



REVISTA

# COM CENSO

ESTUDOS EDUCACIONAIS DO DISTRITO FEDERAL

**EDITORIAL**

Brasília - Cidade  
da Esperança

**ENTREVISTA**

Reco do Bandolim  
Capital do Choro



# RCC#43

SSN 2359-2494 • V. 12 • N. 4 • BRASÍLIA-DF • DEZEMBRO 2025

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
Ibaneis Rocha - Governador  
Celina Leão - Vice-Governadora

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
Hélvia Miridan Paranaguá Fraga - Secretária

SECRETARIA EXECUTIVA  
Isaias Aparecido da Silva - Secretário Executivo

SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
Iêdes Soares Braga - Subsecretária

UNIDADE-ESCOLA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS  
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO  
Linair Moura Barros Martins – Chefe

DIRETORIA DE FORMAÇÃO E PESQUISA  
Luciana de Almeida Lula Ribeiro – Diretora

GERÊNCIA DE AVALIAÇÃO, PLANEJAMENTO E PESQUISA  
Felipe da Cruz Dias - Gerente

NÚCLEO DE PESQUISA E PUBLICAÇÃO  
Suzana Mahmud Said Arar - Chefe

REVISTA COM CENSO – ESTUDOS EDUCACIONAIS DO DF

EDITOR-CHEFE  
André Almeida Cunha Arantes (SEEDF)

EDITORES ADJUNTOS  
Camilla Cristina Silva (SEEDF)  
Gilmário Guerreiro da Costa (SEEDF)  
Sibele Ferreira Coutinho Pompeu (SEEDF)

EDITOR DE SEÇÃO  
Robson Santos Camara Silva (SEEDF)

EDITORES-CHEFES ANTERIORES  
Danilo Luiz Silva Maia (SEEDF) - 2014 a 2020  
Guilherme Reis Nothen (SEEDF) - 2020 a 2023  
Raquel Oliveira Moreira (SEEDF) - 2023 a 2025

COMITÊ GESTOR  
Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)  
Ana Cláudia Nogueira Veloso (SEEDF)  
Andreia Lelis Pena (SUBIN/SEEDF)  
Danilo Luiz Silva Maia (SEEDF)  
Luciana de Almeida Lula Ribeiro (EAPE/SEEDF)  
Henrique César de Oliveira Fernandes (SEEDF)  
Ingrid Dittrich Wiggers (UnB)  
Juliana Alves de Araújo Bottechia (SUBEB/SEEDF)  
Linair Moura Barros Martins (EAPE/SEEDF)  
Raquel Oliveira Moreira (SEEDF)  
Remi Castioni (UnB)

CONSELHO EDITORIAL  
Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)  
Bruno Portigliatti (FCU)  
Célio da Cunha (UCB)  
Frederico Augusto Barbosa da Silva (IPEA)  
Girleene Ribeiro de Jesus (UnB)  
Gustavo Henrique Moraes (INEP)  
Ingrid Dittrich Wiggers (UnB)  
Jaqueline Moll (UFRGS)  
José Cândido Lustosa Bittencourt de Albuquerque (UFC)  
Lêda Gonçalves de Freitas (UCB)  
Maria Helena Guimarães de Castro (UNICAMP)  
Odorico Ferreira Cardoso Neto (UFMT)  
Ormezinda Maria Ribeiro (UnB)  
Raquel Nery Lima Bezerra (UFBA)  
Remi Castioni (UnB)  
Rosemary Dore Heijmans (UFMG)

REVISÃO  
Bárbara Carolina Vanderley Boaventura (SEEDF)  
Dapheney Day Leandro Feitosa (SEEDF)

REVISORES AD HOC  
Dâmaris Bacon Oliveira Valin (SEEDF)  
Jonathan Furtado Pedroza (SEEDF)  
Karine Caroline de Oliveira (TCDF)  
Samara Silva Nogueira Pimental (SEEDF)  
Viviane Lopes Barros Villodres Dias (SEEDF)

ARTE DA CAPA  
Zuleika de Souza  
Imagem da obra artística “Cobogó”, gentilmente  
cedida pela autora

DIAGRAMAÇÃO  
Rosângela Alves Cristalino Pereira Bonfim (SEEDF)  
ISSN 2359-2494

---

A Revista Com Censo (RCC) é um periódico científico, de acesso livre, que adota o processo de avaliação por pares (peer review), fundado em 2014 e publicado trimestralmente desde 2016.

O periódico é vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Brasil.

As opiniões veiculadas nos trabalhos publicados em edições da RCC são de responsabilidade exclusiva de seus (suas) autores(as) e não representam necessariamente a posição da revista ou da SEEDF.

A revista promove o uso de estatísticas educacionais, especialmente dos dados censitários relativos ao desenvolvimento de políticas públicas na área de educação. As edições publicadas e a lista do corpo de pareceristas da revista encontram-se em:

<https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso>

## Ver e ouvir uma outra Brasília

Esta edição da Revista Com Censo, RCC#43, tem rosto, ritmo e sonoridade de Brasília. A obra escolhida para a capa, “Cobogó”, da consagrada repórter fotográfica Zuleika de Souza, revela cenas e movimentos do cotidiano da Capital Federal. Na entrevista com Reco do Bandolim, aprofundamo-nos na trajetória de determinação e devoção à música brasileira que colocou Brasília no mapa cultural como a Capital do Choro.

A cidade inaugurada por Juscelino Kubitschek nasceu para ser “Brasília, Cidade da Esperança”, projetada como símbolo de um país moderno, integrado e confiante em seu futuro. João Goulart, ao assumir a presidência em 1961, recorreu a esse imaginário para impulsionar as Reformas de Base — agrária, urbana, entre outras — voltadas à redução das profundas desigualdades sociais enfrentadas por tantos brasileiros, inclusive pelos trabalhadores que ergueram a nova capital.

Em *Faroeste Caboclo*, a Legião Urbana narra a saga de um imigrante nordestino que chega a Brasília embalado pela esperança de melhores dias, impressionado pela grandiosidade da cidade: “Meu Deus, mas que cidade linda. No Ano Novo eu começo a trabalhar. Cortar madeira, aprendiz de carpinteiro / Ganhava cem mil por mês em Taguatinga”. Este olhar — simultaneamente admirado e crítico — ecoa as ambivalências de uma cidade marcada por sonhos, contradições e desigualdades.

No romance de Andressa Marques, com resenha já publicada pela revista, encontramos um diálogo sensível com essa dimensão esperançosa. A escritora rememora os candangos, que escreveram mensagens nas galerias subterrâneas do Congresso Nacional. Em uma delas, lê-se: “...desejo que esta cidade cuide do futuro de meus filhos”. Nesse gesto, manifesta-se o desejo coletivo de que Brasília, para além de seu traçado reconhecido mundialmente, cumpra a promessa de acolher e proteger as futuras gerações.

Assim, esta cidade — planejada como símbolo de esperança, celebrada em canções, reinventada pelo Choro e constantemente reinterpretada por seus habitantes — tem contribuído, ao longo dos anos, para a construção de uma educação comprometida com a diversidade, a inclusão, os saberes ancestrais e a valorização da própria história.

Nesta edição da Revista Com Censo, os textos destacam a amplitude das práticas educativas e os desafios presentes na rede pública do Distrito Federal, articulando alfabetização, inclusão, tecnologias e currículo. As análises evidenciam que ações pedagógicas consistentes e formação docente qualificada fortalecem os processos de leitura e escrita, refletindo avanços em avaliações como o SAEB. No campo da inclusão, os estudos apontam o potencial da gamificação e das tecnologias para promover engajamento, participação e autonomia, com foco em práticas humanizadas e lúdicas. Emergentes também são as tensões entre laicidade e hegemonias religiosas no currículo, assim como a valorização dos saberes ancestrais do Quilombo Mesquita, que reafirmam identidade, sustentabilidade e pertencimento. Relatos enfatizam o brincar como prática anticapacitista e a relevância da participação estudantil no Ensino Médio. Finaliza com uma resenha que revisita a significância histórica da Escola-Parque, espaço no qual estudantes da escola pública acessam arte e esporte de qualidade.

A contribuição desta edição para a “Capital da Esperança” manifesta-se, assim, na pluralidade de experiências, na força das práticas inclusivas e na valorização dos saberes ancestrais, somada ao reconhecimento de iniciativas singulares que integram educação, cultura esportiva e arte. Boa leitura.

---

André Almeida Cunha Arantes  
Editor-chefe da Revista Com Censo

# ÍNDICE

## 3 EDITORIAL

## 6 APRESENTAÇÃO

## ENTREVISTA

### 8 Henrique Lima Santos Filho

## ARTIGOS

12 Ações pedagógicas de incentivo à leitura e os resultados do SAEB de Língua Portuguesa (2005 a 2019): um estudo em escolas públicas do Distrito Federal  
Alessandra de Oliveira Vilela e Girlene Ribeiro

25 Reflexões sobre a alfabetização nas escolas públicas do DF: a questão da literacia e os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental  
Ivone Alvino de Barros Gomes e Leonardo da Cunha Mesquita Café

37 Compreensões dos docentes sobre a importância da tecnologia digital no processo de escolarização da pessoa com deficiência visual  
Vicentina Maria Gaspar de Oliveira, Wesley Pereira da Silva e Henrique Salmazo da Silva

49 Gamificação na inclusão: um estudo de caso na perspectiva da aprendizagem de todos os estudantes  
Andressa Moreira e Amaralina Miranda Souza



64

Laicidade, religião e o currículo da educação básica do Distrito Federal Distrito Federal  
Alisson Costa Rocha e Erlando da Silva Rêses

75

Nosso futuro é ancestral: A arte da convivência do Quilombo Mesquita integrada ao bioma Cerrado  
Ana Raquel de Mesquita Garcia, Bruno de Queiroz Costa e Eder de Souza Martins

## RELATOS DE EXPERIÊNCIA

93

A brincadeira como prática antipacitista  
Michelle de Souza e Natália Schleder Rigo

100

Relato de experiência: metodologias de matrícula dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio em 2022  
Marcos Vinícius Soares Rodrigues e Alexandre Santos Jeronimo Costa

## RESENHA

107

Escola-parque de Brasília: explorando as memórias em busca da história  
Luzineide de Oliveira Campos

# APRESENTAÇÃO

A edição 43 da Revista Com Censo inicia-se com a entrevista de Henrique Lima Santos Filho, conhecido como Reco do Bandolim, jornalista, músico e produtor cultural, presidente do Clube do Choro de Brasília e fundador da Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello. Sua trajetória reforça a relevância da cultura e da música na formação educacional e identitária da capital.

Em seguida, os estudos apresentados evidenciam a complexidade e diversidade das práticas educativas na rede pública do Distrito Federal. Os textos discutem alfabetização, inclusão, tecnologias, currículo e memórias institucionais, compondo um panorama que dialoga com os desafios contemporâneos da educação pública.

No campo da leitura e da alfabetização, o artigo Ações pedagógicas de incentivo à leitura e os resultados do SAEB de Língua Portuguesa (2005 a 2019): um estudo em escolas públicas do Distrito Federal, de Alessandra de Oliveira Vilela e Girlene Ribeiro, analisa os efeitos de ações de leitura nos resultados do SAEB/Língua Portuguesa em escolas do Gama-DF. O trabalho baseia-se em análise documental, entrevistas com diretores e professores, e dados do INEP, utilizando metodologia qualitativa e análise de conteúdo. As conclusões demonstram que práticas pedagógicas de leitura impactam positivamente o desempenho dos alunos no SAEB, evidenciando a importância de políticas de incentivo à leitura a fim de melhorar os resultados nas avaliações externas.

Complementarmente, Reflexões sobre a alfabetização nas escolas

públicas do DF: a questão da literacia e os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, de Ivone Alvino de Barros Gomes e Leonardo da Cunha Mesquita Café, analisa estratégias para assegurar habilidades de leitura e escrita no 3º ano do Ensino Fundamental, investigando a formação docente e as práticas eficazes no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). O texto baseia-se em pesquisa qualitativa com análise documental do Currículo em Movimento, além de revisão teórica. Conclui, desse modo, que a formação continuada, as estratégias como reagrupamento e os projetos interventivos, além do perfil técnico dos professores são determinantes para o avanço da literacia.

Avançando para a inclusão, Compreensões dos docentes sobre a importância da tecnologia digital no processo de escolarização da pessoa com deficiência visual, de Vicentina Maria Gaspar de Oliveira, Wesley Pereira da Silva e Henrique Salmazo da Silva, investiga as potencialidades e os desafios do ensino de tecnologias para adultos e idosos com deficiência visual, sob a perspectiva docente. Baseia-se, por sua vez, em pesquisa qualitativa com entrevistas semiestruturadas aplicadas a cinco professores de escola pública especializada no DF. Conclui-se que a formação docente permanente e a interação intergeracional são fundamentais, exigindo abordagem humanística e integral para efetiva inclusão tecnológica.

Na mesma perspectiva, Gamificação na inclusão: um estudo de caso na perspectiva da aprendizagem de todos os estudantes, de Andressa Moreira e Amaralina

Miranda Souza, investiga como a gamificação promove ambientes lúdicos e inclusivos no 5º ano do Ensino Fundamental do DF. Para isso, baseia-se em estudo de caso com abordagem qualitativa, utilizando questionários, análise documental, diários de bordo e entrevistas processadas pelo IRaMuteQ. Conclui, ainda, que a gamificação motiva e inclui estudantes, desde que planejada intencionalmente, alinhando ludicidade e objetivos pedagógicos para atender à diversidade em sala de aula.

A discussão curricular é ampliada com Laicidade, religião e o currículo da educação básica do Distrito Federal, de Alisson Costa Rocha e Erlando da Silva Rêses, que analisa as relações entre laicidade, religião e educação no currículo da SEEDF, questionando como a laicidade se efetiva ante a predominância cultural católica e a influência neopentecostal. Baseia-se em análise documental e contextualização política, revelando a dicotomia histórica entre Estado laico e hegemonias religiosas cristãs. O trabalho conclui que a proposta oficial mantém tensões entre o pluralismo declarado e a realidade sociorreligiosa.

Em diálogo com perspectivas comunitárias e decoloniais, Nosso futuro é ancestral: A arte da convivência do Quilombo Mesquita integrada ao bioma Cerrado, de Ana Raquel de Mesquita Garcia, Bruno de Queiroz Costa e Eder de Souza Martins, analisa os modos de vida sustentáveis do Quilombo Mesquita a partir de visitas, entrevistas e diálogos com estudantes da EMMP. Para o desenvolvimento do trabalho, baseia-se nos princípios

da Agroecologia, abordagem Nexus e ODS, revelando como os laços comunitários e a relação simbiótica com a terra garantem resistência. Assim, conclui que a troca de saberes fortalece a cooperação, autoestima e as visões contracolonais, apontando caminhos para crises socioambientais.

No relato de experiência, *A brincadeira como prática anti-capacitista*, de Michelle Souza e Natália Schleder Rigo, as autoras descrevem o projeto “Hospital de Campanha Aririú” realizado com crianças de 4 e 5 anos no CEI Maria José de Medeiros (Palhoça/SC). O texto baseia-se em experiências lúdicas que integram faz-de-conta e realidade, promovendo interações e desenvolvimento integral. As autoras concluem que a proposta fortaleceu as práticas anti-capacitistas ao ampliar os repertórios brincantes e romper com visões limitantes sobre a infância, evidenciando o brincar como eixo de transformação pedagógica.

Já o *Relato de experiência: metodologias de matrícula dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio em 2022*, de Marcos Vinícius Soares Rodrigues e Alexandre Santos Jerônimo Costa, analisa metodologias de matrícula em itinerários formativos, comparando os sistemas de ordem de chegada e remanejamento por lista ranqueada. Baseia-se na experiência do Centro de Ensino Médio Setor Leste (DF), utilizando ferramentas digitais. O trabalho conclui que o método de remanejamento

potencializa a autonomia estudantil, enquanto a ordem de chegada limita escolhas, destacando a necessidade de aprimorar processos que garantam equidade e participação democrática.

Por fim, a resenha *Escola-parque de Brasília: explorando as memórias em busca da história*, de Luzineide de Oliveira Campos, analisa o livro “*Memórias da Escola-Parque de Brasília*” (Editora UnB, 2023), de Ingrid Dittrich Wiggers. A obra reconstitui a história do projeto (1960-1975) mediante abordagem interdisciplinar, os documentos e depoimentos. Conclui-se que a publicação resgata a relevância educacional, cultural e política da escola, oferecendo contribuição fundamental para a história da educação e da capital federal.

---

**André Almeida Cunha Arantes**  
Editor-chefe da Revista Com Censo



Henrique Lima Santos Filho - Reco do Bandolim

## Biografia:

Jornalista, músico e produtor cultural, criou em 1997 a Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello, a primeira do gênero no País. Desde 1993, preside o Clube do Choro de Brasília, fundado há 45 anos. É responsável pelo projeto de música instrumental mais duradouro e bem sucedido da história da MPB, em cartaz há 25 anos no Clube do Choro de Brasília. Foi eleito cidadão honorário de Brasília por unanimidade pela Câmara Distrital. Em 2011, recebeu a Ordem do Mérito Judiciário/TST. Em Dezembro de 2017, Reco do Bandolim foi condecorado pelo Governo do Distrito Federal com a Medalha Brasília, pelos relevantes serviços culturais prestados à coletividade.

## Entrevistador:

Prof. Dr. Gilmário Guerreiro da Costa  
Pós-doutorado em Literatura Comparada pela Universidade de Coimbra e Pós-doutorado em Filosofia pela UnB. Doutorado em Filosofia pela UFG e doutorado em Teoria Literária pela UnB. Atualmente é editor adjunto da Revista Com Censo.

## Uma história de amor ao choro e à cultura brasileira

**Nota contextual:** Perguntas foram enviadas ao entrevistado que nos brindou com um relato apaixonado pela música popular brasileira, e especialmente pelo choro. Resolvemos preservar na íntegra a forma escolhida pelo entrevistado para nos responder. Esse formato singular de apresentação, em texto corrido e sem perguntas explícitas, reflete a decisão editorial de respeitar o fluxo narrativo e afetivo do entrevistado.

**Reco do Bandolim:** No verão de 1974, um garoto que amava os Beatles, Jimmy Hendrix, tocava guitarra numa banda de rock em Brasília, estava de férias na Bahia. Ele foi assistir a um show no Instituto Cultural Brasil-Alemanha (ICBA) com Armandinho e Moraes Moreira. O grupo Novos Baianos tinha se desfeito e Moreira começava uma carreira solo. Um espetáculo aberto com Canta Brasil e aquela levada inconfundível e bem lastreada pelo bandolim de Armandinho.

Era um violão muito bem-dotado de brasilidade, tirava o teatro do chão com aquelas harmonias impregnadas pela mão benfeitora de João Gilberto. Diante dos olhos daquele garoto de Brasília, Moraes Moreira e Armandinho colocaram o Brasil inteiro dentro do pequeno teatro, como se o país estivesse no verão de Salvador. Fecharam com o choro de Jacob do Bandolim, "Noites Cariocas", magistralmente interpretado pela dupla. E aquele garoto na plateia era eu, que ouvia um choro pela primeira vez.

Tive a alegria de me tornar amigo de ambos e merecedor de um choro em homenagem ao nosso clube. A letra dizia assim: "O Clube do Choro é mil". Hoje eu sei que se não fosse aquela noite no ICBA, eu não estaria aqui. Não teria descoberto o choro, provavelmente continuaria sendo o Jimmy Reco, como meus amigos me apelidaram, e não o Reco do Bandolim. Fiquei atordoado. Não entendi por que o choro não era mostrado no Brasil.

Bem, quando assumi a presidência em 1993, o Clube do Choro estava fechado fazia dez anos e sob ameaça de despejo. O que tínhamos era um estatuto cheio de bons propósitos e um porão abandonado, fechado para atividades culturais. Nossa sede estava invadida por meia dúzia de usuários de droga que ocupavam o espaço como esconderijo. Restava apenas a memória do sarau

de fim de semana que reuniu amadoristicamente instrumentistas da cidade. O GDF ameaçava retomar o prédio e chegou a dar um ultimato ao clube.

A primeira providência depois de eleito foi comprar baldes, vassouras e desinfetante para colocar mãos à obra. A rede de esgoto tinha explodido, inundado todo o piso do clube. Mal terminamos a faxina, fizemos uma vaquinha entre a diretoria para trocar o encanamento e dar uma demão de tinta na sala. A segunda tarefa foi a aquisição de mesas e cadeiras para acolher o público, principalmente microfones e amplificadores que permitissem a apresentação dos artistas. Mas nem em sonho tínhamos recurso para um investimento daquele porte.

Recorri então ao talento generoso de dois amigos, Raphael Rabello e Armandinho Macedo, na esperança de que trouxessem um público capaz de assegurar a arrecadação necessária para iniciar nosso projeto. Convidados toparam na hora realizar o espetáculo sem cobrar cachê, confiantes no projeto. O concerto foi realizado na Sala Villa-Lobos com casa lotada. Vendi um a um, 1.300 ingressos. Pouco mais de um mês depois, o Clube do Choro, ainda que modestamente, voltou às atividades.

Os encontros musicais aconteceram nas noites de sextas e sábados, regados a cerveja e gelo que colocávamos numa caixa de isopor encostada na parede anterior ao palco. O problema é que não havia cachê para os músicos. Fiz um anúncio no Correio Braziliense, convocando os grupos de choro da cidade para ajudar a manter a chama acesa. Alguns compareceram, mas logo deixaram de assumir compromisso.

Tive, então, que manter o grupo, o Choro Livre, com meu salário de jornalista, sob pena de perder a sede para o GDF, que alegava a existência de outros grupos interessados no espaço. Depois de um importante renascimento do choro no Rio de Janeiro nos anos 70, o movimento do choro no Brasil estava acabado. Depois de quatro anos, esse esforço solitário e teimoso terminou sendo reconhecido pelo Ministério da Cultura. Através da Lei Rouanet, abriu sua perspectiva para começar a desenvolver projetos anuais, homenageando grandes mestres da música popular brasileira.

Partimos em busca de empresas que pudessem nos patrocinar e cá para nós, patrocinar choro fora da grande mídia não era tarefa fácil. Foram meses de batalha. Mas tínhamos outro problema. Nossa sede funcionava no antigo vestiário do Centro de Convenções. Era um lugar subterrâneo, teto baixo, havia um grande balcão redondo no meio do salão, banheiros, pias. Precisávamos conseguir um projeto arquitetônico para dotar o ambiente das condições mínimas para realizar espetáculos musicais.

Durante um ano e meio buscamos todas as maneiras para convencer o GDF a nos ajudar com profissionais que pudessem visitar o espaço, desenhar e executar o projeto. Conquistados os profissionais do

projeto, fomos alertados de que só com a autorização expressa do escritório do Dr. Oscar Niemeyer, o prédio poderia sofrer alteração. O projeto foi rejeitado depois de quase dois anos de lutas, mas com a promessa de que nos ajudariam a realizar as modificações necessárias.

Finalmente, com a ajuda do escritório do Dr. Oscar Niemeyer, reinauguramos o Clube do Choro, agora em condições de receber artistas e público. Depois de avaliar os importantes meios de comunicação do país, concluímos que nenhum deles apresentava nosso cancioneiro com a regularidade que seria natural pela qualidade de nossos compositores. O movimento do choro no Brasil realmente tinha acabado. Decidimos então que nossos projetos seriam anuais. O primeiro deles, em 1997, homenagearia Pixinguinha.

Nossa estratégia era a de convidar os melhores instrumentistas brasileiros que pudessem cada qual apresentar sua visão artística sobre a obra de Pixinguinha. Imediatamente, antes dos espetáculos, fiquei com a incumbência de subir ao palco para contar a vida de Pixinguinha por capítulos. O projeto foi um sucesso avassalador. A cidade passou a frequentar o clube e a imprensa que classificava Brasília como a capital do rock passou a qualificar-la como a capital do choro.

Grandes instrumentistas como Dominginhos, Sivuca, Zé da Velha, Armandinho, Yamandu, Armandinho Macedo passaram a fazer abordagens inovadoras sobre a obra do genial Pixinguinha. Os espetáculos começaram a atrair o público que se multiplicou. Foi um salto de qualidade que transformou o Clube do Choro de desprezível botiquim com música ao vivo em uma das mais importantes instituições culturais do país, nas palavras do jornalista e escritor Sérgio Cabral, especialista em música brasileira.

Tudo esse sucesso terminou atraindo a atenção de emissoras de TV – TV Senado, TV Câmara, TV Brasil começaram a gravar e a transmitir nossa programação para todo o país. O projeto que tinha vocação local, ganhou dimensão nacional, chegando a regiões do norte e sul do Brasil. Seguimos em 1998, comemorando os 80 anos de Jacob do Bandolim. Os artistas, dessa vez, tinham de ouvir Jacob e apresentar versões especiais sobre a obra do grande bandolinista. E eu, de pesquisar, buscando biografias que pudessem trazer luzes diante do público sedento.

Seguiram-se homenagens a Waldir Azevedo, Chiquinha Gonzaga, Ernesto Nazareth, Radamés, Villa-Lobos, entre muitos. Desde 1997, seguimos com projetos ininterruptos, abordando grandes autores nacionais. Mas em determinado momento, concluímos que nossa programação precisava atrair a juventude para lhe dar posse da cultura genuína de seu país. Criamos então o projeto Caíndo no Choro, que selecionava artistas que não eram propriamente do choro, mas que podiam ser atrativos para a juventude.

Conversamos com Pepeu Gomes e o convidamos para vir ao clube com a guitarra e com o bandolim



para tocar choro, como fazia na época dos Novos Baianos. Pepeu resistiu, mas terminou aceitando. Então, anunciamos: “Pepeu Gomes Cai no Choro”. Impressionou a quantidade de jovens no espetáculo. Eles vibraram quando Pepeu tocou Brasileiro e Tico Tico no Fubá com sua visão. Vários guitarristas vieram se matricular em nossa escola. Depois fizemos “Maurício Einhorn Cai no Choro”, e vários outros se seguiram.

Esse sucesso fez com que instituições como Itamaraty, Embratur, Ministério do Turismo, Presidência da República, comessem a nos convidar para missões no estrangeiro, realizando shows musicais e palestras em institutos, universidades e embaixadas. O resultado é que frequentamos todos os continentes com convites para apresentações, oficinas e palestras em mais de vinte países da América do Norte, América Latina, Europa, Ásia e África, levando a bandeira verde e amarela da nossa autêntica cultura popular.

Foi assim que os mais de vinte prêmios e comendas começaram a chegar. Entre eles, a Ordem do Mérito Cultural, pela Presidência da República; a Medalha Rio Branco, a mais alta comenda do Itamaraty; Cidadão Honorário de Brasília por unanimidade na Câmara Distrital.

O que me motivou a criar uma escola de choro primeiramente foi a inexistência de qualquer escola do gênero no país. Cheguei a considerar como um crime de lesa-pátria o Estado brasileiro não se dar conta da importância de nossas raízes culturais.

Eu vim estudando as primeiras manifestações musicais do Brasil e cheguei a uma triste conclusão. Apesar de o choro estar na base de nossa música popular, de ser anterior ao samba, esse gênero que traz a nossa alma profunda, os responsáveis pela cultura brasileira não tomavam conhecimento. Fui avaliar porque o jazz alcançava as populações ao redor do mundo. Pois bem, os americanos criaram escolas, institutos, universidades tratando do blues, do jazz – Berkeley, por exemplo, que forma músicos do mundo inteiro, gerando prestígio, autoestima e divisas para o país.

Foi nessa época que cheguei em casa e vi meu filho, Henriquinho, com bandolim nas mãos e tocando um choro do Jacob. Ele era apenas um garoto de 13 anos. Quando lhe dei um abraço de felicidade, ele me disse: “Pai, eu quero ser músico como você”. Acontece que apesar de ser um bandolinista, jamais consegui sobreviver da música. Trabalhava como jornalista e tocava o meu bandolim apenas quando era possível. A decisão de meu filho me alegrou muito, mas acendeu uma luz vermelha, a luz da sobrevivência.

Eu explicava que o nosso interesse estava em torno do gênero choro, mas as respostas recorrentes eram as de que o Brasil já dispunha de escola de música, o que revelava um desconhecimento do próprio Ministério sobre as origens de nossa música popular. Foram anos nessas trocas de ofícios, até que decidi recorrer à Câmara Distrital. Durante seis meses visitei todos os deputados pedindo apoio para aquela iniciativa junto ao Ministério

da Cultura. Finalmente, em 1997, consegui aprovar o primeiro projeto que teria duração de dez meses.

Seria uma experiência-piloto. Comecei a convidar os amigos do choro para usar em sua experiência como autodidata e levar conhecimento aos interessados. Tudo era novo. A linguagem do choro, historicamente, sempre foi oral. Não havia livros nem didática. Estava começando literalmente do zero. Estabelecemos uma modesta mensalidade para remunerar quem estava transmitindo o conhecimento. Por uma questão filosófica, para democratizar o ensino, começamos a praticar uma mensalidade acessível a todos. Como aliás, decorridos vinte e sete anos, se mantém.

Abrimos bolsas de estudos para as pessoas sem renda, mas com algum talento. Bolsas que continuam sendo ofertadas. Afinal, o princípio da Escola Raphael Rabello é o de democratizar o ensino desse gênero fundamental para nossa cultura popular. Para se ter uma ideia, cobramos por oito aulas mensais entre 178 e 213 reais, o que significa 20 e poucos reais por aula.

Escolas similares chegam a cobrar de 700 a 900 reais, mas nossa hora-aula paga aos professores, mesmo cobrando menos, equivale a de qualquer outra escola de Brasília. Os professores da escola foram sendo formados ao longo dos anos. Chegaram como estudantes, alguns bolsistas, depois já maduros precisavam ter renda para sobreviver. Nossa escola acolhe hoje vinte e seis professores.

A escola funciona na verdade como uma espécie de braço do Estado brasileiro, que deveria estar desempenhando esse papel, o de reconhecer nossa cultura genuína e transmiti-la para a população. Tornou-se um centro de oportunidades para jovens, como é o caso dos estudantes, bolsistas e instrutores que passaram a dar aula numa instituição hoje respeitada internacionalmente e que lhes abre portas. Pouco antes da pandemia, o Henrique Neto, atual diretor, estava prestes a abrir uma sucursal de nossa escola na cidade do Porto, em Portugal.

Sobre a formação de profissionais, posso citar como exemplos o caso da Larissa Umaytá, que recebemos como estudante de pandeiro, que se tornou numa percussionista respeitada nacionalmente com a atuação em grupo de sucesso em todo o Brasil. Matheus Donato, de aluno, passou a professor e agora faz um ano morando em Paris, onde vem virando a estrela do cavaquinho. Jussara Dantas, uma moça que veio do Norte, pediu a oportunidade na escola e hoje vive também em Paris.

Rafael dos Anjos começou como aluno, passou a professor e hoje é o arranjador e violonista de Arlindo Cruz e Diogo Nogueira. Márcio Marinho, considerado hoje o maior virtuose do Cavaquinho. Henrique Neto, mestre em música, grande violonista que esteve à frente do grupo Choro Livre, durante 15 anos acompanhando

artistas como Dominginhos, Sivuca, Hamilton de Holanda. Ele é coautor do Manual do choro, um trabalho de fôlego que traz para o papel toda a experiência oral acumulada há mais de 160 anos, um verdadeiro facilitador para a compreensão do estudante distribuído em português e em inglês para mais de 17 países. O manual condensa o projeto pedagógico de mais de duas décadas da escola, que utiliza como ponto de partida a obra de grandes compositores do choro, como Pixinguinha, Jacob, entre outros.

Todo esse esforço terminou sendo reconhecido pelo Ministério da Cultura, que classificou nossa escola como um case de sucesso, uma instituição que forma músicos e os insere no mercado de trabalho, criando a possibilidade de o artista viver de sua arte, o que era impensável quando iniciamos esse trabalho. Do Rio de Janeiro, o Dr. Oscar Niemeyer tomou conhecimento da primeira escola e me convocou para uma reunião em seu escritório. Dr. Oscar pediu-me que lhe contasse a história do choro.

Ouviu atentamente, fez várias perguntas sobre os autores, porque a grande mídia ignorava essa obra e como estávamos conseguindo funcionar fazia dez anos num barracão de madeirite que servia de almoxarifado para as obras do Centro de Convenções. Finalmente, disse que nosso trabalho colocava o Brasil frente a frente com sua cultura e que nos daria um presente importante para fortalecer aquele idealismo. O presente foi um projeto arquitetônico que ele mesmo chamou de Complexo Cultural do Choro. A realidade ficou maior do que o sonho.

Os desdobramentos desse trabalho podem ser facilmente atestados fazendo um passeio pela cidade. Primeiro a quantidade de jovens tocando choro impressiona. E não apenas a nossa escola, a escola e o Clube do Choro de Paris que pediu o nosso estatuto para servir de base também em Santos, São Paulo e Belo Horizonte. Finalmente formamos em 2011 pedido junto ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) para o reconhecimento do choro com o patrimônio imaterial brasileiro. Em fevereiro de 2024, o IPHAN reconheceu o choro como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil.

## Ações pedagógicas de incentivo à leitura e os resultados do SAEB de Língua Portuguesa (2005 a 2019): um estudo em escolas públicas do Distrito Federal

*Pedagogical actions to incentive reading and the results of the portuguese SAEB (2005 to 2019): a study in public schools in the Federal District*



Alessandra de Oliveira Vilela\*  
Girleene Ribeiro\*\*

Recebido em: 26 jun. 2023  
Aprovado em: 10 set. 2025

**Resumo:** Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do mestrado profissional em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, e teve como objetivo analisar os efeitos de ações relacionadas à leitura sobre os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de Língua Portuguesa em escolas públicas, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Região Administrativa do Gama, Distrito Federal (DF). A pesquisa utilizou um método qualitativo. Foi realizada análise documental e entrevista semiestruturada com dois diretores e professores do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental de duas escolas selecionadas, uma com maior e outra com menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Foram analisados, também, dados do SAEB disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e houve, ainda, o registro de imagens das bibliotecas das escolas públicas dos anos iniciais. Os dados das entrevistas foram analisados por meio da análise de conteúdo. Os resultados encontrados indicaram que ações pedagógicas eficazes de leitura contribuem para os resultados do SAEB. Conclui-se que a pesquisa realizada possibilitou a compreensão dos fatores relacionados à leitura que podem repercutir no desempenho dos estudantes em avaliações externas em larga escala, como o SAEB.

**Palavras-chave:** Educação. SAEB. Leitura. Ensino Fundamental. Avaliação educacional.

**Abstract:** This paper aims to identify the hiring process for interns within public administration entities affiliated with the Secretaria This research was developed as part of the professional master's degree program in Education at the Faculty of Education, University of Brasília. The objective was to analyze the possible effects of actions related to reading on the SAEB results of the Portuguese Language in public schools of the early years of elementary education in the Administrative Region of Gama, Federal District (DF). The research used a qualitative method. Documentary analysis and semi-structured interviews were conducted with two principals and teachers from the 3rd and 4th grades of two selected schools with higher and lower Ideb scores. SAEB data made available by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira were also analyzed. In addition, images of the libraries of the public schools in the early years were recorded. Subsequently, the description of the results of the interviews was used and content analysis techniques were employed, according to Bardin (2011). The results found indicated that effective pedagogical actions for reading contribute to the SAEB results. It can be concluded that the research made it possible to understand the factors that can have an impact on student performance in large-scale external evaluations.

**Keywords:** Education. SAEB. Reading. Elementary School. Educational assessment. within non-formal education.

\*Mestranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Integrante do Grupo de pesquisa – Política e Avaliação da Educação Básica e Superior. Contato: aleseduca@hotmail.com

\*\*Doutora em Educação pela UnB. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UnB. Líder do Grupo de Pesquisa Política e Avaliação da Educação Básica e Superior. Contato: girleene@unb.br

## Introdução

Em 2019, apenas 57% dos estudantes brasileiros do 5º ano do Ensino Fundamental alcançaram aprendizado considerado adequado em Língua Portuguesa no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o percentual esperado seria de 70%. Em 2024, espera-se que o percentual de estudantes no nível adequado seja elevado a 80%, segundo a Meta 7 do Plano Nacional de Educação<sup>1</sup> (Brasil, 2014b).

De acordo com dados da Prova Brasil, divulgados em 2018 pelo Ministério da Educação (MEC), 70% dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio obtiveram grau insuficiente em Língua Portuguesa (Brasil, 2018). Após 12 anos frequentando a escola, a maioria dos estudantes brasileiros não consegue, nem sequer, identificar o assunto principal de um texto após a leitura. Elevar a proficiência leitora dos estudantes tem sido uma tarefa difícil, sendo necessário investimento em ações pedagógicas de incentivo à leitura, principalmente na base. Ou seja, é preciso investir na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para que essas deficiências em leitura não perdurem ao longo da educação básica.

A problemática que envolve a leitura é cumulativa, visto que começa nos Anos Iniciais e perpetua-se no Ensino Médio e, até mesmo, no Ensino Superior. No Distrito Federal, em 2019, observou-se que apenas 65% dos estudantes do 5º ano da rede pública apresentaram aprendizado adequado na competência leitora e de interpretação de textos no SAEB, segundo dados no Portal QEdú. Esse portal foi desenvolvido pela Meritt e Fundação Lemann e tem por objetivo permitir que a sociedade brasileira acompanhe a qualidade do aprendizado dos estudantes nas escolas públicas e particulares das cidades brasileiras (QEdú, 2019).

Os índices insatisfatórios em leitura apresentados por meio do SAEB evidenciam, há décadas, uma realidade que deve ser enfrentada no aspecto da competência leitora na sala de aula. Esse é um dos itens responsáveis por elevar ou diminuir a qualidade do ensino de uma escola, a depender da inserção de metodologias e práticas para essa competência. As avaliações externas internacionais ratificam os resultados muito insatisfatórios em leitura dos estudantes brasileiros.

No Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), realizado a cada triênio, entre os 77 países participantes, o Brasil, na edição de 2018, atingiu 413 pontos, enquanto a média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) foi de 487 pontos. Com esse resultado, o país ocupou a 57ª posição em relação ao índice de leitura, sendo um dos piores resultados da América Latina. Desde as primeiras edições do Pisa, a educação brasileira figura nas últimas posições, o que apresenta estagnação nos últimos dez anos, em razão da insuficiência de políticas públicas eficazes para incentivar a leitura na sociedade brasileira.

“O Brasil está andando de lado, não está evoluindo. É difícil piorar, pois já estamos no final da tabela”, disse o presidente do Inep à época, Alexandre Lopes (INEP, 2018).

Ressalta-se que a qualidade na educação é um anseio da população brasileira, o que é essencial para a formação do cidadão. Com foco nesse objetivo, o Instituto Pró-Livro, responsável pela pesquisa *Retratos da Leitura*, revelou, na quarta edição, dados sobre o envolvimento dos professores com a literatura. Apesar de 65% dos professores afirmarem que gostam muito de ler, 50% responderam não ter lido nenhum título recentemente (Instituto Pró-livro, 2015). É evidente que, quando o professor deixa de cumprir o seu papel como leitor, terá mais dificuldade em incentivar o hábito da leitura, e será quase impossível incutir esse hábito no estudante.

Na sua quinta edição, de 2019, a pesquisa *Retratos da Leitura*<sup>2</sup> indicou que a proficiência em leitura na sociedade brasileira é precária, ou seja, o brasileiro lê pouco e lê mal, considerando a média obtida de livros lidos, que é de quatro a cada ano. Contudo, se forem retirados os livros didáticos, o número cai para 2,9. A pesquisa considera leitor quem leu ao menos um livro nos últimos três meses e não leitor quem declarou não ter lido nenhum livro nos últimos três meses (Instituto Pró-livro, 2019).

Em países com melhores índices na educação, como França e Portugal, é assumida como meta nacional a compreensão do princípio alfabético em currículos da Educação Infantil (France-Men, 2015; Portugal, 2016 apud Moraes; Silva; Nascimento, 2020). Os estudos de Campos et al. (2011) comprovam que, ao empreender esforços na base, que é a educação infantil, os rumos da educação brasileira repercutirão em melhores resultados nas avaliações externas. Em uma pesquisa realizada sobre a contribuição da Educação Infantil de qualidade e seus impactos no início do Ensino Fundamental, os autores indicaram um nível de qualidade comprometida na maioria das instituições avaliadas em três capitais brasileiras. A pesquisa ressaltou ainda que a frequência das crianças na pré-escola de boa qualidade influencia positivamente o desempenho dos estudantes na *Provinha Brasil*<sup>3</sup>.

Sob essa perspectiva, estudantes que iniciam a Educação Infantil com um letramento de boa qualidade obterão melhores resultados na proficiência leitora nos anos seguintes. A pesquisa *Retratos da Leitura em Bibliotecas Escolares* indicou que a presença de um professor envolvido em atividades de leitura, que incentiva os estudantes a frequentarem a biblioteca, aumenta o desempenho em Língua Portuguesa em até sete pontos na escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o que representa 63% de um ano de aprendizado (Instituto Pró-livro, 2019).

O SAEB foi instituído em 1990 e tem sido o principal sistema de avaliação da qualidade da Educação Básica. Além de aferir a qualidade da educação básica, oferece subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas educacionais. O SAEB perpassou vários governos



durante três décadas e obteve inúmeros aprimoramentos. Em 2019, passou por nova reformulação, com a unificação dos nomes das avaliações que, anteriormente, tinham nomes diferentes: *Prova Brasil*, *Avaliação Nacional da Educação Básica* (Aneb) e *Avaliação Nacional da Alfabetização* (ANA), sendo agora todas identificadas como SAEB e com a mesma periodicidade de aplicação (Brasil, 2019). Ao mesmo tempo em que o Ministério da Educação (MEC) tem atuado para aperfeiçoar as avaliações externas, tem deixado de lado o empenho para a universalização das bibliotecas.

Tendo em vista a escassez de estudos que relacionem os resultados do SAEB às ações e práticas de leitura dos estudantes, bem como a lacuna existente na literatura sobre essa temática no contexto do Distrito Federal, evidencia-se a relevância do presente estudo.

Frente ao exposto, a pergunta que orienta o desenvolvimento desta pesquisa é: qual a relação entre as ações pedagógicas de incentivo à leitura e os resultados do SAEB de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas do Distrito Federal? Nessa perspectiva, o objetivo geral é analisar a relação entre ações pedagógicas de incentivo à leitura em escolas públicas no Distrito Federal e os resultados do SAEB de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental. A fim de alcançar o objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos: analisar a série histórica dos resultados do SAEB de Língua Portuguesa de 2005 a 2019 das escolas públicas do Distrito Federal; descrever, com base em fotos, a infraestrutura física dedicada à leitura das escolas públicas dos Anos Iniciais do Gama, região do Distrito Federal; investigar a percepção dos professores e diretores de duas escolas públicas dos anos iniciais do Distrito Federal sobre as ações pedagógicas de incentivo à leitura; elaborar produto técnico em forma de material didático para os professores sobre como incentivar a leitura dos estudantes de forma envolvente e com qualidade em sala de aula.

## Metodologia

A presente pesquisa utilizou um método qualitativo, com análise documental e entrevista semiestruturada<sup>4</sup> com dois diretores e quatro professores do 3º e do 4º anos do ensino fundamental de duas escolas selecionadas com maior e menor Ideb na região do Gama, no Distrito Federal. Foram analisados os resultados do SAEB dos anos iniciais do ensino fundamental disponibilizados pelo Inep, e houve também o registro de imagens das bibliotecas das escolas públicas dos Anos Iniciais que configuraram a amostragem da pesquisa, localizadas na mesma Região Administrativa (RA) do DF.

Os participantes foram os dois diretores, um de cada escola, um professor do 3º ano do Ensino Fundamental e um professor do 4º ano do Ensino Fundamental de cada uma das duas escolas selecionadas, sendo os professores escolhidos a critério do diretor. A seleção dos professores de 3º e 4º anos

do Ensino Fundamental ocorreu pelo fato da maioria dos estudantes obterem a consolidação da alfabetização nessas turmas e, assim, ser possível analisar as ações pedagógicas de leitura. A fundamentação teórica para o tratamento e a análise das entrevistas e demais dados contou com autores como Bardin (2011), Soares (2014, 2019), Silva (2020), Failla (2021), Albuquerque e Ferreira (2020), Araújo (2017), Jacomini e Penna (2016) e Gomes e Vidal (2021) que discutem aspectos relacionados ao letramento, avaliação externa, formação docente e práticas de leitura na escola pública.

## A reformulação do SAEB: novos desafios para leitura

O SAEB consiste em um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar diagnósticos relativos ao desempenho dos estudantes. Em Língua Portuguesa, o sistema avalia os conhecimentos, com ênfase em leitura, com objetivo de verificar se os discentes compreendem o texto em seus diferentes estágios, o que envolve a análise e a interpretação. Assim, é preciso que o leitor demonstre habilidades como reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir e hierarquizar as mensagens dos textos. Para tanto, é necessário que os estudantes tenham apreço pela leitura, a fim de obterem melhor aproveitamento nos testes (INEP, 2022).

Além de coletar dados sobre a qualidade da Educação Básica, o SAEB procura conhecer condições internas e externas à escola que interferem no processo de ensino e aprendizagem, por meio da aplicação de questionários aos estudantes, professores e diretores, sobre as condições físicas da escola e dos recursos de que ela dispõe.

O SAEB passou por uma série de aprimoramentos ao longo dos anos, sendo que sua última atualização ocorreu em 2019. Os principais marcos dessa atualização foram: (1) a implementação da avaliação da Educação Infantil, por meio da aplicação de questionários eletrônicos para professores e diretores de creches e pré-escolas e (2) a atualização das matrizes de avaliação do SAEB para o Ensino Fundamental, no qual contempla as áreas de Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As avaliações do SAEB são aplicadas a cada dois anos para estudantes do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Os testes aplicados ao 2º ano do Ensino Fundamental têm como objetivo avaliar a conclusão do ciclo de alfabetização dos estudantes – nas edições anteriores a avaliação acontecia no 3º ano do Ensino Fundamental. Com a reformulação, houve também a inclusão de outros formatos de itens nos testes cognitivos, que passaram a contemplar, além dos itens de resposta selecionada de múltipla escolha, itens abertos de resposta construída e a digitalização das avaliações de forma progressiva. Espera-se que, estas alterações, elevem os índices de aprendizagem dos



estudantes e que, as provas aplicadas de forma digital, agilizar os resultados para um diagnóstico eficaz. As mudanças serão graduais, ocorrendo até o ano de 2026 (Brasil, 2022).

Segundo os parâmetros de atualização do Novo SAEB, foram acrescentados dois itens de extrema importância ao componente curricular do 2º ano do Ensino Fundamental: fluência em leitura e a produção textual. Na produção textual dos estudantes, há a previsão de uso da tecnologia para que haja a correção automatizada, em que reduz o tempo para os resultados (Brasil, 2022).

Na descrição dos níveis de Língua Portuguesa do SAEB<sup>5</sup>, em 2019, os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental do Distrito Federal alcançaram a média 222, considerada uma aprendizagem proficiente de nível 4. Em 2021, devido à pandemia, a média reduziu para 218, permanecendo no mesmo nível. Desse modo, para o alcance do nível 6, considerado avançado, faltam ainda 32 pontos.

Figura 1 – Evolução da nota do SAEB dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental do Distrito Federal



Fonte: QEDu (2021).

O SAEB, com o passar dos anos, tem recebido críticas que precisam ser avaliadas, como a de ser uma prova unificada que não considera a condição socioeconômica ou determinadas especificidades dos estudantes, principalmente daqueles que possuem necessidades especiais. Sendo assim, torna-se injusto comparar, segundo os mesmos critérios, escolas que atendam, em quantidades variáveis, alunos com diferentes e diversas especificidades, “Os resultados da Prova Brasil não devem ser usados para comparar escolas que recebem alunos muito diferentes. A mera existência do diagnóstico produzido pela Prova Brasil não garante por si só a solução dos problemas encontrados” (Brasil, 2008).

Considerando que a leitura é condição essencial para que o estudante possa compreender o mundo e suas próprias experiências e, além disso possa inserir-se no mundo da escrita, torna-se imperativo que a escola proporcione as oportunidades de construção das competências linguísticas necessárias para se formar um leitor competente. Para elevar o nível de proficiência leitora dos estudantes, é preciso executar na escola um trabalho efetivo e contínuo que alie a leitura à escrita, resignificando, assim, a prática docente e contribuindo para o aprimoramento das competências

e habilidades contempladas pelo SAEB (Silva, 2020).

Ao observar a baixa eficácia das políticas públicas de leitura no panorama brasileiro, tornam-se urgentes ações que precisam ser assumidas pela sociedade civil, pela iniciativa privada e pelo poder público para o desenvolvimento social e econômico dessa nação. A ampliação da leitura é uma das urgências desse século e, em meio a tantas tecnologias, temos fracassado no estímulo a ela. É necessário que haja maior empenho e o acompanhamento de um setor responsável no governo, para verificar se os documentos que regem as ações de leitura estão sendo cumpridos. Além disso, é fundamental garantir que os profissionais da educação estejam não apenas empenhados, mas também dispostos a condições mínimas de trabalho para que o letramento tenha início de forma eficaz já na Educação Infantil.

### Investimentos no letramento da educação infantil para melhores resultados no SAEB

A leitura e a escrita são direitos humanos fundamentais e constituem uma necessidade básica de aprendizagem. Quanto mais cedo a criança for estimulada à leitura, melhores serão os hábitos desenvolvidos, refletindo-se positivamente em sua oralidade e produção escrita. Como destaca Soares (2003), o letramento precoce, aliado às práticas intencionais e contextualizadas, é essencial para a formação de sujeitos críticos e participativos. No entanto, as políticas de leitura e escrita voltadas ao letramento na Educação Infantil, nas escolas públicas brasileiras, ainda ocorrem de forma pontual e com pouca intencionalidade pedagógica. A Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, por isso os espaços de aprendizagem devem ser ricos e diversificados, com vistas a promover o desenvolvimento holístico da criança (Brasil, 2018).

A Educação Infantil é uma etapa que precisa de melhor acompanhamento. Araújo (2017, p. 351), por exemplo, alerta para a necessidade de a escola atuar na Educação Infantil com letramento: “a escola precisa ampliar as práticas letradas das crianças, favorecendo situações em que os eventos de letramento possam acontecer cotidianamente. Se não podemos negar o direito da criança ao brincar, não podemos também negar-lhe o direito a participação na cultura letrada.”

Os Parâmetros Curriculares da Educação Infantil, atualizado em 2018, enfatizam a importância de se ter maior clareza acerca da perspectiva da atuação dos professores na Educação Infantil, haja vista o potencial de aprendizagem dessas crianças. Para alcançar esse objetivo, é primordial atuar com intencionalidade pedagógica, ou seja, tomar decisões deliberadas, com objetivo e propósito, seja durante os momentos da rotina, seja durante

as propostas de experiências nas atividades. O trabalho pedagógico precisa ser conduzido e mediado em um rico contexto de aprendizagens significativas (Brasil, 2018).

A categoria discussão teórica sobre a língua escrita nessa etapa de ensino tem apresentado importantes contribuições advindas das pesquisas mais recentes na área da Psicologia Cognitiva e da Neurociência, apoiando a necessidade que sejam contempladas, nos currículos da Educação Infantil, práticas de ensino que enfoquem nas habilidades iniciais de alfabetização sob uma perspectiva lúdica, de modo a contribuir para o futuro sucesso dessas crianças quando adentrarem o Ensino Fundamental (Sargiani; Maluf, 2018).

A 2ª edição do Currículo em Movimento do Distrito Federal para a Educação Infantil norteia as instituições de educação para a primeira infância na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas. Apesar de algumas escolas discordarem da leitura e escrita nesta etapa, o Currículo aborda sobre essa possibilidade ao afirmar que, na Educação Infantil, verifica-se também a ampliação da linguagem oral e de diferentes formas de expressão, entre elas o desenho e a elaboração de hipóteses sobre a leitura e a escrita. Os Eixos Integradores desse Currículo são: Educar e Cuidar, Brincar e Interagir. Entre os objetivos de aprendizagem referentes à leitura e escrita para promover o letramento recomenda-se: recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba; levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de letras por meio de escrita espontânea; reconhecer e identificar, de diversas formas, o próprio nome e o nome dos colegas; reconhecer e diferenciar letras, números, desenhos e outros sinais gráficos; escrever o próprio nome e reconhecer a sua importância e sua utilidade como elemento de identificação pessoal; registrar, de forma paulatina, o alfabeto, principalmente quando associado a um nome familiar; estabelecer a relação entre grafema/fonema do próprio nome e de palavras de uso cotidiano; perceber a importância da utilização das letras do alfabeto para a escrita de palavras (Distrito Federal, 2018, p. 90-95).

Albuquerque e Ferreira (2020) e Soares (2014) defendem que, na Educação Infantil, as crianças possam vivenciar atividades que envolvam o brincar com as palavras e suas sonoridades, na perspectiva de ultrapassar um ensino transmissivo de letras e sons ainda frequente em muitas turmas dessa etapa de escolarização. Enfatizam ainda que não estão propondo, com isso, uma “antecipação” da alfabetização, mas que os estudantes sejam envolvidos em atividades lúdicas e desafiadoras para atuarem, assim, como sujeitos da linguagem numa dimensão mais reflexiva, em um contexto que envolva a leitura e exploração de diferentes textos e de palavras.

Para avançar na qualidade da educação brasileira, a reformulação do Novo SAEB contemplará, de forma inédita,

a educação infantil, que começou a ser avaliada a partir de 2019. A avaliação ocorre exclusivamente pela aplicação de questionários eletrônicos aos gestores e professores, bem como pela coleta de dados de infraestrutura, fluxo e formação de professores a partir do Censo Escolar.

As regiões no Brasil que têm investido em políticas públicas de letramento na Educação Infantil demonstram que, a depender das metodologias em sala de aula, as crianças têm melhor aproveitamento na aprendizagem nos anos seguintes, “se a linguagem interessa às crianças, a questão é refletir sobre como apresentar a linguagem escrita, respeitando sua forma de aprender, propondo situações nas quais ler e escrever tenha sentido para elas, de forma sistemática, planejada e intencional” (Araújo, 2017, p. 349).

Os professores, ao deixarem de atuar com o letramento eficaz nas turmas de Educação Infantil, têm interferido e retardado o processo de alfabetização no 1º ano. Desta forma, as escolas públicas estão levando muito tempo para atingirem melhores resultados no SAEB e no Pisa. Percebe-se que os profissionais da Educação Infantil precisam organizar o seu trabalho pedagógico a fim de privilegiar a leitura e a exploração de diversos gêneros textuais com atividades lúdicas que possibilitem a compreensão do sistema de escrita alfabética.

É necessário que os órgãos competentes, portanto, promovam condições básicas para que a educação de qualidade seja pensada e garantida já na etapa da Educação Infantil. Isso implica, também, em questões de infraestrutura, como a construção de mais escolas e salas de aula, de modo a atender à demanda, garantindo a quantidade de, no máximo, 20 crianças<sup>6</sup> por turma na Educação Infantil. É importante também investir na formação aos professores para que o currículo seja conhecido e colocado em prática por todos os profissionais que compõem instituições de Educação Infantil, afinal, para que os estudantes cheguem aos Anos Finais com o domínio das competências exigidas, o trabalho deve ser desenvolvido ano a ano desde a etapa inicial da escolarização.

## Resultados das avaliações externas frente à qualificação docente

A formação continuada de qualidade pode contribuir ativamente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficientes que reflitam nas avaliações externas. Países que investem na formação dos professores estão, no geral, bem classificados nas avaliações internacionais. Um exemplo disso é a Finlândia, cujo alto desempenho de seus alunos no exame internacional de avaliação de jovens em leitura e em outras áreas do conhecimento, o Pisa, deve-se à grande relevância da qualificação e o alto grau de competência de seus professores (Rodrigues; Miskulin; Silva, 2019). Portanto, a qualificação dos professores influencia diretamente no aprendizado dos estudantes.

Enquanto no Brasil, apenas uma minoria dos professores

consegue uma vaga no mestrado, depois de anos em sala de aula, na Finlândia, o diploma de mestrado é um requisito obrigatório para atuar na educação. A escola pode contribuir para a formação de professores com o fomento à aproximação entre universidades e escolas públicas da Educação Básica, para que, coletivamente, planejem ações no ambiente escolar, reduzindo o distanciamento existente entre as teorias propostas pelas universidades e as práticas realizadas nesse contexto (Rodrigues; Miskulin; Silva, 2019). Para tal demanda, é essencial que as universidades se preparem para esse desafio com a reformulação do currículo, no intuito de formar professores mais qualificados para alfabetizar e promover momentos de leitura. Além disso, os professores finlandeses são respeitados pela comunidade, e a profissão do magistério é nobre e prestigiosa, como afirma Sahlberg (2018):

Garantir que o trabalho dos professores nas escolas seja baseado na dignidade profissional, no respeito social, tem feito enorme diferença neste país [...]. As oito universidades finlandesas que oferecem os cursos de formação para os professores têm um currículo nacional, garantindo coerência para não haver discrepâncias nos resultados [...]. Outra característica importante na educação finlandesa é a importância que dão ao letramento, tornando-se a espinha dorsal, ler por prazer está no DNA dos finlandeses [...] (Sahlberg, 2018, p. 147-162).

A valorização e a formação do professor contribuem para o sucesso do educando, e a escola é peça fundamental, necessária à efetivação do processo de ensino-aprendizagem. O professor precisa de orientação que o ajude a refletir sobre sua prática pedagógica em leitura aos discentes, pois é na sala de aula que o conhecimento se constrói, e o sucesso da construção de uma leitura mais incisiva aos discentes depende da intervenção do professor (Jacomini; Penna, 2016).

A legislação educacional brasileira, mais precisamente a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), reconhece e garante processos continuados na formação dos professores. No Art. 63, por exemplo, ela ressalta as responsabilidades dos institutos superiores de educação, no termo que deverão manter “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Nas Disposições Gerais, Art. 80, apresenta a responsabilidade do poder público em incentivar “o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (Brasil, 1996).

Na verdade, leis não faltam para apregoar a importância das formações aos profissionais da educação. O que falta é fazer cumprir o direito primordial do estudante de aprender com professores capacitados e possibilitar que o estudante tenha o direito também do reforço no horário contrário, com formas diferentes de ensinar. Algumas formações não poderiam ser condicionais ao professor, e, sim, terem teor obrigatório. A baixa adesão de

professores às formações continuadas pode ser atribuída a múltiplos fatores, entre os quais se destacam a percepção de pouca relevância das temáticas abordadas, a ausência ou insuficiência de incentivos financeiros, bem como a sobrecarga de trabalho enfrentada cotidianamente. Em diversos contextos, especialmente naqueles em que não há jornada ampliada, a falta de tempo configura-se como um impeditivo importante, agravado pelo cansaço físico e mental decorrente de condições laborais adversas, como turmas superlotadas, ausência de monitores e acúmulo de responsabilidades pedagógicas e administrativas.

As lacunas deixadas pela formação inicial dos professores denotam que o processo de formação complementar ou continuada dos profissionais da educação precisa assumir papel imprescindível em conduzir práticas educativas eficazes, aliando o fazer pedagógico, a compreensão do desenvolvimento integral e o ato de ensinar. Sendo assim, os processos formativos complementares tornam-se, a cada dia, mais urgentes para a melhoria da qualidade da educação pública e sinalizam a existência de problemas estruturais em aspectos basilares da política educacional, de ordem política, econômica, social e cultural (Gomes; Vidal, 2021).

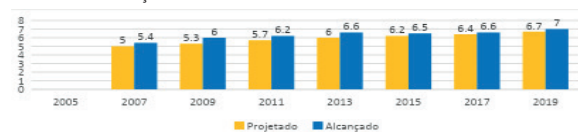
O grande desafio dos docentes do Distrito Federal será buscar conhecimentos para elevar o aprendizado dos discentes no pós-pandemia. As qualificações dos professores com melhores estratégias na prática pedagógica podem potencializar os hábitos de leitura para a formação dos estudantes, de forma a contemplar melhor sua compreensão e sua interpretação nas avaliações externas tais como o SAEB.

## Resultados

Na região administrativa do Gama, a escola selecionada com o menor Ideb no 5º ano do Ensino Fundamental teve a média 5,7, e a com o maior Ideb alcançou a média de 7,0. Entre as duas escolas, houve uma diferença considerável de 13 pontos. A Meta 7 do PNE, estratégia 7.9, recomenda que os sistemas de ensino busquem atingir as metas no intuito de diminuir a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem (Brasil, 2014a).

A escola pública pesquisada com maior Ideb será referenciada pela letra A, enquanto a escola com menor Ideb será representada pela letra B. O Gráfico 1 demonstra o quanto a escola com o maior Ideb do Gama esteve sempre evoluindo nos resultados desde 2007, indo além das metas projetadas. De 2017 para 2019 conseguiram aumentar 4 pontos.

Gráfico 1 – Evolução do Ideb da escola A



Fonte: Elaborado pela autora conforme dados do Inep (2019c).



O Gráfico 2 refere-se à escola B, com o menor Ideb. É perceptível que não há evolução significativa nos últimos quatro anos. Apenas em 2013, com a média 6,1, houve crescimento significativo. Após esse período, houve regressão das médias, sem se conseguir alcançar os resultados de 2013.

Gráfico 2 – Evolução do Ideb da escola B



Fonte: Elaborado pela autora conforme dados do Inep (2019).

Apesar de a escola B ainda não ter um dos melhores resultados do Ideb na região do Gama, percebe-se que houve um aumento de 2 pontos em 2017, enquanto a escola A obteve o dobro do alcançado pela escola B.

Os resultados divulgados pelo SAEB na rede pública do Gama referentes a 2021 demonstraram o que já se esperava devido à pandemia de Covid-19. A maior queda dos resultados do SAEB ocorreu justamente nos Anos Iniciais, em que se faz necessária a interação presencial entre o professor e o estudante. Os testes do SAEB ocorreram em 2021, período de retorno às aulas presenciais, após aproximadamente 10 meses de suspensão das aulas presenciais devido à pandemia, quando as escolas permaneceram fechadas e as aulas foram oferecidas de forma remota. Nem todos os estudantes da rede pública tiveram acesso às aulas, em especial devido à falta de recursos para se ter um equipamento com internet de qualidade em todos os lares. Na situação atípica de pandemia, foi relevante considerar mais os resultados do SAEB que os do Ideb, pois a fórmula do Ideb inclui a aprovação dos estudantes, e, como houve um índice de 100% de aprovação, o resultado foi enviesado.

As avaliações do SAEB, nesse período, tornaram-se importantes instrumentos para medir o impacto da pandemia na educação básica, já que, devido ao fechamento das escolas, foi recomendado, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), não reprovar os estudantes. A medida tinha o intuito de evitar que estudantes que não tiveram acesso a equipamentos e conexão com a internet durante o período de aulas remotas fossem prejudicados.

A meta do Ideb no Distrito Federal para 2021 era de 6,5, no pós-pandemia, apenas as Escolas Classes 01, 21 e 22 alcançaram o Ideb projetado na região do Gama. É importante destacar que as escolas com o melhor Ideb de 2021, na região estudada, têm em comum a existência de projetos, em suas Propostas Pedagógicas, com foco na leitura tais como: utilização da biblioteca semanalmente pelos estudantes com o apoio de um mediador responsável pelo local e o reforço no contraturno realizado por todos os professores, a começar no 1º bimestre.

Na região do Gama, há poucas escolas nas quais os professores atuam com o reforço no contraturno. Alguns

se opõem a dar o reforço com o argumento de que a coordenação do professor deve ser destinada apenas para o planejamento das aulas e a formação do professor. Entretanto, o documento “Diretrizes pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo para as aprendizagens” recomenda que os professores utilizem o tempo do contraturno para o atendimento das necessidades de aprendizagem do estudante.

As unidades escolares do Distrito Federal possuem característica peculiar, pois os professores contam com carga horária de 15h semanais destinadas à coordenação pedagógica que possibilita a formação continuada docente, o planejamento e avaliação dos trabalhos pedagógicos, bem como o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes, entre outras. A coordenação pedagógica é uma conquista dos educadores e sua valorização passa pelo comprometimento dos docentes e pela gestão da unidade escolar responsável em dinamizá-la a partir do trabalho coletivo (Distrito Federal, 2014, n.p.).

Em toda a rede pública escolar dos anos iniciais no Distrito Federal, é realizado o reforço no horário de aula, denominado reagrupamento, no qual se permite agrupar os estudantes de acordo com suas dificuldades e potencialidades. Entretanto, esse reforço, por atender grandes grupos, não produz resultados como o que ocorre no contraturno, com no máximo cinco crianças por professor. Soares (2019), em sua pesquisa, relata que a divisão dos estudantes para o reagrupamento, realizado de acordo com os níveis, não garante que haja professores em número suficiente para atender às demandas específicas dos educandos. Isso ocorre porque a quantidade de alunos por turma permanece a mesma das aulas regulares, o que torna a medida pouco eficaz em termos de reforço escolar. Nesse sentido, as escolas que têm organizado espaços para recompor a aprendizagem por meio do reforço no contraturno com quantidade reduzida de estudantes têm obtido sucesso.

Quando as atividades são desenvolvidas por uma professora exclusivamente para seu pequeno grupo de alunos/as, o acompanhamento ocorre de forma individualizada. Em algumas situações, esse atendimento mais próximo pode caracterizar-se como favorecedor do conhecimento da professora sobre os alunos e alunas de forma que aproxime a educadora e os educandos (Zibetti; Pansini; Souza, 2012, n.p.).

O reforço no contraturno realizado desde o início do ano letivo favorece que haja tempo hábil para que essa criança aprenda com qualidade. Entretanto, a maioria das escolas no Gama não tem espaços destinados para o reforço e, muitas delas, a exemplo da escola A, improvisam locais para que haja a recomposição da aprendizagem dos estudantes, “cabe ressaltar que a instituição não possui espaços físicos adequados ao atendimento a alunos em horários

contrários, sendo desconfortável manter o atendimento individual. No entanto, nos esforçamos para mantê-los dentro da nossa realidade” (Distrito Federal, 2025, p. 38).

A partir desses dados, entende-se que a construção de salas destinadas ao reforço de estudantes no contraturno mostra-se uma medida urgente no Distrito Federal. Essa medida garantiria a possibilidade de que ações pedagógicas do tipo fossem empreendidas pelas escolas, resultando em melhor aprendizagem, mais alunos aprovados e, consequentemente, em uma maior quantidade de vagas disponíveis para novos alunos na rede pública do DF. Segundo Freitas, Baruffi e Real (2011), as escolas que atingem os melhores desempenho do Ideb têm em comum o reforço escolar no contraturno. Entretanto, boa parte das unidades de ensino deixam de ofertar este poderoso recurso para recompor a aprendizagem por não terem salas suficientes para receberem os estudantes fora de seu período de aula regular.

A pandemia, de fato, representou um retrocesso na educação pública no Brasil, tornando necessária a formulação de medidas e condições para recompor a aprendizagem perdida dos estudantes. Ao analisar o diagnóstico da educação na região do Gama, percebe-se que a avaliação do SAEB, por si só, não tem o poder de melhorar a educação, mas a partir de seus resultados, é possível tecer diagnósticos e empreender esforços mais eficazes nos processos de ensino-aprendizagem das unidades escolares. Caberá aos profissionais da educação mobilizarem-se por meio de projetos eficazes e tornarem a aprendizagem do estudante mais efetiva, para que essas crianças sejam alfabetizadas na idade certa e possam ler, produzir e interpretar de forma adequada.

## Análise das entrevistas

Ao analisar as entrevistas, percebemos que a escola A promove ações pedagógicas eficazes de incentivo à leitura que estão inseridas na proposta pedagógica. Dessa forma, os estudantes obtêm melhor compreensão de texto em seus diferentes estágios, no que envolve análise e interpretação, e conseguem melhores resultados no SAEB/AEB. Já na escola B, não há projetos de reforço no contraturno na proposta pedagógica, e os estudantes não frequentam a biblioteca por não haver um responsável pelo espaço. Além disso, os projetos de leitura que constam na proposta pedagógica da escola B não são colocados em prática de forma integral.

Na região do Gama, tem sido recorrente a manifestação de preocupação por parte de diretores e professores, pois as crianças passam pela Educação Infantil na rede pública por dois anos e têm chegado ao 1º ano sem noção de lateralidade e coordenação motora. Boa parte delas não diferencia letras de números, tampouco consegue escrever o próprio nome. A problemática envolve a falta de conhecimento dos professores aos objetivos de aprendizagens existentes no currículo e a quantidade excessiva de crianças matriculadas nas turmas de educação infantil. Para atender

à demanda, atualmente, a estratégia de matrícula no DF é de 30 crianças na educação infantil e não há previsão de professor auxiliar nessas turmas. No parecer 20/2009 do Conselho Nacional de Educação, recomenda-se 20 crianças por turma na Educação Infantil (Brasil, 2009). Boa parte desses professores não recebe gratificação pela sua atuação e, a maioria deles, tem vínculo de trabalho via contrato, o que, de certa forma, pode influenciar no pensamento de que eles não podem fazer nada para melhorar essa situação.

É preciso rever as condições de trabalho desses professores que, em muitas escolas, passam por cinco horas ininterruptas sem direito sequer a um intervalo. O profissional precisa se desdobrar para atuar nessas turmas e, muitas vezes, por não ter um auxiliar que fique com as crianças, não consegue suprir suas necessidades fisiológicas, como ir ao banheiro. A Escola Classe 19 do Gama elaborou uma escala para realizarem um rodízio de todos os profissionais da educação para que haja o recreio coletivo e, por conseguinte, momentos diários de descanso do professor. Em outra região do DF, no Recanto das Emas, os gestores promovem momentos de brincadeiras com duas turmas ao mesmo tempo. Dessa forma, é possível que uma professora consiga sair para ir ao banheiro ou descansar a voz para retomar a aula.

Com o objetivo de melhorar a qualidade no atendimento quanto ao excesso do número de crianças matriculadas, é possível que a comunidade em geral, incluindo os professores, façam denúncias no site da Ouvidoria do Distrito Federal ou ligando no número 162. Segundo o site, os registros na ouvidoria ajudam a mapear as principais demandas da cidade e direcionar esforços para a elaboração de políticas públicas (Distrito Federal, 2023). Com turmas lotadas, as experiências em ricos contextos de aprendizagens ficam mais complexas de acontecer, e as questões de escrita se tornam bem raras.

A Secretaria de Educação do Distrito Federal parece estar falhando no letramento das crianças da Educação Infantil, uma vez que em muitas escolas da rede escolar pública do DF são propiciados apenas momentos de brincadeiras, sem conexão com a ludicidade da prática leitora. A comunidade escolar tem apontado a falta de consenso e de diretrizes claras para que os professores atuem de forma eficaz nessa fase em que as crianças apresentam maior facilidade para aprender. Nesse cenário, observa-se uma polarização: enquanto alguns docentes, favoráveis ao letramento, propõem atividades em excesso, outros, contrários à abordagem, limitam-se a deixar que os estudantes apenas brinquem durante as cinco horas de aula<sup>7</sup>. Investir no letramento significa inserir de forma lúdica os diversos gêneros textuais em experiências cotidianas. Além disso, uma liderança sensível às demandas da escola, que dá suporte para o professor e acompanha o pedagógico da escola, garantirá um ensino de qualidade a todos. O bom gestor poderá incentivar o professor a buscar novas práticas pedagógicas que propiciem o prazer pela leitura.



Países e regiões com melhores resultados nas avaliações externas têm a educação como prioridade e desenvolvem programas com incentivos financeiros e pedagógicos aos profissionais da educação. No estado de Goiás, que tem o melhor desempenho do Ideb no Ensino Médio do Brasil, o governador, reeleito em 2022, tinha a educação como prioridade, por isso concedia recursos pessoais, didáticos e financeiros para os envolvidos na educação. Os professores eram acompanhados para darem resultados e recebiam incentivos para promoverem ações pedagógicas eficazes. Com os resultados, o governador melhorou a remuneração dos professores, concedendo ainda o 13º e o 14º anualmente. Os professores, ao realizarem formação semestral de 80 horas, são valorizados com uma gratificação de 500 reais mensais. Já no Distrito Federal, os profissionais da educação, ao concluírem o mestrado e o doutorado, recebem, respectivamente, até R\$ 300,00 e R\$ 450,00 mensais brutos.

Sem a devida valorização dos profissionais da educação e o acompanhamento eficaz para fomentar a leitura de forma que resulte em melhores resultados na aprendizagem, dificilmente teremos resultados de qualidade nas avaliações externas. A leitura é a ferramenta principal para a aprendizagem, para uma educação de qualidade e para a plena cidadania, além de condição essencial para o desenvolvimento social e humano de uma nação (Failla, 2021). A leitura proficiente e a interpretação são requisitos primordiais para que os estudantes realizem uma boa verificação de aprendizagem. Quando a sociedade de fato der importância à leitura, integrando-a ao cotidiano das pessoas, será possível superar as dificuldades no seu fomento.

## Conclusão

Esta pesquisa buscou compreender se existe alguma relação entre as ações pedagógicas de incentivo à leitura e os resultados do SAEB de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas do Distrito Federal. Questionando-se, portanto, se as ações pedagógicas de incentivo à leitura repercutem nos resultados das avaliações do SAEB. A presente pesquisa trouxe dados referentes à realidade de duas escolas localizadas na Região do Gama, no Distrito Federal, escolhidas por possuírem o melhor e o pior Ideb da região.

Verificou-se que, na série histórica do SAEB, a escola com o melhor resultado no Ideb está sempre superando as metas, pois tem em seu cotidiano ações pedagógicas eficazes de incentivo à leitura, como a utilização da biblioteca semanalmente e projetos de leitura inseridos no Projeto Político Pedagógico colocados em prática na sua íntegra. Para os estudantes que precisam de intervenção pedagógica nesta escola, é oferecido o reforço no contraturno no início do ano letivo. Desta forma, os índices de aprovação e a média do SAEB dos estudantes são elevados.

Já a escola com o menor Ideb, quando realizada a pesquisa

em 2022, não continha em seu Projeto Político-Pedagógico ações de reforço no contraturno, os estudantes não frequentavam a biblioteca da escola e os projetos de leitura existentes no PPP não eram praticados em sua integralidade. Em 2023, o diretor da escola informou que conseguiram inserir o projeto do reforço no contraturno no PPP e que, no início do ano, os professores começariam a atuar nesse sentido.

Ao descrever, com base em fotos<sup>8</sup>, a infraestrutura física dedicada à leitura das escolas públicas dos Anos Iniciais do Gama, nota-se que a maioria das escolas possui locais adequados com acervos variados. Entretanto, a maioria não conta com um mediador da leitura para atuar diretamente com os estudantes. Por esta razão, alguns professores deixam de frequentar estes espaços com os discentes. Os poucos profissionais que atuam na biblioteca geralmente são professores readaptados com restrições, que ficam responsáveis apenas pela organização do espaço, deixando de atuar diretamente por meio de projetos de incentivo à leitura.

Não devem existir escolas sem bibliotecas e seus respectivos bibliotecários. [...]. A biblioteca pode auxiliar aos alunos alfabetizados ou não, em sua competência leitora, para ampliar os horizontes de leitura e formação como cidadão. Pode-se considerar que ela não é a única forma de acesso à informação, mas é de caráter essencial para a qualidade da educação. Sendo assim, são imprescindíveis os esforços para a concretização dos objetivos com locais adequados para a leitura (Milanesi, 1993, p. 87-88).

Os professores e diretores de ambas as escolas pesquisadas elencaram, de forma unânime, que ações pedagógicas de incentivo à leitura possivelmente elevam a qualidade do aprendizado do estudante. Entre as principais ações mencionadas estão: o reforço no contraturno, a existência de profissionais qualificados nas bibliotecas e os projetos de leituras factíveis e constantes no PPP.

Para obter melhor qualidade na educação, a ponto de repercutir no SAEB, entende-se a necessidade de resolver os problemas estruturais, tais como: condições de trabalho, quantidade de estudantes por sala recomendada pelo CNE, envolvimento da família, empenho dos gestores e a formação do professor para atuar no fomento à leitura desde a Educação Infantil. Ao observar que o currículo da Educação Infantil do DF preconiza claramente a elaboração de hipóteses sobre a leitura e a escrita, percebe-se que tem faltado aos professores o acesso a essas informações e a prática desse currículo.

Com as avaliações do Novo SAEB se iniciando no 2º ano do Ensino Fundamental, fica evidente a necessidade de melhor preparação dos estudantes desde a Educação Infantil, de modo a tornar possível que sejam eficazmente alfabetizados a partir do 1º ano. Daí a necessidade de que ações pedagógicas voltadas ao letramento se deem a partir da Educação Infantil. Sem uma alfabetização de qualidade, os estudantes não desenvolvem a proficiência

leitora necessária para compreender textos com autonomia, o que compromete não apenas sua formação integral, mas também seu desempenho em avaliações externas, como as do SAEB. O suporte pedagógico aos professores e monitoramento por parte dos gestores e da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) são necessários também para que alcancemos melhor desempenho dos estudantes nas avaliações internas e externas.

Sugiro que sejam realizados mais estudos por parte das outras regiões do Distrito Federal e que a SEEDF disponibilize uma equipe técnica para analisar os artigos, dissertações e teses oriundas, principalmente, de pesquisas desenvolvidas por professores da rede, promovendo melhor visibilidade para estes trabalhos e utilizando seus resultados na formulação de políticas públicas mais eficazes no sentido de elevar a qualidade da educação pública da capital do país.

A educação é uma engrenagem que necessita de múltiplos agentes para o seu funcionamento: se um deixa de atuar, o restante fica a desejar. O foco central na aprendizagem deve ser o estudante (Figura 2). Quando houver empenho do governo para fazer essa engrenagem girar com políticas públicas eficazes voltadas para a melhoria da educação, promovendo a universalização das bibliotecas e a formação do professor com ênfase na alfabetização e na leitura, além de investir na Educação Infantil, juntamente com o empenho das famílias e dos gestores, a educação brasileira produzirá melhores resultados.

Figura 2 – Engrenagem de múltiplos agentes em prol do estudante



Fonte: Elaborada pela autora.

Percebe-se que, nas escolas do Gama que não têm alcançado melhores resultados no SAEB, faltam ações pedagógicas de leitura mais eficazes para elevar o aprendizado do estudante por meio do reforço no contraturno e da elaboração de projetos de leitura factíveis que constem na proposta pedagógica. Caberá aos professores destinar tempo diariamente em suas aulas para desenvolver habilidades de leitura. Enquanto deixarem de atuar no desenvolvimento dessas habilidades, continuaremos a presenciar índices reduzidos de proficiência leitora em nossa região.

Desse modo, os resultados encontrados indicaram

que ações pedagógicas eficazes de leitura auxiliam nos resultados do SAEB. Para a realização da avaliação do SAEB fica evidente que o estudante que consegue ler, escrever e compreender textos em seus diferentes estágios com habilidades tais como inferir, deduzir entre outros terão melhor aproveitamento nos testes. A pesquisa realizada possibilitou também a compreensão dos fatores que podem repercutir no desempenho dos estudantes em avaliações externas em larga escala.

Os bons resultados no SAEB estão relacionados aos projetos que envolvem o gosto pela leitura e a qualidade dos profissionais da educação. É preciso considerar os resultados do SAEB para orientar políticas públicas e as práticas pedagógicas. O caminho é compartilhar o conhecimento e as experiências que estão dando certo nas escolas com melhores resultados e replicar essas ações nas outras escolas, para que o Distrito Federal avance com equidade.

## Notas

- 1 Meta 7, estratégia 7.2: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem pelo menos 70% (setenta por cento) dos(as) alunos(as) do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo. Em 2024, o percentual dos estudantes deve ser elevado para 80% dos estudantes com nível suficiente de aprendizado adequado” (Brasil, 2014b).
- 2 O Instituto Pró-Livro realiza a pesquisa Retratos da Leitura a cada quatro anos, sempre com a mesma metodologia, de forma amostral. A primeira edição é de 2001, a segunda é de 2007, a terceira é de 2011, a quarta é de 2015, e a quinta é de 2019. Na quinta edição, foram feitas 8.076 entrevistas em 208 municípios. Seus resultados possibilitam avaliar o impacto das políticas e ações, com o objetivo de identificar avanços e impasses, para aprofundar questões que envolvem a formação leitora, no intuito de elevar o índice de leitores no país.
- 3 A Provinha Brasil foi uma avaliação diagnóstica aplicada pelo Ministério da Educação (MEC) e implementada em 2007 (Portaria Normativa nº 10/24, de abril de 2007), destinada a alunos do 2º ano do ensino fundamental da rede pública, com o objetivo de aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e, posteriormente, elementos de Matemática.
- 4 A entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados qualitativa que utiliza um roteiro com perguntas previamente definidas, mas permite flexibilidade para que o entrevistador explore respostas e aprofunde temas relevantes conforme a entrevista se desenvolve. Como afirma Minayo (2001, p. 62), trata-se de uma técnica que “parte de um roteiro básico, mas permite que o entrevistador formule novas perguntas no decorrer da entrevista, com base nas respostas do entrevistado”.
- 5 Os níveis de proficiência do Saeb são definidos com base em escalas padronizadas que expressam o desempenho dos estudantes em diferentes áreas do conhecimento, especialmente Língua Portuguesa e Matemática. Cada nível representa um conjunto de habilidades cognitivas progressivamente mais complexas. Em Língua Portuguesa, os níveis mais altos (como o nível 6) correspondem à capacidade de realizar inferências, analisar criticamente textos, identificar informações implícitas e estabelecer relações intertextuais. A definição e atualização dessas escalas consideram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as matrizes de referência utilizadas pelo Inep. A partir de 2019, a reformulação do Saeb incorporou também a avaliação da fluência em leitura e da produção textual, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, como forma de aprofundar os diagnósticos educacionais e orientar intervenções pedagógicas mais eficazes.
- 6 O Ministério da Educação, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, também recomenda que o número de crianças por turma respeite limites que garantam a qualidade do atendimento, sendo indicado o máximo de 20 crianças por sala para crianças de quatro a cinco anos (Brasil, 2010).
- 7 Observações realizadas por uma das autoras em entrevistas e reuniões com profissionais da Educação Infantil da região do Gama, no primeiro semestre de 2023.
- 8 Fotografias produzidas por uma das autoras durante visitas técnicas realizadas às escolas públicas do Gama no segundo semestre de 2023, no contexto da pesquisa de campo.

## Referências

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges; FERREIRA, Andreia Tereza Brito. Práticas de ensino da leitura e da escrita na educação infantil no Brasil e na França e os conhecimentos das crianças sobre a escrita alfabética. *Educação em Revista*, Minas Gerais, v. 36, p. 1-36, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698159401>. Acesso em: 14 de mar. 2023.
- ARAÚJO, Liane Castro. Ler, escrever e brincar na educação infantil: uma dicotomia mal colocada. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 345-360, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3578/pdf>. Acesso em: 11 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm) Acesso em: 13 abr. 2022.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 13 abr. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Novo SAEB. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/SAEB?start=20>. Acesso em: 31 maio 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. 2009. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECEBN202009.pdf?query=INFANTIL](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN202009.pdf?query=INFANTIL). Acesso em: 15 fev. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. PDE I Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica; Inep, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7619-provabrazil-matriz-pdf&category\\_slug=fevereiro-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7619-provabrazil-matriz-pdf&category_slug=fevereiro-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 abr. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2014b. Disponível em: [https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 4 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Português tem apenas 1,6% de aprendizagem adequada no SAEB. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/389-ensino-medio-2092297298/68271- apenas-1-6-dos-estudantes-do-ensino-medio-tem-niveis-de-aprendizagem-adequados-em-portugues>. Acesso em: 12 abr. 2022.
- BRASIL. INEP. Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 15 maio 2023.
- BRASIL. INEP. Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/SAEB>. Acesso em: 8 fev. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros de atualização do Sistema de avaliação da Educação Básica – SAEB. Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: [Novo\\_SAEB\\_Parametros\\_de\\_Atualizacao\\_26\\_12\\_2022.pdf](http://portal.mec.gov.br/docman/2020/141451-public-mec-web-isbn-2019-003/file). Acesso em: 3 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Nacionais de qualidade da Educação Infantil. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2020/141451-public-mec-web-isbn-2019-003/file>. Acesso em: 14 fev. 2023.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Diretrizes pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo para as aprendizagens: BIA. Brasília, DF: Governo do Distrito Federal, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo em Movimento da Educação Infantil: Brasília, 2018. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Currículo-em-Movimento-Ed-Infantil\\_19dez18.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Currículo-em-Movimento-Ed-Infantil_19dez18.pdf). Acesso em: 14 mar. 2023.
- DISTRITO FEDERAL. Controladoria Geral do Distrito Federal. 2023. Disponível em: <https://www.participa.df.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Projeto Político-Pedagógico: Escola Classe 01 do Gama, 2025. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2025/09/ppp\\_ec\\_01\\_gama.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2025/09/ppp_ec_01_gama.pdf). Acesso em: 25 maio 2025.

FAILLA, Zoara. Retratos da Leitura no Brasil. 5. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2021. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/>. Acesso em: 26 maio 2022.

FRANCE. Ministère de L'Éducation Nationale. Au BO spécial du 26 mars 2015: Programme de L'École Maternelle. Paris: Ministère de L'Éducation Nationale, 2015. Disponível em: <http://www.education.gouv.fr/cid87300/rentree-2015-le-nouveau-programme-de-l-ecole-maternelle.html>. Acesso em: 10 maio 2023.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; BARUFFI, Alaíde Maria Zabloski; REAL, Giselle Cristina Martins. Resultados positivos do Ideb em redes escolares municipais: evidências de estudo exploratório. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 34, 2011, Natal. Anais [...]. Rio de Janeiro: ANPEd, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT05/GT05-400%20int.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.

GOMES, Francimarcos Peixoto; VIDAL, Eloisa Maia. Formação continuada e resultados no Ideb: o que dizem os questionários contextuais de diretores e professores do SAEB/2017. Teoria e Prática da Educação, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 23-41, 15 jun. 2021.

INEP. IDEB. Brasília, DF: Inep, 2019. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=5181299>. Acesso em: 31 maio 2022.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Retratos da Leitura em Bibliotecas Escolares. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2019. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/retratos-da-leitura-em-bibliotecas-escolares/>. Acesso em: 26 maio 2022.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Retratos da Leitura no Brasil. 4. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2015. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/>. Acesso em: 26 maio 2022.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. Pro-Posições, Campinas, v. 27, n. 2, p. 177-202, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0022>. Acesso em: 9 maio 2023.

MILANESI, Luís. O que é biblioteca. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexandre da; NASCIMENTO, Gabryella Silva do. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 25, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/a/xN3QNBZWYxKpDWff35hBhMr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2023.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção Geral da Educação. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Portugal, 2016.

QEDU. Aprendizado adequado. 2019. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/brasil/aprendizado>. Acesso em: 25 maio 2022.

PRONATEC. Provinha Brasil: Avaliação da Alfabetização Infantil. Disponível em: [pronatec.pro.br/provinha-brasil/](https://pronatec.pro.br/provinha-brasil/). Acesso em: 26 jun. 2025.

QEDU. Ideb: Distrito Federal. 2021. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/53-distrito-federal/ideb#:~:text=Por%20exemplo%2C%20a%20equipe%20do,relação%20ao%20resto%20dos%20municípios>. Acesso em: 21 jun. 2023.

RODRIGUES, Márcio Urel; MISKULIN, Rosana Giarretta Sguerra; SILVA, Luciano Duarte. Formação inicial de professores “para dentro da profissão” no âmbito do Pibid/matemática. Revista Dynamis, Blumenau, v. 25, n. 1, p. 26-45, maio 2019. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/dynamis/article/view/7284>. Acesso em: 12 jul. 2022.

SARGIANI, Renan; MALUF, Maria. Regina. Linguagem, Cognição e Educação Infantil: Contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências. Psicologia Escolar e Educacional, [s. l.], v. 22, n. 3, p. 477-484, 2018. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-976614>. Acesso em: 13 abr. 2023.

SAHLBERG, Pasi. Lições Finlandesas 2.0. São Paulo: SESI-SP Editora, 2018.

SILVA, Jackeline Sousa. As contribuições do ensino de escrita para a formação do leitor proficiente avaliado sob a perspectiva do SAEB. Revista Linguagens & Letramentos, Campina Grande, v. 4, n. 1, p. 76-101, 2020. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/1333>. Acesso em: 13 fev. 2023.

SOARES, Magda. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. 2014. Cadernos CENPEC, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146-173, dez. 2014.


SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; PANSINI, Flávia; SOUZA, Flora Lima Farias de. Reforço escolar: espaço de superação ou manutenção das dificuldades escolares? Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 237-46, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/CN8JBpBvHNF5YGnzPVkqQRh/?lang=pt#>. Acesso em: 24 mar. 2023.



## Reflexões sobre a alfabetização nas escolas públicas do DF: a questão da literacia e os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental

*Reflections on literacy in public schools of the Federal District: literacy issues and 3rd year Elementary School students*

 Ivone Alvino de Barros Gomes\*  
Leonardo da Cunha Mesquita Café\*\*

Recebido em: 10 jan. 2024  
Aprovado em: 9 out. 2025

**Resumo:** O objetivo deste artigo é analisar quais estratégias são necessárias para que os/as estudantes das escolas públicas do Distrito Federal progridam ao 3º ano do Ensino Fundamental I com as habilidades mínimas de leitura e escrita. Pretende-se, ainda, verificar a formação dos professores/as alfabetizadores/as que implementaram estratégias eficazes, avaliar tais estratégias e analisar o perfil desses/as docentes que promovem o sucesso na alfabetização durante o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). Para tanto, a pesquisa adota abordagem qualitativa, apoiando-se na análise documental do Currículo em Movimento e na revisão bibliográfica das teorias sobre a garantia da alfabetização plena e crítica como fonte de dados. Ao final das análises, conclui-se que possuir um perfil técnico para atuação no BIA, políticas públicas voltadas à formação continuada dos professores, utilização de estratégias já implementadas nas escolas públicas (reagrupamento e projeto interventivo) e aptidão para atuar na alfabetização constituem elementos favoráveis ao avanço da literacia dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental I.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Bloco Inicial de Alfabetização – BIA. Perfil Docente. Formação Docente. Literacia.

**Abstract:** The objective of this article is to analyze the strategies necessary for students in public schools in the Federal District to progress to the 3rd year of Elementary School I with minimum reading and writing skills. It also aims to examine the training of literacy teachers, evaluate the strategies. Applied and analyze the profile of teachers who promote successful in literacy during the Initial Literacy Block (BIA). This qualitative research is based on the documentary analysis of Currículo em Movimento and a bibliographic review on full and critical literacy. The study concludes that a technical teacher profile, public policies for continuing education, use of existing strategies (regrouping and intervention Project), and aptitude for literacy instruction are favorable elements for advancing students' literacy in the 3rd year of Elementary School I.

**Keywords:** Literacy. Initial Literacy Block – BIA. Teaching Profile. Teacher Training. Literacy.

\*Professora de Atividades da SEEDF. Pedagoga pela FacBrasília. Especialista em Psicopedagogia Clínico - Institucional (ESAB). Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar (UnB). Especialista em Educação Básica e Direitos Humanos na Perspectiva Internacional (UnB). Especialista em Metodologia do Ensino em Matemática (UnB). Contato: ialvinogomes@gmail.com.

\*\* Professor da SEEDF. Formador em Diversidade Sexual, Gênero e Educação. Mestre em Linguística pela UnB e doutorando no PPGL/UnB. Integra o Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade (NELIS), e é autor do livro A gente só é, e pronto! - Uma análise linguístico-discursiva dos impactos da LGBTIfobia na escola, publicado pela Editora Appris em 2020. Contato: leocafe77@gmail.com.

## Introdução

A educação brasileira demanda docentes preparados/as para elaborar e implementar estratégias didáticas que favoreçam a aprendizagem dos/as estudantes, com especial atenção àqueles/as que se encontram nos anos iniciais do processo de alfabetização. Nesse sentido, aprender a ler é desenvolver habilidades para a leitura e escrita do mundo. Apesar da sua importância, a educação vem sofrendo com os reflexos causados pela pandemia, ocorrida no ano de 2020, quando professores/as e estudantes tiveram que se adaptar às aulas remotas.

A reorganização das práticas docentes para o ensino remoto, durante a pandemia de COVID-19, exigiu uma transformação rápida e significativa no sistema educacional brasileiro. Professores/as e estudantes, acostumados/as ao ensino presencial, enfrentaram desafios múltiplos, como a falta de infraestrutura tecnológica, dificuldades na gestão do tempo e na organização do ambiente de estudo em casa. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil, 2020), as instituições de Educação Superior permaneceram, em média, 15 dias sem aula remota e 221 dias sem aula presencial durante o ano letivo de 2020. Já em 2021, o país teve, aproximadamente, 100 dias de aulas remotas, considerando escolas públicas e privadas das diferentes etapas de ensino (Brasil, 2021).

No entanto, muitas dessas pessoas não tinham acesso à internet e nem a equipamentos necessários adotados à época. Diante desse cenário, muitas crianças foram prejudicadas em um ano em que ocorreram diversas situações inesperadas, havendo muita defasagem nas aprendizagens. Desse modo, “o que se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e para uma parcela significativa dos professores” (Saviani, 2021, p. 39), o que fez emergir um verdadeiro abismo entre aqueles/as que podiam e os/as que não tinham condições de minimizar os danos causados pela nova realidade que nos assolava de maneiras diferentes.

Além do déficit real na aprendizagem dos/as estudantes, os objetivos pautados em leis estão sendo relativizados por alguns/mas profissionais da educação, o que faz aquele abismo se distanciar ainda mais. Vale lembrar que a Constituição Federal Brasileira de 1988 determina, em seu artigo 205, que a educação seja um direito de todos/as e dever do Estado e da família, além da equidade no acesso e permanência na escola. Ainda, há a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96, implementada para organizar todo o sistema de educação no Brasil. Ademais, temos uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que é um documento usado para normatizar os conteúdos de aprendizagem que os/as estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, ou seja, serve para orientar o currículo das unidades de ensino públicas e privadas do Brasil.

No Distrito Federal, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF doravante) implantou, em 2005, o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), no qual estudantes a partir dos seis anos de idade começariam a ingressar no Ensino Fundamental. Vale enfatizar que essa proposta de trabalho pedagógico é direcionada à alfabetização e ao letramento eficaz e eficiente dos/as estudantes até o final do 1º Bloco do 2º Ciclo (SEEDF, 2014).

As escolas públicas do DF seguem ainda o Currículo em Movimento, que “necessita de um permanente movimento de revisitação para se manter atualizado diante das constantes mudanças sociais, bem como para se adequar às novas legislações e normatizações” (Currículo em Movimento - Educação Infantil, 2018, p. 8).

A educação, portanto, tem como premissa a alfabetização eficaz, garantindo a aprendizagem das habilidades de leitura e escrita como direito básico para todos/as. Entretanto, esse direito vem sendo negligenciado para aqueles/as que mais necessitam (Sargiani, 2022). No Brasil, o processo de alfabetização inicia-se no 1º ano do Ensino Fundamental com o objetivo de que os/as estudantes concluam o 3º ano com as habilidades mínimas de leitura e escrita. No entanto, será que esse objetivo se concretiza amplamente?

O Relatório SAEB/ANA 2021 aponta que apenas 36% dos/as estudantes do 2º ano atingiram níveis adequados de leitura (Brasil, 2022, p. 17), evidenciando a necessidade de um corpo docente capacitado. Nessa perspectiva, Soares (2016, p. 25) enfatiza que alfabetizar e letrar são processos indissociáveis, exigindo que o/a professor/a domine tanto o sistema de escrita alfabética quanto os usos sociais da leitura e escrita. De modo semelhante, Ferreiro e Teberosky (1988, p. 33) demonstram que a criança percorre hipóteses sucessivas sobre o funcionamento da escrita, demandando intervenções planejadas e sensíveis às etapas do desenvolvimento cognitivo. Ainda, Mortatti (2006, p. 5) recorda que, desde o século XIX, os debates sobre métodos de alfabetização reconhecem a necessidade de práticas pedagógicas consistentes para enfrentar dificuldades históricas na escola pública.

Nesse sentido, a formação inicial e, sobretudo, a formação continuada assumem papel determinante para o êxito na alfabetização. No Distrito Federal, políticas específicas foram instituídas para garantir a alfabetização até o 3º ano, entre elas o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) e o programa Alfaletando, que busca apoiar os/as professores/as dos 1ºs e 2ºs anos por meio de ações formativas e de acompanhamento pedagógico. Por isso, considerando que aprender a ler e escrever é um processo gradual, a formação continuada, o projeto interventivo e os reagrupamentos são elementos fundamentais para o sucesso escolar.

Desse modo, a adoção de intervenções pedagógicas voltadas à alfabetização dos/as estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal, como mostra a pesquisa de mestrado de Silvana Friebe (2024)<sup>1</sup>, evidencia que a qualidade da organização do

trabalho docente exerce papel decisivo no processo formativo. Quando bem estruturada, essa organização possibilita avanços significativos nas aprendizagens, contribuindo para a efetivação do direito humano de aprender e para a construção de relações sociais mais equitativas (Friebel, 2023, p. 2).

Ainda assim, observa-se resistência de alguns/mas profissionais da educação, que relativizam os caminhos normatizados pelas Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º ciclo. O Projeto Interventivo, segundo Friebel (2023), permite ao/a professor/a investigar dificuldades dos/as estudantes e buscar soluções para a alfabetização, reforçando a importância dos elementos pedagógicos mencionados.

Nesse contexto, surge, então, o questionamento: Por que muitos/as estudantes chegam ao 3º ano do Ensino Fundamental sem as habilidades necessárias de leitura e escrita? Para compreender essa situação alarmante, é necessário considerar que o mundo e as pessoas estão em constante transformação, pois “toda sociedade é um momento no processo histórico e só pode ser apreendida como parte daquele processo” (Bravelman, 1980, p. 29 apud Freitas, 2018, p. 82).

Diante disso, e destacando a importância da formação continuada de professores, do uso de projetos interventivos e de políticas públicas de alfabetização eficazes, este artigo tem como objetivo: analisar quais estratégias são necessárias para que os/as estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental alcancem habilidades mínimas de leitura e escrita.

Como desdobramento desse objetivo, pretende-se:

- Verificar a formação dos/as professores alfabetizadores/as que conseguem desenvolver estratégias eficazes para que os/as estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais possuam as habilidades de leitura e escrita;
- Avaliar se as estratégias utilizadas pelos/as professores/as do BIA são favoráveis para uma aprendizagem eficaz e equânime;
- Analisar qual é o perfil de professor/a que alcançou o sucesso na alfabetização de seus/suas estudantes no 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Para fins metodológicos, definiu-se a abordagem qualitativa e interpretativista por possibilitar uma análise aprofundada das teorias e documentos que tratam da garantia da alfabetização até o final do 1º bloco do 2º ciclo.

## Caminhos metodológicos

Este artigo apresenta uma abordagem qualitativa, pois “visa abordar o mundo ‘lá fora’, ...e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘dentro’ de diversas maneiras diferentes” (Flick, 2009, p. 8). Desse modo, o fenômeno social que instiga a pesquisa presente

em nossa escrita é a problemática da alfabetização plena até o final do BIA.

Dessa maneira, para analisar quais estratégias são necessárias para que os/as estudantes cheguem ao 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais com as habilidades mínimas de leitura e escrita, nossa pergunta de pesquisa, foram utilizadas a análise documental e a revisão bibliográfica como elementos metodológicos de geração de dados.

Entende-se aqui, por análise documental, uma ação de pesquisa que consiste em

[...] identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica e, nesse caso, preconiza-se a utilização de uma fonte paralela e simultânea de informação para complementar os dados e permitir a contextualização das informações contidas nos documentos (Souza et al., 2011, p. 223).

A análise documental foi realizada a partir da análise de conteúdo, metodologia que permite examinar documentos de forma sistemática e organizada, identificando categorias, temas e padrões relevantes para o fenômeno investigado. Conforme Bardin (1979, p. 45), a análise de conteúdo consiste em um conjunto de procedimentos que possibilitam representar o conteúdo de documentos de maneira estruturada, permitindo extrair informações de forma consistente e interpretável, de modo a subsidiar consultas e análises posteriores.

Para esta pesquisa, os documentos foram selecionados considerando critérios, como a) relevância para as políticas públicas de alfabetização no Distrito Federal; b) grau de atualidade dos documentos; c) relevância para a realidade das unidades escolares da SEEDF; e d) relação direta com a alfabetização plena. As informações foram estruturadas em categorias de análise para organizar os dados, incluindo estratégias de ensino, formação docente e resultados esperados para os/as estudantes. Essa organização permitiu que os dados coletados fossem analisados de maneira consistente, contribuindo para uma compreensão detalhada do objeto de estudo.

Para este artigo, a pesquisa sobre sucesso na alfabetização – atravessada pelo recorte espaço-temporal – precisa se debruçar sobre o Currículo em Movimento da SEEDF, documento orientador das práticas político-pedagógicas dos/as profissionais da educação do Distrito Federal. A análise documental dessa normativa específica é necessária, pois ao “apresentar [esse documento] para a Educação Básica, a SEEDF empenha-se em garantir não apenas o acesso de todos e todas à Educação Básica, mas, sobretudo, a permanência com qualidade referenciada nos sujeitos sociais” (Distrito Federal, 2018, p. 10).

Para propiciar maior aprofundamento nas análises sobre o fenômeno social da literacia no BIA, utiliza-se também a revisão bibliográfica que é o estudo daquilo que já foi pesquisado e escrito sobre o assunto, bem como sobre o arcabouço teórico que fundamenta

a construção de uma pesquisa. A revisão bibliográfica terá como suporte as teorias que versam sobre a garantia de alfabetização plena e crítica, apoiadas especialmente na obra de Freire (1987) e Friebe (2022; 2023).

Neste sentido, através da

pesquisa qualitativa, o pesquisador utiliza os insights e as informações provenientes da literatura enquanto conhecimento sobre o contexto, utilizando-se dele para verificar afirmações e observações a respeito de seu tema de pesquisa naqueles contextos. Ou o pesquisador utiliza-o para compreender as diferenças em seu estudo antes e depois do processo inicial de descoberta. A revisão da literatura teórica em sua área de pesquisa pode ajudá-lo a encontrar respostas para perguntas (Flick, 2008, p. 62).

Esses instrumentos geradores proporcionam uma visão do que vem acontecendo com as práticas do/a professor/a alfabetizador/a, pois, para caracterizar o perfil desse/a profissional, é necessário considerar a sua formação inicial, sua formação continuada, bem como a sua experiência a fim de que possam desenvolver seu trabalho embasados/as nos conhecimentos adquiridos sobre os processos que levam à aprendizagem dos/as estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, que não adquiriram as habilidades mínimas de leitura e escrita. Além disso, vale salientar que a pesquisa qualitativa proporciona ao/a pesquisador/a enxergar questões antes não vistas, novas informações com base na exploração do ambiente pesquisado.

Portanto, em conjunto, revisão bibliográfica e análise documental são fundamentais nesse artigo para que possamos, qualitativamente e de maneira exploratória, responder à pergunta de pesquisa, que nos instiga, frente aos desafios da alfabetização plena, crítica e emancipatória.

### Caminhos teóricos: direito à aprendizagem e o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA)

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabeleceu 20 metas para educação plena em nosso país, dentre as quais temos a meta de número 5: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (Brasil, 2014). É importante lembrar que a vigência do PNE terminou no ano de 2024 e, provavelmente, essa meta continuará longe de ser uma realidade. Apesar disso, é importante reiterar que a educação é um direito de todos/as, e que toda criança tem direito a aprender. Mesmo assim, durante muitos anos, muitas crianças foram mantidas fora da escola, causando um abismo educacional entre os/as mais pobres e ricos/as do nosso país. Contudo, somente a partir da universalização do ensino que se verificou o nascer de uma outra realidade: estudantes permanecendo no sistema educacional, apesar de muitos/as não saberem ler e escrever com proficiência (Gomes, 2019).

Permanecer com os/as estudantes nas escolas, porém, não é o suficiente. É necessário um engajamento da comunidade escolar para promover-lhes uma educação de qualidade. Não basta somente se pensar em métodos para a alfabetização de crianças e adultos; é importante ir além porque,

em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com “antigas” e “novas” explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especificamente na escola pública (Mortatti, 2006, p. 1, apud Gomes, 2019, p. 7).

A Secretaria de Estado de Educação no Distrito Federal, SEEDF, no ano de 2005, iniciou a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos com a inclusão de crianças a partir dos 6 anos de idade. Nesse contexto, foi criado o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), que compreende o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, passando a funcionar em 2008 em todas as Regiões Administrativas do Distrito Federal (Vilas Boas, 2010). O BIA, portanto, é uma etapa em que o/a estudante deverá estar alfabetizado/a até o término do 3º ano.

Apesar disso, o que se observa é contrário ao que realmente deveria acontecer: crianças chegando ao 3º ano do Ensino Fundamental sem as habilidades mínimas da literacia. Infelizmente, é importante enfatizar aqui que muitos projetos do ciclo não são utilizados em algumas unidades escolares, como o Reagrupamento e o Projeto Interventivo. Projetos que são citados no Currículo em Movimento como suporte para auxiliar os/as estudantes com necessidades específicas de aprendizagem:

A progressão continuada pode ser praticada por meio de mecanismos como: reagrupamentos de estudantes ao longo do ano letivo, levando em conta suas necessidades de aprendizagens, de modo que possam interagir com diferentes professores e colegas; avanço dos estudantes de um período a outro, durante o ano letivo, se os resultados da avaliação assim indicarem. A escola poderá acrescentar outros mecanismos e estratégias pedagógicas após análise realizada pelo conselho de classe, entre os quais o desenvolvimento de projetos interventivos, autoavaliação, feedback ou retorno, avaliação por pares ou colegas, etc (Distrito Federal, 2018, p. 72, grifos nossos).

Esse direito não é somente de aprender a ler e a escrever, mas sobretudo interpretar aquilo que se lê de forma reflexiva, proporcionando liberdade de mundo. Por isso, é necessário que haja a interação com o outro, pois “a aprendizagem não ocorre solitariamente, mas na relação com o outro, favorecendo às crianças, jovens e adultos a interação e a resolução de problemas, questões e situações na ‘zona mais próxima do nível de seu desenvolvimento’” (Distrito Federal, 2018, p. 33). Nessa interação, em que todos/as caminham juntos/as para a aquisição crítica da linguagem escrita, é fundamental estar em constante movimento, como nos provoca Freire (1987, p. 38), já que



educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.

É nessa perspectiva que percebemos o lugar da escola, um ambiente que se caracteriza pela pluralidade, na qual o conhecimento é produzido nas relações professor/a e estudante por meio das diferenças sociais e culturais. A alfabetização da leitura de mundo e da palavra, portanto, acontece nas relações com o outro (Almeida, 2019).

### Sucesso e fracasso: as estratégias do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA)

A organização do trabalho pedagógico nas unidades escolares constitui um elemento essencial para a promoção da aprendizagem, sobretudo quando realizada em articulação com a comunidade escolar. A forma como esse trabalho é planejado e direcionado impacta diretamente os resultados educacionais, influenciando tanto o sucesso quanto o insucesso dos/as estudantes. Nesse sentido, preparação teórica e prática, bem como o conhecimento do/a professor/a responsável na condução das atividades, revelam-se fatores determinantes para garantir a qualidade das práticas pedagógicas e atender, de maneira efetiva, às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

O Bloco Inicial de Alfabetização oferece estratégias que auxiliam o/a professor/a na mediação da aprendizagem dos/as estudantes. Uma dessas estratégias é o Projeto Interventivo, o qual não é executado em todas as escolas apesar de sua importância, o que reduz as oportunidades dos/as estudantes com dificuldades de contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e equânime, já que lhes faltará a habilidade de ler o mundo criticamente.

Para Friebel (2022), o Projeto Interventivo é uma estratégia que auxilia os/as estudantes com necessidades de aprendizagem, que leva em conta o atendimento específico por meio de mediações para que haja a materialização do direito à aprendizagem.

Nessa perspectiva, trazemos à baila o exemplo bem-sucedido de um Projeto Interventivo aplicado na própria SEEDF, o projeto “Vencendo as Barreiras da Alfabetização”, objeto de pesquisa da dissertação de mestrado de Silvana Friebel (2024). Tendo início no ano de 2018, realizado em uma escola pública situada em uma região de vulnerabilidade no Distrito Federal, o projeto obteve sucesso, pois demonstrou o avanço de estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais com necessidades de aprendizagem. Segundo a autora do projeto,

[...] sua implantação “acende luz para a necessidade de garantir um direito social humano, o direito à educação, como

também que bravatas ascensionais alfabetizatórias podem ser executadas em escolas periféricas mesmo em meio às dificuldades encontradas na educação pública” (Friebel, 2023, p. 2).

De acordo com a autora, o Projeto Interventivo “Vencendo as Barreiras da Alfabetização”, atendeu 118 estudantes, não alfabetizados/as, do 3º ano do Ensino Fundamental, da Escola Classe 01 da Estrutural, nos mostra a importância de sempre trabalharmos com ética, respeito e resiliência, pois os resultados serão positivos e surtirão os efeitos desejados. As atividades propostas foram desenvolvidas com o intuito de se alcançar a aprendizagem do/a estudante, e não somente apresentar um montante de conteúdo.

Neste sentido, percebe-se que, ao ser desenvolvido um trabalho de excelência, os/as estudantes passam a ter a oportunidade de avançar na sua aprendizagem, e isso foi primordial para que 97,46% daqueles/as atendidos/as na Escola Classe 01 da Estrutural tivessem essa oportunidade e, portanto, avançassem conforme o esperado. Cabe salientar que esse projeto desenvolvido pela autora é um grande exemplo do que podemos fazer dentro de nossas escolas, vencendo os obstáculos que impedem os/as estudantes de caminharem para uma aprendizagem de fato.

Nas palavras da autora do projeto, o ambiente escolar é um espaço em que acontecem ações em conjunto, e que proporciona um olhar assertivo sobre os pontos mais críticos e vulneráveis da sua comunidade, assim como de seus/suas estudantes. Dessa maneira, a escola pode levar toda a comunidade escolar a rever suas práticas, podendo superá-las com atividades que venham a provocar o engajamento, a motivação, o vínculo e o pertencimento à escola (Friebel, 2023).

Pensando nas demais estratégias esperadas para o BIA, é também importante falarmos do Reagrupamento, que é uma estratégia de trabalho em grupo, que ocorre durante todo o ano letivo, através do qual se permite que os/as estudantes avancem nas aprendizagens com base em seus conhecimentos. É uma estratégia que possibilita a interação entre seus pares, onde os/as estudantes se ajudam por meio das interações, de seus conhecimentos, bem como suas experiências (Distrito Federal, 2014). Juntos, Projeto Interventivo e Reagrupamento, são elementos importantes para a garantia da alfabetização dentro da etapa indicada pelo BIA. Eles não podem ser menosprezados, ou melhor, “esquecidos” pelos/as profissionais da educação na escola, pois possibilitam aos/as estudantes novas oportunidades de aprenderem.

### O perfil do professor no Bloco Inicial de alfabetização

A formação continuada dos/as profissionais de educação é fundamental para auxiliar os/as estudantes a avançarem na construção do conhecimento, pois a formação “possui um caráter compensatório, técnico e de responsabilização.

O professor reflete sobre sua prática e retorna novamente à prática, numa busca constante de tentar resolver os problemas da sua sala de aula” (Pereira, 2019, p. 70).

Nesse sentido, um dos programas, que foi extinto depois de executado em 5 edições, entre 2013 e 2017, e que proporcionou a qualificação dos/as professores/as alfabetizadores/as, foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria nº 867. Esse programa constituiu-se como “um compromisso formal assumido em 05 de julho de 2012 pelo Governo Federal, Distrito Federal, estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (Pereira, 2019, p. 68).

No Distrito Federal, diferente de outros entes da União, os/as professores da Rede Pública têm acesso a cursos oferecidos pela Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Distrito Federal – EAPE, de forma crítica e baseada no Currículo em Movimento. Semestralmente, essas ações de formação são ofertadas gratuitamente<sup>2</sup>. Dessa maneira, cabe a cada profissional refletir sobre suas práticas e perceber se sua metodologia está indo ao encontro do que os/as estudantes necessitam para avançarem em sua aprendizagem. Não basta apenas se qualificar, ter uma certificação, mas sim colocar em prática aquilo que foi aprendido para que haja a equidade, e que todos/as os/as estudantes possam ter acesso a uma educação de qualidade.

Outra ação de formação continuada importante, o Programa Alfailetrando apresenta-se como uma estratégia de formação continuada para professores do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, ao oferecer suporte teórico e metodológico que fortalece as práticas de alfabetização e letramento. Essa proposta promove a reflexão crítica sobre o processo de ensino, estimulando a troca de experiências entre educadores/as e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

Nesse contexto, Soares (2016, p. 14) ressalta que “alfabetização e letramento são processos indissociáveis, que devem ser concebidos de forma articulada no contexto escolar”, evidenciando a necessidade de ações formativas que integrem teoria e prática. Em consonância, Ferreiro (1999, p. 19) afirma que “a escrita não é uma simples soma de letras, mas um objeto de conhecimento que a criança constrói ativamente”, destacando a relevância de práticas pedagógicas fundamentadas no protagonismo do/a estudante. Complementarmente, Saviani (2008, p. 60) enfatiza que “a formação de professores deve articular teoria e prática, de modo a possibilitar a compreensão e a transformação da realidade educacional”, reforçando a importância de programas como o Alfailetrando para a efetiva melhoria da qualidade da educação, bem como de outros programas e ações de formação continuada.

Para Carvalho (2014), na nossa atualidade, os/as professores/as necessitam ser dinâmicos/as, motivados/as e que tenham a capacidade de vencer os desafios impostos aos/as profissionais da educação. Nesse contexto, é

importante se pensar na prática dos/as docentes que atuam nas turmas do BIA, pois “ao professor, é necessária a sensibilidade para compreender e identificar dificuldades de aprendizagem e ser capaz de refletir sobre o que fazer” (Soares, 2004 apud Carvalho, 2014, p.101).

O/a profissional que trabalha com alfabetização precisa ter um olhar mais atento e sensível, procurando enxergar o/a estudante como um ser que não chega à escola vazio de conhecimentos, pois as crianças têm saberes prévios, desejos e vozes. Nessa perspectiva, o/a docente não pode se estagnar, pois precisa olhar de forma singular para cada estudante, procurando detectar o que impede sua aprendizagem e, assim, traçar caminhos para sanar tais necessidades.

Ainda, segundo Carvalho (2014), a formação inicial não é suficiente para a transformação de um/a professor/a em alfabetizador/a; é necessário dar a oportunidade do conhecimento a esse/a profissional através da formação continuada, para que ele/a se sinta seguro/a ao ministrar suas aulas, podendo contribuir com o processo de ensino-aprendizagem com intervenções precisas e que se afastem do mero instrucionismo. Para tanto, partimos do pressuposto de que a formação inicial adequada, a formação continuada crítica e a prática do docente em sala de aula, com seus esforços e experiências, poderão favorecer a identificação do perfil de um/a alfabetizador/a que poderá contribuir para a aprendizagem dos/as estudantes do BIA.

Nunca é demais afirmar que a formação continuada tem que ser levada a sério. Ela vai para além da mera contagem de pontos para escolha de turmas ou progressão funcional<sup>3</sup>, resignificando, sobretudo, o crescimento pessoal e profissional daqueles/as que a ela se engajam. Na formação continuada é possível encontrar o embasamento para traçar estratégias, bem como a troca de conhecimento com seus pares.

Por isso, é fundamental ter-se em mente que

é essa troca de saberes que consolida a prática docente durante o percurso profissional, constituindo-se em conhecimentos que são re(construídos) ao longo da trajetória de formação e atuação profissional. Essa troca possibilita ao professor ampliar sua compreensão sobre questões pedagógicas que envolvam seu trabalho, compartilhando dúvidas, anseios, limitações, desafios, avanços com parceiros mais experientes, permitindo, inclusive, repensar suas atividades e seu ofício (Carvalho, 2014, p. 102).

Portanto, é necessário que os/as profissionais que atuam no BIA fiquem atentos/as às oportunidades que provocarão reflexões sobre a sua práxis. No advento de suas relações com seus pares, ao trocarem experiências, encantos e desencantos, os/as profissionais que frequentam os cursos de formação continuada atuam para que o ambiente escolar seja realmente utilizado como “um lugar de instrução e socialização, de expectativas e contradições, de chegadas e partidas, de encontros e desencontros, ou seja, um ambiente onde as diversas dimensões humanas

se revelam e são reveladas” (Distrito Federal, 2018, p. 10).

Como Nóvoa (2022) propõe, isto ocorre devido à contínua evolução das instituições escolares, resultando na necessidade de estabelecer um novo cenário de aprendizagem, onde as configurações presentes nas universidades (para a formação inicial) e nas escolas (para a formação continuada) revelam-se inadequadas para nutrir a capacitação dos/as educadores/as no século XXI. Portanto, é essencial revitalizar tais cenários, com a diretriz constante de que o local de aprendizado coincide com o local de atuação profissional.

### Análise do Currículo em Movimento e outras normativas da SEEDF frente ao desafio da alfabetização

O Currículo em Movimento não conseguirá alcançar a excelência de uma educação de qualidade por si só. É necessário o comprometimento, o empenho e o envolvimento dos/as professores/as com as questões que favoreçam o fortalecimento da atuação frente às dificuldades dos/as estudantes do BIA. No BIA, a característica principal é a de alfabetizar o/a estudante até o 3º ano. Tendo isso em mente, há de se considerar que a

alfabetização é um processo complexo que implica a compreensão do estudante passar por etapas sucessivas e pela elaboração de hipóteses para se apropriar do sistema de escrita alfabética. Portanto, cabe ressaltar que a diversidade de hipóteses está presente em sala de aula e deve ser vista como um aspecto importante na organização do trabalho pedagógico, contemplando a lógica do processo de aprendizagem, em contextos significativos e com a variedade de gêneros textuais que circulam no meio social (Ferreiro; Teberosky, 1988; Ferreiro, 2001 apud Distrito Federal, 2018, p. 20).

Para além disso, nas etapas do Ensino Fundamental, nos Anos Iniciais, existem os chamados Eixos Integradores que permitem a articulação dos objetivos e conteúdos curriculares no processo da aprendizagem (SEEDF, 2018). Desse modo, a Alfabetização, os Letramentos e a Ludicidade compõem tais eixos. É importante, então, que os/as estudantes do BIA sejam alfabetizados/as na perspectiva do letramento, que pode ser definido como um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetos também específicos. É o conjunto de práticas do indivíduo ou grupo social, relacionadas com a escrita determinadas e disponibilizadas pelas condições sociais” (Kleiman, 1995, p. 29 apud Carvalho, 2014, p. 101).

Alfabetizar crianças na perspectiva de letramento é também entender a importância da ludicidade nesse processo. É preciso aprender, levando-se em consideração que somos sujeitos lúdicos, ou seja, “o fator lúdico está presente em todos os processos sociais e culturais da história da humanidade, pois traz em si o ato de significar a

ação, o que se dá pelo jogo, pela disputa, pelo brincar, pelo competir, na interlocução com os outros com os quais convivemos” (Huizinga, 1971 apud Distrito Federal, p. 40, 2014).

O Currículo em Movimento, como podemos observar pelas análises feitas até agora, traz insumos e nos provoca a pensar a alfabetização no BIA a partir de princípios fundamentais para garantir literacia. Por isso, não podemos deixar de analisar como esse documento normativo local entende duas estratégias fundamentais para a plena alfabetização: o Projeto Interventivo e o Reagrupamento.

As duas estratégias citadas são essenciais para que os/as estudantes, que ainda apresentem dificuldades, após várias mediações em sala de aula, para sanar as lacunas que os impedem de desenvolver. É necessário se pensar em várias estratégias e recursos com o intuito de possibilitar o avanço em suas aprendizagens consequentemente. O Projeto Interventivo é contínuo e ao mesmo tempo temporário, pois tudo dependerá do avanço de cada estudante e da análise da necessidade de se dar continuidade ao projeto.

Em outras palavras, o Projeto Interventivo (PI) é um projeto específico que parte de um diagnóstico e consiste no atendimento imediato aos estudantes que, após experimentarem todas as estratégias pedagógicas desenvolvidas nas aulas, ainda evidenciem dificuldades de aprendizagem. O PI apresenta uma dimensão política que recai sobre o cumprimento do direito de cada estudante à aprendizagem e outra, pedagógica voltada para a seleção dos recursos mais apropriados à promoção de suas aprendizagens (Villas Boas, 2012 apud Distrito Federal, 2014, p. 45).

Já no Reagrupamento os/as professores/as envolvidos/as, tornam-se corresponsáveis por todos/as os/as estudantes, pois a estratégia possibilita a percepção de cada discente com base em suas necessidades para avançar em suas aprendizagens, podendo ser intraclasses, onde acontece a formação de grupos de estudantes da mesma sala, e no horário das aulas, com atividades que podem ser as mesmas, ou diferenciadas, dependendo das dificuldades de cada um.

Também, pode ser interclasses, que ocorre com a formação de grupos de estudantes de outras turmas, de outros anos, de outros blocos, mas com base nas necessidades de cada grupo. Independente do formato, é importante que esse trabalho seja “enriquecido pela reconstituição dos grupos sempre que o professor perceber a necessidade. Grupos fixos ao longo do ano letivo não costumam oferecer aos estudantes oportunidades ampliadas de aprendizagens, além de contribuir para a atribuição de rótulos, como grupos fortes e fracos” (Distrito Federal, 2014, p. 58). Assim, levando em consideração a característica principal da alfabetização para o Currículo em Movimento, bem como para os Eixos Integradores que ele propõe, além dessas duas estratégias, é possível entender porque “espera-se que, ao finalizar o primeiro ano, o estudante leia e escreva um pequeno texto com compreensão e encadeamento de



ideias, a partir de contexto significativo, sem exigências das complexidades ortográficas” (Distrito Federal, 2018, p. 20).

Por isso, percebemos o quanto o processo de alfabetização deve ser gradativo, e constantemente reavaliado até ser consolidado, de modo que o/a estudante, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, tenha a capacidade de utilizar suas habilidades de leitura e escrita com destreza e eficiência no convívio social através da comunicação (Distrito Federal, 2018).

Contudo, devemos compreender que a alfabetização não é suficiente para que o/a estudante se torne um indivíduo letrado; é importante utilizar dos mais variados tipos de leituras, incentivando-os/as a ampliarem seu vocabulário e imaginário criativo por meio de atividades diversas e autorais para aprimorar sua escrita e demais habilidades envolvidas nessa tarefa (Carvalho, 2014).

### Considerações finais

Enquanto sociedade, torna-se imperativo adotar uma postura criteriosa nos debates e nas políticas públicas voltadas à educação brasileira, assim como reconhecer e valorizar os/as professores/as. Nesse sentido, a realização de análises sistemáticas constitui instrumento essencial para identificar e aprimorar as práticas docentes, garantindo que os/as estudantes desenvolvam adequadamente suas competências em literacia.

Em relação ao primeiro objetivo – compreender o perfil do alfabetizador – verificou-se que os/as profissionais bem-sucedidos/as apresentam formação inicial adequada, aliada à participação contínua em processos de formação continuada crítica e reflexiva, como no caso explorado pela dissertação de mestrado de Silvana Friebe (2024). Tais docentes demonstram sensibilidade para reconhecer as dificuldades individuais dos/as estudantes e competência para planejar intervenções pedagógicas fundamentadas, respeitando os saberes prévios de cada criança e contribuindo para uma alfabetização significativa e efetiva.

No segundo objetivo – avaliar as estratégias pedagógicas – constatou-se que o Projeto Interventivo e o Reagrupamento configuram instrumentos centrais para promover o avanço dos estudantes no processo de alfabetização. Embora os resultados indiquem avanços (Friebe, 2023), persistem lacunas que demandam ajustes e maior comprometimento institucional, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social. A aplicação consistente dessas estratégias é determinante para a redução das defasagens idade/série e para a consolidação das competências de leitura e escrita.

Quanto ao terceiro objetivo – identificar os elementos formativos necessários para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita – observou-se que a formação continuada, aliada ao engajamento acadêmico e à reflexão

crítica sobre a prática docente, é essencial. Programas como Alfabetrando, bem como cursos de formação promovidos pelas políticas educacionais, contribuem para o aprimoramento pedagógico; entretanto, é imprescindível a criação de espaços colaborativos que favoreçam a troca de experiências entre docentes e a implementação de estratégias alinhadas às diretrizes curriculares locais.

Ademais, deve-se pensar em estratégias que contemplem a todos/as os/as estudantes para que haja equidade, especialmente ao pensarmos em crianças localizadas em qualquer situação de vulnerabilidade social. Para tanto é preciso investigar vários fatores, como a qualificação dos/as profissionais de educação, bem como as dificuldades de cada estudante. Além dessas perspectivas, é fundamental pensar em melhorar o ambiente escolar, pois as salas de aula estão abarrotadas de estudantes, há falta de segurança, poucos recursos materiais, dentre outros fatores que pesam negativamente quando se pensa em qualidade da educação pública brasileira.

Cabe ressaltar ainda que o fortalecimento da execução de estratégias no Bloco Inicial de Alfabetização, como por exemplo o Projeto Interventivo e o Reagrupamento, contribuem para que não haja a necessidade de se organizar um novo plano de ação (como os já utilizados de correção de fluxo) para suprir a não aprovação de estudantes no 3º ano. A avaliação dessas estratégias demonstra que, embora existam resultados positivos, ainda há lacunas que precisam ser ajustadas para que os objetivos do BIA sejam plenamente atingidos.

Sabendo-se que existe um período estipulado para que o/a estudante seja alfabetizado/a com a perspectiva do letramento, ou seja, no Bloco Inicial de alfabetização, cabe a reflexão sobre os três anos do BIA (alfabetização no 2º e consolidação ortográfica no 3º), que, nesse caso, não foram suficientes para que o/a estudante adquirisse as habilidades mínimas de leitura e escrita. Logo, é crucial começarmos a planejar outras estratégias para que a unidade escolar venha a se organizar na perspectiva da defasagem idade/série.

Todavia, não seria mais compensatório investir nesse período de 3 anos para se chegar ao objetivo proposto, isto é, alfabetizar? Não seria melhor concentrar esforços nessa etapa para evitar o fracasso escolar, ou seja, a reprovação, evasão, distorção, pois essas situações se retroalimentam e fazem com que uma massa específica não acesse os direitos básicos, como o de saber ler e escrever.

Na SEEDF, é sabido que os/as profissionais que atuam nas classes do BIA recebem um incentivo financeiro específico pela própria característica típica do trabalho com a alfabetização. É um estímulo e, ao mesmo tempo, um reconhecimento pelo empenho na tarefa de orientar as crianças no mundo das letras e números. Apesar desse incentivo, é preciso que se invista mais nesses/as profissionais, não só financeiramente, mas também academicamente, pois os



desafios da garantia da alfabetização crítica e proficiente já compõem, por si só, um campo vasto para pesquisa.

Ainda, reiteramos que, para que qualquer profissional atue com estudantes do BIA, seja necessário ter um perfil técnico específico que é ser pesquisador/a, se qualificar, refletir sobre a sua prática em sala de aula, identificar e sanar falhas que venham a prejudicar o andamento do processo de alfabetização dos/as estudantes, se adequar e se aperfeiçoar sobre as novidades da educação, bem como se engajar em propostas que venham a corroborar para que haja uma educação de qualidade, conhecendo estratégias e normas que regem sua atuação. Essa reflexão conecta diretamente ao objetivo do estudo de definir o perfil do/a alfabetizador/a. Ao mesmo tempo, é fundamental que haja um trabalho em conjunto por parte de toda a comunidade escolar, que deve engajar-se no processo de alfabetização também.

Para tanto, é possível incentivar a comunidade escolar a participar desse processo de maneira mais ativa, atenta e crítica, pois ao serem participativos e parceiros da escola irão contribuir positivamente para a melhora da educação brasileira. Neste sentido a comunidade pode colaborar com sua participação nas decisões que venham a favorecer a aprendizagem dos estudantes. O seu apoio é fundamental, pois proporciona uma base para que cada unidade escolar consiga atingir os seus objetivos.

Os/as professores/as do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I da rede pública do Distrito Federal são obrigados/as a participar do programa Alfaletando, conforme estabelecido pelo Memorando Circular nº 9/2025 e pelo Decreto nº 45.495/2024, que instituem o programa como política oficial de alfabetização e letramento. Essa formação contínua tem como objetivo capacitar os profissionais para enfrentar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes e implementar estratégias pedagógicas consistentes no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). Além da participação no programa, é desejável que os/as docentes demonstrem aptidão para atuar em contextos de alfabetização, o que inclui interesse em refletir sobre sua prática, engajamento em formação continuada e adaptação a diferentes necessidades dos estudantes, fortalecendo a qualidade do ensino e o progresso dos estudantes nas habilidades de leitura e escrita (Brasil, 2023; Distrito Federal, 2024; Distrito Federal, 2025).

É possível, também, se pensar na possibilidade de uma aptidão, assim como acontece com profissionais da Sala de Recursos, Educação Precoce, e outras modalidades, em que são feitos os Exames de Aptidão, em que há a exigência de cursos, dentre outros elementos elencados para a importância da atuação na área. O/a profissional precisa estar preparado/a para lidar com as adversidades das dificuldades do/a estudante e uma entrevista de aptidão, em que se comprova pesquisa, extensão e prática, pode ajudar a melhor selecionar tais profissionais.

O engajamento criterioso com os/as profissionais que atuam no BIA pode contribuir para a maximização das estratégias já existentes, evitando a necessidade de se lançar novos projetos de grande porte. Ressalta-se que essa observação não se configura como oposição ou desqualificação de iniciativas como, por exemplo, o Projeto SupeRação, que tem como objetivo promover a recuperação e a progressão das aprendizagens dos estudantes (GDF, 2023, p. 5). A ênfase aqui está na reflexão sobre o uso eficiente das estruturas, estratégias e recursos pedagógicos já implementados, fortalecendo o capital simbólico e profissional já construído. Essa análise evidencia a importância de ajustes e aprimoramentos nas estratégias vigentes, garantindo que novos esforços venham a complementar, e não substituir, as práticas educativas consolidadas.

Dessa forma, conclui-se que a efetividade da alfabetização no BIA depende da articulação entre a formação docente, a implementação rigorosa de estratégias e o engajamento da comunidade escolar. Recomenda-se, ainda que pesquisas futuras investiguem a eficácia das estratégias aplicadas e proponha ajustes que contribuam para o aprimoramento da aprendizagem dos estudantes e para o fortalecimento da atuação docente no contexto da educação básica. ■

## Nota explicativa:

Adotamos uma marcação binária por entendermos a necessidade de ampliar a discussão sobre gênero social em todos os espaços possíveis, como em nossas produções acadêmicas também. A luta por justiça social e equidade de gênero no mercado de trabalho e em termos de representação política é uma realidade que precisa ser provocada por todas/os nós na educação e na ciência. Desse modo, buscamos indicar sempre o feminino para evitar universalismos linguísticos que atendem aos interesses de manutenção hegemônica de poder nas mãos do patriarcado.

## Notas

- 1 Alfabetização e autoria pela intervenção pedagógica em escola pública do Distrito Federal no contexto dos direitos humanos e cidadania. 2024. 180 f., il. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) — Universidade de Brasília, Brasília, 2024. Disponível em <http://repositorio.unb.br/handle/10482/48907>.
- 2 Buscou-se no site da instituição uma listagem dos cursos que já foram ofertados nos últimos 5 anos. Porém, ela não existe. Foi feito um pedido à instituição que não conseguiu nos responder em tempo hábil para o fim dessa pesquisa. Entretanto, no 2º semestre de 2023, três cursos voltados à alfabetização e letramento foram oferecidos, os quais se intitulam: Alfabetização, Leitura e Escrita - Parte II, Alfabetização e os Multiletramentos na Educação de Jovens e Adultos” e A Arte de Contar Histórias Tecendo memórias. Em 2024, evidenciou-se apenas a oferta de Alfabetização e os Multiletramentos na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Já no ano de 2025, foram localizados o AlfaleTrando: Caminhos Formativos na Alfabetização e o Alfabetização e os Multiletramentos na Educação de Jovens e Adultos.
- 3 A SEEDF, a cada ano, publica uma portaria que normatiza a escolha de turmas, determinando critérios de pontuação para que haja uma classificação entre os/as professores/as, em que, além do tempo de serviço, o docente poderá apresentar cursos validados pela Eape. Além dos cursos serem usados para a pontuação na escolha de turmas, eles servem para progressão funcional, ou seja, a cada quinquênio o/a professor/a apresenta um curso de 180h para subir de um padrão para outro, bem como os cursos de especialização, mestrado e doutorado. Lei nº 5.105 de 3 de maio de 2013 (Plano de Carreira do Magistério Público do DF) e Portaria nº 1.153, de 6 de dezembro de 2022.

## Referências

ALMEIDA, A. C. de. Ninguém chega lá, partindo de lá, mas daqui: uma crítica ao conceito de alfabetização na PNA, à luz de algumas contribuições de Paulo Freire. *Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf*, Belo Horizonte (MG), v. 1, n. 10, ed. especial, p. 52-57, jul./dez. 2019.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1979. Disponível em: <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>. Acesso em: 4 out. 2025.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 13 de abril de 2023. Cria o Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 abr. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)/Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) 2021: volume 1 – leitura e matemática*. Brasília: INEP, 2022, p. 17.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 13.005, de 25/06/2014. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 16 maio 2023.

CARVALHO, T. K. P. O perfil do professor alfabetizador: formação, concepções e práticas docentes. *Temporis (Ação)*, v. 14, n. 2, p. 99-109, jul./dez. 2014.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 45.495, de 2024. Institui o programa Alfaletando como política de alfabetização e letramento do DF. *Diário Oficial do DF*, Brasília, DF, 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. Memorando Circular nº 9/2025. Estabelece participação obrigatória dos professores do 1º e 2º ano no programa Alfaletando. Brasília: SEEDF, 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) e Programa Alfaletando: ações de formação e acompanhamento pedagógico. Brasília: SEEDF, [s.d.].

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Plano de Carreira do Magistério Público do DF. Lei nº 5.105, de 03 de maio de 2013. Brasília, 2013

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Projeto SuperAção: atendimento aos estudantes em situação de incompatibilidade idade/ano do Ensino Fundamental. Brasília, 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo (BIA e 2º bloco). Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo em Movimento do Distrito Federal: Pressupostos Teóricos. Brasília: SEEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo (BIA e 2º bloco). Brasília: SEEDF, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2023.

FREITAS, U. F. da C. Ação-reflexão-ação: Trabalho, formação docente e aprendizagens. *Revista Com Censo*, v. 5, n. 3, ago. 2018.

FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FRIEBEL, S. Direito à aprendizagem pela intervenção pedagógica: assunção aos Direitos Humanos e à Cidadania. In: II Congresso Internacional de Educação – Perspectivas crítica e transgressivas, 2022.

FRIEBEL, S. Alfabetização pela intervenção pedagógica: assunção à cidadania. In: VI CONBALF – Congresso Brasileiro de Alfabetização, 2023. p. 2.

FRIEBEL, S. Alfabetização e autoria pela intervenção pedagógica em escola pública do Distrito Federal no contexto dos direitos humanos e cidadania. 2024. 180 f., il. Dissertação Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) — Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

GOMES, M. T.; MENARBINI, A. O direito das crianças à alfabetização: um desafio na educação brasileira. REAe – Revista de Estudos Aplicados em Educação, v. 4, n. 7, jan./jun. 2019.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. São Paulo: UNESP, 2006, p. 5.

NÓVOA, A. Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar. Colab. Y. Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PEREIRA, V. C. V. Formação continuada de professores alfabetizadores e o processo de constituição da profissão docente. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 6, n. 1, p. 67-73, mar. 2019.

SARGIANI, R. et al. Alfabetização baseada em evidências: da ciência à sala de aula. Porto Alegre: Penso, 2022.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. Universidade e Sociedade, Brasília, v. XXXI, n. 67, fev. 2021. Disponível em: <https://sl1nk.com/ym7oo>. Acesso em: 20 set. 2025.

SOARES, M. Alfabetização e letramento. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2016, p. 25.

SOUZA, J. de; KANTORSKI, L. P.; VILLAR LUÍS, M. A. Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. Revista Baiana de Enfermagem, v. 25, n. 2, p. 221-228, maio/ago. 2011.

VILLAS BOAS, B. M. F. Projeto interventivo no Bloco Inicial de Alfabetização do Distrito Federal: Projeto envolvente e que traz resultados a curto prazo. Educação: Teoria e Prática, v. 20, n. 35, p. 39-56, jul./dez. 2010.



## ARTIGOS

### Compreensões dos docentes sobre a importância da tecnologia digital no processo de escolarização da pessoa com deficiência visual

*Teachers' understandings about the importance of digital technology in the schooling process of people with visual disabilities*



Vicentina Maria Gaspar de Oliveira\*

Wesley Pereira da Silva\*\*

Henrique Salmazo da Silva\*\*\*

Recebido em: 22 maio 2025  
-Aprovado em: 23 set. 2025

**Resumo:** Este artigo faz parte da pesquisa envolvendo a aprendizagem do uso de tecnologia por pessoas adultas e idosas com deficiência visual. O objetivo do estudo foi investigar, entre os(as) docentes, as potencialidades e desafios da educação e ensino de tecnologias, envolvendo a intergeracionalidade, em uma escola pública do Distrito Federal voltada a pessoas com deficiência visual. Utilizou-se a abordagem qualitativa com pesquisa de campo e a técnica de entrevista semiestruturada. Investigaram-se cinco docentes, sendo um deles um professor gestor. Observou-se a importância da interação entre as gerações e da formação permanente dos docentes para a aprendizagem do uso de tecnologias por pessoas adultas e idosas com deficiência visual. Entretanto, diante dos dados obtidos, projeta-se a emergente exigência de qualificação permanente de docentes para a educação da pessoa adulta e idosa com deficiência visual, formação que só adquire seu sentido com o foco em uma perspectiva humanística e integral para professor e aluno.

**Palavras-chave:** Deficiência Visual. Intergeracionalidade. Pessoas Idosas. Formação Permanente. Docentes.

**Abstract:** This article is part of a research project involving on the learning of technology use by adults and elderly people with visual impairment. The objective of the study was to investigate, among teachers, the potential and challenges of education and teaching of technologies, involving intergenerationality, in a public school in the Federal District aimed at people with visual impairment. A qualitative approach with field research and the semi-structured interview technique were used. Five teachers were investigated, one of whom was a teacher manager. The importance of interaction between generations and of ongoing training of teachers for learning how to use technology by adults and elderly people with visual impairment was observed. However, in view of the data obtained, the emerging demand for ongoing training of teachers for the education of adults and elderly people with visual impairment is projected, a training that only acquires its meaning with a focus on a humanistic and integral perspective, for both teacher and student.

**Keywords:** Visual impairment. Intergenerationality. Old people. Ongoing Training. Teachers.

\* Professora da SEEDF. Doutorado em Gerontologia (2025) e mestrado em Educação (2012) pela Universidade Católica de Brasília, especialização em envelhecimento e Educação Física (2022). Graduação em Direito (2005) e Pedagogia (1990). Contato: tgasoliv@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6566-2531>.

\*\* Graduação em Bacharelado e Licenciatura em Química pela Universidade de Brasília - UnB (2007). Graduação em Matemática (Programa de Formação de Docentes) pela Universidade Católica de Brasília (2010), especialização em Coordenação Pedagógica pela UnB (2013). Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da UnB. Doutorado em Educação em Ciências pelo Instituto de Química da UnB (2021). Membro do Grupo de Investigação em Educação Matemática da UnB - GIEM. Atualmente é professor da SEEDF. Contato: wesleynh3@gmail.com

\*\*\*Gerontólogo. Bacharel em Gerontologia pela USP. Mestre em Ciências pela Faculdade de Saúde Pública da USP (Departamento de Epidemiologia). Doutor em Neurociência e Cognição pela Universidade Federal do ABC. Professor d Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP. Vice-coordenador do PPG Gerontologia EACH/USP. Diretor de Suporte à Profissão da Associação Brasileira de Gerontologia Contato: henrique.salmazo@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3888-4214>.

## Introdução

Pensar em novas formas de ensino e aprendizagem tem sido alvo de pesquisadores, estudiosos e gestores públicos preocupados em delinear intervenções às pessoas com deficiências em diferentes contextos. Nesse sentido, a formação escolar pessoal e profissional da pessoa com deficiência visual ultrapassa a dimensão técnica e abarca competências relacionais e mediadas à promoção da autonomia e independência (Silva, 2021).

No contexto da escolarização, os estudantes com deficiência visual se configuram como um público diversificado, fato esse que exige do professor flexibilidade no manejo de diferentes situações. Hoje, a modalidade da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, garante que os estudantes com deficiência visual tenham o seu processo de escolarização desenvolvido nas turmas regulares de ensino, com apoio complementar do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Distrito Federal, 2021).

Garcia (2013, p. 106) pontua que “o conceito de educação especial como AEE [...] remete a um modelo centrado nos recursos e a ser desempenhado por um professor com formação específica”. Compreende-se a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) como um tipo de AEE que, a partir da Política Nacional de Educação Especial de 2008 (Brasil, 2008), foi constituída como sua principal forma.

Existem também os Centros de Ensino Especial (CEEs) que atuam como preparação e suporte às escolas de ensino regular. Os atendimentos ocorrem tanto antes de o estudante ingressar na escola regular quanto de forma concomitante com as ações necessárias ao desenvolvimento educacional e profissional especializados na área de deficiência visual (Brasil, 2008).

Esses atendimentos também são destinados às pessoas jovens, adultas e idosas que venham a perder o sentido da visão. Os CEEs realizam ações que visam à reabilitação de pessoas adultas e idosas com deficiência visual para que elas ressignifiquem suas ações diante do contexto social em que estão inseridas.

Esse processo de reabilitação vai desde o trabalho com as especificidades da locomoção da pessoa cega até o manuseio de dispositivos eletrônicos como computadores e celulares (Silva, 2021).

Diante da abrangência e do potencial da tecnologia no mundo contemporâneo às pessoas com deficiência, indaga-se: as tecnologias digitais com softwares adaptados às pessoas com deficiência visual seriam a nova revolução após a invenção do importante sistema Braille?

A partir do contexto apresentado, o presente trabalho tem como objetivo investigar, entre os(as) docentes, as potencialidades e desafios da educação e ensino de tecnologias, envolvendo a intergeracionalidade entre pessoas jovens, adultas e idosas com deficiência visual. Optou-se pelo recorte da intergeracionalidade para abranger as potenciais diferenças geracionais entre as pessoas com deficiência

visual, bem como os encontros que se estabelecem entre os diferentes atores do processo de ensino e aprendizagem.

O estudo justifica-se na necessidade de compreender algumas especificidades das pessoas com deficiência visual e a relação do ensino com o uso dos recursos de tecnologia assistiva para elas.


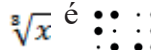
Esses componentes incluem dimensões relacionais da prática docente, as interações entre os estudantes, a gestão das instituições educacionais e a constante práxis acumulada ao longo do tempo. Os depoimentos analisados oferecem subsídios para o aprimoramento do ensino e dos espaços de aprendizagem do uso de tecnologias em pessoas adultas com deficiência visual.

## Referencial teórico

### A escolarização da pessoa com deficiência visual na Educação Regular

Em 1784, em Paris, surge a primeira escola para cegos, criada por Valentin Haüy, (Vigotski, 2022). Após isso, proliferaram-se propostas educacionais com o mesmo intuito na Europa e nos Estados Unidos. No século XIX, um novo sistema, que hoje é composto por 64 combinações diferentes que são utilizadas para representar diversos caracteres para a escrita e leitura das pessoas com cegueira, foi desenvolvido por Louis Braille.

O Sistema Braille permite a representação de textos e linguagens específicas das diversas áreas do conhecimento por meio da combinação dos seis pontos disponíveis na cela Braille. Esse sistema é considerado por muitos estudiosos e pessoas com cegueira a mais importante invenção, pois possibilitou o ingresso das pessoas com deficiência visual no processo de escolarização. Destaca-se que a produção e a leitura de textos são as ações iniciais que a adoção do Sistema Braille possibilitou. Com o passar dos anos, outras representações foram sendo incorporadas, como, por exemplo, o Código Matemático Unificado para a Língua Portuguesa (Brasil, 2006), que permite a representação de diversos símbolos matemáticos, como a representação da raiz quadrada de 4 ou mesmo a raiz cúbica de

x:  $\sqrt{4}$  é  e  $\sqrt[3]{x}$  é 

Por intermédio de José Álvares de Azevedo, que estudou no Instituto Real dos Jovens Cegos, em Paris, o sistema Braille chegou ao Brasil, o que culminou na criação do imperial Instituto de Meninos Cegos, em 1854, hoje, denominado Instituto Benjamin Constant.

No Brasil, os CEEs, as salas de recursos e os institutos para pessoas com deficiência visual oferecem os atendimentos curriculares específicos e os atendimentos interdisciplinares.

Essa oferta baseia-se na prerrogativa de que a deficiência visual é uma condição que impacta todo o ciclo da vida. Dessa forma, a educação proporciona à pessoa com deficiência visual o desenvolvimento pessoal e intelectual, a fim de

minimizar os impactos por meio de metodologias e recursos didáticos adequados com adaptações para que ela possa perceber e conhecer o meio em que vivem e nele interagir.

Segundo Vigotski (2022), a ausência da visão altera a maneira do desenvolvimento cognitivo da pessoa, que se desenvolve por caminhos alternativos, sendo qualitativamente distinta do desenvolvimento considerado como o normal.

Os recursos adaptados são fundamentais para promover o desenvolvimento, pois um dos maiores problemas é colocar a pessoa com deficiência visual total em contato com o ambiente físico. A formação de conceitos depende do contato direto com os objetos.

É importante ressaltar que a pessoa com deficiência visual possui, ainda, outras vias de acesso às informações do ambiente, ou seja, os sentidos tato, audição, olfato, vestibular, sinestésico, proprioceptivo e paladar, que podem e devem ser estimulados por experiências corporalmente vivenciadas. No processo de ensino e aprendizagem, é importante apoiar-se na sinestesia – que significa “o cruzamento de sensações, ou seja, a capacidade da estimulação de um sentido despertar a sensação de outro” (Bragança, 2010, p. 80).

A pessoa adulta, por vezes, adquire a cegueira após ser alfabetizada em tinta e, muitas vezes, perde a visão após concluir o nível superior. No entanto, a escrita e a leitura em tinta não são mais acessíveis. Dessa forma, a pessoa com deficiência visual busca maneiras adaptadas de escrita, leitura e, enfim, de interação no meio em que vive.

A pessoa adulta e idosa cega, nesse contexto, defronta-se, no âmbito dos espaços de ensino e aprendizagem, com a possibilidade de construir competências que a auxiliaram na manutenção da independência nas atividades de vida diária e ao ser no mundo. Essas competências contribuem, sobretudo, para o remodelamento das formas de processar e operar cognitivamente as informações.

O artigo 208 da Constituição Federal de 1988, em seu inciso III, remete o termo “preferencialmente” ao atendimento educacional especializado, que não substitui o ensino regular, mas complementa ou suplementa o trabalho pedagógico realizado em sala de aula.

No Distrito Federal, a legislação dispõe sobre a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular. As salas de recursos para o atendimento dos estudantes com deficiência visual contam com o suporte de professores especialistas e com o apoio de um professor itinerante especializado.

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço que deve ser garantido e oferecido em toda e qualquer escola, por professores especializados em atender às pessoas com deficiência. Esse trabalho deve ser desenvolvido em trabalho conjunto com os profissionais da escola inclusiva, a fim de proporcionar aos estudantes êxito nas atividades escolares (Brasil, 1996).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos CEEs e nas salas de recursos utiliza a Tecnologia Assistiva

para assegurar a promoção de condições de equidade de aprendizagem e desenvolvimento.

Os CEEs oferecem uma gama de atendimentos a fim de garantir essa equidade de condições. No caso do CEE que atende às pessoas com deficiência visual, um dos atendimentos tem como objetivo favorecer o uso da tecnologia digital, utilizando softwares de voz de acordo com as necessidades do estudante, como instrumentos para inclusão educacional, profissional e social.

No Distrito Federal, a organização proposta pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), estabelece escolas que oferecem atendimentos específicos aos estudantes com deficiência sensorial, além dos atendimentos ofertados nas escolas regulares.

Para os estudantes com deficiência visual, foi criado o Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais (CEEDV), em 1991, em função da crescente demanda pelo atendimento especializado às pessoas com deficiência visual na capital federal (Distrito Federal, 2021).

Um dos atendimentos ofertados pelo CEEDV para facilitar a inclusão no ensino regular do estudante é de digitação e uso do leitor de tela chamado *NonVisual Desktop Access* (NVDA) (em tradução livre, “desktop de acesso não visual”).

Esse atendimento é de extrema importância para a promoção da autonomia da pessoa com deficiência visual no uso do computador, pois a entrada de informações (*input*) deverá ser por meio do teclado e a saída de informações será em forma de áudio (*output*). Nesse contexto, pode-se destacar o NVDA que, segundo Silva, Mól e Santana (2020, p. 227), é um leitor de telas gratuito. Ele é produzido por uma organização australiana sem fins lucrativos. O projeto sobrevive por meio de doações de pessoas físicas e de empresas e assegura a disponibilização do NVDA de forma gratuita.

O papel do CEEDV é de apoio com complementação curricular, além de instrumentalizar o estudante com deficiência visual por meio do currículo funcional no desenvolvimento de habilidades com recursos adaptados, para a inclusão em igualdade de condições de aprendizagem nas escolas de ensino regular.

A tecnologia digital, apesar de muito avançada, é muito recente no Brasil. Os brasileiros tiveram acesso mais aberto ao seu uso na década de 1990. Por isso, muitos adultos têm dificuldades em lidar com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), necessitando de formação na área. A tecnologia está para a educação assim como a educação está para a emancipação, ou seja, é um elemento que independe e que diz respeito à formação das pessoas na construção da sua história e não da pessoa enquanto ser tecnológico.

No contexto educacional, o uso da tecnologia perpassa por diferentes momentos até ser utilizada com fins pedagógicos. Moran (2012, p. 91) apresenta algumas etapas para a implementação da tecnologia na educação e a primeira delas é o uso das “tecnologias para fazer melhor o mesmo”.

Para Dewey (1959, p. 29), “a educação não é preparação,

nem conformidade. Educação é vida, é viver, é desenvolver-se, é crescer”. Neste diapasão, a aprendizagem não se limita a adquirir habilidades e formar competências para viver, mas se completa em vida – estar inserido no mundo e nele interferir.

Hoje, os conhecimentos estão disponíveis em vários espaços e redes. Para acessá-los, às vezes, basta um clique se a pessoa busca o conteúdo com segurança e confiabilidade no site. Alguns softwares são autoexplicáveis, no entanto, a utilização das tecnologias, na maioria das vezes, requer o aprendizado por meio de um processo dinâmico, assim como a leitura, a escrita e os cálculos.

No âmbito dos iniciantes ao aprendizado com o computador, as pessoas com deficiência visual são apresentadas ao teclado por meio de um treinamento inicial, seguido de aulas que envolvem jogos e manuseio do computador. Uma das ferramentas usadas para o ensino nessa área é o Sistema Dosvox, que opera com 80 programas, entre eles: tradução de idiomas, impressão de textos, acesso ao Youtube, ao e-mail e calculadora vocal, o que promove um nível de independência em grau de excelência à pessoa com deficiência visual.

Silva (2021, p. 25) destaca que:

O Sistema Dosvox abre as portas dos recursos de acessibilidade para as pessoas cegas e com baixa visão. Elas iniciam com o referido sistema e partem para utilizar outras ferramentas, migrando ou utilizando-as em conjunto, de uma forma complementar. [...] o Sistema Dosvox organiza as principais funções do computador em uma lista linear, proporcionando um acesso mais rápido e objetivo (Silva, 2021, p. 25).

Ensinar sobre essas tecnologias e interfaces são responsabilidades do CEEDV, que atende mais de 300 usuários e promove atividades de preparação à inclusão escolar, suplementação e complementação de conteúdos e o estímulo à independência e autonomia.

Além da interação educacional, as pessoas idosas com deficiência visual vivenciam, no contexto escolar, a interação social com diferentes gerações. O espaço escolar é capaz de proporcionar sentido à vida da pessoa com deficiência visual.

O processo intergeracional se refere à troca de experiências, saberes e práticas entre pessoas de diferentes gerações. O prefixo “inter-” remete à relação entre mim e os outros, comparativo à palavra intergeracionalidade, refere-se à relação entre as gerações de diferentes faixas etárias, pais e filhos; avós e netos; pessoas idosas e jovens; pessoas idosas e adultos de meia idade. A troca de experiências que ocorre no ambiente escolar, dentro ou fora da sala de aula, pode se caracterizar como a intergeracionalidade. Em Lüscher et al. (2017, p. 151), aprende-se que os processos mútuos e reflexivos de orientação, persuasão, intercâmbio e aprendizagem que se efetivam por meio das relações sociais entre os membros de duas ou mais gerações, ou de uma mesma geração, são caracterizados pela consciência de pertencimento geracional e das diferenças e semelhanças nesses processos.

O uso de notebooks e tablets facilita a vida estudantil na escola regular e em situação de inclusão, uma vez que os cadernos normais não são acessíveis e o registro utilizando o sistema Braille demanda mais tempo do que a digitação

## Metodologia

O estudo, de natureza qualitativa com enfoque exploratório, teve como objetivo investigar as contribuições do uso da tecnologia no processo de educação com contribuição intergeracional entre as pessoas jovens, adultas e idosas com deficiência visual. Minayo (2015) enfatiza que a abordagem qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado.

Esta investigação baseou-se nas concepções dos docentes, colhidas por meio de entrevistas semiestruturadas, compostas das seguintes perguntas: i) Qual sua avaliação sobre as contribuições da tecnologia para as pessoas com deficiência visual? ii) Quais são as dificuldades que os estudantes de sua turma apresentam ao usar os dispositivos tecnológicos? iii) Enquanto professor, como você avalia o contato entre pessoas de idades diferentes para promover a aprendizagem das tecnologias? iv) Você tem sugestões para melhorar a aprendizagem do uso da tecnologia das pessoas com deficiência visual? v) Qual é o perfil docente para trabalhar com a referida clientela?

Foram entrevistados cinco atores sociais, sendo quatro professores e um professor-gestor, que trabalham com pessoas jovens, adultas e idosas com deficiência visual, na área do ensino de tecnologia digital de uma escola pública do Distrito Federal, especializada neste atendimento. Todos os professores possuíam formação em pedagogia, com especialização em Educação Especial. Na escola investigada, o gestor exercia o papel de coordenação, supervisão pedagógica e gestão de recursos. Para preservar o anonimato, os participantes foram identificados com nomes fictícios: Jade, Jaspe, Turmalina, Ametista e Turquesa. O professor-gestor integra a equipe gestora, responsável por funções pedagógicas e administrativo-financeiras que dão suporte às ações pedagógicas no cumprimento da missão institucional.

As entrevistas foram agendadas em local e horário predeterminados. Os participantes foram entrevistados individualmente em cabines de estudo na biblioteca da própria escola onde trabalham. A duração das entrevistas variou entre sessenta e noventa minutos. Foram gravadas e posteriormente transcritas, a fim de efetivar a categorização com seu devido tratamento e análise.

Após a coleta dos dados, passou-se para a organização, classificação e análise propriamente dita com a categorização dos dados, conforme os ensinamentos de Minayo, (2015). Aplicou-se uma análise de conteúdo, procedendo-se à sua codificação e agrupamento em categorias, por meio do processo indutivo, operando sucessivos refinamentos, a fim de obter maior confiabilidade nos dados.



## Resultados e discussão

### Apresentação dos participantes

Os(as) docentes investigados(as) possuem experiências e trajetórias diversificadas no contexto da educação em relação às pessoas com deficiência visual.

No primeiro grupo, encontram-se Jade, Ametista e Turmalina, docentes com tempo de atuação entre cinco e sete anos. Jade é professora há sete anos na área de deficiência visual, porém este é o primeiro ano em que atua no atendimento relacionado ao ensino de tecnologia. Ametista atua há mais de seis anos e Turmalina atua há cinco na área de ensino de pessoas com deficiência visual.

Em outro grupo, encontram-se Jaspe e Turquesa, docentes com maior tempo de atuação, cuja trajetória compreende mais de duas décadas de docência. Jaspe trabalha com estudantes com deficiência visual há aproximadamente vinte e oito anos e já passou por várias funções nesta área, que vão desde professor, coordenador até gestor. Turquesa, assim como Jaspe, atua na área há mais de quinze anos e possui experiência em diferentes atendimentos educacionais à pessoa com deficiência visual.

### Categorias e subcategorias

Das categorias, duas emergiram e merecem ser discutidas: as potencialidades mediadas pelos professores para estudantes e os desafios enfrentados pelos professores, dos quais se direcionou à discussão.

A partir das falas dos interlocutores para os dois pilares (categorias principais), quatro subcategorias emergiram (duas para cada pilar), conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Categorização das vertentes das potencialidades e desafios relativos ao docente no ensino, envolvendo intergeracionalidade, prestado à pessoa idosa com deficiência visual

Na categoria Potencialidades, destacaram-se as subcategorias: 1 – Reabilitação e promoção da autonomia e independência do estudante e 2 – Ensino com formas adaptadas à aprendizagem e intergeracionalidade.

### Reabilitação como promoção da autonomia e independência do estudante

Nesta subcategoria, os interlocutores do primeiro grupo indicaram que o ensino de tecnologias é fundamental e, no caso específico de pessoas adultas, sejam jovens ou idosas, com deficiência visual, funciona como um facilitador para promover a autonomia e a independência, conforme pode ser observado nas falas a seguir:

Hoje, a tecnologia faz parte da nossa vida. Mas é uma área muito boa porque a gente promove a autonomia e a independência dos alunos no uso do celular, do computador (Jade, jun. 2024)

A pessoa com deficiência visual pode aprender como qualquer outra pessoa, mesmo a pessoa idosa, pois os recursos tecnológicos contribuem para que os objetivos sejam atingidos, como ouvir um livro em áudio, a bíblia, usar o aplicativo para saber o horário do ônibus, fazer videochamada para interação familiar e com amigos (Turmalina, jan. 2024)

É fundamental, igual para quem enxerga. Para o cego é luz e proporciona autonomia e independência (Ametista, jan. 2024)

Cabe destacar que o uso dos recursos de tecnologia é a base de diversas atividades escolares e do mercado de trabalho. Vigotski (2022) destaca que para uma pessoa com deficiência visual, a escolarização e o trabalho são formas de contribuição

Quadro 1 – Categorização das vertentes das potencialidades e desafios relativos ao docente no ensino, envolvendo intergeracionalidade, prestado à pessoa idosa com deficiência visual

POTENCIALIDADES	DESAFIOS
Reabilitação e promoção da autonomia e independência do estudante	Falta de infraestrutura adequada
Ensino de formas adaptadas à aprendizagem e intergeracionalidade	Formação docente para atuar com PcDV (Pessoas com deficiência visual)

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

social e do desenvolvimento da autonomia; assim, o autor faz uso das palavras de Valentin Haüy: “Encontrará a luz na instrução e no trabalho” (Vigotski, 2022, p. 146).

Ressalta-se que a tecnologia, para a pessoa com deficiência visual, é mediada pelos recursos de tecnologia assistiva. No caso dos leitores de tela, por exemplo, Silva, Mól e Santana (2020, p. 233) enfatizam que eles modificam significativamente como a pessoa com deficiência visual tem acesso à tecnologia. Os autores ressaltam que o uso desses artefatos tecnológicos já é realidade na vida cotidiana do deficiente visual e podem proporcionar a autonomia e independência à pessoa com essa condição. Esses recursos também contribuem para a sua aprendizagem e desenvolvimento.

O conceito de autonomia em Freire, segundo Zatti (2007), permeia o contexto sociopolítico-pedagógico, no qual a educação forma e transforma a pessoa por meio das relações com o outro, com o mundo e, em especial, consigo, a partir da práxis ação-reflexão.

A autonomia reflete a capacidade de se tomar decisões sobre os fatos que afetam a qualidade de vida de uma pessoa, ou seja, exercer seus direitos, interagindo com o meio, construindo conhecimentos e tomando decisões próprias. Segundo Salmazo-Silva (2023), autonomia refere-se à capacidade de autogoverno, tomada de decisão, capacidade de escolha sobre o que é bom para si mesmo e para a própria vida e independência é a capacidade de realizar algo por seus próprios meios (Doll et al., 2016).

Nesse contexto, os interlocutores do segundo grupo entendem que a tecnologia oferece ferramentas que auxiliam na aprendizagem, promovendo a autonomia e a inclusão do estudante com deficiência visual.

A tecnologia oferece diversas ferramentas que auxiliam na aprendizagem do aluno com deficiência visual, como: leitores de tela, livro em áudio; software de reconhecimento de voz. Essas tecnologias não só auxiliam, mas também promovem a autonomia e a inclusão do estudante com deficiência visual (Turquesa, jul. 2024)

Nenhuma escola tem a metade das áreas que nós temos dentro do nosso contexto. Um grande centro, exatamente isso. Uma dimensão pedagógica tremenda porque a gente trabalha basicamente para os alunos saírem realmente preparados para a inclusão (Jaspe, jun. 2024)

Ribeiro, Sousa e Mangas (2024, p. 7) entendem que tecnologias de apoio “constituem recursos que ajudam as pessoas com deficiência a superar as barreiras que enfrentam nas suas vidas diárias, promovendo a sua independência e autonomia, permitindo-lhes a realização de tarefas que, de outra forma, seriam impossíveis”.

A educação da pessoa com deficiência visual, em qualquer fase da vida adulta, envolve tanto a alfabetização — para aqueles que não tiveram acesso à Educação Básica na idade adequada — quanto a reabilitação — para aqueles que perderam a visão após a escolarização. Neste caso, o ensino é desenvolvido com a mediação de recursos adaptados, que caracteriza

a tecnologia de apoio, a fim de garantir a acessibilidade.

Vigotski (2022, p. 10) parte da premissa de que a pessoa “se constitui como sujeito por meio de um processo permanente de interações compartilhadas e que seu desenvolvimento é concebido à luz das inter-relações e das circunstâncias culturais, sociais e históricas”.

## Ensino com formas adaptadas à aprendizagem e intergeracionalidade

Nesta segunda subcategoria, os interlocutores do primeiro grupo indicaram que a aprendizagem com o uso de instrumentos adaptados, como o leitor de tela NVDA, permite que as pessoas com deficiência visual realizem tudo que os enxergantes<sup>1</sup> realizam, especialmente com o uso das teclas de atalho no teclado, uma vez que o mouse é inacessível.

A troca de experiências por meio da intergeracionalidade ocorre entre pessoas de diversas idades e contextos, sendo uma contribuição importante para a aprendizagem, de acordo com as declarações a seguir:

Percebe-se que eles podem fazer, com os programas certos, tudo aquilo que os alunos videntes fazem. É desafiador, mas muito gratificante. (Jade, abr. 2024) Estamos correndo o perigo de eles desprezarem o Braille para usarem só as tecnologias. O ideal seria o domínio das tecnologias e do Braille. Quanto mais opções, mais independência. [...] O contato de pessoas de diferentes idades traz aprendizagens relevantes com o uso da tecnologia, pois através da ampliação da comunicação, ocorre um grande desenvolvimento social e muitos estudantes servem de bons exemplos para outros, independentemente da idade. (Turmalina, Jan. 2024) Os sintetizadores de voz. Com eles, o estudante aprende as teclas de atalho porque eles não utilizam o mouse. [...] Durante as aulas, um estudante acaba motivando outro e mostrando que todos são capazes de aprender... (Ametista, Jan. 2024).

A pessoa com deficiência visual necessita de caminhos alternativos para a realização de suas atividades, sejam escolares ou profissionais. Vigotski (2022, p. 20) entende que o estudante cego é capaz de levar uma vida ativa e que a utilização de softwares e outros aplicativos que possibilitem o enriquecimento histórico e cultural da pessoa com deficiência são fundamentais para proporcionar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

Aos estudantes com deficiência visual, são ofertados caminhos alternativos para a aprendizagem e o desenvolvimento. Santana, Mól e Silva (2019, p. 271) entendem que:

A aprendizagem de qualquer ser humano é favorecida pela criação de um ambiente que favoreça a aprendizagem. A construção desse ambiente não depende apenas de uma pessoa, organização ou de determinada instituição. É preciso estar consciente de que as diversas ações, de diferentes atores, se somam, entrelaçam e fortalecem no contexto educacional.

A Declaração de Salamanca (Brasil, 1997) anunciou o compromisso com educação para todos, inclusive jovens e adultos, e a necessidade e urgência do ensino ser ministrado em qualquer escola para pessoas com deficiência. A função do ensino por meio de caminhos alternativos aos estudantes com deficiência visual tem a missão precípua de instrumentalizá-los para a inclusão e a inserção no mercado de trabalho.

Nesse sentido, os interlocutores do segundo grupo afirmam que o ensino às pessoas com deficiência visual exige abordagens específicas, sendo o leitor de tela fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento e que a interação entre gerações é uma prática que minimiza a dependência.

Requer abordagens específicas e adaptadas às suas necessidades e experiências. [...] Os mais jovens podem ajudar a integrar os mais velhos na cultura digital atual, com troca de conhecimentos, diversidade na perspectiva de mentoria e suporte cultural digital. Essa interação não só promove aprendizado na tecnologia, mas fortalece os laços comunitários, aumenta a empatia e melhora a qualidade de vida de todos. Aprender com jovens em sala de aula pode capacitar os mais velhos a se tornarem mais autônomos em suas vidas diárias. (Turquesa, jul. 2024)

Para eles, os leitores de tela são uma necessidade para todas as coisas e para a vida diária, para o seu dia a dia. [...] Essa troca entre eles se dá a todo momento e está em todo lugar: no recreio, aqui na biblioteca, lá no pátio. É algo muito rico. Eles estão se atualizando e buscando formas de ter mais acesso às informações e mais acessibilidade digital. Esta troca, entre eles (professores e todas as pessoas envolvidas neste processo educacional), se dá diariamente e naturalmente. (Jaspe, jun. 2024)

O uso de material didático específico contribui para que a pessoa com deficiência visual alcance o desenvolvimento de forma a obter conhecimento em igualdade de condições com a pessoa enxergante, na construção da própria história. Vigotski (2022, p. 249) compreende que a pessoa cega, abandonada à própria sorte, nunca desenvolverá a aprendizagem da escrita.

A aprendizagem em dispositivos tecnológicos como o computador com a utilização de recursos de voz permite ao estudante com deficiência acompanhar a sua tarefa por meio de áudio. Desse modo, o aprendizado do teclado com o uso de softwares de voz permite substituir os signos visuais – grafemas – de nosso abecedário por signos acústicos – fonemas – e acompanhar as atividades escolares.

Um ponto em destaque é o uso do Sistema Dosvox com os estudantes, pois ele transforma um ambiente bidimensional (tela do computador) em um ambiente linear (uma lista) (Silva, 2021). Nesse sentido, o uso desse sistema está de acordo com a perspectiva da Educação Inclusiva. Silva (2021, p. 160) afirma que “além de acessibilizar o computador para as pessoas com deficiência visual, o Sistema Dosvox também simplifica o uso desse recurso para todos”.

O uso de formas adaptadas no ensino das pessoas com deficiência visual permite a sua inserção no universo histórico-cultural, evitando profundas

divergências na construção da sua história (Vigotski, 2022).

Os softwares (sintetizadores de voz) são exemplos de instrumentos alternativos que empoderam a pessoa com deficiência para participar do ensino regular com domínio de instrumentos de apoio para a apropriação do conhecimento.

Ressalta-se que o ensino de recursos tecnológicos – instrumentos – com leitores de tela e sintetizadores de voz promove o acesso à aprendizagem, favorecendo a escrita e a leitura da pessoa com deficiência visual. Para Maia, Vasconcelos e Menezes (2023, p. 273), “o uso de softwares educacionais tem se destacado como uma ferramenta poderosa para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais dinâmico, interativo e eficiente”.

A unidade educacional investigada oferece uma gama de atendimentos à pessoa com deficiência visual. Um destes atendimentos é a digitação que tem por objetivo favorecer o uso da tecnologia, utilizando softwares de voz e atua como suporte e apoio na aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades dos estudantes.

Ressalta-se que a troca de saberes na utilização da tecnologia digital ocorre entre os estudantes com deficiência visual em diversos ambientes dentro da escola: em sala de aula, no refeitório, no banco do pátio, no período entre as aulas, bem como entre jovens e pessoas idosas, jovens e jovens, adultos e adultos e pessoas idosas com pessoas idosas.

A intergeracionalidade que se processa no ambiente escolar, em troca de experiências com as tecnologias digitais, otimiza a aquisição de habilidades e competências.

Ademais, os docentes reconhecem a intergeracionalidade como potencialidade, pois favorece a troca de informações tecnológicas que estão em constante mudança. Os jovens estão mais atualizados, são mais curiosos e estão sempre dispostos a auxiliar os mais velhos.

Da segunda categoria – Desafios – emergiram as seguintes subcategorias: 1 - Falta de infraestrutura adequada e 2 - Formação docente para atuar com PcDV.

### Falta de infraestrutura adequada

Nesta terceira subcategoria, os interlocutores do primeiro grupo indicaram que as condições de infraestrutura não são ideais para a aprendizagem tecnológica e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência visual, conforme se observa nas falas a seguir:

Mas a maior dificuldade que eu tenho é a questão mesmo da energia que, às vezes, cai e a ansiedade dos alunos (Jade, abr. 2024). O professor dessa área acaba ajudando os alunos até mesmo na alfabetização, pois alguns não são alfabetizados e têm algumas dificuldades com a escrita (Turmalina, jan. 2024). Local inadequado, não equipado com mesas adequadas, computadores obsoletos, falta de internet. Nas turmas de digitação, existe uma grande demanda e pouca infraestrutura para atendê-los (Ametista, jan. 2024).

Enquanto isso, os interlocutores do segundo grupo corroboram com as declarações anteriores de que é crucial a necessidade de computadores funcionais para a aprendizagem e a disponibilização de internet para impulsionar o desenvolvimento do estudante com deficiência visual.

Os computadores da escola são ultrapassados e a internet é de péssima qualidade (Turquesa, jul. 2024).

Aqui, na escola, nós recebemos e, quando eu perguntei para a empresa quantos megabits eles estavam entregando para a escola, ele disse que eram 16 megabits. Não dá para a comunidade toda. Nem de perto. Só dá para o serviço administrativo da secretaria. Mesmo assim, muito capenga. Então é necessária uma política de Estado séria porque o que alavanca o país é a Educação (Jaspe, jun. 2024).

Com a inovação e o avanço da tecnologia, os equipamentos mais antigos, na maioria das vezes, não são compatíveis com as novas invenções tecnológicas. O mundo requer do cidadão referências histórico-culturais sempre atuais. Na compreensão de Garcia (2014, p. 144), “as instalações, equipamentos e serviços são necessários para garantir o funcionamento da escola e auxiliar na aprendizagem do aluno”.

O cidadão com deficiência visual espera que, mesmo com as barreiras impostas socialmente, possa usufruir com segurança e autonomia dos bens e serviços em forma de igualdade para ter acesso à educação, informação e comunicação. A disponibilização de equipamentos tecnológicos e internet que atendam às necessidades do trabalho do ponto de vista pedagógico, com as respectivas adaptações, possibilita a construção da história da educação da pessoa adulta com deficiência visual (Vigotski, 2022).

O avanço da tecnologia se intensifica a cada instante. A cada momento, é noticiado a invenção de um novo dispositivo ou software. Considera-se acessibilidade – Lei 13.146/2015 – a possibilidade e condição de alcance para utilização com segurança e autonomia à informação e comunicação; tecnologia assistiva ou apoio técnico aos produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

A infraestrutura de educação tecnológica, disponibilizada por meio do atendimento em digitação, não atende de forma satisfatória aos estudantes quanto à sua aprendizagem e ao desenvolvimento enquanto sujeitos. “É necessário mudar a atitude dos videntes em relação à cegueira e ao cego. A reeducação dos videntes constitui uma tarefa social e pedagógica de enorme importância. É necessário reorganizar radicalmente também o trabalho nas escolas para cegos” (Vigotski, 2022, p. 125).

A tecnologia assistiva possibilita a acessibilidade na comunicação da pessoa adulta com deficiência visual, permitindo que a aprendizagem ativa favoreça a participação sociopolítico-pedagógica na construção de referenciais ao longo da

vida. Referenciais estes que contribuem para proporcionar qualidade de vida.

### Formação docente para atuar com pessoas com deficiência visual

Nesta quarta subcategoria, os interlocutores do primeiro grupo indicaram que as características do professor para trabalhar com a pessoa adulta e idosa com deficiência visual são muito relevantes. Espera-se que o docente seja um generalista dentro de uma área específica, com perfil versátil, atualizado, empático, paciente e comunicativo, conforme se observa nas falas seguintes:

O professor precisa estar sempre atualizado em conhecimentos sobre formas adaptadas com uso de linguagem oral ou tátil de ensino. Como sempre, surgem coisas novas na área de tecnologia. A gente precisa ter uma formação permanente (Jade, abr. 2024). O professor acaba ajudando com pesquisas e estudos através do leitor de tela NVDA. Cursos do DOSVOX e NVDA são de extrema importância para o professor. É gratificante para o professor contribuir para o conhecimento destes alunos (Turmalina, jan. 2024). Para trabalhar com pessoas com deficiência visual é importante ter empatia, paciência e habilidades específicas. Além disso, também é importante a formação continuada com cursos de atendimento educacional especializado. O profissional precisa estar preparado para lidar com diversas situações e adaptar seu ensino conforme as necessidades individuais dos estudantes. A capacidade de comunicação deve ser clara e eficaz, além do conhecimento de tecnologias assistivas e das doenças oculares (Ametista, jan. 2024).

O estudo sobre os efeitos da pandemia na educação, feito pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2021), ressalta a importância de adotar metodologias de aprendizagem ativa e colaborativa para aumentar a eficiência e a equidade no sistema educativo, tendo ênfase na necessidade de formar professores em metodologias ativas. O estudo aponta que muitos docentes, especialmente ao trabalhar com minorias, enfrentaram dificuldades em manejar essas metodologias.

A educação de estudantes com deficiência visual, assim como a de qualquer outro estudante, requer um professor com perfil acolhedor, compreensivo e criativo para adaptar as atividades. Além disso, exige paciência e empatia, pois, na compreensão de Bedaque (2014, p. 161), “a professora da sala de aula regular não entende a inclusão escolar. Sua dificuldade de acolher o aluno é evidente e marca a descrença e reflexo de uma cultura em que a escola não é para ele”.

A reflexão sobre a implementação dessas tecnologias mostra a necessidade de uma mudança na postura dos professores (Mutti; Klüber, 2018). Nas palavras de Martins (2024, p. 268):

A defesa da formação de professores reflexivos não diz respeito a um rol de conteúdos a serem



ensinados com essa finalidade, mas, antes, a uma mudança de como nos relacionamos com o conhecimento e com as realidades nas quais estamos implicados.

Enquanto isso, os interlocutores do segundo grupo expressam emoção com o trabalho que desenvolvem na educação tecnológica das pessoas com deficiência visual.

O professor, para trabalhar com esta clientela, precisa de treinamento personalizado e treinamento individualizado em algumas situações. Também necessita de material didático, material em braille, áudio e os vídeos com descrição. Precisa ser um instrutor capacitado em promover o aprendizado prático com exercícios que envolvam o uso da tecnologia e deve reforçar o aprendizado através da repetição e revisão regular. Precisa ter empatia e paciência; experiência em acessibilidade digital e tecnologias assistivas; noções de Nvda e Dosvox (Turquesa, jul. 2024). O professor, para trabalhar com estudantes com deficiência visual, obrigatoriamente precisa de uma formação continuada. É necessário ser mais um generalista do que propriamente um especialista, numa área específica (Jaspe, jun. 2024).

Conforme as orientações de Vigotski (2022, p. 34), “se, por um lado, o defeito representa limitação, debilidade e diminuição do desenvolvimento, por outro, justamente por gerar dificuldades, ele estimula um movimento elevado e intensificado para o desenvolvimento”. Nesse sentido, a formação permanente do docente pode abarcar conteúdos e reflexões sobre a educação da pessoa adulta com deficiência visual, primando pela excelência no atendimento com mudanças na forma de pensar, sentir e agir, com relação à diversidade das pessoas, à idade e ao envelhecimento, a fim de promover a acessibilidade, mobilidade pessoal, independência e a autonomia das pessoas adultas e idosas com deficiência visual (ONU, 2015).

Segundo Freire (1998, p. 80), “seria uma contradição se, inacabado e consciente de seu inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança”.

## Conclusões

Os resultados deste estudo sugerem que, segundo a compreensão dos docentes, o ensino de tecnologias digitais com softwares adaptados às pessoas adultas e idosas com deficiência visual gera oportunidades de promoção de autonomia, independência e de participação social.

É importante lembrar que a Declaração de Incheon abrange a todos quanto ao cumprimento das metas relativas às mudanças nas políticas de educação para garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa ao longo da vida.

Conjugando pessoas idosas com pessoas e pessoas com deficiência visual, o Estatuto da Pessoa Idosa (2022) assegura, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à educação, sendo que a convivência no espaço escolar

pode contribuir para proporcionar a este segmento da sociedade a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 2022).

O sistema Braille atualmente está integrado à tecnologia digital. Tanto o sistema iOS quanto o Android oferecem o sistema Braille no rol de tarefas da acessibilidade, além de manter o seu uso tradicional por grande parte das pessoas com deficiência visual. Dessa forma, a resposta à indagação se seria a tecnologia digital com softwares adaptados às pessoas com deficiência visual a nova revolução após a invenção do importante sistema Braille envolve uma análise pormenorizada.

Ficou demonstrado que as tecnologias digitais são muito importantes como suporte à aprendizagem e que realmente são uma revolução no estudo, no trabalho e nas relações sociais. No entanto, infere-se que o sistema Braille representa, para grande parte das pessoas com deficiência visual, o que a escrita e a leitura em tinta representam para o enxergante. Não se descartam a reglete, a punção e o livro impresso em Braille para o aprendizado das pessoas com deficiência visual, assim como não se descartam o caderno, a caneta e o livro impresso para os enxergantes. Nem todas as pessoas com deficiência visual têm acesso financeiro às tecnologias digitais e, mesmo que possuam disponibilidade econômica, algumas preferem o livro físico em Braille, assim como algumas pessoas enxergantes preferem o livro físico impresso em tinta.

A intergeracionalidade se mostrou como uma prática que aperfeiçoa os processos educativos e de socialização entre as PcDVs, favorecendo o engajamento digital, em especial das PlcDVs<sup>2</sup>. Nas relações intergeracionais em que ocorrem trocas de habilidades em tecnologia digital, na maioria dos casos, os jovens demonstraram mais facilidade em transmitir conhecimentos às pessoas idosas, exceto quando a pessoa idosa já possuía conhecimentos e experiência de trabalho na área, adquiridos antes de perder a visão.

A tecnologia digital veio para ficar em todos os espaços da educação, em especial da educação das pessoas com deficiência visual, onde modificam-se os papéis, facilitando a aprendizagem e ampliando o horizonte do estudante para interagir no mundo.

Nesse contexto, o desenvolvimento de programas voltados ao ensino da tecnologia digital com formas adaptadas a esse público pode impactar de forma positiva na construção do conhecimento desse segmento, ampliando o acesso à informação, oportunizando as relações interpessoais, favorecendo a inclusão, a equidade e a qualidade de vida.

Porém, o número reduzido de participantes da investigação impede a generalização dos resultados. Sugerem-se novos estudos, a fim de investigar as contribuições da intergeracionalidade no processo de educação tecnológica de pessoas jovens, adultas e idosas com deficiência visual, bem como o perfil do docente desejado para

esta clientela. Tendo em conta o tamanho da amostra, é importante replicar a investigação em outros estados.

Apesar dessas limitações, a contribuição do estudo para o campo da educação inclusiva insere-se na perspectiva de indicar o potencial das tecnologias e da intergeracionalidade, guiando políticas públicas que fomentem a autonomia, independência e formas adaptadas à aprendizagem.

O Brasil, como um país continental, precisa ampliar e qualificar as experiências de ensino de tecnologia digital às pessoas com deficiência visual.

Entretanto, diante dos dados obtidos, há limites que precisam ser considerados. Projeta-se a crescente exigência de qualificação permanente de docentes para a educação de pessoas adultas e idosas com deficiência visual, formação essa que só adquire seu sentido com o foco em uma perspectiva humanística e integral para professor e aluno.

Além disso, é imperativa a disponibilização de recursos tecnológicos e financeiros que viabilizem o ensino em prol do desenvolvimento sociopolítico-pedagógico das pessoas adultas e idosas com deficiência visual de forma ousada e ambiciosa (Declaração de Incheon, 2015) para promover a

funcionalidade e a participação deste segmento da sociedade, proporcionando autonomia, independência e qualidade de vida com inclusão educacional e social (Brasil, 2015).

## Notas

- 1 Os autores utilizaram o termo enxergante para se referir à pessoa sem deficiência visual, assim não utilizaremos o termo vidente, muito empregado em textos acadêmicos.
- 2 Os autores acrescentaram a vogal I à sigla PcDV para se referir às pessoas idosas com deficiência visual ficando assim: PlcDV.

## Referências

BEDAQUE, Selma. Por uma Prática Colaborativa no AEE: Atendimento Educacional Especializado. Curitiba: Appris, 2014.

BRAGANÇA, Guilherme. F. F. (2010). Parâmetros para o estudo da sinestesia na música. Belo Horizonte, n.21, 80-89. Permusi, 2010.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

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. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências (Redação dada pela Lei nº 14.423, de 2022). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 3 jul. 2003.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão

da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1-3, 7 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e GARCIA, Paulo. S. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional. Curitiba, v. 9, n. 23, p. 137-159, set./dez. 2014.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009: Declaração Universal dos Direitos Humanos.

DEWEY, John. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. Companhia Editora Nacional. 1959.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Centro De Ensino Especial De Deficientes Visuais. Projeto Político Pedagógico. 2021. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2021/09/ppp\\_ceedv\\_plano\\_piloto-1.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2021/09/ppp_ceedv_plano_piloto-1.pdf). Acesso em: 3 set. 2025.

DOLL, Johannes; MACHADO, Letícia. R; CACHIONI, Meire O idoso e as novas tecnologias. Tratado de geriatria e gerontologia. Tradução. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e terra, 2007.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 14ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro. Paz e Terra 2013.

GARCIA, Paulo. S. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional. Curitiba, v. 9, n. 23, p. 137-159, set./dez. 2014.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e a Formação Docente no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, ANPED, v. 18, n. 52, p. 101-239, jan./mar. 2013.

LÜSCHER, Kurt et al. 2017. Generationen, Generationenbeziehungen, Generationenpolitik. Ein mehrsprachiges Kompendium – Edition 2017. EconStor Books, ZBW – Leibniz Information Centre for Economics, number 174885, March. <https://ideas.repec.org/b/zbw/esmono/174885.html>.

MAIA, Lucas E. O.; VASCONCELOS, Francisco H. L.; MENEZES, Daniel B. Tecnologia educacional e aprendizagem de funções polinomiais do 1º grau: uma abordagem com engenharia didática e software Modellus. Indagatio Didactica, v. 15, n. 4, p. 271-290, 28 dez. 2023.

MARCO DA EDUCAÇÃO 2030: Declaração de Incheon. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

MARTINS, Walkíria. Estágio em formação de formadores: contextos formativos para a reflexividade. Indagatio Didactica, v. 16, n. 4, p. 263-279, 2024. DOI: <https://doi.org/10.34624/id.v16i4.37672>.

MINAYO, Maria. C. (org.). Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. 34. Ed. Petrópolis; Vozes, 2015.

MORAN, José Manuel. A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá. 5. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MUTTI, Gabriele S. L.; KLÜBER, Tiago E. Aspectos que constituem práticas pedagógicas e a formação de professores em modelagem matemática. Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 11, n. 2, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5007/1982-5153.2018v11n2p85>.

RIBEIRO, Jaime, SOUSA, Jenny, MANGAS, Catarina. Sociedade, Tecnologias de Apoio, Acessibilidade e Inclusão: qual a relação? Indagatio Didactica, v. 16, n. 1, p. 1-8, 2024. DOI: <https://doi.org/10.34624/id.v16i1.35938>.

SANTANA, Ramon; MÓL, Gerson, e DA SILVA, Wesley. Educação Inclusiva e suas nuances no fazer pedagógico: desafios encontrados por um grupo de professores. *Indagatio Didactica*, v. 11, n. 1, 269-280, 2019. <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/4852/3625>. Acesso em: 16 maio 2025.

SALMAZO-SILVA, Henrique. A práxis da autonomia da pessoa idosa residente em Instituições de Longa Permanência para Idosos: reflexões a partir de Paulo Freire. *Revista Kairós-Gerontologia*, v. 26, 2023.

SILVA, Wesley P; MÓL, Gerson S; SANTANA, Ramon. O. O uso da ferramenta formulários do google para pesquisas com pessoas com deficiência visual. *Revista Pesquisa Qualitativa*, v. 8, n. 17, p. 221-235, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33361/RPQ.2020.v.8.n.17.250>.

SILVA, Wesley. P. Sistema Dosvox e inclusão: o pensamento crítico na formação docente. 269 f., il. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

UNESCO [ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA]. Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Paris: UNESCO, 1990.

ONU Brasil. NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. A Agenda 2030. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 21 abr. 2024.

VIGOTSKI, Lev. S. Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel: EDUNIOESTE, 2022.


ZATTI, Vicente. Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.



## ARTIGOS

# Gamificação na inclusão: um estudo de caso na perspectiva da aprendizagem de todos os estudantes

*Gamification in inclusion: a case study from the perspective of learning for all students*

 Andressa Moreira \*  
Amaralina Miranda Souza \*\*

Recebido em: 10 jan. 2025  
Aprovado em: 30 set. 2025

**Resumo:** Este artigo apresenta os resultados da pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB), intitulada *Gamificação no processo ensino-aprendizagem: um olhar sobre a perspectiva da educação inclusiva no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental no Distrito Federal*. O estudo de caso foi conduzido em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal. O objetivo foi investigar como a integração de elementos de jogos pode criar ambientes de aprendizagem lúdicos, colaborativos e significativos, atendendo à diversidade e aos diferentes estilos de aprendizagem presentes em sala de aula. Utilizou-se uma abordagem qualitativa, com coleta de dados por questionários, análise documental de relatórios de aprendizagem, planejamento conjunto com a professora, diário de bordo, entrevista semiestruturada e roda de conversa com os alunos. A análise foi realizada com base na metodologia de Bardin (2016) e Franco (2018), com suporte do software IRaMuteQ. Os resultados indicam que a gamificação contribui para a motivação e inclusão dos estudantes, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem. O planejamento intencional, alinhado aos objetivos de aprendizagem e aos conteúdos, mostrou-se essencial para o sucesso da proposta, evidenciando que a ludicidade da gamificação e o uso de recursos disponíveis podem promover resultados positivos na aprendizagem, atendendo à diversidade em sala de aula.

**Palavras-chave:** Educação. Gamificação. Diversidade. Inclusão.

**Abstract:** This article presents the results of a master's research conducted within the Graduate Program in Education at the University of Brasília (PPGE/UnB), titled *Gamification in the teaching-learning process: A perspective on inclusive education in the context of early years of elementary school in the Federal District*. The case study was carried out in a 5th-grade class at a public elementary school in the Federal District. The objective was to investigate how integrating game elements can create playful, collaborative, and meaningful learning environments that address the diversity and different learning styles in the classroom. A qualitative approach was adopted, with data collection through questionnaires, document analysis of student learning reports, joint planning with the teacher, a field observation journal, semi-structured interviews, and a focus group with the students. Data analysis was conducted using Bardin and Franco's content analysis methodologies, supported by the Iramuteq software for statistical analysis and data saturation. The results indicate that gamification contributes to student motivation and inclusion, enriching the teaching-learning process. Intentional planning aligned with learning objectives and content proved essential for the proposal's success. The findings highlight that gamification's playfulness and the use of available resources can achieve positive learning outcomes and address classroom diversity.

**Keywords:** Education. Gamification. Diversity. Inclusion.

\* Professora pedagoga da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (SEEDF). Mestre em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - PPGE/UnB. Contato: andressa.moreira04@gmail.com

\*\* Professora Pesquisadora Colaboradora plena do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB). Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Nacional de Educación à Distancia (UNED), Espanha. Contato: amara@unb.br

## Introdução

A educação inclusiva é uma realidade nas escolas públicas brasileiras graças às políticas públicas de inclusão e às legislações garantidoras dos direitos dos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (ENEE). De acordo com Zardo (2012), essas legislações têm suas bases na Declaração dos Direitos Humanos (1948), na Declaração de Salamanca (1994) e em outros movimentos que inspiraram a criação de políticas públicas inclusivas para pessoas com deficiência e outras especificidades. No âmbito dos direitos escolares, segundo Teixeira (2019), o artigo 208 da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) já previa a inclusão das crianças com deficiências nas escolas públicas; porém, a organização da inclusão escolar abre precedência de legislação específica para garantir não apenas o acesso das pessoas com deficiências na educação, mas também a sua permanência e condições necessárias, com recursos e estudos para a garantia da inclusão na prática. Há no aparato legislativo uma variedade de normas para tornar a inclusão uma prática através da acessibilidade e suas dimensões. Souza (2015, p. 350) ressalta a importância de a escola adotar múltiplas estratégias e recursos para atender às necessidades de todos os alunos, destacando as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como ferramentas essenciais para o ensino-aprendizagem inclusivo.

Ao longo deste estudo, a gamificação será explorada como uma ferramenta tecnológica dentro das TICs capaz de promover um ambiente de aprendizagem mais engajador e participativo. Galvão Filho (2013, p. 11) considera que a aprendizagem deve ser um processo que respeite a especificidade de cada estudante, com recursos que façam com que a criança com deficiência possa ter condições de aprender dentro da sua singularidade. Segundo o autor, é fundamental a busca de uma escola cuja estruturação e organização sejam pensados, desde o início, na diversidade humana, para todos, para se tornar assim inclusiva. Para facilitar o processo de acesso e a permanência das pessoas com deficiências, com transtornos ou especificidades, surge a Tecnologia Assistiva (TA), que pressupõe a disponibilização de recursos para potencializar as capacidades e ações, oferecendo acesso autônomo e independente para o desenvolvimento mais eficiente das atividades desejadas (Galvão Filho, 2013).

Nesse contexto, a gamificação se destaca como uma estratégia significativa, ao incorporar elementos dos jogos digitais em práticas que transcendem o uso convencional dos jogos (Alves, 2015).

A intenção desta pesquisa foi investigar como a gamificação pode ser integrada ao planejamento pedagógico, valorizando a diversidade e promovendo uma prática educativa que acolha todos os estudantes. Assim, espera-se que este estudo contribua para a compreensão do papel da gamificação na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes, ampliando

o debate sobre metodologias inovadoras que visam à equidade no processo de ensino-aprendizagem.

## Embasamento teórico

O processo de ensino-aprendizagem é um fenômeno complexo que envolve a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes mediado por diversos fatores como as interações sociais, a experiência e as predisposições individuais. Na perspectiva psicológica, diferentes correntes teóricas contribuem para a compreensão desse processo. Para Vigotski (2010), a aprendizagem não é apenas um processo individual, mas profundamente influenciado pelo contexto social, cultural e histórico. Ela acontece através da mediação, é orientada por ferramentas culturais e impulsiona o desenvolvimento, ao permitir que o indivíduo alcance níveis mais elevados de funcionamento cognitivo. A aprendizagem, portanto, é um elemento central no desenvolvimento humano e na formação das funções psicológicas superiores.

A aprendizagem organizada adequadamente resulta

em desenvolvimento mental, ativa vários processos de desenvolvimento que de outra forma seriam impossíveis de alcançar. Assim, a aprendizagem é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento culturalmente organizado e especificamente humano (Vigotski, 2010, p. 108).

Galvão Filho (2013, p. 11) considera que a aprendizagem deve ser um processo que respeite a especificidade de cada estudante, com recursos que façam com que a criança com deficiência possa ter condições de aprender dentro da sua singularidade. Para o autor, é fundamental a busca de uma escola cuja estruturação e organização sejam pensados, desde o início, na diversidade humana. Para facilitar o processo de acesso e a permanência das pessoas com deficiências, com transtornos ou especificidades, surge a Tecnologia Assistiva (TA), que pressupõe a disponibilização de recursos para potencializar as capacidades e as ações, oferecendo acesso autônomo e independente para o desenvolvimento mais eficiente das atividades desejadas (Galvão Filho, 2013). Nessa mesma perspectiva, pensando em garantir as condições necessárias para o acesso de todos, independentemente da sua especificidade, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015) define o Desenho Universal e as Tecnologias Assistivas no Art. 3º:

II – Desenho Universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

Para Souza (2015), a implementação eficaz da TA exige um olhar direcionado para o sujeito em suas especificidades, identificando e valorizando suas capacidades existentes, o contexto a ser utilizado, os interesses e atividades

desejados, cabendo aos professores e equipe escolar promover estratégias que eliminem barreiras arquitetônicas e atitudinais, possibilitando maior clareza e assertividade para eleger o recurso que melhor garantirá o acesso, a participação ampla e a igualdade dos alunos com deficiência com os demais. Na educação, segundo Pletsch et al. (2020, p. 14), o DUA e o acesso ao currículo devem ser garantidos a todos, sem considerar suas circunstâncias, levando em conta as especificidades e habilidades de cada estudante. Isso pode ser alcançado por meio da aplicação de estratégias pedagógicas e/ou das tecnológicas diversificadas, incluindo o uso de tecnologias assistivas.

Para os autores, o DUA organiza-se em três princípios fundamentais: múltiplos meios de engajamento, múltiplos meios de representação e múltiplos meios de ação e expressão. Esses princípios nortearam o desenho metodológico desta pesquisa ao se integrarem à gamificação de forma intencional. O princípio dos múltiplos meios de engajamento foi contemplado por meio da construção de narrativas gamificadas, missões e desafios, capazes de despertar interesse e motivação nos estudantes, respeitando diferentes formas de envolvimento com a aprendizagem. Já os múltiplos meios de representação foram assegurados pela diversificação dos recursos didáticos, combinando textos, imagens, jogos analógicos e atividades colaborativas, de modo a favorecer o acesso ao conteúdo por diferentes canais perceptivos e cognitivos. Por fim, os múltiplos meios de ação e expressão manifestaram-se na possibilidade de os estudantes demonstrarem sua aprendizagem por meio de variadas produções – orais, escritas, gráficas e lúdicas –, valorizando estilos e ritmos distintos. Assim, a articulação entre os princípios do DUA e a gamificação não apenas ampliaram as oportunidades de participação, como também asseguraram condições para uma aprendizagem mais equitativa e inclusiva.

Portanto, o DUA é uma postura que deve ser adotada em sala de aula para que a real inclusão seja alcançada. O DUA se preocupa em, dentro da diversidade, criar estruturas, acessos, ambientes, planejamento de aprendizagem que englobe a todos os estudantes que, com ou sem deficiência, possuam suas particularidades e devam ser abrangidos dentro de suas necessidades.

A mediação pedagógica foi considerada a partir dos conceitos de mediação de Vigotski (2001; 2008; 2010), que a compreende como o processo pelo qual os indivíduos interagem com o mundo ao seu redor por meio de ferramentas e de símbolos mediadores, influenciados por fatores históricos, culturais e sociais. Esses elementos atuam como intermediários no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o pensamento, a memória e a linguagem. Para o autor, a mediação ocorre essencialmente em contextos sociais, em que o conhecimento é compartilhado e construído coletivamente por meio das interações sociais. A sala de aula é um campo rico de experiências

mediadas, especialmente no que se refere ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal ou Imediato (ZDP):

A Zona de Desenvolvimento Imediato da criança é a distância entre o nível de seu desenvolvimento atual, determinado por auxílio de tarefas que a própria criança resolve com independência, e o nível do possível desenvolvimento, determinado com o auxílio de tarefas resolvidas sob orientação de adultos e em colaboração com colegas mais inteligentes (Vigotski, 2010, p. 502).

Segundo o autor, essa distância entre o que a criança já faz com autonomia e o que ela pode fazer com orientação e trabalho colaborativo é o que mede o seu desenvolvimento cognitivo, sendo essencial trabalhar na mediação daquilo que a criança potencialmente pode alcançar, almejando o aprendizado. Palangana (2001) entende que a percepção do real surge a partir das interações sociais e, aos poucos, é internalizada pela criança, tornando-se parte de sua compreensão individual. Esse processo, mediado pelas relações sociais, permite que a criança assimile o conhecimento que foi historicamente construído e que está acessível no contexto social. Para Libâneo (2017) a aprendizagem é um processo em que os estudantes aprimoram suas capacidades físicas e mentais por meio do conhecimento e da experiência acumulados pela humanidade. Conforme Diesel et al. (2017), a aprendizagem significativa repousa em três pilares: o conhecimento prévio do aluno, a qualidade do material didático e a disposição para aprender.

### Revisão de literatura: a gamificação, a aprendizagem e a inclusão

A literatura recente mostra que a gamificação vem se consolidando como um recurso metodológico flexível, com capacidade de adaptação a diferentes áreas do conhecimento e, especialmente, à educação formal. Inicialmente aplicada em ambientes corporativos, voltados para o treinamento de funcionários e para o aumento da motivação (Kapp, 2012), sua incorporação ao espaço escolar passou a ser investigada como possibilidade de ampliar o engajamento dos estudantes e de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo (Lacerda Santos; Létti, 2015). Nesse sentido, mais do que “jogar em sala de aula”, a gamificação pressupõe o uso pedagógico de elementos como narrativas, missões, *feedback* contínuo e recompensas simbólicas, que, quando planejados intencionalmente, favorecem não apenas a motivação, mas também a construção ativa do conhecimento (Busarello, 2016; Mattar, 2010).

A revisão de literatura realizada no dia 24 de janeiro de 2024 em bases nacionais – CAPES, BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), Periódicos CAPES, Repositório UnB e Google Acadêmico – evidenciou a amplitude da temática e sua presença em diferentes modalidades e níveis de ensino, reforçando o caráter interdisciplinar

da gamificação. Contudo, ao restringir o olhar para o Ensino Fundamental em contextos inclusivos, observa-se ainda uma produção incipiente, com poucos estudos de campo disponíveis. Esse dado revela um espaço fértil para novas pesquisas que investiguem de forma sistemática de que maneira a gamificação pode contribuir para processos de ensino inclusivos e equitativos.

Os resultados da primeira estratégia de busca, centrada em “gamificação” e “ensino-aprendizagem”, evidenciaram a diversidade de áreas que vêm se apropriando dessa metodologia, sobretudo nas Ciências da Educação, em abordagens multidisciplinares e nas metodologias ativas. Essa presença em campos distintos demonstra sua versatilidade como recurso capaz de conectar diferentes áreas do saber, promovendo uma aprendizagem mais integrada e holística.

Já a segunda estratégia, ao incluir os descritores “educação inclusiva” e “Ensino Fundamental”, retornou um número reduzido de trabalhos (quatro no Portal CAPES e 10 no Google Acadêmico), a maioria em formato de artigos, o que reforça a lacuna de investigações empíricas no Ensino Fundamental I. Apesar da escassez, os trabalhos analisados revelam preocupação em atender às necessidades de estudantes com Deficiências Auditivas, TEA, Síndrome de Down e Deficiência Intelectual (DI). As revisões sistemáticas conduzidas por Pugliero Coelho et al. (2022), Almeida, Santos e Silva (2022) e Romano (2023) destacam o potencial da gamificação para promover motivação, autonomia e aprendizagens significativas, principalmente quando articulada a práticas lúdicas e colaborativas. Entretanto, também evidenciam limites importantes, como a carência de recursos, a ausência de apoio pedagógico e os entraves impostos pelo ensino tradicional, especialmente para estudantes com deficiência intelectual. Esses achados reforçam a necessidade de conectar a gamificação a referenciais teóricos robustos, como o DUA, que propõe múltiplos meios de engajamento, de representação e de expressão (Pletsch et al., 2020), ampliando as oportunidades de participação e garantindo acesso equitativo ao currículo.

No campo empírico, duas pesquisas merecem destaque. Schons (2023), ao aplicar um jogo analógico em turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, observou maior engajamento, motivação e melhora no desempenho, inclusive de alunos com dificuldades de aprendizagem. Santos (2020), ao investigar a percepção de professores sobre a gamificação no ensino de alunos com TEA, constatou que, embora reconhecida como estratégia promissora, sua aplicação enfrenta desafios ligados à escassez de recursos e ao pouco incentivo institucional. Esses achados dialogam com Mattar (2010), que alerta para o risco de reduzir a gamificação a práticas instrumentais e defende a importância da intencionalidade pedagógica e do planejamento colaborativo.

As análises de frequência realizadas com o software IRaMuteQ reforçaram que termos como “autonomia”, “cooperação”, “emoção” e “participação” emergem como

centrais na relação entre gamificação e aprendizagem inclusiva. Esses elementos dialogam diretamente com a perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2007), que reconhece o papel da interação social na aprendizagem, e com Souza (2015), ao valorizar o estudante como sujeito ativo do processo formativo. Além disso, aproximam-se das proposições de Bondie e Zusho (2023), que concebem o enriquecimento curricular como eixo da diferenciação pedagógica em turmas heterogêneas.

Assim, a revisão de literatura indica que a gamificação, quando fundamentada teoricamente e articulada ao DUA e ao enriquecimento curricular, apresenta-se como estratégia promissora para o Ensino Fundamental inclusivo. Contudo, sua consolidação no campo científico exige mais investigações que ultrapassem a dimensão motivacional, aprofundando-se na análise de suas contribuições efetivas para a aprendizagem e para a equidade no acesso ao currículo.

## Metodologia

A fim de investigar o fenômeno em questão, foi adotada a abordagem metodológica qualitativa, uma vez que esta permite compreender aspectos subjetivos do ensino e da aprendizagem com a utilização de elementos da gamificação. O objetivo principal foi explorar estratégias que promovam a participação efetiva de todos os estudantes. Conforme Creswell e Creswell (2021, p. 149), a pesquisa qualitativa caracteriza-se por sua abordagem diversificada, envolvendo métodos interativos e humanísticos. Essas técnicas de coleta de dados têm evoluído para incorporar uma participação mais ativa e empática dos participantes no processo de pesquisa.

Neste artigo, foram utilizados múltiplos instrumentos de coleta de dados (Quadro 1).

Quadro 1 – Instrumentos de coleta e objetivos

Instrumento	Objetivo
Questionário	Identificar práticas e percepções docentes sobre gamificação.
Documentos institucionais	Contextualizar a escola e os objetivos curriculares.
Diário de bordo	Registrar observações e reflexões da pesquisadora.
Entrevista	Compreender a percepção docente sobre a experiência.
Roda de conversa	Valorizar a voz dos estudantes.

Fonte: Elaboração da autora (2025).

O Plano de Ação gamificado foi elaborado de forma colaborativa com a professora, contemplando duas etapas:

Etapas 1: Geografia, Matemática e Português, com narrativa das Regiões Brasileiras.

Etapas 2: Projeto literário sobre Ziraldo, envolvendo leitura, escrita e atividades artísticas.

Ao todo, 17 aulas gamificadas foram aplicadas entre agosto e novembro de 2024. A análise dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016; Franco, 2018), com auxílio do software IRaMuteQ.



## Perfil dos sujeitos da pesquisa

A Unidade Escolar (UE) selecionada após mapeamento faz parte da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DF), localizada na Região Central do Plano Piloto, sendo selecionada uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de Integração inversa, definida como:

II – Classes de Integração Inversa, cuja constituição obedeça à proporção de 1/3 de alunos normais, nas áreas de Deficiência Mental, Deficiência Auditiva, Deficiência Física e Condutas Típicas de Síndromes (Distrito Federal, 2002).

A turma era composta por 15 estudantes, sendo um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outro estudante que estava em investigação de Deficiência Intelectual (DI).

## Coleta de dados da pesquisa de campo

Para a coleta de dados da pesquisa de campo, foi elaborado um plano de aplicação colaborativamente com a professora participante, considerando os conteúdos didáticos já estabelecidos no planejamento da professora e também realizando diariamente o feedback das atividades aplicadas e a retroalimentação do plano de aplicação com as sugestões e percepções da professora participante. O detalhamento do plano de aplicação teve a seguinte organização, apresentado na Figura 1.

O plano de aplicação foi elaborado de forma colaborativa com a professora da turma selecionada, com a finalidade de implementar as estratégias gamificadas ao planejamento bimestral da professora, contemplando os conteúdos e os objetivos programáticos da série estudada estabelecidos pelo Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de

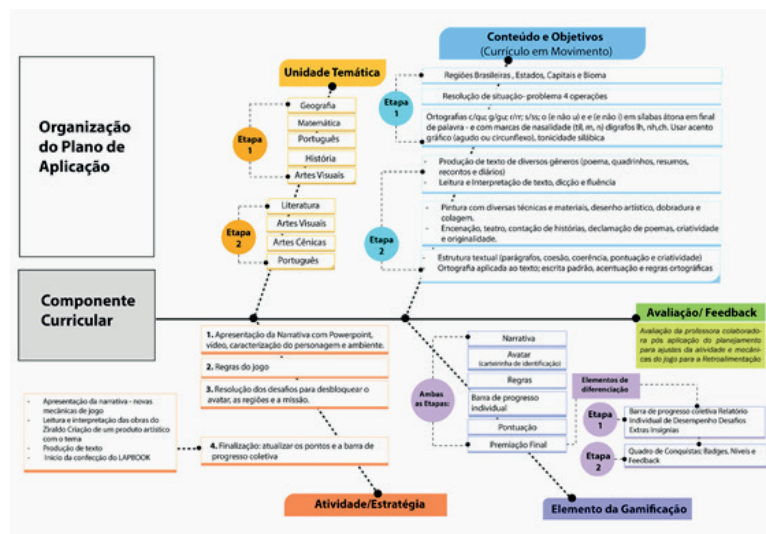
Educação do Distrito Federal (SEEDF) e contemplando as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para cada conteúdo estudado. O plano de aplicação seguiu as etapas de Elaboração, Aplicação, Avaliação/Feedback e Retroalimentação. Foi realizado, portanto, um planejamento quinzenal das estratégias gamificadas realizadas com encontros presenciais durante o período de agosto de 2024 a novembro de 2024. As aulas observadas com a aplicação do plano gamificado foram no total de 17 aulas. Os primeiros encontros foram destinados ao esclarecimento dos conceitos de gamificação e seus recursos, para que a professora participante pudesse se apropriar dessas ferramentas que seriam inseridas no plano de aplicação. Nessa etapa, tanto as definições de gamificação e quanto as de inclusão na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e na perspectiva inclusiva foram consideradas. A primeira etapa contemplou as disciplinas de Geografia, Matemática e Português, trabalhando os conteúdos das Regiões Brasileiras (como tema central da narrativa), Situações-problemas (como desafio das missões) e Ortografia (como atividades extras e desafios). A segunda etapa foi concentrada no projeto literário anual, em que a turma trabalhou o autor Ziraldo, sendo esse o tema central da narrativa, considerando os conteúdos de ortografia, produção de texto de diversos gêneros, habilidades artísticas e criatividade. Devido ao limitador de recursos tecnológicos na UE selecionada, a pesquisadora optou por utilizar recursos gamificados analógicos como a confecção de carteirinha de identificação física com avatar personalizado montada a partir de formulário online, materiais como papel crepom, cartazes, telas de pintura, papel branco com atividades xerocadas para compor as narrativas e desafios e o uso de computador portátil e de retroprojetor para a apresentação de slides e de vídeos complementares.

Para tanto, a estrutura deste artigo está organizada em temas que contemplam inicialmente o Referencial Teórico, contextualizando a tecnologia como ferramenta de auxílio à aprendizagem dentro da perspectiva da inclusão, as características da gamificação e seus elementos principais, a análise de dados, a interpretação dos resultados e as considerações finais.

## Análise dos dados

A análise de conteúdo em pesquisas qualitativas permite transformar discursos individuais em dados sistemáticos (Bardin, 2016). Segundo Franco (2018), a linguagem deve ser compreendida dentro de seu contexto, refletindo a existência humana. A metodologia de Bardin envolve as etapas: pré-análise, exploração do material, codificação, categorização, análise e interpretação e elaboração do relatório.

Figura 1 – Plano de aplicação gamificado



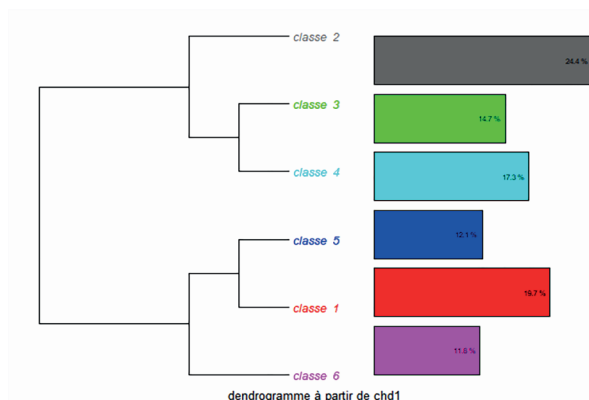
Fonte – Elaboração da autora (2025).

Neste estudo, a pré-análise incluiu leitura flutuante e segmentação manual dos textos (Diário de bordo, entrevista semiestruturada e roda de conversa). A exploração do material seguiu a segmentação manual, preparando o corpus para análise informatizada com o software IRaMuteQ versão 0.7 (Interface de R pour analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), desenvolvido por Pierre Ratinaud, apud Camargo e Justo (2013, p.7).

Na codificação, o software gerou relatórios de análises lexicométricas e a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) de Jean-Claude Reinert (Camargo, 2021). O corpus total teve 527 segmentos de texto (ST), dos quais 422 foram analisados (80,08%). A análise identificou 1.519 lemas e 2.677 formas, indicando uma lematização eficiente. Das 1.385 palavras ativas, 606 tiveram frequência significativa ( $\geq 3$ ), permitindo a identificação de padrões relevantes.

A categorização foi realizada a partir do dendrograma gerado pelo software, revelando categorias latentes no discurso dos participantes (Camargo; Justo, 2013). As classes foram divididas em dois sub corpus: o primeiro, relacionado à prática do Plano de Ação, incluindo a execução (Classe 2 - 24,4%) e as divisões estratégicas de cada etapa de aprendizagem, sendo a segunda etapa (Classe 3 - 14,17%) a primeira (Classe 4 - 17,3%). Esse agrupamento destacou a conexão entre as estratégias gamificadas e a aprendizagem. Nessa chave, foram triangulados os dados do diário de bordo da pesquisadora e da entrevista com a professora, sugerindo uma forte aproximação entre o observado e as percepções da professora participante sobre a sua prática.

Figura 2 – Dendrograma elaborado pelo software Iramuteq



Fonte: Elaboração da autora (2025).

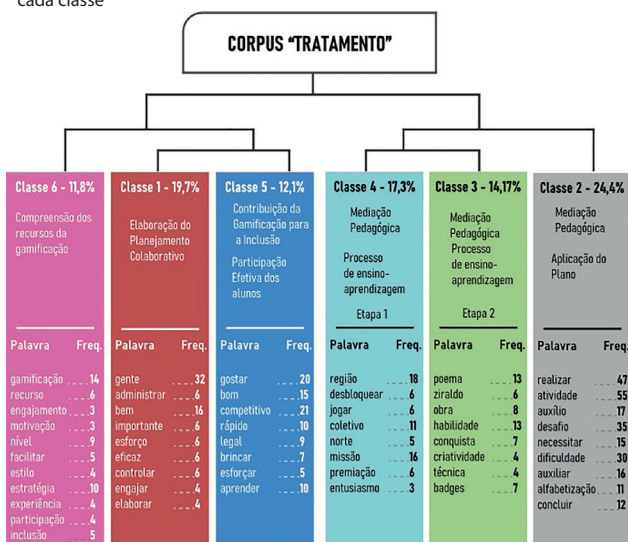
O segundo subcorpus envolveu as percepções dos participantes: Planejamento do Plano de Ação (Classe 1 - 19,7%), Participação dos estudantes (Classe 5 - 12,1%) e Estratégias e recursos da gamificação (Classe 6 - 11,8%). Esse conjunto evidencia a relação entre planejamento, estratégias gamificadas e participação dos estudantes. Nessa chave foram triangulados os dados da roda de conversa e do feedback

diário dos estudantes e da entrevista, sugerindo uma aproximação entre o planejamento e a resposta dos estudantes e o alinhamento entre o planejado e a prática da estratégia.

A Classificação Hierárquica Descendente - CHD auxiliou na interpretação dos contextos das palavras em cada classe, permitindo a análise manual dos segmentos sugeridos pelo software. Novos códigos emergiram da pesquisa, enriquecendo a categorização dos dados, organizados em tabela Excel para melhor compreensão.

No tratamento do Corpus, as palavras como UR foram analisadas de acordo com o contexto e reorganizadas no dendrograma a seguir (Figura-3), compreendendo os códigos, as categorias, as subcategorias, as palavras e a frequência nas classes.

Figura 3 - Dendrograma lematizado contendo a frequência de palavras em cada classe



Fonte: Elaboração da autora (2025).

No dendrograma lematizado com as frequências das palavras em cada classe, pode-se observar a ideia de subcategorias emergentes da análise do software IRaMuteQ, o que proporcionou a melhor saturação dos dados para a discussão dos resultados, compreendidos na organização das categorias e subcategorias.

Para dar conta dessa complexidade, adotou-se a triangulação de dados (Denzin; Lincoln; Netz, 2006), entendida como a utilização articulada de diferentes fontes e técnicas de coleta para ampliar a consistência interpretativa. A integração entre questionário, análise documental, diário de bordo, entrevista e roda de conversa possibilitou:

- Confrontar percepções docente (entrevista) com as diretrizes institucionais (documentos) e com as práticas efetivamente observadas (diário de bordo);
  - Valorizar a voz dos estudantes (roda de conversa), complementando a visão da professora e da pesquisadora;
- Estabelecer convergência e divergência entre os dados,

fortalecendo a validade das inferências (plano de aplicação).

Assim, a triangulação foi essencial não apenas para confirmar achados, mas também para revelar nuances e tensões entre discursos e práticas. Essa estratégia confere maior robustez à análise e garante que as interpretações resultem de um processo dialógico e multifacetado, coerente com a perspectiva inclusiva que norteou o estudo.

Após a organização metodológica da análise dos dados obtidos com o auxílio do software IRaMuteQ, as categorias foram exploradas e discutidas de acordo com a análise dos resultados e com os diálogos com os autores referenciados para o enriquecimento da análise. Na próxima seção serão apresentadas a interpretação dos resultados segundo as categorias emergentes.

## Interpretação dos resultados

Os resultados foram organizados em quatro eixos analíticos: (i) elaboração do Plano de Ação com o apoio da gamificação na perspectiva da inclusão; (ii) a Mediação Pedagógica na execução do Plano de Ação; (iii) Contribuição para a inclusão – Participação Efetiva de todos os estudantes; e (iv) barreiras e limitações. Cada eixo foi analisado em diálogo com a literatura, permitindo identificar potencialidades e fragilidades da aplicação da gamificação no contexto investigado.

### Plano de Ação com o apoio da gamificação na perspectiva da inclusão

No primeiro eixo, a formação da professora revelou-se decisiva. A docente, inicialmente receosa, apropriou-se gradativamente dos elementos gamificados, reconhecendo sua contribuição para tornar o ensino mais dinâmico. Esse movimento confirma os apontamentos de Mattar (2010) sobre a necessidade de apoio formativo para inovação. O planejamento colaborativo foi essencial para que a professora participante se sentisse segura na aplicação das estratégias gamificadas. Inicialmente, ela demonstrava insegurança quanto à administração dos jogos, afirmando:

Prof. P.: [...] como respondi no questionário, eu não tinha habilidade em administrar jogos. Foi tudo novo para mim, mas percebi que o planejamento foi essencial. Pude entender que não é algo que foge totalmente da rotina da sala de aula ou que exige tantos recursos quanto eu imaginava.

Vasconcellos (2003) destaca que o planejamento é um processo de construção-transformação, tornando-se uma mediação intencional. A experiência modificou práticas anteriores da professora, que reconheceu o impacto das novas estratégias em sua atuação:

Prof. P.: [...] totalmente diferente do meu planejamento. Porque nas minhas aulas não planejava tantas estratégias

com jogos, nesse nível aqui da pesquisa. Mas com o passar do tempo, eu estou tentando também encaixar essa estratégia em alguns momentos fora da pesquisa.

A reflexão, conforme Luckesi (2023), é o centro do planejamento, tornando-o mais significativo e eficaz. O planejamento colaborativo proporcionou aprendizado e segurança à professora, permitindo a adoção de abordagens mais dinâmicas e engajadoras. A postura aberta à inovação foi determinante para o sucesso da pesquisa, consolidando métodos inovadores na prática pedagógica.

A compreensão sobre os recursos da gamificação na perspectiva da inclusão foi fundamental para sua execução. Durante os encontros de planejamento, buscou-se garantir que a professora dominasse a estratégia para aplicá-la com os estudantes. Luckesi (2023) destaca que o planejamento deve ter clareza no ponto de partida e no objetivo de aprendizagem. Para a professora, um dos principais ganhos foi a percepção da inclusão dentro do planejamento:

Prof. P.: Acredito que, dentro do contexto da inclusão, isso contribuiu significativamente. Como mencionei anteriormente, os estudantes estavam sempre engajados no jogo, participando ativamente. Essa dinâmica garantiu que todos tivessem a oportunidade de se envolver, promovendo uma experiência inclusiva e colaborativa.

E completa:

Prof. P.: Buscamos contemplar a maior diversidade possível ao adotar diferentes formatos de trabalho, como atividades individuais e em grupo. Caso fosse necessário ajustar algum aspecto na aplicação da gamificação, as mudanças necessárias foram realizadas.

Para Pleatch et. al. (2020), o DUA ressalta a importância de garantir o acesso ao currículo a todos os estudantes, promovendo uma educação inclusiva e equitativa. Reconhecer as especificidades e habilidades individuais, aliadas ao uso estratégico de tecnologias, é essencial para potencializar o aprendizado e assegurar a participação plena de todos no processo educativo.

O feedback e a autoavaliação permitiram um acompanhamento contínuo do progresso dos estudantes, gerando uma percepção de evolução diária. Assim, os elementos da gamificação, quando aplicados de forma intencional e adaptada, demonstraram ser eficazes para a aprendizagem inclusiva.

As análises indicaram uma compreensão positiva da gamificação, permitindo não apenas sua aplicação, mas uma reflexão sobre seu impacto no ensino. A clareza conceitual e a estratégia fundamentada foram essenciais para identificar como a gamificação pode promover engajamento, motivação e inclusão educacional, respondendo aos objetivos da pesquisa.



Os desafios também funcionaram como mecânicas de engajamento e motivação, embora o objetivo desse elemento também seja tornar o aprendizado mais desafiador, para que o estudante possa avançar em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

do conceito e a elaboração estratégica fundamentada foram essenciais para o desenvolvimento e a análise do fenômeno investigado neste estudo de caso, possibilitando identificar como a gamificação pode atuar como ferramenta pedagógica para promover engajamento, motivação e inclusão educacional, respondendo aos objetivos iniciais desta pesquisa.

Quadro 4 – Recursos gamificados, aplicação, materiais utilizados e resposta dos estudantes

RECURSO GAMIFICADO	COMO FOI UTILIZADO	MATERIAIS UTILIZADOS	RESPOSTAS DOS ESTUDANTES NA PARTICIPAÇÃO EFETIVA DE TODOS
<b>Narrativa temática (Regiões Brasileiras)</b>	Estruturou a progressão das aulas em forma de missões coletivas e individuais.	Mapas impressos, cartazes, fichas de missão.	Alta imersão: estudantes relataram sentir-se “dentro da região”, com envolvimento lúdico e prazeroso.
<b>Avatares personalizados</b>	Cada estudante criou e colocou seu avatar no caderno, associado ao Relatório Individual.	Impressões em papel, material para colorir e personalizar.	Engajamento criativo: estudantes personalizaram com chapéus, nomes e características próprias.
<b>Carteirinhas de identificação</b>	Cada aluno recebeu uma carteirinha vinculada ao avatar, usada para registro das conquistas.	Cartões plastificados simples ou papel cartão.	Sentimento de pertencimento: aumentou a imersão e o vínculo com a experiência.
<b>Desafios gamificados</b>	Situações-problema em Matemática e ortografia em Língua Portuguesa.	Folhas de exercícios, cartões de desafio, quadro da sala.	Motivação e persistência: desafios extras foram destacados pela professora como muito marcantes.
<b>Feedback e autoavaliação</b>	Registro contínuo dos avanços, com devolutivas orais e visuais (pontos, medalhas).	Diário de bordo, fichas de progresso.	Percepção de evolução diária: estudantes relataram satisfação em acompanhar seu progresso.

Fonte: Compilação da autora (2025).

O feedback e autoavaliação estavam presentes no retorno diário do desempenho de cada estudante ao acompanhar seus relatórios individuais de progresso, como já referido na fala dos sujeitos, ou seja, acompanhar seu desempenho de forma visual e o progresso diário, os dava uma sensação de melhora em relação ao dia anterior.

Pode-se inferir, portanto, que os elementos da gamificação como apoio à aprendizagem são bem-sucedidos quando utilizados de forma intencional e adaptados ao contexto educativo e inclusivo. Com um planejamento cuidadoso, que respeite os ritmos e estilos de aprendizagem de cada estudante, esses elementos se ajustam às diferentes necessidades e alcançam um grande número de alunos. Quando aplicados com propósito, conseguem integrar aspectos lúdicos e motivacionais com objetivos pedagógicos claros, facilitando e potencializando o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, as análises apontaram para uma compreensão positiva do conceito de gamificação. Essa compreensão foi crucial, pois permitiu não apenas a aplicação consciente da estratégia, mas também uma reflexão mais aprofundada sobre seu impacto no processo de ensino-aprendizagem. O entendimento claro

### A mediação pedagógica na execução do Plano de Ação

No segundo eixo, a mediação pedagógica foi compreendida como o entendimento da professora participante sobre a estratégia planejada e a sua aplicação na prática, envolvendo assim a relação teoria-prática em sala de aula.

O processo de aplicação do plano gamificado evidenciou as dinâmicas de mediação pedagógica entre professora, estudantes e o objeto de conhecimento. A experiência destacou tanto facilidades quanto desafios, considerando a dimensão subjetiva das interações e as estratégias utilizadas.

#### a) Perspectiva da Ação – Facilidades e Desafios

A aplicação do plano revelou diferenças entre o planejamento e sua execução, evidenciando a importância da reflexão e do feedback para ajustes e melhorias. A professora participante reconheceu que:

Prof. P.: [...] A gente sempre planeja alguma coisa e a execução sai de outra forma. Às vezes não sai o esperado ou sai melhor, né? E a gente toda vez que encerravam ele o dia que trocava ideias eu via aqui, você é sempre bem atenta no que eu ia me posicionar e a gente ia ajustando ia pensando no que podia melhorar a aplicação do plano de ação.

A diversidade em sala de aula foi um desafio constante, com a professora precisando ajustar suas estratégias para atender alunos com diferentes níveis de aprendizado. Em atividades colaborativas, houve dificuldades iniciais na gestão de grupos homogêneos por nível de desempenho, o que sobrecarregava a professora e limitava a interação entre os estudantes. A pesquisadora observou que:

Pesquisadora: "As crianças com maior autonomia tiravam suas dúvidas rapidamente, enquanto as com maior dificuldade precisavam esperar pela



professora, o que dificultava a dinâmica do grupo."

Após ajustes, a estratégia passou a utilizar duplas com níveis de conhecimento mistos, o que resultou em maior colaboração entre os estudantes. Segundo a professora:

Prof. P.: Desta vez não precisei auxiliar apenas o grupo com dificuldade. Percebi que os estudantes conseguiam aprender e ensinar uns aos outros, e os resultados foram mais produtivos.

A retroalimentação do plano foi uma etapa fundamental para alcançar a aprendizagem dos estudantes. O *feedback* imediato da aplicação e a reflexão da professora sobre a sua prática proporcionaram melhorias na prática, sempre voltados aos objetivos de aprendizagem e participação de todos os estudantes. Bondie e Zusho (2023, p. 185), compreendem que:

A diversidade de alunos é um recurso natural abundante em todas as salas de aula. O ajuste do ensino requer um pensamento ágil para mudar rapidamente de direção e transformar problemas potenciais em oportunidades.

De acordo com os autores, a diversidade em sala de aula é uma realidade que deve ser valorizada e aproveitada. A diferenciação do ensino é um processo contínuo que exige do professor um olhar atento às necessidades de cada aluno. Ao ajustar suas estratégias e recursos, o professor promove um aprendizado mais significativo e personalizado, incentivando a autonomia e a participação ativa dos estudantes.

A mediação pedagógica compreende uma série de questões relacionadas à aprendizagem dos estudantes. A utilização de recursos pedagógicos de diferentes finalidades pode proporcionar, dentro da mediação, uma facilitação entre o estudante e o objeto de conhecimento, proporcionando, assim, ambientes de aprendizagem colaborativa em que o estudante se torna o centro desse processo.

Como dificuldades, pode-se inferir que a compreensão de organização do trabalho pedagógico pautado em níveis de aprendizado tornou o processo mais lento e angustiante para a professora participante que, por mais que tentasse, não conseguia mediar a totalidade dos estudantes. A docente compreendeu, então, que a separação dos níveis, conforme o desempenho no jogo – desafios que contemplava apenas o nível de aprendizado avançado, como os desafios extras – dificultou o aprendizado efetivo de todos os estudantes, pois eles acabavam demandando mais da professora, que, por sua vez, teve dificuldade em atender os alunos que estavam com dificuldades de realizar os desafios.

Outra dificuldade encontrada foi a falta de recursos tecnológicos na escola, reduzindo a possibilidade de ampliar os recursos da gamificação de forma digital. Para Moran (2010), a tecnologia pode potencializar a aprendizagem, utilizando recursos tecnológicos como apoio

à aprendizagem. Embora o autor reconheça o potencial das tecnologias, ele alerta para os riscos de uma dependência exagerada. Ele acredita que a tecnologia deve ser um meio e não um fim, e que as relações humanas, o senso crítico e os valores éticos devem sempre prevalecer.

Como facilidade, pode-se inferir que a gamificação possibilita estratégias de trabalho colaborativo, que, se elaboradas conforme a potencialidade dos estudantes, pode ser ferramenta de apoio à aprendizagem, por possuir elementos que favorecem à colaboração, à coletividade, ao estudante como centro do processo de aprendizagem e à reflexão da estratégia com *feedbacks* imediatos. Ao mudar a forma de aplicação da estratégia, mesclando os níveis de aprendizagem e tornando o jogo mais colaborativo, a gamificação tornou o apoio à aprendizagem mais eficaz.

#### b) Processo de Ensino-Aprendizagem utilizando as estratégias gamificadas

Pensando na perspectiva do estudante como centro da sua aprendizagem, ativo no processo de desenvolvimento, para potencializar a sua aprendizagem, a gamificação foi utilizada para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, trazendo motivação para os estudantes. Para a professora participante, pode-se inferir que a aprendizagem foi facilitada, pois os estudantes se mantêm motivados durante a estratégia.

Prof. P.: [...] que é o que o estudante hoje em dia não quer. Eles pensam: Tá bom de atividade, tô cansado, mas não ali! Eles faziam e faziam com vontade, com gosto e se esforçaram e aprendiam consequentemente. Eu vi que a aprendizagem é bastante alcançada.

Para Alves (2015), estratégias gamificadas podem favorecer a motivação e o engajamento dos estudantes, trazendo elementos conhecidos pelos estudantes, respeitando os estilos de aprendizagem e os diversos modos de aprender.

Na perspectiva dos estudantes, pode-se inferir que a aprendizagem foi alcançada, quando relatam na roda de conversa:

Criança 4: Da primeira Etapa eu gostei mais dos prêmios

Criança 1: Dos prêmios e porque a gente brincou muito nesses dias. A gente não ficou só na tarefa, tarefa, tarefa.

Criança 11: E a gente aprendeu brincando.

Criança 8: Eu queria saber quem não gostou desse dia, todo mundo comeu e brincou.

A criança 11 relata que "aprendeu brincando", enquanto a criança 1 relata que "eles não ficaram apenas na tarefa". A prática do brincar proporciona um espaço seguro e enriquecedor para a aprendizagem, permitindo que

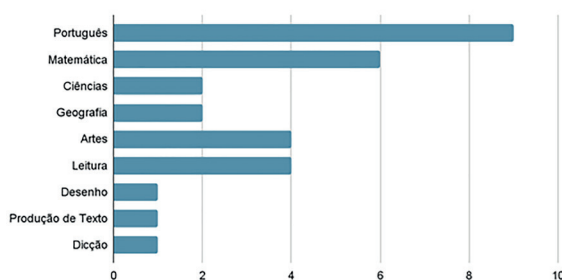
a criança explore e vivencie novas experiências sem o receio de ser avaliada. Esse ambiente lúdico é essencial para o desenvolvimento integral do indivíduo, conforme destacado por autores como Vigotski (2010), que enfatiza a importância do jogo no processo educacional.

O brincar, portanto, não apenas fortalece a cognição, mas também fomenta a socialização e a criatividade, elementos fundamentais na formação da criança. Em relação à aprendizagem dos conteúdos escolares, a professora participante, diante da demanda diagnosticada em suas avaliações, selecionou na primeira etapa, conteúdos para reforçar as aprendizagens. Em sua percepção, essa estratégia colaborou com a fixação dos conteúdos ainda não alcançados. Na separação de conteúdo, a ortografia nesta estratégia foi trabalhada como fixação.

Para os estudantes, quando perguntados na roda de conversa sobre o conteúdo que mais aprenderam, dos 14 estudantes, o resultado foi o seguinte (Gráfico 1):

Gráfico 1 – Percepção das aprendizagens dos conteúdos segundo os estudantes

Conteúdo de Aprendizagem das Crianças



Fonte: Elaboração da autora (2025).

Prevalece, na percepção dos estudantes, que a área de conhecimento de maior aprendizagem, segundo eles, foi a área de Linguagens, englobando os conteúdos de português, de leitura, de produção de texto e da fluência. Tacca (2014) alerta que a ênfase do aprendizado não está no conteúdo, e sim, em tornar o estudante como ativo no processo de ensino-aprendizagem para que, por meio das suas relações sociais, movidas pelo contexto histórico e cultural, o conhecimento científico passado historicamente possa ser mediado e instrumentalizado, focando assim no pensamento do sujeito que aprende.

## Contribuição da gamificação para a inclusão

Considerando a diversidade em sala de aula, é fundamental destacar que cada estudante possui um ritmo, estilo e forma de aprender, influenciados tanto por características individuais quanto por fatores externos. Independentemente das barreiras encontradas, a oferta de recursos acessíveis e adaptados às necessidades

específicas de cada criança é essencial para garantir um processo de aprendizagem significativo. O atendimento a essas demandas requer práticas pedagógicas inclusivas que respeitem a singularidade de cada estudante, promovendo um ambiente de equidade e de acolhimento. Nessa categoria será analisada a participação efetiva dos estudantes como forma de compreender a inclusão, dentro das particularidades de cada um e seu modo de aprender.

A integração da gamificação no contexto da educação inclusiva oferece oportunidades de participação efetiva para os estudantes, respeitando suas habilidades, seus interesses e suas potencialidades. Através de jogos e dinâmicas interativas, cada aluno pode contribuir de forma significativa, realizando atividades que dialoguem com suas capacidades e que incentivem o engajamento coletivo. Vigotski (2010, p. 72), ao conferir o aspecto ativo do processo educativo e dos seus alunos, afirma que “o processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles”. Nessa perspectiva, pode-se perceber, na fala dos sujeitos, cada qual com seu papel, a sua participação e sua atividade dentro do processo.

Além disso, ao oferecer narrativas inclusivas e contextos significativos, a gamificação permite que os estudantes desenvolvam habilidades cognitivas, emocionais e sociais de forma integrada, respeitando seus tempos de aprendizagem e promovendo a superação de barreiras.

Outra questão da participação efetiva de todos os estudantes ficou marcada nas estratégias da etapa 2, em que a professora relatou que os estudantes tinham mais dificuldade em produção de texto. Nesse cenário, trabalhar com diversos gêneros textuais e com a expressão criativa por meio das artes trouxe um resultado positivo tanto na participação efetiva quanto na aprendizagem. Para a professora, a proposta trouxe inclusão, pois:

Prof. P.: [...] assim, a proposta trouxe, bastante, a inclusão e conseguiu porque, por exemplo a estudante A. se sentindo feliz por ter realizado a atividade sozinha, vendo que conseguia criar, produzir, dentro do seu tempo, do seu aprendizado e do seu desenvolvimento, mas conseguindo avançar.

Segundo Pletsch et al. (2020), os princípios do DUA permitem a criação de ambientes de aprendizagem que atendem à diversidade de estudantes, respeitando suas habilidades, seus estilos de aprendizagem e suas necessidades específicas. Entre eles, promover múltiplas formas de engajamento (o Porquê do aprendizado). O engajamento emocional e motivacional é fundamental para a aprendizagem. Esse princípio visa criar um ambiente inclusivo e estimulante para todos.

O princípio de oferecer múltiplas formas de ação e expressão (como do aprendizado) defende a ideia de que os estudantes têm maneiras distintas de demonstrar o que aprenderam. Esse princípio compreende que a inclusão deve oferecer múltiplas oportunidades para a

expressão e o engajamento. Nesta pesquisa, essa oferta das maneiras diferentes de os estudantes demonstrarem o que aprenderam ficou evidente na proposta de criação de produção de texto de diversos gêneros, como História em Quadrinhos (HQs) e *Hai-kais* (poemas).

Ricardo, Saço e Ferreira (2017) explicam que permitir diferentes formatos para realizar atividades, como apresentações, produções artísticas, gravações em áudio/vídeo ou dramatizações, é essencial para a aprendizagem, respeitando a diversidade e dando diferentes oportunidades para os estudantes demonstrarem suas habilidades. Para a professora participante

Prof. P: [...] Mas assim, a parte da escrita do estudante A. como, estruturar o texto, já que ele fazia muitas atividades soltas, escrita de palavras, colocar no papel mesmo e ele que escreve escrevia tão pouco, né? Só mais exercícios soltos. Então vê ele tentando, se desafiando mesmo a escrever e é uma coisa que ele também a mãe dele falou que ele na reunião de que ele não gosta, mas na proposta ele fazia com mais receptividade, sem muito esforço, ele foi em alguns momentos, ele tava desse jeito e se sentindo ali dentro do jogo querendo contribuir com a turma querendo contribuir né com o jogo mesmo o do estudante H que a gente pode lembrar aqui na parte da Matemática.

Trabalhar com HQs e poemas ilustrados, tanto no estilo *Hai-kais* como no estilo tradicional, proporcionou aos estudantes oportunidade de se expressarem e perceberem suas habilidades de desenho e escrita, principalmente com estudantes que estavam encontrando desafios nessas áreas do conhecimento.

Para os estudantes na roda de conversa, criar desenho para as suas produções escritas trouxe maior interesse dos estudantes, que por muitas vezes possuíam melhor habilidades no desenho:

Criança 7: Sempre tinha o desenho e uma produção de texto depois.

Criança 6: Eu achei difícil a produção de texto. Mas gostei do desenho, de fazer o desenho dos quadrinhos.

A participação efetiva, portanto, foi notada nas produções das atividades diárias e na entrega dos estudantes nas atividades que valorizavam suas habilidades, integrando, assim, com o conteúdo estudado e as suas habilidades. Portanto, ao unir os princípios da educação inclusiva à gamificação, os educadores conseguem não apenas diversificar as práticas pedagógicas, mas também criar um ambiente onde todos os estudantes possam participar de maneira ativa e efetiva, consolidando uma aprendizagem coletiva que valoriza a individualidade e fortalece a convivência entre as diferenças.

## Limitações e implicações práticas

Entre as limitações identificadas, destacam-se: (i) a insuficiência de recursos tecnológicos disponíveis, que restringiu a exploração de ferramentas digitais; (ii) a necessidade de maior tempo para execução das atividades, considerando a heterogeneidade da turma; e (iii) a formação inicial da professora em metodologias ativas, que demandou acompanhamento contínuo.

Embora a proposta tenha privilegiado recursos simples e analógicos (cartazes, fichas, cartões, medalhas), a ausência de equipamentos digitais limitou a exploração de plataformas gamificadas. Essa decisão foi intencional, diante da infraestrutura precária da escola. O uso de recursos analógicos, entretanto, demonstrou potencial pedagógico, especialmente ao possibilitar adaptações acessíveis e de baixo custo.

Em contrapartida, as evidências sugerem que a gamificação, mesmo em contextos de baixa tecnologia, favorece o engajamento e a inclusão, sendo uma prática transferível para escolas públicas. Sua adoção, contudo, exige intencionalidade pedagógica, apoio institucional e formação docente, para que os princípios do DUA orientem a construção de ambientes acessíveis.

## Considerações finais

O estudo destaca que a integração de ferramentas digitais e estratégias de gamificação na educação requer planejamento pedagógico alinhado aos objetivos curriculares, considerando aspectos econômicos, sociais e culturais do contexto brasileiro. Entre os principais pontos positivos, a gamificação mostrou-se eficaz na promoção da inclusão, ao atender a diversidade de estilos de aprendizagem, combinando aspectos lúdicos e pedagógicos. Além disso, a abordagem favoreceu a autonomia dos estudantes, incentivando a colaboração, o trabalho em equipe e a atuação dentro da ZDP.

O planejamento intencional foi essencial para adaptar as estratégias gamificadas às realidades da educação pública, aproveitando tanto recursos digitais quanto analógicos. A pesquisa também evidenciou o impacto positivo da formação docente no fortalecimento da confiança e na aplicação de técnicas inclusivas que ampliaram a participação e o engajamento dos alunos.

Entre as dificuldades, a pesquisa destacou a limitação tecnológica em contextos com pouca infraestrutura e a realização do estudo com uma amostra reduzida, sugerindo a necessidade de replicação em diferentes cenários. Apesar disso, a gamificação demonstrou potencial para integrar teorias pedagógicas e psicológicas em práticas que aumentem a motivação e o protagonismo dos alunos.

Para o futuro, o estudo projeta a ampliação do uso de estratégias gamificadas, tanto em ambientes tecnológicos quanto em propostas analógicas, e reforça a importância

de formar estudantes críticos e conscientes para o uso das ferramentas digitais. A adoção dessas práticas, aliada a um planejamento cuidadoso, aponta para uma educação mais inclusiva, transdisciplinar e transformadora. ■

## Referências

ALLONSO, C. M.; GALLEGU, D. J.; ALONSO, P. Teorías del aprendizaje y nuevo enfoque de la educación. In: ALLONSO; GALLEGU; ALLONSO. Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora. 7. ed. Bilbao: Editorial Mensajero, 2017, p. 17-41.

ALMEIDA, B. A de; SANTOS, T. D. V. dos; SILVA, W. P. da. A gamificação no ensino médio: uma abordagem inovadora para a educação. Revista JRG de Estudos Acadêmicos, São Paulo, v. 6, n. 13, p. 1764-1772, 2023. DOI: 10.55892/jrg.v6i13.785. Disponível em: <https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/785>. Acesso em: 26 jan. 2025.

ALVES, F. Gamification. Rio de Janeiro: DVS Editora, 2015.

ALVES, F. P.; MACIEL, C. A. Gamificação na educação: um panorama do fenômeno em ambientes virtuais de aprendizagem. In: Seminário de Educação, 2014, Cuiabá. Anais eletrônicos [...]. Cuiabá: UFMT, 2014. Disponível em: [http://www.researchgate.net/publication/269995356\\_A\\_gamificao\\_na\\_educacao\\_um\\_panorama\\_do\\_fenomeno\\_em\\_ambientes\\_virtuais\\_de\\_aprendizagem](http://www.researchgate.net/publication/269995356_A_gamificao_na_educacao_um_panorama_do_fenomeno_em_ambientes_virtuais_de_aprendizagem). Acesso em: 23 jan. 2023.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2016.

BONDIE, R.; ZUSHO, A. Diferenciação pedagógica na prática: rotinas para engajar todos os alunos. Porto Alegre: Penso, 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília-DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 13 fev. 2023.

BUSARELLO, R. I. Gamification princípios e estratégias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. 128 p. Disponível em: [https://media.wix.com/ugd/143639\\_5ede91da527e48f4a5406bcd0d43de28.pdf](https://media.wix.com/ugd/143639_5ede91da527e48f4a5406bcd0d43de28.pdf). Acesso em: 19 de fev. 2023.

CAMARGO, B. V. Alceste: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A. S. P. et al. (Org.). Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais. João Pessoa: Editora da UFPB, 2005, p. 511-539.

CAMARGO, B. V. Tutorial para o uso do software Iramuteq. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2021. Disponível em: [http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugu%20es\\_22.11.2021.pdf](http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugu%20es_22.11.2021.pdf). Acesso em: 20 out. 2024.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em: 10 out. 2023.



CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5. ed. São Paulo: Grupo A, 2021. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9786581334192>. Acesso em: 5 jan. 2023.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S.; NETZ, S. (Org.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DETERDING, S. et al. Gamification: using game design elements in non-gaming contexts. CHI - Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems, p. 2425-2428, 2011.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Revista Thema, [s.L.], v. 14, n. 1, p. 268-288, 26 fev. 2017.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 22.912, de 25 de abril de 2002. Dispõe sobre atendimento especializado aos alunos portadores de deficiência, na Educação Básica, em estabelecimentos públicos e particulares do DF. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília-DF, ano XXV, n. 79, 26 abr. 2002. Disponível em: [https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/41398/Decreto\\_22912\\_25\\_04\\_2002.html](https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/41398/Decreto_22912_25_04_2002.html). Acesso em: 2 dez. 2024.

FRANCO, M. L. P. B. Análise de conteúdo. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2018.

GALVÃO FILHO, T. A. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade, [s.L.], v. 2, n. 1, p. 25-42, jan./jun. 2013. Disponível em: [http://www.galvaofilho.net/TA\\_desafios.pdf](http://www.galvaofilho.net/TA_desafios.pdf). Acesso em: 15 fev. 2023.

KAPP, K. The Gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco, CA: Pfeiffer, 2012.

LACERDA SANTOS, G.; LÉTTI, M. M. (org.). Gamificação – como estratégia educativa. Brasília: Viva Editora, 2015. Disponível em: <http://www.vivaeditora.com.br/produto/gamificacao/>. Acesso em: 12 ago. 2023.

LIBÂNEO, José C. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017. E-book. p.114. ISBN 9788524925573. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524925573/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

LUCKESI, Cipriano C. O ato pedagógico: planejar, executar, avaliar. São Paulo: Cortez Editora, 2023. E-book. p.49. ISBN 9786555554274. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555554274/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

MARTINS, C.; GIRAFFA, L. M. Gamificação nas práticas pedagógicas: teorias, modelo e vivências. Nuevas Ideas en Informática Educativa, p. 42-53, jan. 2015. Disponível em: <https://tise.cl/42-53.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2022.

MATTAR, J. Games em educação: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson, 2010.

MORAN, J. M.; MASSETTO, M.; BEHRENS, M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA-UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA-UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: [http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/)

ddh\_bib\_inter\_universal.htm. Acesso em: 15 jan. 2023.

PALANGANA, I. C. Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

PLETSCH, M. D. et al. (Org.). Acessibilidade e desenho universal aplicado à aprendizagem na educação superior. Nova Iguaçu, RJ: ObEE, 2020. ISBN 978-65-0009985-7. Disponível em: <https://portal.ufrjr.br/wp-content/uploads/2020/09/Acessibilidade-e-Desenho-Universal-Aplicado-%C3%A0-Aprendizagem-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-Superior-final-okok.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2022.

PUGLIERO COELHO, C. et al. Gamificação e educação especial inclusiva: uma revisão sistemática de literatura. Revista Pedagógica, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 1-23, 2022. DOI: 10.22196/rp.v24i1.6971. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6971>. Acesso em: 24 jan. 2025.

RICARDO, D. C.; SAÇO, L. F.; FERREIRA, E. L. O Desenho Universal na educação: novos olhares diante da inclusão do ser deficiente. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, [S.l.], v. 12, n. esp. 2, p. 1524-1538, 23 ago. 2017.

ROMANO, M. B. et al. Inclusão de alunos com deficiência intelectual e dificuldade de aprendizagem: gamificação e os impactos do lúdico. Revista Física no Campus, [S. l.], v. 3, n. 2, 1 out. 2023. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/fisicanocampus/article/view/2574>. Acesso em: 16 jan. 2024.

SANTOS, E. Educação on-line para além do EaD: um fenômeno da cibercultura. In: Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, 2009. t12c427.pdf (udc.es).

SCHONS, J. C. S. Gamificação no Ensino Fundamental: metodologia ativa na perspectiva da educação inclusiva. 2022. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem, Sinop-MT, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/10580>. Acesso em: 16 jan. 2024.

SOUZA, A. M. de. As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na Educação para Todos. Revista Educação em Foco, [S. l.], v. 1, p. 349-366, Edição Especial, 24 fev. 2015. Disponível em: <http://www.ufff.br/revistaedufoco/files/2015/08/2-Ed-Foco-edicao-especial-PNAIC-scorte.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SOUZA, A.; REGO, E.; CORDOVA, R. Pesquisa em educação a distância: desafios e possibilidades. In: SOUZA, A.; FIORENTINI, L.; RODRIGUES, M. (Org.). Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR). Brasília: Editora UnB, 2018. p. 205-229.

TACCA, Maria Carmen (org.). Aprendizagem e Trabalho Pedagógico. 3. ed. Campinas: Alínea, 2014.

TEIXEIRA, D. S. R. Lucas, presente! por uma inclusão escolar das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo que ultrapasse o prescrito nas políticas públicas. 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/36186>. Acesso em: 25 out. 2022.

VASCONCELLOS, C. dos S. Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2003.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.


VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: WMF, 2010.

WERBACH, K.; HUNTER, D. The Gamification Toolkit: Dynamics, Mechanics, and Components. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2015 Edição do Kindle.

ZARDO, S. P Direito à educação: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/12582>. Acesso em: 23 jan. 2023.

## Laicidade, religião e o currículo da educação básica do Distrito Federal

*Laicity, religion and the curriculum of basic education Federal District*

 Alisson Costa Rocha\*  
Erlando da Silva Rêses \*\*

Recebido em: 22 dez. 2024  
Aprovado em: 8 set. 2025

**Resumo:** O objetivo deste texto é discorrer sobre laicidade, religião e educação e compreender como essas categorias se apresentam em documentos oficiais, como o Currículo da Educação Básica do Distrito Federal. Este documento expressa que o ensino religioso deve ser realizado nas escolas em consonância com os princípios de uma educação pluralista, diversa e democrática. Sendo assim, destacamos em nossa análise e respondemos ao questionamento: em que medida a proposta de laicidade dos documentos oficiais se apresenta na Educação Básica diante de uma cultura católica ainda predominante e de um aumento da influência neopentecostal? Desse modo, fez-se uso de análise documental, além de análise sobre o contexto político brasileiro, para destacar como resultado a histórica dicotomia do Estado entre a laicidade e o poder dos grupos hegemônicos religiosos, representados nas crenças cristãs.

**Palavras-chave:** Educação Básica. Laicidade. Religião. Política.

**Abstract:** The purpose of the text is to discuss secularism, religion and education and to understand how these categories are presented in official documents, such as the Basic Education Curriculum of the DF. That document expresses that religious education must be carried out in schools in accordance with the principles of a pluralistic, diverse and democratic education. Therefore, we highlight in our analysis: to what extent does the proposal of secularity of official documents present itself in Basic Education in the face of a still predominant Catholic culture and the increase of neo-Pentecostal influence? Documentary analysis was used, in addition to an analysis of the current Brazilian political context, to highlight as a result the historical dichotomy of the State between secularism and the power of hegemonic religious groups, represented in Christian beliefs.

**Keywords:** Basic Education. Secularity. Religion. Policy.

---

\*Professor em regime temporário da SEEDF. Graduado em Estudos Sociais pela União Pioneira de Integração Social e em Pedagogia pelo Instituto Superior Albert Einstein. Pós-graduação lato sensu em Orientação Pedagógica pela Faculdade Apogeu. Contato: alisson-costa.unb@gmail.com <https://lattes.cnpq.br/9269368736301155>

\*\* Professor associado da Faculdade de Educação (FE) da UnB. Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Londres (SOAS-Faculdade de Estudos Orientais e Africanos). Doutor e Mestre em Sociologia pela UnB. Licenciado em Ciências Sociais e Bacharel em Sociologia pela UnB. Contato: erlando@unb.br <https://lattes.cnpq.br/8519891607184656>.



## Introdução

Tendo em vista o debate sobre laicidade na Educação Básica ao longo da história da República brasileira, surgem questionamentos no que se refere aos limites estabelecidos por leis, bem como à garantia de direitos oriundos do processo democrático. Desse modo, a religião cristã católica, estabelecida pelo projeto de colonização portuguesa, tornou-se hegemônica no Brasil. Assim, Cunha (2013) aponta que, com o fim do Império e com o estabelecimento da República, em 1889, o sistema de padroado chegou ao fim e estabeleceu-se o Estado laico. Contudo, o papel hegemônico da Igreja Católica, perante o Estado, não chegou a ser superado. Dessa forma, Diniz e Lionço (2010) argumentam que o ensino religioso, que permeou a educação pública ao longo da história, permanece garantido na Constituição de 1988.

A presente análise apresenta uma proposta que leva em conta as referências históricas brasileiras no tocante ao pensamento religioso hegemônico que permeou a realidade ao longo da história do Brasil de forma oficial e sem a legitimação do Estado brasileiro. Dessa maneira, Cunha (2013) explica que, durante um longo período no Brasil colonial, a religião católica era oficializada como crença única por meio do sistema de padroado. Entretanto, esse mesmo autor aponta que, com o fim do regime de padroado, o clero e a cultura católica continuaram exercendo fortes influências no parlamento e na educação pública existente. Além disso, Freire (1996) esclarece que as mudanças acontecem na sociedade a partir da realidade existente, ao passo que as transformações se realizam no cenário possível de transformação, em uma realidade na qual se faz presente o contraditório diante da dificuldade de alteração.

Ademais, para Diniz e Lionço (2010), o país é laico, porque não está estabelecida a religião oficial nos documentos do Estado. No entanto, desde a Constituição de 1934, o Brasil tem como garantia o ensino religioso no currículo obrigatório da Educação Básica. Assim, é válido elucidar que, na Constituição Federal, ficou estabelecido que “(...) é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida na forma da lei” (Brasil, 1988, artigo 5º, Inciso VI). Em vista disso, Diniz e Lionço (2010) trazem algumas reflexões sobre o fato de não haver religião oficial no Estado. Dessa forma, fica o questionamento: o que ensinar no ensino religioso sem comprometer a proposta de laicidade, garantida na Constituição, para os preceitos de uma educação pública, laica e democrática?

Mediante o que está proposto no Currículo em Movimento do DF (Distrito Federal, 2014), o debate sobre a laicidade leva a uma reflexão de como se estabeleceu a educação no Brasil como marco histórico que pode apontar para vários fatores. Nesse sentido, Cunha (2013) sustenta que o debate sobre a laicidade surge em um ambiente escolar que, ao longo da história, sofreu influência do catolicismo. Ele explica que a realidade escolar permeia um contexto

de embates entre católicos e neopentecostais. Assim, é nesse cenário que emerge a discussão acerca da laicidade, sobretudo no que diz respeito às religiões de origem e de matrizes africanas e às pessoas não religiosas, em um movimento de resistência, para combater o proselitismo religioso que permeia o chão da escola em alguma medida.

Além disso, o Currículo em Movimento da SEEDF (2014) se baseia na Pedagogia Histórico-Crítica, que se fundamenta a partir da perspectiva de Saviani (2018) e que traz como objetivo uma proposta educacional que propõe levar o educando à compreensão da realidade concreta e da busca pelo saber científico para a superação do senso comum. Saviani (2018) defende que a escola tem de ser um local de superação das desigualdades e da construção do saber sistematizado. Somando-se ao debate, Freire (2001) argumenta que não há antagonismo entre o saber científico e o conhecimento popular, mas esclarece a necessidade da superação da consciência ingênua para uma leitura de mundo que possa levar à compreensão da realidade pelo processo de ensino-aprendizagem. Com isso, Freire (2001) se aproxima de Saviani (2018), ao apresentar uma perspectiva de educação que parte da realidade concreta.

Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e a exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador. Daí sua natureza seletiva. A impressão que nos fica é que se passou de um poder ilusório para a impotência. Em ambos os casos, a história é sacrificada. No primeiro caso, sacrifica-se a história na ideia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real. No segundo caso, a história é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas (Saviani, 2018, p. 24).

Dando sequência à discussão, Freire (2008) explica que o processo de ensino-aprendizagem exige protagonismo, por meio de uma inquietação que possa mover o processo de aprendizagem e de construção, de forma autônoma, a partir da criticidade construída intrínseca à compreensão da realidade. Para Freire (2008), compreende-se que, em alguma medida, o proselitismo religioso, no processo de formação, pode trazer uma perspectiva mecanicista, diante da negação injusta do processo de aprendizagem.

Cunha (2013) também enfatiza esse argumento, quando afirma que a construção de uma educação laica é possível a partir da crítica à hegemonia da Igreja Católica e ao aumento da influência neopentecostal, nos espaços públicos, sobretudo no ambiente escolar. Assim, à luz do Currículo em Movimento, este texto analisa essas questões e verifica se a negação de um debate plural, diante da profissão da fé, em prol de uma religião hegemônica, pode trazer prejuízos para a educação pública, laica e democrática. Tais reflexões fomentaram a seguinte inquietação: em que medida a proposta de laicidade dos documentos oficiais se apresenta na Educação Básica diante de uma cultura

católica ainda predominante e do aumento da influência neopentecostal? A fim de elucidar a questão proposta, procederemos à análise dos instrumentos normativos, articulando-os ao contexto político brasileiro contemporâneo

## Laicidade, pluralidade e educação básica do Distrito Federal

A partir das leituras realizadas sobre a temática da laicidade na educação pública, percebe-se a amplitude de valores, tensões e desafios que permeiam esse campo de pesquisa educacional no Distrito Federal. Para Diniz e Lionço (2010), a proposta de educação pública ainda se apresenta de forma ambígua, pois, enquanto os documentos oficiais afirmam o caráter laico do ensino, na prática, expressões de fé e crenças hegemônicas continuam presentes nas escolas, o que evidencia a contradição entre o discurso normativo e a realidade educacional.

Para dar sequência ao debate, Diniz e Lionço (2010) reivindicam a democracia para a construção de uma formação laica na Educação Básica. Ampliando a discussão, Perpétuo et. al (2018) explicam que o fortalecimento de uma realidade coletiva e mais ampla pode ser definido por uma proposta de educação que respeite as diferenças no sentido de respeito ao ambiente plural e diverso em que a comunidade escolar está inserida. Dessa maneira, os autores, em alguma medida, corroboram com Diniz e Lionço (2010), ao passo que ambos partem do pensamento que uma educação diversa é possível por meio do diálogo e da construção democrática em prol de um mundo composto por uma sociedade capaz de conviver com as diferenças e as singularidades que tecem o tecido social. Nesse sentido, Diniz e Lionço (2010) reivindicam a importância de uma educação permeada de argumentos no que se refere à laicidade em torno de uma construção coletiva a favor de uma comunidade escolar diversa e plural. Assim sendo,

Entende-se que esse processo de heterogeneidade e diversidade cultural é fruto de um contexto, de um espaço social macro, sendo a escola a parte específica de um todo. Logo, as ações externas e internas interagem e acabam, por consequência, refletindo no ambiente escolar. Assim sendo, se faz necessária a avaliação e a resignificação das práticas pedagógicas aplicadas ao meio escolar. Para tanto, é necessário estimular a interação e o diálogo de todos envolvidos, identificando as necessidades apresentadas, o que resultará num ambiente humanizado, agradável, prazeroso, saudável, bem direcionado e com resultados mais efetivos. Essa deve ser a marca da escola pública democrática e inclusiva, a qual deve se basear no respeito às diferenças, à cultura e à diversidade (Perpétuo et. al, 2018, p. 98).

Na mesma linha, Resês (2015) esclarece que a construção de uma perspectiva de mundo humanista surge a partir dos valores inerentes aos homens e às mulheres, na sociedade,

em um universo em que as reflexões e as construções dos discursos, que enlaçam a sociedade, nos levam a percepções individuais, mas as escolhas estão inseridas, de fato, no jeito de agir, de sentir e de pensar esgarçados no tecido social.

Ademais, Freire (1976) esclarece que a construção de uma visão crítica do mundo exige uma profunda reflexão sobre a prática social que se estabelece no meio cotidiano, ancorada em uma proposta de formação humanista por meio de um projeto consciente de uma educação emancipadora. Dessa maneira, o autor contribui com o debate esclarecendo que uma educação libertária é possível a partir de um exercício consciente de aproximação da cultura do outro em prol da construção do respeito mútuo.

Além disso, Gramsci (1968) enfatiza que a sociedade constitui um caldeirão cultural com categorias diferenciadas de simbologias e modos de ser construídos, ao longo da história, pelos intelectuais presentes na sociedade. Dessa forma, o autor destaca que todas as pessoas exercem atividade intelectual a partir das vinculações políticas, econômicas e culturais. Outrossim, Marx (2010) explica que o processo de perpetuação da cultura está relacionado diretamente com a relação das pessoas com a natureza e com o mundo, em um constante processo de humanização. Nesse sentido, ele explica que as pessoas se constituem como sujeitos ao se objetivarem nas relações que estabelecem com o mundo e com as coisas, participando da construção histórica e social do Estado.

Por outro lado, (Gramsci, 1968, p. 7) salienta que, ao se definir a intelectualidade e a produção cultural, faz-se necessária uma análise do processo de historicização social, visto que a relação entre a atividade profissional e o trabalho – seja ele manual ou intelectual – é determinante nas dinâmicas sociais e laborais, o que reafirma que toda ação humana possui um caráter intelectual. Assim, para o autor, “todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais” Gramsci (1968, p.7). Ele ainda esclarece que, mesmo uma pessoa que exerce uma atividade profissional prática e está ali inserida na atividade intelectual, para mover a parte mecânica, os indivíduos, na sua individualidade, exercem atividades artísticas e se subjetivam ao reproduzir e imaginar formas diversas de se estabelecer no mundo.

Além disso, de acordo com Freire (1976), o processo de formação cultural se estabelece a partir do que as pessoas inventam e reinventam em suas práticas cotidianas, na medida em que se relacionam com a sociedade e com o mundo e com os outros sujeitos sociais. Ademais, Gramsci (1968) explica que a escola tem a sua importância no aperfeiçoamento, na ampliação e no desenvolvimento da tomada de consciência no tecido social. O autor argumenta que a escola é o local ideal para o aprimoramento do pensamento, sobretudo no mundo moderno, compreendido por ele como o clímax da produção intelectual.

Dessa forma, Freire (2001) elucida que não existe

produção cultural mais importante que outras, uma vez que o conhecimento popular não se antagoniza com a produção sistematizada, mas com a valorização dos avanços e das produções intelectuais estudadas e apropriadas pela humanidade. Gramsci (1968), todavia, explica que, no universo capitalista, há um processo de verticalização cultural, já que se estabelecem relações de importância no processo de construção da cultura. Freire (2001) aponta para uma proposta de educação horizontal, reconhecendo a verticalidade e as contradições do processo de formação no sistema capitalista.

Ambos os autores, Gramsci (1968) e Freire (1976), reconhecem a existência de um modelo educacional excludente inerente ao sistema capitalista, sendo que Gramsci (1968) aponta para a necessidade de um aprimoramento intelectual na sociedade em prol do afastamento de uma compreensão natural do mundo, em busca de um pensamento sistematizado. Em alguma medida, Freire (1976) corrobora com a discussão ao explicar a necessidade de equilíbrio, por meio do círculo de cultura e de relações horizontais, em prol da democratização do conhecimento, por intermédio de uma percepção crítica de mundo. Entretanto, esse último autor elucida que o conhecimento popular e o conhecimento científico se complementam, ao ponto de se constituírem como radicais da percepção de mundo que cada indivíduo ou grupo social estabelece a partir das suas próprias relações com a natureza. Feuerbach (2012) acrescenta que são as relações das pessoas com a natureza que produzem as suas representações sociais e simbólicas diante da realidade concreta.

Para Marx (2005), a religião, no campo da consciência ilusória, representa uma forma idealizada de mundo, concebida pelo próprio ser humano, que projeta para fora de si as suas próprias construções e contradições. Dessa forma, Marx (2005) demonstra a inversão dos valores, diante da realidade concreta, já que a natureza existe independente da consciência, em um cenário em que o pensamento religioso inverte a ordem natural do mundo. Nesse sentido, se para Marx as representações partem da base material, a religião, no contexto alemão do século XIX, funciona como a inversão da consciência em busca de uma realidade ilusória. Assim, a busca por uma educação laica, a partir de uma proposta democrática, como defendem Diniz e Lionço (2010), pode levar à construção de uma religiosidade que ultrapassa o campo metafísico, ao reconhecer na realidade social a expressão da própria essência humana.

Ampliando o debate, Torres (2018) explica que o processo de educação popular, que acontece no círculo de cultura freireano, transcende a realidade concreta, porque agrega valores da essência humana que estão inseridos na realidade social. Dessa forma, Torres (2018) esclarece que a organicidade das pessoas, no círculo de cultura, exerce uma ação e um esforço simultâneos em prol da construção de subjetividades humanas, políticas e sociais

que emergem da realidade concreta do meio social, e não meramente relacionada a um apego ao domínio dos códigos que levam à formação das palavras. Assim, Torres (2018) reconhece a dificuldade de elaborar uma definição precisa quando se encontra diante de um adulto, jovem ou idoso trabalhador que passa a dominar a escrita das primeiras palavras. Trata-se de um ato carregado de sentido ritualístico, inserido em um contexto vivencial marcado pelo trabalho manual, pela construção coletiva, pelos cheiros e pelas pessoas, pelos sonhos e pelo encantamento que acompanham a descoberta do direito de aprender – experiência que transcende a própria realidade daqueles que não dominaram a escrita na idade considerada escolar.

Diante da realidade e dessa construção ritualística no círculo de cultura freireano, as pessoas constroem uma visão crítica do mundo ao se depararem com as contradições da sua realidade. Cunha (2013) aponta para a necessidade de descolonizar a mentalidade religiosa europeia que corta o tecido social da sociedade brasileira. Dessa maneira, em alguma medida, Cunha (2013) propõe que os indivíduos façam o retorno às suas realidades e também corrobora com Torres (2018), que explica a transcendência diante do compartilhamento das experiências, dos anseios e das crenças que existem na comunidade. A dúvida é: até que ponto a construção pregressa dos valores religiosos colonialistas é exercida sobre aquele grupo? Entretanto, Freire (2001) elucida que, ao pertencer ao mundo e ao tornar-se do mundo, as pessoas se objetivam e constroem uma relação com o metafísico, não necessariamente buscando uma base conhecida ou comum na sociedade.

Ainda é válido frisar que o Currículo em Movimento da SEEDF (2014) passou a nortear as práticas pedagógicas com o intuito de promover reflexões no tocante à religiosidade como algo mais amplo e coletivo, enquanto religião com a profissão de fé ou crença individual, praticada tanto no ambiente escolar quanto na sociedade. Com isso, Diniz e Lionço (2010) esclarecem que se inaugura, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – (Brasil, 1996), após a Constituição de 1988, a garantia de uma educação diversa, laica e plural.

Assim, de acordo com o Currículo em Movimento da SEEDF (2014), o ensino religioso deve ser realizado nas escolas, de acordo com os princípios da LDB e na perspectiva pluralista e diversa sob à luz do conhecimento científico, apropriado e reconhecido pela humanidade, e não sob aspectos doutrinários, o que se mostra relevante no ambiente escolar na direção de tornar o espaço democrático e favorável à produção do conhecimento. Como afirma Pierucci e Prandi (1996, p. 94): “a maioria da população foi mantida longe do pensamento científico, das filosofias laicas, dos modelos de comportamentos que implicam na escolha racional”. Desse modo, o documento apresentado pela SEEDF norteia a prática pedagógica na Educação Básica no sentido de garantir uma educação democrática.



Além disso, segundo o Currículo em Movimento, a partir de 2014, nas escolas públicas do Distrito Federal, ficou estabelecida uma proposta de ensino laico, concordando com os princípios básicos da Lei de Diretrizes e Base da Educação e com o artigo 5º da Constituição Federal (Brasil, 1988), no tocante às garantias de uma educação laica em uma realidade de um Estado que não se apresenta por meio de uma religião oficial. No entanto, para Diniz e Lionço (2010), na construção de uma educação democrática, pluralista e com valores que privilegiem a diversidade, existe a necessidade da construção de valores a favor da mudança no jeito de agir, de sentir e de pensar de cada pessoa, no ambiente social. Tal discussão justifica a preocupação com um currículo escolar que leve as crianças, os jovens e os adultos ao debate em favor de uma formação ampla no campo sociocultural.

Dessa forma, estudiosos vêm se preocupando com o tema laicidade, mediante o que vem sendo proposto nos currículos da Educação Básica. Dessa maneira, Cunha (2013) fez um estudo relevante para compreender a educação e a religião nas escolas brasileiras. Para o autor, a discussão sobre o Estado laico estava presente no início do Período Republicano, com o fim do padroado e da presença de clérigos no Parlamento, com interesse de manter a cultura hegemônica católica na sociedade brasileira.

Esse debate, acerca da laicidade, ressurgiu após a Constituição de 1988. Desse modo, Cunha (2013) esclarece que essa discussão permeou a história brasileira e que o ambiente escolar sempre foi palco da hegemonia católica. Para ele, ainda reverberam influências do catolicismo e das igrejas neopentecostais. Diante desse cenário, o mesmo autor afirma que o debate de um Estado laico emerge na resistência e na diversidade, sobretudo das religiões originárias de origem e matrizes africanas, de ateus e de qualquer crença ou profissão de fé, fora das linhas do debate das religiões cristãs, ao resistirem ao proselitismo de crenças hegemônicas no ambiente escolar.

Outrossim, Lionço e Diniz (2010) afirmam que o debate em prol da laicidade é uma forma de garantia de um pressuposto ético e democrático no ambiente escolar. Contudo, Lionço e Diniz (2010) argumentam que não é fácil garantir a educação laica estabelecida na LDB, diante da influência política das religiões cristãs e da falta de direcionamento ou de matrizes claras do que vai ser ensinado no Ensino Religioso na Educação Básica. Nesse sentido, diante da ausência de materiais pedagógicos fornecidos pelo Estado, organizações sociais se unem e se posicionam sobre o conteúdo voltado às temáticas religiosas.

Ainda de acordo com Diniz e Lionço (2010, p. 64): “há quem defenda a história das religiões; outros, as tradições culturais das expressões religiosas, tais como a música, a literatura ou os ritos”. Para compreender tal discurso, pode-se recorrer à Cunha (2013), que esclarece que o debate sobre a laicidade não é a negação da religião, e, sim, a proposta de uma convivência democrática no

ambiente escolar, em que as pessoas possam professar suas crenças. No entanto, o autor supracitado aponta para a perspectiva política que atravessa o debate na sociedade.

Não obstante, Cunha (2013) esclarece que a ausência de parâmetros que proporcionem o debate institucional do conteúdo religioso – de religião sobretudo –, em alguma medida se torna referência para os desajustes sociais que surgem no espaço escolar. Nesse sentido, pode se estabelecer uma cultura disciplinar, a partir de uma visão de mundo de uma determinada crença, o que pode confundir os limites entre a profissão da fé e o Estado, sobretudo por meio do inculcamento de valores dominantes que remetem ao colonialismo, levando-se em conta crenças trazidas pelos colonizadores.

Dessa forma,

Laico é o Estado imparcial diante das disputas do campo religioso, que se priva de interferir nele, seja pelo apoio, seja pelo bloqueio a alguma confissão religiosa. Em contrapartida, o poder estatal não é empregado pelas instituições religiosas para o exercício de suas atividades (Cunha, 2013, p. 9).

Na perspectiva de Freire (1996), a percepção de mundo das pessoas emerge da experiência vivenciada na sociedade, por meio da realidade concreta. O autor afirma que é importante refletir e compreender a realidade em que os fenômenos se manifestam. Nesse sentido, a percepção das coisas pode partir de certa racionalidade ou por meio de uma percepção ilusória do mundo. O autor explica que, por meio da criticidade, os indivíduos conseguem perceber como o mundo realmente se apresenta com as contradições existentes, ao passo que, na ausência da criticidade, as pessoas passam a analisar os fatos mediante o senso comum ou segundo as próprias conveniências.

Além disso, pode se abstrair de Freire (1996) que a formação da consciência depende de uma construção cotidiana para se manter atuante na negação de uma condição de letargia. Neste debate, o Currículo em Movimento propõe uma explicação do fenômeno religioso a partir de dois caminhos distintos: o da religiosidade, por apresentar uma perspectiva mais ampla do fenômeno, e o da religião, no sentido individual da crença. Nessa perspectiva, o debate sobre a laicidade, apresentada pelo Currículo, legitima-se a partir da análise histórica e filosófica da natureza, e não meramente por meio da magia ou do encantamento.

Sendo assim,

A consciência mágica não chega a acreditar-se superior aos fatos, dominando-os de fora, nem se julga livre para entendê-los como melhor lhe agrada. Simplesmente os capta, emprestando-lhes um poder superior que a domina de fora e a que tem, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade. É próprio dessa consciência o fatalismo, que leva ao cruzamento dos braços, à impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos, sob o qual fica vencido o homem (Freire, 1996, p. 113-114).



Desse modo, é estabelecida uma reflexão a partir do materialismo para a compreensão, sobretudo do idealismo a favor da construção de uma percepção concreta da realidade. Nesse sentido, para Freire (1996), a ingenuidade diante da negação da realidade pode legitimar algo que não é racional, ao ponto de adaptar e de acomodar as pessoas no mundo da fantasia. Portanto, a mudança de paradigma se faz necessária para refletir sobre uma “educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade por uma crítica” (Freire, 1996, p. 114).

Além disso, Lionço e Diniz (2013) afirmam que uma educação laica é possível por meio da superação do individualismo em benefício de uma educação verdadeiramente democrática e que preze por pressupostos éticos, sobretudo que leve em conta a historicidade e a análise profunda dos fatos em proveito da compreensão da totalidade. Lionço e Diniz (2013) explicam que a laicidade não é algo que pode ser construído meramente por meio das posições políticas ou do estabelecimento das leis, mas algo a ser estabelecido por meio da interação social na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Por conseguinte, Lionço e Diniz (2013) sustentam que o Estado brasileiro é laico, uma vez que não está determinado na Constituição brasileira o estabelecimento de uma religião ou crença oficial. Assim, de acordo com o Currículo em Movimento (2014, p. 299), “(...) no Distrito Federal a Lei Orgânica estabelece a oferta obrigatória do Ensino Religioso, com matrícula facultativa, nas etapas do Ensino Fundamental e Médio”. Contudo, o documento da SEEDF deixa clara a proposta de uma educação que privilegie as individualidades e o conhecimento científico.

Além disso, esse mesmo Currículo esclarece que o Estado brasileiro é laico, mas tem o dever de garantir à população brasileira o livre exercício de seus cultos religiosos de acordo com o que é garantido na Constituição brasileira. Ainda nessa direção, é a orientação dos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que tem o objetivo de nortear uma educação a serviço da pluralidade e do respeito à diversidade. Nessa perspectiva, os princípios da LDB garantem:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: Igualdade de condição para o acesso e permanência na escola; Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, e divulgar a cultura, o pensamento e o saber; Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; Respeito à liberdade e apreço à tolerância (Brasil, 1996, art. 3º, incisos I, II, III).

Atendendo a uma proposta do Currículo em Movimento, a afirmação do debate religioso, na comunidade escolar, é importante para agregar os valores individuais e coletivos no ambiente estudantil, para além das individualidades, em uma discussão ampla e plural em defesa da construção do conhecimento e da compreensão, a partir do confronto de ideias.

Sendo assim, a proposta do Currículo da SEEDF vai ao encontro da importância do entendimento da cultura do outro em detrimento da construção de uma sociedade pacífica.

Para dar sequência à discussão, o pensador alemão Ludwig Feuerbach (2012) explica que a religião é um fenômeno que reflete os valores morais e os anseios humanos, no sentido de buscar no sobrenatural as respostas para as contradições humanas no campo material. Nessa linha, o Currículo em Movimento dialoga, no sentido de definir a proposta de debate sobre o tema, em um campo das abstrações espirituais, contudo sem deixar de colocar em questão a compreensão do fenômeno, a partir da materialidade proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica, que fundamenta o documento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Em consonância com Feuerbach (2012), é válido afirmar que a religião é uma idealização humana, uma ligação das pessoas com o fantástico para a criação de coisas inexistentes, no entanto com uma proposta de medir as imperfeições humanas, a partir de idealizações perfeitas do próprio ser em uma dualidade entre a razão e o afeto. Nessa perspectiva, o Currículo em Movimento, se analisado à luz do pensador previamente citado, propõe um equilíbrio entre a realidade material, que contempla o chão da escola e as abstrações no campo religioso, a partir de uma proposta de uma educação laica. Ainda segundo o mesmo autor, os seres humanos criaram representações sagradas e inverteram o papel em nome das virtudes divinas. Dando sequência ao debate, o Currículo discutido aponta para a compreensão do fenômeno a partir de uma proposta científica.

Na religião, principalmente a cristã, a qualidade racional de Deus que se salienta sobre todas as outras é a perfeição moral. Mas Deus, como um ser moralmente perfeito é apenas a ideia realizada, a lei personificada da moralidade, a essência moral do homem posta como essência absoluta à própria essência do homem. No entanto, a consciência de um ser perfeito moralmente enquanto um ser abstrato, isolado de todos os antropomorfismos, deixa-nos frios e vazios, porque sentimos a distância, a lacuna existente entre nós e esse ser – é uma consciência sem coração, porque é a consciência da nossa nulidade pessoal e, em verdade, da nulidade mais delicada, a nulidade moral (Feuerbach, 2012, p. 75).

Diante disso, o Currículo em Movimento propõe aos estudantes e aos professores uma análise que permite uma compreensão do fenômeno religioso, para a construção de uma sociedade que saiba respeitar culturas diferentes e as individualidades de cada um, a partir da formação dos sujeitos envolvidos no processo, o que pode levar a uma consciência política de resistência a propostas dominantes. Nessa linha, Diniz e Lionço (2010) apresentam que a construção de uma sociedade laica está para além dos documentos e dos marcos regulamentados, porque

depende de como as pessoas se relacionam na sociedade.

Além disso, Marx (2005) argumenta que, ao analisar a religião de forma crítica, o sujeito poderá construir uma aproximação do real, diante da imersão de fatores que estão sempre trazendo novas compreensões aos fenômenos. Para o autor, a existência real do homem pode se abalar diante das reflexões sagradas criadas a partir de si mesmo. Nessa perspectiva, segundo o pensador, o indivíduo, diante da natureza, cria uma imaginação do real por meio da ideologia. Ademais, Cunha (2013) explica que a defesa da compreensão do fenômeno religioso é necessária e não se trata de negar a religião, mas de qualificar o debate em prol da compreensão que possa legitimar o interesse da pluralidade e da diversidade na sociedade ou na comunidade escolar.

### **Liberdade religiosa e contexto político brasileiro atual**

A laicidade do Estado, ao longo da história e conjuntura atual, ainda resiste às interferências dos interesses das bancadas cristãs no parlamento brasileiro. Segundo dados publicados no site da Câmara Federal, em 17 de abril de 2019, dos 513 parlamentares da casa, 195 compõem uma bancada organizada que se intitula como Bancada Evangélica. Assim, para Diniz e Lionço (2010), a condição para a formação de uma sociedade laica passa pelos marcos legais estabelecidos pelo Estado.

Apesar disso, há que emergir no cenário social as condições políticas e sociológicas que deem respostas às garantias estabelecidas nos documentos oficiais. Desse modo, ao relacionar os papéis oficiais e o cenário político atual, o debate avança para uma clara influência de representações voltadas às religiões cristãs. Basta observar que a ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos no governo de Jair Messias Bolsonaro, Damare Regina Soares, foi uma pastora evangélica filiada ao Partido Republicanos.

Além disso, a inquietação sobre a influência de setores evangélicos, no Parlamento brasileiro, fundamenta-se na explicação de Pierucci e Prandi (1996). Os autores esclarecem que, na década de 1980, no Brasil, surgiu uma força política com viés conservador, caracterizado por um novo segmento contrário ao setor de esquerda na política brasileira, ligado aos setores evangélicos. Para dar sequência à discussão, os autores afirmam que esses novos grupos políticos influenciaram a Constituição Federal de 1988, após a Ditadura Militar no país.

Nesse sentido, Cunha (2013) dialoga com Pierucci e Prandi (1996), ao esclarecer que o setor protestante – que, no início da República, constituía-se por uma minoria em defesa da laicidade, diante desse novo cenário político – tenta se afirmar como grupo hegemônico. Não obstante, não se apresentam por meio de um debate em prol da diversidade, e, sim, pelas garantias de valores tradicionais e conservadores comuns à cultura cristã predominante. Nessa linha, Cunha

(2013) explica que o aumento de religiosos evangélicos na sociedade de acordo com o censo demográfico, de 1960 a 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foi de em torno de 6 para 20 por cento da sociedade brasileira. Ainda assim, no Parlamento, o reflexo foi bem maior, caso se leve em conta que, atualmente, a Câmara Federal tem uma bancada evangélica com 203 parlamentares entre deputados federais e senadores.

Em vista disso,

Para os setores intelectualizados e laicos da população, à surpresa diante do tamanho do grupo vinha juntar-se a descoberta de um forte pedigree conservador na grande maioria dos parlamentares protestantes, que resultava em reforço na pressão conservadora sobre a nova Carta. Durante muito tempo sustentando a sua crença fora da arena política, pretendiam, agora, que seus pontos de vista religiosos, minoritários em um país de tradição católica e de reconhecido confessional, tivessem sua normatividade imposta, pela Constituição, a todos brasileiros. E de fato, a meta de seu apostolado era que a Carta Magna da nação brasileira se baseasse na Carta Magna de Deus aos homens, a Bíblia (Pierucci; Prandi, 1996, p.164).

Para dar sequência à discussão, o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos – no governo do ex-presidente Jair Bolsonaro – apontava, por meio da Portaria nº 3.075/2019, o reforço e o interesse do então governo federal na garantia dos direitos a uma sociedade laica e plural com total respeito e garantias à diversidade étnica e cultural. No mesmo órgão, em 21 de janeiro de 2021, houve uma publicação dando sequência à importância do respeito aos direitos da pessoa humana e à liberdade de crenças, retratando as ações governamentais para as garantias dos direitos e em função do combate à intolerância religiosa.

Sendo assim, Diniz e Lionço (2010) explicam que nem sempre a liberdade de crença, que está garantida nos documentos oficiais, possui uma proposta plural no processo educacional. Nesse sentido, elas esclarecem que há que se levar em conta como as garantias estão sendo organizadas no contexto pedagógico. Com isso, as autoras pontuam que a liberdade religiosa, em alguma medida, materializa-se a partir do interesse das crenças hegemônicas. Para as autoras, a relação de ambiguidade entre religião e instituição pública se faz presente em muitos momentos da vida pública.

Laicidade, portanto, não é um regime político ou uma organização social que se instaura repentinamente, mas um dispositivo político e sociológico rumo a um processo de democratização e de liberações dos Estados. Como tal, a laicidade está sujeita a idiosincrasias culturais e sociais (Diniz; Lionço, 2010, p. 22).

Diante disso, Diniz e Lionço (2010) argumentam que as relações religiosas se apresentam no ambiente escolar, e há de se estabelecer uma convivência democrática e respeitosa que leve à convivência harmoniosa. Desse modo, as contradições apresentadas neste debate, segundo as

autoras, é que, apesar de o Estado brasileiro se caracterizar de forma laica, há instituições religiosas que agregam recursos públicos para se estabelecerem nos territórios em que atuam e organizam suas profissões de fé. Nesse sentido, as relações políticas entre o Parlamento e determinados setores religiosos ficam, em alguma medida, em evidência.

Outrossim, quando se fala da influência da religião nas decisões do Estado no Brasil, as evidências se apresentam nos cenários jurídico e político. Dessa forma, uma matéria da BBC News, em Brasília, redigida pela jornalista Marina Schreiber, no dia 7 de abril de 2021, evidenciou o debate no Supremo Tribunal Federal entre o Ministro Gilmar Mendes e o novo ministro Kassio Nunes, indicado pelo então presidente Bolsonaro. A pauta a ser analisada pelos ministros estava relacionada à abertura dos cultos religiosos no período da crise humanitária (Schreiber, 2021).

Desse modo, a Associação Nacional dos Juristas Evangélicos reivindica o direito da liberdade religiosa para tornar os cultos e as missas como algo essencial no contexto da crise humanitária. Diante desses argumentos, o ministro Kassio Nunes Marques, do STF, acatou o pedido da associação dos juristas evangélicos e votou a favor da abertura dos templos religiosos. Esse entendimento, segundo a matéria, mostra-se controverso, diante de uma realidade em que a Organização Mundial da Saúde e os cientistas no mundo apontavam: pessoas aglomeradas em lugares fechados poderiam favorecer o contágio da Covid-19.

Ademais, a reportagem apresentada pela BBC News deixou em evidência o debate, especialmente na cidade de São Paulo, acerca do fechamento das igrejas, durante a pandemia, bem como os interesses de determinados setores religiosos diante da possibilidade de encerramento das atividades nos templos. Segundo a matéria supracitada, o ministro Gilmar Mendes se posicionou de acordo com base em fundamentos técnicos, em defesa do fechamento das instituições religiosas, enquanto o Ministro Kassio Nunes Marques se manifestou a favor dos preceitos da fé, inclusive citando a Bíblia para justificar o seu voto favorável à abertura de tais instituições religiosas.

Pinel et al. (2021) explicam que, na atualidade, a cultura evangélica tem se expandido e tem exercido grande influência no processo de formação brasileira. Para os autores, existe uma presença marcante no jeito de agir, de sentir e de pensar – no processo de formação da educação pública no Brasil – dos valores cristãos evangélicos.

Para dar sequência ao debate, no mesmo site da BBC News, no dia 7 de abril de 2021, o jornalista André Biernath entrevistou o médico Paulo Chapchap, diretor do Hospital Sírio-Libanês. O médico argumentou que a situação do país, diante da pandemia, exigia cuidados. Assim, Paulo Chapchap argumentou sobre medidas sanitárias necessárias para conter a contaminação do coronavírus: evitar aglomerações, usar máscaras e evitar lugares fechados com diversas pessoas, como recomendava a Organização

Mundial da Saúde (OMS). Sendo assim, pode-se inferir que a permissão do Estado à abertura dos templos religiosos, em plena pandemia, não se justificava por uma proposta coletiva. Ademais, pode-se ressaltar que o voto do ministro Kassio Nunes Marques favorável à abertura dos templos legitima uma dicotomia do Estado entre a laicidade e o poder dos grupos hegemônicos existentes.

Desse modo, para Pierucci e Prandi (1996), a postura política do grupo neopentecostal no Parlamento, em certa medida, coaduna com setores ligados à direita ou à extrema direita. De acordo com eles (1996, p.198), “a tendência do povo evangélico é não votar em candidatos das esquerdas, mas em um cristão”. Entretanto, os mesmos autores afirmam que há grupos de setores das religiões neopentecostais nos segmentos políticos de esquerda, o que evidencia que o setor religioso, que predomina no parlamento, está inserido, de fato, no cenário político.

Não obstante, segundo Löwy (2000), a Igreja Católica teve uma aproximação com setores da esquerda na política do Brasil. Para esse autor, durante o século XX na América Latina, os movimentos eclesiais de base da Igreja Católica demonstraram envolvimento e certa organicidade com a luta por direitos de setores dos trabalhadores. Nessa direção, faz-se necessária uma análise contextualizada para poder compreender a finalidade dos movimentos religiosos na emancipação política e na luta revolucionária.

Inicialmente, quando se depararam com um fenômeno semelhante, os marxistas utilizavam um modelo tradicional de interpretação, contrapondo à Igreja (clero), um órgão totalmente reacionário, aos trabalhadores e camponeses cristãos, que poderiam ser considerados defensores da revolução. Em 1966, ainda era possível considerar-se como caso excepcional a morte de um padre, Padre Camilo Torres que tinha se juntado à guerrilha colombiana e foi assassinado em um confronto com o exército naquele mesmo ano. Mas o envolvimento cada vez maior de cristãos – inclusive muitas religiosas e padres – nas lutas populares e seu envolvimento maciço na Revolução sandinista obviamente demonstraram a necessidade de uma nova abordagem (Löwy, 2000, pp. 11-12).

Assim, considerando as contribuições de Löwy (2000) pode-se inferir que, no cenário da América Latina, as comunidades eclesiais de base tiveram papel relevante na construção de uma concepção política de esquerda. Nessa direção, de acordo com esse mesmo autor, pode-se confirmar que a contribuição da teologia da libertação, nas lutas por liberdade, na América Latina, e o reconhecimento às contribuições marxistas na organização dos movimentos religiosos demonstram um cenário que, em certa medida, vai ao encontro com a filosofia de luta que emergiu na análise marxiana no contexto do século XIX na Europa.

Concordando com Löwy (2000), o movimento católico de esquerda, por meio da juventude, teve um papel significativo nos movimentos de libertação da América



Latina. Nesse sentido, segundo o autor, esses movimentos marcaram uma posição cultural contra as ideias e as formulações do capitalismo, mesmo sofrendo certa resistência do poder central da Igreja, que não convergia com as ideias comunistas. Segundo o autor supracitado, os movimentos sociais, no continente americano, buscavam paz e justiça social na luta por uma sociedade mais humana. Ademais, o mesmo autor supracitado – paralelo ao movimento do capitalismo, sob a perspectiva protestante – afirma que se estabeleceu um catolicismo de esquerda francês que, em certa medida, convergia com as relações econômicas capitalistas mesmo apresentando uma proposta progressista. Segundo Löwy (2000), a instituição católica não foi contrária ao capitalismo e, ao contrário, negou um catolicismo mais radical. Contudo, o mesmo autor esclarece que os movimentos sociais na França e na América tiveram um papel importante na luta dos movimentos socialistas.

[...] durante a Segunda Guerra Mundial, movimentos e redes cristãs que tomaram parte na fundação, nos últimos anos da década de 50, do partido de esquerda socialista PSU (Partido Socialista Unificado), a corrente majoritária da Confederação Cristã do Trabalho (CFTC), que se tornou socialista e se transformou na Confederação Democrática do Trabalho (CFDT), bem como uma grande parte da Juventude Católica - estudantes (JEC, JUC) ou trabalhadores (JOC) - que eram simpatizantes ativos, nos anos 60 e 70, de vários movimentos socialistas, comunistas ou revolucionários (Löwy, 2000, p.52).

Dessa forma, Löwy (2000) elucida que, apesar dos movimentos de emancipação na Igreja Católica no continente americano, ao contrário da realidade francesa, não há um tradicionalismo da esquerda política na Igreja que possa definir rumos e tomar posições na Instituição. Nesse sentido, a partir da análise do autor, pode-se chegar à conclusão de que os movimentos religiosos emancipatórios, na América Latina, foram importantes na política, porém não conseguiram marcar uma posição na linha ideológica da instituição religiosa no continente.

Além disso, Löwy (2000) argumenta que o catolicismo sul-americano herdou a característica radical do cristianismo europeu, atendendo a uma perspectiva cristã originária em prol de uma referência, a partir de um Cristo empobrecido, na luta por igualdade, por meio de uma proposta e uma religião comprometidas com os movimentos sociais. Desse modo, Freire (1976) apresenta um contraponto ao afirmar que as instituições tentam se colocar de forma imparcial, diante do debate político, porém, para Freire (1976), existem realidades com posições políticas claras. Para o autor, no contexto das relações econômicas e sociais, diante da desigualdade, a Igreja Católica ficou ao lado dos poderosos contra os subjugados ou simplesmente não se posicionou de fato, o que favoreceu, assim, quem sempre dominou e deteve o poder político, em um cenário cujas instituições não se apresentam alheias ao processo de disputa pelo poder.

Assim:

Deste modo, porém, entre os que proclamam essa neutralidade, vamos encontrar, de um lado, os ingênuos, de diferentes matrizes, “inocentes”, com a melhor das intenções, na sua percepção da igreja e da história. Do outro lado, os/as que, “espertamente”, escondem sua opção real. Do ponto de vista objetivo, contudo, todos eles se identificam nas consequências de suas práticas. Ao insistirem na inviável neutralidade da igreja, em face da história, em face das atividades políticas, não se fazem outra coisa a exercerem uma atividade política, em favor, porém, das classes dominantes e contra as classes dominadas (Freire, 1976, p. 105).

Para dar sequência ao debate, no que se refere à laicidade, sobretudo na escola, segundo Diniz e Lionço (2010), é fundamental que as pessoas tenham direitos à liberdade de cultivar suas crenças. No entanto, as autoras esclarecem que não é algo fácil, diante das influências que perpassam o ambiente escolar no que se refere à religião dominante. Além disso, Freire (1976) aponta que o templo e os valores religiosos existem, de fato, no tecido social, representando-se por sujeitos influenciadores e responsáveis por tomar posições, diante das demandas sociais a partir dos grupos ou interesses que estejam envolvidos.

De acordo com Cunha (2013), em alguma medida, a religião cristã se faz presente na vida das pessoas, em várias fases, e influencia o jeito de agir, de sentir e de pensar dos indivíduos. Nessa linha, segundo o autor, a cultura dominante e colonial determina, sobretudo, os valores morais existentes na sociedade, os quais influenciam diretamente a escola no contexto em que está inserida.

Desse modo, é importante ressaltar que a promoção de uma educação laica não exige a negação da crença religiosa, mas legitima a diversidade na defesa de um Estado que não se define por uma religião oficial. Destarte, segundo Cunha (2013), a cultura católica que se estabeleceu no Brasil, ao longo dos séculos, por exemplo, perseguiu, ao longo do Período Colonial, Império e República, outras crenças que resistiram à conversão trazida pelos portugueses.

Dessa forma, ao longo da história do Brasil, houve uma hegemonia das religiões cristãs no cenário religioso e político, o que, em alguma medida, estabeleceu um Estado que não delimitou bem a relação entre a política e a religião cristã. Nessa perspectiva, Cunha (2013) elucida que a luta pela laicidade se legitimou, diante do fim do Império e início da República. Porém, mesmo com a separação da Igreja e do Estado, as relações no parlamento e na sociedade permaneceram. Nesse sentido,

A Constituição de 1891 declarou a Igreja Católica separada do Estado – ela passou, então, da esfera pública para a esfera privada. O Estado foi proibido de financiar qualquer tipo de atividade religiosa e assumiu importantes funções, até então a cargo do clero, como o registro de nascimento e de casamentos. Todos os indivíduos e todas as confissões religiosas passaram



a gozar de liberdade de culto público, podendo adquirir bens com a única dependência do direito comum (Cunha, 2013, p. 42).

De acordo com o debate apresentado, neste texto, pode-se ressaltar, a partir de Pierucci e Prandi (1996), que, na década de 1980, há a construção de um novo setor religioso, os evangélicos, atualmente com peso no Parlamento para fazer legitimar os seus interesses políticos e religiosos. Concordando com o debate, Cunha (2013) apresenta que, em certa medida, o setor ligado à Igreja Católica perdeu espaço para o setor evangélico, no campo político. Contudo, vale ressaltar que, nesse cenário, predominam os valores hegemônicos ligados à crença cristã.

## Notas conclusivas

Ao longo da história do Brasil, houve uma hegemonia das religiões cristãs no cenário religioso e político, o que, em alguma medida, estabeleceu um Estado que não delimitou bem a relação entre a política e a religião cristã. Desse modo, é importante ressaltar que a promoção de uma educação laica não exige a negação da crença religiosa, mas legitima a diversidade na defesa de um Estado que não se define por uma religião oficial.

Além disso, para Pinel et. al (2021), a decadência de uma composição progressista, em parte do clero no setor católico, na sociedade, culminou com o estabelecimento e a ascensão dos grupos de novos cristãos ligados a setores pentecostais considerados conservadores nas comunidades brasileiras. Dessa maneira, eles explicam que a cultura estabelecida pelos novos cristãos pentecostais, nas periferias dos centros urbanos no Brasil, em alguma medida, nega os hábitos litúrgicos comuns aos rituais da homilia católica para dar vazão a valores e a anseios econômicos, para legitimar, de certa forma, as frustrações do sistema capitalista e excludente.

Conforme vimos, o Currículo em Movimento apresenta uma proposta da construção de uma educação plural e diversa, fundamentada a partir da pedagogia historicocrítica. Nesse contexto, esse documento se apresenta como um instrumento importante para a construção de uma sociedade que leve em conta valores democráticos, a partir do respeito da interação na comunidade escolar, respeitando as suas crenças e as suas individualidades em defesa da construção de uma sociedade pacífica, em que as pessoas possam viver em paz e em harmonia. Desse modo, o discurso da laicidade passa por desafio diante da ambiguidade política que permeia o Estado brasileiro no sentido de apresentar documentos e marcos legais que garantam uma educação laica e pluralista, permeado de relações políticas e uma cultura estabelecida, em alguma medida, por forças dominantes.

Além disso, as mudanças acontecem em um contexto em que as formas tradicionais de enxergar o mundo ainda estão existentes (Freire, 2007). Dessa forma, baseando-se em Freire, a laicidade na educação ainda encontra um cenário, em alguma medida, de crenças hegemônicas

existentes. Ainda cabe acrescentar que – de acordo com Pinel et. al (2021), com o estabelecimento do governo Bolsonaro, a partir do ano de 2019 – ampliou-se, de forma programada, a persuasão da crença cristã pentecostal em espaços públicos, por meio do estabelecimento de uma política conservadora, diante de um debate que, em alguma medida, exerce influência e certo encantamento em um setor significativo da sociedade brasileira. Os autores explicam que o estabelecimento de uma religiosidade conservadora, que leve ao extremo os valores morais presentes em determinadas crenças, é o caldo cultural propício a um encanto político, na sociedade, que poderá influenciar a educação em prol da construção de um debate provinciano, moralista e conservador na população.

Outrossim, é válido mencionar que, de acordo com o Currículo em Movimento, é possível uma educação democrática que contemple a comunidade escolar com suas crenças diversas, não crenças e com a pluralidade que emerge da comunidade escolar. Dessa forma, é possível uma escola que valorize a diversidade de ideias, tendo como ponto de partida a realidade social existente, a partir da compreensão dos sujeitos que estão inseridos no processo de ensino-aprendizagem na realidade escolar.

Destarte, o Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal se legitima a partir das teorias críticas e pós-críticas. Nessa direção, esse documento considera que os símbolos religiosos têm que ser trabalhados para que os educandos entendam a relação histórica e social da formação religiosa, por meio do conceito de alteridade, a partir de uma lógica em que o indivíduo possa se colocar no lugar do outro e que compreenda as diferenças.

Nesse sentido, há que se superar os valores hegemônicos na sociedade. Ademais, a superação não está na perspectiva de negar o outro, mas de respeitar o direito de cada indivíduo ou grupo social de vivenciar as suas crenças, contudo com a consciência de que o Estado brasileiro não se apresenta por meio de uma religião oficial e que a laicidade fortalece os valores democráticos no meio social.

## Referências

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sees-p/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/sees-p/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 12 jul. 2022.
- CUNHA, Luiz Antônio. Educação e religiões: a descolonização religiosa da escola pública. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.
- DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana. Laicidade e ensino religioso no Brasil. Brasília: UNESCO: Letras Livres: EdUnB, 2010.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF. Brasília, 2014.
- FEUERBACH, Ludwig. A essência do cristianismo. Tradução e nota de José Silva Brandão. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 1804-1872.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia, saberes à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. In: Estudos Avançados, n. 15, vol. 42, p. 259-268, 2001.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- PERPÉTUO, Lenilda Damasceno et. al. Ciganidade e educação escolar – saber tradicional e conflito étnico. Brasília: Tagore Editora, 2018.
- LÖWY, Michael. A guerra dos deuses: religião e política na América Latina. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- MARX, Karl. Crítica da Filosofia do Direito de Hegel. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MARX, Karl. Sobre a questão judaica. São Paulo: Boitempo, 2010.
- PIERUCCI, Antônio Flávi; PRANDI, Reginaldo. A realidade social das religiões no Brasil - Religião, sociedade e política. Coedição – Curso de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Editora HUCITEC. São Paulo 1996.
- PINEL, Wallace Roza et. al. O crescimento do discurso religioso ultraconservador e sua influência nas políticas de educação no Brasil. Interfaces da Educação. Paranaíba, v.12, n.34, pp. 78-92, 2021.
- RÊSES, Erlando da Silva. De vocação para profissão: sindicalismo docente da educação básica no Brasil. Brasília: Paralelo 15, 2015.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 43. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.
- SCHREIBER, Mariana. BBC News Brasil em Brasília, 7 abril 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56657855>. Acesso em: 12 jul. 2022.
- TORRES, Maria Madalena. O cinema como linguagem na alfabetização de jovens e adultos trabalhadores. Brasília: ArtLEtras, 2018.

## ARTIGOS

# Nosso futuro é ancestral: A arte da convivência do Quilombo Mesquita integrada ao bioma Cerrado

*Our Future is ancestral: The art of coexistence of the Quilombo Mesquita integrated into the Cerrado biome*

Ana Raquel de Mesquita Garcia\*

Bruno de Queiroz Costa\*\*

Eder de Souza Martins\*\*\*

Recebido em: 27 abr. 2025  
Aprovado em: 22 set. 2025

**Resumo:** Aprender com os quilombolas e povos originários é condição essencial à sobrevivência humana diante da exploração desenfreada da terra, da água, do ar e dos seres vivos. Com seis dos nove limites planetários já ultrapassados, torna-se urgente substituir a lógica de acumulação de capital pelas dinâmicas que regem o sistema Terra. Este artigo tem como objetivo apresentar um panorama do Quilombo Mesquita, no bioma Cerrado, a partir de levantamentos, visitas *in loco* e entrevistas que abordam o imaginário, os modos de vida e os conhecimentos relacionados à gestão de água, energia e alimentos, sob a perspectiva de estudantes pesquisadores do Ensino de Jovens e Adultos em situação de rua da Escola Meninos e Meninas do Parque (EMMP). A análise da sustentabilidade da comunidade e de seu sistema produtivo baseou-se nos dez princípios da agroecologia, na abordagem Nexus (água, energia e alimento) e nas metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030. Os mecanismos de resistência e perenidade do Quilombo Mesquita estão ancorados nos laços comunitários fortes e na relação simbiótica com a terra. A abertura de possibilidades para pesquisa, troca de saberes e confluências entre quilombolas e estudantes em situação de rua proporcionou o desenvolvimento de habilidades como trabalho em equipe, cooperação, fortalecimento da autoestima e construção de relações sociais mais solidárias, resistentes, pacíficas e prazerosas. A visualização do imaginário contracolonial quilombola operando no mundo real agregou mudanças de perspectivas sobre a necessidade humana de cooperação, união, amizade e luta pelo direito ao acesso à terra.

**Palavras-chave:** Práticas ancestrais. Territorialidade. Justiça socioambiental. Cosmologias afro-confluentes. Resiliência comunitária. Transição ecológica.

**Abstract:** Learning from quilombolas and indigenous communities is essential for human survival in the face of the rampant exploitation of land, water, air, and living beings. With six of the nine planetary boundaries already exceeded, it is urgent to replace the logic of capital accumulation with the dynamics that govern the Earth system. This article aims to present an overview of Quilombo Mesquita, in the Cerrado biome, based on surveys, on-site visits, and interviews that address the imaginary, ways of life, and knowledge related to water, energy, and food management, from the perspective of student researchers in the Education for Homeless Youth and Adults program at the Escola Meninos e Meninas do Parque (EMMP). The analysis of the community's sustainability and its production system was based on the ten principles of agroecology, the Nexus approach (water, energy, and food), and the targets of the 2030 Agenda for Sustainable Development. Quilombo Mesquita's mechanisms of resilience and sustainability are anchored in strong community ties and a symbiotic relationship with the land. Opening up opportunities for knowledge exchange and confluence between quilombolas and homeless students fostered the development of skills such as teamwork, cooperation, self-esteem, and the construction of more supportive, resilient, peaceful, and pleasurable social relationships. Visualizing the quilombola countercolonial imaginary operating in the real world brought about shifts in perspectives on the human need for cooperation, unity, friendship, and the struggle for the right to access land.

**Keywords:** Ancestral practices. Territoriality. Socio-environmental justice. Afro-confluent cosmologies. Community resilience. Ecological transition.

\*Doutoranda em Ciências Ambientais pela Universidade de Brasília – UnB, mestre em Ecologia pelo Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia – INPA, especialista em Estratégias de Conservação da Natureza pelo Instituto Federal do Mato Grosso do Sul – IFMS, licenciada em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário de Brasília – UniCEUB e educadora temporária na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: narraque@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4505840264626442>

\*\* Mestrando em Educação Física pela Universidade de Brasília (UnB), especialista em Ensino e Treinamento do Futsal pela Faculdade SOGIPA, licenciado e bacharel em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília, e educador na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Contato: brunoqueirozc@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6996970599743056>

\*\*\*Doutorado, mestrado e graduação em Geologia pela Universidade de Brasília – UnB e pesquisador da Embrapa Cerrados – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa). Contato: eder.martins@embrapa.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8160265101709215>

## Introdução

Cada um dos biomas brasileiros possui características únicas de solo, clima, vegetação e fauna, com desempenho de papéis cruciais na manutenção da biodiversidade e na regulação dos climas locais, regionais e global (Espindola; Artaxo, 2023). Suas singularidades caracterizam e interconectam toda a vida em nosso território, incluindo as populações urbanas, os pequenos e grandes agricultores, os povos originários e os territórios quilombolas (Euzebio; De Jesus Alves, 2022). No entanto, o crescimento das áreas destinadas à agricultura de larga escala, à pecuária, à mineração e à urbanização seguem avançando sobre as áreas de florestas nativas. Isso ocasiona a retirada da cobertura vegetal, com consequente empobrecimento dos solos, ameaça aos aquíferos superficiais e subterrâneos, alterações climáticas e grandes dificuldades à vida dos povos indígenas e quilombolas (Dutra; Souza, 2022).

Esses povos são os que detêm os saberes sobre a integração pacífica com a natureza, a partir das características de seus biomas. Esses conhecimentos compreendem desde plantas comestíveis e medicinais, agroflorestas, plantios, cuidados com o rio, com a terra, com os animais, com as comunidades humanas, até toda gama ancestral de cuidado e manejo da natureza (De Souza Oliveira; Carril; Barbosa, 2023). Os avanços da ciência caminham juntos com os custos socioambientais associados e, nesse sentido, o "saber conviver" com a natureza requer um resgate dos saberes dos povos ancestrais que habitaram e ainda habitam algumas regiões do bioma Cerrado (Guerra; Rodriguez, 2024).

De acordo com dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária<sup>1</sup> (Incra, 2015) e da Fundação Cultural Palmares (Souza et al., 2025) existem 753 quilombos reconhecidos oficialmente no bioma Cerrado. A quantidade de quilombos no Cerrado reflete a importância histórica e cultural dessas comunidades no bioma, que enfrentam desafios relacionados à preservação de suas terras e modos de vida frente à expansão agrícola, imobiliária e outras pressões ambientais há muitas décadas.

Aprender com os quilombolas e com os povos originários é condição para a sobrevivência humana diante da exploração desenfreada da terra, da água, do ar e dos seres vivos. Seis dos nove limites planetários já foram ultrapassados: 1. mudanças nos limites da integridade da biosfera, com perda de diversidade genética e funcional; 2. mudança de uso da terra com o desmatamento, a urbanização e a agropecuária; 3. mudanças climáticas; 4. fluxos biogeoquímicos, especialmente nos ciclos do fósforo e nitrogênio; 5. alterações da qualidade da água doce e 6. introdução de novas entidades e substâncias imprevisíveis. Esse é o grupo de fronteiras que já foram ultrapassadas e que já atuam conjuntamente em desafio à resiliência da biosfera planetária. Esses estressores podem causar, conjuntamente, retroalimentações que influenciam a nocividade das novas

cadeias de substâncias (Richardson et al. 2023; Rockström et al., 2024). Existem ameaças a três dos limites que ainda não foram ultrapassados, mas que já apresentam riscos para o sistema: 1. a acidificação dos oceanos; 2. a depleção da camada de ozônio estratosférico e; 3. carga de aerossóis na atmosfera (Richardson et al., 2023; Rockström et al. 2024).

Se a lógica exploratória de acumulação de capital não for substituída pela lógica biogeoquímica das leis que regem o sistema Terra em termos de matéria e de energia, não há futuro possível para a humanidade (Krenak, 2022; Marques, 2023). Nesse sentido, o conhecimento, a valorização e a aprendizagem das tecnologias sociais que mantiveram os povos originários e os quilombolas existindo frente ao avanço das frentes capitalistas, não são apenas necessários, mas imprescindíveis à nossa permanência como espécie no planeta Terra.

O Distrito Federal foi delimitado dentro das fronteiras do estado de Goiás, em uma área que ocupa aproximadamente 5.802 quilômetros quadrados. Essa área inclui tanto a capital do país, Brasília, quanto diversas Regiões Administrativas que compõem o DF. Sua localização está em uma área de Cerrado que é um mosaico de fisionomias vegetais que incluem campos, savanas e formações florestais (De L. Dantas; Batalha; Pausas, 2013). Dentre os biomas terrestres, é o que apresenta maior grau de endemismo, diversidade de espécies e está entre os mais ameaçados da América do Sul. Metade da cobertura nativa do Cerrado foi retirada para uso agrícola, urbano e de mineração, além da presença de alta fragmentação de habitats (Colli; Vieira; Dianese, 2020).

Considerando a região do Distrito Federal, a mão de obra que construiu a capital é majoritariamente de trabalhadores migrantes provenientes do Nordeste, bem como de migrantes do Norte e do Centro-Oeste. No entanto, antes de os candangos chegarem na região onde seria construída a capital federal, o canteiro de obras de Brasília recebeu força de trabalho, alimentos e água do Quilombo Mesquita, localizado nos territórios do Distrito Federal e de Goiás (Abreu, 2023).

Os quilombolas Mesquita ajudaram a construir Brasília, assim como a primeira residência oficial de Juscelino Kubitschek na capital – o Catetinho –, além de terem alimentado os candangos diariamente com hortaliças, verduras, leite, carne, frutas e doces produzidos no quilombo, que seguiam em carros de bois lotados diretamente para os canteiros de obras (Transforme, 2021).

Até os dias de hoje, os descendentes dos primeiros brasileiros a erguer Brasília lutam por seus territórios e resistem à proliferação de construções de condomínios de luxo, a 64 quilômetros da Rodoviária do Plano Piloto (Abreu, 2023). Suas terras tornaram-se alvo de cobiça para especuladores imobiliários e fazendeiros, desde o início da construção de Brasília, em 1956, conforme indica o relatório do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra, 2015).

O Quilombo Mesquita é reconhecido por sua resistência e luta pela preservação de seu território e cultura, e



consolidou-se ao longo dos anos como um local de resistência à escravidão e de preservação das tradições africanas. Os moradores mantêm vivas diversas tradições culturais afro-brasileiras, incluindo festas religiosas, danças e práticas agrícolas tradicionais (Neres, 2025). A comunidade celebra festas como a Festa do Divino Espírito Santo e a Festa de Nossa Senhora da Abadia, uma das mais importantes manifestações culturais e religiosas locais. Seu território foi oficialmente reconhecido como comunidade quilombola pela Fundação Cultural Palmares em 2006 e está em processo de titulação pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra, 2015). Esse reconhecimento é crucial para a garantia dos direitos territoriais e para a proteção contra a pressão imobiliária e a expansão urbana da região.

Além dos desafios relacionados à regularização fundiária e à preservação de suas terras frente ao avanço da urbanização e ao interesse imobiliário na região, há também questões ligadas ao acesso a serviços básicos, como educação, saúde e infraestrutura. Localizado no bioma Cerrado, o Quilombo Mesquita desempenha papel importante na preservação desse ecossistema. As práticas tradicionais da comunidade contribuem para a conservação da biodiversidade local e para o manejo sustentável das águas, das terras, das florestas, do ar e de todos os seres vivos (Neres, 2025).

Para a compreensão da relação entre os povos quilombolas e as pessoas em situação de rua, após a abolição da escravidão em 1888, emergiram duas formas distintas de existência marginal no Brasil: as comunidades quilombolas e as pessoas em situação de rua. Conforme Darcy Ribeiro, a sociedade brasileira incorporou os ex-escravizados como parte da "classe marginal", aqueles "ninguéns" sem reconhecimento social ou vínculo institucional, que muitas vezes se viam forçados a ocupar as ruas (Ribeiro, 1995). Paralelamente, Clóvis Moura destaca que os quilombos assumiram nova dimensão territorial e cultural no período pós-escravista, funcionando como territórios de etnicidade e reorganização social, enquanto a difusão metropolitana da pobreza gerava populações urbanas vulneráveis, despossuídas de direitos e de visibilidade (Moura, 1981). Esses dois grupos – os que se aquilombaram e os que ficaram nas ruas – representam trajetórias alternativas de negritudes marginalizadas que buscaram sobrevivência no Brasil pós-escravista.

As Populações em Situação de Rua (PSR) são vulneráveis em todas as condições básicas de sobrevivência (POP RUA, 2008). Excluídas por não terem uma casa, um emprego, uma família e todas as outras convenções sociais que fazem de um ser humano "digno" de ser tratado como tal, essas pessoas passam diariamente por situações de preconceito, desamparo, violência e invisibilidade social, que muitas vezes recai sobre elas como uma tipificação equivocada e pejorativa de pessoas loucas, vagabundas, coitadas, sujas e perigosas (Mattos; Ferreira, 2004).

Apesar de todas as condições adversas, as PSR que procuram a Escola Meninos e Meninas do Parque (EMMP)

caracterizam-se pela busca de transformações e mudanças em suas vidas e, nesse sentido, essa escola tem um papel importante no resgate da construção de subjetividades, afetos e espaços de pertencimento. Esse resgate passa pela reprodução de dinâmicas sociais que vão além dos muros da escola. Ressignificar a convivência, a cultura de paz e a compreensão da violência social em uma escala mais ampla implica em localizar a violência do imaginário colonial e explicitar as contradições, considerando as próprias experiências de vida dos estudantes, que conhecem bem o sentido das palavras "exclusão" e "violência".

A Escola Meninos e Meninas do Parque (EMMP) é uma instituição pública de Ensino de Jovens e Adultos de Natureza Especial que funciona dentro do Parque da Cidade Sarah Kubitschek, em Brasília (DF). As diretrizes desta escola estimulam a inovação do método pedagógico por meio do PEPOP – Projeto Especial de Práticas Pedagógicas Orientadas para Pessoas em Situação de Rua (Brasil, 2024). O PEPOP define estratégias pedagógicas diferenciadas, currículo e tempos de aprendizagem flexibilizados, construção de vínculos comunitários, entre outras práticas que garantam o direito à educação com dignidade e respeito à condição de vida das PSR, atravessadas pelas diversas violências sociais. A ideia de fazer uma pesquisa em um território quilombola representou uma oportunidade de verificar a prática do imaginário contracolonial operando como mecanismo de resiliência dessas populações ao longo de mais de três séculos. Nesse sentido, este artigo tem por objetivo geral apresentar um panorama socioambiental sobre o imaginário contracolonial, os modos de vida e de gerenciamento da água, da energia e dos alimentos no Quilombo Mesquita, sob a perspectiva de estudantes pesquisadores em situação de rua.

## 1. Revisão de literatura

Apenas 20% da cobertura original do Cerrado permanece intacta, e apenas 2,2% de sua área original de ocorrência está localizada em áreas protegidas (Ferreira et al., 2020). Apesar de ser o segundo maior bioma em extensão do Brasil, o Cerrado encontra-se em situação crítica, pois a grande degradação ambiental ameaça a existência de diversas comunidades humanas, espécies animais e vegetais, sem contar o comprometimento dos processos ecológicos envolvidos na manutenção da sua dinâmica ecossistêmica e serviços ambientais associados em escala local, regional e global (Ribeiro et al., 2022).

Nas últimas décadas, há maior conscientização das nações sobre a finitude da natureza planetária e a ultrapassagem dos limites planetários (Steffen et al., 2015) e, desde a década de 1970, esforços crescentes são direcionados à priorização das agendas socioambientais para um desenvolvimento mais sustentável. São muitas as críticas e reflexões sobre o modelo exploratório de

desenvolvimento capitalista que, no que se refere à desigualdade social, à produção de alimentos, água e energia, apresenta diversas disparidades e incongruências.

Novas tecnologias são apresentadas às sociedades como soluções, com a contrapartida de degradação dos ecossistemas, da qualidade de vida das populações mais vulneráveis e desregulação de toda dinâmica física, química e biológica do sistema Terra. Mesmo com o aumento das áreas agricultáveis, a produção agrícola de larga escala depende de insumos internacionais e não leva alimento para as populações do Brasil (Mesquita, 2018). Os alimentos são exportados para outros países como *commodities* agrícolas, e essa produção é acompanhada de muitos efeitos adversos, como uso de agrotóxicos e fertilizantes químicos, que agravam as crises globais em curso e impactam os ambientes nas áreas onde é desenvolvida (Fornazier et al., 2022).

Para Ailton Krenak (2019, 2020, 2022), a humanidade, ao longo de sua jornada no planeta Terra, fez escolhas equivocadas para justificar o uso da violência e da opressão. Ele interpreta o termo “humanidade” como sendo uma denominação criada por brancos europeus que saíram colonizando o resto do mundo porque tinham esclarecimento e outros povos tinham obscurecimento. Para o autor, os povos indígenas já tiveram que lidar com o fim do mundo desde o genocídio e o epistemicídio (Santos, B., 2000) promovidos pelos colonizadores europeus desde o século XVI.

Krenak pontua que há várias humanidades distintas, mas o termo “humanidade” cunhado pelo dito mundo “civilizado”, pretendeu homogeneizar toda a diversidade de povos dos países do sul do Equador, como se só houvesse uma possibilidade de vida possível: a do trabalho escravo, a do consumo desenfreado, a da separação dos laços de afetividade entre comunidades, a da destruição dos laços de pertencimento, a do Deus único e punitivo, a da busca do dinheiro como razão de existência e de sobrevivência e a da redução da natureza e dos fazeres humanos mercadorias (Krenak, 2019, 2020).

Kaká Jerá Jecupé em “A Terra dos Mil Povos” conta a história indígena do Brasil pela sua perspectiva e explicita que fazem parte do poder criador dos ancestrais primeiros o Sol, a Lua, o arco-íris, a terra, a água, o fogo e o ar, regidos por Jakairá, Karai Ru Ete, Tupã, Namandu – que, por sua vez, colaboram para gestar a tribo humana. Para o povo indígena, a natureza não atua mecanicamente dentro da Mãe Terra (Jecupé, 2020). Segundo o autor, cada nação ou clã guarda em sua memória cultural sua ascendência dentro do reino da natureza, de acordo com o pensamento da ancestralidade, incluindo a memória dos pais, da interação desses ou do namoro dos Pais Trovões com a Mãe Terra (Jecupé, 2020). Para os povos originários, não apenas inexitem “recursos naturais”, como tudo o que existe na natureza é vivo e faz parte de sua família/comunidade.

De acordo com as ideias do líder quilombola, filósofo, poeta e escritor Antônio Bispo dos Santos, em sua obra “A Terra Dá, A Terra Quer” (2023), a criação de um imaginário

que tenha por referencial as culturas quilombolas é necessária ao questionamento e à desconstrução da imperativa lógica colonialista sociocultural brasileira, a partir de outro referencial de interpretação das palavras estruturantes de um país colonizado por povos “eurocristãos monoteístas”.

Bispo cria palavras e conceitos contracoloniais para desfazer e limitar a dominação e a subjugação dos povos que já habitavam o Brasil “recém-descoberto” e aqueles trazidos da África como mão de obra escrava. Bispo relata que aprendeu a escrita para contracolônizar os modos de vida impostos pela cultura “eurocristã monoteísta”, estabelecendo rótulos claros aos colonizadores em resposta aos conceitos inventados por eles para controlar, escravizar e invadir as mentes e os modos de vida dos povos colonizados. Para o autor, a cosmofofia - medo do cosmos, das águas, da terra, do fogo, do ar e da vida - é um dos motivos pelos quais os colonizadores “eurocristãos monoteístas” controlam, expropriam, exaurem e destroem a natureza e todos os povos intimamente a ela vinculados.

De acordo com Dos Santos (2023) em *A Terra Dá, A Terra Quer*:

Não fizemos os quilombos sozinhos. Para que fizessemos os quilombos, foi preciso trazer os nossos saberes de África, mas os povos indígenas daqui nos disseram que o que lá funcionava de um jeito, aqui funcionava de outro. Nessa confluência de saberes, formamos os quilombos, inventados pelos povos afro-confluentes, em conversa com os povos indígenas. No dia em que os quilombos perderem o medo das favelas, que as favelas confiarem nos quilombos e se juntarem às aldeias, todos em confluência, o asfalto vai derreter! (Dos Santos, 2023, p. 27).

A comunidade quilombola Mesquita tem uma história rica e, de acordo com estudos de Neres (2016), em 1775 houve uma grande crise na extração de ouro, fato que levou muitas das famílias pioneiras portuguesas Mesquita, descendentes dos bandeirantes, a deixarem o município de Luziânia (GO). Dada a hipótese de doação de terras a três mulheres escravizadas é provável que a família de José Mesquita tenha feito parte das que migraram do município (Bertran, 2011).

De acordo com Neres (2016), fontes orais com frequência mencionaram o nome “João Mesquita” ou “Capitão Mesquita”, mas, em termos documentais, não houve na pesquisa realizada pelo autor, alguma comprovação sobre esses termos. O atestado de óbito de José Mesquita data de 1925, momento histórico posterior à promulgação da Lei Áurea (1888), o que aponta para um propício movimento de ocupação da terra por parte dos antigos escravizados, visto que o dono falecera e seus familiares não se viram em condições de manter o controle das propriedades (Neres, 2016). No entanto, José de Mesquita parece ter sido, de fato, o antigo proprietário da Fazenda Mesquita, onde se constituiu o quilombo de mesmo nome. Bertran (2011) afirma ser esse o Mesquita referenciado na fazenda, no rio e no arraial de nome Mesquita.

Segundo Neres (2016), existe uma conscientização perceptível nos quilombolas Mesquita, em especial

naqueles mais atuantes junto às ações de liderança, considerando que sua luta diária evidencia as particularidades do momento histórico em curso e que há alusão à dura vida dos ancestrais com frequência nas rodas de conversa. Com isso, há exposição do campo das relações dos antigos, e identifica-se com facilidade as figuras adversárias do passado e do presente (Neres, 2016), em um exercício recorrente de rememoração do passado.

Nessa direção, o filósofo queniano Mbiti (1990) discute a concepção africana de tempo como um fenômeno bidimensional, enfatizando a centralidade do passado e do presente na construção da realidade e a virtual ausência do futuro como categoria temporal significativa. Abdias do Nascimento (1980) também aborda a importância da ancestralidade africana na formação da identidade e na luta contra o racismo, destacando a necessidade de resgatar e valorizar as raízes africanas para a construção de um futuro mais justo e igualitário. Originário do povo Akan, da África Ocidental (Gana, Togo e Costa do Marfim), Sankofa é um conceito central nas filosofias africanas, que expressa a importância de lembrar o passado para a compreensão da ancestralidade, viver plenamente o presente e projetar um futuro mais consciente (Diouf, 2018).

Para lembrar o passado com dados recentes, 55% da população brasileira é composta por pardos e negros. O Brasil pode ser considerado o segundo maior país em população originária da África, só perdendo o pódio para a Nigéria (Schwarcz, 2019). Se, por um lado, essa mistura produziu novos ritmos, artes, cantos, culinárias, aromas, danças e ritos, por outro, engendrou uma nação que naturaliza a desigualdade racial, na figura das pessoas em situação de rua, das empregadas domésticas, dos trabalhadores manuais, da ausência de negros nos ambientes corporativos e empresariais, nos teatros, nas salas de concerto, nos clubes etc (Schwarcz, 2019). Segundo a autora, o Brasil é uma nação profundamente desigual e racista, cujos altos índices de violência não pararam no tempo da escravidão, mas seguem crescentes, reconfigurados como ferramentas ideológicas para perpetuar a manutenção de privilégios de uma sociedade autoritária, acostumada à hierarquia do mando, aprofundando o fosso das distâncias sociais.

Nesse sentido, entendendo a situação das pessoas em situação de rua como um fenômeno urbano, produto da desigualdade, da exclusão social, do racismo e do apatamento da terra, com negação de acesso ao mundo do trabalho, aos bens sociais (Castel, 2005), à ancestralidade e à segurança alimentar (Fornazier et al., 2022), projetou-se nesta pesquisa a ideia de um processo investigativo que viabilizasse maior conhecimento prático sobre as formas seculares de resiliência contracolônial quilombola - no Quilombo Mesquita - aos estudantes da EMMP.

Para além de um ambiente de pertencimento, alimentação e educação, a EMMP propicia o que Paulo Freire descreve na obra "Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma

experiência em processo":

A ajuda autêntica, não é demais insistir. É aquela em cuja prática os que nela se envolvem se ajudam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar. Somente numa tal prática, em que os que ajudam e os que são ajudados se ajudam simultaneamente, é que o ato de ajudar não se distorce em dominação do que ajuda sobre quem é ajudado (Freire, 2006, p. 11).

Dessa forma, somente atuando como educadores militantes e, jamais como especialistas "neutros", seguindo os pressupostos de Freire (2006), pôde-se prestar as devidas orientações e colaborações na construção da proposta, coleta de dados e análise da pesquisa, com um esforço pedagógico colaborativo e construtivo comum.

Da mesma forma que a experiência de Freire orientada pela educação libertadora e pelo respeito aos saberes populares foram ferramentas de emancipação política também na reconstrução do sistema educacional de Guiné-Bissau, após sua independência de Portugal em 1974, assim compreende-se as diretrizes necessárias ao fazer pedagógico na Rede Pública de Ensino Básico no Brasil.

O trabalho de Freire inspira e pereniza uma pedagogia que valoriza o contexto local, rompe com o colonialismo epistemológico e incentiva a criação de uma escola comprometida com a autodeterminação dos povos. O diálogo, a práxis e a conscientização são pilares para as transformações sociais. A criação desta pesquisa, baseada nesses princípios, propôs estratégias de investigação para promover aprendizagens socioambientais ancestrais e compartilhamentos de vida sobre a arte da resistência contracolônial quilombola aos estudantes da Escola Meninos e Meninas do Parque (EMMP).

## 2. Metodologia

### 2.1 Área de estudo

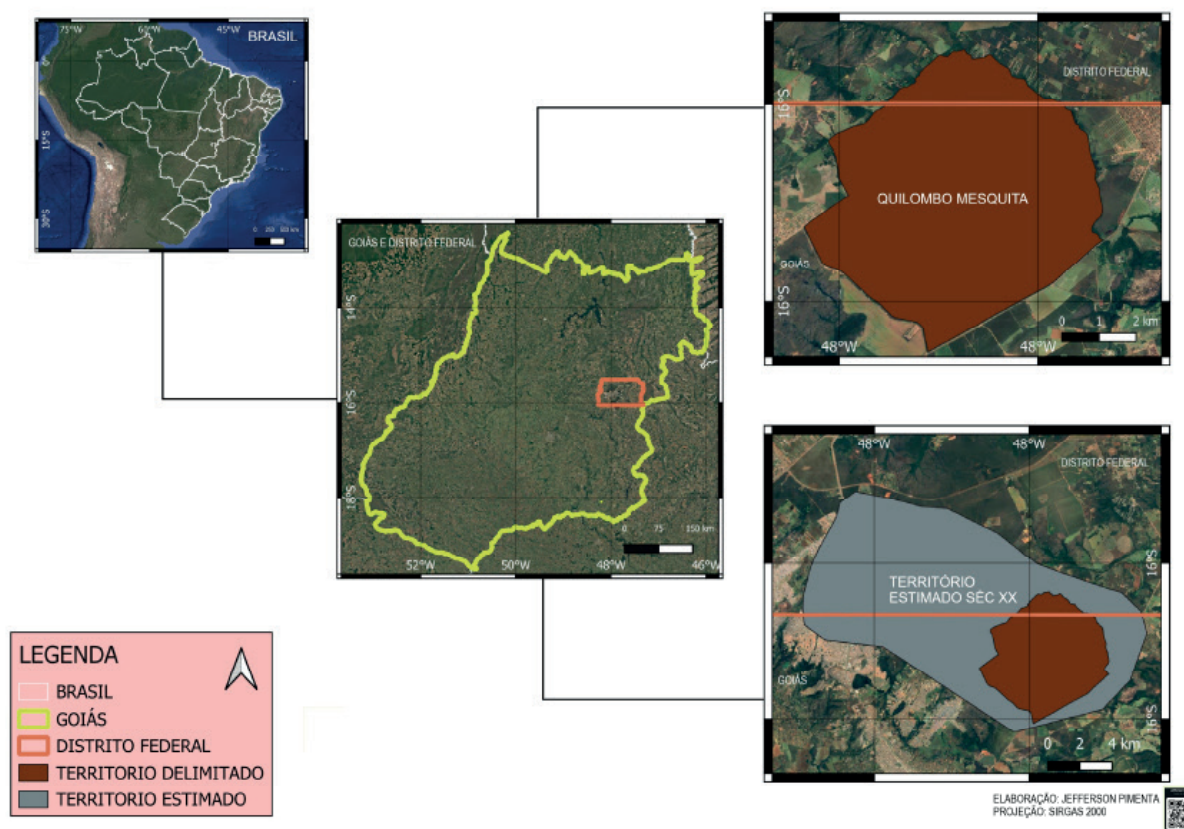
A comunidade remanescente do Quilombo Mesquita localiza-se no município de Cidade Ocidental – Goiás –, no entorno do Distrito Federal e Goiânia. Atualmente, a comunidade possui cerca de 3.000 pessoas distribuídas em 4,2 mil hectares, conforme a Figura 1 demonstra.

Segundo Abreu (2023), entre o mito de Dom Bosco e o sonho de JK, havia um quilombo que, nos últimos 63 anos, perdera cerca de 10 vezes o seu território. O Quilombo Mesquita é uma comunidade quilombola localizada dentro das regiões do Distrito Federal e do Goiás e que resistiu ao ciclo do ouro, mas não à expansão imobiliária no Planalto Central (Abreu, 2023).

O território que hoje é o Distrito Federal foi parte de uma comunidade quilombola que vivia em um campo aberto de Cerrado, onde descendentes de pessoas escravizadas levavam bois para passear (Abreu, 2023). Com a chegada dos maquinários que ergueriam Brasília, aos



Figura 1- Área do território do Quilombo Mesquita estimada no século XX e área atualmente delimitada



Fonte: Jefferson Pimenta. Projeção: SIRGAS 2000.

poucos o Quilombo Mesquita foi perdendo terreno e se afastando do polígono que constitui a área do DF.

O estudo “Lugares de Memória do Quilombo Mesquita”, da pesquisadora Cyntia Temoteo da Costa Silva, realizado na Universidade Federal da Bahia em 2018, destacou o impacto da construção da nova capital para os descendentes de escravizados que ali habitavam:

A construção da capital foi, aos poucos, expulsando as famílias que ali moravam, mais próximas de onde foi construído o Catetinho, primeira residência oficial de Brasília. O território do Mesquita, que antes se expandia além das áreas originais da fazenda, foi se centralizando nas áreas a eles concedidas” (Silva, 2018, p. 34).

A demarcação de terra do Distrito Federal, onde parte do território quilombola se encontra, não levou em conta sua existência. Sem conseguir provar a titularidade da terra, parte de seus territórios foi desapropriada e ocupada pelo Estado (Silva, 2018).

De acordo com o estudo de Ivanise Rodrigues dos Santos, publicado pelo Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural (NEAD), do Ministério do Desenvolvimento Agrário (Santos, I., 2012), além de

serem profundamente ligados ao seu território, os mesquitenses desenvolveram a tradição do cultivo do marmelo (*Cydonia oblonga*), planta proveniente da Ásia Menor e do sudeste da Europa (AGROLINK, 2021), de ciclo demorado, introduzida pelos portugueses durante a colonização e que requer cuidados específicos, desde sua poda até o preparo da marmelada.

A partir daí, inicia-se a formação da comunidade negra rural, com base nas relações de parentesco e na agricultura familiar. Entre as atividades produtivas, perpetua-se a confecção de marmelada realizada na antiga fazenda até os dias atuais, mesmo diante das dificuldades externas advindas do avanço imobiliário sobre suas fronteiras.

Mesquita foi certificada como comunidade quilombola pela Fundação Cultural Palmares (FCP) em 2006 e o seu Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) foi publicado em 2011, pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), autarquia vinculada ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (Santos, S., 2015).

## 2.2. Metodologia de análise

Para analisar a sustentabilidade do sistema produtivo e

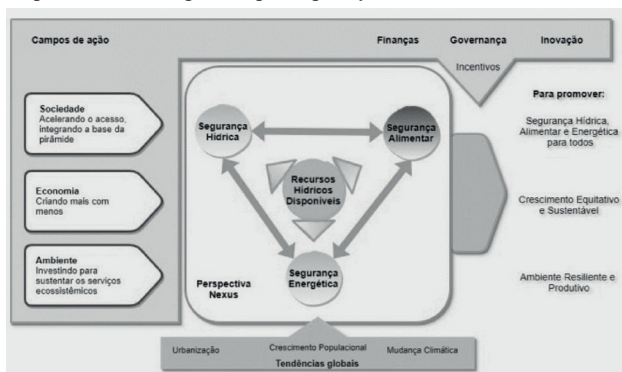


da comunidade do Quilombo Mesquita, utilizou-se a metodologia Nexus (água, energia e alimento), bem como os 10 princípios da Agroecologia Nexus e as metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030.

A análise de sustentabilidade em pequenas propriedades é uma ferramenta eficaz para mensurar a exploração humana do meio ambiente em que se vive e trabalha, apresentando como as transformações do espaço se ajustam, em médio e longo prazo, à manutenção da atividade agrícola e outras atividades produtivas. Dessa forma, a análise de sustentabilidade mapeia a capacidade de uso consciente dos recursos naturais, sem comprometimento do bem-estar das gerações futuras que dependerão da terra para obter segurança alimentar.

A abordagem FEW Nexus, ou nexo entre água, energia e alimento, pode contribuir para o planejamento e implementação de ações de forma conjunta, em especial quando se lida com o uso de recursos naturais. Além disso, é preciso repensar o modelo produtivo que utiliza tantos insumos externos às propriedades rurais e recursos não renováveis (Fornazier et al., 2022). Nexus é uma ferramenta para alcançar o desenvolvimento sustentável, que entrou na agenda para discutir os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030. Os autores também destacam que essa ferramenta contribui para promover a equidade entre indivíduos e comunidades nas agendas de desenvolvimento local e global (Fornazier et al., 2022).

Figura 2. Nexo entre água, energia e segurança alimentar, 2019 (%)



Fonte: Fornazier et al., 2022, p. 31.

A Figura 2 mostra o Nexus e suas relações com a sociedade, economia, ambiente, bem como com as tendências globais, e ainda os seus campos de ação (finanças, governança e inovação).

A abordagem Nexus apresenta-se como uma proposta capaz de lidar com os problemas da produção de alimentos convencional ao combinar estratégia global e integração multissetorial, facilitando que as agendas globais sejam cumpridas. Contudo, o Nexus enfrenta o desafio de sua operacionalização que passa, dentre outros aspectos, pela necessidade de sua aplicação em escala local, ou seja, no contexto dos territórios que, para os fins desta análise, é

o território do Quilombo Mesquita. Os estudos do Nexus frequentemente focam na segurança dos recursos em escala ampla, em detrimento dos recursos em escala local (Fornazier et al., 2022).

A Agroecologia já era praticada pelos povos e comunidades originárias e quilombolas desde tempos imemoriais no território brasileiro, antes mesmo de receber essa denominação, “Brasil” (Dos Santos, 2015; Dos Santos, 2023). A Agroecologia resgata princípios ecológicos das interações e dinâmicas entre plantas, microrganismos e animais, tornando a relação entre humanos e meio ambiente menos impactante. A Agroecologia já praticada nos quilombos pressupõe, também, um modelo de transformação de base social, necessário às transformações dos padrões da agricultura convencional. Para isso, esse campo demanda uma governança baseada em processos que valorizem as comunidades e/ou os produtores, contextualizada a partir da identificação dos problemas locais, que podem ser muito variados (Fornazier et al., 2022).

Em seu estudo, Fornazier et al. (2022) propuseram 10 princípios de desenho para a elaboração de ações, regras locais, planos ou políticas que integrem as abordagens Agroecologia e Nexus, para alavancar a Agenda 2030, tendo como base os sistemas agroalimentares. Partindo do conjunto dos dez princípios convergentes e aglutinadores dessas abordagens, entendemos que eles podem ser utilizados como um guia prático, orientando para uma transição agroecológica e uma melhor governança integrada aos recursos e às seguranças Nexus em sistemas agroalimentares. Os dez princípios de desenho com base no modelo Agroecologia-Nexus estão descritos no Anexo A deste estudo.

O “Índice de sustentabilidade” do Quilombo Mesquita foi calculado conforme as respostas da comunidade a esses 10 (dez) princípios. Para nortear a construção desse resultado, foi necessário utilizar uma matriz com pontuação de 0 a 3, conforme o Quadro 1:

Quadro 1. Matriz de pontuação de 0 a 3 para avaliação do “índice de sustentabilidade” do Quilombo Mesquita de acordo com a renda domiciliar - Distrito Federal, 2019 (%)

Pontuação	Categoria	Associação ao princípio Agroecologia-Nexus
0	Não atende	Quando o princípio Agroecologia-Nexus não é atendido ou seguido
1	Atende parcialmente	Quando o princípio Agroecologia-Nexus é atendido parcialmente ou não atende integralmente
2	Atende totalmente	Quando o princípio Agroecologia-Nexus é atendido em sua totalidade ou integralidade
3	Atende e é referência	Quando o princípio Agroecologia-Nexus é atendido em sua integridade, bem como é referência para outros agricultores familiares/comunidades

Fonte: Adaptado de Fornazier et al., 2022.

A metodologia do presente trabalho foi dividida em 3 etapas: 1) Adaptação e aplicação do questionário com a abordagem Nexus & Agroecologia na comunidade do Quilombo Mesquita pelos estudantes e educadores conforme ANEXO A; 2) Aplicação do questionário adaptado de Nogueira (2022) conforme

ANEXO B; 3) Tratamento e análise coletiva dos dados.

Além da análise da unidade produtiva pelo método de Fornazier et al. (2022) com a proposta dos 10 Princípios da Agroecologia Nexus, foi aplicado o questionário proposto por Nogueira (2002), elaborado com adaptação e aplicação da proposta metodológica (indicadores) de Fornazier et al. (2022) para a montagem dos questionários, com base na interseção entre o modelo Agroecologia Nexus e Agenda 2030. O questionário adaptado encontra-se no Anexo B.

### 2.3 A preparação dos estudantes pesquisadores da EMMP

À época da construção do projeto de pesquisa no Quilombo Mesquita, foram objetos de estudo na escola as ideias do líder quilombola Antônio Bispo dos Santos e do líder indígena Ailton Krenak, por meio de vídeos e leituras que trouxeram à tona diversas discussões sobre as possibilidades de aplicação das ideias contracoloniais no cotidiano. Os estudantes localizaram as origens da própria condição social com uma compreensão ampliada da violência estruturante do imaginário colonizador, adquirindo habilidades para localizar e nomear as práticas opressoras necropolíticas (Mbembe, 2016) implantadas nos territórios explorados desde os tempos coloniais e que perpetuam a desigualdade e a opressão até os dias atuais.

A sugestão da visita e da possibilidade de realização da pesquisa no Quilombo Mesquita animou os estudantes. Houve diálogo dos educadores com os estudantes sobre os temas que poderiam ser pesquisados, para além do imaginário contracolonial já estudado na escola pelas ideias de Antônio Bispo dos Santos (2019, 2023) e de Ailton Krenak (2019, 2020, 2022). Pesquisou-se, então, o alinhamento da comunidade às ideias de gestão sustentável de água, energia e alimento e a consonância de suas práticas agroecológicas com a Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Houve explicação sobre a necessidade de uma postura ética, respeitosa, de escuta ativa e de sensibilidade na realização das entrevistas na comunidade, que recebeu a equipe da EMMP com muito acolhimento. As entrevistas foram realizadas em conversa coletiva com representantes da comunidade, que receberam a equipe de estudantes e educadores da EMMP, respondendo aos questionamentos conforme suas percepções.

Após a visita, discutiram-se as categorizações das respostas de cada um dos 11 entrevistados para as perguntas propostas e chegamos aos resultados realizando os cálculos para o índice de sustentabilidade, a construção dos gráficos, a identificação dos ODS e também a análise dos dados qualitativos que foram descritos nos resultados da pesquisa. A partir dessa discussão, foi realizada uma média entre as categorias determinadas pelos estudantes

em 11 questionários de campo do tipo I e 11 questionários de campo do tipo II (Anexos A e B), e feita uma análise coletiva dos resultados no quadro em sala de aula.

### 3. Resultados e discussão

Apresenta-se um panorama baseado em levantamentos, visitação *in loco* e entrevistas sobre o imaginário, os modos de vida, conhecimentos e habilidades do Quilombo Mesquita e suas formas de produção de alimentos, obtenção de água, energia e coleta de espécies comestíveis, medicinais, artesanais do Cerrado.

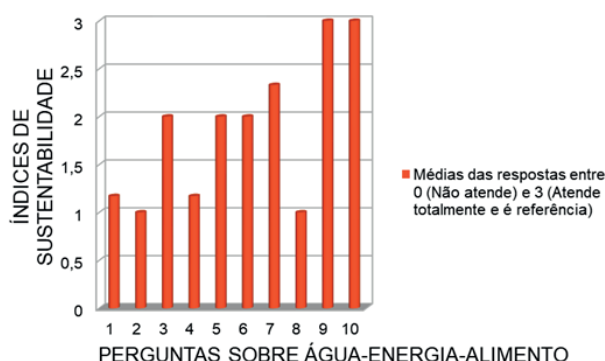
Inicialmente, os 11 questionários foram aplicados contendo os 10 princípios da Agroecologia e o conceito Nexus (água-energia-alimento), que estão interligados na busca por soluções sustentáveis que integram a produção agrícola com a gestão eficiente da terra, da água, do ar e dos seres vivos. Sabendo que a agroecologia é uma abordagem de produção agrícola que se baseia em princípios ecológicos e promove a sustentabilidade, a diversidade biológica, o uso eficiente de recursos e a justiça social, buscou-se avaliar em que medida os sistemas agrícolas do Quilombo Mesquita atendem aos princípios de sustentabilidade para o uso da água, captação de energia e produção de alimentos.

Seus princípios incluem a diversificação de cultivos e a promoção da biodiversidade nas plantações; a ciclagem de nutrientes por meio da reciclagem dos resíduos orgânicos e nutrientes dentro do sistema agrícola; eficiência no uso de recursos com a minimização do uso de insumos externos e a otimização dos recursos locais; resiliência ecológica pela criação de sistemas agrícolas que sejam mais resistentes às mudanças sazonais e crises climáticas; além da equidade social, com fomento à justiça social e à participação das comunidades locais na tomada de decisões.

Os resultados da avaliação do índice de sustentabilidade pelos princípios da Agroecologia Nexus, conforme as percepções de cada estudante, estão representados na Figura 3. O modelo produtivo adotado pelos quilombolas mesquitenses teve como média 1,87, estando mais próximos da escala "atende totalmente". Nenhum item teve por resposta o quesito "não atende", conforme a percepção dos estudantes pesquisadores e de acordo com a metodologia utilizada. Nessa escala, a média mínima seria 0 e a máxima, 3,0. Considerando a avaliação do índice de sustentabilidade pelos 10 princípios da Agroecologia-Nexus, foi demonstrado que, de acordo com a percepção dos estudantes participantes da pesquisa, os 10 princípios são parcialmente atendidos pelo Quilombo Mesquita.

O conceito de Nexus Água-Energia-Alimento aborda a interconexão entre os sistemas de água, energia e alimentos, reconhecendo que a gestão eficiente desses três setores é essencial para a resiliência dos ecossistemas e sociedades. Ele surgiu como uma resposta

Figura 3. Resultados da Sustentabilidade do Sistema Agroecologia Nexus Água-Energia-Alimento no Quilombo Mesquita (Média = 1,87)



Fonte: Elaborado pelos autores.

ao crescente impacto da demanda por recursos naturais, mudanças climáticas e pressões demográficas (Hoff, 2011), como demonstra a Figura 4

No Quilombo Mesquita, foi feita a investigação

Figura 4. Interconexão essencial entre água, energia e alimento ao desenvolvimento

#### TRIÁDE DA SUSTENTABILIDADE NEXUS



Fonte: Elaboração dos autores.

dos Princípios Nexus aplicados à Agroecologia, sobre a integração de recursos com a utilização de práticas agrícolas que otimizem o uso de água e energia, como a agrofloresta, que conserva a água e melhora a fertilidade do solo; a promoção de fontes de energia renováveis (como solar e eólica) nas práticas agrícolas; e a gestão sustentável da água, com a implementação de técnicas de captação e reutilização, como sistemas de irrigação eficientes e armazenamento de água da chuva. Além disso, foi verificada a sinergia entre os setores, tais como a coordenação de políticas e práticas que considerem simultaneamente o impacto das decisões na água, energia e produção alimentar, promovendo sustentabilidade.

Ao integrar esses princípios, é possível desenvolver sistemas agrícolas mais resilientes, eficientes e menos dependentes de insumos externos. O Nexus é uma ferramenta essencial para planejar estratégias que promovam o uso sustentável dos recursos naturais, mitigando conflitos entre diferentes setores e garantindo segurança alimentar e hídrica (FAO, 2014).

Nesse sentido, em uma análise qualitativa descritiva, foi possível observar, a partir dos questionários

adaptados de Nogueira (2022), que 20% da área total do Quilombo Mesquita é destinada ao uso agrícola e domiciliar, e que 80% da área total é composta por vegetação nativa, com áreas protegidas de Cerrado e de mananciais.

As mulheres representam a liderança da comunidade, com uma representação de 60% da população total, com igualdade de direitos entre gêneros. A energia utilizada é fornecida 100% pela rede estadual (Equatorial Energia), não havendo formas alternativas de produção energética.

A água é obtida simultaneamente pela rede municipal, por meio de um poço artesiano, e há nascentes no território. O uso da água aumentou ao longo do tempo com o aumento da comunidade. Não há informações sobre a existência de algum tipo de contaminação ou análise de qualidade da água. O lixo que não é aproveitado é coletado pelo sistema de coleta municipal. O lixo orgânico produzido é reaproveitado para a produção de alimentos, e não há produção de resíduos tóxicos.

Os materiais recicláveis são destinados às cooperativas de reciclagem. Aproximadamente 30% da comunidade possui o título de posse da terra. A comunidade manifesta preocupação com as questões ambientais, em especial com a proteção das nascentes. Há promoção de encontros, reuniões, cursos e trocas de saberes e experiências relacionadas à sustentabilidade e ao uso dos recursos naturais, com ações de conscientização para as pessoas da comunidade.

Em termos de produção de alimentos, a comunidade produz couve, coentro, cebolinha, cebola, alface, grãos de milho e feijão, folhagens em geral e alguns legumes. Aproximadamente 30% do alimento produzido é perdido. A comunidade desenvolveu um sistema de secagem para chás e produz, dentre legumes e hortaliças, marmelada e goiabada para comercialização.

Aproximadamente 20% da comunidade participa de eventos de troca de experiências sobre produção e comercialização de alimentos. A comunidade demonstra satisfação com a gestão realizada pelas mulheres da Associação Comunitária. Segundo a percepção dos estudantes entrevistadores, há baixa frequência de casos de conflitos que afetam a união e a organização da comunidade. No entanto, essa informação parte da percepção dos entrevistadores, não implicando a inexistência completa de conflitos internos e/ou externos.

Pelo próprio histórico da comunidade, há lutas constantes contra o avanço da especulação imobiliária sobre as fronteiras de seus territórios. Como mostram os estudos de Ivanise dos Santos (2012):

Ainda que não verificada plenamente, tendo em vista o constante assédio imobiliário realizado por fazendeiros e outros loteadores, os mesquitenses afirmam que, desde que são os proprietários daquelas terras, possuem a liberdade para plantarem seus roçados e os pés de marmelo, bem como a autonomia para retirar dessa produção o seu sustento, sem depender de ninguém. Assim, reafirmam que a família forte, aliada ao



trabalho com a terra, constituem os elementos que possibilitaram a sua reprodução através dos tempos (Santos, I., 2012, p. 21).

As formas de resiliência no convívio social e na manutenção da estrutura das comunidades do Quilombo Mesquita ao longo dos séculos pareceram ocorrer por meio de uma convivência construtiva e colaborativa entre os membros de uma comunidade/família forte e do acesso ao cultivo da terra. Suas práticas de administração dos recursos naturais poderiam ser replicadas pelos estudantes da Escola Meninos e Meninas do Parque e por outras populações em situação de rua, caso tivessem algum tipo de acesso à terra.

Essa falta de acesso à terra causa graves prejuízos às populações socialmente vulneráveis, promovendo exclusão do direito básico à moradia, que deveria ser garantido pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º (Brasil, 1988), e pela Emenda Constitucional nº 26, de 2000 (Brasil, 2000), na qual a moradia fora incluída como direito social. Assim, as populações em situação de rua são completamente apartadas da possibilidade de usufruir da terra para produzir alimentos, acessar corpos hídricos e obter condições básicas e dignas de sobrevivência.

A indisponibilidade de terras para a construção de moradias populares, por sua vez, agrava esse problema, ampliando o número de indivíduos sem acesso a uma residência fixa e perenizando a segregação social e urbana. De acordo com estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), a população em situação de rua no Brasil apresentou um crescimento significativo desde o início da pandemia de COVID-19. Em março de 2020, estimava-se que havia 221.869 pessoas nessa condição. Esse número aumentou para 227.087 em agosto de 2023, conforme dados do Cadastro Único (CadÚnico) (Natalino, 2023).

Além disso, estudos mostram que as políticas de uso da terra e o zoneamento muitas vezes perpetuam desigualdades estruturais ao restringirem a construção de habitações multifamiliares e ao promoverem o zoneamento exclusivo para residências unifamiliares, favorecendo áreas mais ricas e limitando o desenvolvimento em áreas de menor renda. Essa dinâmica reforça um ciclo de pobreza, no qual populações vulneráveis são impedidas de acessar espaços de moradia adequados, o que afeta diretamente sua qualidade de vida e seus direitos básicos, como o acesso à água e ao saneamento básico (Ko, 2023; Colburn; Aldern, 2022; Un Habitat, 2024).

A situação também não é favorável para as populações que possuem algum tipo de acesso às pequenas propriedades. Estudos apontam que a agricultura familiar - responsável por grande parte da alimentação nacional - detém apenas cerca de 23% da terra agrícola no Brasil, enquanto enfrenta diversas vulnerabilidades estruturais, especialmente por falta de apoio efetivo do Estado, frente à expansão do agronegócio que concentra terras, monoculturas e insumos (EMBRAPA, 2025; OXFAM Brasil, 2016). Esse cenário evidencia como a ausência de vontade política reforça desigualdades

territoriais, limita a adoção de práticas sustentáveis e dificulta a autonomia produtiva das pequenas propriedades.

No território do Quilombo Mesquita, também há problemas de apoio estatal para melhoria da gestão de suas práticas agrícolas. No entanto, em relação aos resultados obtidos pelos indicadores de análise e monitoramento dos agroecossistemas com base no modelo Agroecologia-Nexus e nas metas dos ODS da Agenda 2030, pode-se demonstrar que há eficácia na adoção de práticas sustentáveis no modelo produtivo de agricultura familiar por meio do sistema de produção orgânico de base agroecológica.

Suas práticas contribuem para: a conservação da biodiversidade e do equilíbrio ecológico; a redução dos impactos ambientais ao solo e a água; a sanidade geral das plantas, dos animais e do ser humano; a manutenção de áreas protegidas como ação contra as mudanças globais do clima; e a produção de alimentos saudáveis, com destaque para os ODS: 1 - Erradicação da Pobreza; 2 - Fome Zero e Agricultura Sustentável; 3 - Saúde e Bem-estar; 5 - Igualdade de Gênero; 10 - Redução das Desigualdades; 11 - Cidades e Comunidades Sustentáveis; 12 - Consumo e Produção Responsáveis; 13 - Ação Contra a Mudança Global do Clima; 14 - Vida na Água; 15 - Vida Terrestre, conforme a Figura 5.

Figura 5. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 relacionados às práticas de gestão de água-energia-alimento no Quilombo Mesquita



Fonte: Adaptado de Organização das Nações Unidas (ONU, 2016).

Os problemas apresentados referem-se às lacunas quanto ao uso de energias sustentáveis, relacionadas à adoção de fontes de energias alternativas ou outras opções que não sejam a energia elétrica proveniente da concessionária. Outra questão é a ausência de captação de água da chuva e o fato de que cerca de 70% da comunidade não possui o título da terra, apesar de permanecer e cultivar a terra há quase 300 anos.

Há necessidade de fortalecimento de parcerias com associações, cooperativas e sindicatos de produtores orgânicos e assessorias técnicas financeiras para a superação da dependência do fornecimento de energia da rede concessionária, captação e aproveitamento da água da chuva e auxílio às dificuldades de produção e comercialização dos alimentos do sistema de agricultura familiar.

Esses vínculos e parcerias podem auxiliar na disseminação de novas práticas, técnicas ou tecnologias apropriadas com base agroecológica; em ações direcionadas à troca de conhecimentos, capacitações e experiências;



na elaboração de novos produtos; no domínio da gestão financeira da produtividade e dos insumos utilizados na produção agrícola; e no fortalecimento da agroindústria de base familiar para proporcionar maior geração de renda e qualidade de vida à comunidade do Quilombo Mesquita.

Os laços de solidariedade desenvolvidos pela equipe ao longo de todo o processo de pesquisa revelaram a importância do espírito cooperativo, da capacidade de escuta e dos laços de boa convivência social voltados ao “envolvimento” entre os seres vivos e a Terra (Dos Santos, 2023). Obviamente, o acesso à terra é determinante na construção da dignidade social e da soberania alimentar, evidenciando a importância dos aprendizados sobre o panorama socioambiental e cultural no Quilombo Mesquita. No entanto, como o estudo se propôs a produzir indicadores de sustentabilidade e verificar o atendimento aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, a questão claramente exposta com a pesquisa foi a contradição do próprio lema da Agenda 2030: “Ninguém é deixado para trás”. Para os estudantes pesquisadores da EMMP, o lema se configurou em mais uma das falácias excludentes da economia capitalista.

## Considerações finais

A frase que intitula esta pesquisa - “Nosso futuro é ancestral” – foi inspirada no livro “Futuro Ancestral” de Ailton Krenak (2022), reflete profunda sabedoria das culturas indígenas e quilombolas, que enxergam o futuro como uma continuidade do tempo espiralado e não linear das tradições e conhecimentos ancestrais. Para essas comunidades, o conceito de “progresso” não serve para a convivência em conformidade com as leis naturais.

Antônio Bispo associa essa desconexão das civilizações humanas com o planeta, entre outros fatores, ao sentimento de cosmofofia. A cosmofofia não apenas revela o medo de tudo o que vem do Cosmos - a água, a terra, o fogo e o ar – como também uma predisposição a dominar, explorar e controlar as forças cosmológicas como se houvesse essa possibilidade. Essa predisposição ao controle e à destruição, apartada de qualquer tipo de sensação de pertencimento ao sistema Terra como um todo, também desencadeia as ações bélicas e violentas contra os corpos não hegemônicos considerados indignos de existência digna e autônoma. Sob essa ótica, o medo pode ser um dos fatores originários da relação expropriatória e degradante da humanidade com a natureza.

As atuais mudanças climáticas presenciadas em todo o mundo são consequência das tentativas de autorregulação do sistema Terra diante das alterações termodinâmicas e biogeoquímicas sem precedentes nos níveis de poluentes e gases de efeito estufa acumulados no ar, produtos químicos nas águas, na terra e nos seres vivos. Se, neste decênio – 2020-2030 - nenhuma medida drástica for tomada em relação ao modelo de desenvolvimento

capitalista imperialista exploratório, todos serão testemunha de crescentes e imprevisíveis episódios de eventos extremos no sistema terrestre, com os maiores prejuízos e riscos associados às populações mais vulneráveis. Há necessidade urgente de a civilização fazer a transição energética para matrizes sustentáveis, preservar os corpos hídricos e garantir a segurança alimentar e condições de vida à toda a população mundial e a todos os seres vivos que têm direito intrínseco à vida, conforme as metas e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030.

O lema da Agenda 2030 é “Ninguém é deixado para trás”. Os estudantes pesquisadores deste estudo são recorrentemente deixados para trás e questionam a existência de ações concretas para a redução das desigualdades e para o direito de acesso à terra. Eles desenvolveram um olhar mais crítico e ampliado sobre a ancestralidade brasileira como nação, além de habilidades de trabalho em equipe, cooperação, fortalecimento da autoestima e construção de relações sociais mais solidárias, resistentes, pacíficas e prazerosas. A visualização do imaginário contracolônial quilombola operando no mundo real agregou ainda mudanças de perspectiva sobre a urgência da necessidade humana de cooperação, união, amizade e luta pelos direitos ao acesso à terra, à soberania alimentar, à moradia e à dignidade humana.

O resgate dos saberes, das ancestralidades, dos modos de vida e dos laços de pertencimento às comunidades e à terra, praticados pelas populações originárias e pelas comunidades quilombolas, é essencial a novas alternativas de existência alinhadas às leis naturais e à capacidade de suporte do planeta. Esse resgate não é apenas um olhar para o passado, mas um caminho para reinventar o futuro. A prática da “ancestralidade viva” - que integra os rituais, os modos de cultivo e a organização comunitária quilombola - se opõe à lógica do consumismo e da exploração predatória das águas, do ar, da terra e dos seres vivos.

Os saberes ancestrais e contracolônias sobre o passado, orientados por ações presentes na construção de melhores futuros, constituíram o principal aprendizado para toda a equipe de pesquisa. Para os educadores, evidenciou-se que coletivos heterogêneos devidamente orientados para objetivos comuns, possuem grande potencial de transformação de realidades coletivas e individuais. Contudo, sem a efetivação de uma rede intersetorial de políticas públicas capaz de assegurar o amplo acesso aos direitos básicos às pessoas em situação de rua, não há inclusão social possível. A resistência dos quilombolas, assim como a dos povos originários, demonstra que o verdadeiro desenvolvimento deve envolver o bem-estar integrado de todas as formas de vida. ■

## Agradecimentos

Agradecimentos especiais a todos os estudantes que participaram da coleta e da análise de dados para o XIII Circuito de Ciências das Escolas Públicas do Distrito Federal em 2024 e/ou que não estão mais na EMMP: Thiago Dias e Silva, Ivo Gonçalves da Silva, Ricardo Bispo da Silva, Erivando Mario Mota, Wellington Rodrigues Machado, Natália Gomes de Lima, Orizomar Gomes de Souza, Edson Barroso Júnior e Edson Mendes da Silva; também, ao pesquisador Manoel Barbosa Neres pela disponibilidade, orientações e acolhimento; às lideranças quilombolas Flávia Costa e Silva e Viviani Teixeira Magalhães pelo acolhimento, delicadeza, boa vontade e empatia; aos educadores parceiros Norberto Calixto, Juscilene, Ivete, Ana Célia, Glacilene, Welder, Camilo, Cristina, Marina, Jorge, Amelinha, Cleide, Karla, Kátia, Viviane, Sanderson, Raquel e toda a equipe da Escola Meninos e Meninas do Parque pelo apoio; e ao Jefferson Pimenta pela confecção das imagens da área de estudo.

## Notas

1 Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) é uma autarquia federal, cuja missão prioritária é executar a reforma agrária e realizar o ordenamento fundiário nacional. Criado pelo Decreto nº 1.110, de 9 de julho de 1970, atualmente o instituto está implantado em todo o território nacional, por meio de 30 superintendências regionais e 46 unidades avançadas. Parcerias com estados e municípios também viabilizam a oferta dos serviços da autarquia. Sua missão é implementar a política de reforma agrária e realizar o ordenamento fundiário nacional, contribuindo para o desenvolvimento rural sustentável (Brasil, 2025). Como autarquia federal, cuja missão prioritária é executar a reforma agrária e realizar o ordenamento fundiário no território brasileiro, causa estranhamento o fato de que, passados 55 anos desde sua criação — já tardia diante das históricas desigualdades fundiárias que remontam ao período colonial —, o instituto ainda mantenha em sua sigla o termo “colonização”, carregado de significados históricos e simbólicos que contradizem os princípios de justiça social e democratização da terra que orientam teoricamente suas atribuições institucionais.

## Referências

- ABREU, Jade. Brasília: a capital que, há 63 anos, afastou um quilombo para existir. *Metrópoles Brasília*, 21 abr. 2023. Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/brasil-a-capital-que-ha-63-anos-afastou-um-quilombo-para-existir> Acesso em: 2 abr. 2025.
- AGROLINK. Conheça marmelo, a fruta do outono. 16 abr. 2021. Disponível em: [https://www.agrolink.com.br/noticias/conheca-marmelo-a-fruta-do-outono\\_456989.html](https://www.agrolink.com.br/noticias/conheca-marmelo-a-fruta-do-outono_456989.html). Acesso em: 11 abr. 2025.
- BERTRAN, Paulo. História da terra e do homem no Planalto Central: eco-história do Distrito Federal. 3. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2011. 615 p. (Coleção UnB nos 50 anos de Brasília). ISBN 978-85-230-1281-6.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 11 abr. 2025.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 26, de 14 de fevereiro de 2000. Acrescenta a moradia como direito social. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 138, n. 32, p. 1, 15 fev. 2000. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc26.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc26.htm). Acesso em: 11 abr. 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Relatório Antropológico: Quilombo Mesquita, 2011. Brasília: INCRA, 2011.
- BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. O Incra. Brasília: Governo Federal [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/o-incra>. Acesso em: 25 abr. 2025.
- BRASIL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Portaria nº 1.216, de 26 de setembro de 2024. Aprova as Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Escolarização da População em Situação de Rua (PEPOP). *Diário Oficial do Distrito Federal*, Brasília, DF, n. 186, Seções 1, 2 e 3, p. 9, col. 2, 27 set. 2024. Cita o parecer nº 259/2024-CEDF e recomenda a atualização conforme Resolução CNE/CP nº 4/2024.
- CASTEL, Robert. As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- COLBURN, Gregg; ALDERN, Page Clayton. Homelessness Is a Housing Problem: How Structural Factors Explain U. S. Patterns. University of California Press 2022.
- COLLI, Guarino R.; VIEIRA, Cecília R.; DIANESE, José Carmine Biodiversity and conservation of the Cerrado: recent advances and old challenges. *Biodiversity and Conservation*, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10531-020-01967-x>. Acesso em: 16 nov. 2022.

DE L. DANTAS, Vinícius; BATALHA, Marco A.; PAUSAS, Juli G. Fire drives functional thresholds on the savanna–forest transition. *Ecology*, v. 94, n. 11, p. 2454–2463, Nov. 2013.

DIOUF, Cheikh Anta. *Sankofa: voltar ao passado para ressignificar o presente*. São Paulo: Kuanza Produções 2018.

DUTRA, Rodrigo Marciel Soares; SOUZA, Murilo Mendonça Oliveira de. Cerrado, revolução verde e evolução do consumo de agrotóxicos. *Sociedade & Natureza* v. 29, p. 473–488, 2022.

EMBRAPA. Sobre o tema – Agricultura Familiar. Brasília: Embrapa 2025. Disponível em: <https://www.embrapa.br/tema-agricultura-familiar/sobre-o-tema>. Acesso em: 2 ago. 2025.

ESPINDOLA, Laila Salmen; ARTAXO, Paulo. Biomas brasileiros: Edição da Ciência & Cultura explora riqueza dos ecossistemas do país. *Ciência e Cultura*, v. 75, n. 4, p. 1–4, 2023.

EUZEBIO, Umberto; JESUS ALVES, Gabriella Karoline. Povos originários, ecologia do Cerrado, ensino e cultura: contextualização e abordagem e reflexões com vistas à legislação atual. *Revista Concilium*, v. 22, n. 1, 2022.

FAO – Food and Agriculture Organization of the United Nations. *The Water-Energy-Food Nexus: A new approach in support of food security and sustainable agriculture*. Rome: FAO 2014.

FERREIRA, G. B. et al. Strict protected areas are essential for the conservation of larger and threatened mammals in a priority region of the Brazilian Cerrado. *Biological Conservation*, v. 251:108762, 2020.

FORNAZIER, Armando et al. O Nexus água, alimento e energia e a Agroecologia: perspectivas e desafios para uma oportuna convergência. *Nexo água-energia-alimento e a Agroecologia. Reflexões experiências e resultados de pesquisa*, Editora Appris, 2022.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GUERRA, Sidney Cesar Silva; RODRIGUEZ, Maria Carolina. A insustentabilidade do conceito de desenvolvimento sustentável: a decolonialidade como ruptura epistemológica para uma nova relação humanidade-natureza. *Revista Digital Constituição e Garantia de Direitos* v. 17, n. 2, p. 116–137, 2024.

HOFF, Holger. *Understanding the Nexus: Background Paper for the Bonn 2011 Nexus Conference*. Stockholm: Stockholm Environment Institute 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). *Mesquita*. Brasília DF: INCRA, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/mesquita.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2025.

JECUPÉ, Kaká Werá. *A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2020. 130 p. Ilustrações de Taísa Borges. ISBN 978-65-86028-04-1.

KO, Katherine. Why it's so hard to end homelessness in America. *Harvard Gazette* 2023. Disponível em: <https://news.harvard.edu>. Acesso em: 24 set. 2024.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo. Editora Companhia das Letras 2019. 2º ed. 34p.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras 2020.

KRENAK, Ailton. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras 2022.

MARQUES, Luiz. *O decênio decisivo: propostas para uma política de sobrevivência*. São Paulo: Editora Elefante 2023.



624 p. ISBN 978-85-93115-84-4.

MATTOS, Ricardo Mendes, & FERREIRA, Ricardo Franklin (2004). Quem vocês pensam que (elas) são? - Representações sobre as pessoas em situação de rua. *Psicologia & Sociedade*, 16(2), 47–58. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822004000200007>

MBEMBE, Arquile. *Necropolítica*. v. 32, p. 122-151, 2016.

MBITI, John S. *African religions and philosophy*. 2. ed. Nairobi: East African Educational Publishers, 1990. 288 p.

MESQUITA, Benjamin Alvino de. A expansão da fronteira agrícola num cenário de globalização da agricultura. *Revista de Políticas Públicas*, v. 22, n. 2, p. 55-74, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3211/321158844055/html/>. Acesso em: 22 abr. 2025.

MOURA, Clóvis. *Os quilombos e a rebelião negra*. São Paulo: Brasiliense 1981. (Coleção Tudo é História; vol.12)

NASCIMENTO, Abdias do. *O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.

NATALINO, Marco Antônio Carvalho. A população em situação de rua nos números do Cadastro Único: uma análise exploratória. Brasília: IPEA 2023. (Texto para Discussão, n. 2944). Disponível em: [https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/12642/7/TD\\_2944\\_web.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/12642/7/TD_2944_web.pdf). Acesso em: 11 abr. 2025.

NERES, Manoel Barbosa. *Quilombo Mesquita: história, cultura e resistência*. Brasília DF: Gráfica Conquista, 2016. 148 p.

NERES, Manoel Barbosa. Pluriversidade do ser e concepção de espaço na cosmopercepção quilombola. *PatryTer* v. 8, n. 15, p. 1-21, 2025.

NOGUEIRA, Mylena. Contribuições da transição agroecológica e da produção de orgânicos para o Nexus (Água – Energia – Alimento) e a Agenda 2030. Monografia Curso de Graduação em Ciências Ambientais da Universidade de Brasília 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Guia de uso da identidade visual dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Nova York: ONU 2016. Disponível em: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/news/communications-material/>. Acesso em: 25 abr. 2025.

OXFAM BRASIL. *Terrenos da desigualdade: terra, agricultura e desigualdade no Brasil rural*. Brasília: Oxfam Brasil 2016.

POP RUA, BRASIL. Política nacional para a inclusão social da população em situação de rua, 2008. Disponível em <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/r6wGzjvVdWBVQV8qQwrvJbK/?lang=pt>. Acesso em 27 de maio de 2024.

RIBEIRO, Charles Lima et al. Saberes do Cerrado: degradação do bioma ao risco da perda do conhecimento tradicional. *Revista Ibero-Americana de Humanidades Ciências e Educação*, v. 8, n. 6, p. 870–882, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i6.5964.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras 1995.

RICHARDSON, Katherine et al. Earth beyond six of nine planetary boundaries. *Science advances*, v. 9, n. 37, p. eadh2458, 2023.

ROCKSTRÖM, Johan et al. Safe and just Earth system boundaries. *Nature [S.l.]*, v. 619, n. 7968, p. 102–111, 6 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41586-023-06083-8>.

SANTOS, Antônio Bispo. *Colonização, Quilombos: modos e significações*. Rio de Janeiro: Fundação Palmares 2015.

SANTOS, Antônio Bispo. *A Terra Dá, A Terra Quer*. São Paulo: Ubu Editora/ PISEAGRAMA 2023. Imagens de Santídeo Pereira. Texto de Orelha de Malcom Ferdinand. 112 pp. ISBN: 978 85 7126 106 8

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez 2000.

SANTOS, Ivanise Rodrigues dos. *Tá fazendo marmelada, compadre?: um ensaio sobre a cultura do marmelo em Mesquita, Goiás*. In: MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO (MDA). 3º Prêmio Territórios Quilombolas. Brasília: NEAD 2012, p. 17-38.

SANTOS, Suely Virgínia dos. *A comunidade quilombola de Mesquita*. Brasília: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA 2015. 18 p. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/mesquita.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2025.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Sobre o autoritarismo brasileiro: uma breve história de cinco séculos*. São Paulo: Companhia das Letras 2019.

SILVA, Cyntia Temoteo da Costa. *Lugares de memória do Quilombo Mesquita*. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Assistência Técnica, Habitação e Direito à Cidade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/29629/1/Trabalho%20final%20-%20Lugares%20de%20Mem%C3%B3ria%20-%20Cyntia%20Silva%20-.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2025.

SOUZA, Erik Michel Rodrigues de; SILVA, Natanael de Jesus; FAGUNDES, Andhressa Araújo. *Análise de tendência da cobertura do Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional entre crianças quilombolas no Brasil*. *Ciência & Saúde Coletiva* v. 30, p. e09422023, 2025.

SOUZA, Kleyne Cristina Dornelas de; VIEIRA, Maria Clarisse. *Narrativas e direitos humanos: da (in) visibilidade das ruas para o empoderamento na Educação de Jovens e Adultos*. *ETD Educação Temática Digital* v. 23, n. 1, p. 212-230, 2021.

SOUZA OLIVEIRA, Regina Marques; CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra; BARBOSA, Flávia Silva. *Cidades, Saúde e Agroecologia em Territórios Afro-Indígenas: desafios para o século XXI*. *ODEERE* v. 8, n. 3, p. 1-8, 2023.

STEFFEN, Will et al. *Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet*. *Science*, v. 347, n. 6223, p. 1259855, 2015. DOI: 10.1126/science.1259855.

TRANSFORME – AÇÕES SOCIAIS E HUMANITÁRIAS. *Episódio 01: Quilombolas de Mesquita, os brasileiros que iniciaram a construção da capital do Brasil*. YouTube 19 jul. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kFaU-QYeNpC0>. Acesso em: 2 abr. 2025.

UN HABITAT. *Envisaging the Future of Cities*. World Economic Forum 2024. Disponível em: <https://www.weforum.org>. Acesso em: 24 set. 2024.

## Anexo A - Questionário 1

Quadro 2 - Avaliação do índice de sustentabilidade pelos princípios da agroecologia Nexus

10 PRINCÍPIOS DO MODELO AGROECOLOGIA-NEXUS	NÃO ATENDE (0)	ATENDE PARCIALMENTE (1)	ATENDE TOTALMENTE (2)	ATENDE TOTALMENTE E É REFERÊNCIA (3)
1. Desenvolver regras, pelos membros da propriedade, para monitorar a inclusão e o desempenho sustentável da unidade produtiva, prevendo sanções e meios para resolução de conflitos.				
2. Combinar as regras que regem o uso dos recursos água, energia e terra, com as necessidades e condições locais.				
3. Certificar-se de que os direitos de criação de regras dos membros da propriedade sejam respeitados por autoridades externas.				
4. Certificar-se de que todas as pessoas afetadas pelas regras podem participar na modificação das regras.				
5. Planejar a integração de sistemas, aproveitando os resíduos e efluentes de um sistema como insumo de outro.				
6. Realizar/participar oficinas de inovação e estimular a construção de tecnologias apropriadas.				
7. Facilitar a troca de experiências baseada na metodologia comunitário a comunitário.				
8. Viabilizar a troca de conhecimentos e implementar ações específicas sobre a gestão integrada e o uso eficiente de recursos (água, energia e terra) e implementar ações.				
9. Prever o uso eficiente e equilibrado da água, energia e terra, evitando o desperdício e priorizando os princípios da economia circular.				
10. Construir a responsabilidade de governar o recurso comum em camadas aninhadas do nível mais baixo até todo o sistema interconectado.				

Fonte: Adaptado de Fornazier et al. (2022)

## Anexo B - Questionário 2

(Adaptado de Nogueira, 2022 para aplicação no Quilombo Mesquita)

1. Em média, como é a proporção de área agrícola com produção orgânica e/ou agroecológica da propriedade em relação ao total?
2. Qual é a proporção de vegetação nativa em relação à área total do território? Há áreas protegidas?
3. Como é composta a direção da comunidade? Existe uma hierarquia?
4. Como é o fornecimento de energia, água, saneamento e coleta de lixo na comunidade?
5. Ainda com relação à água, sabe dizer se houve alterações na quantidade de uso de água ao longo do tempo (desde que a comunidade foi formada?) E no uso de energia?
6. A propriedade usa energia solar ou eólica ou outra que não seja da rede? Sabe mais ou menos em qual proporção?
7. A comunidade já tem o título de posse de terra? Qual a proporção?
8. Existe algum recurso ou estratégia da propriedade para diminuir ou evitar riscos em relação a seca, enchente (enxurrada), queimadas? Existe preocupação com essas questões? E sobre medidas de prevenção, adaptação e combate às mudanças do clima, têm discussões sobre isso?
9. Você sabe se existe algum tipo de contaminação por causa da qualidade da água?
10. A propriedade participa ou promove discussões sobre desenvolvimento sustentável? Há ações locais ligadas à sustentabilidade e ao uso dos recursos naturais?
11. Há iniciativas da propriedade para o acompanhamento da sustentabilidade local e a produção de registros sobre isso? Há monitoramento de parâmetros/indicadores sociais, ambientais, econômicos?
12. Você sabe qual a proporção de mulheres na comunidade?
13. Você afirmaria que as mulheres têm direitos iguais na comunidade e/ou papéis diferenciados? Quais são esses papéis?
14. Você sabe aproximadamente quanto do alimento produzido é perdido?
15. A propriedade contribui ou interfere na gestão dos resíduos e efluentes locais (lixo e esgoto)? Sabe se há produção de resíduos perigosos ou tóxicos? Quais?
16. A propriedade promove práticas de reciclagem de resíduos? Você tem ideia do quanto é reciclado em relação ao que é produzido?
17. A propriedade promove ou participa de eventos coletivos que contam com ações direcionadas à troca de conhecimento e experiências? (ex. mutirões, cursos técnicos)
18. Houve práticas, técnicas ou tecnologias produzidas localmente e difundidas pela propriedade?
19. Há comercialização de algum produto? Quais são os desafios e as oportunidades? Qual é a proporção de pessoas da comunidade que participam de eventos para a troca de experiências sobre a produção e comercialização?
20. Os membros da comunidade demonstram satisfação com a gestão local? Como é o tipo de gestão?
21. Há casos de violência e conflitos locais que afetam a comunidade? Qual a natureza desses casos ou conflitos? Qual frequência?
22. Quais espécies do Cerrado são utilizadas na alimentação durante a estação da seca? E durante a estação das chuvas? Existe alguma espécie que vocês utilizam para fins medicinais?
23. Quais produtos vocês produzem aqui por meio da agricultura? Quais deles são para uso da comunidade e quais outros são para comercialização?



# RELATOS DE EXPERIÊNCIA

## A brincadeira como prática anticapacitista

*Play as an anti-ableist practice*

 Michelle de Souza\*  
Natália Schleder Rigo\*\*

Recebido em: 30 mai. 2025  
Aprovado em: 13 out. 2025

**Resumo:** Este relato traz como temática central o território brincante como prática anticapacitista. Trata-se aqui mais precisamente a respeito do projeto *Hospital de Campanha Aririú* realizado com uma de turma do GT 4 que atende crianças de 4 e 5 anos, no Centro de Ensino Infantil Maria José de Medeiros, no Aririú, Palhoça. Realizado no período de setembro a novembro de 2024, são descritas, neste relato de experiência, brincadeiras e propostas que promoveram interações entre as crianças, ampliando o repertório entre a brincadeira do faz de conta e a vida real, atuando diretamente no desenvolvimento integral da criança, rompendo com práticas capacitistas. O objetivo é apresentar parte dos resultados gerados pelo projeto e trazer algumas considerações sobre as ações dialogando com referências teóricas.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Território brincante. Práticas anticapacistas

**Abstract:** This report has as its central theme the playful territory as an anti-ableist practice, we deal more precisely here with the project “Aririú Field Hospital” proposed in a GT 4 class at CEI Maria José de Medeiros, in Aririú-Palhoça. Held from September to November 2024. We describe in this report experiences of play and proposals that promoted interactions between children, expanding the repertoire between make-believe play and real life, acting directly on the integral development of the child, breaking with ableist practices. Our objective is to present part of the results generated by the project and bring some considerations about the actions in dialogue with theoretical references.

**Keywords:** Early childhood education. Playful territory. Anti-ableist practices.

---

\* Professora na rede municipal de ensino de Palhoça (SC). Pedagoga pelo Centro Universitário Municipal de São José (USJ), com especialização em Orientação, Supervisão e Administração Escolar pela UNIASSELVI. Mestranda em Educação Inclusiva (PROFEI) da UDESC. Contato: michelle.souza.udesc.t5@gmail.com

\*\* Professora adjunta da UDESC no Laboratório de Educação Inclusiva (LEdI) do Centro de Educação a Distância (CEAD). Graduação em Letras com habilitação em Libras pela UFSC e em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela UPF. Mestrado e doutorado em Estudos da Tradução pela UFSC. Contato: natalia.srigo@udesc.br

## Introdução

A Educação Infantil é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem o brincar como direito e como linguagem essencial da criança. No contexto da educação inclusiva, o brincar de faz de conta se apresenta como uma estratégia potente para promover interações significativas, estimular a imaginação e ampliar repertórios simbólicos, especialmente quando voltado à construção de uma prática anticapacitista.

Este relato apresenta a experiência vivenciada no Centro de Educação Infantil (CEI) Maria José de Medeiros, na cidade de Palhoça, Santa Catarina, com crianças de 4 a 5 anos, em uma atividade de faz de conta com a temática 'hospital', e várias ações que envolvem o tema de forma lúdica. Conforme a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, negar ou dificultar acessibilidade e inclusão constitui crime, assegurando às crianças com deficiência participação plena, acesso a ambientes lúdicos e igualdade de oportunidades no espaço escolar. Assim, o projeto aqui relatado não representa apenas uma boa prática pedagógica, mas o cumprimento de um direito legal fundamental.

A proposta teve como objetivos principais incentivar a interação entre as crianças, estimular a criatividade, favorecer a participação de crianças com características de hiperfoco em temas específicos, aproximar brincadeira e vida real e possibilitar a leitura e escrita na educação infantil. Por meio do brincar simbólico, foi possível observar o envolvimento das crianças em diferentes papéis sociais, como médicos, pacientes e enfermeiros, bem como a construção de narrativas compartilhadas que respeitam e valorizam a diversidade de formas de ser, brincar e se comunicar.

A atividade se fundamenta em princípios da pedagogia inclusiva e da abordagem anticapacitista, na medida em que busca superar estereótipos e promover a equidade ou liberdade, de participação entre todas as crianças. Ao proporcionar um ambiente lúdico e acolhedor, o brincar de faz de conta revelou-se uma ferramenta eficaz para ampliar repertórios e fortalecer vínculos, reconhecendo as singularidades como potências no processo educativo.

## Bases legais e referências teóricas

A Educação Infantil, conforme a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), é a primeira etapa da Educação Básica e tem como principal finalidade promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos. Essa etapa é estruturada a partir de dois eixos fundamentais: as interações e as brincadeiras, reconhecendo a criança como sujeito ativo na construção de conhecimentos. A BNCC garante seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — que orientam práticas pedagógicas voltadas ao respeito, à escuta e ao estímulo das potencialidades infantis.

Além da BNCC, destaca-se a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) como marco normativo central. Enquanto a BNCC define diretrizes pedagógicas para a educação, a LBI assegura a efetivação desses princípios para todas as crianças, criminalizando práticas discriminatórias e reforçando a obrigatoriedade de práticas inclusivas.

O currículo da Educação Infantil é organizado em cinco Campos de Experiências: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Cada campo visa promover vivências significativas que contemplem diferentes formas de expressão, linguagem e descoberta do mundo. A avaliação nessa etapa é formativa e contínua, considerando os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem a finalidade de promoção ou retenção.

Dessa forma, o brincar é uma atividade essencial na infância, funcionando como um espaço de exploração, aprendizado e socialização. A literatura educacional, conforme apontam autores como Vygotsky (1991) e Debortoli (2002), enfatizam a importância do brincar para o desenvolvimento humano, destacando-o não apenas como um instrumento pedagógico, mas como uma forma legítima de conhecimento.

O pensamento de Debortoli (2002) sobre a intervenção do educador no brincar é fundamental para compreender a dinâmica entre adultos e crianças nesse contexto. O autor enfatiza que a presença do educador não deve ser vista como uma imposição, mas como uma oportunidade para enriquecer a experiência lúdica das crianças, permitindo que elas organizem suas vivências e construam seus próprios conhecimentos. A mediação do adulto, conforme argumenta Brougère (2001), deve se pautar na criação de ambientes estimulantes que incentivem a brincadeira e o aprendizado colaborativo. Isso implica um deslocamento do educador de uma posição central na cena do brincar para uma atuação mais periférica, onde ele possa observar e intervir de maneira respeitosa e criativa, permitindo que as crianças liderem suas próprias experiências.

No contexto deste relato, o território brincante é fundamental para o desenvolvimento de todas as crianças, especialmente para as crianças neurodivergentes, com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Por meio do brincar, as crianças podem desenvolver habilidades sociais, emocionais, cognitivas e comunicativas. As brincadeiras favorecem a interação com o outro e com o meio, atuando diretamente no desenvolvimento integral da criança.

O conceito de “Território do Brincar” destaca a relevância do espaço lúdico não apenas como um espaço de diversão, mas como um ambiente propício para a aprendizagem e a experimentação. Em um cenário educacional marcado por práticas capacitistas que ainda persistem, é de suma importância que educadores adotem abordagens anticapacitistas que valorizem a diversidade

e promovam a inclusão de crianças com deficiência.

A educação inclusiva, ao reconhecer a diversidade como princípio fundamental, exige uma compreensão ampliada da infância, da deficiência e das práticas escolares. Como observa Kramer, 2006, p. 15, (...) “a infância é uma construção histórica e social, e, como tal, assume formas diversas em diferentes contextos e épocas” (Kramer, 2006, p. 15), o que reforça a ideia de que a criança deve ser vista como sujeito ativo de direitos, e não a partir de padrões homogêneos de comportamento.

No contexto escolar, a inclusão vai além da mera presença física de estudantes com deficiência ou neurodivergentes. Trata-se de garantir sua participação plena. Conforme Mantoan (2003, p. 25, (...)) “incluir é reconhecer que todos os alunos têm o direito de estar juntos, de aprender e conviver com suas diferenças” (Mantoan, 2003, p. 25), reafirmando que a inclusão é direito inalienável, e não concessão.

O capacitismo, definido como um sistema de crenças que marginaliza corpos que não se encaixam nos padrões normativos, perpetua a exclusão e limita as oportunidades de brincar livremente, fundamentais para a formação integral das crianças. “O capacitismo é uma forma de violência simbólica, que naturaliza a exclusão das pessoas com deficiência por meio de discursos de normalidade” (Diniz, 2007, p. 41), o que demanda não apenas adaptações técnicas, mas uma mudança cultural profunda.

As práticas anticapacitistas no contexto do brincar devem incluir a promoção de interações significativas entre crianças com e sem deficiência. A investigação das dinâmicas lúdicas revela como essas interações não apenas enriquecem as experiências de aprendizado, mas também contribuem para a construção de relações sociais mais inclusivas e para a desconstrução de estigmas associados à deficiência (Corsaro, 2017, s/p) introduz o conceito de “cultura de pares”, que enfatiza a importância das relações estabelecidas entre as crianças, livre da interferência direta dos adultos. O brincar, portanto, transforma-se em um meio pelo qual as crianças não apenas aprendem a conviver com as diferenças, mas também a celebrá-las, promovendo um ambiente escolar que valoriza a diversidade.

Adotar uma postura anticapacitista é crucial para desconstruir práticas escolares excludentes. É preciso exercer “desobediência epistemológica frente aos saberes tradicionais que normatizam o corpo e o comportamento” (Almeida, 2021, p. 83), convidando educadores a repensar métodos e currículos para valorizar efetivamente a diferença. Nos últimos cinco anos, pesquisas como Ferreira et al. (2025), Rodrigues et al. (2025) e Miranda (2025), demonstram que práticas anticapacitistas exigem tanto formação docente quanto ambientes institucionais acessíveis. Estudos recentes também apontam retrocessos normativos (Soares, 2023) e reforçam a importância de redes de apoio e metodologias adaptadas para inclusão de estudantes com TEA (Oliveira et al., 2025). Além disso, análises de políticas públicas

entre o período de 2016 a 2024 (Prado et al., 2025) destacam tensões e avanços no campo da educação inclusiva, que permanecem como desafios contemporâneos.

## Educação infantil na rede municipal de Palhoça (SC)

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e tem por objetivo garantir o desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos de idade, em seus aspectos afetivos, físico, intelectual e social.

O município de Palhoça busca assegurar os direitos das crianças norteando-se de acordo com os documentos legais da Educação Infantil (DCNEI), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a Base Curricular da Rede Municipal de Ensino de Palhoça.

Assim, as propostas pedagógicas e curriculares são organizadas, pelos professores, por meio de campos de experiências e seus respectivos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, pautados em situações significativas, considerando a brincadeira e interações como eixos estruturantes e partes integrantes do currículo na Educação Infantil, que possibilitam às crianças de zero a seis anos o pleno desenvolvimento, a fim de estabelecer relações com o mundo e seu meio social, apropriar-se e produzir cultura.

Atualmente a Educação Infantil no Município de Palhoça conta com: 40 (quarenta) instituições municipais; 13 (treze) instituições parceiras; quatro escolas com atendimento de grupos de Educação Infantil, atendendo cerca de 9.440 crianças.

## Centro educacional infantil Maria José de Medeiros

O Centro de Educação Infantil (CEI) Maria José de Medeiros foi criado em 13 de setembro de 2014. Iniciou-se com 130 vagas, e atualmente possui capacidade de atender 206 vagas. Localiza-se na Rua Henrique José da Silva, nº 181, Bairro Aririú, Palhoça, em Santa Catarina. A senhora Maria José de Medeiros (homenageada através do nome do CEI) foi uma parteira, residente no bairro de Aririú, religiosa, de personalidade forte, que nunca se intimidava com qualquer obstáculo, sempre atendia a qualquer chamado, não cobrava por seus serviços, tinha pouco estudo, mas tinha muita sabedoria e ética. Como ela mesma dizia: “Centenas de crianças vieram ao mundo através de minhas mãos!” Fez uma promessa a São Francisco de Assis de que nunca cobraria pelos seus trabalhos se ele desse a graça de não deixar uma paciente morrer em suas mãos. Assim, trabalhou por mais de 40 anos em prol do bairro Aririú e municípios vizinhos.

Atualmente o CEI Maria José de Medeiros conta com 6 (seis) salas climatizadas, com 5 (cinco) banheiros, áreas para lazer, pátio e parques, atendendo aos grupos do GT 0 ao GT 5, com 31 profissionais entre professores e auxiliares, 3 (três) auxiliares de serviços operacionais (ASO), 5



Figura 1 - Vista do Centro de Educação Infantil Maria José de Medeiros (Palhoça, SC)



Fonte: Acervo das autoras (2024).

(cinco) merendeiras, 1(um) artífice, 1 (um) guarda patrimonial, uma diretora geral e uma adjunta, atendendo 206 crianças durante os períodos matutino vespertino. É importante ressaltar que no CEI as vagas não são integrais e não há polo de atendimento AEE. As crianças atípicas são atendidas em polos vizinhas, porém há uma fila de espera para atendimento. A turma que vivenciou esse projeto é composta de um grupo de 11 (onze) crianças entre 4 e 5 anos de idade, sendo duas delas atípicas com TEA nível de suporte 1 e 2.

### Projeto: Hospital de Campanha Aririu

Partindo desse entendimento, o projeto *Hospital de Campanha Aririu*, realizado de setembro a novembro de 2024, foi idealizado a partir de observações do cotidiano das crianças, onde surgiram interesses a partir das brincadeiras entre as próprias crianças com seus pares, professores e brinquedos. O desenvolvimento do projeto ocorreu em etapas sucessivas e articuladas. Inicialmente, foram realizadas rodas de conversa com as crianças para mapear seus interesses. Em seguida, a equipe docente elaborou um planejamento coletivo, envolvendo professores, auxiliares, famílias e profissionais convidados (como enfermeiros e bombeiros), definindo recursos a serem utilizados — livros infantis, materiais hospitalares de brinquedo e reais, caixas de papelão para ambientação, jalecos e materiais de escrita. As estratégias de mediação incluíram leituras compartilhadas, encenações, simulações práticas com apoio de profissionais da saúde, construção coletiva de espaços simbólicos (consultórios, ambulância, hospital) e momentos de socialização com outras turmas e famílias. O acompanhamento foi contínuo, com registros escritos, fotográficos e a produção da *Revista Medicina* pelas crianças, integrando ludicidade e documentação pedagógica.

Com base nesses interesses, o projeto foi estruturado para ampliar o repertório das crianças sobre o funcionamento de um hospital, as especialidades médicas, o corpo e os cuidados com o corpo, sempre valorizando o brincar como forma central de aprendizagem. O projeto foi atravessado por uma abordagem anticapacitista, que propõe romper com visões estereotipadas sobre pessoas com deficiência, reconhecendo a diversidade como parte essencial da experiência humana e educativa. A proposta se alinha ao compromisso com uma educação inclusiva, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e nos princípios da equidade e do respeito às diferenças. As crianças típicas e atípicas foram se envolvendo nas propostas desde o início, cada um a seu modo, sendo

respeitados em suas singularidades. Nesse território do brincar, não existe um modelo social, nem todas as crianças não atuaram como médicos quando escolheram suas especialidades, cada um seguiu o caminho que desejava, sendo respeitado em suas potencialidades e seus interesses.

A turma do GT 4, desde o início, demonstrou que o maior interesse do grupo era a brincadeira e os territórios brincantes. As professoras, em um primeiro momento, questionaram qual direcionamento dariam ao projeto do semestre, uma vez que não visualizavam uma temática comum na turma. Foi então que se percebeu que olhavam, mas não viam; não enxergavam o que estava bem diante de seus olhos. Aquilo era o que fazia as crianças exclamarem “uau!” Havia crianças típicas e atípicas com hiperfoco profundo. Surgiram perguntas. Como ampliar esses repertórios? Qual papel das professoras ali com aquela turma? Mesmo tendo essas preocupações e questionamentos, enquanto professores, exercendo seu papel mediante o desenvolvimento das crianças, qual aprendizado seria compartilhado neste semestre?

### Idealização do projeto: como tudo começou

Na roda de leitura, foi apresentado o livro *Se criança governasse o mundo*, de Marcelo Xavier. Após a leitura e discussão, decidiu-se construir um palanque com caixa de papelão onde eles seriam os governantes por um momento. Cada criança teve a oportunidade de subir no palanque, pegar no microfone e dizer o que faria se governasse o mundo, além de como faria do seu mundo diferente. Falou quem quis se posicionar e quem quis ficar em silêncio, foi igualmente atendido. Ao serem questionados sobre o que mais gostam de fazer no mundo, responderam: “BRINCAR!” Ao analisar a fala das crianças, percebeu-se que o projeto daquele ano estava bem claro: foi observando



o brincar das crianças e como elas se manifestam.

No primeiro semestre, as brincadeiras de faz de conta tomaram espaço, primeiro com a construção de um supermercado e no semestre seguinte, com o hospital de Campanha Aririu. Logo que retornaram das férias, as crianças não paravam de brincar de consultório médico, utilizavam as professoras como pacientes, as mesas e seus tabletes de brinquedo como os consultórios, havia um ou outro instrumento hospitalar de brinquedos que utilizavam nos bonecos, as crianças eram os pais que levavam seus filhos aos médicos de brincadeira. Com isso, foi apresentado a eles o livro *O corpo de Bóris*, de Macmillan, no qual surgiu a temática do corpo humano.

### Durante o projeto...

A partir da exposição desse livro, o interesse das crianças foi aumentando cada vez mais, e mais perguntas surgiam. Em alusão ao livro, trabalhou-se *O corpo de Pedrinho*<sup>1</sup>, uma criança da turma para aproximar ainda mais da realidade. Distribuiu-se as especialidades médicas, perguntando o que cada criança queria ser. Surgiram muitas escolhas, dentre eles: pediatra, médico de brinquedos, neurologista. Luiza, aos seus 4 anos de idade, disse: “eu quero cuidar da cabeça”.

Para apresentar os instrumentos hospitalares, a equipe providenciou contato, alguns de brinquedos e outros de verdade. A enfermeira Silvia<sup>2</sup> veio visitar a turma e ensinou primeiros socorros básicos para as crianças e como evitar acidentes domésticos. O bombeiro militar Antônio<sup>3</sup> visitou a turma mostrando um manequim com órgãos e um esqueleto, posteriormente trouxe a ambulância do batalhão. As crianças trabalharam na construção de uma ambulância com caixa de papelão, uma emergência dentro da sala, e um hospital na garagem do CEI. Construiu-se um território brincante com leitos, farmácias, atendimento médico e especialistas. As crianças atendiam seus bonecos, seus amigos, crianças de outras turmas, inclusive profissionais do CEI. Um momento de destaque levou as crianças a vivenciarem o café de gala dos doutores, promovendo uma experiência de convivência profissional em meio a brincadeira.

Deve-se destacar que o contato com equipamentos reais aliado a um café com louças de porcelana levou o brincar a um patamar especial da infância. Todos ganharam um kit com maleta e havia um jaleco. Puderam aplicar soros, injeções, receitar medicamentos, acolher pacientes e serem acolhidos. As crianças deram uma volta na ambulância do bombeiro e puderam conhecer de pertinho os equipamentos que têm dentro dela, aproximando realidade e faz de conta. Ao final, os médicos mirins participaram de uma manhã de autógrafos com suas famílias, para a entrega da Revista Medicina, criada durante o projeto com falas das crianças. Nessa

manhã, os pais foram atendidos por seus filhos no hospital de campanha Aririu e puderam assistir um vídeo com os melhores momentos do projeto. O movimento desse projeto e suas práticas, que ocorreram durante esses quatro meses, vai ao encontro do que a BNCC traz o brincar como um direito fundamental de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, essencial para o desenvolvimento integral da criança. O brincar promove a interação, a socialização, a criatividade, a resolução de problemas e o desenvolvimento cognitivo, emocional e motor.

O projeto seguiu uma sequência de atos que foram construídos com base na interação das crianças. Em 22 de agosto de 2024, o primeiro livro de anatomia foi apresentado, *O corpo de Bóris*. Em 29 de agosto, *O corpo de Pedrinho* foi artifício para a contextualização. Na data de 9 de setembro, foi a escolha das especialidades. Já em 12 de setembro, os instrumentos foram apresentados, reais e de brinquedo. Na sequência, em 16 de setembro, a visita da enfermeira trouxe capacitação e contato com a atividade. Em 10 de outubro, o sargento Antônio\* do bombeiro apresentou manequim com os órgãos em tamanho real e o esqueleto. Entre setembro e novembro, as brincadeiras de médico foram cenário para as propostas criativas como a construção de ambulância de papelão, passeio de ambulância do bombeiro, atendimentos aos colaboradores do CEI, e a manhã de autógrafos da Revista Medicina, momento este que as famílias conheceram os aprendizados e vivências deste percurso.

### Finalização do projeto

Esse projeto aproximou as crianças, entre o próprio grupo e os demais. Crianças que antes não brincavam juntas ou brincavam sozinhas, passaram a brincar em grupos. Crianças atípicas que tinham hiperfoco tiveram seus repertórios ampliados e passaram a relatar em casa o que estavam fazendo na creche. As práticas anticapacistas se fizeram presente dando a liberdade de as crianças simplesmente serem o que quiserem. Uma outra criança atípica não demonstrou interesse em ser médico, mas caminhou pelos instrumentos hospitalares e ali nasceu um instrumentador. Crianças que tinham medo de injeções “pic”, como eles chamavam, passaram a entender a importância das vacinas mesma que ela doa um pouquinho para aplicar.

### Análises dos resultados

O projeto *Hospital de Campanha Aririu* evidenciou que é possível, e necessário, aliar propostas lúdicas ao compromisso com uma educação inclusiva e anticapacista. O trabalho com a diversidade, desde a primeira infância, não apenas amplia o repertório das crianças, como também transforma práticas pedagógicas e constrói uma cultura de respeito mútuo e pertencimento. Ao reconhecer que todas as infâncias são diversas, a escola se fortalece como um

espaço de cuidado, convivência e transformação. Projetos como este reafirmam o papel da Educação Infantil como fundante de uma sociedade mais justa e plural. Na Revista Medicina, as crianças trouxeram algumas falas. Uma delas, uma pergunta. “Para que serve o cérebro?” Tivemos algumas respostas dos doutores: “Pra brincar”. “Pra viver”. “Pra andar”.

No projeto *Hospital de Campanha Aririu*, as aprendizagens das crianças se revelaram de forma espontânea e significativa, em sintonia com o que a BNCC e Base Curricular da rede municipal de Palhoça propõe para a Educação Infantil. Ao responderem à pergunta, “Para que serve o cérebro?”, respostas como “pra brincar”, “pra viver” e “pra andar”, demonstraram curiosidade, imaginação e a capacidade de criar hipóteses próprias sobre o mundo. O brincar, vivido de forma inclusiva, favoreceu tanto a expressão de ideias quanto a convivência em grupo, fortalecendo laços de respeito e pertencimento. Assim, a experiência mostrou como o lúdico pode ampliar repertórios, estimular a comunicação e valorizar a diversidade, reafirmando a escola como espaço de cuidado, convivência e transformação desde a primeira infância.

## Considerações finais

Este artigo apresentou um relato de experiência de uma professora de Educação Infantil em uma turma do Centro Educacional Infantil Maria José de Medeiros, com um grupo de crianças de 4 a 5 anos de idade com a qual foi realizado o *Projeto Hospital de Campanha Aririu*.

Neste artigo mencionamos a respeito das brincadeiras como base de interação e desenvolvimento integral, bem como ferramenta de práticas anticapacistas. Apresentamos um pequeno contexto da educação em Palhoça, do CEI Maria José de Medeiros, referencial teórico sobre educação infantil, o brincar, o TEA e a inclusão de forma breve.

Também compartilhamos com o(a) leitor(a) as ações realizadas do projeto como as propostas envolvendo leituras de livros infantis, instrumentos hospitalares, especialidades

médicas, conversas com enfermeira e bombeiro, visita de ambulância, brincadeiras de médicos e pacientes, criação e atendimento em hospital dando destaque para a ludicidade em sua forma mais pura, a brincadeira.

Os resultados do projeto foram muito significativos, sobretudo, por atravessarem questões sobre a infância, território brincante e inclusão. Questões sobre as quais pudemos dialogar com Vygotsky, Mantoan, Krammer, Debortoli. É relevante destacar que o projeto também concretizou o cumprimento de uma obrigação legal estabelecida pela LBI, reafirmando que discriminar ou negar inclusão constitui crime no Brasil. Nesse sentido, as práticas desenvolvidas não foram apenas uma escolha pedagógica, mas uma exigência legal e ética.

Além disso, o projeto contribuiu para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas ao demonstrar, na prática, como a ludicidade pode romper barreiras impostas pelo capacitismo. Ao integrar crianças com diferentes perfis de desenvolvimento em um mesmo território brincante, garantiu-se não apenas a aprendizagem, mas a vivência de valores de equidade, respeito e pertencimento. O impacto estendeu-se à comunidade escolar e às famílias, que passaram a perceber a importância da inclusão como direito inalienável e não como concessão. Esse movimento reforça que práticas inclusivas não são opcionais, mas configuram-se como obrigação legal e compromisso ético da escola com todas as infâncias.

O projeto desenvolvido revelou temas importantes, como o território brincante e suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança, além disso traz consigo a importância do olhar atento e da escuta ativa para pontos que podem direcionar professores em seus projetos com as crianças, temas esses que podem ser aprofundados posteriormente, em outros trabalhos, artigos e relatos de experiências com outros propósitos.

## Notas

<sup>1</sup> Foi utilizado nome fictício.

<sup>2</sup> Idem.

<sup>3</sup> Idem.

## Referências

ALMEIDA, Suely. Anticapacitismo e educação: um convite à desobediência epistemológica. Revista Educação em Foco, v. 26, n. 2, p. 75-90, 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 1º out. 202

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 1º out. 2025.

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

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares em crianças. Curso de Extensão Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares em Crianças, Porto Alegre, v. 14, 2007. s/p.

DEBORTOLI, José Alberto de O. Educação Infantil e conhecimento escolar. In: CARVALHO, A. et al. (org.). Brincares. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005, p. 65-82.

DINIZ, Débora. O que é deficiência? São Paulo: Brasiliense, 2007.

FERREIRA, A. L. et al. Capacitismo e antipacitismo na Educação Básica. Educar em Revista, Curitiba, n. 85, p. 1-25, 2025.

KRAMER, Sonia. Retratos de infância. São Paulo: Cortez, 2006.

MACMILLAN Children's Books. O corpo de Bóris. Ilustração de Spike Gerrell. São Paulo: Ciranda Cultural, 2012. ISBN 978-85-380-3473-5.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MIRANDA, J. Práticas pedagógicas inclusivas na Educação Especial: caminhos para uma escola acessível e equitativa. ResearchGate, 2025. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/394685908>. Acesso em: 15 set. 2025.

OLIVEIRA, T. et al. Formação continuada de professores e inclusão de estudantes com TEA: revisão sistemática (2020–2025). Revista FT, 2025.

PALHOÇA (Município). Base Curricular da Rede Municipal de Ensino de Palhoça. Palhoça: Secretaria Municipal de Educação, 2025. Disponível em: [//palhoca.educarweb.net.br/portal/#/educacaoinfantil](http://palhoca.educarweb.net.br/portal/#/educacaoinfantil). Acesso em: 1º out. 2025.

PORTAL DA EDUCAÇÃO DE PALHOÇA. Educação Infantil na Rede Municipal. Palhoça: Secretaria Municipal de Educação, 2025. Disponível em: <https://palhoca.educarweb.net.br/portal/#/educacaoinfantil>. Acesso em: 19 maio 2025.

PRADO, R. et al. Políticas públicas de educação inclusiva: impactos na formação docente (2016-2024). Revista Internacional de Pesquisa em Didática e Ciência da Matemática, v. 5, n. 2, p. 45-68, 2025.

RODRIGUES, Carolina Conceição Prado; MÓL, Gerson de Souza. Práticas pedagógicas inclusivas na alfabetização de alunos com deficiência intelectual. Revista REASE, v. 12, n. 1, p. 200-215, 2025.

SANTA CATARINA. Prefeitura de Palhoça. Projeto Político Pedagógico: CEI Maria José de Medeiros. Palhoça, 2024.

SOARES, Bianca dos Santos; RIBEIRO, Iara. A influência do capacitismo no Decreto nº 10.502/2020 e na PNEE. Educação & Sociedade, v. 44, n. 161, p. 1-20, 2023.

TERRITÓRIO DO BRINCAR. Direção: Renata Meirelles; David Reeks. Produção: Marcos Nisti; Estela Renner; Luana Lobo. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2015. 1 vídeo (90 min). Disponível em: <https://mff.com.br/films/territorio-do-brincar/>. Acesso em: 26 maio 2025.


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

XAVIER, Marcelo. Se criança governasse o mundo. São Paulo: Moderna, 2010.

# RELATOS DE EXPERIÊNCIA

## Relato de experiência: metodologias de matrícula dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio em 2022

*Experience Report: enrollment methodologies for the formative itineraries in the New High School in 2022*

 Marcos Vinícius Soares Rodrigues \*  
Alexandre Santos Jeronimo Costa \*\*

Recebido em: 8 abri. 2024  
Aprovado em: 21 out. 2025

**Resumo:** Este artigo apresenta relatos de experiências em diferentes metodologias de matrícula de estudantes em eletivas/itinerários formativos do Novo Ensino Médio em 2022. Considerando principalmente ferramentas digitais, analisamos a problemática: como as metodologias de ordem de chegada e remanejamento impactam a matrícula e a autonomia de escolha dos estudantes? Por remanejamento, considera-se que os estudantes elaboram uma lista ranqueada com as opções que desejam se matricular, e o ato de matrícula é realizado em momento único para todos os participantes. Tal método é semelhante aos procedimentos de remoção de servidores da Secretaria de Educação do Distrito Federal. O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados obtidos a partir da aplicação destes métodos nas unidades escolares participantes, em especial o Centro de Ensino Médio Setor Leste, caracterizando as potencialidades e fragilidades de cada método a partir da experiência de matrícula.

**Palavras-chave:** Novo Ensino Médio. Estratégias de Matrícula. Ordem de Chegada. Remanejamento.

**Abstract:** This article presents reports of different methodologies for student registration in what is called electives/training paths for the new format of Brazilian High School - called "Novo Ensino Médio" (NEM) - in 2022. Considering primarily digital tools, we analyze the following issue: how do arrival order methodology and reassignment methodology impact registration and student autonomy of choice? Reassignment methodology refers to students creating a ranked list of the options they wish to register in, and the registration of all participants is carried out at a single time. This method is similar to the procedures for transferring employees of Distrito Federal Education Department. The aim of this work is to present the results obtained from the application of these methods in the participating schools, especially Centro de Ensino Médio Setor Leste, characterizing the strengths and weaknesses of each method based on the registration experience.

**Keywords:** New High School. Registration methodology. Arrival Order. Reassignment methodology.

---

\*Professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica no Instituto Federal de Brasília. Graduado em Matemática pela Universidade de Brasília. Mestre em Matemática pela Sociedade Brasileira de Matemática. Contato: marcos.rodrigues@ifb.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1493-2621>

\*\* Professor de Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Graduado em Física e Geofísica pela Universidade de Brasília. Mestre em Geofísica Aplicada pela UnB. Técnico em informática no Núcleo de Inovação do DF. Contato: alexandre.costa@edu.se.df.gov.br.



## Introdução

### Evolução histórica e legislativa do Novo Ensino Médio

A Lei nº 13.005 (Brasil, 2014) sancionada em 25 de junho de 2014, estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE) no Brasil, com vigência de 2014 a 2024. O PNE é um instrumento fundamental que define metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no país, abrangendo desde a Educação Infantil até a pós-graduação.

O Plano Nacional de Educação estabelece 20 metas que abordam diversas dimensões da educação, como a universalização do acesso à educação básica, a melhoria da qualidade do ensino, a valorização dos profissionais da educação, a promoção da diversidade e a ampliação do acesso ao Ensino Superior. Cada uma dessas metas foi organizada em estratégias específicas a serem implementadas ao longo do período de vigência do PNE.

Sabendo disso, o PNE desempenhou um papel fundamental na reconfiguração do Ensino Médio, estabelecendo metas e diretrizes específicas para essa etapa da educação básica. Uma das principais metas do PNE voltadas para o Ensino Médio foi a Meta 3, que propôs elevar a taxa líquida de matrículas nessa etapa para 85% até 2024. Isso refletiu o compromisso em ampliar o acesso dos jovens brasileiros ao Ensino Médio. A Lei nº 13.005 (Brasil, 2014) também abordou a necessidade de reestruturação curricular e a flexibilização do Ensino Médio através da estratégia 3.1:

[...] institucionalizar programa nacional de renovação do Ensino Médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (Brasil, 2014).

Esse tema se tornou mais proeminente com a posterior aprovação da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), que reformou o Ensino Médio no Brasil. No entanto, a discussão sobre a flexibilização curricular e a diversificação dos itinerários formativos já estava presente no contexto da elaboração do PNE de 2014. Assim, a Lei nº 13.005 (Brasil, 2014) estabeleceu as bases para transformações significativas no Ensino Médio brasileiro, apontando para a posterior Reforma do Ensino Médio, em 2017, que

propôs expandir essas diretrizes, marcando um período de transição nessa etapa crucial da educação básica no Brasil.

A Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) conhecida como a Reforma do Ensino Médio, representou uma mudança substancial no panorama educacional brasileiro, alterando significativamente a estrutura e as diretrizes para o Ensino Médio no país. Uma das principais mudanças introduzidas pela Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) foi a flexibilização curricular. Antes da reforma, o currículo do Ensino Médio era mais rígido, com uma estrutura fixa que englobava disciplinas obrigatórias para todos os estudantes. Com a nova legislação, foram estabelecidos "Itinerários Formativos" (IFs), que permitiam aos alunos escolherem parte do conteúdo a ser estudado, de acordo com seus interesses e aptidões. Isso visava proporcionar uma formação mais personalizada, considerando a diversidade e o protagonismo dos jovens.

Apesar das intenções de modernizar o Ensino Médio e torná-lo mais adequado às necessidades dos estudantes, a Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) também gerou debates e críticas. Alguns questionaram a implementação da reforma, argumentando que a flexibilização curricular poderia aprofundar desigualdades educacionais e que as mudanças demandam um esforço significativo na formação de professores e na estruturação das escolas.

## Desenvolvimento

### Novo Ensino Médio no Distrito Federal

No Distrito Federal, o Novo Ensino Médio representa uma abordagem alinhada às diretrizes nacionais de alteração dessa etapa do ensino. O Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio (Distrito Federal, 2020) mostra-se como peça norteadora neste processo. Dentre os principais pontos abordados pelo Currículo em Movimento, destaca-se a valorização da interdisciplinaridade e a oferta de itinerários formativos. Além do Currículo em Movimento, outros normativos e diretrizes complementam a implementação do Novo Ensino Médio no Distrito Federal. Destes, destaca-se o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio (Distrito Federal, 2022) que inclui regulamentações específicas sobre a carga horária, a

Tabela 1. Ensino Médio - Proposta de Carga Horária

Organização Curricular	Fase 1				Fase 2	
	1ª Série		2ª Série		3ª Série	
	1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre
	500h	500h	500h	500h	500h	500h
Formação Geral Básica	266h40min	300h	266h40min	300h	266h40min	300h
Itinerários Formativos	233h20min	200h	233h20min	200h	233h20min	200h

Fonte: Plano de Implementação do Novo Ensino Médio - SEEDF.

formação dos professores e a integração entre a parte comum e os itinerários formativos. A Tabela 1 apresenta a divisão de carga horária proposta nos três anos letivos.

Nesta proposta, A Formação Geral Básica compreende:

- os Componentes Curriculares: Arte, Educação Física, Língua Espanhola (como Itinerário Formativo), Língua Inglesa, Língua Portuguesa (Linguagens e suas Tecnologias), Matemática (Matemática e suas Tecnologias), Biologia, Física, Química (Ciências da Natureza e suas Tecnologias), Filosofia, Geografia, História e Sociologia (Ciências Humanas e suas Tecnologias). Todos os componentes obrigatórios;
- os Itinerários Formativos por Área do Conhecimento: Projeto de Vida (obrigatório), Eletivas Orientadas, Trilhas de Aprendizagem e Projetos Interventivos (obrigatórios com eletividade);
- os Itinerários de Formação Técnica e Profissional, conforme plano de curso próprio;
- os Itinerários Formativos Integradores, para unidades escolares com Ensino Médio em Tempo Integral.

A seguir, a Tabela 2 mostra as propostas de grade horária semanal para aplicação do Novo Ensino Médio:

Em relação aos IFs obrigatórios com eletividade, o Currículo em Movimento destaca que (assumindo que as eletivas orientadas são os IFs obrigatórios com eletividade),

as Eletivas Orientadas são unidades curriculares de duração semestral, com carga horária definida conforme a intencionalidade pedagógica, nas quais os estudantes serão matriculados de acordo com suas escolhas, porém de maneira orientada. Essas Unidades Curriculares serão disponibilizadas aos estudantes ao longo de todo o Ensino Médio, a partir de um catá-

Tabela 2. Possibilidades de distribuição dos componentes da FGB e dos Itinerários Formativos

Exemplo 1				
2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
FGB	IF	FGB	IF	FGB
Exemplo 2				
2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
FGB	FGB	IF	FGB	IF

Fonte: Plano de Implementação do Novo Ensino Médio - SEEDF.

logo construído pelas Instituições Educacionais e aprovado pela sua mantenedora, possibilitando a utilização de diversas estratégias pedagógicas, respeitando o interesse dos estudantes, assim como a autonomia da instituição educacional, segundo sua capacidade de oferta. (Distrito Federal, 2020).

Observando a autonomia das unidades escolares em organizar o catálogo de IFs e também de organizar a metodologia em que os estudantes farão as matrículas, as unidades escolares dispuseram de consideráveis graus de liberdade para realizar a inscrição dos estudantes nos Itinerários Formativos. Contudo, tanto a magnitude da tarefa quanto a limitação tecnológica trouxeram propostas

de árduas execuções. Destacamos a seguir as propostas de algumas unidades escolares:

1. CEM São Francisco 2019 – Como escola piloto, a gestão escolar realizou a matrícula da seguinte maneira:

- Em reunião com os representantes de turma, as turmas foram classificadas da primeira a última, isso em forma de sorteio;
- Na ordem do sorteio, todos os estudantes das turmas se apresentavam ao pátio, onde eram oferecidas listas de inscrição de todos os Itinerários Formativos (chamadas selfies);
- Por ordem de chegada, os estudantes de cada turma assinavam seus nomes nas listas de inscrições, respeitando o preenchimento das vagas.

2. CEM Paulo Freire 2022 – O sistema de inscrição da escola compreendia a verificação em duas etapas: cada estudante recebia uma ficha com seis vagas representando as seis escolhas de IFs. Cada professor responsável tinha uma lista de confirmação, em que deveria preencher os nomes dos estudantes que escolheram o IF. No primeiro dia, havia a apresentação das eletivas, em que os estudantes poderiam livremente entrar na sala e assistir a apresentação dos professores sobre seus IFs. Em um segundo dia, os estudantes faziam as escolhas de horários, preenchendo sua ficha com seis IFs indo até a sala do professor e efetivando a matrícula, obviamente, respeitando a quantidade de vagas.

3. CEM 03 de Ceilândia 2022 – A gestão escolar construiu uma planilha de organização e cadastro das inscrições dos estudantes, de forma a possibilitar que pudesse ir, sala a sala, perguntando a cada estudante suas escolhas e, com isso, efetivando suas matrículas, respeitando as vagas de cada IF. Cada unidade escolar organiza sua metodologia, sempre respeitando a escolha dos estudantes e também o quantitativo de vagas dos IFs. No Centro de Ensino Médio Setor Leste, o projeto NEM Digital propôs realizar o processo de matrícula de maneira digital, contando com a plataforma Google a partir do Google Formulários, Google Planilhas, Google Docs e, principalmente, Google Scripts. Desde abril de 2020, a plataforma Google foi implementada para auxílio na educação remota durante o período de isolamento causado pela pandemia.

## Contexto da Experiência

O Centro de Ensino Médio Setor Leste (CEMSL), localizado na Asa Sul - Distrito Federal, trata-se de uma das unidades escolares pioneiras na capital federal. Estabelecido em 1963, com o nome de Ginásio Industrial JK, sua história percorre a história de Brasília. (Setor Leste, 2022).

Em 2018, o Centro de Ensino Médio Setor Leste passou a ter sua organização do trabalho pedagógico em regime anual com semestralidade, permanecendo neste sistema até o ano de 2020, atendendo parecer do Conselho de Educação do Distrito Federal nº 229/2013. Em 2022, a escola passa a ter a organização do trabalho pedagógico seguindo duas modalidades: mantém-se a estrutura da

semestralidade para os 2º e 3º anos do Ensino Médio, enquanto os 1º anos passam a ter sua organização com o Novo Ensino Médio, conforme a Lei nº 13.415/2017. Em 2022, o Setor Leste possuía 24 salas de aula, totalizando 48 turmas de Ensino Médio Regular, separadas nos turnos matutino e vespertino. Ressalta-se que a implementação desta nova modalidade de ensino foi/está sendo por etapas e a cada ano atingirá uma série, até que todo o Ensino Médio siga o modelo em 2024. Em 2022, a aplicação do Novo Ensino Médio se deu nas 18 turmas do 1º Ano.

## Metodologias propostas e aplicadas pelo projeto:

### 2022/1: Ordem de chegada

O projeto NEM Digital teve início no Centro de Ensino Médio Setor Leste, em que foi desenvolvida uma planilha de controle dos Itinerários Formativos (IFs). Coube gestão escolar preencher a planilha com a informação dos itinerários, seus horários e suas vagas para cada horário. A partir dela, era configurado, através de um script escrito na plataforma *Google Script*, um *Google Forms* em que cada estudante com acesso à internet poderia realizar sua inscrição e, após o envio da resposta do forms, recebia um e-mail de confirmação com o resultado do seu pedido de inscrição, ilustrado na Tabela 3. Este período inicial de envio de solicitações de matrículas durou duas semanas.

A planilha de controle dos IFs era foco o central na gestão das informações do Novo Ensino Médio na unidade escolar, pois gerenciava as informações de respostas do formulário, de matrícula dos estudantes e das turmas, sendo possível gerar listas de presença para os professores. Tudo isso através da plataforma *Google Script*, em que códigos baseados na linguagem Javascript criavam documentos para impressão a partir dos resultados na planilha.

Com plataforma de inscrição online, a matrícula era realizada da seguinte maneira:

Tabela 3. Exemplo de divisão horária dos IFs em uma semana escolar

	Dia 1	Dia 2
1º Horário	Itinerário	Itinerário
2º Horário	Formativo 1	Formativo 4
3º Horário	Itinerário	Itinerário
4º Horário	Formativo 2	Formativo 5
5º Horário	Itinerário	Itinerário
6º Horário	Formativo 3	Formativo 6

Fonte: : Produção autoral.

Da perspectiva do usuário, o estudante acessava um link do *Google Forms*, amplamente publicado em QR Codes espalhados pela escola, compartilhado em grupos do Whatsapp e também disponível para acesso em computadores do laboratório de informática. O estudante, então, respondia o formulário confirmando sua matrícula (código

leducar) e selecionando a turma. Na próxima seção, o estudante escolhia seis IFs de seu interesse, podendo também escolher o dia e horário. Como validação da inscrição, era verificado: se o estudante já tinha matrícula válida, se o estudante escolheu em algum dos seis Itinerários o Projeto de Vida, que é obrigatório, e, ainda, se ele evitou escolhas repetidas.

Da perspectiva do servidor, após um envio do estudante era realizada a validação da resposta através da plataforma *Google Scripts*, caso a resposta fosse inválida, um email retornava ao estudante, informando que a resposta não era válida e que era necessário enviar uma nova resposta. Caso a resposta fosse válida, realizava-se um cálculo de controle de vagas através de um contador que funcionava para cada Itinerário Formativo e horário. No momento em que o contador chega a zero, um outro script atualizava em tempo real o *Google Forms* para remover a opção daquele Itinerário Formativo naquele horário. Essa operação é muito conhecida por causa de um add-on chamado *Choice Eliminator*.

Com isso, a metodologia de matrícula acontecia por ordem de chegada. À medida que os estudantes enviavam suas respostas, as turmas iam fechando suas vagas e, consequentemente, as opções para os próximos estudantes diminuam. Observou-se que alguns IFs ficavam com a máxima capacidade enquanto outros estavam vazios, chegando a conclusão que, para realizar o processo de matrícula, a quantidade de vagas tem que ser igual ao número de estudantes, para não haver desequilíbrio dos estudantes matriculados.

### 2022/2: Método de Remanejamento

No mesmo Centro de Ensino Médio, no segundo semestre, a primeira versão do remanejamento foi estabelecida.

Cada estudante respondia um *Google Forms* com uma lista de 10 IFs que gostaria de se matricular. Essa lista era definida com ordem de prioridade, desse modo, o primeiro IF selecionado tinha maior prioridade e o décimo IF tinha menor prioridade. Como validação da resposta, era verificado a matrícula e turma do estudante, e se o estudante evitou escolhas de prioridades repetidas.

Em prazo pré-estabelecido, após um considerável número de respostas, era realizado, em único momento, a matrícula de todos os estudantes que responderam ao *Google Forms*. A matrícula era feita a partir de um script escrito na linguagem python, que recebia todas as respostas dos estudantes, o que incluía a lista de IFs e suas respectivas vagas por horário e, assim, ocorria a alocação das matrículas a partir das prioridades dos estudantes: havendo vagas, todos os estudantes que selecionaram o IF desejado eram matriculados. Caso houvessem mais solicitações que vagas, um sorteio era realizado entre os estudantes para aquele IF, naquele horário. Após o resultado do sorteio de todos os IFs e horários, era calculada a quantidade de IFs matriculados para cada estudante,

chamado de correspondência. A partir da correspondência de cada estudante era calculada a correspondência média de todos os estudantes e também o desvio padrão. Com essa informação, repetia-se o processo de remanejamento de todos os IFs mais vezes, em busca de melhor correspondência média. Após uma quantidade fixa de remanejamentos, o que tivesse melhor correspondência média seria o resultado escolhido para realizar a matrícula. A imagem a seguir da Figura 1 descreve a correspondência média de cada resultado (ou sorteio) para 100 repetições. No exemplo abaixo, a correspondência média foi de 94,04%, ou seja, em média, os estudantes conseguiram se matricular em 4,7 IFs, além do Projeto de Vida, que, como dito anteriormente, é obrigatório.

O script para obter um resultado de matrícula seguia o seguinte caminho lógico:

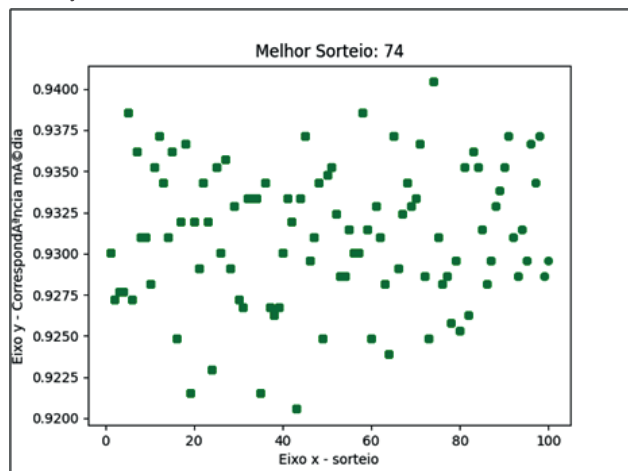
- para cada prioridade  $p$ , com  $p = 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10$ ;
- para cada Itinerário Formativo  $t$ : (ordem dos IFs sorteada);
- para cada horário  $h$ , com  $h = 1, 2, 3, 4, 5, 6$ : (ordem dos horários sorteada);

d) criar lista com todos os estudantes que selecionaram o IF  $t$  com prioridade  $p$  cujo horário  $h$  ainda esteja vago;

e) ordenar a lista aleatoriamente e, se necessário, reduzi-la para a quantidade de vagas restantes;

Por fim, os estudantes da lista ganham a inscrição e o

Figura 1 – Exemplo de realização de uma centena de remanejamentos e seleção do melhor resultado.



Fonte : Produção autoral.

número de vagas do itinerário  $t$  no horário  $h$  diminui em 1.

Como nessa modalidade a matrícula era realizada após receber a solicitação de todos os estudantes, outra diferença foi o modelamento de vagas dos Itinerários Formativos: a partir de um número mínimo de vagas para todos os horários de todos os IFs, a quantidade de vagas era modelada de acordo com a demanda que os estudantes apresentaram em suas solicitações, assim, quanto mais estudantes

solicitavam o IF, mais vagas o IF ganhava. Isso, claro, observando o limite total de vagas, que era de acordo com a quantidade de estudantes no semestre que conseguiam responder o formulário a tempo. A modelagem de vagas era também importante, porque o método só funcionava de forma correta se a quantidade de vagas fosse igual à quantidade de estudantes, para evitar um desequilíbrio de matrículas em que um IF ficasse lotado enquanto outros ficassem vazios. A tabela 4 mostra o resultado da modelagem de vagas da unidade escolar no segundo semestre:

Tabela 4. Ajuste de vagas de cada IF a partir das solicitações de matrículas dos estudantes.

Eletiva	1º Horário (Disponível/ modelado)	2º Horário (Disponível/ modelado)	3º Horário (Disponível/ modelado)	4º Horário (Disponível/ modelado)	5º Horário (Disponível/ modelado)	6º Horário (Disponível/ modelado)
IF1	40/15	40/15	40/15	40/15	40/15	40/15
IF2	40/28	40/28	40/18	40/34	40/18	40/18
IF3	0/0	0/0	0/0	40/40	40/40	17/17
...						
IF23	0/0	0/0	0/0	40/40	40/40	40/40
IF24	40/19	40/18	40/16	40/16	40/16	40/22
Total	692/426	687/426	692/426	692/426	692/426	697/426

Fonte : Produção autoral.

## 2023/1: Ordem de chegada e remanejamento via Google Forms

Com a experiência dos resultados dos semestres anteriores e com a entrada das Trilhas de Aprendizagem para os estudantes do 2º Ano, o projeto continuou a operar apenas com a plataforma Google Forms, Google Sheets e Google Scripts. Tanto para o critério de ordem de chegada quanto para sorteio, as especificações de matrícula para estudantes do 2º Ano tornaram a planilha e o formulário mais robustos.

Neste semestre, a metodologia de remanejamento também foi alterada: cada estudante escolheu, para cada horário (seis ao todo), três IFs em ordem de prioridade, dando assim maior controle sobre o horário do resultado da matrícula. Com isso, cada estudante escolhia 18 IFs – sem incluir as condições obrigatórias de PV e Trilhas de Aprendizagem.

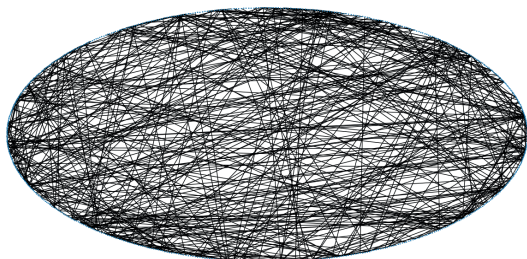
Com essas configurações, a plataforma Google Forms se mostrou inadequada para gerenciar um formulário online com tantas especificações, causando dificuldades aos estudantes para enviar suas solicitações de matrícula de maneira válida e com isso ocorreu uma redução nas solicitações totais.

## Comparação 1/2022 (Ordem de chegada) e 2/2022 (Remanejamento)

Uma característica que ficou bastante evidenciada na metodologia de ordem de chegada foi a grande compatibilidade de resultados de matrícula entre estudantes. Na Figura 2, cada ponto representa um resultado de matrícula de um estudante e cada linha conecta dois estudantes que possuem quatro ou mais IFs nos mesmos horários.



Figura 2. Grafo com conexões entre estudantes com resultados semelhantes de matrícula, pelo método de ordem de chegada.

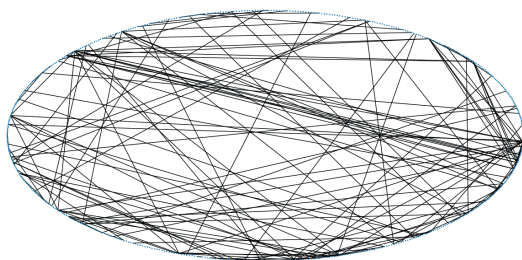


Fonte: : Produção autoral.

No total são 447 conexões estabelecidas. Nesta imagem, os pontos que representam os estudantes estão agrupados por turma. Com isso, é possível observar que poucas conexões são entre estudantes da mesma turma. Na verdade, foram apenas 78. Uma causa para esse grande número de conexões entre estudantes de turmas diferentes é o efeito de afunilamento de escolhas que os estudantes experimentaram à medida que as opções se reduziram. No princípio, os estudantes tinham liberdade para escolher os IFs que desejavam. Uma vez que as vagas dos IFs mais desejados acabaram, os estudantes apenas evitavam escolher as menos desejadas. Como não era possível fazer escolhas repetidas, os estudantes acabavam tendo que fazer as mesmas escolhas, gerando assim resultados idênticos aos de outros estudantes.

Comparando a quantidade de conexões com o segundo semestre, pelo método de remanejamento temos o seguinte resultado, conforme Figura 3

Figura 3. Grafo com conexões entre estudantes com resultados semelhantes de matrícula, pelo método de remanejamento



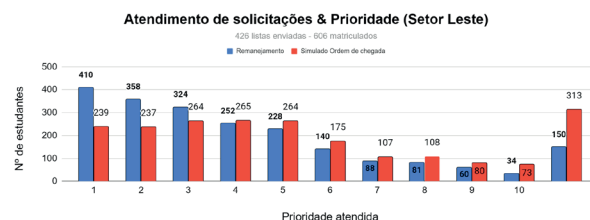
Fonte: Produção autoral.

Observa-se bem menos conexões, 158 no total e 39 entre estudantes da mesma turma. Já em relação ao método de remanejamento, observou-se uma maior correspondência entre os IFs desejados e o resultado da matrícula. Uma vez que neste método foram recolhidas as dez opções dos

estudantes, independente do horário em que seriam matriculados, foi possível verificar de que forma o resultado da matrícula se adequava com as prioridades dos estudantes.

A grande maioria dos IFs matriculados estava concentrada nas primeiras prioridades. Realizando uma comparação usando a mesma lista de solicitações, dessa vez simulando uma ordem de chegada, a discrepância fica mais evidente. Na Figura 4, em vermelho, temos o resultado de matrícula caso fosse por ordem de chegada, em vez de sorteio. Observa-se que mais estudantes conseguem o IF de maior prioridade via sorteio, assim como de segunda maior prioridade e também de terceira maior prioridade. Além disso, após a décima prioridade, é ilustrada a quantidade de estudantes que de alguma forma se matricularam em IFs além das dez prioridades. No caso de uma simulação com a ordem de chegada, 313 estudantes precisariam escolher além de suas dez principais escolhas para completar os horários. No caso do sorteio, esse número se reduz para 150.

Figura 4. Gráfico empatando resultado de matrículas a partir da ordem de prioridade versus remanejamento



Fonte: : Produção autoral.

## Considerações finais

Apesar do método do remanejamento ter elementos de aleatoriedade, ele mostrou-se como a melhor alternativa para garantir a escolha dos estudantes ao remover o critério de ordem de chegada como requisito para efetivação da matrícula. É importante lembrar que o método de remanejamento também é utilizado na própria Secretaria de Educação no processo de remoção de servidores e também, na Universidade de Brasília, em seu processo interno de matrícula de disciplinas. Nesses outros dois casos, é importante notar que existem critérios objetivos para determinar quem será matriculado, caso haja mais solicitantes que vagas. Já nas unidades escolares, nenhum critério objetivo foi determinado e com isso o sorteio foi escolhido.

No método de matrícula do remanejamento, o estudante não tem controle sobre os horários. Com isso, uma consequência negativa recai sobre os estudantes que gostariam de cursar os IFs com seus amigos. Como o horário não está sob controle, ocorreram várias ocasiões de estudantes que, apesar de conseguirem se matricular em um IF específico, se “desencontraram” nos horários.

Conforme ilustrado na Figura 4, com essa mudança de estratégia no mesmo ano letivo, a unidade escolar vivenciou os prós e contras das duas metodologias. Apesar disso, a estrutura online, com uso de planilhas, formulários e listas gerou legitimidade e confiabilidade na matrícula, além de possibilitar melhor gestão para os profissionais de educação à frente do semestre.

## Referências

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União: Seção 1 – Edição Extra, Brasília, DF, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 5 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 5 dez. 2023.

CENTRO DE ENSINO MÉDIO SETOR LESTE. Projeto Político Pedagógico 2022. Brasília, DF, 2022. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp\\_cem\\_setor\\_leste\\_plano\\_piloto.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_cem_setor_leste_plano_piloto.pdf). Acesso em: 5 dez. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/Curriculo-em-Movimento-do-Novo-Ensino-Medio-V4.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Plano de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, DF, 2022. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/PLANO\\_DE\\_IMPLEMENTACAO\\_NOVO\\_ENSINO\\_MEDIO\\_20set2022\\_\\_2\\_-1.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/PLANO_DE_IMPLEMENTACAO_NOVO_ENSINO_MEDIO_20set2022__2_-1.pdf). Acesso em: 5 dez. 2023.

## RESENHAS

### ***Escola-parque de Brasília: explorando as memórias em busca da história***

*Brasília's park school: exploring memories in search of history*

 Luzineide de Oliveira Campos\*

Recebido em: 18 out. 2024  
Aprovado em: 10 out. 2025

**Resumo:** Publicado pela Editora UnB, em 2023, o livro “Memórias da Escola-Parque de Brasília” explora as memórias e a história do projeto educacional da capital brasileira. A obra se concentra no recorte temporal de 1960 a 1975, oferecendo um mergulho nas origens e no funcionamento desse projeto pioneiro. A autora Ingrid Dittrich Wiggers conduz o leitor por uma jornada que explora não apenas os aspectos educacionais da escola, mas também sua relevância cultural, social e política dentro do contexto de Brasília e do Brasil. Utiliza uma abordagem interdisciplinar, combinando elementos da história da educação, da filosofia e da sociologia para reconstruir as memórias e os significados associados à Escola-Parque. A pesquisa é embasada em documentos, fotografias, depoimentos de alunos e professores, além de textos científicos. Destina-se tanto a pesquisadores da educação como a pessoas interessadas na história e cultura de Brasília.

**Palavras-chave:** História da Educação. Escola-Parque. Anísio Teixeira. Brasília. Infância.

**Abstract:** Published by UnB Press in 2023, the book *Memories of the Brasília School-Park* explores the memories and history of the educational project in Brazil's capital. The work focuses on the time period from 1960 to 1975, offering an in-depth look at the origins and functioning of this pioneering project. Author Ingrid Dittrich Wiggers takes the reader on a journey that examines not only the educational aspects of the school but also its cultural, social, and political relevance within the context of Brasília and Brazil. She uses an interdisciplinary approach, combining elements from the history of education, philosophy, and sociology to reconstruct the memories and meanings associated with the School-Park. The research is based on documents, photographs, testimonials from students and teachers, as well as scientific texts. The book is intended for both education researchers and those interested in the history and culture of Brasília.

**Keywords:** History of Education. School-Park. Integral Education. Brasília. Childhood.

---

\* Graduada em Pedagogia pela Unitins. Professora de atividades na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) desde 2013. Atualmente, é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UnB). Contato: dluzineide@yahoo.com.br

O livro *Memórias da Escola-Parque de Brasília*, de autoria de Ingrid Dittrich Wiggers, publicado em 2023 pela Editora UnB, é fruto de um projeto de pesquisa intitulado *História e Escola-Parque de Brasília: imagens de infâncias brasileiras*.

A obra contextualiza a criação e o desenvolvimento da Escola-Parque de Brasília no cenário político e social de 1960 a 1975, destacando o projeto educacional de Brasília na construção da identidade cultural e na promoção de uma educação de qualidade para a nova capital. Aborda a evolução do conceito de Escola-Parque e sua implementação em Brasília, considerando influências e ideais que nortearam esse modelo educacional.

O livro, com 197 páginas, é organizado em oito capítulos, cada um tratando de aspectos específicos da Escola-Parque, desde a caracterização arquitetônica do sistema escolar projetado até as práticas pedagógicas de educação do corpo e de cunho inovador para o período. Desse modo, a obra oferece uma análise detalhada do modelo educacional proposto por Anísio Teixeira.

Vale destacar que as reflexões iniciais da autora sobre o tema surgiram durante seu doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina, entre 1999 e 2003. Durante esse período, ela realizou um intercâmbio na Universidade de Brasília, desenvolvendo um trabalho de campo na Escola-Parque 210/211 Norte (Wiggers, 2023). As experiências de pesquisa proporcionaram à autora uma compreensão profunda da história e das práticas pedagógicas da Escola-Parque de Brasília. A vivência no ambiente escolar, combinada ao estudo de acervos históricos, contribuíram para sua pesquisa no doutorado e em sua atuação posterior como professora na Universidade de Brasília.

Acadêmica de reconhecida trajetória, Wiggers possui sólida formação e ampla produção na área da Educação, com investigações que articulam memória, corpo, infância e cultura escolar. Ao longo de sua carreira, aprofundou essa temática em diferentes estudos, como o artigo *Escola-Parque de Brasília: um olhar sobre a educação do corpo* (Wiggers; Marques; Frazzi, 2011), publicado no livro *Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956–1964)*, e o capítulo *Memórias da educação de Brasília: as primeiras escolas-classe* (Wiggers; Piedade; Reis, 2018), presente na coletânea *Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal: história e memória*.

Esses trabalhos, somados a outros projetos de pesquisa, como *Playground movement*, parques infantis e *Escola-Parque: histórias entrelaçadas* (2014) e *Memória e história da Faculdade de Educação Física na Universidade de Brasília* (2018), consolidam uma linha de investigação contínua sobre as escolas pioneiras de Brasília, a educação integral e o pensamento de Anísio Teixeira, temas que se entrelaçam e ganham unidade interpretativa nesta obra de 2023.

A autora enfatiza que o modelo Escola-Parque valoriza a educação integral e as experiências socioculturais como meios de promover o desenvolvimento dos estudantes e o envolvimento da comunidade. Atividades participativas são vistas como eficazes para capacitar as crianças como agentes ativos na sociedade (Wiggers, 2023). Neste contexto, a Escola-Parque propõe uma educação que vai além do ensino tradicional, desenvolvendo a criticidade dos alunos e

promovendo seu envolvimento ativo em questões sociais em consonância com o pensamento pragmatista de John Dewey, que representou uma referência para Anísio Teixeira, o intelectual que idealizou o sistema escolar de Brasília.

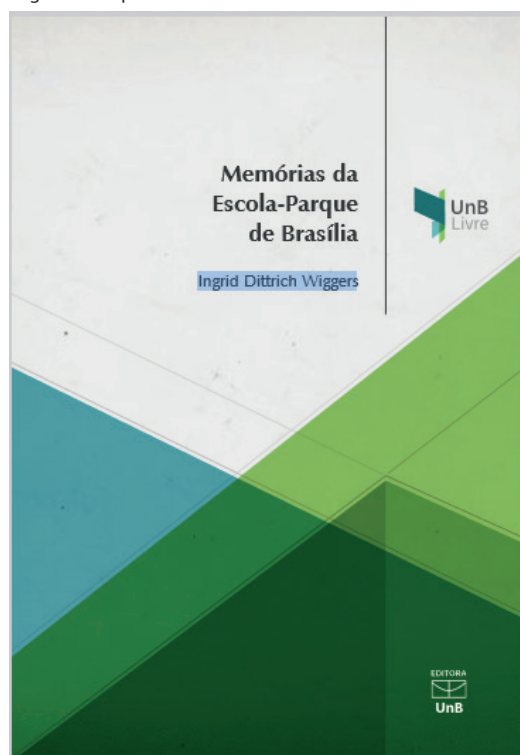
No primeiro capítulo, "Perspectiva histórica e fontes", a autora discute as fontes utilizadas para reconstruir a história da Escola-Parque, como documentos, fotografias, depoimentos de alunos e professores pioneiros, além de textos científicos. Essas fontes auxiliam a compreender não apenas a história da instituição, mas também o cenário educacional, social e cultural da época. Assim, ressalta a importância da preservação desses materiais para futuras pesquisas sobre a educação de Brasília.

O capítulo II, "Centro I de Educação Primária de Brasília",

analisa a educação pensada para a capital, incluindo o sistema integrado do Jardim de Infância, da Escola-Classe e da Escola-Parque. Explora ainda a relação entre os aspectos arquitetônicos e pedagógicos das Escolas-Parque, mostrando como o design dos espaços influencia a proposta educacional.

No capítulo III, intitulado "Aspectos filosóficos da proposição educacional de Anísio Teixeira", são abordados os fundamentos humanistas do pioneiro da educação brasileira, que valoriza a educação como meio de desenvolvimento integral do ser humano. A filosofia pragmatista de John Dewey, que inspirou Anísio Teixeira,

Figura 1 – Capa do livro



Fonte: Companhia das Letras, 2010.



ênfatisa a aprendizagem por meio da experiência e da prática com métodos pedagógicos centrados no aluno.

O capítulo IV, "Antecedentes históricos da Escola-Parque de Brasília", cobre o período de 1956 a 1960, quando a capital foi projetada. O impacto de iniciativas educacionais anteriores, como a Escola Platoon, implantada nos EUA no início do século XX, e a Escola-Parque de Salvador, criada em 1950, também é considerado.

O capítulo V, "A cidade, a escola e a infância", trata da integração entre a escola e o ambiente urbano de Brasília, destacando os desafios enfrentados pelas crianças, como mobilidade e segurança. Assim, aborda as desigualdades socioeconômicas que influenciaram a experiência educacional e a autonomia infantil.

No capítulo VI, "Educação do corpo na Escola-Parque", é abordado o papel da educação física no desenvolvimento integral dos alunos. Explora o currículo da escola, que incluía recreação e atividades esportivas como parte essencial da formação das crianças e adolescentes.

O capítulo VII, "Práticas pedagógicas inovadoras na Escola-Parque", destaca a pedagogia ativa e participativa que promove a autonomia dos alunos e o aprendizado colaborativo. A obra ressalta a importância da integração de diferentes áreas do conhecimento através de projetos interdisciplinares.

O capítulo VIII, "Pioneirismo pedagógico", revisita as inovações pedagógicas propostas por Anísio Teixeira, que buscavam uma educação de qualidade centrada no aluno e no desenvolvimento integral, com foco na criatividade e interdisciplinaridade.

Wiggers (2023), ao resgatar as memórias e experiências das Escolas-Parque, oferece uma contribuição para pesquisadores e professores interessados em compreender a história da educação em Brasília e o legado do pensamento de Anísio Teixeira. A autora apresenta a Escola-Parque como um espaço de formação integral e de construção de cidadania, onde a educação ultrapassa os limites da sala de aula e se articula à vida cultural e social da comunidade. Assim, mais do que revisitar uma experiência histórica, Wiggers (2023) convida o leitor a refletir sobre a atualidade desse projeto educacional, apontando a Escola-Parque como inspiração para repensar os desafios contemporâneos da escola pública brasileira.

O livro também dialoga com outros estudos sobre o ideário de Brasília, destacando o compromisso de Anísio Teixeira com uma educação voltada à transformação social e ao desenvolvimento humano, em sintonia com o dinamismo da vida moderna. Segundo Ricardo (2018),

Anísio Teixeira idealizou uma educação para Brasília que deveria ser modelo para o país, focando o indivíduo como ser integral e atuante na sociedade. Pensou na qualidade de vida e no crescimento da pessoa como meio de desenvolvimento social, acreditando que o caminho para tal fim é a educação (Ricardo, 2018, p. 236).

Essa concepção se alinha à visão de Brasília como uma cidade moderna e planejada, que buscava expressar, por meio de instituições educacionais, o ideal de uma sociedade mais justa, criativa e participativa.

De acordo com Pereira e Rocha (2011), Anísio Teixeira defendia reformas educacionais para adequar o sistema brasileiro aos princípios de um Estado democrático moderno. Ele buscava a promoção de valores como igualdade, justiça e participação cidadã. Durante sua liderança no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), nos anos de 1952-1964, foi responsável por desenvolver e implementar políticas educacionais, além de planejar estrategicamente melhorias no sistema educacional do país. Seu objetivo era a modernização e a democratização da educação.

Ainda neste pensamento é interessante citar Saviani (2013), no qual esclarece que Anísio Teixeira compreendia que a emancipação nacional só poderia ser alcançada por meio de um projeto educacional público e verdadeiramente democrático. Para Anísio, somente a escola pública, orientada por uma missão social e coletiva, teria condições de promover a integração nacional e combater as desigualdades entre "favorecidos" e "desfavorecidos", possibilitando, assim, o verdadeiro processo de nacionalização e emancipação do povo brasileiro (Saviani, 2013).

A obra de Wiggers (2023) esclarece que as Escolas-Parque, idealizadas por Anísio Teixeira e concretizadas em Brasília sob a perspectiva de uma educação integral, representaram um marco nas políticas educacionais e culturais do país. A autora demonstra que esse modelo ultrapassou o âmbito pedagógico, configurando-se como um projeto sociopolítico voltado à formação cidadã e à democratização do acesso à cultura e às artes. Ao integrar escola, comunidade e cidade, as Escolas-Parque promoveram o desenvolvimento de práticas educativas participativas, a valorização da infância e a ampliação das experiências culturais dos estudantes.

O livro de Wiggers (2023) não apenas resgata as contribuições sociopolíticas e culturais das Escolas-Parque, mas também constrói uma leitura crítica e equilibrada, que valoriza tanto o alcance transformador da proposta quanto suas limitações históricas. Assim, a obra se destaca por combinar rigor documental, densidade interpretativa e compromisso com a reflexão sobre os rumos da escola pública brasileira.

A obra é cativante e meticulosamente organizada, pois está estruturada por meio de uma progressão didática de informações, situando os aspectos históricos e educacionais da Escola-Parque, de forma acessível e clara. Isso a torna compreensível e envolvente até para leitores sem conhecimento prévio da Escola-Parque ou da história de Brasília.

## Referência

RICARDO, Luciana de Maya. Do ideário pedagógico de Anísio Teixeira para Brasília às escolas parques contemporâneos. In: PEREIRA, Eva Waisros; COUTINHO, Laura Maria; RODRIGUES, Maria Alexandra M. (Orgs). Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal: história e memória. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018.

SAVIANI, Demerval. História das idéias pedagógicas no Brasil. 4ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

WIGGERS, Ingrid Dittrich; MARQUES, Isabela Ribeiro; FRAZZI, Mariana Ziloti. Escola Parque de Brasília: Um olhar sobre a Educação do corpo. In: PEREIRA, Eva Waisros et al. (Orgs). Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

WIGGERS, Ingrid Dittrich. Memórias da Escola-Parque de Brasília. Brasília: UnB, 2023.

WIGGERS, Ingrid Dittrich; PIEDADE, Mariana Menezes; REIS, Thaís. Memórias da educação de Brasília: as primeiras escolas classe. In: PEREIRA, Eva Waisros; COUTINHO, Laura Maria; RODRIGUES, Maria Alexandra M. (Orgs). Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal: história e memória. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018.

[illegible]

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.







Artista da capa:  
*Zuleika de Souza*

Nasceu em Brasília, em 1963. Repórter fotográfica desde 1982, trabalhou para grandes jornais e revistas brasileiras. No Correio Braziliense, viveu sua trajetória mais longa: foi repórter fotográfica por 25 anos. Brasiliense de origem e de vida, sempre manteve um diálogo profundo com sua cidade. Ao longo de 43 anos de carreira, dedicou-se a documentar Brasília, seu povo, seus artistas e personagens históricos. Participou de mais de duas dezenas de exposições. Sua fotografia tem forte ligação com o urbanismo, a paisagem e a vida cotidiana da capital. Zuleika foge da visão estritamente arquitetônica e monumental da cidade planejada, preferindo revelar a arquitetura popular, as reconstruções, o inesperado e o não previsto. Atualmente, realiza curadorias, ministra cursos de fotografia e desenvolve projetos pessoais no ateliê Plano Imaginário. Também é curadora do Festival de Fotojornalismo de Brasília e uma das editoras da revista ZL, dedicada à fotografia de Brasília.



**Secretaria  
de Educação**

