culturais, econômicos e simbólicos. As noções sobre o que significa “ser criança” variam de acordo com as crenças, tradições e condições de vida de cada comunidade. Em contextos de vulnerabilidade, muitas crianças são obrigadas a abdicar do tempo destinado ao brincar, à aprendizagem e à convivência para assumir responsabilidades familiares, como o cuidado de irmãos, o trabalho doméstico ou atividades voltadas à geração de renda. Essas realidades revelam que a infância, mais do que uma fase biológica, é uma construção social que reflete as desigualdades e contradições da sociedade, tornando evidente que nem todas as infâncias são vividas com as mesmas possibilidades de proteção, afeto e desenvolvimento. Atravessadas por fatores sociais, muitas crianças têm seus direitos previstos pela lei negados na prática.

A Organização das Nações Unidas (ONU), criada em 1945, passou

a promover com maior ênfase a agenda dos direitos humanos no mundo. Nesse contexto, em 1959, a ONU aprovou a Declaração dos Direitos da Criança.

A Assembleia Geral Proclama esta Declaração dos Direitos da Criança, visando que a criança tenha uma infância feliz e possa gozar, em seu próprio benefício e no da sociedade, os direitos e as liberdades aqui enunciados e apela a que os pais, os homens e as mulheres em sua qualidade de indivíduos, e as organizações voluntárias, as autoridades locais e os Governos nacionais reconheçam estes direitos e se empenhem pela sua observância mediante medidas legislativas e de outra natureza, progressivamente instituídas, de conformidade com os seguintes princípios: (Declaração dos direitos da criança, 1959)

Na declaração oficial constam 10 princípios, estes estabeleceram a necessidade de proteção especial para o desenvolvimento físico, mental, moral e social das crianças. O documento garantiu o direito à educação gratuita e obrigatória, além da proteção contra negligência, crueldade, exploração e discriminação. No entanto, essa declaração ainda estava atrelada a uma visão assistencialista, em que crianças e adolescentes eram vistos como seres incapazes, e não como sujeitos de direitos. Os direitos aqui proferidos não contemplam as especificidades da fase infância, mas não por isso deixam de ser importantes, a Declaração dos Direitos da Criança foi um marco histórico de início de uma reparação histórica com essas crianças que foram por tantos anos excluídas da posição de cidadãs.

Foi somente em 1989 que a ONU aprovou a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, considerada um marco histórico. Essa convenção introduziu a Doutrina da Proteção Integral, substituindo a antiga Doutrina da Situação Irregular, e consolidou a ideia de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos. O documento contou com a adesão de mais de 180 países signatários, estabelecendo um catálogo de direitos que deve ser garantido pela família, pela comunidade e pelo Estado.

No Brasil, a aprovação da Convenção influenciou diretamente a elaboração da Constituição Federal de 1988, promulgada no período imediatamente posterior ao regime ditatorial. A Carta Magna expressou os anseios de liberdade e democracia da sociedade brasileira, tornando-se um instrumento legítimo de justiça social e proteção da dignidade humana, especialmente de grupos historicamente marginalizados. Ela funcionou como um elo de transição entre o regime autoritário e uma nova etapa de construção social, e marcou a educação como um direito fundamental, garantido constitucionalmente e de responsabilidade do Estado. Até então, o país seguia o Código de Menores (Lei nº 6.697/1979), que tratava a criança como objeto de intervenção e controle, sem autonomia e voz, reforçando uma visão adultocêntrica e punitiva. Esse código foi revogado com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, que incorporou os princípios da proteção integral e reconheceu a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, entendendo que a infância é um período legítimo que possui especificidades envolvendo os cuidados.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, institui a origem

do Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes, reforçando o dever compartilhado entre família, sociedade e Estado na proteção integral. O ECA, ao detalhar essa proteção, ampliou a participação da comunidade adulta na defesa de direitos, garantindo às crianças e adolescentes o acesso à vida, saúde, educação, alimentação, lazer, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária.

No Brasil, somente a partir do final da década de 1980, especificamente a partir da Constituição Federal, na qual a educação como direito fundamental ganha status constitucional, começou-se a revitalizar o papel da escola na sociedade não somente como espaço de aperfeiçoamento cognitivo, de socialização ou de formação política, mas como espaço protetivo de direitos (Santos, 2019, p. 6).

A década de 90 é cheia de novas energias culturais: Lugar de criança é na escola! Não ao trabalho infantil! Nenhuma criança na rua. Proteção integral à criança! Dessa forma, a escola assume um papel essencial: além de espaço de ensino e socialização, é também um espaço protetivo de direitos, responsável por assegurar o cumprimento das garantias legais. Com a expansão dos sistemas escolares durante a industrialização, a educação passou a seguir uma lógica vertical e disciplinar, em que o adulto ensina e a criança apenas recebe. Isso se manifesta na imposição de modelos de comportamento baseados em vigiar e punir, na desvalorização da criatividade infantil e na falta de escuta ativa.

Contudo, apesar dos avanços jurídicos como o ECA, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2018), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Resolução nº 4/2010), ainda existe uma distância entre o que está previsto na lei e o que se efetiva na prática, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais, econômicas e culturais.

As experiências vividas na infância e na adolescência são fundamentais para o desenvolvimento humano, tanto individual quanto coletivo, pois é nesse período que se formam as bases do pensamento crítico e da convivência social. Por isso, reconhecer a criança como sujeito de direitos é condição indispensável para a construção de uma educação que respeite suas especificidades e promova a equidade. A consolidação de marcos legais, como o ECA, a LDB e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, são avanços que evidenciam uma tentativa de reparar a visão limitada de infância que perdurou por tantos anos e promover o reconhecimento desse período como tempo singular, dotado de proteções específicas. Essas políticas buscam oferecer às crianças espaços onde possam desenvolver autonomia, liberdade e criatividade, em processos de aprendizagem que considerem suas necessidades, ritmos e contextos.

Repensar a lógica do utilitarismo e do adultocentrismo é essencial para construir uma pedagogia mais participativa e dialógica, que valorize a escuta, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. As políticas públicas são importantes

para que caminhemos cada vez mais para próximo da consolidação desses direitos na prática. Diante desse cenário, temos muito a caminhar para que crianças sejam amplamente consideradas como agentes plenos de criação, pensamento e transformação.

3.2. Escutar para Libertar: a potência política da palavra infantil

Refletir sobre a diferença entre ouvir e escutar é fundamental para a compreensão da profundidade das relações pedagógicas no ambiente escolar. Enquanto ouvir é um ato passivo, meramente sensorial, escutar exige uma postura ativa, atenta e comprometida, que confirme e valorize a voz do outro como legítima e transformadora. Essa distinção é crucial para construir uma educação que respeite e potencialize as experiências e saberes de todos os sujeitos envolvidos, especialmente das crianças em contextos periféricos.

Quando o aluno não é ouvido, ele não se sente parte do processo educativo, o que compromete sua aprendizagem e sua participação. A escola precisa se transformar em um espaço de escuta, onde a voz do aluno seja acolhida e valorizada. (Freire, Ana Maria, 2019, p. 45).

Ouvir é um processo fisiológico, que consiste na captação superficial de sons, sem necessariamente envolver atenção ou acolhimento. Escutar, por sua vez, é um gesto ativo, ético e político: é considerar a fala do outro como legítima e digna de consideração.

No campo da educação, bell hooks (2019) nos lembra que a comunicação vai além da simples troca de informações; é um ato de resistência. Em sua obra *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*, a autora destaca que falar e ser escutada representa uma forma de insurgência contraestruturas históricas que silenciaram mulheres e pessoas negras:

Fazer a transição do silêncio à fala é, para o oprimido, o colonizado, o explorado, e para aqueles que se levantam e lutam lado a lado, um gesto de desafio que cura, que possibilita uma vida nova e um novo crescimento [...] é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito - a voz liberta (hooks, 2017, p.39)

Dentro dessa perspectiva, embora hooks se refira diretamente às mulheres negras, torna-se indispensável relacionar essa teoria às crianças, cujas vozes também não são submetidas ao respeito e à escuta. No mesmo capítulo anteriormente citado, hooks relembra como o ato de erguer a voz se relacionava à infância de crianças do sul dos Estados Unidos. Mesmo que este trabalho tenha como recorte acadêmico o contexto brasileiro, pode se perceber que a afirmação de hooks sobre a infância dos Estados Unidos, não se distancia do nosso país.

Na educação “a moda antiga”, crianças deviam ser vistas, não ouvidas [...] Se você fosse uma criança, fazer-se ouvir era um convite à punição, a palmatoria, ao tapa na cara que te pegaria desavisado, ou a sensação de varetas queimando seus braços (hooks, 2017, p.31).

De forma estrutural e histórica, há uma resistência em ouvir a voz das crianças. Quando essa criança é pobre, preta e do sexo feminino, a negação torna-se ainda mais cruel. Tornando-se praticamente nulo a construção do empoderamento da fala dessas crianças ou de promover o desenvolvimento de seu pensamento crítico.

Essa pergunta é respondida pela própria bell hooks, no livro Ensinando a transgredir (2017), ao afirmar que a educação emancipadora exige ruptura e enfrentamento dos sistemas de dominação. Ensinar para a liberdade implica reconhecer que toda tomada de voz pelos sujeitos historicamente oprimidos, incluindo as crianças, é um ato político que desafia estruturas de poder estabelecidas.

A escola, quando insiste em práticas autoritárias que não legitimam a fala infantil, reforça o silenciamento como mecanismo de controle. (Ribeiro, 1995) contribui para o aprofundamento desse debate ao denunciar que o fracasso escolar da criança pobre não é um acidente, mas um projeto historicamente constituído pelas elites brasileiras. Quando a escola nega espaço para que crianças pobres e negras expressem suas experiências, ela cumpre esse projeto excludente: impede que desenvolvam consciência crítica e, portanto, que questionem desigualdades. Ao silenciar a infância periférica, mantém-se a ordem social que interessa aos grupos historicamente privilegiados.

Assim, compreende-se que a ausência de escuta não é apenas uma falha pedagógica, mas um instrumento político que mantém crianças em posição de subalternidade. Escutar não deve ser apenas ouvir suas palavras — é reconhecer seus saberes e considerar suas análises, é reconhecer as crianças como produtoras de conhecimento e agentes políticos.

Ao discutir o conceito de lugar de fala, Djamila Ribeiro (2017) esclarece que não se trata de restringir o discurso, mas de evidenciar que “todas as pessoas falam de um lugar social” (Ribeiro, 2017, p. 64). A filósofa refere-se a pessoas brancas e não brancas, evidenciando que cada sujeito fala a partir de seu contexto.

Contudo, mais uma vez é retirado o olhar para as crianças, não ocorrendo o recorte para esses pequenos sujeitos que também detêm um lugar de fala, o qual precisa ser fortalecido por meio do desenvolvimento do pensamento crítico, especialmente em relação aos seus direitos no ambiente escolar.

O papel da construção desse pensamento é dos educadores, não somente dos professores, mas especialmente deles. Comprometer-se a reconhecer os contextos sociais e históricos que moldam cada criança, compreendendo-as como sujeitos históricos e não como pessoas passivas, sem capacidade para debater determinados pontos, faz parte da educação emancipatória que devemos ter o

compromisso de construir.

Sueli Carneiro (2003) alerta que o silêncio imposto a determinados grupos sociais é uma estratégia de poder que deslegitima experiências e opera o apagamento de subjetividades. Ela afirma que “a inferiorização da fala do outro é uma forma de manutenção de posições” (Carneiro, 2003, p. 49). Portanto, ouvir sem escutar ou seja, deixar de legitimar a experiência do outro funciona como um mecanismo de reprodução das desigualdades.

Portanto, na prática pedagógica, ouvir deve ser entendido como um compromisso ético, político e transformador. Escutar crianças, em especial aquelas que vivem em territórios periféricos, significa mais do que permitir que falem: é garantir que suas falas tenham impacto na organização da vida escolar, é construir empoderamento, é realizar uma educação antirracista e promover uma pedagogia da autonomia, comprometida com a justiça social e com a construção de seus lugares de fala desde cedo.

3.3. Porque existe pouca escuta nas escolas

Como discutido no tópico anterior, escutar vai além de ouvir; é um ato ético, político e transformador, que reconhece o outro como legítimo em sua palavra e existência. Partindo desse princípio, é possível perceber que, mesmo com as ideias que embasam a importância da escuta, essa prática ainda apresenta limitações nas escolas.

Grande parte das escolas brasileiras parecem operar sob uma lógica que enxerga a criança como um “vir a ser”, e não como um ser pleno em sua potência. No entanto, as crianças são, desde a mais tenra idade, investigadoras que experimentam, imaginam e constroem hipóteses sobre a vida. Não é que não tenham o que dizer; o que ocorre é que, historicamente, temos aprendido a não as escutar. Como nos fala bell hooks:

podemos encontrar o amor pelo qual nosso coração anseia, mas não antes de desapegarmos do luto em relação ao amor perdido há tanto tempo, quando éramos pequenos e não tínhamos voz para expressar os desejos de nosso coração (hooks, 2000, p. 23).

Essa ausência de escuta e reconhecimento na infância pode impactar profundamente a experiência de ser, reverberando nas formas como, na vida adulta, os sujeitos se relacionam com o próprio sentir e com o outro. É possível que parte do silêncio observado nas escolas esteja ligado a essas experiências iniciais de não escuta.

Em muitos contextos escolares, o professor ainda é compreendido como o principal detentor do conhecimento, o que pode dificultar o reconhecimento dos saberes infantis. Assim, as crianças acabam sendo vistas como páginas em branco a serem preenchidas, e não como sujeitos que já participam e constroem

sentidos próprios. Freire (1996) afirma que “o educando não é um objeto passivo; ele é sujeito, capaz de perceber, interpretar e transformar o mundo”. Essa perspectiva nos convida a refletir sobre o modo como, muitas vezes, a escuta das crianças se restringe às respostas e tempos esperados pelo adulto. Reconhecê-las como sujeitos de experiência, capazes de opinar, expressar desejos e compartilhar saberes, parece exigir, como já discutimos anteriormente, um compromisso ético e político com a escuta verdadeira, que vá além de ouvir superficialmente e se transforme em oportunidade de participação e protagonismo infantil.

Nesse contexto, é pertinente considerar alternativas ao modelo escolástico de ensino, que tende a reduzir a participação na preleção, dificultando a escuta e a expressão das crianças.

Tomar conhecimento, por exemplo, do pensamento infantil, que, segundo Wallon, apresenta características próprias como o pensamento sincrético, ajuda a compreender como as crianças constroem sentido sobre o mundo. O pensamento sincrético é marcado por fenômenos típicos como fabulação, tautologia, elisão e contradição. Para o autor,

a criança não consegue explicar um objeto sem relacioná-lo a outro. Quando questionada, combina diferentes referências e apresenta uma resposta, tentando conciliar tudo aquilo que recebe das fontes de conhecimento usando, para isso, uma lógica própria (Salla, 2011, n.p.).

Refletir sobre essa forma singular de pensar e sentir pode colaborar para a criação de estratégias pedagógicas que favoreçam sua participação e protagonismo. Na ausência desse conhecimento, pode ocorrer que as respostas ou modos de pensar das crianças sejam interpretados de forma limitada ou desvalorizada. Essa situação tende a se intensificar quando a criança ingressa no ensino fundamental e se despede da educação infantil. Com o foco na aprendizagem de conteúdos escolares e na cobrança por desempenho, observa-se uma substituição da escuta por exigências de performance, o que pode reduzir o lugar de fala e a participação das crianças no cotidiano escolar.

Nesse sentido, também é frequente a percepção, entre educadores, de que os alunos não escutam ou não respeitam os limites estabelecidos. É importante refletir que, quando a escola não inclui os estudantes nas discussões e na construção dessas normas, ao serem excluídos dos processos decisórios, eles deixam de exercitar o pensamento crítico acerca do que é justo, do que é coletivo e do que diz respeito à convivência. Essa ausência de participação contribui para o distanciamento nas relações interpessoais.

A carência de espaços efetivos de diálogo impede que educadores e educandos se escutem e se reconheçam mutuamente. Nesse cenário, prevalece a expectativa de obediência; contudo, conforme enfatiza Tognetta

“uma pessoa disciplinada não é aquela que é treinada para obedecer,

mas sim aquela que compreende as razões de se comportar de um modo ou de outro.” Partindo dessa compreensão, percebe-se que a escola não pode se limitar a exigir o cumprimento de regras: é preciso abrir espaços para que as crianças participem, reflitam, expressem suas ideias e sentimentos, e tenham seus modos singulares de pensar, sentir e agir reconhecidos e valorizados. (2007, p. 131)

3.4. A importância da linguagem para o protagonismo infantil

A linguagem ocupa um lugar central no protagonismo infantil. Segundo Vygotsky (apud Baquero, 2001), o significado da palavra constitui uma verdadeira unidade do pensamento verbal, sendo, ao mesmo tempo, fenômeno linguístico e intelectual. Contudo, essa centralidade não se limita apenas à palavra falada, é importante lembrarmos que há muitas formas de se expressar o que se pensa, além disso, muitas vezes a criança, que ainda está desenvolvendo e aprendendo a organizar seu pensamento e moldar sua fala, utiliza-se de outras formas para se expressar, por meio de gestos, desenhos, brincadeiras, olhares, escrita e movimentos corporais, ela interage com o mundo, comunicando-se e atribuindo sentido às experiências, organizando seu pensamento e se posicionando diante da realidade externa. A linguagem então, deixa de ser apenas reflexo do mundo e torna-se ferramenta mediadora da atividade mental.

Tendo em vista a importância da linguagem para que a criança se constitua como sujeito ativo, capaz de refletir e agir sobre o mundo, é essencial que ela esteja inserida em relações significativas, onde suas diferentes formas de expressão tenham lugar e valor. A interação com o outro, especialmente com adultos ou pares mais experientes, permite que ela se aproprie da linguagem em suas múltiplas manifestações como instrumento para interpretar a realidade e afirmar sua presença no mundo. Nesse sentido, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky resalta a importância do suporte social para a criança alcançar níveis mais avançados de desenvolvimento por meio da mediação e da colaboração. Conforme nos lembra Freire: “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele” (Freire, 1996, p. 111). A prática educativa, portanto, exige sensibilidade, ética e reconhecimento da criança como sujeito ativo. Com isso, para reconhecer o educando como protagonista, o educador precisará se comprometer com a escuta ativa com as crianças, valorizando suas diferentes formas de expressão.

Pode acontecer, por exemplo, da criança não expressar oralmente o que pensa, diferentemente da maioria dos adultos, que conseguem responder de forma direta ao que pensam, a criança pode precisar de mais tempo, estímulo e ajuda para elaborar suas ideias e expressá-las verbalmente. Essa condição exige do educador atenção especial para se aprofundar no diálogo com a criança e convidá-la a participar na fala social. Para isso, é fundamental buscar estratégias que ajudem as

crianças a se perceberem como participantes ativas do seu processo de aprendizagem e das discussões que afetam a sua vida na escola. Assim, podemos relacionar com o que nos fala Vygotsky:

A maior mudança na capacidade das crianças para usar a linguagem como um instrumento para a solução de problemas acontece um pouco mais tarde no seu desenvolvimento, quando a fala socializada (que foi previamente utilizada para dirigir-se a um adulto) é internalizada. Ao invés de apelar para o adulto, as crianças passam a apelar a si mesmas; a linguagem passa, assim, a adquirir uma função intrapessoal além do seu uso interpessoal. Quando as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiarem a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação a outra pessoa, e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social. (Vygotsky, 1991, p. 22).

A escola, enquanto espaço social, pode favorecer esse desenvolvimento. Para Vygotsky, a aprendizagem é um processo mediado que deve considerar o nível de desenvolvimento da criança. Quando a instituição escolar cria espaços legítimos de fala e escuta, especialmente de crianças historicamente silenciadas, como as que vivem em contextos periféricos, ela contribui para que a linguagem cumpra esse papel formativo e emancipador.

Nesse sentido, é importante refletirmos também que nossa tradição escolar, por muito tempo, negou a existência da pluralidade linguística dentro da língua portuguesa. Muitas vezes, a escola tratou o aluno que fala variedades não-padrão como deficiente linguístico, desconsiderando sua cultura e seu modo legítimo de expressão. Essa postura, especialmente quando usada com crianças de contextos sociais vulneráveis, como as periféricas, gera-se um sentimento profundo de rejeição e inadequação, comprometendo sua autoestima e sua capacidade de aprender. Segundo hooks

Na sala de aula, encorajo os alunos a usarem sua primeira língua e depois traduzi-la, para não sentirem que a educação superior vai necessariamente afastá-los da língua e da cultura que conhecem de perto. (hooks, 2017, p.229)

Nesse contexto, hooks, embora esteja falando do contexto do ensino superior e de línguas diferentes do inglês, sua reflexão também amplia o debate sobre o português não-padrão no Brasil.

Tendo isso em vista, a escola precisa se comprometer com práticas que valorizem a diversidade linguística, reconhecendo essas línguas como vivas, organizadas e funcionais. Dessa forma, o estudante passa a reconhecer a riqueza de sua língua materna, o que favorece sua segurança para se expressar livremente e participar ativamente do processo de aprendizagem. Essa perspectiva encontra respaldo na legislação brasileira: o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990)

assegura à criança o direito à liberdade de opinião e expressão, e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) reconhece a importância da escuta sensível e da valorização da pluralidade linguística. Assim, ao abrir-se à diversidade de formas de expressão, a escola não apenas cumpre seu papel legal, mas fortalece o protagonismo infantil e sua constituição como sujeito de direitos.

Quando a escola reconhece a criança como sujeito ativo e cria condições para que ela seja ouvida em suas diferentes formas de expressão, ela não apenas contribui para seu desenvolvimento psicológico, como também fortalece sua posição como agente de transformação social. Nesse sentido, defendemos uma pedagogia engajada que, segundo hooks (2017), necessariamente valoriza a expressão do aluno.

Expressar-se é, portanto, um ato de pensar, de se reconhecer como sujeito, de reivindicar direitos e de imaginar novas formas de estar no mundo. Desse modo, a escola assume um papel fundamental como espaço que pode, e deve, garantir à criança oportunidades reais de fala e escuta em todas as suas linguagens. Promover práticas que valorizem a linguagem como instrumento de expressão, reflexão e diálogo é essencial para o desenvolvimento do pensamento, da capacidade crítica e da construção da identidade.

3.5. Estratégias para promover o protagonismo infantil

Promover o protagonismo infantil é reconhecer que a escola precisa ser um espaço onde a criança não apenas aprende conteúdos, mas também se forma como sujeito de direitos, capaz de pensar, agir e transformar a realidade. O professor, nesse processo, deve compreender que o educando é o verdadeiro protagonista do ambiente escolar e que todas as práticas pedagógicas devem ter como objetivo favorecer essa centralidade. No entanto, muitas vezes esse protagonismo é terceirizado ou até mesmo negado, pois o adulto tende a manter o controle da situação, estabelecendo limites rígidos que impedem a criança de se expressar e de participar ativamente da vida escolar. Essa postura acaba silenciando os estudantes e transformando o espaço educativo em um ambiente de autoridade unilateral, em vez de um espaço de colaboração.

Na teoria, o protagonismo infantil é defendido como algo indispensável para a construção de uma escola democrática e inclusiva, mas, na prática, sua efetivação ainda se mostra um desafio, sobretudo nas escolas públicas. A alta demanda de alunos por sala, a sobrecarga de tarefas para os professores e a falta de apoio adequado por parte das redes de ensino dificultam o desenvolvimento de ações voltadas à valorização da voz e da participação das crianças. Mesmo diante dessas dificuldades, é importante reafirmar que promover o protagonismo não é algo impossível, mas sim um compromisso que deve ser assumido gradualmente, por meio de pequenas mudanças nas práticas pedagógicas que deem mais espaço e visibilidade ao educando.

Um dos caminhos para concretizar esse protagonismo é promover a fala ativa dos estudantes. Isso significa não apenas permitir que falem, mas garantir que suas falas sejam ouvidas com seriedade e que suas demandas tenham encaminhamentos reais dentro da escola. Quando as crianças percebem que são escutadas e que suas opiniões geram transformações, passam a se sentir parte da comunidade escolar de maneira mais autêntica.

Outro aspecto essencial é a criação de ambientes seguros, nos quais os alunos possam ser eles mesmos, sem medo de julgamentos, e possam se expressar de diferentes formas. Conforme discutido no tópico anteriormente, a expressão infantil não acontece apenas pela fala, mas também pela arte, pela música, pela escrita, pelos desenhos e até pelo comportamento. Cabe ao professor estar atento a essas múltiplas linguagens para reconhecer nelas a potência criadora da criança.

Nesse contexto, é fundamental reconhecer que “o protagonismo infantil visa tornar a criança uma agente de seu aprendizado, e não alguém simplesmente passivo na educação. Para isso, são levadas em consideração suas necessidades, suas limitações e seu ritmo para o pleno funcionamento do processo de ensino e aprendizagem” (Escola da inteligência, 2021).

Nesse sentido, é importante compreender, como afirma Paulo Freire, que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou construção” (Freire, 2019 p. 47). Quando o professor assume essa postura, as aulas deixam de ser um espaço de transmissão de informações e passam a ser uma via de mão dupla, onde não apenas o aluno aprende, mas também o docente se enriquece com a troca. Esse movimento favorece o protagonismo, pois reconhece que o estudante tem algo a ensinar e que sua curiosidade, seus questionamentos e suas experiências são fundamentais para o processo de aprendizagem. Assim, o educando não é um mero receptor, mas alguém que constrói, investiga e compartilha saberes.

O próprio Freire reforça essa ideia ao dizer: “quando entro em sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, a perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa – a de ensinar e não a de transferir conhecimento” (Freire, 2019, p. 47). Isso significa que, ao se abrir à curiosidade dos alunos e às suas inquietações, o professor cria um ambiente fértil para que o estudante ocupe efetivamente o lugar de protagonista. Tal postura não só contribui para uma aprendizagem significativa, mas também gera resultados de longa duração, ajudando na formação do caráter da criança e preparando-a para exercer sua cidadania de forma consciente e participativa.

Essa perspectiva se conecta a outras reflexões de Freire, como a ideia de que “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando curiosidade epistemológica” (Freire, 2019, p. 27). Estimular a curiosidade e a criticidade é fundamental para que os alunos se apropriem do conhecimento e se sintam motivados a buscar respostas,

formular hipóteses e dialogar com o mundo. Também se articula à tarefa primordial do educador democrático: “trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se aproximar dos objetos cognoscíveis” (Freire, 2019, p. 28). Assim, ao invés de impor verdades prontas, o professor conduz o estudante a pensar certo, a questionar e a refletir, assumindo-se como sujeito crítico e criador.

Promover o protagonismo infantil, portanto, exige uma mudança de mentalidade e de prática pedagógica. É necessário renunciar ao controle absoluto, valorizar as vozes das crianças e reconhecer que a aprendizagem se dá na troca, no diálogo e na escuta ativa. Isso demanda coragem, sensibilidade e disposição para transformar a sala de aula em um espaço de construção coletiva, em que cada criança se reconheça como autora de sua própria trajetória. Apesar dos obstáculos encontrados, especialmente nas escolas públicas, o protagonismo infantil é essencial para que a educação cumpra sua função de formar sujeitos críticos, conscientes e capazes de intervir no mundo.

3.6. Escola e Território

As favelas representam territórios de extrema complexidade social e cultural, onde uma diversidade multicultural não apenas se manifesta, mas se reinventa constantemente em meio aos desafios impostos por uma exclusão histórica social, econômica e política. Escolhemos a periferia como cenário pois é nesse espaço que se revelam, de forma mais intensa, as contradições e potências da sociedade, um território onde a luta por reconhecimento, dignidade e oportunidades se entrelaça com a resistência e a produção de saberes próprios. Nesse cenário, a escola tem um papel fundamental e não pode ser concebida como um espaço isolado, distante da realidade de seus estudantes. Pelo contrário, ela compõe esse território multicultural e deve atuar promovendo pontes para o diálogo, valorizando as identidades, saberes e culturas locais, além de engajar-se na luta por direitos, superação das desigualdades e transformação das relações de opressão (Arouca; Cardoso, 2022).

Compreender a escola como parte integrante do território é essencial para que a educação se torne um processo vivo e conectada às múltiplas dimensões que influenciam a vida dos estudantes. O território escolar não é apenas o espaço físico da escola, mas inclui os aspectos sociais, culturais, econômicos e afetivos que compõem a comunidade onde a escola está inserida. Essa ampliação do conceito possibilita que a escola seja vista não apenas como um espaço para transmissão de conteúdos, mas como um local de encontro, diálogo e construção coletiva de saberes originados da própria vivência local. Nesse sentido, reconhecer o território como elemento pedagógico permite que o educador valorize as experiências dos alunos fora dos muros escolares, incorporando suas histórias, práticas culturais e relações comunitárias no processo de ensino-aprendizagem, o que contribui significativamente para o fortalecimento da identidade dos estudantes e para uma educação contextualizada, significativa e, sobretudo, transformadora (Arroyo, 2012). As favelas, definidas por sua ocupação irregular em terrenos públicos ou privados e

pela precariedade dos serviços públicos essenciais, são territórios caracterizados por urbanizações fora dos padrões vigentes, com ruas estreitas, loteamentos irregulares e construções frequentemente não regulamentadas. Tais condições refletem um contexto socioeconômico de exclusão e vulnerabilidade, entretanto, ao mesmo tempo, são espaços de intensa produção cultural e resistência social (IBGE, 2010). No plano sociocultural, esses territórios abrigam expressiva presença de negros, pardos e descendentes de indígenas, constituindo assim identidades plurais que se configuram tanto na existência material quanto simbólica, evidenciando a riqueza de suas formas de ser e conviver (Silva et al., 2009).

As manifestações culturais, artísticas e de lazer que permeiam as favelas são descritas por um forte uso compartilhado de espaços comuns, o que uma sociabilidade distinta encontrada em outras áreas urbanas. É uma convivência social marcada pela diversidade cultural, simbólica e humana, que desafia os estigmas históricos que rotulam esses espaços como meramente violentos ou miseráveis. Tal perspectiva reforça a necessidade de abordagens educacionais que valorizem essas pluralidades e reconheçam as favelas como territórios produzidos por assuntos sociais diversos, com potencialidades e experiências únicas.

Ao incorporar o território na prática pedagógica, a escola não apenas dialoga com os saberes locais, mas também articula projetos que envolvem os estudantes em um processo ativo de intervenção e transformação da realidade em que vivem. Iniciativas como o mapeamento do bairro, a investigação participativa dos problemas comunitários, o diálogo com os moradores e a realização de ações sociais exemplificam práticas que contribuem para uma educação cidadã, que estimula o protagonismo infantil e infantojuvenil, essas experiências se alinham à Competência Geral 3 da BNCC, ao valorizar e fruir as manifestações culturais locais, reconhecendo a diversidade como fonte de conhecimento e identidade.

Ao mesmo tempo, relacionam-se à Competência Geral 7, ao promover o desenvolvimento da argumentação crítica e ética, baseada em fatos e informações confiáveis, incentivando os estudantes a formular ideias e decisões que respeitem os direitos humanos e a consciência socioambiental, assim a escola fortalece o sentimento de pertencimento e responsabilidade social, formando sujeitos capazes de atuar de maneira reflexiva e transformadora em seu território.

Além disso, a abertura da escola para o território fortalece os vínculos com as famílias, organizações sociais, coletivos culturais e demais atores locais, criando uma rede de apoio que amplia as possibilidades educativas e sociais. Essa colaboração promove ambientes mais seguros, acolhedores e inclusivos, onde o protagonismo das crianças pode se desenvolver em liberdade e proteção, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, conscientes de seu papel social e comprometidos com a transformação das realidades em que estão inseridos. Portanto, pensar a escola em relação ao território é essencial para romper com a visão tradicional da educação como confinada aos muros escolares. A educação deve ser compreendida como um processo contínuo que se estende para além da sala de aula, dialogando com as múltiplas realidades culturais, sociais e econômicas que compõem a vida nas

periferias. Essa perspectiva amplia o papel da escola, não apenas como espaço de ensino formal, mas como agente de transformação social, capaz de contribuir para a construção de sociedades mais justas, igualitárias e inclusivas, onde as vozes e saberes dos sujeitos que residem em periferias sejam reconhecidos, valorizados e potencializados em sua diversidade.

4. ANÁLISE DE DADOS

Durante o estudo de campo, conversamos com as crianças para compreender suas percepções de escuta ativa na escola.

Entrevistadora: Você sente que suas opiniões são ouvidas na escola?

Aluna I: Sim, mas quem não tiver prestando atenção, não vai saber qual minha opinião.

Entrevistadora: Você acha que quando você fala com os adultos, eles te escutam?

Aluna I,: Eu acho que escutam, eu acho às vezes... Quase todas as vezes... porque às vezes... É porque eu não converso muito com adultos. (Entrevista com Aluna I., 2025)

Como falar sobre o lugar de fala com crianças que afirmam não conseguir dialogar com adultos? Segundo bell hooks:

A pedagogia engajada produz aprendizes, professores e estudantes autônomos, capazes de participar inteiramente da produção de ideias. Como professores, nosso papel é conduzir nossos estudantes na aventura do pensamento crítico. Aprendendo e conversando juntos, rompemos com a noção de que a experiência de adquirir conhecimento é particular, individualista e competitiva. Ao escolher e nutrir o diálogo, nós nos envolvemos mutuamente em uma parceria na aprendizagem (hooks, 2020, p.81).

O pressuposto central do conceito lugar de fala, aponta que cada sujeito ocupa uma posição social que atravessa e legitima sua fala, conforme destaca Djamila Ribeiro (2017). No entanto, quando se trata da infância, esse lugar de fala é constantemente mediado por estruturas adultocêntricas. A legitimidade da voz da criança depende do reconhecimento do adulto, sendo, portanto, um espaço que precisa ser continuamente construído e negociado, a partir da oferta ou da ausência de contextos reais de escuta e participação.

Durante a entrevista com a docente C., ela apresenta um cenário que confirma a lógica adultocêntrica, em uma esfera que transcende o espaço escolar. A docente compartilhou uma prática que permitiu os estudantes expressarem seus sentimentos. A partir disso, criou-se um ambiente seguro de escuta em sala de aula que abriu espaço para uma denúncia envolvendo abuso sexual relatada por uma

estudante:

Educadora C.: Eu coloquei o papel Kraft bem grande na parede toda da escola da nossa sala, e aí eu falei, cada um vai pegar uma caneta e aí a gente vai escrever o que a gente está sentindo. Falei sobre os sentimentos. A palavra que apareceu mais foi a raiva. Eu tenho raiva quando o meu tio me toca." Então, tipo assim, você vai bem de mansinho, "como assim te toca?" "Ah, quando eu fico sozinha em casa Não falou propriamente o que aconteceu, entende? Mas assim, aí a gente teve uns dois casos assim na escola. (Entrevista com prof. C., 2025)

A educadora relatou que um caso de violência sexual foi informado à gestão escolar, que inicialmente buscou encaminhar a situação. Entretanto, devido ao fato de a responsável pela criança não validar o relato da filha, a escola não prosseguiu com a denúncia, encerrando o registro dentro do próprio contexto escolar.

Educadora C., porque assim, que nem o caso dessa menina, a gente levou para a gestão. A gestão já chamou ela (a menina) para conversar algumas vezes.

Mas mesmo que ela tenha verbalizado. Eles queriam assim... que a mãe falasse alguma coisa, ou então que a mãe pedisse ajuda. (Entrevista com prof. C., 2025)

A partir disso, revela-se que a voz da criança não é suficiente, pois mesmo que ela tenha relatado a violência, o caso se encerra dentro da escola sem que ele avance para as instâncias de proteção e justiça.

Dentro desse contexto, analisamos que a visão acerca da criança que ainda prevalece na prática é a que se evidencia na doutrina da Situação Irregular regida pelo Código de Menores, em que se tratava as crianças como objeto de intervenção e controle, sem autonomia e direito à voz.

Assim, evidenciamos nossa hipótese de pesquisa que diz: os direitos das crianças não estão sendo garantidos no espaço escolar. Para além disso, identificamos que a falta de escola se estende para o âmbito estrutural, não se limitando adentro dos muros escolares.

Identificamos que mesmo que a professora esteja unindo esforços para ouvir as crianças em sala de aula, ela segue encontrando outras barreiras no momento de efetivamente garantir os direitos que decorrem dessas falas. Nesse sentido, torna-se pertinente refletir: quais condições impedem os adultos, no ambiente escolar, de se colocarem disponíveis ao diálogo?

Na busca por essa resposta, foi realizada a entrevista com a professora M., Essa entrevista tinha como maior objetivo identificar quais barreiras podem impedir o engajamento ativo dos docentes em sala de aula.

Entrevistadora: Quais são seus medos e desafios que você encontra na sala de aula?

Medo não sinto não, mas desafios é lidar com conflitos sem ser rude, sem ser agressiva. Porque muitas vezes você toma uma atitude você está sendo rude e agressiva e isso é ruim para a formação deles, mas é o que eu digo, essa geração parece que não entende de outra forma. Se você falar com carinho, gentil, sabe o que você é? mal interpretada por eles. (Entrevista com prof. M, 2025)

A partir desse cenário, onde diversas professoras sentem falta de referências pautadas no respeito e na escuta ativa, a gestão tem um papel essencial em promover boas referências para que as professoras tenham a possibilidade de superar as referências que encontraram em seus processos educacionais. A gestão escolar desempenha um papel fundamental de nutrir a cultura organizacional da escola, pois é a gestão que coloca em ação o processo de tomada de decisões, coordenando e integrando os trabalhos aos objetivos da instituição, de modo que sejam realizados da maneira mais efetiva e coerente possível.

A cultura organizacional de uma escola explica, por exemplo, o assentimento ou a resistência ante as inovações, certo modos de tratar os alunos, as formas de enfrentamento de problemas de disciplina, a aceitação ou não de mudanças na rotina de trabalho etc (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 440).

Refletir sobre o lugar de fala das crianças na discussão sobre seus direitos é também pensar em como a gestão escolar tem se organizado para escutá-las. Nesse sentido, perguntamos à professora na entrevista: "O que poderia ter sido feito diferente para complementar a sua formação em sala de aula?"

Professora M.: Sinto falta de formação para lidar com mediação de conflitos, porque há muita cobrança do profissional, mas não nos dão esse acolhimento, esses recursos, o que fazer. Porque eu quero saber o que eu faço, como eu acolho? Como eu acalmo? o que tem que fazer? Qual é a minha função exatamente. Porque eu não sou fonoaudióloga, eu não sou psicóloga, eu não sou psicopedagoga. Eu sou pedagoga, professora. Entende? e essas crianças precisam muito mais que isso. Tem que ter uma equipe, e nós não temos nenhum apoio, nenhuma orientação. O que eu percebo é que essas crianças estão precisando muito de acolhimento e a gente não tem como acolher. São muitas demandas. Penso que a escola está sobrecarregada. Aí perdemos muito tempo com a disciplina porque falta disciplina em casa e também falta orientação porque também ninguém me orienta. (Entrevista com prof. M, 2025)

Assim, o silenciamento das crianças se revela atravessado pelo silenciamento das próprias professoras, onde quem educa e quem aprende compartilham a mesma falta de escuta.

Esse cenário nos leva novamente ao questionamento, como garantir o lugar de fala das crianças quando a própria professora relata a falta de acolhimento por parte das instituições? Soma-se a isso o papel essencial da gestão, que deve oferecer suporte e caminhos viáveis para que as docentes possam exercer sua função com qualidade. Como nos lembra Libâneo, Oliveira e Toschi:

A organização escolar não é algo objetivo, elemento neutro a ser observado, mas construção social levada a efeito por professores, alunos, pais e até por integrantes da comunidade próxima. O processo de decisão dá-se coletivamente, possibilitando aos membros do grupo discutir e deliberar, em uma relação de colaboração. (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012 p. 445)

Partindo dessa colocação, entendemos que garantir o lugar de fala das crianças dentro da unidade educacional não é papel exclusivo da gestão, pois a organização escolar está a serviço do funcionamento da sociedade. Portanto, entendemos que a educação funciona como ferramenta de manutenção da organização social, que é fundamentalmente capitalista, racista e patriarcal.

A educação como ferramenta de colonização que serve para ensinar estudantes a serem fiéis ao status quo tem sido a norma largamente aceita, de modo que não se pode culpar o enorme corpo docente composto por educadores que simplesmente ensinavam da forma como foram ensinados (hooks, 2013, p. 61).

De acordo com a Constituição, é dever da sociedade participar ativamente da proteção e do cuidado com a criança. Esse princípio evidencia que a garantia dos direitos da infância não pode ser compreendida como uma responsabilidade exclusiva da escola ou da família.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Brasil, 1990, art. 4º)

Seguindo essa linha de raciocínio, entendemos que o problema da nossa hipótese de pesquisa transcende o âmbito escolar e se estabelece na estrutura social. A intelectual bell hooks afirma que o ensino, quando não é questionado criticamente, segue com o objetivo de colonizar a mente do educando, reforçando as estruturas hierárquicas de poder vigentes desde a invasão em 1500, quando os portugueses chegaram usaram o modelo escolástico de educação formal a fim de colonizar as comunidades originárias que já tinham modelos civilizatórios estabelecidos. Considerando que esse modelo escolástico de educação segue moldando nosso sistema educacional, não podemos culpar os educadores, gestores e familiares que seguem reproduzindo a mesma lógica que vivenciaram em seus processos educativos. Sejam eles da educação básica, comunitária ou acadêmica.

Tanto no sistema de ensino básico quanto no superior, a política patriarcal imperialista, capitalista e supremacista branca tem moldado as comunidades de aprendizagem, afetando a forma como o conhecimento é apresentado aos estudantes, assim como a natureza das informações. (hooks, 2013, p. 61)

Em suma, ao analisarmos os dados coletados, compreendemos que, embora as educadoras busquem caminhos para o diálogo e a participação ativa, a escola ainda se mostra como um espaço atravessado por estruturas hierárquicas e adultocêntricas. As vozes das crianças, assim como as das professoras, seguem encontrando barreiras simbólicas e institucionais que dificultam sua escuta e o reconhecimento de suas experiências. Essa constatação reafirma a hipótese desta pesquisa: o direito de voz das crianças periféricas não estão plenamente assegurados dentro do ambiente escolar, justamente porque a própria estrutura educacional reproduz desigualdades históricas e culturais profundamente enraizadas.

Quando bell hooks (2020) aponta que o ensino precisa se tornar uma prática de liberdade e não um instrumento de dominação, ela nos convida a refletir sobre a necessidade de romper com a lógica que transforma a escola em um espaço de silenciamento e obediência.

Darcy Ribeiro (1986) compreende que a chamada “crise” da educação brasileira não é um evento circunstancial, mas parte de um projeto intencional que perpetua a desigualdade social.”; ecoa nos dados analisados, pois evidencia que o cenário educacional é intencionalmente mantido como um mecanismo de controle social e político. A ausência de escuta das crianças e o esgotamento das professoras revelam que esse projeto segue operando, naturalizando a precariedade.

Nesse sentido, a educação brasileira continua sendo atravessada por um modelo que sustenta o status quo, ao invés de promover transformações sociais profundas (hooks, 2020). Como destaca Ailton Krenak (2019), “a invasão não foi só das terras, mas das ideias, dos corpos, dos sonhos”, ou seja, a colonização também se manifesta na maneira como pensamos e organizamos o ensino. Enquanto não descolonizarmos as estruturas escolares, seguiremos reproduzindo os mesmos padrões de exclusão que negam o direito à voz, à diferença e à escuta.

Portanto, a análise vigente neste capítulo evidencia que repensar o lugar de fala das crianças implica, necessariamente, repensar o próprio projeto de educação. É urgente construir uma escola descolonizadora, onde gestores, docentes e estudantes possam se reconhecer como sujeitos históricos, críticos e partícipes do processo educativo.

Nesse sentido, como aponta hooks (2003) a criação de uma comunidade amorosa na escola é fundamental para que a educação funcione como prática de liberdade e cura. É nesse espaço afetivo que podemos cultivar a esperança, o diálogo e a resistência às opressões, abrindo caminho para uma verdadeira transformação social. Somente por meio de uma prática pedagógica engajada, dialógica e afetiva será possível transformar a escola em um espaço de emancipação

e reparação histórica, um lugar em que o protagonismo infantil deixe de ser discurso e se torne experiência concreta de cidadania. Pois como ressalta hooks

Agora, mais do que nunca em nossa nação, precisamos que educadores transformem as escolas em espaços onde as condições para a consciência democrática possam se estabelecer e florescer. (2013 p. 34)

4.1. Material didático

A elaboração do material didático, composto por um jogo inspirado no caderno Sujeitos de Direitos (Instituto Vladimir Herzog) nasce como desdobramento direto das análises realizadas ao longo desta pesquisa. Nossa investigação revelou que, embora o direito à escuta e à participação das crianças esteja previsto em diversos documentos legais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), sua efetivação nas práticas escolares ainda é limitada. O silenciamento infantil permanece naturalizado nas relações pedagógicas e institucionais, sobretudo em escolas situadas em contextos periféricos, onde as vozes das crianças continuam sendo deslegitimadas e pouco consideradas nos processos decisórios.

A pesquisa de campo evidenciou que as educadoras, apesar de reconhecerem a importância da escuta ativa, encontram dificuldades para transformar esse princípio em prática cotidiana. Muitos desafios decorrem de estruturas adultocêntricas e de uma formação docente ainda pouco voltada ao diálogo e à escuta sensível. Diante dessa constatação, emergiu a necessidade de criar um produto educativo que pudesse oferecer suporte teórico e metodológico aos professores, além de propor a vivência concreta dos direitos das crianças dentro da escola.

Assim, o material didático foi concebido como instrumento de mediação entre teoria e prática, buscando ações pedagógicas possíveis e acessíveis. O caderno Sujeitos de Direitos (Instituto Vladimir Herzog) direcionado aos educadores convida à reflexão sobre o papel do professor como mediador, dando boas referências práticas e teóricas, propondo atividades e estratégias que favoreçam a conversação. hooks defende a conversação como uma maravilhosa prática efetiva para garantir o lugar de fala da criança em sala de aula:

Vários estudantes frequentemente sentem que não têm voz, que nada do que dizem vale a pena ser ouvido. Por isso é que a conversa se torna uma intervenção tão importante, porque não só abre espaço para todas as vozes como também pressupõe que todas as vozes podem ser ouvidas (hooks, 2013, p. 83).

Já o jogo pedagógico, inspirado em princípios do caderno Sujeitos de Direitos (Instituto Vladimir Herzog, 2015) e em autores como Freire (1983) e hooks (2013), propõe uma aprendizagem lúdica, ao mesmo tempo crítica e emancipadora. Desse modo, o produto educacional não se apresenta apenas como um complemento

da pesquisa, mas como sua síntese prática, resultado da escuta atenta às vozes das professoras e das crianças entrevistadas. Ele materializa o compromisso deste trabalho com uma educação libertadora, democrática e descolonizadora, na qual a escuta e o afeto se tornam fundamentos pedagógicos rigorosos. O jogo e o manual reafirmam a possibilidade de uma escola que aprende com suas próprias crianças e reconhece nelas agentes de transformação social.

Portanto, a justificativa para a criação do material didático está enraizada na própria problemática identificada pela pesquisa: a urgência de promover práticas pedagógicas que efetivem o protagonismo infantil e a cultura da escuta. Ao traduzir os resultados da investigação em recursos pedagógicos concretos, este trabalho amplia o alcance do TCC para além do campo teórico, contribuindo para a construção de uma prática pedagógica que busca a democracia, um espaço de fala, escuta e formação de sujeitos de direito.

4.2. Experimentação do jogo

A aplicação do Voz em Jogo aconteceu em consonância com a perspectiva que guia este trabalho: reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e fomentar sua participação ativa no cotidiano escolar. As turmas foram organizadas em roda e, em seguida, em pequenos grupos de cinco, o que favoreceu trocas próximas e a escolha de representantes para sortear as cartas, estratégia que potencializou o protagonismo e a responsabilidade compartilhada.

A encenação das situações foi o momento de maior engajamento: as crianças se envolveram, imaginaram e deram voz às próprias experiências. Já a etapa de reflexão coletiva e proposição de soluções mostrou-se mais frágil: houve dispersão e ruído, sinais de que a mediação exige cuidado para preservar ao mesmo tempo ordem e autonomia.

A fragilidade que envolveu a etapa de discussão está diretamente relacionada ao funcionamento cotidiano da instituição, o currículo oculto. A cultura escolar de silenciamento infantil, que privilegia a voz adulta como legítima e tende a desqualificar a fala das crianças, impede que a proposta alcance seu potencial formativo. Em contextos em que a palavra da criança é tolerada apenas como resposta a comandos, e não reconhecida como expressão de pensamento, o jogo se torna um dispositivo estético sem força política. O Voz em Jogo não deve ser aplicado como uma atividade isolada ou descolada da prática cotidiana: requer um ambiente no qual se exercite a escuta tanto por parte do professor, que precisa sustentar a mediação sem impor soluções, quanto por parte das crianças, que são desafiadas a ouvir e compor com os pensamentos dos colegas. O ato de conversar em sala de aula também deve ser exercitado, a fala, a capacidade de argumentar, discordar e negociar sentidos coletivamente. Nada disso é óbvio no contexto escolar, tudo precisa ser ensinado e exercitado. Sem esse contexto formativo, o jogo é rapidamente capturado por hábitos escolares autoritários, transformando-se em mais uma metodologia controlada, na

qual a solução é oferecida pelo adulto, e não construída pela comunidade infantil.

Em certo momento durante o jogo, a professora da turma pediu que um dos grupos contasse a turma o que tinha sido definido como solução para o problema apresentado na carta número 4. O grupo, que estava discutindo outras questões que não envolviam o jogo, não tinha uma solução. A professora logo sugeriu: “Eu tenho uma sugestão, colocar os nomes nos materiais”. Nesse momento, a professora deixa de ser apenas uma mediadora do jogo e impede que as crianças reflitam sobre o problema, para que elas mesmas possam alcançar essa solução. Quando o adulto oferece a “resposta certa”, impede que a criança experimente o percurso cognitivo e afetivo de confrontar o problema, formular hipóteses e testar caminhos. Como mediadora, seu papel é acompanhar a discussão do grupo e incentivar os educandos a encontrar uma solução. Mesmo que a solução não resolva o problema, é importante que as crianças possam observar na prática sua ineficácia, e a partir disso, propor novas possibilidades de soluções.

A experimentação evidenciou, portanto, que o jogo alcançaria maior potência se os educadores envolvidos tivessem se apropriado previamente do caderno Sujeitos de Direitos (Instituto Vladimir Herzog, 2015). A leitura e o diálogo sobre esse material ampliam o repertório formativo do professor-mediador, favorecendo práticas alinhadas aos princípios de escuta, participação e corresponsabilidade. Não se trata de fornecer respostas para aplicar durante o jogo, mas de cultivar posturas pedagógicas coerentes com a perspectiva dos direitos humanos: uma mediação que provoca, acolhe dúvidas, devolve perguntas e acompanha o tempo de raciocínio da infância.

Em suma, Voz em Jogo mostrou-se uma ferramenta promissora para dar voz às crianças, mas sinalizou também a necessidade de formação e diálogo prévio com os docentes para que a prática escolar transforme, de fato, o discurso legal em práticas cotidianas de escuta e protagonismo.

4.3. Parecer da especialista

O parecer da especialista evidencia que a proposta Voz em Jogo está alinhada aos princípios de garantia de direitos das crianças e adolescentes, especialmente no que se refere à participação ativa e ao reconhecimento deles como sujeitos de aprendizagem. A professora destaca o uso de atividades lúdicas, da escuta e do diálogo, apontando que o material favorece práticas pedagógicas democráticas e formadoras da cidadania. Além disso, ela elogia a qualidade da elaboração e a escolha do Caderno Sujeitos de Direitos, do Instituto Vladimir Herzog, reforçando a consistência teórica e metodológica da proposta.

O parecer apresentado pela especialista evidencia uma avaliação positiva e alinhada aos princípios que orientam o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Ao afirmar que a proposta do Voz em Jogo está “em consonância com os objetivos de garantias de direitos das crianças e adolescentes”, a professora reconhece

que o material produzido dialoga diretamente com marcos legais e conceituais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e as Diretrizes Curriculares Nacionais, que defendem a participação ativa dos sujeitos no processo educativo.

A menção ao fato de que as crianças participam “como sujeitos de suas aprendizagens” reforça uma perspectiva da educação, que desloca a criança da posição de receptora para protagonista. Nesse sentido, o parecer destaca que a proposta incorpora atividades lúdicas como estratégia metodológica, o que é coerente com abordagens pedagógicas que compreendem o brincar como linguagem, direito e forma legítima de expressão e elaboração do mundo.

Além disso, a especialista sublinha que a escuta e o diálogo são centrais no material, elementos que se articulam diretamente com concepções democráticas de educação, como as defendidas por Paulo Freire e bell hooks. Ao reconhecer que essas práticas possibilitam “o exercício pleno da cidadania”, o parecer aponta que a proposta extrapola o ensino de conteúdos, investindo na formação ética, política e crítica das crianças, ponto fundamental para o desenvolvimento da autonomia e da consciência social.

O comentário final, que elogia a elaboração do material e destaca especificamente a referência ao Caderno Sujeitos de Direitos, do Instituto Vladimir Herzog, reforça a consistência teórico-metodológica da proposta. Essa escolha demonstra um compromisso com materiais que tratam direitos humanos de forma atualizada e acessível.

Em síntese, o parecer da especialista reconhece que o Voz em Jogo se apoia em fundamentos sólidos, dialoga com políticas públicas de proteção integral e promove práticas pedagógicas coerentes com uma educação emancipadora. Sua avaliação indica que o material cumpre sua função social e formativa, reforçando os direitos das crianças e favorecendo sua participação ativa e crítica no espaço escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

EDUCAÇÃO: radical vivo que monta, arrebatando e alumbrando os seres e as coisas do mundo. Fundamento assentado no corpo, na palavra, na memória e nos atos. Balaio de experiências trançado em afeto, caos, cisma, conflito, beleza, jogo, peleja e festa. Seus fios são tudo aquilo que nos atravessa e toca. Encantamento de batalha e cura que nos faz como seres únicos de inscrições intransferíveis e imensuráveis. Repertório de práticas miúdas, cotidianas e contínuas, que serpenteiam no imprevisível e roçam possibilidades para plantar esperanças, amor e liberdade.

DESCOLONIZAÇÃO: atos paridos nos vazios daquilo que se arroga o único curso possível. Defesa, ataque, ginga de corpo, malandragem que contraria, esculhamba, rasura, transgride, desmente e destrona

o modelo dominante. Folha que se canta para extrair o remédio e o veneno. O remédio para recuperar sonhos, firmar a liga, fechar o corpo, irmanar o velho e o novo que farão guarda de proteção à palmeira que sustenta a aldeia. Veneno para azeitar o ferro, soprar pó e fumaça que quebram a maldição. Prática cotidiana implicada com a diversidade e o caráter ecológico das existências. Capacidade de responder com vida a um sistema de mortandade. Atos guerreiros que honram e comungam das aspirações de liberdade e justiça, e combatem o esquecimento. (Rufino, 2021, p.05)

Ao longo deste trabalho, foi possível compreender que a promoção do protagonismo infantil nas escolas, sobretudo nas periferias, está diretamente relacionada à desconstrução de práticas adultocêntricas e à construção de uma pedagogia para práticas da liberdade (Freire, 1983). A análise teórica e empírica revelou que, embora as legislações brasileiras assegurem às crianças o direito à participação e à escuta ativa, na prática ainda há uma grande distância entre o que está previsto nas leis e o que se concretiza no cotidiano escolar.

As falas das educadoras e das crianças evidenciam que a ausência de escuta é tanto sintoma quanto causa de uma estrutura educacional marcada por silenciamentos históricos, falta de acolhimento e sobrecarga emocional dos profissionais da educação. Dessa forma, o silenciamento das crianças está intrinsecamente ligado ao silenciamento dos próprios indivíduos que compõem a escola, revelando um ciclo que perpetua a falta de diálogo e o esvaziamento das relações humanas na sociedade.

Repensar a gestão escolar, as formações docentes e os espaços de escuta coletiva torna-se, portanto, uma urgência ética e política. Como afirma bell hooks:

O futuro da educação democrática será determinado pela dimensão da vitória dos valores democráticos sobre o espírito da oligarquia que busca silenciar vozes diversas, proibir a liberdade de expressão e negar a cidadãos o acesso à educação. (2013, p. 190)

Essa reflexão amplia a compreensão de que a luta pela escuta infantil é, na verdade, parte de uma disputa maior: a defesa de uma educação verdadeiramente democrática e comprometida com a emancipação de todos os sujeitos que dela participam.

Inspiradas por Paulo Freire e bell hooks, compreendemos que proporcionar a escuta ativa é uma escolha consciente, um ato político e ético que rompe com o modelo tradicional de ensino, buscando uma educação que reconheça as crianças como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e de conhecimento.

Escutar para libertar é, portanto, reconhecer a palavra infantil como potência transformadora capaz de questionar, reinventar e reconstruir o modelo escolar. Além disso, garantir a voz ativa dos educandos dentro da sala de aula se trata

de um caminho concreto para florescer a autoestima das crianças, e assim, de fato abrir caminhos para que elas façam suas leituras de mundo respeitando a si e ao outro.

A autoestima é a confiança em nossa habilidade de pensar, confiança em nossa habilidade de lidar com os desafios da vida e confiança em nosso direito de sermos bem-sucedidos e felizes, o sentimento de ter valor, de merecer, de ter direito a afirmar nossas necessidades e desejos, alcançar nossos valores e aproveitar os frutos de nossos esforços. Dada essa definição, fica evidente que o desenvolvimento da autoestima deveria começar cedo na vida, sendo reforçado à medida que o indivíduo cresce e amadurece. De fato, escolas públicas constituem um espaço educativo onde se debatem questões de autoestima, geralmente em relação às necessidades de crianças pobres de grupos explorados e/ou oprimidos desprovidos de direitos. Para muitas dessas crianças, a escola se torna o local onde, Branden sugere, recebem uma segunda chance, “uma oportunidade de adquirir uma ideia melhor de personalidade e uma perspectiva de vida melhor do que a oferecida em casa” (hooks, 2013, p. 190).

O estudo conclui que garantir o lugar de fala das crianças periféricas significa não apenas criar espaços para expressão, mas também assegurar que suas vozes tenham consequências reais nas decisões e práticas escolares. Implica reconhecer a escola como território vivo, atravessado por desigualdades, mas também por possibilidades de resistência e transformação social.

A análise conjunta da experimentação do Voz em Jogo e do parecer da especialista evidencia que a potência emancipadora do material didático não reside apenas na proposta, mas nas condições pedagógicas que a sustentam. Enquanto a aplicação prática revelou os limites impostos pelo currículo oculto e por uma cultura escolar que ainda silencia as vozes infantis, a avaliação técnica reforçou que o jogo está teoricamente alinhado aos princípios de participação, escuta e cidadania previstos nos direitos humanos e nos marcos educacionais. Essa convergência indica que a efetividade da proposta não depende exclusivamente dos recursos materiais, mas da formação docente e da disposição ética para mediar o diálogo, sustentar o protagonismo e reconhecer as crianças como sujeitos de suas aprendizagens. A democratização da palavra no espaço escolar não se realiza por meio de instrumentos isolados, mas pela transformação cotidiana das práticas, dos vínculos e das posturas mediadoras. Assim, o jogo não se apresenta como solução imediata, mas como convite para uma mudança mais profunda, que desestabiliza o adultocentrismo, fortalece a escuta ativa e pavimenta caminhos concretos para que a escola se torne, de fato, território de participação e liberdade.

A partir disso entendemos que, promover o protagonismo infantil é um gesto político de esperança, o “esperançar” freireano, que convida educadores, gestores e comunidade a construir coletivamente uma educação antirracista, democrática e emancipadora. Uma educação que não apenas ensina conteúdos, mas que forma sujeitos críticos, conscientes e capazes de transformar seus próprios mundos a partir de suas próprias vozes e experiências.

Diante disso, reafirma-se a importância de uma educação que reconheça a incompletude humana e a potência de aprender sempre, pois, como lembra Freire, “o mundo não é, o mundo está sendo” (Apud Ferrari, 2008, n.p.).

Contudo, é preciso compreender que a libertação é um processo contínuo, reconhecer que a educação não é um ponto de chegada, mas um movimento constante de reconstrução de si e do mundo. Descolonizar o pensamento e as práticas educativas exige coragem para romper com modelos antigos e violentos. A escola, nesse contexto, torna-se um espaço de resistência e reinvenção. É nesse processo de desaprender e reaprender, de questionar e recriar, que educadores e educandos podem juntos cultivar novas formas de existência baseadas no respeito, na solidariedade e no pensamento crítico. Assim, a descolonização é vivida como prática diária de enfrentamento às estruturas de silenciamento e de afirmação da potência de viver e sonhar coletivamente. Em suma:

Ao compreender que a libertação é um processo contínuo, devemos buscar todas as oportunidades para descolonizar nossa mente e a mente de nossos estudantes. Apesar de graves retrocessos, houve e continuará havendo mudanças construtivas radicais na maneira como ensinamos e aprendemos, uma vez que mentes “em busca da liberdade” ensinam a transgredir e a transformar (hooks, 2013, p. 190).

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



Link do produto: <https://docs.google.com/document/d/1RxajwJjPRk3xU71T6x3imShBq6AyAgf4w0mejUE9io4/edit?tab=t.0>

REFERÊNCIAS

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação básica. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e

do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em Estatuto_ criança _adolescente_8ed_2025.pdf Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Brasília, DF: Congresso Nacional, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 17 nov. 2025.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: HOLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. Acesso em: 10 março. 2025.

CATÃO, Ana Lúcia; CARNAVAL, Rogê; ZURAWSKI, Maria Paula. **Sujeitos de direito**. 4. ed. São Paulo: Vlado Educação / Instituto Vladimir Herzog, 2020. ISBN 978-65-86248-02-9. Disponível em: https://respeitarepreciso.org.br/wp-content/uploads/2020/12/SUJEITO-DE-DIREITO_S.pdf. Acesso em: 17 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019. Acesso em: 5 abril. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018. Acesso em: 25 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. Acesso em: 11j Julho. 2025.

HONÓRIO, Mickaele. **Doutrina da proteção integral à criança e adolescente**. Jusbrasil, 6 abr. 2019. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/doutrina-da-protecao-integral-a-crianca-e-adolescente/752730930>. Acesso em: 5 maio 2025.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017. Acesso em: 12 Outubro. 2025.

HOOKS, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Trad. Cátia Bocaiúva Maringolo. São Paulo: Editora Elefante, 2019. Acesso em: 29 Setembro

HOOKS, bell. **Tudo Sobre o Amor**: Novas Perspectivas. Tradução de Stephanie Borges; prefácio de Silane Silva. São Paulo: Editora Elefante, 2021. .

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

Acesso em: 01 nov. 2025

LUSTIG, Andréa Lemes; CARLOS, Rinalda Bezerra; MENDES, Rosane Penha; OLIVEIRA, Maria Izete de. **Criança e infância**: contexto histórico-social. Cáceres-MT: UNEMAT, 2014.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 3.^a reimpressão, simplificada. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DI_AGRMAOPNEDH.pdf. Acesso em: 21 set. 2025

NOVA ESCOLA. **Henri Wallon e o conceito de sincretismo**. Nova Escola, s.d. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/58/henri-wallon-e-o-conceito-de-sincretismo>. Acesso em: 10 out. 2025.

NOVA ESCOLA. **O mentor da educação para a consciência**. São Paulo: Nova Escola, 2003. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/460/mentor-educacao-consciencia>. Acesso em: 10 out. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos da Criança**. Proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1959. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-dos-direitos-da-crianca..> Acesso em: 8 nov. 2025.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Acesso em: 10 out 2025.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2021. Acesso em: 23 Agosto 2025.

SANTOS, Émina. **A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos**: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/157677>. Acesso em: 20 set. 2025.

TOGNETTA, L.R.P; VINHA, T.P. **Quando a escola é democrática**. Um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BRUNA BERTOLLA ROCHA CARVALHO

CAROLINE AGUIAR DE SOUZA SCAGION

05. POSSIBILIDADES DO TRABALHO COM EDUCAÇÃO SEXUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais - TCC II, do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga(o), sob orientação do Profº. Dr. Guilherme Santinho Jacobik.

Apresentação pública realizada em 07 de junho de 2025 com parecer da Profa. Dra. Alcione Piva.

SÃO PAULO
2025

RESUMO

Nas últimas décadas, as discussões acerca da sexualidade têm ganhado maior visibilidade no campo social e educacional, ainda que persistam resistências de cunho patriarcal e conservador. No contexto escolar, especialmente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, observa-se que a temática da sexualidade ainda é tratada de forma tímida ou negligenciada, o que contribui para a vulnerabilidade das crianças diante de situações de violência sexual. Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo investigar as possibilidades e estratégias pedagógicas para o trabalho com a educação sexual nos Anos Iniciais, buscando compreender de que forma o tema é abordado nas escolas públicas, municipais e privadas, quais metodologias são utilizadas e como a temática se manifesta nos currículos prescrito e oculto. Além disso, analisa-se a presença de diretrizes pedagógicas em documentos oficiais e os materiais e programas de formação disponíveis para educadores, identificando também as principais barreiras enfrentadas para a implementação efetiva da educação sexual no ambiente escolar. A pesquisa visa contribuir para a reflexão sobre a importância da formação docente e da abordagem sistematizada da educação sexual, considerando-a como parte fundamental da formação integral das crianças.

Palavras-chave: Educação sexual. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Formação docente. Currículo escolar.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, discussões sobre sexualidade têm ganhado espaço e visibilidade nos debates sociais, embora ainda existam percalços oriundos das estruturas patriarcais e conservadoras que permeiam a sociedade brasileira. Estes percalços são ainda mais significativos no cenário escolar, principalmente nos segmentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

É sabido que crianças e adolescentes acessam conteúdos relativos à sexualidade de forma ativa e passiva, na maioria dos casos, sem ter um direcionamento responsável sobre como proceder diante deste conteúdo, "(...) acabam por lidar de forma incorreta com essas informações ou com a falta delas, levando a consequências que envolvem a falta de cuidados com o corpo próprio e do outro" (Cerdeira, Mianutti e Santos, 2022, p.14). Desta maneira, entendemos que, pelo fato de a sexualidade constituir um tema presente na vida das crianças direta ou indiretamente, a escola deve ter um papel educador e orientador tendo em vista que a falta de conhecimento sobre o tema pode gerar consequências irreversíveis, como casos de violência sexual.

O número de casos de violência sexual em nosso país é alto, cerca de 45.994 casos de estupro de vulneráveis ocorreram no Brasil somente em 2021, sendo que, destes, 61,3% tiveram como vítimas meninas com idades inferiores a 13 anos, de acordo com dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública. Outro fator

agravante recai sobre o fato do agressor ser próximo à criança, dado que

(...) (87,5%) dos casos ocorridos e registrados no CREAS, no período de janeiro de 2018 a dezembro de 2019, o suposto agressor (a) possui vínculo afetivo e de confiança com a vítima, sendo a maioria do sexo masculino, referindo-se ao pai, padrasto, irmão, primo, avô, tio, professor (...) (Garrido, 2023, p.138).

Diante desse contexto, é provável que a família não identifique ou não aborde o assunto em casa. E a escola, em contrapartida, "(...) negligencia sua responsabilidade com a educação sexual, por acreditar que esse seja um papel da família, ou pela falta de formação do professor que se sente despreparado para lidar com essas questões (...) (Mendes, Moura e Aragão, 2020). Por isso, as crianças não receberiam as devidas orientações sobre o tema, permanecendo vulneráveis, tornando-se vítimas em potencial.

Considerando esse panorama, este trabalho pretende estudar as estratégias pedagógicas para a educação sexual nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental buscando responder às seguintes questões: quais abordagens e metodologias específicas são adotadas por escolas públicas e privadas para tratar da educação sexual? De que maneira a temática está presente e atravessa os diferentes tipos de currículo - o prescrito e o oculto? Quais diretrizes pedagógicas sobre educação sexual estão presentes nos documentos oficiais e como elas são aplicadas na prática escolar? Quais materiais e programas de formação existem para capacitar educadores na implementação da educação sexual nessa etapa de ensino? E, por fim, quais barreiras dificultam e impactam o desenvolvimento de um trabalho formal e significativo com educação sexual nos anos iniciais?

Desta maneira, estabelecemos um caminho que nos leve à compreensão sobre quão preparados os educadores estão e se sentem para abordar a temática, considerando a formação de estudantes com a faixa etária entre 6 e 11 anos, e investigando o quanto os documentos oficiais respaldam a abordagem do conteúdo em sala de aula e a existência de materiais sobre o assunto.

Partindo do interesse em compreender de que forma a Educação Sexual tem sido abordada nas escolas públicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, este trabalho parte da hipótese de que, apesar da relevância do tema, sua presença nas práticas pedagógicas ainda é marcada por lacunas, receios e interpretações diversas.

Acreditamos que não existe uma metodologia oficial ou padronizada que norteie o trabalho dos educadores nessa área, sendo comum que a temática seja incorporada pontualmente por meio de projetos ou ações isoladas, geralmente condicionadas à iniciativa de alguns profissionais. Além disso, supomos que, mais do que fazer parte do currículo prescrito, a Educação Sexual acaba se expressando no currículo oculto, de forma não estruturada, limitada por inseguranças, concepções pessoais e o medo de confrontar valores familiares. Essa ausência de diretrizes claras tende a comprometer a formação dos estudantes, especialmente no que diz respeito

à prevenção da violência sexual.

O objetivo geral deste estudo é compreender como a Educação Sexual em algumas escolas públicas e privadas na cidade de São Paulo, considerando tanto as práticas pedagógicas desenvolvidas quanto o nível de preparo dos educadores que atuam com crianças entre seis e onze anos de idade.

Além disto, delimitaram-se como objetivos específicos: Identificar abordagens e metodologias que estão sendo adotadas pelas escolas no trabalho com Educação Sexual; Analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo da Cidade de São Paulo, o Currículo Paulista e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e identificar como a temática da educação sexual é abordada nesses documentos; Investigar as lacunas na formação de educadores e os desafios no trabalho com Educação Sexual no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais; Evidenciar procedimentos relacionados à atuação e acolhimento de crianças vítimas de violência sexual e Apresentar um manual orientativo voltado a educadores que reúna propostas formativas relacionadas a Educação Sexual bem como procedimentos de identificação e acolhimento de crianças vítimas de violência sexual.

2. CAMPO DE PESQUISA

A metodologia adotada neste estudo possui caráter qualitativo, fundamentando-se na análise documental da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), do *Currículo da Cidade de São Paulo*, do *Currículo Paulista* e dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), com o objetivo de identificar como a temática da educação sexual é abordada nesses documentos. Além disso, realizou-se uma coleta de dados empíricos por meio de um questionário online, elaborado e disponibilizado na plataforma Google Forms, direcionado a educadores de escolas públicas, privadas e municipais, da cidade de São Paulo, que atuam no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

O instrumento de pesquisa contou com questões objetivas e dissertativas, organizadas em seis blocos temáticos, que abordaram os seguintes aspectos:

2.1. Caracterização dos participantes da pesquisa

A partir das respostas obtidas por meio do formulário, foi possível compreender de que maneira o tema educação sexual é concebido, percebido e, em alguns casos, desenvolvido, ou não, na prática escolar. A análise dos dados permitiu verificar em que medida as hipóteses formuladas neste estudo se confirmaram, identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes e avaliar as possibilidades de intervenção voltadas ao enfrentamento da problemática aqui investigada.

2.2. Manual do Educador: sexualidade e infância na escola

Como culminância desta pesquisa, foi elaborado um site educacional intitulado *Manual do Educador: Sexualidade e Infância na Escola*. O material foi desenvolvido com o propósito de se constituir em um recurso de apoio pedagógico para professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, reunindo informações, orientações e sugestões práticas voltadas à promoção de uma educação sexual ética, acolhedora e preventiva no contexto escolar.

O site está organizado em cinco seções principais, que articulam teoria, prática e fundamentação legal, conforme apresentado a seguir:

- Introdução e importância da Educação Sexual na escola: apresenta-se o contexto e os objetivos do manual, destacando a relevância da abordagem da educação sexual desde os primeiros anos da escolarização. O texto fundamenta-se em referenciais teóricos e documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Currículo Paulista e o Currículo da Cidade de São Paulo, que reconhecem a importância de promover o respeito, a diversidade e o cuidado consigo e com o outro no ambiente escolar.

Além disso, a seção expõe dados sobre a violência sexual infantil e apresenta reflexões teóricas amparadas em autoras e autores como Marta Suplicy, Cassiavillani e Albrecht (2023) e Cerdas, Mianutti e Santos (2022), os quais contribuem para a compreensão da educação sexual como um processo formativo, ético e emancipador.

Também é abordada a fase de latência, período do desenvolvimento infantil caracterizado pela relativa diminuição do interesse sexual manifesto, mas que representa um momento essencial para a construção de valores, vínculos afetivos e da identidade de gênero. A compreensão dessa fase é fundamental para que os educadores possam reconhecer manifestações naturais da sexualidade infantil e atuar de forma acolhedora, informada e pedagógica, evitando repressões ou silenciamentos que comprometam o desenvolvimento integral da criança.

- O que diz a Especialista? apresenta-se partes da entrevista realizada com a Dra. Elizabeth dos Reis Sanada, Doutora e Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo *Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo* (USP), além de psicanalista, psicóloga e pedagoga. A participação da especialista teve como propósito esclarecer dúvidas e refletir sobre situações recorrentes no cotidiano escolar que envolvem manifestações da sexualidade infantil.

A Dra. Elizabeth oferece orientações e reflexões acerca da atuação do educador diante dessas manifestações, abordando temas como masturbação

infantil, namoro e beijo entre crianças, bem como questões relacionadas à identidade e à expressão de gênero.

- Propostas Pedagógicas: reúne-se atividades práticas e experiências reais de Educação Sexual voltadas à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com foco na promoção do respeito, do autoconhecimento e da proteção infantil.

Entre as práticas apresentadas estão o entendimento sobre os limites do corpo: atividades de leitura e reflexão sobre confiança e proteção, incluindo o “semáforo do toque”; diferenciação entre carinho e abuso: uso do livro Pipo e Fifi para discutir consentimento e respeito de forma lúdica e apresentação de exercícios o *Material de Apoio – Eu me protejo!* que fortalecem a compreensão do direito da criança sobre o próprio corpo.

- Abuso Sexual: aborda-se um dos aspectos mais sensíveis e urgentes relacionados à educação sexual: o abuso e a violência sexual contra crianças. O texto apresenta conceitos, sinais de alerta e orientações sobre os procedimentos que a escola deve adotar em casos de suspeita, reforçando a importância do protocolo de escuta e encaminhamento.

O conteúdo enfatiza que o papel do educador é proteger e acolher a criança, acionando as instâncias competentes, sem assumir função investigativa.

- Dicas de Materiais: apresenta-se referências e materiais de apoio voltados ao aprofundamento da temática. São indicados livros para as crianças, livros para educadores, cartilhas, vídeos, animações e recursos didáticos que auxiliam os professores na construção de práticas pedagógicas seguras e fundamentadas.

É importante ressaltar que todas as informações e sugestões de materiais que compõem o Manual foram criteriosamente selecionadas, tendo como base as questões norteadoras desta pesquisa.

Concluída a fase de elaboração, o site foi submetido a um processo de validação, que incluiu a avaliação de uma professora especialista na área, responsável por analisar a relevância, coerência teórico-metodológica e efetividade do material em relação aos objetivos do estudo. Além disso, o produto foi avaliado por um grupo de educadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atuantes em escolas públicas, municipais e privadas, com o propósito de verificar sua aplicabilidade e potencial de uso pedagógico.

A partir dos pareceres técnicos e das contribuições dos docentes participantes, foram realizados ajustes e aperfeiçoamentos no conteúdo e na estrutura do manual, de modo a garantir maior clareza, pertinência pedagógica e adequação às demandas do contexto escolar contemporâneo.

Considerando as etapas metodológicas anteriormente descritas,

procede-se, a seguir, à apresentação dos fundamentos teóricos que sustentam a presente pesquisa e o material desenvolvido.

3. ARRAZOADO TEÓRICO

3.1. Sexualidade, educação e escola: o que dizem os documentos oficiais?

A sexualidade atrelada à infância ainda é, em grande medida, atravessada por juízos de valor tanto na sociedade, quanto no âmbito escolar, “(..) mesmo estando presente no dia a dia das crianças e adolescentes matriculados em todos os níveis de ensino” (Cerdas, Mianutti & Santos, p.14, 2022). Esse entendimento decorre do fato de que o desenvolvimento da sexualidade ocorre, inicialmente, em âmbito privado, nas relações familiares. E por meio da dinâmica e interações advindas dessas relações que, “(...) de forma explícita ou implícita, são transmitidos os valores que cada família adota como seus e espera que as crianças assumam” (Suplicy et al., p.83, 1994). Portanto, faz-se urgente a estruturação e o estabelecimento de um espaço significativo para o desenvolvimento da educação sexual nas escolas brasileiras.

Deste modo, entendemos que Educação Sexual escolar é a

(...) maneira pela qual a escola proporciona a alunas e alunos, de modo intencional e sistematizado, informações e reflexões acerca de uma ampla gama de tópicos necessários para a sua saúde, bem-estar e formação integral e emancipadora, de modo que possam entender melhor a si e ao outro, assim como tomar decisões sobre sua vida sexual (Cassiavillani e Albrecht, 2023, p.3)

Para fins de embasamento às demais conceituações, investigações e análises que serão tecidas neste estudo, adotaremos a definição de sexualidade apresentada por Marta Suplicy et al (1994) no “Guia de orientação sexual: diretrizes e metodologia”. De acordo com a material, a sexualidade pode ser entendida como:

(...) algo inerente, que se manifesta desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento. Além disso, sendo a sexualidade construída ao longo da vida, encontra-se necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se então com singularidade em cada sujeito. Indissociavelmente ligado a valores, o estudo da sexualidade reúne contribuições de diversas áreas, como Antropologia, História, Economia, Sociologia, Biologia, Medicina, Psicologia e outras mais (...) (p.81).

Por ser uma dimensão inerente ao ser humano, a sexualidade se manifestará ao longo de todo o ciclo vital, desde o nascimento até a morte. Essa manifestação ocorre de maneira singular, integral e pode ser observada no ambiente escolar por meio de comportamentos como a exploração do próprio corpo, incluindo a exploração das genitálias, ou por meio de questionamentos espontâneos. Tais expressões suscitam diferentes reações por parte dos educadores, que podem respondê-las de forma acolhedora ou repressiva, a depender de suas concepções pessoais, valores socioculturais e do nível de compreensão que possuem acerca da temática sexualidade e educação.

Para alguns, as crianças são seres “puros” e “inocentes” que não têm sexualidade a expressar, e as manifestações da sexualidade infantil possuem a conotação de algo feio, sujo, pecaminoso, cuja existência se deve à má influência de adultos. Entre outros educadores, no entanto, já se encontram bastante difundidas as noções da existência e da importância da sexualidade para o desenvolvimento de crianças e jovens (Suplicy et al., 1994).

Dessa forma, torna-se fundamental o estabelecimento de diretrizes oficiais que respaldem e orientem o desenvolvimento da Educação Sexual nas escolas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Para que isso ocorra de maneira efetiva, é imprescindível compreender o que atualmente está previsto, em termos curriculares e normativos, no que se refere à abordagem e acolhimento da sexualidade na escola, com enfoque nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental dentro do contexto estadual e municipal.

3.2. Sexualidade e currículo no Brasil: breve histórico

Até a década de 70, os debates acerca da sexualidade, no campo da educação brasileira ditatorial, traziam um viés médico e higienista centrado na reprodução e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. Esses debates eram pró-natalistas e voltados às questões problemáticas de gênero, ao restringir o papel da mulher à esfera privada, do lar, e reforçar a manutenção da moralidade. Segundo Sayão (1997, p.108), “(...) apregoavam o combate à masturbação e às doenças venéreas, visando também à preparação da mulher para o exercício do papel de esposa e mãe”.

No ano de 1968, a advogada e deputada federal Júlia Steinbruch apresentou à câmara dos deputados um projeto de lei que tornaria obrigatória a educação sexual em todas as escolas de nível primário e secundário do Brasil. Entretanto, em 1970, de acordo com Bueno e Ribeiro (2018), o projeto foi enviado pelo Ministério da Educação para a Comissão Nacional de Moral e Civismo e recebeu pareceres contrários do padre Francisco Leme Lopes, o almirante Benjamim Sodré e o general Moacir Araújo Lopes. A educação sexual, passa, então, a assumir um papel de subversão e passível de represálias quando discutidas com crianças e adolescentes.

Após o período ditatorial, as discussões sobre sexualidade e educação retornam à cena encabeçadas pelos movimentos sociais. Segundo Fiorini,

(...) os movimentos pelos direitos civis, as lutas feministas, os movimentos gays e lésbicos, as reivindicações étnico-raciais e, na América Latina, as lutas contra os regimes ditatoriais produziram marcas no discurso sobre a escola (César, 2009, p. 40, apud Fiorini, 2020, p.40).

As lutas e discussões trazidas pelos Movimentos Sociais influenciaram, em 1996, na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e no estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que dão à sexualidade, no campo escolar, o “reconhecimento oficial quanto à sua necessidade e importância” (Fiorini, 2020, p.34). Viabilizando o atravessamento da temática nas práticas curriculares de modo integral e não fragmentada, permeando todas as disciplinas.

3.3. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) a sexualidade, nomeada como Orientação Sexual, é abordada como um tema transversal curricular que deve permear as práticas pedagógicas durante a etapa do Ensino Fundamental. O documento reconhece a sexualidade como uma dimensão fundamental do ser humano, que se desenvolve ao longo da vida e está diretamente relacionada a aspectos afetivos, corporais, emocionais, sociais e culturais.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a abordagem da sexualidade no ambiente escolar deve contemplar uma reflexão crítica sobre o papel e a postura do educador diante da temática, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos que possibilitem seu desenvolvimento de forma ética, contextualizada e pedagógica. O documento orienta que a escola adote uma perspectiva distinta da tratada no espaço familiar, reconhecendo que o tema, por sua complexidade, é frequentemente ignorado ou reprimido pelas instituições de ensino.

A escola, por vezes, prefere silenciar, ignorar ou mesmo reprimir o tema, como se pudesse deixar do lado de fora de seus muros uma dimensão fundamental do ser humano” (Brasil, 1998, p. 290).

Dessa forma, os PCNs legitimam a inclusão da sexualidade no currículo escolar como parte da formação integral do educando, contribuindo para o respeito e acolhimento à diversidade. Estabelecendo como principal objetivo contribuir para que os alunos desenvolvam e exerçam sua sexualidade com prazer e responsabilidade. De modo que ao fim do Ensino Fundamental os alunos possam:

- respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano;
- compreender a busca de prazer como uma dimensão saudável da sexualidade humana;
- conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir de prazer sexual;
- reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas;
- identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro;
- proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores;
- reconhecer o consentimento mútuo como necessário para usufruir de prazer numa relação a dois;
- agir de modo solidário em relação aos portadores do HIV e de modo propositivo na implementação de políticas públicas voltadas para prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS;
- conhecer e adotar práticas de sexo protegido, ao iniciar relacionamento sexual.
- evitar contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da AIDS;
- desenvolver consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade;
- procurar orientação para a adoção de métodos contraceptivos.

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental.

Os PCN's destacam que durante o primeiro e segundo ciclo do Ensino Fundamental (primeiro ao quinto ano) as perguntas trazidas pelos estudantes

(...) são predominantemente ligadas à compreensão de informações sobre sexualidade. A curiosidade gira em torno da tentativa de compreender o que é o relacionamento sexual, como ele ocorre, as transformações no corpo durante a puberdade e os mecanismos da concepção, gravidez e parto (Brasil, 1998, p.95).

Dessa maneira, o documento os conteúdos voltados aos anos iniciais do EFAI, dentro do contexto da sexualidade/Orientação Sexual, foram organizados em três blocos: corpo: matriz da sexualidade, relações de gênero e prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS. Os conteúdos foram organizados deste modo, segundo os PCN's, de modo a assegurar que certos assuntos essenciais fossem sempre abordados, independentemente do grupo de alunos.

Os blocos devem contemplar os seguintes conteúdos:

Corpo: matriz da sexualidade

- as transformações do corpo do homem e da mulher nas diferentes fases da vida, dentro de uma perspectiva de corpo integrado, envolvendo emoções, sentimentos e sensações ligadas ao bem-estar e ao prazer do autocuidado;
- os mecanismos de concepção, gravidez e parto e a existência de métodos contraceptivos;
- as mudanças decorrentes da puberdade: amadurecimento das funções sexuais e reprodutivas; aparecimento de caracteres sexuais secundários; variação de idade em que inicia a puberdade; transformações decorrentes de crescimento físico acelerado;
- o respeito ao próprio corpo e ao corpo do outro;
- o respeito aos colegas que apresentam desenvolvimento físico e emocional diferentes;
- o fortalecimento da auto-estima;
- a tranquilidade na relação com a sexualidade.

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental.

Relações de Gênero

- a diversidade de comportamento de homens e mulheres em função da época e do local onde vivem;
- a relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino;
- o respeito pelo outro sexo, na figura das pessoas com as quais se convive;
- o respeito às muitas e variadas expressões do feminino e do masculino.

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental.

Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS

- o conhecimento da existência de doenças sexualmente transmissíveis;
- a compreensão das formas de prevenção e vias de transmissão da AIDS;
- a comparação entre as formas de contato que propiciam contágio e as que não envolvem riscos;
- recolher, analisar e processar informações sobre a AIDS, por meio de folhetos ilustrados, textos e artigos de jornais e revistas;
- o conhecimento e a adoção dos procedimentos necessários em situações de acidente ou ferimentos que possibilitem o contato sanguíneo;
- o repúdio às discriminações em relação aos portadores de HIV e doentes de AIDS;
- o respeito e a solidariedade na relação com pessoas portadoras do vírus HIV ou doentes de AIDS.

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental.

No texto de apresentação dos blocos, é explicitado que embora fixos, os conteúdos destes blocos devem ser trabalhados de maneira flexível e contextualizada, considerando a idade das crianças, as características culturais locais e acontecimentos atuais que impactam a comunidade escolar. Garantindo que os alunos tenham acesso a informações fundamentais sobre sexualidade e possam discutir questões que façam sentido em seu contexto, criando uma articulação coerente entre os conteúdos e a visão de sexualidade adotada pela instituição.

Ademais, na sessão “Orientações Didáticas” do documento é aconselhado que, durante o desenvolvimento deste trabalho voltado a Educação Sexual de crianças e pré adolescentes do Ensino Fundamental, o educador adote uma postura respeitosa, atenta e aberta às diversas formas de manifestações da sexualidade infantil de maneira que conduza essas manifestações de maneira contextualizada e informada, não emitindo juízo de valor de acordo com suas próprias crenças, entendendo que elas fazem parte da compreensão subjetiva da criança e da construção da sua forma de ser e estar no mundo.

É necessário que o professor possa reconhecer os valores que regem seus próprios comportamentos e orientam sua visão de mundo, assim como reconhecer a legitimidade de valores e comportamentos diversos dos seus. Sua postura deve ser pluralista e democrática, o que cria condições mais favoráveis para o esclarecimento e a informação sem a imposição de valores particulares (BRASIL, 1998).

De igual modo, o documento orienta que o professor deve ajudar as crianças a estabelecerem limites individuais e coletivos que as ajudem a respeitar seu corpo e o corpo do outro, compreendendo a importância do consentimento e da preservação da intimidade. Assim, o educador contribui para o desenvolvimento saudável da sexualidade, reconhecendo os desejos e necessidades dos estudantes sem expô-los ou constrangê-los, mas direcionando-os na construção de sua subjetividade.

3.4. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Elaborada em um processo colaborativo que envolveu educadores, especialistas e a sociedade, a BNCC tem como objetivo promover a equidade e a qualidade da educação em todo o país, garantindo um ensino alinhado às demandas contemporâneas.

A BNCC, em sua introdução e nas 10 Competências Gerais, busca formar cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seus direitos e deveres. Entre essas competências, duas se destacam como fundamentais para o trabalho com a educação sexual nos anos iniciais: “Autoconhecimento e Autocuidado” e “Responsabilidade e cidadania”.

A competência “Autoconhecimento e Autocuidado” enfatiza a importância de que os estudantes conheçam e cuidem de seu próprio corpo, mente e emoções. Reconhecer seus próprios limites e qualidades, adotar hábitos saudáveis e desenvolver autonomia nas interações são aspectos centrais dessa proposta. Essa abordagem é relevante para o trabalho com educação sexual, pois contribui para que as crianças reconheçam e evitem situações de risco, violência ou abuso, favorecendo sua proteção e segurança.

Já a competência “Responsabilidade e cidadania” destaca o respeito ao próprio corpo e ao corpo do outro, promovendo o diálogo sobre consentimento e limites pessoais. Isso incentiva a construção de relações respeitadas desde a infância, reforçando o entendimento de que o corpo é um território que deve ser respeitado.

Apesar dessas Competências Gerais trazerem questões relevantes à educação sexual, ao analisar as Competências Específicas da área de Educação Física do 1º ao 5º ano, observa-se que o tema da educação sexual não aparece nem de maneira indireta e genérica.

Essa ausência de especificidade pode ser observada inclusive no campo das Ciências da Natureza, onde se esperaria maior abertura para tratar o tema. A BNCC afirma:

Em outras palavras, aprender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania. [...] Espera-se, desse modo, possibilitar que esses alunos tenham um novo olhar sobre o mundo que os cerca, como também façam escolhas e intervenções conscientes e pautadas nos princípios da sustentabilidade e do bem comum (BRASIL, 2018, p. 321).

Embora o trecho acima aponte para um ensino de Ciências voltado à cidadania e à reflexão crítica, falta direcionamento explícito sobre a inclusão de temas sensíveis como a educação sexual, o respeito com o próprio corpo e com os demais corpos, o que exige dos docentes grande capacidade de interpretação e mediação. Quando olhamos para as competências específicas, também não vemos o direcionamento necessário.

Essa lacuna persiste também no desdobramento das habilidades previstas para o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental das Ciências da Natureza, com exceção de uma única habilidade no 1º ano:

EF01CI04 – Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças (BRASIL, 2018, p.29).

Essa abordagem, embora relevante, não parece ser suficiente para garantir uma formação sólida e efetiva em termos de proteção e educação para o respeito ao corpo e à sexualidade na infância, até porque o tema não volta ao longo

dos próximos anos.

A ausência de habilidades que mencionem diretamente a proteção da criança, o reconhecimento de situações de risco, ou o direito ao próprio corpo, revela uma fragilidade na estrutura curricular, deixando à cargo do professor a decisão de se aprofundar ou não nesses aspectos.

Além disso, a BNCC não propõe estratégias claras de articulação com as famílias e comunidades, o que é essencial em um tema tão sensível e que muitas vezes está inserido no contexto familiar. Isso representa uma fragilidade significativa, uma vez que a eficácia da educação sexual depende do envolvimento de todos os atores da comunidade escolar.

3.5. O Currículo Paulista

O Currículo Paulista é fruto de um trabalho coletivo de educadores que integraram saberes, práticas e reflexões com base nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Homologado em agosto de 2019, o documento tem como finalidade orientar a prática docente, assegurando os direitos de aprendizagem dos estudantes e promovendo uma educação integral, que considere os aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais dos sujeitos.

Ao mesmo tempo em que garante a implementação das competências e habilidades essenciais previstas na BNCC, o Currículo Paulista também incorpora elementos dos contextos locais dos diferentes municípios paulistas, reconhecendo suas dimensões sociais, econômicas, culturais e históricas. Assim, ele se configura como um instrumento norteador não apenas da prática pedagógica, mas também da formação docente e das políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da educação no Estado.

Embora os PCN's estabeleçam que a educação sexual deve ser trabalhada de forma transversal, a temática da sexualidade, dentro do Currículo Paulista do Ensino Fundamental Anos Iniciais, restringe-se, oficialmente, à área de Ciências. Neste contexto, apresenta-se como desdobramento das vivências relacionadas ao corpo iniciadas na Educação Infantil, o enfoque recai sobre o estudo do corpo humano, os sistemas que o integram e a manutenção da saúde e bem-estar individual e coletivo, objetivando que os estudantes percebam a si mesmos e aos outros.

Os conteúdos relacionados à sexualidade em Ciências estão organizados em habilidades dentro da temática "Vida e evolução" ao longo dos anos que compõem o EFAI da seguinte maneira:

(EF01CI02) Localizar, nomear e representar as partes do corpo humano, por meio de desenhos, aplicativos, softwares e/ou modelos tridimensionais e explicar as funções de cada parte.

(EF01CI03A) Identificar hábitos de higiene do corpo e discutir as razões pelas quais lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas, são medidas de prevenção, necessárias para a manutenção da saúde.

(EF01CI03B) Associar a saúde coletiva aos hábitos de higiene, como ação preventiva ou de manutenção da qualidade de vida dos indivíduos.

(EF01CI04) Comparar as características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.

(EF08CI08A) Identificar as transformações que ocorrem na puberdade como fenômeno biológico e comportamental, que caracteriza um período de transição da infância para a adolescência.

(EF08CI08B) Identificar e explicar as interações que ocorrem entre os sistemas nervoso e endócrino, bem como a manifestação no desenvolvimento do organismo humano, nos aspectos comportamentais, morfológicos e fisiológicos.

(EF08CI09) Identificar e comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método adequado à prevenção da gravidez na adolescência e de Infecções Sexualmente Transmissíveis - IST.

(EF08CI10) Identificar sintomas, modos de transmissão, tratamento das principais Infecções Sexualmente Transmissíveis - IST, incluindo HIV/Aids e discutir e argumentar sobre a importância das estratégias e métodos de prevenção como promoção do autocuidado e como uma questão de saúde pública.

(EF08CI19*) Reconhecer a importância da prevenção no contexto da saúde sexual e reprodutiva para identificar e propor atitudes de autocuidado e respeito a si e ao outro.

(EF08CI11) Reconhecer a sexualidade humana na sua integralidade, selecionando argumentos que evidenciem as dimensões biológicas, socioculturais, afetivas e éticas, valorizando e respeitando a diversidade de manifestações e expressões da identidade humana e compreendendo o preconceito e a discriminação como uma construção social. (SÃO PAULO, 2019, p.279-289)

Analisando as habilidades destacadas, consideramos que apesar do Currículo Paulista trazer muitas referências ao estudo da sexualidade, entendemos que a ênfase do trabalho é de cunho predominantemente biológico e isolado de importantes dimensões da formação integral que exploram aspectos afetivos,

emocionais, éticos e sociais que são fundamentais para o desenvolvimento pleno das crianças. Além disso, a ausência de uma abordagem transversal mais explícita contribui para a invisibilização da temática em outras áreas do conhecimento, reforçando estereótipos.

3.6. O Currículo da Cidade de São Paulo

O Currículo da Cidade de São Paulo foi desenvolvido para materializar o como chegar aos objetivos desejados e atender às necessidades educacionais do município, alinhando-se às diretrizes da BNCC, mas adaptando-as ao contexto local. Esse documento estabelece os conhecimentos e habilidades que os estudantes devem desenvolver, relacionando-os aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU, atravessando os princípios de educação integral, da equidade e da Educação Inclusiva para garantir os direitos de aprendizagem desenvolvimento de bebês, crianças e jovens matriculados na rede.

A partir da BNCC, o Currículo da Cidade é organizado em áreas do conhecimento e componentes curriculares, detalhando expectativas de aprendizagem para cada série do Ensino Fundamental. Na plataforma em que acessamos os documentos, há uma ênfase explícita na formação de estudantes críticos, criativos e preparados para enfrentar os desafios contemporâneos. O documento menciona diretamente a importância da proteção contra diversas formas de violência, abuso e exploração, ancorando-se na proposta de uma Educação Integral que forme sujeitos críticos, autônomos e responsáveis.

A matriz de Saberes do Currículo propõe 9 princípios estruturantes, entre os quais destaca-se o mesmo já mencionado na BNCC: Autoconhecimento e Autocuidado. Esses princípios se alinham às propostas de desenvolvimento da autonomia das crianças, promovendo uma cultura de cuidado com o corpo, de respeito ao outro e de identificação de situações de risco.

O Currículo da Cidade, especificamente no componente de Ciências da Natureza, se destaca ao estabelecer uma conexão entre o ensino de Ciências e o autoconhecimento corporal, com foco na prevenção da violência sexual. É enfatizada a importância de que as crianças compreendam seu corpo, seus direitos e seus limites — habilidades fundamentais para reconhecer e reagir a toques inadequados e situações de abuso.

Ao analisarmos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na área de Ciências da Natureza, observamos que em praticamente todos os anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais, há objetivos relacionados ao tema de educação sexual, fazendo com que o tema permeie ao longo de toda a escolarização neste segmento.

Além disso, muitos deles estão atrelados a propostas de sequências de atividades e orientações pedagógicas que oferecem maior segurança e respaldo

aos educadores para abordar o tema em sala de aula. Um exemplo é a sequência de atividades intitulada “Vejo Mudanças” direcionada ao 5º ano do Ensino Fundamental, que, em sua descrição, apresenta estratégias sensíveis e contextualizadas para tratar das transformações corporais na puberdade, respeitando a faixa etária dos estudantes e promovendo um ambiente de aprendizagem acolhedor e respeitoso.

A sequência tem como foco o eixo temático “Vida, Ambiente e Saúde” e orienta o estudo das transformações do corpo humano, com ênfase no sistema nervoso, no crescimento corporal e nas diferenças entre os corpos masculino e feminino. A abordagem respeitosa e gradual busca desenvolver a compreensão científica básica, ao mesmo tempo em que ajuda os educadores a conduzirem o tema com segurança e confiança, especialmente diante do tabu social em torno dos órgãos reprodutores. O material orienta os professores a tratarem o tema com naturalidade, criando um ambiente acolhedor e respeitoso, sem forçar a exposição dos estudantes e valorizando a diversidade dos corpos e ritmos de desenvolvimento. O uso de recursos visuais, como o contorno dos corpos em papel craft, e a possibilidade de dialogar sobre os apelidos dos órgãos reprodutores funcionam como estratégias didáticas para quebrar o constrangimento e tornar o assunto mais acessível.

Nesse sentido, o próprio material didático reconhece o desafio enfrentado pelos educadores e oferece orientações claras e humanizadas: “Tratar o assunto com naturalidade é uma boa forma de quebrar tabus e preconceitos, ajudando os(as) estudantes a se posicionar em timidez” (São Paulo, 2019).

Além disso, o documento valoriza as práticas investigativas, promovendo a alfabetização científica e o desenvolvimento de competências como resolução de problemas e argumentação crítica. Essas habilidades contribuem para que os estudantes sejam capazes de questionar comportamentos inadequados e desenvolver mecanismos de proteção e denúncia.

3.7. Entre diretrizes e práticas: considerações sobre os documentos curriculares

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) tenham dado notoriedade e aval para a abordagem da educação sexual de maneira ampla e integral às áreas do conhecimento, a Base Nacional Comum Curricular, documento que sucede aos PCN's, suprime as temáticas gênero e sexualidade.

Essa supressão é resultado de pressões advindas de projetos de desmonte da sexualidade na escola como o “Escola sem partido”, (...) movimento que busca proibir o aparecimento de qualquer tópico referente à sexualidade no ambiente escolar, implantando a ideia que a orientação sexual que ocorreria nas escolas seria uma ideologia de gênero (Chiaradia e Nascimento, 2017, p.109).

Fiorin (2020) destaca que, diante das dificuldades de inserção da temática sexualidade no Plano Nacional de Educação (PNE), houve fortes pressões,

especialmente da bancada religiosa, que influenciaram em mudanças político-normativas na formulação curricular. Como consequência, abordagens relacionadas à sexualidade foram suprimidas da versão homologada da BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, reforçando "(...) a existência de paradigmas conservadores em relação à sexualidade e à educação sexual, principalmente quando direcionada às crianças" (Fiorin, 2020, p.35).

Voltando-se à BNCC e aos currículos que regem o processo de ensino e aprendizagem das escolas municipais e estaduais de São Paulo, em análise comparativa, verificamos diferentes formas de abordar a educação sexual nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A BNCC, como documento orientador nacional, apresenta competências gerais importantes — como o autoconhecimento, o autocuidado e a responsabilidade cidadã —, mas requer diretrizes mais explícitas e contínuas sobre o tema. Essa ausência exige que o professor assuma um papel ativo na interpretação e mediação dos conteúdos.

O Currículo Paulista, embora inclua diversas habilidades relacionadas à sexualidade, adota uma abordagem predominantemente biológica, focada especialmente no Ensino Fundamental II. Essa delimitação acaba restringindo a formação integral das crianças, pois deixa de lado aspectos afetivos, emocionais, sociais e éticos importantes para o desenvolvimento infantil.

Em contrapartida, o Currículo da Cidade de São Paulo se destaca ao articular os princípios da BNCC com uma abordagem mais sensível, contínua e estruturada da educação sexual. O documento oferece orientações pedagógicas concretas, sequências didáticas e materiais de apoio que favorecem o trabalho dos educadores e promovem o respeito à diversidade, à proteção da infância e à construção de uma cultura de cuidado.

Essa análise é fundamental para compreendermos como uma diretriz nacional se desdobra em propostas curriculares locais, revelando avanços, omissões e possibilidades ao passo que evidencia o quanto os currículos oferecem respaldo para que os professores trabalhem com segurança, sensibilidade e intencionalidade.

Essa leitura crítica também prepara o caminho para a próxima etapa da pesquisa, voltada à análise empírica da prática educativa. Por meio de entrevistas e observações em campo escolar, será possível contrastar o que está previsto nos documentos com a realidade vivida pelos educadores em sala de aula no que diz respeito à educação sexual.

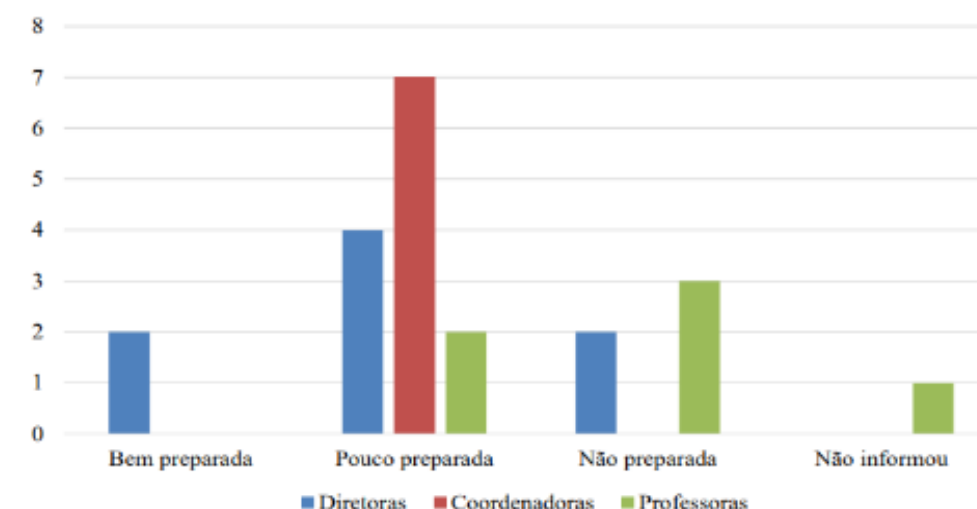
3.8. Desafios enfrentados pelos professores na implementação da educação sexual nos anos iniciais

Uma pesquisa qualitativa realizada com 21 profissionais da educação, entre diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I de escolas públicas, teve como objetivo investigar e

analisar de que forma a rede municipal de ensino de Pires do Rio (GO) tem desenvolvido ações voltadas à educação sexual no cotidiano escolar. Os resultados da pesquisa evidenciam diversas dificuldades enfrentadas para a efetivação desse trabalho, entre elas a falta de formação específica, a escassez de recursos pedagógicos, a ausência de apoio institucional e a presença de tabus e resistências culturais que ainda envolvem a temática no ambiente escolar.

Como podemos ver no Gráfico 1, a maioria das participantes afirmou considerar importante tratar da educação sexual na escola, mas os dados apontam um número reduzido de educadoras que se sentem preparadas para isso. Apenas duas diretoras afirmaram ter preparo para abordar o tema com os alunos. No caso das coordenadoras, todas se declararam pouco preparadas, e entre as professoras, metade não se sente apta a tratar da temática, evidenciando uma lacuna grave na formação inicial e continuada dos profissionais (Carvalho, 2021).

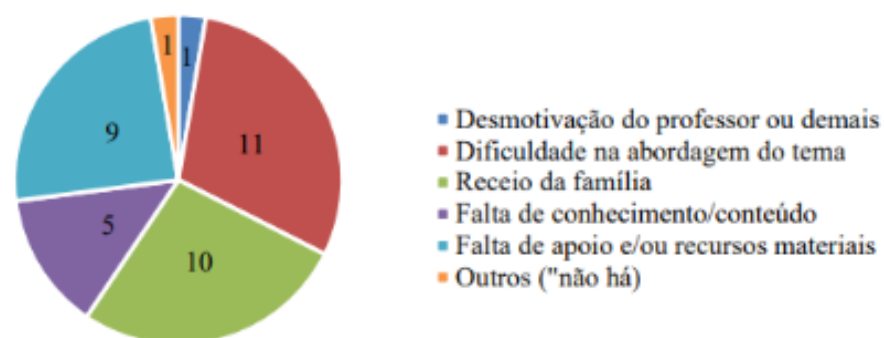
Gráfico 1 – Nível de preparo das participantes para trabalhar e temática da educação sexual com alunos.



Fonte: Hanielly Cristinny Mendes Carvalho, 2021.

Além da falta de formação, muitos docentes relataram receio em abordar a temática por medo da reação das famílias, da comunidade e até mesmo de possíveis denúncias, como podemos ver no Gráfico 2. Esse medo se relaciona a visões distorcidas da educação sexual, com a associação direta ao ensino sobre sexo, sem considerar que o foco principal está em temas como o respeito ao próprio corpo, a afetividade, a autoproteção e a construção de relações saudáveis. Como afirma Pola (apud Carvalho, 2021), é essencial desmistificar a ideia de que educação sexual se resume a falar sobre sexo, pois, na verdade, ela contribui para o desenvolvimento integral e a promoção da qualidade de vida e segurança das crianças.

Gráfico 2 – Dificuldades em trabalhar a temática da educação sexual com os alunos.



Fonte: Hanielly Cristinny Mendes Carvalho, 2021.

Esse equívoco conceitual, frequentemente associado à ausência de base teórica, revela como os tabus culturais ainda influenciam diretamente a prática pedagógica, dificultando o tratamento da sexualidade de forma ética, crítica e responsável. Como aponta Vagliati (apud Carvalho, 2021), os Parâmetros Curriculares Nacionais foram um avanço ao incluir o tema como transversal, mas ainda prevalece uma abordagem relacionada a biologia e limitada, que desconsidera a diversidade das sexualidades e a dimensão sociocultural da sexualidade humana. A autora também destaca a importância de empregar o termo “educação sexual” e não “orientação sexual”, por compreender que o primeiro implica uma perspectiva política e educativa mais ampla.

Outro ponto observado na pesquisa diz respeito à forma como a temática é trabalhada nas escolas: de maneira pontual, episódica e muitas vezes terceirizada. Quando ocorre, costuma ser em parceria com profissionais da saúde, como enfermeiros ou assistentes sociais, especialmente em datas comemorativas ou campanhas preventivas. Isso reforça a ideia de que a educação sexual não é assumida como parte do currículo escolar, mas sim como uma responsabilidade de outros setores, contribuindo para a fragmentação das ações e para a ausência de continuidade e aprofundamento.

A falta de recursos pedagógicos específicos e o desconhecimento das diretrizes curriculares agravam esse cenário. Apenas 11 participantes afirmaram conhecer as diretrizes dos PCN sobre educação sexual, e apenas 9 declararam saber o que a BNCC propõe sobre o tema. Isso indica que muitos educadores não têm acesso, ou não foram devidamente orientados, sobre como inserir o tema em suas práticas de sala de aula.

Por fim, a cultura escolar, muitas vezes marcada por conservadorismo, silêncio e medo, contribui para a manutenção da invisibilidade da educação sexual. Muitos profissionais ainda confundem sexualidade com sexo, revelando o impacto de crenças pessoais e culturais que restringem o debate e

perpetuam a desinformação. A escola tem papel fundamental na proteção de crianças e adolescentes, o que requer ações educativas de caráter preventivo, e não apenas intervenções após situações de violação de direitos. No entanto, essa prevenção depende de uma postura ativa da escola, que só é possível com o apoio institucional e a formação adequada dos profissionais envolvidos.

3.9. Vozes, Guias e Recursos: uma investigação sobre materiais de apoio à Educação Sexual

Propor-se a estudar os materiais disponíveis para a Educação Sexual nos anos iniciais pode ser comparado a traçar um mapa em meio a territórios ainda pouco explorados. Entre recursos formais e informais, guias produzidos por instituições e materiais construídos no cotidiano escolar, encontram-se diferentes trilhas que educadores percorrem para abordar o tema com as crianças. Deste modo, este capítulo objetiva apresentar alguns desses caminhos, buscando identificar quais referenciais têm orientado tanto a formação docente quanto a prática em sala de aula, de modo a compreender as possibilidades e limites dos recursos utilizados.

Para que a Educação Sexual se desenvolva de forma integrada, é essencial que escola e família atuem de maneira articulada nesse processo. Nesse sentido, a instituição escolar deve assumir um papel de liderança, criando práticas e espaços formativos voltados tanto aos educandos quanto aos seus familiares, superando abordagens restritas ao viés higienista ou estritamente biológico. A proposta é que a Educação Sexual seja trabalhada de forma transversal, como orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), garantindo consistência, fundamentação teórica e relevância pedagógica.

A partir dessas considerações, passa-se, a seguir, à avaliação de três materiais e guias orientativos que tratam da Educação Sexual no contexto escolar e familiar. O objetivo é identificar de que maneira esses recursos dialogam com as demandas da formação docente e com as necessidades dos estudantes, bem como analisar em que medida contribuem para uma abordagem consistente, crítica e transversal do tema.

3.9.1. Guia do professor: educação sexual para crianças de 0 a 10 anos

Elaborado e escrito pela pedagoga, escritora e pesquisadora em enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes, Carolina Arcari, em parceria com sua ONG, CORES (Centro de Orientação em Educação e Saúde).

Este guia prático destaca que a sexualidade está presente em todas as fases do desenvolvimento infantil e deve ser tratada de forma natural e respeitosa no ambiente escolar, promovendo uma abordagem integrada e humanizada. Nele são descritas as principais etapas do desenvolvimento infantil, da fase oral até a fase

de latência, com explicação sobre as características de cada período; quadro com perguntas mais frequentes feitas pelas crianças; vantagens da Educação Sexual, dicas para o trabalho em sala de aula, metodologia do trabalho em sala de aula; dicas de literatura; masturbação na infância; jogos sexuais, homossexualidade, abuso sexual e sites interessantes.

O material é escrito em linguagem didática e simples, de modo a oferecer uma base inicial ao professor sobre o trabalho com Educação Sexual no ambiente escolar voltado para crianças de 0 a 10 anos.

3.9.2. Plataforma: Aldear

A Plataforma Aldear é uma iniciativa educacional brasileira de caráter digital, voltada à formação continuada de profissionais que atuam com crianças e adolescentes, bem como de familiares e responsáveis legais. Seu objetivo principal é contribuir para o desenvolvimento saudável, integral e seguro da infância, por meio da oferta de cursos, materiais pedagógicos e serviços de orientação, com ênfase na perspectiva dos direitos humanos e na educação sexual como instrumento de proteção.

A nomenclatura “Aldear” foi escolhida por seu significado simbólico: segundo a descrição presente na própria plataforma, remete à vivência comunitária das aldeias, onde o cuidado com as crianças é compreendido como uma responsabilidade coletiva. Assim, a plataforma se fundamenta em uma abordagem que reconhece a importância das redes de apoio, do pertencimento social e da co-responsabilidade na promoção do bem-estar infantil.

A equipe fundadora da Aldear é composta por três profissionais com ampla experiência nas áreas de educação, psicologia, cultura e proteção da infância: Caroline Arcari (pedagoga e mestra em Educação Sexual), Nay Macêdo (psicóloga e educadora digital) e Flávia Scherner (atriz, contadora de histórias e especialista em literatura infantil). Com base em uma proposta interdisciplinar, a plataforma se propõe a traduzir saberes científicos em práticas acessíveis e aplicáveis ao cotidiano de escolas, famílias, organizações da sociedade civil e serviços públicos.

Dentre os principais recursos ofertados pela Aldear, destaca-se o curso intitulado “Formação em Educação Sexual para a Infância”, cuja carga horária é de 80 horas. O curso é ofertado em formato 100% online, com acesso a aulas gravadas, materiais complementares e encontros síncronos opcionais. Os participantes têm direito a um certificado de conclusão emitido pela própria plataforma, com a possibilidade de obtenção de um certificado adicional validado por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC), mediante o pagamento de uma taxa específica.

O conteúdo programático do curso contempla temáticas fundamentais relacionadas ao desenvolvimento psicosssexual infantil, educação sexual como direito humano, prevenção da violência sexual, cultura digital, identidade

de gênero, consentimento, influência da pornografia e hipersexualização infantil. Os módulos são organizados por faixas etárias (de 0 a 12 anos) e incluem abordagens teóricas, estudos de caso, análises legislativas e metodologias aplicadas à prática pedagógica e familiar. Destaca-se também a utilização de recursos lúdicos e materiais didáticos, como bonecos, livros infantis, *paper toys* e atividades impressas, os quais são enviados fisicamente aos participantes por meio de um kit exclusivo.

A formação é voltada a diversos públicos, incluindo educadores(as), profissionais da saúde, psicólogos(as), assistentes sociais, conselheiros(as) tutelares, integrantes do sistema de justiça, bem como pais, mães e cuidadores(as). O acesso ao conteúdo permanece disponível por até dois anos após a inscrição, o que favorece o estudo em ritmo próprio e o aprofundamento progressivo dos temas abordados.

Além dos cursos, a Aldear oferece serviços de aconselhamento presencial a famílias, com foco em questões do cotidiano relacionadas à educação sexual, desenvolvimento emocional, limites e prevenção de abusos. Este serviço é realizado pela pedagoga Caroline Arcari, mediante agendamento e pagamento individual por sessão.

Ao adotar uma metodologia participativa, crítica e fundamentada nos direitos da criança, a Aldear se consolida como uma proposta inovadora de formação continuada. Seu diferencial está na capacidade de dialogar com diferentes realidades socioculturais, promovendo reflexões éticas e práticas a partir de uma linguagem acessível, sem abrir mão do rigor científico e do compromisso com a infância.

Portanto, a Aldear representa uma contribuição relevante no cenário da educação contemporânea brasileira, especialmente no que tange à urgência de políticas e práticas voltadas à prevenção da violência sexual, ao enfrentamento das desigualdades de gênero e à promoção de vínculos protetores entre adultos e crianças. Trata-se de uma estratégia educativa que articula conhecimento, afeto e responsabilidade social, alinhando-se às diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das recomendações internacionais sobre direitos sexuais e reprodutivos na infância.

3.9.3. Guia para os pais: mitos e tabus - educação sexual

O Guia para os pais: Mitos e Tabus - Educação Sexual compõe o E-book “Lá em casa a gente conversa. Como falar de sexualidade com os filhos?”, elaborado pela universidade UNIFENAS se propõe a orientar e conscientizar as famílias sobre como educar sexualmente crianças e adolescentes, desmistificando tabus e trazendo exemplificações e dicas de como estabelecer diálogos e condutas que informem e protejam seus filhos.

Dividido em seções, o documento apresenta definições do que é educação sexual e a relevância de ensinar as crianças a conhecerem seus corpos, respondendo-lhes as perguntas que, a priori, podem parecer desafiadoras aos pais

O material também discute como os pais podem abordar o tema

da sexualidade com seus filhos, oferecendo estratégias práticas e exemplos de comunicação eficaz. Além disso, enfatiza o papel fundamental da escola como um espaço legítimo para a promoção da educação sexual, reforçando sua responsabilidade na formação integral dos estudantes.

Complementando o conteúdo, o documento apresenta sugestões de literatura infantil voltada ao tema da sexualidade, depoimentos de pais que compartilham suas experiências em dialogar com os filhos sobre o assunto, além de recursos visuais como um mapa mental e um infográfico que facilitam a compreensão e aplicação das informações básicas apresentadas no material.

Os textos que compõem o material são elaborados de maneira didática e repleta de exemplos práticos e reais. Apresentam uma abordagem honesta e comprometida com a desconstrução de tabus, auxiliando as no desenvolvimento da educação sexual no ambiente doméstico. O conteúdo enfatiza, ainda, que estes adultos também são, e devem ser, responsáveis por tratar deste tema com seus filhos desde a infância, promovendo um diálogo aberto, seguro e contínuo.

3.9.4. Algumas percepções

Os três materiais apresentados, o *Guia do Professor*, a *Plataforma Aldear* e o *Guia para os Pais: Mitos e Tabus*, evidenciam a possibilidade de recursos que podem subsidiar práticas educativas voltadas à sexualidade infantil. Embora simples, mas informativos, com exceção da plataforma Aldear que possui um trabalho amplo e consistente em várias frentes formativas e de apoio profissionais ligados aos cuidados e formação de crianças, cada um, a seu modo, contribui para o enfrentamento dos silêncios e tabus que ainda persistem nas escolas e nas famílias, oferecendo possibilidades no que diz respeito às abordagens metodológicas e exemplos práticos que tornam o tema mais acessível e possível de ser trabalhado desde os primeiros anos da infância.

Esses materiais, ao dialogarem com diferentes públicos e profissionais envolvidos no cuidado infantil, reforçam a necessidade de uma abordagem colaborativa e articulada entre escola e família. Ao mesmo tempo, revelam os desafios ainda presentes na formação docente inicial e continuada, que muitas vezes carece de subsídios consistentes para tratar da educação sexual de forma transversal, crítica e fundamentada.

Com base nesses recursos, torna-se evidente a necessidade de investimento na formação continuada de professores e demais educadores atuantes no espaço escolar, na orientação às famílias, na produção e na disseminação de materiais acessíveis e bem fundamentados que versem sobre as possibilidades de aplicação da educação sexual desde a primeira infância.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentam-se os resultados da análise dos dados coletados por meio de um formulário virtual aplicado a educadores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O objetivamos, por intermédio deste instrumento investigativo, identificar as abordagens e metodologias utilizadas pelas instituições de ensino no desenvolvimento de práticas de Educação Sexual.

Além disso, buscamos compreender as possíveis lacunas na formação continuada dos docentes, bem como compreender os desafios relatados pelos participantes no que se refere à implementação de ações educativas sobre o tema. A análise também discute procedimentos e estratégias de atuação e acolhimento voltados a crianças em situação de violência sexual, considerando a relevância dessa dimensão para a efetividade das práticas pedagógicas.

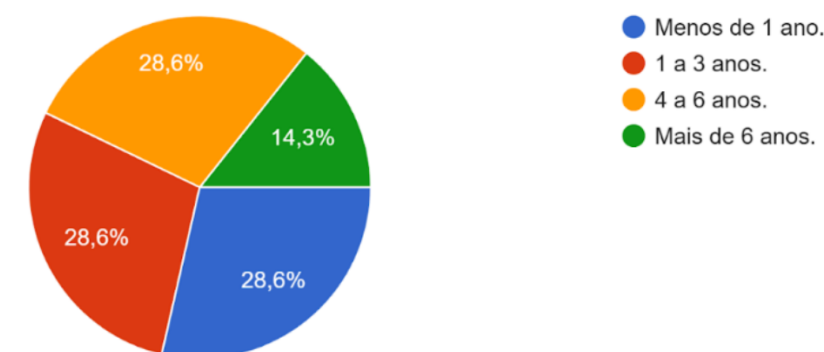
4.1. Caracterização dos respondentes

O questionário foi respondido por sete educadoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, compondo um grupo heterogêneo em termos de funções exercidas e tempo de experiência na área. Entre os respondentes, identificaram-se diferentes perfis profissionais: professora, ex-orientadora educacional, assistente de classe, professora polivalente e estagiária.

No que se refere ao vínculo institucional, três participantes atuam em escolas da rede municipal de ensino e dois em escolas da rede privada, enquanto duas pessoas não especificaram o segmento. Esse dado evidencia uma diversidade de contextos educacionais, o que possibilita uma análise mais ampla sobre a presença (ou ausência) de práticas relacionadas à Educação Sexual nas diferentes redes.

Quanto ao tempo de atuação profissional, observou-se que duas educadoras possuem experiência entre 1 e 3 anos, duas atuam há menos de 1 ano, outras duas estão entre 4 e 6 anos de exercício docente e apenas uma participante relatou experiência superior a 6 anos.

Gráfico 3 - Tempo de atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: dos autores.

As respostas dos participantes evidenciam a consciência acerca da existência e da relevância da sexualidade e da Educação Sexual para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, em consonância com o que defende Suplicy (1994).

4.2. Compreensão e relevância da Educação Sexual

De modo geral, o grupo de respondentes a considera a Educação Sexual “necessária e urgente dentro do espaço escolar” (Respondente 1, 2025), abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, por se tratar de um “importante tema desde a Educação Infantil até o Ensino Médio” (Respondente 2, 2025). Os participantes a descrevem como um “processo educativo que desmistifica todas as questões pertinentes às relações humanas e seus corpos, seja pelo viés de proteção, cuidado, de informação ou de conhecimento” (Respondente 3, 2025), atuando tanto na proteção quanto na orientação de crianças e adolescentes.

Destacam, também, que a Educação Sexual é “uma ferramenta potente para a superação de preconceitos, como instrumento de orientação, esclarecimento e de proteção a crianças e adolescentes, [...] permeada de fatores sociais, emocionais e culturais, mas que ainda enfrenta muita resistência, pois é vista com medo e como ‘doutrinação’” (Respondente 4, 2025). Outras reforçam que o tema deve abordar “relações de gênero, sexualidade e prevenção de doenças” (Respondente 5, 2025) e “consentimento e respeito” (Respondente 6, 2025), configurando-se como um “processo de ensinar e orientar crianças, jovens e adultos sobre o corpo, a sexualidade, os sentimentos e as relações humanas de forma clara, respeitosa e adequada a cada faixa etária” (Respondente 7, 2025).

4.3. Formação e preparo docente

Ao que tange a opinião sobre o trabalho com a Educação Sexual em sala de aula, as respostas indicam disposição dos educadores para trabalhar a temática, embora relatem insegurança e receio por parte das equipes gestoras, o que “faz com que o trabalho perca tônus e acabe sendo limitado” (Respondente 1, 2025). Reconhece-se a necessidade de abordagens adequadas a cada faixa etária, “contando histórias, por exemplo” (Respondente 2, 2025), e da criação de um ambiente que favoreça a expressão dos estudantes sem medo de julgamento, possibilitando “conversas onde as dúvidas poderão ser sanadas e dialogadas” (Respondente 3, 2025). Os participantes defendem que o tema seja trabalhado de maneira franca e responsável, pois “as próprias crianças conseguem verbalizar muitas de suas dúvidas” (Respondente 4, 2025).

Além disso, consideram essencial acolher a curiosidade natural das crianças, incentivando autonomia, higiene e respeito aos limites do próprio corpo e do outro. Como destaca uma das participantes, trabalhar Educação Sexual no 1º ano do

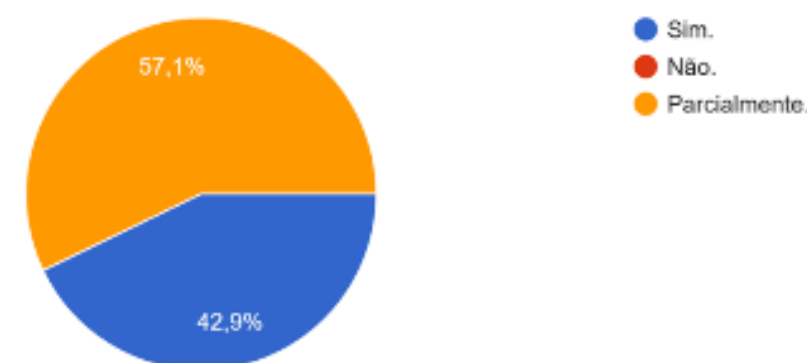
Ensino Fundamental significa “ajudar as crianças a compreender o corpo com respeito e naturalidade, valorizando os pequenos gestos e diálogos que contribuem para a construção de relações saudáveis” (Respondente 5, 2025).

As perspectivas trazidas pelas professoras, conversam diretamente com as orientações trazidas pelos PCN’s que destacam que para um trabalho efetivo de Orientação Sexual (Educação Sexual) é necessário:

(...) que se estabeleça uma relação de confiança entre alunos e professor. Para isso, o professor deve se mostrar disponível para conversar a respeito das questões apresentadas, não emitir juízo de valor sobre as colocações feitas pelos alunos e responder às perguntas de forma direta e esclarecedora. Informações corretas do ponto de vista científico ou esclarecimentos sobre as questões trazidas pelos alunos são fundamentais para seu bem-estar e tranquilidade, para uma maior consciência de seu próprio corpo e melhores condições de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, gravidez indesejada e abuso sexual (Brasil, 1997, p. 123 - 124).

Em contrapartida, quando questionadas sobre o preparo para trabalhar com a temática, as respostas oscilaram entre “sim”, indicado por três participantes, e “parcialmente”, apontado por quatro.

Gráfico 4 - Porcentagem de docentes que se sentem preparados para abordar Educação Sexual em sala de aula.

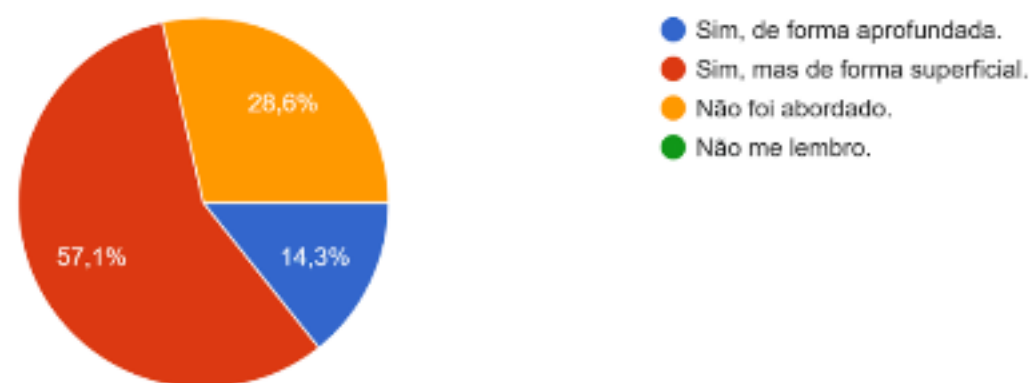


Fonte: dos autores.

Em relação à abordagem da Educação Sexual durante a formação inicial (graduação), apenas uma educadora relatou ter recebido aprendizado aprofundado sobre o tema, quatro afirmaram que o contato foi superficial e duas declararam não ter tido contato com a temática.

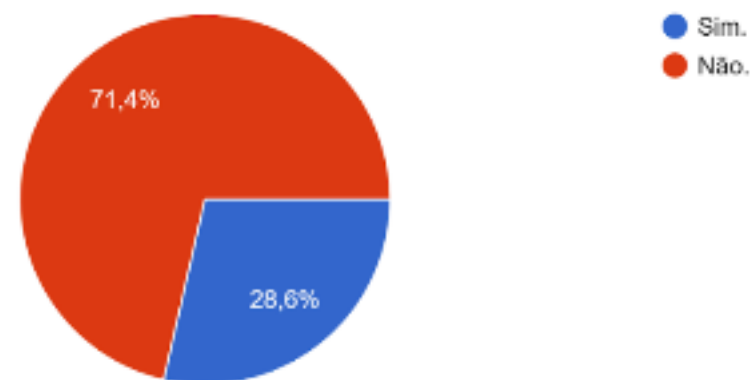
No que diz respeito à participação de formações continuadas com enfoque no tema, cinco respondentes indicaram “não” e duas respondentes indicaram “sim”.

Gráfico 5 - Contato com o tema Educação Sexual durante a formação inicial.



Fonte: dos autores.

Gráfico 6 - Contato com o tema Educação Sexual por meio de formação continuada.



Fonte: dos autores.

As respostas relacionadas à Educação Sexual na formação inicial docente indicam que a dificuldade de desenvolver uma educação sexual de forma transversal, integral, consistente e adequada a cada etapa da Educação Básica, conforme orientam os PCNs, têm origem na própria formação, seja pela ausência ou pelo tratamento superficial do tema durante a graduação.

Essa identificação vai ao encontro do apontado por Neto e Silva (2006), que reconhecem o mérito dos PCNs ao possibilitar uma abordagem da Educação Sexual sem a perspectiva de proibição e repressão anteriormente predominante e que, infelizmente, constatamos na elaboração da BNCC que não traz o aporte referencial que os PCN traziam. Contudo, destacam que os Parâmetros não garantem a existência de espaços coletivos, reflexivos e contínuos na formação docente, necessários para integrar o desenvolvimento pessoal e profissional do professor na prática com Educação Sexual. Dessa forma, evidencia-se que a formação inicial ainda apresenta lacunas importantes para preparar os docentes de maneira consistente e ética.

A falta de uma base sólida pode gerar insegurança nos professores ao abordar questões relacionadas à sexualidade em sala de aula, limitar a capacidade de mediar discussões éticas e inclusivas e reduzir a eficácia de estratégias

pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral dos alunos. Esse cenário evidencia a necessidade de políticas e currículos de formação docente que integrem a Educação Sexual de maneira estruturada, assegurando que os futuros professores adquiram conhecimentos teóricos e práticos suficientes para lidar com a temática de forma adequada, ética e sensível.

Todavia, as participantes de nosso questionário demonstram certo conhecimento em relação aos conteúdos, materiais e referenciais que utilizam em suas práticas voltadas à Educação Sexual em sala de aula.

Todas as respondentes consideraram relevantes temas como respeito ao próprio corpo, higiene, puberdade e mudanças no corpo, e prevenção de abusos. A importância da diversidade e respeito às diferenças foi mencionada por seis participantes, enquanto a opção "outros" foi citada por três, que mencionaram temáticas específicas como ensinar caminhos de proteção em situações de risco, explicar de forma adequada a origem dos bebês e reforçar a nomeação correta das partes do corpo.

Esses dados indicam que os professores reconhecem a Educação Sexual como um tema amplo e transversal, abrangendo tanto aspectos físicos quanto sociais e éticos, alinhando-se às recomendações dos PCNs.

4.4. Conteúdos e recursos pedagógicos

Sobre os questionamentos ligados aos materiais e as referências utilizadas, apenas três das educadoras afirmaram conhecer ou utilizar recursos específicos sobre o tema, enquanto quatro não utilizam nenhum material de referência. Entre os recursos citados, destacam-se vídeos, filmes e livros voltados para as primeiras séries do Ensino Fundamental, além do Currículo da Cidade e normativas educacionais que orientam sobre higiene, diversidade e respeito às diferenças. Uma participante menciona nutrir-se de pesquisas das autoras Butler, Lins, Machado e Escoura e Guacira Lopes Louro.

Esses achados sugerem que, embora haja um reconhecimento da importância dos conteúdos de Educação Sexual, ainda existe uma lacuna na utilização sistemática de materiais e referências pedagógicas, o que pode comprometer a implementação consistente da temática em sala de aula.

4.5. Apoio institucional e políticas curriculares

Em relação ao apoio institucional, dos sete respondentes, apenas um afirmou sentir-se apoiado pela escola para trabalhar a Educação Sexual em sala de aula; três responderam "em parte" e outros três relataram não sentir esse apoio.

Ao aprofundarmos na questão de currículo com a questão "Como

você avalia as orientações da BNCC, do Currículo Paulista e do Currículo da Cidade sobre o tema?”, a análise quantitativa indica que nenhum dos sete educadores participantes considera as orientações desses documentos curriculares suficientes para o trabalho com educação sexual em sala de aula. Esse dado revela uma percepção unânime de lacuna, sugerindo que, apesar de reconhecerem a presença do tema de forma indireta, os profissionais não identificam respaldo sólido para uma prática pedagógica consistente.

Do ponto de vista qualitativo, as respostas reforçam que o tratamento da educação sexual nos documentos aparece de forma transversal, geralmente vinculado a temas como saúde, corpo humano, respeito e convivência. Essa transversalidade, embora positiva para integrar a temática à formação integral da criança, não garante profundidade nem orientações práticas para o trabalho docente. Algumas falas dos educadores ilustram essa percepção ao afirmarem que:

“Atualmente não me recordo de observar no documento profundas orientações sobre o tema.” (Respondente 1, 2025).

“Pelo que sei não há algo específico voltado para a Educação Sexual mas sim temas que abordariam questões de saúde, entendimento do corpo humano... acho que com as crianças isso deve vir com filmes e histórias para que haja uma identificação com os personagens e uma boa conversa em sala. Já com adolescentes a questão da sexualidade, da relação com o próprio corpo e daquilo que sente pelo outro tem que ser abordado também para além da questão da saúde.” (Responde 2, 2025).

Essa fala, além de evidenciar a ausência de diretrizes explícitas nos documentos, destaca a necessidade de o professor buscar estratégias complementares, como uso de filmes, histórias e rodas de conversa, para suprir a lacuna curricular. Outros participantes reforçam críticas semelhantes, como o caráter superficial do Currículo da Cidade e a falta de clareza na BNCC e nos PCNs, apontando que a decisão de abordar (ou não) a temática acaba recaindo sobre a autonomia e a sensibilidade do professor.

Retomando a análise feita anteriormente sobre as orientações nos documentos curriculares, já havíamos constatado que, embora os PCNs tenham garantido visibilidade e respaldo para a abordagem da educação sexual de forma ampla e integral, a BNCC, em sua versão homologada, restringe a presença de temas relacionados a gênero e sexualidade, refletindo pressões políticas e sociais. Observamos também que o Currículo Paulista mantém uma abordagem mais biológica e restrita, enquanto o Currículo da Cidade de São Paulo se mostra mais sensível, oferecendo orientações pedagógicas concretas e contínuas que favorecem a mediação docente. Esses pontos já apontados reforçam os desafios identificados na pesquisa: a necessidade de que os professores atuem de forma ativa e criativa para suprir lacunas, adaptar os conteúdos às necessidades das turmas e lidar com os limites impostos pelas políticas curriculares.

A transversalidade surge como um desafio significativo para os educadores, que relatam dificuldades em transformá-la em prática pedagógica efetiva. Essa dificuldade gera dúvidas recorrentes sobre como operacionalizar a proposta nos diferentes componentes curriculares. No caso dos PCNs, observa-se que o documento não oferece orientações suficientemente claras que auxiliem na superação desses impasses, o que amplia a sensação de insegurança e deixa lacunas importantes para a atuação docente (Macedo, 1999).

Essa dificuldade de transpor a transversalidade para a prática pedagógica reforça a existência de um currículo oculto em relação à educação sexual. De um lado, isso traz um aspecto negativo, pois cada educador aborda o tema a partir de seus próprios limites, conhecimentos e experiências, o que gera desigualdades e lacunas na formação dos estudantes. Por outro lado, a partir das respostas coletadas e da nossa reflexão, avaliamos que o fato de o tema não estar rigidamente prescrito em um currículo formal também abre espaço para certa autonomia docente, permitindo que as discussões sejam adaptadas às necessidades específicas da turma. Nesse sentido, pensar o currículo não se limita aos conteúdos oficiais, mas envolve também todas as interações vividas no espaço escolar: a postura do educador diante das situações relacionadas à sexualidade, a forma como conduz o tema em sala de aula e, principalmente, as atitudes tomadas frente às ocorrências cotidianas no contexto educativo.

Abordar conteúdos como reprodução humana ou prevenção de infecções sexualmente transmissíveis, embora importantes, não equivale necessariamente a incluir a sexualidade de forma abrangente no currículo escolar. Há diversos outros temas pertinentes que ainda necessitam ser tratados nesse campo de conhecimento.

Mesmo quando são elaboradas políticas curriculares alinhadas a concepções emancipadoras de educação sexual, sua efetivação na escola não ocorre de maneira imediata ou linear, já que diversos fatores influenciam o processo educativo. Há, portanto, um descompasso entre o que os documentos oficiais prescrevem como conteúdo e metodologias, o que os educadores afirmam realizar e aquilo que de fato acontece no cotidiano do ensino e da aprendizagem (Sacristán, 2007).

Reduzir o currículo a uma lista de conteúdos fixos, sem compreendê-lo como prática, é negar seu caráter dinâmico e impedir que o/a professor/a realize adaptações quando identifica essa necessidade no cotidiano escolar. Sob essa perspectiva, incluir a sexualidade em sua dimensão ampla como parte dos conteúdos trabalhados na escola torna-se um desafio não apenas de abordagem pedagógica, mas também de concepção de currículo.

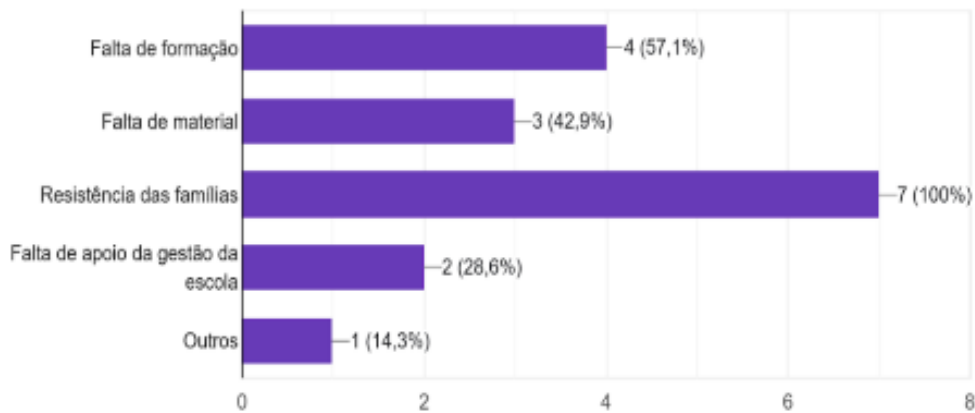
4.6. Desafios e barreiras

O questionário abordou também questões relacionadas às percepções dos educadores sobre o apoio da gestão escolar e sobre as orientações

da BNCC, do Currículo Paulista e do Currículo da Cidade.

Ao questionarmos sobre os principais desafios ou dificuldades enfrentados ao abordar o tema, as respostas, ilustradas no gráfico a seguir, indicam padrões recorrentes:

Gráfico 7 – Desafios ou dificuldades enfrentadas, segundo os participantes, ao abordar a educação sexual com os alunos.



Fonte: dos autores.

Na análise das respostas, todos os participantes mencionaram a resistência das famílias, e quatro destacaram também a falta de formação docente. Um dos educadores exemplifica essa percepção:

“Acredito que as famílias e educadores mais centrados em posições políticas acabam por atrapalhar. Antes o professor tinha liberdade de falar do primeiro beijo, da primeira transa. Hoje os pais já acham que estamos adiantando conteúdos inadequados, e é justamente ao contrário. A Educação tem como função a preparar os alunos para a vida e a sexualidade faz parte da vida e habita demais a cabeça deles sobretudo dos adolescentes. A prevenção das DST é um exemplo concreto.” (Respondente 3, 2025).

Observa-se, conforme evidenciado em pesquisa realizada em Goiás citada anteriormente neste trabalho, que a presença de tabus e a falta de formação são desafios recorrentes entre educadores ao tratar da Educação Sexual. Acreditamos que a questão do tabu esteja relacionada a fatores históricos e políticos, que influenciam a forma como o tema foi incorporado às políticas educacionais brasileiras e refletem nos entraves enfrentados pelas escolas ao tentar abordá-lo em seu espaço pedagógico.

Portanto, acreditamos que não há omissão por parte dos educadores em relação ao tema em sala de aula; ao contrário, eles conseguem perceber quando e o quanto a questão da sexualidade deve ser aprofundada. No entanto, observa-se um conjunto de limitações: a escassez de conteúdos específicos, a formação docente ainda insuficiente e a presença de tabus, tanto na gestão escolar quanto entre as

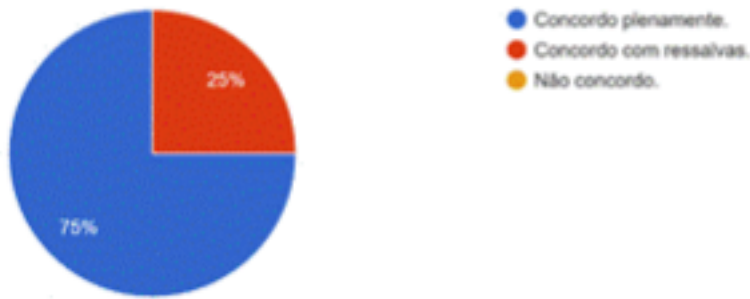
famílias. Esses fatores constituem os principais desafios para a abordagem do tema, influenciando até que ponto ele pode ser trabalhado de maneira consistente e adequada no ambiente escolar.

4.7. Análise do produto – Manual do Educador: Sexualidade e Infância na escola

Esta etapa enfoca na validação e verificação da aplicabilidade do *Manual do Educador: Sexualidade e Infância* por meio de um formulário criado na plataforma Google. O questionário, composto de 10 perguntas, foi respondido por 8 educadores atuantes no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Quando questionados se concordam sobre a importância de abordar o tema Educação Sexual nas escolas com crianças de 6 a 11 anos, dois respondentes concordam com ressalvas e seis concordam plenamente.

Gráfico 8 – Importância de abordar o tema de Educação Sexual nas escolas com crianças de 6 a 11 anos.



Fonte: dos autores.

Quando justificam as respostas, fica evidente que, de modo geral, as educadoras reconhecem que a temática, quando tratada com linguagem adequada à faixa etária, contribui para o autoconhecimento, para a construção de relações baseadas no respeito e para a proteção das crianças diante de possíveis situações de risco.

Os respondentes apontam que a educação sexual, trabalhada de forma responsável e contextualizada, ajuda as crianças a compreenderem melhor o próprio corpo, seus limites e direitos, favorecendo também o reconhecimento de situações potencialmente abusivas. Nesse sentido, os docentes destacam que o manual apresenta dados alarmantes sobre casos de violência sexual, o que reforça ainda mais a urgência da temática no cotidiano escolar.

Outro aspecto relevante trazido pelas respostas é o reconhecimento de que o contexto cultural e social influencia a forma como o tema é compreendido

e recebido pelas crianças. Em algumas regiões, segundo educadores, a sexualidade pode ser atravessada por “malícias” ou interpretações adultocêntricas, o que torna ainda mais importante o papel da escola como espaço seguro e orientado, capaz de oferecer informações claras, sem tabus e sem distorções.

A escola é vista, portanto, como um espaço privilegiado para promover diálogo, informação e prevenção, funcionando como um ambiente de confiança onde crianças podem aprender a nomear o próprio corpo, compreender limites e buscar ajuda quando necessário. Os respondentes reforçam que quanto mais informadas as crianças estiverem, maior será sua capacidade de reconhecer sinais de insegurança, comunicar desconfortos e se proteger.

Sobre a seção do manual “O que diz a especialista?” dedicada às orientações e reflexões da professora e psicóloga entrevistada, sete dos respondentes consideram o conteúdo relevante e adequado e apenas um considera relevante, em partes. Em relação ao suporte que essas orientações e reflexões podem dar ao educador em sala de aula, os sete respondentes dizem que pode ajudar e apenas um diz que não.

A justificativas em relação aos questionamentos sobre a seção de orientações da especialista indicam que os educadores reconhecem nas orientações da especialista um instrumento fundamental para orientar suas práticas diante de situações relacionadas à educação sexual nos Anos Iniciais. De modo geral, as participantes destacam que o tema exige cuidado, sensibilidade e respaldo teórico, elementos que muitas vezes não fazem parte de sua formação inicial ou continuada.

As respostas revelam que os respondentes percebem que, sem diretrizes claras, muitas vezes não sabem como agir quando surgem manifestações de sexualidade infantil ou quando precisam dialogar com crianças e famílias sobre o tema. Situações como a masturbação infantil são apontadas como exemplos de episódios que geram dúvidas e inseguranças entre educadores, sobretudo pela preocupação em não expor a criança e em agir de forma ética e apropriada.

Nesse sentido, as orientações da especialista são vistas como referências concretas e aplicáveis, que oferecem caminhos para intervenções alinhadas ao desenvolvimento infantil, ao mesmo tempo que reforçam a necessidade de protocolos institucionais para casos de risco. As professoras ressaltam que tais orientações fornecem embasamento científico, teórico e humano, permitindo que o educador saiba acolher manifestações, esclarecer dúvidas sem censura e identificar limites de sua atuação.

Outro elemento recorrente nas respostas é a importância do vínculo entre professor e criança. A percepção de que a criança não buscará apoio ou diálogo se não houver confiança destaca a importância de relações educativas seguras e acolhedoras. Desse modo, as respostas demonstram que os educadores compreendem que a presença dessas orientações amplia a capacidade de agir com responsabilidade, intencionalidade e proteção, garantindo que o cuidado com as crianças seja central nas decisões pedagógicas:

“Muitas vezes, como educadores, nos deparamos com situações difíceis (como a masturbação infantil no espaço escolar, por exemplo), e ficamos presos na pergunta “Como agir diante dessa situação?” O material e as respostas da especialista trouxeram exemplos concretos de como agir, com embasamento científico, teórico e humano, e saber como agir de maneira a não expor a criança é algo que considero fundamental. Também foi importante para lembrar que precisamos entender o limite da nossa leitura de situações como adultos. Foi importante ter essa perspectiva alinhada à explicação de características da faixa etária apresentada em outra parte do manual.” (Respondente 1, 2025).

“Traz algumas reflexões do que podemos fazer ou comunicar com as crianças e famílias.” (Respondente 2, 2025).

“As orientações explicam como acolher manifestações e esclarecer dúvidas sem censura, além de apontarem a necessidade de protocolos e encaminhamentos. Isso dá segurança ao professor e orienta práticas que priorizam o cuidado e a proteção da criança.” (Respondente 3, 2025).

“Acredito que, muitas vezes, os educadores não sabem como levar o assunto “educação sexual” para a sala de aula, ou até mesmo não conseguem e/ou não sabem como agir quando questões relacionadas à educação sexual aparecem, então o entendimento do assunto e diretrizes a serem seguidas podem ajudar,” (Respondente 4, 2025).

“É um tema que precisa de muito cuidado ao ser abordado,” (Respondente 5, 2025).

“Se o educador não tiver afinidade com o aluno, não inspirar confiança, a criança evitará qualquer contato (Respondente 6, 2025).

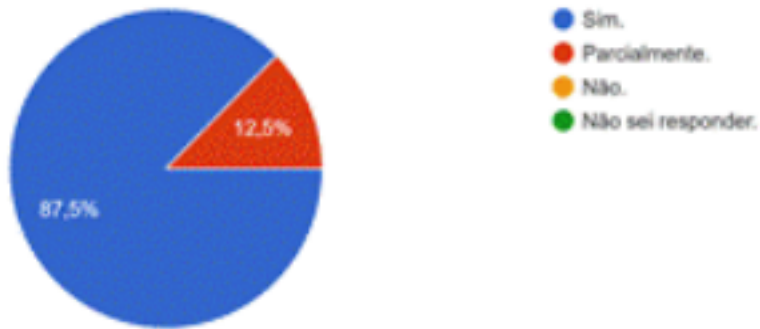
A orientação dos especialistas ajuda o educador a agir com segurança, ética e sensibilidade. Oferecendo informações corretas, adequadas à idade das crianças, e sabendo como intervir ou encaminhar situações de risco de forma responsável.” (Respondente 7, 2025).

“O tema de educação sexual também é pouco abordado com educadores, por isso é importante trazer diretrizes e guias de como o professor pode agir de maneira segura diante a situações que podem surgir em sala de aula.” (Respondente 8, 2025).

No que diz respeito à seção “Propostas pedagógicas”, sete dos oito respondentes concordam que ela contribui para que os professores reflitam e planejem formas de abordar a educação sexual em sala de aula. Da mesma forma,

em relação à seção “Dicas de materiais”, os mesmos sete respondentes afirmam que ela oferece um bom ponto de partida para estudar e compreender melhor como trabalhar a temática na escola, além de apresentar recursos aplicáveis às propostas pedagógicas. Ressaltam, ainda, que as informações referentes ao abuso sexual são claras e auxiliam os educadores a saber como agir diante de uma suspeita envolvendo um aluno.

Gráfico 9 – Contribuição das propostas pedagógicas para que os professores reflitam e planejem formas de abordar a educação sexual em sala de aula.



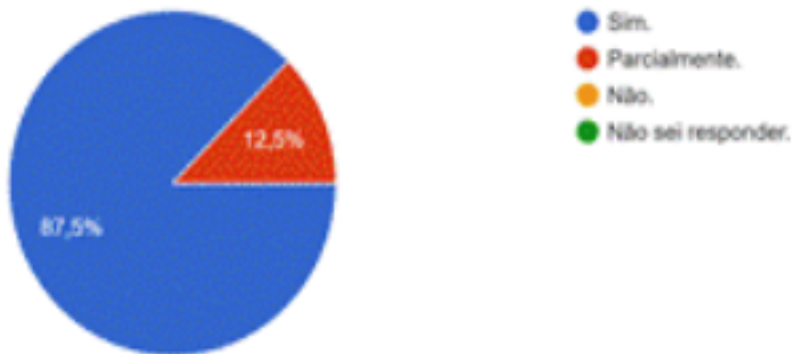
Fonte: dos autores.

Gráfico 10 – Clareza das informações na seção sobre abuso sexual para agir em caso de suspeita em sala de aula.



Fonte: dos autores.

Gráfico 11 – Contribuição dos materiais da seção Dicas de Materiais para estudo, compreensão e utilização em propostas pedagógicas.



Fonte: dos autores.

Desse modo, entende-se que o material *Manual do Educador: Sexualidade e Infância* cumpre seu papel orientador ao educador dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fornecendo subsídios, ainda que iniciais, para que o professor haja de forma segura, ética, acolhedora, honesta e responsável ao desenvolver o trabalho com educação sexual em sala de aula.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A hipótese que orientou esta pesquisa partiu da crença de que não existe uma metodologia oficial ou padronizada que norteie o trabalho dos educadores na área da educação sexual, sendo comum que a temática apareça de forma pontual e isolada, muitas vezes restrita a projetos ou ações específicas conduzidas por iniciativa individual. Além disso, supôs-se que a educação sexual, mais do que integrar o currículo prescrito, se expressa no currículo oculto, marcada por inseguranças, crenças pessoais e pelo receio de enfrentar valores familiares, o que tende a comprometer a formação dos estudantes, especialmente no que diz respeito à prevenção da violência sexual.

A análise documental confirmou parcialmente essa hipótese. A comparação entre as diretrizes e orientações revelou avanços significativos, ainda que concentrados em temas específicos, como cuidados com o corpo e higiene. Também se observaram algumas possibilidades no que diz respeito às metodologias voltadas à abordagem da educação sexual em sala de aula. No entanto, ficou evidente que o respaldo oferecido aos educadores ainda depende fortemente da interpretação local e do comprometimento das redes de ensino em tratar o tema com segurança, intencionalidade e coerência pedagógica.

O campo de pesquisa e as entrevistas realizadas reforçam essa leitura. Constatou-se que a educação sexual ainda é trabalhada de maneira pontual, episódica e, em muitos casos, terceirizada a profissionais externos, como enfermeiros e assistentes sociais, o que reforça a ideia de que o tema não é assumido como parte do currículo escolar, além de ter sido constatado desconhecimento de grande parte dos educadores sobre os documentos oficiais. Embora todos reconheçam a relevância da educação sexual, poucos sentem segurança para abordá-la em sala de aula, apontando dois fatores principais: o receio da reação das famílias e a dificuldade de lidar com o tema pela falta de formação específica.

Paralelamente, a pesquisa sobre materiais de apoio mostrou que existem diversos recursos formativos de qualidade, capazes de subsidiar práticas pedagógicas e ações de sensibilização junto às famílias. Isso indica que o desafio não está na ausência de materiais, mas sim na falta de investimento das instituições em formações continuadas e na criação de espaços de diálogo que aproximem escola e família. Essa parceria é essencial para desmistificar o tema, alinhar expectativas e construir uma base de confiança que permita à escola desenvolver um trabalho ético e preventivo.

Dessa forma, considera-se que a ausência de uma metodologia

estruturada e o predomínio de abordagens pontuais revelam fragilidades na consolidação da educação sexual como componente efetivo do currículo. No entanto, o estudo também aponta caminhos possíveis. A formação docente, articulada ao apoio institucional e ao diálogo com as famílias, pode oferecer aos educadores a segurança necessária para tratar o tema de forma contextualizada e sensível, sem depender de um currículo rígido, mas com fundamentos sólidos que garantam coerência e intencionalidade pedagógica.

Diante dos dados obtidos, reafirma-se a importância de que a temática da educação sexual seja compreendida como um eixo estruturante das práticas educativas, e não como um conteúdo periférico ou opcional. Nesse sentido, entende-se que o “Manual para Educadores: Sexualidade e Infância” desenvolvido no âmbito desta pesquisa configura-se como uma ferramenta de apoio relevante aos educadores, ao possibilitar que ampliem seus repertórios teórico-práticos e desenvolvam estratégias de atuação diante de situações cotidianas e curiosidades trazidas pelas crianças. Assim, espera-se que essa proposta contribua efetivamente para a formação de crianças mais seguras, que compreendam os limites do próprio corpo e do corpo do outro, favorecendo, como consequência, a redução de casos de violência sexual infantil e a promoção de uma cultura de cuidado e respeito mútuo.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



Link do produto: <https://educacao-sexual-para-cri-pmeh2d9.gamma.site/>

REFERÊNCIAS

ACARI, Caroline; MACÊDO, Nay; SCHERNER, Flávia. **Formação em educação sexual para a infância**. Curitiba: Plataforma Aldear, [s.d.]. Disponível em: <https://aldear.org.br/educacao-sexual>. Acesso em: 3 set. 2025.

ARCARI, Caroline; CORES – Centro de Orientação em Educação e Saúde; SAE – Serviço de Atendimento Especializado (Prefeitura Municipal de Rio Verde); GRECA, Karina (arte). **Guia do professor**: educação sexual para crianças de 0 a 10 anos. Rio Verde, GO: CORES/SAE, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: temas transversais – ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUENO, R. C. P.; RIBEIRO, P. R. M. **História da educação sexual no Brasil**: apontamentos para reflexão. Revista Brasileira de Sexualidade Humana, v. 29, n. 1, p. 49–56, 2018. Disponível em: https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/download/41/42/112. Acesso em: 28 maio 2025.

CARVALHO, Hanielly Cristinny Mendes. **Educação sexual na formação de professores: caminhos para a prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes**. 2021. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Goiano, Morrinhos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1718/1/Dissertação.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2025.

CASSIAVILLANI, T. P.; ALBRECHT, M. P. S. Educação sexual: uma análise sobre legislação e documentos oficiais brasileiros em diferentes contextos políticos. **Educação em Revista**, v. 39, e39794, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469839794>. Acesso em: 20 maio 2025.

CERDAS, E.; MIANUTTI, J.; SANTOS, M. S. A. **Educação sexual na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental nas atas do ENPEC (2011-2019)**. Editora Científica Digital, 2022. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/220509013.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2025.

FIORINI, J. S. Educação sexual na escola: currículo e práticas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2020. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/7mdtb/pdf/fiorini-9786559540068.pdf>. Acesso em: 27 maio 2025.

GARRIDO, G. O. C.; CALDONAZZO, T. R. M. O trabalho na escola junto às crianças sobre prevenção e combate ao abuso sexual. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 21, n. 1, p. 135–145, jan./mar. 2023.

MACEDO, E. F. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999. p. 43–58.

MENDES, M. C. F.; MOURA, A. A.; ARAGÃO, M. P. A. A prática de professores da educação infantil como ação preventiva da violência sexual de crianças. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 3, p. 1900–1914, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14468/10036>. Acesso em: 6 mar. 2025.

NASCIMENTO, M. L.; CHIARADIA, C. F. A retirada da orientação sexual do currículo escolar: regulações da vida. Sisyphus: **Revista de Educação**, Lisboa, v. 5, p. 101–116, 2017. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/10453>. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.10453>. Acesso em: 27 maio 2025.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 119-148.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista**: ensino fundamental – anos iniciais: componentes da Base Nacional Comum Curricular e parte diversificada. São Paulo: SEDUC-SP, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 20 maio 2025.

SÃO PAULO (Município). **Currículo da Cidade**: Ciências da Natureza: Ensino Fundamental – Anos Iniciais. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2019. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/curriculodacidade>. Acesso em: 5 jun. 2025.

SAYÃO, Y. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 107-117.

SILVA, Regina Célia Pinheiro da; NETO, Jorge Megid. Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 2, p. 185-197, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/Q8zr68srZbtJGBkZG7dkVXg/?lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2025.

SUPLICY, M.; EGYPTO, A. C.; VONK, F. V. V.; BARBIRATO, M. A.; SILVA, M. C. P.; SIMONETTI, C.; WARZSTEIN, J. **Guia de orientação sexual**: diretrizes e metodologia. 5. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

UNIFENAS – Universidade José do Rosário Vellano. Lá em casa a gente conversa! **Como falar de sexualidade com os filhos?** [S.l.: s.n.], 2025? 22 p. Disponível em: https://www.unifenas.br/extensao/cursosonline/Mitos_e_Tabus/PDFs/Mitos_e_Tabus_EducacaoSexual.pdf. Acesso em: 3 set. 2025.

APÊNDICE A

Questionário direcionado aos educadores

1. Gostaria de se identificar? Em caso afirmativo, escreva seu nome completo e deixe seu e-mail ou telefone para contato.
- 1.2 . Qual é a rede de ensino que você atua?
- 1.3 . Qual a sua função atual na escola?
- 1.4 . Há quanto tempo você atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?
- 2.1. Como você compreende o conceito de Educação Sexual?
- 2.2. Você considera importante trabalhar a Educação Sexual em sala de aula?

2.3. Qual sua opinião sobre trabalhar esse tema nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

3.1. Você se sente preparado(a) para tratar da temática da Educação Sexual com seus alunos?

3.2. Durante sua formação inicial, o tema da Educação Sexual foi abordado?

3.3. Já participou de alguma formação continuada sobre Educação Sexual?

3.4. Caso tenha participado, comente brevemente como foi essa experiência.

4.1. Quais conteúdos você considera mais relevantes para trabalhar com crianças de 6 a 11 anos? (Pode selecionar mais de uma opção)

4.2. Caso tenha selecionado "outros", comente abaixo.

4.3. Você conhece ou utiliza materiais, recursos ou referências específicas sobre o tema?

4.4. Se sim, quais?

4.5. Que livros, filmes ou plataformas você indicaria para outros educadores que desejam trabalhar essa temática?

5.1. Você sente que há apoio da escola para o trabalho com Educação Sexual?

5.2. Como você avalia as orientações da BNCC, do Currículo Paulista e do Currículo da Cidade sobre o tema?

5.3. Comente brevemente sua percepção sobre essas orientações.

6.1. Quais desafios ou dificuldades você enfrenta (ou acredita que enfrentaria) ao abordar a Educação Sexual com seus alunos?

6.2. Caso tenha selecionado "outros", se quiser, comente abaixo:

6.3. Sua escola possui protocolo específico para casos de suspeita ou confirmação de violência sexual?

6.4. Se souber, descreva brevemente como a escola costuma agir nesses casos.

APÊNDICE B

Questionário de avaliação do produto

1. Após ler a introdução do Manual, você concorda que é importante abordar o tema de Educação Sexual nas escolas com crianças de 6 a 11 anos?
2. Caso queira, justifique sua resposta da pergunta acima.
3. Após a leitura da seção "O que diz a Especialista", você considera que os temas trazidos são relevantes e condizem com as curiosidades de crianças dessa

faixa etária (6 a 11 anos)?

4. Você considera que as orientações da especialista ajudam a saber como agir diante desses casos?
5. Justifique a sua resposta.
6. Que outras dúvidas ou curiosidades das crianças sobre o tema da educação sexual você acha que a especialista poderia abordar?
7. Em sua opinião, as propostas apresentadas na seção “Propostas Pedagógicas” contribuem para que os professores reflitam e planejem formas de abordar a educação sexual em sala de aula?
8. As informações da seção sobre “Abuso sexual” são claras e ajudam a saber como agir em caso de suspeita com um aluno?
9. Você considera que os materiais oferecidos na seção “Dicas de Materiais” são um bom ponto de partida para estudar e compreender melhor como abordar a educação sexual na escola, bem como recursos que podem ser utilizados em propostas pedagógicas?
10. Se quiser, escreva outras indicações de literatura, filmes, animações, podcasts, cursos, artigos ou outros materiais que possam ser adicionados à seção “Dicas de Materiais”.

PARTE 2

MONOGRAFIAS ACADÊMICAS

01. A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Laura Cardoso Andrade

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação de São Paulo Singularidades, sob orientação sob orientação da Profa. Ma. Sofia de Alencastro.

Apresentação pública realizada em 29 de novembro de 2025 com parecer da Profa. Ma. Edna Oliveira do Carmo.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo identificar e esclarecer como se constitui a autoridade dos professores na Educação Infantil e de que maneira ela pode influenciar o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos. A pesquisa, de abordagem qualitativa, é destinada a todos os professores e gestão da Educação Infantil. A coleta de dados foi realizada em uma escola de Educação Infantil, configurando um estudo de caso por meio de questionário e observação em sala. O referencial teórico baseou-se em Paulo Freire (2024), Richard Sennett (2014), Yves de La Taille (2009), Jean Piaget (1994) e Telma Pileggi Vinha (2000), que discutem a relação entre autoridade, diálogo, limites e autonomia moral. Os resultados indicam que a autoridade docente se fortalece quando sustentada pelo vínculo afetivo, pela escuta e pela coerência entre fala e ação, porém, em situações de tensão, posturas mais autoritárias ainda aparecem, confirmando o caráter processual e desafiador da construção da autoridade legítima. O Projeto Político Pedagógico da escola mostrou-se um importante apoio para formalizar a autoridade docente, garantindo estabilidade e coerência. Conclui-se que a autoridade quando exercida de forma ética e relacional, assume, na Educação Infantil, o papel de mediação que orienta, acolhe e promove a autonomia moral.

Palavras-chave: Autoridade docente. Educação Infantil. Autonomia Moral. Autoritarismo. Relação professor-aluno.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: https://institutosingularidade431-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/pedagogia2_singularidades_com_br/IQCJKDnhkBlgRrjpli9UxvfHARE-ESjwnHDXHlp6CaSlST8?e=bbsb7r

02. A FOTOGRAFIA COMO REGISTRO DO AMBIENTE EDUCADOR: REFLEXÕES SOBRE ESPAÇO, AUTONOMIA E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vitória Meirelles Guidi

Monografia apresentada à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais - TCC II, do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga(o), sob orientação da Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada Gurgueira.

Apresentação pública realizada em 29 de novembro de 2025 com parecer da Profa. Dra. Angela Di Paolo Mota.

RESUMO

Este trabalho investiga a fotografia como dispositivo pedagógico e formativo na Educação Infantil, compreendendo-a como recurso capaz de tornar visíveis as relações entre criança, espaço e práticas educativas. Busca-se analisar como os registros fotográficos produzidos com e pelas crianças contribuem para a reflexão docente sobre a organização do ambiente escolar e o fortalecimento da autonomia e do protagonismo infantil. O referencial teórico fundamenta-se na abordagem de Reggio Emilia e na concepção de ambiente como terceiro educador (Rinaldi, 2006; 2021), na noção de espaço relacional (Ceppi & Zini, 2013), na documentação pedagógica como prática investigativa e formativa (Ostetto, 2017; Freire, 1996), na defesa da autonomia corporal (Pikler, 1984), e nas reflexões sobre experiência e sentido (Larrosa, 2002) e a dimensão poética do habitar (Bachelard, 1989). Os resultados indicam que a fotografia amplia a escuta sensível do professor, evidencia percursos, materialidades e interesses infantis, orienta ajustes no planejamento e favorece a coautoria das crianças na construção do ambiente.

Palavras-chave: Registro. Documentação. Ambiente Educador. Autonomia. Educação Infantil.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: https://institutosingularidade431-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/pedagogia2_singularidades_com_br/IQC2k9hMvoiDRKxBvYvDocQtASQITqUxHQwhwjY_2o6faXA?e=1Svccs

03. "APRENDER SEM O LIVRO E SEM A CABEÇA, MAS A COM A COMUNIDADE E COM A TERRA": AUTONOMIA COMUNITÁRIA NA LUTA COM E PELA PRIMEIRA INFÂNCIA COMO PARTE DA NATUREZA NOS ESPAÇOS PÚBLICOS

Marina Klautau Felipe

Monografia apresentada à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais - TCC II, do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação do Prof. Dr. Guilherme Santinho Jacobik.

Apresentação pública realizada em 29 de novembro de 2025 com parecer da Profa. Ma. Sheila Ferreira Costa Coelho.

RESUMO

Este trabalho investiga como a articulação comunitária pode colaborar com a construção de autonomias junto a bebês, crianças até 6 anos e adultas responsáveis em uma comunidade da Zona Oeste de São Paulo. O estudo dialoga com perspectivas contracoloniais de Nêgo Bispo (2023), a defesa de autonomia territorial de Ferreira e Felício (2021), pedagogias ecológicas, populares e libertárias de Tiriba (2024), o olhar pikleriano sobre autonomia na primeira infância, perspectivas indígenas Tupinambá, Guarani Nhandeva, Guarani Mbyá, Pataxó, Tupinambá de Olivença, A'uwê-Xavante e Krahô reunidas por Tiriba e Guimarães (2023), a educação Guarani Nhandeva documentada por Ara Rete/Sandra Benites (2015) e a concepção pedagógica de comunidades indígenas zapatistas registrada por Ana Paula Morel (2023). A pesquisa indica que os encontros e propostas artístico-pedagógicas libertárias fortaleceram vínculos comunitários e criaram condições para o exercício da autonomia de crianças maiores. Contudo, a ausência de adultas responsáveis por bebês e crianças pequenas evidencia que o emparedamento das infâncias reflete também o emparedamento das mães, cujas vidas são condicionadas pela falta de autonomia.

Palavras-chave: Educação infantil. Autonomia. Participação comunitária. Natureza. Arte-educação.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: https://institutosingularidade431-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/pedagogia2_singularidades_com_br/IQAcBKtNphEFR4hgPWGmavn5AVutx1bKub6ZYsP2xBCjuis?e=3Nfa7a

04. CORPO EM MOVIMENTO: ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR PARA O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO CONTEXTO ESCOLAR

Helena Paschoal Pedote

Monografia apresentada à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação do Prof. Dr. Guilherme Santinho Jacobik.

Apresentação pública realizada em 29 de novembro de 2025 com parecer do Prof. Dr. Mauricio Maas.

RESUMO

Esta pesquisa qualitativa buscou analisar os benefícios de uma metodologia interdisciplinar, fundamentada na exploração corporal, para o desenvolvimento psicomotor, social e cognitivo de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar. Os resultados confirmaram a hipótese de que as práticas corporais interdisciplinares contribuem significativamente para o desenvolvimento integral do TEA. Evidenciou-se que atividades como circuitos motores e subir em árvores promovem ganhos de tônus, equilíbrio e segurança, alinhando-se à psicomotricidade como uma "inteligência concreta". No âmbito social, observou-se o progresso dos alunos, que passaram da observação para a iniciativa de interagir e imitar os colegas. A eficácia da abordagem reside no respeito ao desejo da criança e na flexibilidade fenomenológica do profissional. Conclui-se que o sucesso no desenvolvimento das crianças com TEA é um reflexo do esforço conjunto e da interlocução entre a família, a escola e os demais profissionais (rede de apoio), maximizando os resultados obtidos em suas habilidades motoras, sociais e cognitivas.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista (TEA). Psicomotricidade. Práticas Corporais Interdisciplinares. Desenvolvimento Psicomotor. Contexto Escolar.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: https://institutosingularidade431-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/pedagogia2_singularidades_com_br/IQBhL258ERFDSoj1Yw2GXfS0AWUM76zl8aUrSIH6EdEznZo?e=bhv72V

05. DINHEIRO É ASSUNTO DE CRIANÇA? O LETRAMENTO FINANCEIRO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Manoela Varanda

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação de São Paulo Singularidades, sob orientação da Profa. Ma. Sofia de Alencastro.

Apresentação pública realizada em 29 de novembro de 2025 com parecer da Dra. Sonia Maria Pereira Vidigal.

RESUMO

Este trabalho investiga o espaço e o tratamento pedagógico dado ao letramento financeiro nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para tal, foi realizada pesquisa qualitativa através de questionário semiestruturado com professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e de entrevista com estudantes desse mesmo segmento. Como aporte teórico, foram utilizados diferentes autores que contribuem com perspectivas complementares. Wadsworth (1997), ao apresentar a teoria de Piaget, Serge Moscovici (1990), Morin (apud Hoyuelos e Riera, 2019) e Larrosa (2002). Adicionalmente, foram referenciados diversos autores que desenvolveram trabalhos com foco na inserção da educação financeira no Ensino Básico. Os resultados da pesquisa indicam que há o reconhecimento por estudantes e professores da importância da temática ser mediada pela escola. Ao mesmo tempo, revelam a falta de formação de professores, assim como de projetos pedagógicos bem estruturados, no desenvolvimento da abordagem do tema no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação Financeira. Letramento Financeiro. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Formação de Professores. Papel da escola.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: https://institutosingularidade431-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/pedagogia2_singularidades_com_br/IQDpOQLalhecQYjjhHok-qBJARPiW8R2zH2FoFs1fvIBh7Q?e=jRIMXt

06. EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E REPRESENTATIVIDADE LGBTQIAPN+ NA ESCOLA: O PAPEL DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA INCLUSÃO OU MARGINALIZAÇÃO DE IDENTIDADES

Érika Marques de Sá

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação de São Paulo Singularidades, sob orientação da Profa. Dra Elizabeth dos Reis Sanada Gurgueira.

Apresentação pública realizada em 29 de novembro de 2025 com parecer da Dra. Sonia Maria Pereira Vidigal.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar como as práticas pedagógicas voltadas, ou não, à diversidade influenciam a permanência de discursos e atitudes LGBTQIAPN+fóbicas no ambiente escolar. Partindo da escuta de professoras e professores de diferentes segmentos e redes de ensino, a pesquisa buscou compreender os sentidos atribuídos aos conceitos de gênero e orientação sexual, bem como as percepções sobre o preparo docente para tratar dessas temáticas. Os resultados revelam que, apesar do reconhecimento da importância do tema, ainda predominam silenciamentos, inseguranças e receios relacionados às reações das famílias e à falta de apoio institucional. Para sustentar teoricamente esta pesquisa, serão mobilizadas as contribuições de Judith Butler, Guacira Lopes Louro, bell hooks e Paulo Freire, cujas reflexões sobre gênero, identidade, poder, educação libertadora e práticas pedagógicas críticas oferecem o alicerce para compreender as tensões e possibilidades da diversidade sexual e de gênero no contexto escolar.

Palavras-chave: Representatividade LGBTQIAPN+. Educação. Diversidade Sexual. Equidade de Gênero. Práticas pedagógicas.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: https://institutosingularidade431-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/pedagogia2_singularidades_com_br/IQDrNqNE4OaZTIRgao2SIOQPAdLCrp7wgHZLICOyFtktVqU?e=L54WDx

07. EDUCAR E TECER VÍNCULOS: A IMPORTÂNCIA DOS VÍNCULOS AFETIVOS PARA A APRENDIZAGEM INTEGRAL NOS ANOS INICIAIS DO FUNDAMENTAL

Kamila Kauane Souza Costa

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação de São Paulo Singularidades, sob orientação do Prof. Dr. Guilherme Jacobik.

Apresentação pública realizada em 29 de novembro com parecer Profa. Dra. Elizabeth Gurgueira.

RESUMO

Este trabalho tem como tema a importância dos vínculos afetivos no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. A pesquisa parte da compreensão de que a aprendizagem vai além da simples transmissão de conteúdos, sendo influenciada por fatores emocionais e relacionais presentes no ambiente escolar. Fundamentado nos estudos de Henri Wallon, este trabalho busca refletir sobre como relações empáticas e respeitadas entre professores e alunos podem contribuir para o fortalecimento da autoestima, da autoconfiança e do engajamento dos estudantes com os estudos. A pesquisa tem por objetivo analisar como a construção de vínculos afetivos no espaço escolar impacta positivamente o desenvolvimento integral dos alunos, e identificar práticas pedagógicas que favoreçam esses vínculos no cotidiano escolar. O estudo se propõe a contribuir para uma educação mais humana, sensível e transformadora, capaz de promover não apenas o sucesso acadêmico, mas também o bem-estar emocional dos estudantes.

Palavras-chave: Afetividade. Vínculos afetivos. Educação integral. Relação professor-aluno. Motivação. Engajamento escolar.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: https://institutosingularidade431-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/pedagogia2_singularidades_com_br/IQDk5a-ibPZWSrwpeOAKx9UzAez_Dthx5VZCSLvfeaRYmt0?e=TaLvAr

08. ESTUDANTE - CRIADOR NO ENSINO FUNDAMENTAL

Natália Maria Soares Andrade

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação de São Paulo Singularidades, sob orientação da Profa. Ma. Sofia de Alencastro.

Apresentação pública realizada em 29 de novembro de 2025 com parecer da Profa. Dra. Vivian Caroline Lopes.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar como a criatividade e a autoria são compreendidas e promovidas no contexto escolar, tendo como foco o conceito de Estudante-criador—aquele que mobiliza seus conhecimentos, percepções e interesses para criar soluções com autoria diante dos desafios da aprendizagem. O tema foi tratado a partir das teorias de Fayga Ostrower, Saturnino de la Torre, David Ausubel e John Dewey. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com coleta de dados por meio de questionário aplicado a 14 professores e professoras do Ensino Fundamental, de instituições públicas e privadas. Os resultados sugerem que a existência do Estudante-criador na escola é possível, mas ainda frágil, pois depende em grande medida da compreensão e da valorização do professor em relação à importância da criatividade nos processos de ensino e aprendizagem. O estudo reforça, assim, a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam o potencial criador dos estudantes como elemento constitutivo da formação de sujeitos críticos e autônomos.

Palavras-chave: Criatividade. Autoria. Aprendizagem. Sujeito crítico. Protagonismo estudantil.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: https://institutosingularidade431-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/pedagogia2_singularidades_com_br/IQB10D8zqOUKS4Mmw6aOL_9IAdMXInD--utYrWym_ny1III?e=vOFbqo

09. GESTÃO DEMOCRÁTICA-PARTICIPATIVA NO CIEJA: UM ESTUDO DE CASO

Giulia Catarina Florenzano

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação de São Paulo Singularidades, sob orientação do Prof. Dr. Guilherme Santinho Jacobik.

Apresentação pública realizada em 29 de novembro de 2025, com parecer da Profa. Laura de Carvalho Cymbalista.

RESUMO

O objetivo central desta pesquisa é analisar os indícios que evidenciam que o CIEJA – objeto de nosso estudo de caso - se caracteriza como uma escola democrática-participativa, visando contribuir com a divulgação de boas práticas e experiências de uma gestão democrática. Para tanto, apoiamos a fundamentação teórica de nosso trabalho em Paulo Freire (2023), José Carlos Libâneo (2021), nos estudos de Viviane da Costa Bastos, Bárbara Gonçalves e Ana Cristina Alves (2018) e nas reflexões de Thyel Bocarte Strelhow (2010). A partir da análise de dados, pudemos observar que o desenvolvimento de boas práticas de gestão democrática pode possibilitar a elaboração do currículo pedagógico pautado na realidade local, e a criação de vínculos com a comunidade na qual a instituição está inserida; a construção coletiva da escola, a integração das diferentes vozes da comunidade escolar, e o envolvimento dos diferentes membros em uma proposta que tenha como premissa a participação e a corresponsabilidade; melhorias no sentimento de pertencimento e de identificação com o trabalho que é realizado, entre outros pontos.

Palavras-chave: Gestão democrática-participativa. EJA. CIEJA. Comunidade escolar. Práticas democráticas.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: https://institutosingularidade431-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/pedagogia2_singularidades_com_br/IQAwtq0KeU9URKvIRNOJd80pAR6IllosgexTdKZU0EbeOnrA?e=dRPkMp

10. JOGOS: FRUSTRAÇÃO E ERRO NO PROCESSO DE METACOGNIÇÃO

Daniel Mendes Santos

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação de São Paulo Singularidades, sob orientação da Profa. Ma. Sofia de Alencastro.

Apresentação pública realizada em 29 de novembro com parecer da Profa. Dra. Tathiana Gouveia.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar como o erro e a frustração podem afetar as crianças na escola e argumentar sobre a relevância do uso de jogos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, buscando promover a metacognição, a fim de auxiliar os estudantes a lidarem melhor com a frustração. O tema foi abordado a partir dos seguintes autores: Alencastro (2022), Freitas et al (2019), Macedo et al (2005), Moura (2008), Piaget (1964), Pozo (1996) e Wadsworth (1999). A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com coleta de dados por meio de um questionário endereçado à professores que atuam ou já atuaram em escolas entre o 1º e o 5º ano do Ensino Fundamental. Os resultados indicaram que os educadores compreendem que o erro faz parte do processo de aprendizagem, que atribuem aos jogos grande importância para o desenvolvimento e aprendizagem e já empregam algumas práticas que promovem a metacognição. Nesse sentido, o estudo reforça a importância da presença de práticas que promovam a metacognição, sendo os jogos muito potentes nesse quesito, assim como de momentos bem planejados de atividades lúdicas, para que as crianças possam lidar melhor com a frustração.

Palavras-chave: Erro. Frustração. Metacognição. Jogos. Ensino Fundamental.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: https://institutosingularidade431-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/pedagogia2_singularidades_com_br/IQDzj9qpHQN2TKYA6K-VNNnmARRk4MxuHDnKSrDIHkKg5WE?e=LAzTdP

11. MOVIMENTO DOS QUINTAIS BRINCANTES: UMA POSSÍVEL CONTRIBUIÇÃO PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL FORMAL

Mariana Siqueira Nascimento

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação de São Paulo Singularidades, sob orientação da Profa. Dra. Denise Rampazzo da Silva.

Apresentação pública realizada em 29 de novembro de 2025 com parecer da Profa. Dra. Patrícia Dias Prado.

RESUMO

Este trabalho investiga se o Movimento dos Quintais Brincantes pode contribuir para a Educação Infantil formal proposta nos referenciais curriculares oficiais brasileiros. O estudo observa a historicidade da Educação Infantil brasileira, as concepções das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2010; 2018), a perspectiva de Educação Integral (Centro de Referências em Educação Integral, 2017), a caracterização da educação não formal (Bess; Toledo 2019) e do Movimento dos Quintais Brincantes (2022), os aspectos do desemparelhamento (Tiriba, 2018) e da qualidade do tempo na educação (Hoyuelos, 2015). A análise revela que o Quintal materializa e amplia princípios dos documentos oficiais através da centralidade das infâncias, oferecendo uma proposta favorável à educação integral através de elementos como a lógica do espaço e da materialidade, a organização em agrupamentos multietários, transições orgânicas entre ciclos, ao constituir-se como uma comunidade de aprendizagens que envolve as famílias e a integração com a natureza em uma perspectiva decolonial. Os distanciamentos identificados referem-se principalmente a condições estruturais como proporção entre educadoras e crianças, flexibilidade curricular e temporal.

Palavras-chave: Educação Infantil. Quintais Brincantes. Educação integral. Práticas pedagógicas. Natureza.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: https://institutosingularidade431-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/pedagogia2_singularidades_com_br/IQBaf38hl1h6TKZmoYuetX3FAXOE1cn34n0NaZD1DGvQQ?e=Log1HM

12. O DESENHO COMO LINGUAGEM NA ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA MEDIAÇÃO DOCENTE

Ana Maria do Valle Soubhia

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação de São Paulo Singularidades, sob orientação do Prof. Dr. Guilherme Santinho Jacobik.

Apresentação pública realizada em 29 de novembro de 2025 com parecer da Profa. Dra. Camila Feltre.

RESUMO

Esta pesquisa investiga o desenho como linguagem e como experiência formadora na escola, analisando os modos como as práticas e mediações docentes influenciam o desenvolvimento gráfico e expressivo das crianças na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De abordagem qualitativa e natureza interpretativa, a pesquisa foi conduzida a partir dos princípios da etnografia crítica, com observações em duas escolas públicas municipais de São Paulo, uma EMEI e uma EMEF, e entrevistas semiestruturadas com professoras polivalentes e uma coordenadora pedagógica. As análises revelam que, embora o desenho seja reconhecido pelas docentes como forma de expressão e comunicação, sua presença cotidiana é frequentemente subordinada a objetivos instrumentais, vinculados à alfabetização ou à decoração. Observou-se que a transição entre as etapas de ensino tende a marcar uma ruptura nas experiências expressivas das crianças, evidenciando a necessidade de formações docentes que abordem o desenho como linguagem autônoma, estética e cultural. Conclui-se que a mediação pedagógica desempenha papel determinante na preservação do gesto gráfico e na ampliação das possibilidades autorais e criativas na escola, configurando-se como prática ética e política de valorização das infâncias.

Palavras-chave: Desenho. Linguagens da infância. Mediação docente. Educação Infantil; Ensino Fundamental. Expressão gráfica.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: https://institutosingularidade431-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/pedagogia2_singularidades_com_br/IQDxcEwpcyTKTpcl403UheF9AR41bcwrTDG4OfI-JrQQKbY?e=3uNjse

13. O MACHISMO NO AMBIENTE ESCOLAR E POSSÍVEIS PRÁTICAS FEMINISTAS PARA COMBATÊ-LO

Giovanna Laroca Ciambra

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação de São Paulo Singularidades, sob orientação do Prof. Dr. Guilherme Santinho Jacobik.

Apresentação pública realizada em 29 de novembro de 2025 com parecer da Profa. Ma. Lucas Dantas.

RESUMO

A monografia investiga as manifestações do machismo no ambiente escolar e suas raízes na educação de meninas, articulando fundamentos teóricos clássicos e contemporâneos com dados empíricos. A pesquisa parte da questão sobre por que as carreiras científicas ainda são majoritariamente masculinas, analisando como a socialização de gênero — marcada por estereótipos e desigualdades — influencia trajetórias educacionais. Com base em autoras como Simone de Beauvoir, Bellotti, Silvia Federici e bell hooks, o trabalho propõe uma reflexão crítica sobre o papel da escola na reprodução ou superação do machismo. A investigação, de caráter quanti-qualitativo, incluiu entrevistas com educadoras, questionários anônimos e análise de conteúdos digitais, evidenciando o impacto da masculinidade tóxica e de comunidades virtuais misóginas sobre jovens. O objetivo central é sensibilizar educadores e estudantes para práticas pedagógicas feministas e anti-sexistas, capazes de promover uma educação libertadora e equitativa entre meninos e meninas.

Palavras-chave: Educação. Feminismo. Machismo. Gênero. Socialização.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: https://institutosingularidade431-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/pedagogia2_singularidades_com_br/IQBaq3b_vQBBTY46fK0IQJeBARCdmLG99AcHgZVAhQe5LA?e=XKkg2f

14. O NÃO LUGAR DO BRINCAR NA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Julia Seligmann de Moura Leite

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação de São Paulo Singularidades, sob orientação da Profa. Ma. Sofia de Alencastro.

Apresentação pública realizada em 29 de novembro de 2025 com parecer da Profa. Ma. Viviane Anselmo.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo explicitar os impactos da falta do brincar e seus reflexos no processo de adaptação das crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, reafirmando a importância do brincar e oferecendo subsídios para que educadores(as) e coordenadores(as) desses ciclos possam refletir sobre suas práticas pedagógicas, garantindo o direito ao brincar e promovendo uma adaptação mais respeitosa com às infâncias. A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico foi realizada por meio de um questionário semiestruturado com professoras do último ano da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental. Fundamentada em autores como Piaget (1967), Vygotsky (2007), Adriana Friedmann (2003; 2011), Sônia Kramer (2007) e Alicia Fernández (2001) e em documentos oficiais que orientam a transição entre os ciclos (Brasil, 2018 e São Paulo, 2022), a análise dos dados evidencia uma contradição entre o discurso de valorização do brincar e sua presença efetiva no cotidiano escolar, muitas vezes reduzido à estratégia pedagógica ou mecanismo de controle, deixando de ser vivido como experiência livre e constitutiva da infância, e cuja ausência repercute tanto no desenvolvimento quanto nas aprendizagens das crianças.

Palavras-chave: Brincar. Ensino Fundamental. Educação Infantil. Alfabetização. Cotidiano Escolar.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: https://institutosingularidade431-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/pedagogia2_singularidades_com_br/IQAbLRXRI7XbQ7xqcuImjC2sAfyBcDbsSzZ3ykH00qbnh1Q?e=DpFsZ2

15. PODER ESCREVER A SUA PALAVRA: A ESTRUTURAÇÃO DO SUJEITO A PARTIR DA ESCRITA DO NOME PRÓPRIO

Gabriela Land Valim Lomardo

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação de São Paulo Singularidades, sob orientação da Profa. Ma. Sofia de Alencastro.

Apresentação pública realizada em 29 de novembro de 2025 com parecer da Profa. Dra. Angela Di Paolo Mota.

RESUMO

Este trabalho investiga a relação entre a escrita do nome próprio e a constituição do sujeito na infância a partir da análise de como a alfabetização ultrapassa o campo técnico e alcança dimensões subjetivas e constitutivas do sujeito. O tema foi abordado por meio dos conceitos das teóricas Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Ilana Katz, Maria Cristina Kupfer e Zelma Bosco. A pesquisa, de abordagem qualitativa, envolveu observações e entrevistas com professoras alfabetizadoras e profissional da educação terapêutica. Os resultados indicam que a escrita do nome é um gesto de inscrição de si na linguagem ao passo que a resistência à escrita pode refletir entraves psíquicos e afetivos e não estritamente da ordem cognitiva como se faz crer. Defende-se, assim, uma alfabetização com afeto que reconheça a criança como sujeito de desejo e autoria.

Palavras-chave: Escrita do nome próprio. Autoria. Subjetividade. Alfabetização. Educação Infantil.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: https://institutosingularidade431-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/pedagogia2_singularidades_com_br/IQCC2_Gnlh2mRbRqVHRQcYzFAQQK6W8yd6gM7QPift8ib5A?e=fcbhvm

PARTE 3

PROJETOS DE EXTENSÃO

ATIVIDADES DE EXTENSÃO

Em conformidade com a Resolução nº 7/2018 do CNE/MEC, com a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 e com a política institucional de extensão da instituição Singularidades, as atividades de extensão são componentes curriculares obrigatórios que integram a Matriz Curricular do curso de Pedagogia e se constituem como práticas acadêmicas fundamentais para a formação ética, crítica e socialmente comprometida dos licenciandos. Com base em um enfoque dialógico e investigativo, essas atividades articulam os saberes acadêmicos e os conhecimentos produzidos na comunidade, visando à transformação da realidade educacional e à promoção da justiça social.

No Instituto Superior de Educação de São Paulo – Singularidades, a extensão universitária é compreendida como um processo de interação entre Ensino Superior e sociedade, no qual se constroem ações colaborativas orientadas para a melhoria das condições sociais, educacionais e culturais. Essa relação não se limita à transmissão de saberes da universidade à comunidade, mas envolve a escuta, o reconhecimento e a valorização dos saberes locais e das demandas sociais emergentes. Portanto, promovem a aproximação entre universidade e território, sendo desenvolvidas por meio de ações planejadas, realizadas e avaliadas pelos estudantes, em diálogo com diferentes atores sociais. As propostas têm como foco central a realidade educacional em contextos da Educação Básica e são orientadas pelos seguintes princípios formativos:

- Compromisso com os valores de uma sociedade democrática e baseada na justiça social;
- Construção de capacidade argumentativa e crítica, com base em dados, fatos e informações científicas, voltada para o diálogo e a defesa de ideias que promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o cuidado com a vida;
- Desenvolvimento de competências investigativas, que possibilitem o aprimoramento da prática pedagógica.

As atividades de extensão acontecem de forma contextualizada e orientada por problemas concretos, em que pesquisadores e comunidade escolar compartilham a formulação de objetivos e critérios de relevância. Assim, as atividades extensionistas assumem um papel estruturante na formação do pedagogo, promovendo experiências de aprendizagem vinculadas à intervenção social, ao diálogo entre saberes e à responsabilidade coletiva na construção de uma educação transformadora. Nesse sentido, têm como objetivos:

- Formar profissionais comprometidos com a cidadania, os direitos humanos e a responsabilidade social, atuando de forma ética e transformadora nas diferentes realidades educacionais.

- Projetar e desenvolver ações integradoras e colaborativas, em diálogo com a comunidade escolar e com foco na melhoria das condições de vida e aprendizagem.
- Implementar, em ambientes educacionais, práticas consistentes de planejamento, realização e avaliação de ações educativas integradas com os territórios e sujeitos envolvidos.
- Realizar ações estratégicas que contribuam, em uma lógica de mútua regulação, tanto para o processo formativo dos licenciandos quanto para as necessidades das instituições parceiras.
- Refletir sistematicamente sobre as experiências vividas, avaliando os objetivos específicos das práticas desenvolvidas e o compromisso comum com a qualidade acadêmica e a transformação social.
- Produzir conhecimento e aprimorar a prática pedagógica, considerando as dimensões epistemológicas, metodológicas e vivenciais, e garantindo a visibilidade das ações de extensão como parte do percurso formativo.
- Responder de forma crítica e respeitosa às demandas sociais e educacionais, reconhecendo e valorizando as culturas, as diversidades e a proteção do meio ambiente como dimensões essenciais da prática pedagógica.

Para que os licenciandos possam vir a compreender a cultura como um processo contínuo de produções passadas e presentes para a construção do futuro, a escola e ambientes educacionais devem se transformar em um espaço permanente de descobertas de forma a que se possa inventar, sem cessar, melhorias e avanços. Do mesmo modo, para que o professor se constitua como um profissional reflexivo, capaz de agir de forma competente, é preciso que ele seja instigado a investigar as práticas educacionais e atuar em diversas situações educativas. Por fim, as atividades de extensão devem ter como propósito engajar os licenciandos em projetos que possam atuar como agentes que propiciem a articulação entre os saberes produzidos no Ensino Superior e as demandas existentes na sociedade, além de ampliar os seus espaços de formação e atuação prática. Entende-se, portanto, que as atividades de extensão devem ser propiciadoras de desenvolvimento social, na construção conjunta e dialógica entre Ensino Superior e sociedade.

Distribuição das disciplinas com atividades de extensão

DISCIPLINA	PERÍODO CURRICULAR	CARGA HORÁRIA
Oficina de Jogos e Brincadeiras	2º semestre	80

Práticas Educacionais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	4º semestre	80
Oficina de Literatura Infantil e Infanto-juvenil	5º semestre	40
Computação e Cultura Digital na Educação Infantil e Anos Iniciais do Fundamental	6º semestre	80
Projetos de Intervenção e empreendedorismo social	7º semestre	80
Educação Ambiental e Sustentabilidade	8º semestre	80

As atividades extensionistas ocorrem sob a orientação de um professor da equipe docente e são executadas em campo definido conforme o projeto desenvolvido. Os projetos podem envolver em parte ou integralmente atividades como: elaboração de materiais didáticos, cursos, oficinas, eventos e projetos de intervenção na e para a comunidade educacional. As produções dos licenciados, deste semestre, foram apresentadas para o público interno e externo na XI Jornada Singular.

01. BRINCADEIRAS COM BRINQUEDOS RECICLÁVEIS

Giovana Melo
Júlia Rodrigues

Projeto de extensão noite.



02. BRINCADEIRAS COM O CORPO E O MOVIMENTO

Maria Luiza Coutinho de Souza
Eduarda França de Assis
Sophia Levy Martini
Carolina Martins Lopes Moço
Isabelle Yoshinaga Pereira Leite
Helena Zanotti Squizato
Cecília Tiné Torkomian

Projeto de extensão noite.



03. BRINCADEIRAS INDÍGENAS E AFRICANAS

Laura Ferrarezi Zanetta
Rafaela Chagas de Araújo
Isadora Araujo Santos Freitas
Julia Andrea Costa dos Santos
Ana Sousa e Silva Cintra
Andressa Rafaela de Holanda Silva

Projeto de extensão manhã.



04. BRINCAR NÃO CUSTA, MAS VALE MUITO

Coral Sposatti Batalha de Souza de Carvalho Borges
Guili Pintchovski
Julliana de Jesus Santos
Luis Danilo Salama
Mayara Moraes da Costa

Projeto de extensão manhã.



05. JOGO DA MEMÓRIA COM FORMAS E CORES

Adriana Pescatore Alves Pesce
Camila Gomes Mauro
Lara Lopes de Azevedo
Giovana Dutra Morigge

Projeto de extensão manhã.



06. JOGO DA MEMÓRIA SENSORIAL

Madoka Ventura Alves de Souza
Luciana Cavalcante Scodelario
Pedro Costa Leite
Maria Eduarda de Amorim Lima

Projeto de extensão manhã.



07. JOGO DE ANIMAIS

Daneille Suzin Lopes
Sara Oliveira dos Reis
Thatyane Vieira Souza
Yasmin Aragão Batista

Projeto de extensão noite.



08. LIVROS-JOGOS COM MONSTROS E CRIATURAS

Ana Beatriz Leoni

Projeto de extensão noite.



09. OFICINA DE BRINQUEDO E CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

Jade Luisa Archangelo
Juliana Coral Ricetti Schonert
Jullia Stephani Freitas de Castro
Júlio Maria Eduarda Alves Silva
Letícia Cristine Vilela Jorge
Luiza Ferreira Santos

Projeto de extensão noite.



**ANAIS DA XI JORNADA SINGULAR
PEDAGOGIA
2º SEMESTRE 2025**

Novembro - 2025
São Paulo - SP

diagramação/editoração
Nina de Alencastro Varela

