

Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SEDUC

Secretaria Executiva de Cooperação com os Municípios - SEXEC-COM

Coordenadoria de Cooperação com os Municípios para
o Desenvolvimento da Aprendizagem na Idade Certa - COPEM

Célula de Fortalecimento da Alfabetização e Ensino Fundamental - CEFAE



<https://periodicos.seduc.ce.gov.br/cenarios>



ISSN Eletrônico



Fortaleza - Ceará
2026



Elmano de Freitas da Costa
Governador

Jade Afonso Romero
Vice-Governadora

Maria Jucineide da Costa Fernandes
Secretária da Educação

Emanuelle Grace Kelly Santos de Oliveira
Secretária Executiva de Cooperação com os Municípios para Desenvolvimento da Aprendizagem na Idade Certa - COPEM

Helder Nogueira Andrade
Secretário Executivo de Equidade, Direitos Humanos, Educação Complementar e Protagonismo Estudantil

José Iran da Silva
Secretário Executivo de Planejamento e Gestão Interna

Ciza Viana Moreira
Secretária Executiva de Gestão da Rede Escolar

Cristiane Cunha Nóbrega
Coordenadora de Cooperação com os Municípios para Desenvolvimento da Aprendizagem na Idade Certa - COPEM

Lorena Cristina de Queiroz Forte
Articuladora de Cooperação com os Municípios para Desenvolvimento da Aprendizagem na Idade Certa - COPEM

Cristiano Rodrigues Rabelo
Orientador da Célula de Fortalecimento da Alfabetização e Ensino Fundamental - CEFAE



**Equipe do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental
do Programa Paic Integral**

Rakell Leiry Cunha Brito - Gerente
Gustavo Ewerson da Rocha Balbino - Técnico de Língua Portuguesa
Nefran Cardoso - Técnico de Matemática

**Equipe do Eixo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
do Programa Paic Integral**

Tarcila Barboza Oliveira - Gerente
Guilherme Henrique Lima Silva - Técnico de Matemática
Camila Karlla Bento Maciel - Técnica de Língua Portuguesa
Lilian Kelly Ferreira Teixeira - Técnica de Língua Portuguesa

**Equipe do Eixo dos Anos Finais do Ensino Fundamental
do Programa Paic Integral**

Jecson Girão Lopes - Gerente
Diego Tavares de Sousa - Técnico de Matemática
Francisca Claudeane Matos Alves - Técnica de Ciências da Natureza
Rafaella Fernandes de Araújo - Técnica de Língua Portuguesa
Rômulo Vieira de Oliveira - Técnico de Ciências Humanas

**Eixo de Literatura e Formação do Leitor
do Programa Paic Integral**

Maria Fabiana Skeff de Paula Miranda - Gerente
Antônio Elder Monteiro de Sales - Técnico

Assessor de Comunicação do Programa Mais Paic / Paic Integral

Raimundo Elson Mesquita Viana

Técnica Educacional

Valdenice de Sousa

Editor-Chefe

Prof. Dr. Jecson Girão Lopes (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Editor

Prof. Dr. Gustavo Ewerson da Rocha Balbino (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Conselho Editorial Científico

Prof. Dr. Éric Albert Plaisance (Universidade Paris-Descartes – Sorbonne – França)

Profa. Dra. Tessa Moura Lacerda (Universidade de São Paulo – USP)

Prof. Dr. Luiz Felipe Netto de Andrade e Silva Sahd (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Lucas Barreto Dias (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Profa. Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Jecson Girão Lopes (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Herbert Gomes da Silva (Universidade Federal da Bahia – UFBA)

Prof. Dr. Evanildo Costeski (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Profa. Dra. Roberta Oliveira da Costa (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Profa. Dra. Suelene Silva Oliveira (Universidade Estadual do Ceará – UECE)

Profa. Dra. Nágila Maia de Moraes Galvão (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Marcos Randall Oliveira de Freitas (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Francisca Fernanda de Castro (Secretaria Municipal de Educação de Quixadá – SME)

Profa. Dra. Poliana dos Santos (Universidade Federal do Maranhão – UFMA)

Prof. Dr. José Marques Aurélio de Souza (Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Ravena Olinda Teixeira (Universidade de São Paulo – USP)

Prof. Dr. Francisco Walison Ferreira Dodó (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Ana Carla de Abreu Siqueira (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Profa. Dra. Maria Cílvia Queiroz (Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza – SME)

Prof. Dr. Gustavo Ewerson da Rocha Balbino (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Marcia de Mesquita Araújo (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Maria José Costa dos Santos (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. João Alfredo Ramos Bezerra (Instituto Federal de Educação do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Bruno Bezerra da Silva (Universidade Estadual do Ceará – UECE)

Prof. Dr. Pedro de Freitas Façanha Filho (Universidade Federal do Maranhão – UFMA)

Prof. Dr. David Carneiro de Souza (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Profa. Dra. Alexandrina Luz Conceição (Universidade Federal de Sergipe – UFS)

Prof. Dr. Alipio José de Souza Pacheco Filho (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Gustavo Henrique Viana Lopes (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Fernando José Pires de Sousa (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Profa. Dra. Iêda Maria Maia Pires (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Maria Edivani Silva Barbosa (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Rômulo Vieira de Oliveira (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Comissão Técnico-científica

Prof. Dr. Gustavo Ewerson da Rocha Balbino
Prof. Dr. Alipio José de Souza Pacheco Filho
Prof. Dr. Gustavo Henrique Viana Lopes
Profa. Dra. Iêda Maria Maia Pires
Profa. Dra. Francisca Aparecida Prado Pinto
Prof. Me. Cristiano Rodrigues Rabelo
Profa. Me. Rafaella Fernandes de Araújo
Prof. Me. Nefran Sousa Cardoso
Prof. Me. Guilherme Henrique Lima Silva
Profa. Me. Tarcila Barboza Oliveira
Profa. Me. Ana Michele da Silva Cavalcanti de Menezes
Profa. Me. Maria Fabiana Skeff de Paula Miranda
Prof. Me. Nathanael Rodrigues de Almeida Júnior
Profa. Me. Francisca Juliana Feitosa Soares
Profa. Me. Érica Maria Laurentino de Queiroz
Prof. Me. Denilson Albano Portacio
Profa. Esp. Wandelcy Peres Pinto
Profa. Esp. Angela Maria Milhomens Fontes
Profa. Esp. Francisca Claudeane Matos Alves
Prof. Esp. Diego Tavares de Sousa
Profa. Esp. Rakell Leiry Cunha Brito
Profa. Esp. Cleine Barbosa Rodrigues Coelho
Profa. Esp. Maria Valdenice de Sousa
Profa. Esp. Alexandra Carneiro Rodrigues
Profa. Esp. Raphaela Queirós Nogueira
Profa. Esp. Karilene da Silva Sena
Profa. Esp. Lorena Cristina de Queiroz Forte
Prof. Esp. Régis Brito Ribeiro
Prof. Antonio Elder Monteiro de Sales

Revisoras:

Profa. Camila Karlla Bento Maciel
Profa. Esp. Lilian Kelly Ferreira Teixeira
Profa. Esp. Alexandra Carneiro Rodrigues

Diagramação:

Raimundo Elson Mesquita Viana

Apresentação	09
Editorial	12
Entrevista	19
01 Artigo A FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE SABERES DOS POVOS ORIGINÁRIOS: a ancestralidade na reflexão e transformação das práticas pedagógicas na Educação Infantil	
Narcélio José Marques dos Santos Julyana Rocha Carvalho	29
02 Artigo AS CONTRIBUIÇÕES DO CICLO FORMATIVO PARA PROFESSORAS(ES) E GESTORAS(ES) DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO DE FORTALECIMENTO DO REGIME DE COLABORAÇÃO NO ESTADO DO CEARÁ	
Iêda Maria Maia Pires Érica Maria Laurentino de Queiroz Wandelcy Peres Pinto	46
03 Artigo DESEMPAREDAMENTO DOS BEBÊS: perspectiva de construção de uma relação afetiva com o meio ambiente.	
Joana Diógenes Saldanha Irineu	64
04 Artigo EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ações necessárias para o desenvolvimento da consciência ambiental em crianças bem pequenas.	
Wanessa Pinto de Lima	77
05 Artigo ENSINO DE HISTÓRIA NOS SERTÕES DE CRATEÚS-CE: experiências do Fórum de professores nas sequências didáticas.	
Caio Lucas Morais Pinheiro Maria Peres Alves Raissa Nascimento da Costa Rogéria Alves Soares Sergiano Alcantara da Silva	90

06	Artigo	ANASTÁCIA: as vozes silenciadas não cessaram o brilho da luta - por uma educação antirracista com equidade étnico-racial e de gênero	110
		Cláudio César Alves Simplício	
07	Artigo	EQUIDADE E INCLUSÃO NAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR: um estudo bibliográfico reflexivo	128
		Aurilene Pereira de Moraes	
08	Artigo	IMPLANTAÇÃO DE UM LABORATÓRIO INTERDISCIPLINAR DE ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	143
		Francisca Kátia Albuquerque de Pinho Vieira	
09	Artigo	VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UM CONTEXTO ESCOLAR DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO	155
		Francisco Nunes de Sousa Moura Antonio Edson Lopes Teixeira Ana Larissa Rodrigues dos Santos Acássio Paiva Rodrigues	
		Relato de experiência	178
		Resenha	191



Algo particularmente curioso, instigante e frutífero é pensar como certas relações entre educação e filosofia nos ajudam a construir ideias e práticas educacionais mais assertivas e consistentes. Por exemplo, é interessante observar como um filósofo frequentemente associado à rigidez conceitual, como Immanuel Kant (1724-1804), recorria à palavra *Übergang* para expressar a ideia de passagem. Em suas reflexões, essa ideia diz respeito ao movimento entre o *a priori* (antes da experiência) e o *a posteriori* (a experiência), isto é, ao modo como os princípios da razão se conectam à experiência, ou seja, um movimento que articula teoria e prática. É nessa linha que se compreende sua afirmação de que o homem é “[...] aquilo que a educação faz dele” (Kant, 1996, p. 15), destacando o papel decisivo da educação na formação humana.

Talvez seja justamente essa ideia de passagem, de deslocamento, de construção entre o que é e o que ainda não é, que melhor nos ajude a pensar o sentido da Revista *CEnários*, a saber, da construção de suas várias cenas, de suas diversas passagens. Numa palavra, trata-se de um espaço que se constitui no encontro entre experiências, pesquisas, saberes e práticas, tecido (*complexus*, “o que é tecido em conjunto”, para lembrar Edgar Morin, 2005) entre o que já foi pensado e aquilo que ainda precisa ser mobilizado, como uma passagem em direção a uma educação significativa, alegre e justa para todos e cada um.

Assim, é com grande alegria que apresentamos ao público que faz a educação básica (Educação Infantil, Ciclo de Alfabetização, Anos Iniciais e Finais) o primeiro número da Revista *CEnários*: formação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Essa iniciativa expressa nossa convicção e nosso compromisso público com o livre pensamento, com a partilha de pesquisas, conhecimentos, saberes e, portanto, com a construção coletiva e colaborativa de sentidos e possibilidades para a educação cearense e brasileira.

Trata-se de um movimento que insere a palavra no espaço público, comum, reconhecendo, conforme Paulo Freire (1996), que educar e ensinar são atos que nascem do diálogo, da esperança, da construção de sonhos e da reinvenção do mundo.

Celebramos este momento com alegria e gratidão. Alegria por testemunhar a materialização de um projeto que nasce de bons encontros e é atravessado por diferentes vozes, experiências e territórios. Gratidão por cada educador(a), pesquisador(a) e profissional que compreende, como nos ensina Saviani (2008), que a educação é a mediação fundamental para a produção da humanidade em cada sujeito.

Ao tornar públicas essas reflexões, a *CEnários* cumpre uma função essencial: a de permitir a passagem das práticas ao pensamento compartilhado e das experiências ao conhecimento socialmente relevante.

Este número inaugural é a expressão concreta de um trabalho construído por muitas mãos. Nesse sentido, registramos nosso profundo agradecimento à Coordenadoria de Cooperação com os Municípios para o Desenvolvimento da Aprendizagem na Idade Certa (COPEM), pela idealização, confiança e apoio que tornaram possível este lançamento, bem como à Coordenadoria de Educação e Promoção Social (COEPS), cuja parceria foi fundamental para a realização deste projeto que ora vem a público.

Destacamos, também, o papel dos(as) colegas que fazem a Revista *Docentes*, vinculada ao Centro de Documentação e Informações Educacionais (CDIE), cuja atuação foi fundamental ao longo de todo o processo de efetivação da revista, pelo diálogo colaborativo, solícito e respeitoso para a consolidação desta iniciativa editorial.

Estendemos ainda o nosso reconhecimento aos autores e autoras que compartilharam suas experiências e reflexões, assim como aos avaliadores e avaliadoras, cuja leitura criteriosa e comprometida contribuiu para a qualidade e a consistência dos textos desta edição.

Assim, a *CEnários* reconhece a centralidade do pensamento esclarecido, que ousa, autônomo, como nos lembra Kant (1985), ao tratar da saída da menoridade de pensamento para a coragem de pensar por si mesmo, e essa passagem só se realiza quando o pensamento encontra espaço para se expressar livremente. Publicar, portanto, é também possibilitar a abertura de caminhos para que ideias circulem, confrontem-se, relacionem-se, ampliem-se e se refaçam.

Ao mesmo tempo, há, na *CEnários*, em suas diversas cenas escritas, uma aposta na paridade das inteligências; caso contrário, como lembra Rancière (2011), as ignorâncias tenderiam a prevalecer. Ao reunir diferentes produções, a revista não apenas difunde saberes, mas afirma a capacidade de todos de pensar e produzir conhecimento, desestruturando, por assim dizer, hierarquias rígidas e ampliando os horizontes do possível no campo educacional.

Nesse sentido, a *CEnários* inaugura um campo de possibilidades: novos debates, novas interlocuções e novas formas de dizer e pensar a educação pública. Trata-se de um convite ao compromisso com a qualidade da educação e com a redução das desigualdades educacionais, já que, como nos lembra Chauí (2006), democratizar o acesso à educação de qualidade, em sociedades marcadas pela desigualdade, é um dos grandes desafios contemporâneos.

Por fim, este projeto também se ancora na colaboração e na amizade cujo laço, como dizia La Boétie (2009), constrói-se na reciprocidade e no reconhecimento mútuo. Nesse sentido, a Revista *CEnários* surge como expressão dessa comunidade de educadores que compartilham encontros, desencontros, alegrias, sabores, dissabores, desafios, compromissos, realizações e sobretudo o sonho de uma educação que oportuniza todos, e cada um, de modo menos desigual.

Que este primeiro número seja, portanto, o início de uma passagem frutífera, capaz de inspirar, provocar e fomentar o desejo de transformar. Que suas páginas sejam espaços para bons encontros com ideias e experiências que ampliem a reflexão, o esclarecimento, a criação e a intervenção. E que possamos seguir, juntos, incentivando a alegria de pensar, a ousadia de saber e de partilhar (*sapere aude*) e a esperança viva da utopia de uma educação sensível, mais justa e com muita beleza.

Prof. Dr. Jecson Girão Lopes
(Editor-chefe)



Educação como passagem: encontros entre sentimentos, saberes e práticas

Pensar a educação hoje é, a nosso ver, pensar em movimento, entendido como passagens entre experiências e saberes, entre práticas e reflexões, entre o que já se construiu e aquilo que ainda se encontra em processo. É nesse horizonte que se inscreve esta primeira edição da Revista *CEnários*, reunindo produções que, em diferentes contextos e abordagens, partilham uma mesma inquietação: como fortalecer aprendizagens, promover maior equidade e garantir práticas educativas em diálogo com os desafios postos na atualidade? Mais do que apresentar estudos e relatos, este número convida o(a) leitor(a) a percorrer caminhos e passagens formativas que se constroem na escuta, nos atravessamentos, na experiência e na ação pedagógica comprometida com o direito à aprendizagem de todos(as) e de cada um(a).

Esta edição se inicia com a *entrevista* da professora Emanuelle Grace Kelly Santos de Oliveira, Secretária Executiva de Cooperação com os Municípios, na qual se apresenta a trajetória, os avanços e os desafios do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Compreendido como política pública estruturante, o programa tem seu êxito associado ao fortalecimento do regime de colaboração entre estado e municípios, elemento decisivo para a consolidação do Ceará como referência nacional em alfabetização.

O diálogo explicita o compromisso com a aprendizagem, destacando a centralidade da formação docente, da gestão educacional e do monitoramento sistemático. Nesse contexto, o uso de avaliações é afirmado como ferramenta pedagógica essencial, orientada “a partir de resultados das avaliações diagnósticas, formativas e somativas” (Oliveira, 2026, p. 26). Ao mesmo tempo, a entrevista nos convida a olhar com atenção para os desafios que ainda se colocam, sobretudo o da garantia do direito à aprendizagem, com foco na equidade e na qualidade.

O segundo texto, *A formação em contexto de professores na perspectiva de saberes dos povos originários: a ancestralidade na reflexão e transformação das práticas pedagógicas na Educação Infantil*, aborda a formação docente na Educação Infantil a partir dos saberes dos povos originários, destacando a valorização da ancestralidade como caminho para ressignificar práticas pedagógicas. A aproximação com esses saberes, mediada por experiências sensoriais e diálogo intercultural, contribui para práticas mais sensíveis, plurais e contextualizadas, reconhecendo a “educação como experiência, diálogo e prática transformadora” (Santos; Carvalho, 2026, p. 29).

O terceiro texto, *As contribuições do ciclo formativo para professoras(es) e gestoras(es) da Educação Infantil e o processo de fortalecimento do regime de colaboração no Estado do Ceará*, analisa o Acordo de Cooperação Técnica entre Estado e municípios como eixo estruturante das políticas formativas. O texto destaca que o regime de colaboração consolida uma rede de formação continuada e fortalece a Educação Infantil. Através da governança partilhada por meio das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs), esses processos promovem valorização docente, gestão qualificada e equidade, reafirmando o regime de colaboração como “estratégia de corresponsabilidade e solidariedade federativa que possibilita a redução das desigualdades regionais e o fortalecimento das capacidades locais de gestão e formação docente” (Pires; Queiroz; Pinto, 2026, p. 50).

O quarto trabalho, *Desemparedamento na Educação Infantil: experiências com bebês e a natureza como espaço educativo*, relata uma experiência em Fortaleza focada na ampliação do contato de bebês com o ambiente natural como estratégia pedagógica. O estudo propõe o desemparedamento como uma prática que integra cuidado e educação através de vivências sensoriais e corporais ao ar livre, combatendo o confinamento em espaços fechados. A pesquisa demonstra que a interação frequente com elementos da natureza potencializa o desenvolvimento integral, fortalece vínculos e ressignifica a rotina escolar, reconhecendo que “a natureza, quando presente no cotidiano institucional, [deixa] de ser mero cenário para tornar-se sujeito pedagógico, que provoca, inspira e educa” (Irineu, 2026, p. 75) de modo mais significativo.

O quinto estudo, *Educação ambiental: ações necessárias para o desenvolvimento da consciência ambiental em crianças bem pequenas*, relata uma experiência em uma creche municipal de Fortaleza focada na construção da consciência ambiental na primeira infância. Por meio de práticas como coleta seletiva e do uso da horta escolar, a autora demonstra que crianças desenvolvem atitudes de cuidado, responsabilidade e pertencimento, integrando dimensões cognitivas e afetivas. O estudo aponta mudanças significativas no comportamento das crianças, que se tornam mais autônomas e comprometidas, reforçando que “é fundamental que a escola promova um ambiente acolhedor e proporcione o contato direto com a natureza, [assim], as crianças poderão desenvolver, desde cedo, a consciência ambiental” (Lima, 2026, p. 85).

O sexto texto, *Ensino de História nos Sertões de Crateús-CE: experiências do Fórum de professores nas sequências didáticas*, analisa práticas formativas desenvolvidas no Fórum Cearense de Professores de História, integrando formação continuada, prática docente e valorização da história local. O estudo evidencia que a construção coletiva de sequências didáticas, com o uso de fontes orais e imagens, fortalece a consciência histórica e promove aprendizagens contextualizadas. Ao problematizar desigualdades territoriais, os autores reafirmam os espaços não hegemônicos como centros de resistência e produção de saberes, asseverando que a iniciativa “pode ser vista como um movimento de resistência e valorização da docência, ao articular teoria e prática, além de estimular o sentimento estudantil [...]” (Pinheiro et al., 2026, p. 91).

O sétimo estudo, *Anastácia: as vozes silenciadas não cessaram o brilho da luta - por uma educação antirracista com equidade étnico-racial e de gênero*, propõe uma abordagem pedagógica para enfrentar o racismo e as desigualdades de gênero no ambiente escolar. O estudo articula fundamentos teóricos para promover reflexões críticas sobre estruturas de dominação, valorizando a diversidade e o protagonismo das mulheres negras. Ao buscar a ressignificação de narrativas históricas, a proposta reforça a urgência de práticas que combatam desigualdades estruturais, reconhecendo que “é necessário que a escola provoque nas/os estudantes uma consciência crítica que possibilite [...] reconhecer as diferentes práticas racistas e sexistas que estão enraizadas estruturalmente e funcionam como instrumentos de dominação [...]” (Simplício, 2026, p. 111).

O oitavo texto, *Equidade e inclusão nas práticas de gestão escolar: um estudo bibliográfico reflexivo*, discute a gestão escolar como pilar para uma educação democrática, pautada na justiça social e na diversidade. A autora demonstra que práticas éticas, participativas e humanizadas contribuem para mitigar desigualdades e assegurar o direito à aprendizagem. Ao definir a equidade como princípio estruturante da organização escolar, o estudo enfatiza que sua efetivação depende de um compromisso pedagógico e administrativo, reconhecendo que “[...] equidade e inclusão não são apenas princípios legais, mas compromissos éticos que devem orientar a prática pedagógica e administrativa das instituições de ensino” (Moraes, 2026, p. 131).

O nono artigo, *Implantação de um laboratório interdisciplinar de escrita no Ensino Fundamental - anos finais*, analisa a criação de um espaço pedagógico para fortalecer a leitura e a produção textual como eixos integradores do currículo. A proposta do laboratório busca superar o ensino fragmentado da linguagem e enfrentar as dificuldades dos estudantes, demonstrando que “o desafio consiste em criar espaços pedagógicos inovadores que ressignifiquem o ato de escrever, [...] como prática social, dialógica e interdisciplinar” (Vieira, 2026, p. 145). O estudo evidencia que a articulação interdisciplinar e colaborativa potencializa a autoria e a participação social, reafirmando a escola como espaço de formação cidadã crítica.

O décimo texto, intitulado *Vivências pedagógicas de educação ambiental em um contexto escolar do semiárido brasileiro*, apresenta um estudo de caso desenvolvido em uma escola pública do município de Ipaporanga/CE, destacando práticas pedagógicas voltadas à sensibilização ambiental e à construção de uma consciência crítica sobre a relação sociedade-natureza. A análise desenvolvida reforça a importância de articular saberes científicos aos saberes locais, valorizando o contexto do semiárido como espaço de aprendizagem e de produção de sentidos, ao reconhecer que “a educação ambiental contribui para a construção de uma cultura escolar voltada para a sustentabilidade, respeitando as especificidades locais e valorizando a integração entre o conhecimento científico e o saber popular” (Moura et al., 2026, p. 156). A partir de atividades diversificadas, como aulas de campo, produção de materiais e práticas interdisciplinares, os autores afirmam que a participação ativa dos estudantes e a contextualização das ações pedagógicas potencializam aprendizagens significativas.

A décima primeira investigação, *Mini-histórias: o cotidiano na educação infantil*, apresenta um estudo em um CEI municipal de Fortaleza focado na ressignificação da documentação pedagógica pela valorização do cotidiano. As autoras propõem o uso de narrativas breves (mini-histórias) para dar visibilidade às experiências e singularidades das crianças, superando os registros tradicionais. A pesquisa demonstra que “essa abordagem [...] permitiu transformar o cotidiano escolar em espaço legítimo de pesquisa e de formação, [e] [...] fonte de estudo e conhecimento sobre a infância” (Senhor; Irineu, 2026, p. 180). Assim, a prática amplia a escuta sensível e qualifica o olhar docente, reafirmando o cotidiano como espaço de produção de sentidos e construção compartilhada do conhecimento.

Por fim, o último trabalho, a resenha crítica do livro *Primeiro eu tive que morrer*, de Lorena Portela, analisa como a obra tensiona a literatura juvenil ao abordar temas como identidade, violência de gênero e reconstrução subjetiva. O texto destaca o caráter estético e político da narrativa como instrumento de reflexão social e afirmação de vozes silenciadas, reconhecendo que a obra busca “transformar a dor em palavra, a vulnerabilidade em potência e a literatura em um espaço de reexistência” (Irineu; Saldanha; Rolim, 2026, p. 192-193). Dessa forma, a análise sugere que a literatura, ao unir experiências individuais e tensões coletivas, configura-se como um espaço formativo capaz de ampliar a compreensão sobre as múltiplas formas de resistência no mundo contemporâneo.

Os textos desta edição, embora diversos em temas e abordagens, apontam para a educação como prática coletiva capaz de produzir transformações. Ao evidenciar possibilidades concretas de atuação docente, de gestão e de formação, reafirmam que os desafios educacionais não se enfrentam de forma isolada, mas na construção compartilhada de caminhos e estratégias. Assim, a Revista CEnários se configura como espaço de articulação entre ideias e experiências, contribuindo para o fortalecimento de uma educação pública orientada pela equidade, pela sensibilidade e pela justiça. Que esta edição inspire novos caminhos, provoque reflexões e alimente o esperar de uma educação que se faz continuamente em alegres movimentos de passagem.

Prof. Dr. Jecson Girão Lopes
(Editor-chefe)

REFERÊNCIAS

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, n. 6, 2019. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/psic_oeduca/article/view/42874. Acesso em: 27 mar. 2026.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUI, Marilena. **Cidadania cultural: o direito à cultura**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FULLAN, Michael. **O significado da mudança educacional**. Tradução de Luciana Corso. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

IRINEU, Joana Diógenes Saldanha. Desemparedamento dos bebês: perspectiva de construção de uma relação afetiva com o meio ambiente. **CEnários**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 64-76, 2026.

IRINEU, Joana Diógenes Saldanha; SALDANHA, Otílio Diógenes; ROLIM, Francisca Alynne Ribeiro. Resenha crítica do livro *Primeiro eu tive que morrer*, de Lorena Portela. **CEnários**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 184-189, 2026.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1996.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?** Petrópolis: Vozes, 1985.

LA BOÉTIE, Étienne de. **Discurso da servidão voluntária**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LIMA, Wanessa Pinto de. Educação ambiental: ações necessárias para o desenvolvimento da consciência ambiental em crianças bem pequenas. **CEnários**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 77-89, 2026.

MORAES, Aurilene Pereira de. Equidade e inclusão nas práticas de gestão escolar: um estudo bibliográfico reflexivo. **CEnários**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 128-142, 2026.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MOURA, Francisco Nunes de Sousa et al. Vivências pedagógicas de educação ambiental em um contexto escolar do semiárido brasileiro. **CEnários**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 155-177, 2026.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIRES, Maria Iêda; QUEIROZ, Érica Maria Laurentino de; PINTO, Wandelcy Peres. As contribuições do ciclo formativo para professoras(es) e gestoras(es) da educação infantil e o processo de fortalecimento do regime de colaboração no estado do Ceará. **CEnários**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 46-63, 2026.

PINHEIRO, Caio Lucas Moraes et al. Ensino de História nos Sertões de Crateús-CE: experiências do fórum de professores nas sequências didáticas. **CEnários**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 90-109, 2026.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lílian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SANTOS, Narcélio José Marques dos; CARVALHO, Julyana Rocha. A formação em contexto de professores na perspectiva de saberes dos povos originários: a ancestralidade na reflexão e transformação das práticas pedagógicas na educação infantil. **CEnários**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 29-45, 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SENHOR, Juliana Alves Pereira; IRINEU, Joana Diógenes Saldanha. Mini-histórias: o cotidiano na educação infantil. **CEnários**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 178-190, 2026.

SIMPLÍCIO, Cláudio César Alves. Anastácia: as vozes silenciadas não cessaram o brilho da luta - por uma educação antirracista com equidade étnico-racial e de gênero. **CEnários**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 110-127, 2026.

TARDIF, Maurice; NUNEZ, Javier. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 388-411, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5271>. Acesso em: 27 mar. 2026.

VIEIRA, Francisca Kátia Albuquerque de Pinho. Implantação de um laboratório interdisciplinar de escrita no ensino fundamental anos finais. **CEnários**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 148-154, 2026.



Política pública de alfabetização na idade certa (PAIC) e regime de colaboração: uma entrevista com Emanuelle Grace Kelly Santos de Oliveira, Secretária Executiva de Cooperação com os Municípios do Ceará¹

Public Policy for Literacy at the Right Age (PAIC) and Intergovernmental Collaboration: An Interview with Emanuelle Grace Kelly Santos de Oliveira, Executive Secretary for Cooperation with Municipalities of Ceará

Emanuelle Grace Kelly Santos de Oliveira²

RESUMO:

A entrevista com Emanuelle Grace Kelly Santos de Oliveira analisa a trajetória e os impactos do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) como política pública estruturante da educação básica cearense. O objetivo é compreender as bases, estratégias e resultados do PAIC no contexto das políticas educacionais voltadas à alfabetização. Trata-se de uma entrevista semiestruturada de caráter qualitativo, de natureza descritiva e analítica. A partir de um resgate histórico, explica-se que o programa, criado em 2007, surge em resposta aos baixos índices de alfabetização em um contexto marcado por fragilidades na formação continuada dos professores, ausência de avaliação sistêmica e limitada articulação entre estado e municípios. Ao longo de sua implementação, o PAIC consolidou-se por meio do



¹ Entrevista e introdução realizadas pelo professor Jecson Girão Lopes (Editor da Revista).

² Secretária Executiva de Cooperação com os Municípios do Ceará (SEDUC-CE). Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Especialista em Gestão Escolar pela UFJF. Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

fortalecimento do regime de colaboração, da centralidade da formação continuada, do uso de avaliações educacionais e da adoção de mecanismos de incentivo vinculados a resultados de aprendizagem dos estudantes. Os dados e percepções apresentados indicam que a alfabetização na idade certa constitui elemento central para o desenvolvimento escolar em etapas posteriores, contribuindo para a melhoria de indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Além dos avanços quantitativos, observam-se impactos qualitativos relacionados à cultura escolar, ao engajamento das redes municipais e ao fortalecimento da gestão educacional. Por fim, vislumbram-se como desafios a ampliação da qualidade da educação desde a primeira infância e a garantia do direito à aprendizagem com equidade e a necessidade de enfrentamento das desigualdades educacionais.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais. Alfabetização. Formação docente. Avaliação educacional. Regime de colaboração.

ABSTRACT:

The interview with Emanuelle Grace Kelly Santos de Oliveira analyzes the trajectory and impacts of the Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) as a key public policy for basic education in the state of Ceará, Brazil. The study aims to understand the foundations, strategies, and outcomes of PAIC within the context of educational policies focused on literacy. This is a qualitative, semi-structured interview with descriptive and analytical purposes. Based on a historical overview, the study explains that the program, created in 2007, emerged in response to low literacy rates in a context marked by weaknesses in continuing teacher education, the absence of systemic assessment, and limited coordination between state and municipal governments. Throughout its implementation, PAIC has been consolidated through the strengthening of intergovernmental collaboration, the central role of continuing teacher education, the use of educational assessments, and the adoption of incentive mechanisms linked to students' learning outcomes. The data and perceptions presented indicate that literacy at the appropriate age constitutes a key element for school development in subsequent stages, contributing to improvements in indicators such as the Basic Education Development Index (IDEB). In addition to quantitative advances, qualitative impacts are observed in relation to school culture, the engagement of municipal education systems, and the strengthening of educational governance. Finally, key challenges include improving the quality of education from early childhood, ensuring the right to equitable learning opportunities, and addressing persistent educational inequalities.

Keywords: Public policies in education. Literacy. Teacher education. Educational assessment. Intergovernmental collaboration.

INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas, o Estado do Ceará tem se destacado no cenário educacional brasileiro pelos consistentes avanços nos indicadores de aprendizagem, especialmente na alfabetização, em grande medida associados à implementação do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Esse destaque se mostra pelo crescimento contínuo nos Índices de Desenvolvimento da educação Básica (IDEB), bem como pelo Indicador Criança Alfabetizada (ICA)³, nos quais o Ceará figura como o melhor desempenho do país.

Com o objetivo de compreender os fundamentos, estratégias e impactos do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), realizou-se, no mês de março, uma entrevista com a professora Emanuelle Grace Kelly Santos de Oliveira, Secretária Executiva de Cooperação com os Municípios para Desenvolvimento da Aprendizagem na Idade Certa (SEXEC-COM). Sua trajetória na educação permite uma análise qualificada sobre os processos de formulação, implementação e consolidação dessa política.

Organizada em formato semiestruturado, a entrevista está distribuída em eixos temáticos que tratam da criação e do desenvolvimento do programa, da formação docente, dos impactos nos indicadores de aprendizagem e dos desafios futuros da educação cearense. O diálogo possibilita compreender como a articulação entre gestão, formação de professores e avaliação sistemática contribuem para a melhoria da aprendizagem e para o enfrentamento das desigualdades educacionais.

A análise da política educacional cearense, em especial do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), pode ser compreendida à luz de diferentes referenciais teóricos que contribuem para a interpretação de seus fundamentos e resultados. No campo das políticas educacionais, Dermeval Saviani (2008) destaca que a efetividade de uma política pública está diretamente relacionada à sua intencionalidade pedagógica e à articulação entre teoria e prática no interior dos sistemas de ensino.

Há também que se destacar que uma política educacional voltada ao enfrentamento das lacunas de aprendizagens, como lembra Bernard Charlot (2000),

³ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/avaliacao-da-alfabetizacao/brasil-e-20-unidades-da-federacao-alcancam-meta-de-alfabetizacao#:~:text=O%20teste%20avalia%20se%20a,Conhe%C3%A7a%20os%20dados>. Acesso em: 27 mar. 2026.

precisa enfatizar que o sucesso escolar depende, entre outros fatores, da relação que o estudante estabelece com o saber, mediado pelas condições sociais, espaciais, culturais e didático-pedagógicas. Isso mostra que uma boa política educacional, por assim dizer, precisa não apenas garantir o acesso, mas sobretudo a efetiva apropriação do conhecimento.

No que diz respeito à formação docente, é preciso entender que o desenvolvimento profissional, para lembrar António Nóvoa (1992), deve estar lastreado na prática (experiência) e na reflexão coletiva, sendo assim possível construir a identidade de “profissional reflexivo” (Tardif; Moscoso, 2018) em suas três perspectivas fundamentais: como experiência social, como reconhecimento e interação e por fim como crítico das ideologias e das relações de subjugação.

Essa perspectiva traz a clara ideia da necessidade de constituição de mestres não ignorantes, para lembrar Jacques Racière (2011), capazes de atuar de forma crítica e autônoma, conforme propõe Paulo Freire (1996), reforçando a centralidade da formação continuada como elemento essencial para a melhoria da qualidade da educação.

Nesse sentido, compreende-se que o(a) professor(a) é, entre outras coisas, como afirma Rui Canário (1998), um “analista simbólico”, isto é, um profissional que interpreta e enfrenta problemas em relação a sua prática, além de ser também um “artesão”, na medida em que cria, inventa, produz e reproduz, portanto, “um *bricoleur*”, bem como um “profissional da relação”, que se volta ao outro, para sobretudo se apresentar como um “construtor de sentidos”.

Por fim, ao analisar processos de mudança em larga escala, Michael Fullan (2007) e Fernando Abrucio (2018) ressaltam que reformas educacionais bem-sucedidas dependem da coerência sistêmica, da colaboração entre os sujeitos e da continuidade das políticas ao longo do tempo. Nessa direção, o caso cearense explicita a importância do regime de colaboração e da persistência institucional como fatores determinantes para a consolidação de resultados educacionais consistentes.

1 TRAJETÓRIA

Revista CEnários

Secretária Emanuelle Grace Kelly Santos de Oliveira, é uma alegria recebê-la para esta entrevista. Inicialmente gostaríamos que a senhora falasse um pouco sobre sua trajetória enquanto Professora e agora enquanto Secretária executiva da educação do Estado do Ceará, referência nacional em alfabetização.

Emanuelle Grace Kelly Santos de Oliveira

Primeiramente gostaria de parabenizar pela iniciativa da Revista CEnários, uma importante ação de valorização, reconhecimento e compartilhamento de boas práticas com objetivo de fortalecer ainda mais o trabalho feito na educação do Ceará. Bom, iniciei minha trajetória profissional em 2004, em uma renomada escola da rede privada de Fortaleza, e seis meses depois, assumi, por concurso, também a regência em duas escolas da rede pública de ensino: o Liceu de Messejana e a escola Guilherme Waessen, no Dias Macedo. Foram anos de muito aprendizado, já que vivenciava duas redes com realidades bem distintas, o que certamente contribuiu muito para minha diária lapidação profissional. Cinco anos depois, passei a exercer a função de coordenadora escolar na escola São José, no Parque São José, em Fortaleza. Em 2012, fui nomeada para a coordenadoria Regional de Educação de Icó, depois a coordenadoria de Jaguaribe e, em 2023, fui designada para a Secretaria Executiva de Cooperação com os Municípios, a convite da Secretária Eliana Estrela. Sou muito feliz em fazer parte da educação do Ceará, que é referência para o Brasil e até internacionalmente. Este ano (2026) fomos novamente Selo Ouro e mantivemos a liderança na alfabetização, resultado de um trabalho que vem se consolidando há mais de 18 anos.

2 O CONTEXTO DE CRIAÇÃO DO PAIC

Revista CEnários

Sobre o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), a senhora poderia contextualizar o porquê da criação do programa em 2007 e quais eram os principais desafios educacionais que o Estado do Ceará enfrentava naquele período?

Emanuelle Grace Kelly Santos de Oliveira

Um pouco antes de 2007, foi formado um Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, instituído pela Assembleia Legislativa do Ceará. A ideia central era tornar visível um problema grave que estava “invisível”: crianças frequentavam a escola, mas não aprendiam a ler e escrever. Esse comitê realizou pesquisa com milhares de alunos, audiências públicas, seminários nacionais e internacionais e o dado que trouxe grande preocupação foi o de que apenas 15% das crianças sabiam ler e compreender um texto simples. Naquele momento eram vários desafios diante da baixíssima aprendizagem escolar, tais como: fragilidade na formação de professores, falta de uma avaliação sistêmica, pouca articulação entre estado e municípios e gestão educacional pouco eficiente. Nesse contexto, surge, em 2007, o PAIC como alternativa, trazendo eixos de formação, materiais, avaliação e incentivos. O programa foi implementado no governo Cid, sob a liderança da Secretária de educação Izolda Cela, que já trazia uma vasta experiência de sua atuação, principalmente em Sobral.

3 EVOLUÇÃO E APRIMORAMENTO DO PROGRAMA

Revista CEnários

Ao longo desses 18 anos, o PAIC, passou por algumas fases e foi se aperfeiçoando e sendo ampliado. Qual(is) transformação(ões) e desafios a senhora considera mais significativo(s) na evolução do programa?

Emanuelle Grace Kelly Santos de Oliveira

Acredito que o PAIC passou por aprimoramentos necessários ao longo do tempo, como a ampliação de sua abrangência até os Anos Finais, a adequação do incentivo cota-parte ICMS, que sempre foi um forte aliado de todo esse processo, e os diversos redesenhos das formações, buscando sempre canalizar esforços e energia para entregas mais qualificadas com impactos positivos na aprendizagem dos estudantes. Se eu tivesse que indicar a mais relevante, diria que o redesenho das formações foi crucial para garantir que as formações pudessem ser customizadas dentro da realidade das regionais e municípios, perdendo menos energia ao longo da cadeia.

4 PRINCÍPIOS E ESTRATÉGIAS

Revista CEnários

O PAIC tornou-se uma referência nacional em política pública de alfabetização. Quais princípios e estratégias foram determinantes para o sucesso do programa no Ceará?

Emanuelle Grace Kelly Santos de Oliveira

Ser modelo para o Brasil é algo que orgulha todos os cearenses e também faz recair muita responsabilidade sobre os ombros, o que considero positivo, pois movimenta a rede a fim de não nos permitirmos parar um só instante até que todas as crianças cearenses aprendam com qualidade. Para uma implementação qualificada, vários fatores anteriores foram importantes, como a organização no que diz respeito à divisão de competências, em que o município assumiu progressivamente a educação infantil e o ensino fundamental, e o estado assumiu a responsabilidade do ensino médio; o forte regime de colaboração que se consolidou e os vários apoios e incentivos oferecidos aos municípios. Evidentemente não se pode negar que o avanço que o Ceará foi tendo ano a ano retroalimentava o processo por inteiro.

5 FORMAÇÃO DOCENTE

Revista CEnários

Sobre o PAIC e a formação continuada de professores, qual o impacto da formação continuada docente nesse processo, ao longo dos anos, para melhoria e consolidação da aprendizagem?

Emanuelle Grace Kelly Santos de Oliveira

É sabido que a formação inicial, pode deixar lacunas no que diz respeito à prática profissional, sobretudo a alfabetização. Nesse contexto, entra a formação continuada, que consegue dar foco em pontos específicos que fortalecerão o processo de ensino-aprendizagem. Esse é o principal propósito da formação, uma vez que é construída a partir de resultados das avaliações diagnósticas, formativas e somativas.

6 IDENTIDADE DOCENTE

Revista CEnários

Quais mudanças na identidade docente a senhora observa como resultado desse investimento formativo junto aos professores da Educação Infantil, do Ciclo de Alfabetização, dos Anos Iniciais e Anos Finais?

Emanuelle Grace Kelly Santos de Oliveira

O Ceará tem um quadro muito qualificado e respeitado de professores e professoras, com muita vontade de fazer entregas potentes e que se orgulham dos resultados que produzem, preocupam-se com a aprendizagem das crianças e buscam impactá-las positivamente. Esse é o diferencial do Ceará.

7 INDICADORES EDUCACIONAIS

Revista CEnários

O Ceará tem se destacado nos indicadores educacionais nacionais, principalmente no IDEB. De que forma o PAIC contribuiu para esse avanço nos resultados da aprendizagem?

Emanuelle Grace Kelly Santos de Oliveira

Sem dúvida alguma o PAIC tem parte nesse cenário. O IDEB é resultado de avanços nos anos iniciais e anos finais. Uma criança alfabetizada na idade certa, segundo as pesquisas, tem maiores oportunidades de sucesso até o 5º ano, diante das que terminam sem estarem alfabetizadas, as quais têm estas chances reduzidas para aproximadamente 21%. Se essa criança entra na etapa dos Anos Finais sem ter feito um bom processo de alfabetização, certamente terá uma caminhada muito difícil ao longo de sua escolarização.

8 IMPACTOS QUALITATIVOS

Revista CEnários

Ainda sobre os resultados, agora do ponto de vista mais qualitativo, quais impactos o programa promoveu na cultura escolar, na gestão educacional e no engajamento das redes municipais de ensino?

Emanuelle Grace Kelly Santos de Oliveira

Esse é um ponto importante, pois sem a transformação da cultura escolar, provavelmente não teríamos desenvolvido o sentimento de pertencimento, que traz a vontade de querer sempre os melhores resultados, de ser destaque, de ver as crianças aprendendo etc. Isso é uma grande conquista do Ceará, pois hoje podemos dizer que temos redes engajadas que mobilizam e participam ativamente de todas as ações e processos.

9 DESAFIOS FUTUROS

Revista CEnários

Para encerrarmos, vislumbrando o futuro (os próximos anos), quais os principais desafios e prioridades da educação cearense, levando em consideração à educação infantil, a alfabetização e o ensino fundamental, tomando como base a ideia de uma educação pública com mais equidade e qualidade?

Emanuelle Grace Kelly Santos de Oliveira

Fortalecer cada vez mais a entrega de educação infantil de qualidade, de modo a oferecer as bases para a alfabetização no primeiro ano, a partir das vivências e experiências com intencionalidade pedagógica. Podermos, assim, no 2º ano, ter o desenvolvimento da fluência, garantindo o direito à leitura a TODAS as crianças cearenses, de maneira a seguirem sua caminhada pela educação básica com potencial para aproveitar todas as oportunidades que surgirem.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. Uma breve história da educação como política pública no Brasil. In: DALMON, Danilo Leite; SIQUEIRA, Caetano; BRAGA, Felipe Michel (org.). **Políticas educacionais no Brasil: o que podemos aprender com casos reais de implementação?** São Paulo: Edições SM, 2018, p. 37-58.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, n. 6, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/42874>. Acesso em: 27 mar. 2026.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FULLAN, Michael. **O Significado da Mudança Educacional**. Tradução de Luciana Corso. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima; ARAÚJO, Eduardo Santos; SILVA, Daniel Eveling da (org.). **Políticas educacionais no Brasil: atores, embates e arenas em contexto democrático**. Belo Horizonte: Selo FaE, 2024.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lílian do Valle. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

TARDIF, M.; NUNEZ MOSCOSO, J. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 388-411, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5271>. Acesso em: 27 mar. 2026.



A FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE SABERES DOS POVOS ORIGINÁRIOS: a ancestralidade na reflexão e transformação das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

TEACHER EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF INDIGENOUS KNOWLEDGE: ancestry in the Reflection and Transformation of Pedagogical Practices in Early Childhood Education.

Narcélio José Marques dos Santos¹

Julyana Rocha Carvalho²

RESUMO:

O estudo aborda a formação em contexto de professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza-CE, ocorrida entre os meses de maio e junho de 2025, na Célula da Educação Infantil, a partir da perspectiva de saberes dos povos originários. O objetivo foi compreender como experiências formativas que valorizam a cultura indígena contribuem para a ressignificação das práticas pedagógicas. A metodologia adotada foi de caráter qualitativo, descritivo-exploratório, fundamentada em Gil (2008). O aporte teórico ancora-se em autores que discutem formação docente, educação crítica e saberes dos povos originários, como Freire (1996; 2005), Nóvoa (2009), e Munduruku (2017), em diálogo com perspectivas decoloniais e interculturais. Esses referenciais sustentam a compreensão da educação como experiência, diálogo e prática transformadora. Participaram professores da Educação Infantil em um percurso de experiências sensoriais e reflexão coletiva. As atividades possibilitaram aos docentes revisitar concepções de infância e educação, reconhecendo a natureza como território de vida e os saberes originários como patrimônios culturais. Os resultados indicam que a vivência com a cultura indígena promoveu maior abertura para práticas pedagógicas plurais, baseadas na escuta e no respeito à diversidade.

¹ Doutor em educação pela UFC; professor do MAPP-UFC e coordenador de ensino de pós-graduação da UFC.

² Mestranda em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará.

Palavras-chave: Formação de Professores. Povos Originários. Educação Infantil.

ABSTRACT:

This study analyzes a context-based teacher education process developed with Early Childhood Education teachers from the Municipal Education Network of Fortaleza, Ceará, Brazil, conducted between May and June 2025 within the Early Childhood Education Division. Grounded in the perspective of Indigenous knowledge systems, the research aimed to understand how formative experiences that value Indigenous cultures contribute to the re-signification of pedagogical practices in Early Childhood Education. The study adopts a qualitative, descriptive-exploratory approach, based on Gil (2008). Its theoretical framework is supported by authors who discuss teacher education, critical pedagogy, and Indigenous knowledge, such as Freire (1996; 2005), Nóvoa (2009), and Munduruku (2017), in dialogue with decolonial and intercultural perspectives. These references sustain the understanding of education as experience, dialogue, and transformative practice. Early Childhood Education teachers participated in a formative pathway centered on sensory experiences and collective reflection. The activities enabled educators to revisit conceptions of childhood and education, recognizing nature as a territory of life and Indigenous knowledge as cultural and epistemological heritage. The findings indicate that engagement with Indigenous culture fostered greater openness to plural pedagogical practices grounded in attentive listening, respect for diversity, and the appreciation of multiple cultural epistemologies.

Keywords: Teacher Education. Indigenous Peoples. Early Childhood Education.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores da Educação Infantil tem se constituído como um campo estratégico para o fortalecimento de práticas pedagógicas críticas, sensíveis e comprometidas com a pluralidade cultural. Nas últimas décadas, a Educação Infantil tem enfrentado o desafio de conciliar políticas públicas, currículos institucionais e práticas pedagógicas com as necessidades reais das crianças, em especial no que diz respeito ao direito à natureza e ao reconhecimento de saberes historicamente marginalizados.

Nesse contexto, a Formação e o acompanhamento desenvolvidos nos Centros de Educação Infantil do Município de Fortaleza têm como propósito oferecer suporte ao trabalho pedagógico realizado pelos educadores com as crianças. Isso ocorre por meio de ações contínuas de estudo, momentos de reflexão sobre a prática e de planejamento pedagógico, de modo que os conhecimentos adquiridos nas formações se traduzam em práticas educativas qualificadas (Fortaleza, 2017).

Conforme Nóvoa (2009), a escola assume um contrato social e político que

lhe atribui a responsabilidade pela formação integral das crianças num modelo organizacional bem estabelecido. No início do século XXI, começou a tornar-se claro que este contrato e este modelo precisavam ser profundamente repensados. Já não se tratava de melhorias ou de aperfeiçoamentos, ou mesmo de inovações, mas de uma verdadeira metamorfose da escola. Fazer esta afirmação é, também, reconhecer as mudanças que, inevitavelmente, atingem os professores e a sua formação.

[...] a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente (Nóvoa, 2009, p. 7).

Nesse cenário, os povos originários ocupam um lugar de destaque, pois carregam consigo heranças milenares de respeito à terra, à coletividade e às formas plurais de ensinar e aprender. Entretanto, tais saberes foram sistematicamente silenciados pelas perspectivas hegemônicas e colonizadoras, dificultando sua inserção nos processos formativos docentes. É preciso valorizar os saberes dos povos originários e trazer para os nossos contextos educacionais as formas de educação, artes, saberes, conhecimentos de cura e plantas medicinais, entre outros, pois muitas vezes nos ambientes escolares não há a valorização dos saberes ditos populares.

A justificativa deste trabalho reside na necessidade de conferir visibilidade à cultura indígena no contexto da formação docente. Essa escolha decorre da minha trajetória escolar, marcada pela escassez de textos de autoria indígena e pela falta de propriedade sobre seus ensinamentos e modos de vida.

E acredito que minha história é compartilhada com muitas pessoas. Essa falta de representatividade impacta negativamente o imaginário social coletivo, pois pode colaborar para a manutenção da falsa ideia da inexistência desses povos na contemporaneidade, apesar de termos, no nosso Estado do Ceará, diversos povos, como os Tapebas no município de Caucaia, Jenipapo-Kanindé no município de Aquiraz, Pitaguary no município de Maracanaú, entre outros, lutando pelo reconhecimento de seus direitos e territórios. Segundo o Censo de 2022, há mais de

56 mil pessoas indígenas no estado do Ceará (IBGE, 2023).

Portanto, a realização desta pesquisa se dá pelo caráter inovador e necessário de aproximar professores da Educação Infantil dos conhecimentos e práticas indígenas, promovendo diálogos entre infância e natureza. Essa aproximação não apenas contribui para a construção de práticas pedagógicas mais diversas e contextualizadas, mas também para o fortalecimento de uma educação ambiental crítica, capaz de formar sujeitos comprometidos com a preservação da vida em todas as suas dimensões.

Como objetivo geral, buscou-se compreender como experiências formativas que valorizam a herança e a cultura indígena contribuem para a ressignificação das práticas pedagógicas na Educação Infantil e para a construção de uma educação mais crítica e sensível. Para alcançar esse objetivo geral do estudo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: Compreender como oficinas e experiências formativas inspiradas em saberes indígenas favorecem a reflexão docente sobre infância, natureza e práticas pedagógicas; identificar de que modo o contato com saberes indígenas e ancestrais favorece a ampliação do olhar docente para práticas pedagógicas mais sensíveis, plurais e contextualizadas na Educação Infantil.

Como hipóteses, partimos do pressuposto de que a inserção de saberes e práticas indígenas na formação docente possibilita a ressignificação das concepções de infância e educação, promovendo maior abertura a práticas pedagógicas plurais e integradoras. Supõe-se, ainda, que as experiências sensoriais contribuem para a sensibilização e a valorização do brincar e da escuta, configurando-se como estratégias potentes para o desenvolvimento integral das crianças e para o fortalecimento da escola enquanto espaço de preservação cultural e ambiental.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação continuada dos profissionais da educação assume papel essencial como ferramenta de aprimoramento e aprendizagem, voltada à qualificação das práticas pedagógicas e à garantia do direito à educação. Ao discutir os direitos e as responsabilidades que atravessam a formação continuada, é necessário reconhecê-la como resultado de processos históricos de luta e resistência, especialmente dos povos indígenas, que reivindicam há décadas uma

educação escolar própria, diferenciada, intercultural e contextualizada.

Esse tipo de formação está diretamente ligado à essência do trabalho docente, uma vez que ensinar envolve a construção de relações interpessoais com as crianças, valorizando sua participação ativa no processo de aprendizagem e o reconhecimento de suas singularidades. Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB n.º 20/2009, que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, afirma que “os programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma educação infantil de qualidade” (Brasil, 2009, p. 18).

Conforme Niza (2012), a construção da identidade docente depende intrinsecamente do outro, uma necessidade que se mostra ainda mais urgente na atualidade. A integração profissional não ocorre de forma isolada; pelo contrário, a elaboração de novas práticas pedagógicas exige o apoio constante da reflexão coletiva entre pares, reforçando a premissa de que ninguém domina a profissão solitariamente.

Há muitos discursos que se referem à impossibilidade de haver práticas consistentes e inovadoras de formação continuada nas escolas: os professores têm muitas dificuldades; as escolas não têm condições; é preciso trazer novas teorias e novos modelos que não existem nas escolas. No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que professoras e professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construir práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar.

É nesse cenário que somos convocados a refletir sobre o modelo escolar dominante, de base eurocêntrica, antropocêntrica e racionalista, fruto do projeto colonizador, que tem gerado impactos nocivos tanto para a integridade humana quanto para a própria Terra (Schaefer; Tiriba; Santos, 2021). Tais condições atravessam a escola, uma vez que é nesse espaço que muitas crianças ocidentais, sobretudo as que vivem em contextos urbanos, experienciam suas infâncias. Ao aprofundar essa crítica, Baniwa (2006) destaca que a educação escolar historicamente construída no Brasil contribuiu para a invisibilização dos povos indígenas, ao desconsiderar seus modos próprios de existir, aprender e produzir conhecimento. Para o autor, romper com essa lógica implica reconhecer os povos

indígenas como sujeitos contemporâneos e seus saberes como conhecimentos vivos, capazes de tensionar e transformar as práticas educativas, especialmente nos primeiros anos da escolarização, não como conteúdos folclóricos, mas como conhecimentos vívidos, capazes de remodelar práticas.

Precisamos nos libertar de conceitos que desvalorizam a nossa diversidade, precisamos aprender como chamar os povos originários, festejá-los, conhecê-los e principalmente valorizá-los. A cultura e os saberes indígenas têm como base a construção coletiva desde os primeiros anos de vida. As crianças, em um ambiente de liberdade e autonomia, formam grupos, percorrem as aldeias, constroem saberes, absorvem a cultura e fortalecem o sentimento de pertencimento à comunidade. Elas circulam livremente pelas casas, brincam, levam recados, promovem mediações e colaboram nas tarefas dos adultos. Não existem espaços segregados destinados exclusivamente ao ensino, pois o aprendizado ocorre de maneira compartilhada, sem hierarquias rígidas entre adultos e crianças, diferentemente do que se observa nas sociedades ocidentais. Nessas comunidades, as crianças não possuem menos conhecimento, apenas aprendem e sabem de modos diferentes (Conh, 2005).

Freire (2005) nos apresenta uma compreensão profundamente positiva acerca da diversidade. Para o autor, a diversidade, seja cultural, étnica, social, econômica ou de gênero, constitui um elemento essencial da sociedade e do ambiente escolar. Ele a enxerga como uma fonte de riqueza e de possibilidades para o processo educativo, não apenas nas dimensões de raça, etnia, gênero e classe social, mas também nas experiências de vida, nos saberes prévios e nas perspectivas singulares de cada criança. Tais diferenças devem ser reconhecidas, respeitadas e integradas às práticas pedagógicas, uma vez que, segundo Freire (Ibid.), o aprendizado se dá por meio do diálogo e da troca entre os sujeitos do processo educativo, educador e educando.

[...] o educador já não é mais aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. E para ser autoridade, funcionalmente, é necessário estar a favor da liberdade e não contra a mesma. E ninguém educa ninguém e tão pouco educa a si próprio: os homens educam em comunhão mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática bancária,

são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (Freire, 2005, p. 68).

É importante ter em mente essa ação consciente, da reflexão e da transformação da realidade, enxergando esse processo de forma mais profunda e crítica. A ação desvinculada da reflexão tende a ser vazia e limitada, enquanto a reflexão sem ação corre o risco de permanecer apenas no campo teórico. É na integração entre pensar e agir, nessa relação dialética, que os sujeitos se tornam capazes de transformar o mundo em que vivem. Nesse movimento de compreensão das dimensões culturais associadas à natureza, ampliamos nosso olhar e aprofundamos o diálogo. Conforme aponta Freire (2005), é nesse encontro entre reflexão e prática que se constrói uma educação verdadeiramente transformadora.

Câmara Cascudo (2004, p. 18) afirma que “não há culturas inferiores nem culturas superiores”. Há sempre culturas, reuniões de técnicas suficientes para a vivência grupal. Não se sentem inferiores, nem subalternos. Têm quando precisam. A diferença é pura confrontação de padrões estrangeiros. Nessa perspectiva, a cultura indígena está profundamente relacionada ao sentimento de pertencimento à natureza e à compreensão de sua participação na grande teia da vida. É válido ressaltar que a cultura vai muito além da produção de objetos, colares ou artesanatos, configurando-se como condição de sobrevivência, existência e resistência. Essa compreensão dialoga com o que Walsh (2009) denomina Educação Intercultural Crítica, entendida como uma proposta político-pedagógica que questiona as hierarquias culturais e epistemológicas impostas pela colonialidade, reconhecendo os saberes dos povos historicamente subalternizados como conhecimentos legítimos, vivos e fundamentais para a transformação das práticas educativas.

Daniel Munduruku (2023), em seu livro “Mundurukando”, enfatiza que os “velhos” têm papel fundamental na cultura dos povos originários, pois os avós têm o papel de educar a alma, o espírito, a memória:

No meio do caminho estava meu avô. Ele era um homem muito simples. Nada conhecia na cidade, nada havia estudado, nada sabia segundo os parâmetros urbanos. No entanto, era um sábio conhecedor dos saberes da floresta. Era ele quem curava o corpo e a alma dos meus parentes. Era ele quem anunciava os acontecimentos vindouros. Era ele quem fazia as previsões do tempo (Munduruku, 2023, p. 11).

-

Os avôs e as avós são considerados como um rio de sabedoria. Seus ensinamentos milenares, com diversos tipos de ervas, plantas, raízes e sementes, são presentes na formação dos mais jovens. Eles costumam dizer que tudo está interligado, que nada escapa da trama da vida. Enquanto isso, na sociedade ocidental, os mais velhos tendem a perder seu espaço e valor.

Já Ailton Krenak (2022) alerta sobre a infância, que tem sido frequentemente reduzida a uma etapa incompleta, em que as crianças são tratadas como recipientes vazios a serem preenchidos com conteúdos desconectados de sua própria lógica de existência. O autor evidencia que, em vez de impor a racionalidade adulta como única forma de se relacionar com o mundo, é necessário acolher os desejos, a criatividade e a inventividade próprias da infância. Dessa forma, evita-se a construção de um futuro alienado de si, da vida em comunidade e da relação com o planeta. O autor apresenta experiências educativas de povos indígenas que reconhecem a criança como sujeito ativo nos processos de subjetivação, inserido nas culturas, narrativas, ancestralidade, modos de produção e formas de transmissão de conhecimento dos povos originários.

Ao refletir sobre o distanciamento das crianças em relação à natureza, o uso exacerbado de tecnologias e a diminuição dos tempos de convivência social, Krenak (2022, p. 118) compartilha um ensinamento de sua cultura, que aqui trazemos como inspiração para pensar a educação: “o que nossas crianças aprendem desde cedo é colocar o coração no ritmo da terra”:

As crianças indígenas não são educadas, mas orientadas. Não aprendem a ser vencedoras, pois para uns vencerem outros precisam perder. Aprendem a partilhar o lugar onde vivem e o que têm para comer. Têm o exemplo de uma vida em que o indivíduo conta menos que o coletivo (Krenak, 2022, p. 118).

Assim, parafraseando Munduruku (2023), para os povos originários, “pertencer” é a forma que foram construindo como lugar sagrado, ser da terra, onde vou pintar, dançar, dar e devolver. A lógica da sobrevivência, da experiência, da coletividade. Nesse sentido, quando afasto-me da natureza, me afasto das minhas origens. Os indígenas pensam no mundo a partir da lógica da natureza, do pertencimento, do cuidado, da generosidade. É nesse sentido que precisamos

fortalecer, valorizar e contemplar o cotidiano da Educação Infantil, mas para isso, é preciso haver estudos, leituras e aprendizado em companhia para ampliar horizontes e nosso repertório.

3 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza descritivo-exploratória, voltada à compreensão das experiências formativas de professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza/CE, a partir de uma abordagem que articula os saberes e práticas dos povos originários com os processos de formação docente.

Segundo Minayo (2012), a pesquisa qualitativa busca compreender a realidade social em sua complexidade, valorizando os significados, as relações e as práticas construídas pelos sujeitos no contexto em que estão inseridos. Essa escolha metodológica fundamenta-se na necessidade de compreender os processos formativos não como fenômenos isolados, mas como tecidos de experiências, narrativas e saberes plurais que se entrecruzam na prática pedagógica.

Do ponto de vista de sua natureza, a pesquisa é descritivo-exploratória, pois, conforme Gil (2008), esse tipo de estudo permite “a descrição das características de determinada população ou fenômeno, bem como a formulação de hipóteses e a ampliação da compreensão sobre o objeto investigado” (Gil, 2008, p. 28). Nesse sentido, buscou-se investigar de forma aprofundada como a valorização dos saberes indígenas nas formações docentes pode ressignificar práticas educativas, promovendo uma educação mais crítica.

Quanto aos sujeitos participantes no estudo, e no sentido de melhor respondermos às questões e aos objetivos que o estruturam, consideramos importante observar e colher o ponto de vista de diferentes atores que intervêm na escola, e que são responsáveis pelas questões administrativas e pedagógicas da instituição. Assim, participaram do estudo um gestor e um(a) professor(a) de cada escola que atuam na Educação Infantil na Rede Municipal de Fortaleza, do Distrito de Educação, e que fazem parte de uma estratégia de qualificação das práticas pedagógicas, totalizando 19 Unidades Escolares e 38 participantes, que estão diretamente envolvidos na organização e no desenvolvimento das práticas curriculares.

A escolha dos participantes se deu de forma intencional: docentes formados em pedagogia, que atuam com crianças de 1 a 5 anos de idade, atendendo creche e pré-escola, considerando sua inserção em contextos de prática e formação que dialogam com a temática do estudo. Essa forma de seleção é coerente com a abordagem qualitativa, na qual, conforme Lüdke e André (1986), o pesquisador busca sujeitos que possam oferecer uma compreensão aprofundada do fenômeno investigado.

O percurso metodológico incluiu oficinas pedagógicas, experiências sensoriais e momentos de reflexão coletiva. Tais atividades foram planejadas como espaços de vivência e construção de saberes, permitindo que os professores revisitassem suas concepções de infância, natureza e educação. Durante as oficinas, os participantes tiveram a oportunidade de vivenciar práticas inspiradas nos saberes e rituais indígenas, integrando elementos da cultura, da oralidade e da ancestralidade como dispositivos pedagógicos. Essa metodologia experiencial dialoga com a concepção de formação como processo contínuo, reflexivo e situado, conforme defendem Nóvoa (2009) e Freire (1996), para quem o educador se forma na interação com o outro, no exercício da escuta e na construção coletiva do conhecimento.

A formação de professores foi pensada como um momento sensorial, simbólico e reflexivo, voltado para o reconhecimento da natureza como território de saberes e aprendizagens. As atividades foram organizadas em dois momentos, que buscaram despertar nos educadores uma escuta mais sensível e um olhar ampliado sobre os vínculos entre cultura, ancestralidade e práticas pedagógicas.

3.1 Oficina sensorial com ervas: experiências de escuta e percepção

Na primeira oficina, os professores foram convidados a vender os olhos e a se deixar guiar pelos sentidos do tato e do olfato. Sentados no chão em tapetes, foram disponibilizados recipientes com ervas de origem indígena (eucalipto, erva-doce, alecrim, hortelã, alfavaca, manjeriço, folha de louro e outros), nos quais puderam explorar cheiros, texturas e formas sem recorrer à visão, o que gerou um exercício de presença e de percepção profunda. A dinâmica favoreceu o contato com a sabedoria ancestral das ervas, compreendidas não apenas como elementos naturais, mas como portadoras de histórias, curas e rituais de cuidado. Esse

momento provocou reflexões sobre o modo como as crianças percebem o mundo, por meio da curiosidade, da experimentação e da sensibilidade, e sobre a importância de integrar experiências sensoriais ao cotidiano pedagógico. Além disso, muitos resgataram lembranças dos avós: “Minha avó criava receitas de lambedor com a alfavaca”, outros lembravam de suas memórias do interior.

Boaventura de Sousa Santos (2005) defende que o futuro da humanidade está atrelado à necessidade de um equilíbrio que conseguiremos alcançar na encruzilhada entre os conhecimentos indígenas e os de outros povos, pois os povos indígenas não só cultivam e utilizam as plantas; eles possuem e criam um vínculo, uma relação especial com elas, controlam os saberes que orientam as relações com os recursos naturais, sabem transformar as ervas, sabem fazer infusões.

Figuras 01, 02 e 03: Momentos da primeira oficina (cheiros e texturas das ervas indígenas)



Fonte: Acervo Célula da Educação Infantil

Já na segunda oficina, o foco voltou-se para a exploração de diferentes sementes e folhas, suas origens, formas e potências simbólicas. Os participantes puderam manuseá-las, classificá-las e partilhar memórias e significados associados a cada uma. A semente foi apresentada como símbolo de vida, resistência e ancestralidade, remetendo ao tempo da natureza e à ideia de continuidade entre o

humano e o ambiente. A curiosidade foi estimulada, pois foram disponibilizadas sementes pouco conhecidas, como coentro, jatobá, olho de boi, jacarandá e outras.

Sabe-se que, ao longo de séculos, os povos indígenas desenvolveram práticas de manejo de seleção, cultivo e manipulação das sementes nativas que foram sendo aperfeiçoadas, resultando em variedades tradicionais de riquíssima diversidade, altamente adaptadas ao ambiente e ao clima local. Dessa forma, garantiram a produção de alimentos e outros recursos necessários à sobrevivência, como os remédios, o artesanato e especialmente a alimentação, em sistemas agrícolas de pequena escala e com baixo impacto ambiental.

Na “Conferência de Pajés: Biodiversidade e Direito de Propriedade Intelectual, Proteção e Garantia do Conhecimento Tradicional” (2002), foi afirmado que “o conhecimento indígena tem contribuído, direta ou indiretamente, para garantir grande parte dos avanços na área da saúde”. Calcula-se que 75% das drogas usadas em tratamentos médicos têm origens nestas formas de saber, que são atuais, fazem parte da vida cotidiana dos povos indígenas e são continuamente repensadas e renovadas a partir de novas experiências (Almeida, 2010, p. 47).

Figuras 04, 05 e 06 : Momentos da segunda oficina (Investigando sementes e folhas)



Fonte: Acervo Célula da Educação Infantil

Ambas as oficinas se articularam como experiências formativas vivas, nas quais o aprender se deu pela experiência direta, pela troca e pela escuta. Através delas, os professores foram convidados a reconectar-se com a natureza e com os saberes originários, reconhecendo nesses elementos fontes potentes para repensar a prática docente e cultivar uma educação mais sensível, sustentável e enraizada nos valores do respeito e da coletividade.

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados registros fotográficos e vídeos das oficinas, anotações reflexivas dos professores, observação participante e relatos orais compartilhados durante as rodas de conversa. Essas fontes de informação permitiram uma leitura interpretativa das experiências formativas e dos significados atribuídos pelos docentes às vivências propostas.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir do exposto, compreende-se a importância da formação em contexto para professores e professoras como um processo que se realiza na própria unidade escolar, no qual docentes e coordenadores colaboram entre si, considerando as necessidades institucionais e os interesses do corpo docente. Trata-se de uma proposta formativa orientada por uma metodologia que favorece a reflexão crítica e a transformação das práticas pedagógicas, ocorrendo de forma sistemática, com encontros mensais (Fortaleza, 2017).

Conforme Nóvoa (2009), é preciso que, no acompanhamento pedagógico e na formação de professores, haja a valorização da escuta e da experiência docente, ou seja, “é preciso revalorizar o saber da experiência e dar voz aos professores”, criando espaços para que eles possam narrar, refletir e reconstruir suas práticas a partir do vivido, pois não deve ser um processo formativo centrado na transmissão de informações, ao contrário, deve-se promover momentos participativos, que envolvam, acolham, reflitam, dialoguem e transformem sua prática. Desse modo, a proposta de formação em contexto emergiu das falas e das narrativas docentes, que evidenciaram a necessidade de ampliar e aprofundar os conhecimentos relacionados às relações étnico-raciais no âmbito das práticas pedagógicas.

A aprendizagem advinda desse momento formativo foi profunda e múltipla, alcançando tanto os professores quanto as práticas pedagógicas voltadas à Educação Infantil. Para os professores, a experiência proporcionou um

reencantamento com a natureza e com o próprio ato de educar. Ao vivenciarem as oficinas com as ervas e as sementes, eles puderam compreender parte da relação com os povos originários, já que essas ervas são herança da cultura indígena, utilizada por eles com muitas finalidades, como curar doenças, fazer receitas, temperos, tintas, artesanato, colares e outras. Esse processo os levou a reafirmar a importância da pluralidade cultural, do sentir e da experiência na aprendizagem, aspectos muitas vezes negligenciados nas formações tradicionais. Essa perspectiva converge com Freire (1996), ao reconhecer os saberes culturais e populares como fundamentos do processo educativo, reafirmando que práticas formativas ancoradas na experiência e na pluralidade cultural potencializam aprendizagens mais significativas e humanizadoras.

Os docentes também perceberam que os saberes indígenas e ancestrais podem inspirar novas formas de ensinar e aprender, nas quais o respeito à diversidade, à coletividade e ao meio ambiente se tornam valores centrais. Ao se colocarem em posição de curiosidade e descoberta, como as próprias crianças, eles ressignificaram o papel do educador, não mais como quem transmite conhecimento, mas como quem media experiências, provoca reflexões e aprende junto.

Em relação às práticas na Educação Infantil, o momento formativo despertou nos professores o desejo de incluir experiências sensoriais, naturais e simbólicas no cotidiano das crianças. As oficinas mostraram que explorar cheiros, texturas, sementes e elementos da natureza pode ampliar o repertório das infâncias, favorecer o vínculo com o ambiente e estimular a imaginação, a investigação e o cuidado com o planeta.

Além disso, a formação contribuiu para fortalecer uma pedagogia da escuta e da vivência, em que as crianças são vistas como sujeitos curiosos, ativos e produtores de cultura. Assim, os educadores passaram a compreender que educar em contato com a natureza e com os saberes originários é também um ato político e afetivo, capaz de formar seres mais conscientes, empáticos e conectados com o mundo em que vivem. Essa compreensão dialoga com Paulo Freire (1996), ao afirmar que o processo educativo se constrói no diálogo, na escuta e no reconhecimento dos sujeitos como produtores de saberes, orientando práticas comprometidas com a humanização.

Em síntese, a aprendizagem desse processo formativo está na

transformação do olhar docente, um olhar que passa a reconhecer a potência das experiências simples, da sabedoria ancestral e da natureza como mestre, orientando práticas pedagógicas mais humanizadas, sensíveis e significativas para as crianças da Educação Infantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrar este percurso formativo, que ocorreu no primeiro semestre de 2025, entre os meses de maio e junho, é também reconhecer que educar é semear esperanças e cultivar vínculos. As experiências vividas nas oficinas, com ervas, sementes, cheiros e texturas convidaram os professores a desacelerar o olhar e reaprender a sentir o mundo, inspirados nos saberes dos povos originários.

Ao longo da formação, os docentes foram se abrindo à escuta, à partilha e à sensibilidade, compreendendo que a educação infantil precisa estar enraizada na vida, na natureza e nas relações humanas. Como nos ensina Bondía (2002), a experiência não é aquilo que simplesmente acontece, mas aquilo que nos acontece, o que nos atravessa, transforma-nos e deixa marcas. Assim, esse momento formativo foi mais do que um encontro pedagógico: foi uma experiência que tocou o corpo, a memória e o sentido de ser professor.

A vivência mostrou que formar-se é também transformar-se, e que práticas educativas inspiradas na ancestralidade, na escuta e na simplicidade da natureza podem fortalecer uma educação mais humana, poética e sustentável. Cada erva e cada semente explorada simbolizam a potência do cuidado, da continuidade e do renascimento, valores essenciais para quem educa na primeira infância.

Conclui-se, portanto, que a formação de professores ancorada nos saberes originários e na experiência sensível, como propõe Bondía (2002), reinventa o aprender: não como acúmulo de informações, mas como um ato de presença, de encontro e de transformação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de (org.). **Conhecimento tradicional e biodiversidade**: normas vigentes e propostas. 2. ed. Manaus: PPGAS/UFAM; UEA Edições, 2008.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2009.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

FORTALEZA (CE). **Programa de formação continuada e acompanhamento pedagógico à educação infantil**. Fortaleza: Prefeitura de Fortaleza, 2017.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Carlos: Olho d'Água, 1995.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022: população indígena do Ceará**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br>. Acesso em: 9 out. 2025.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LUCIANO, G. S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando2: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores**. Lorena, SP: UK'A Editorial, 2017.

NIZA, Sérgio. **Escritos sobre educação**. Lisboa: Tinta da China, 2012.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

TIRIBA, L. V.; SANTOS, Z. C. W. N.; SCHAEFER, K. A. B. Na contramão da BNCC:

do emparelamento colonizador ao livre brincar. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e86018, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.86018>. Acesso em: 9 fev. 2025.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e educação intercultural. In: CANDAU, V. M. (org.). **Seminário Internacional Educação Intercultural, Movimentos Sociais e Currículo**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, p. 1-18, 2009.



AS CONTRIBUIÇÕES DO CICLO FORMATIVO PARA PROFESSORAS(ES) E GESTORAS(ES) DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO DE FORTALECIMENTO DO REGIME DE COLABORAÇÃO NO ESTADO DO CEARÁ

THE CONTRIBUTIONS OF THE TRAINING CYCLE FOR TEACHERS AND SCHOOL LEADERS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE PROCESS OF STRENGTHENING THE COLLABORATIVE REGIME IN THE STATE OF CEARÁ, BRAZIL

Iêda Maria Maia Pires¹
Érica Maria Laurentino de Queiroz²
Wandelcy Peres Pinto³

RESUMO:

Este artigo analisa o Acordo de Cooperação Técnica entre o Estado do Ceará e seus municípios, compreendido como eixo estruturante das políticas formativas voltadas à Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com incursão histórica e análise documental, a fim de compreender como essa forma de governança compartilhada, mediada pelas CREDEs, sustentada por princípios de Regime de Colaboração, tem possibilitado o desdobramento das formações continuadas e em serviço, o intercâmbio de saberes e a consolidação de uma rede colaborativa de aprendizagem nos 184 municípios cearenses. Nesse sentido, analisa-se também o percurso histórico da formação continuada de gestoras(es) e de professoras(es), organizada por uma equipe de profissionais que atuam na primeira etapa da Educação Básica, na Seduc/Sede. Essa formação, planejada e realizada pela Coordenadoria de Educação e Promoção Social (COEPS) e pela Célula de Apoio e Desenvolvimento da Educação Infantil (CADIN), em parceria com as redes municipais, tem como propósito fortalecer a

¹ Doutora em Educação pela Université Paris Descartes, Paris V (França); Faz parte do grupo de gestores de Educação Infantil da Seduc-CE.

² Mestra em Educação pela Universidade do Atlântico (UniAtlântico); Orientadora da Célula de Apoio e Desenvolvimento da Educação Infantil-Seduc-CE.

³ Especialista em Educação pela Universidade de Brasília (UNB); Faz parte do grupo de formação de professores de Educação Infantil da Seduc-CE.

identidade profissional de gestoras(es) e de professoras(es), promover a equidade educacional e favorecer condições humanas e pedagógicas que assegurem o desenvolvimento integral das crianças. A formação continuada, por sua vez, desdobra-se com o intuito de alcançar todas(os) profissionais da Educação Infantil nos 184 municípios cearenses, contando com o apoio das CREDEs, o que legitima e fortalece o Regime de Colaboração. O referencial teórico ancora-se em autoras(es) como Nóvoa (1995), Imbernón (2010), Oliveira-Formosinho (2002, 2009, 2011), Kramer (2008), Fochi (2013), Rosemberg (1999) e Ostetto (2000, 2011), que concebem a formação como processo identitário, colaborativo, reflexivo e ético. Destaca-se, ainda, a contribuição de Fochi (2013), ao valorizar a escuta sensível, a documentação pedagógica e o protagonismo infantil como instrumentos de reflexão e transformação da prática docente, de Fúlvia Rosemberg (1999), ao compreender a formação como eixo de construção da qualidade social e da equidade na Educação Infantil, e de Ostetto (2000, 2011) que a defende como processo contínuo, coletivo e reflexivo, no qual a(o) professora(or) constrói relações com a(o) outra(o) e com a prática. As ações formativas desenvolvidas no Ceará configuram-se, assim, como prática sociopolítica de valorização docente, de fortalecimento da gestão democrática e de promoção da qualidade social e equitativa da Educação Infantil.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Acordo de Cooperação. Formação Continuada de Professoras(ores) e Gestoras(es).

ABSTRACT:

This article analyzes the Technical Cooperation Agreement between the State of Ceará and its municipalities, understood as a structuring axis for formative policies aimed at Early Childhood Education, the first stage of Basic Education. The research adopts a qualitative approach, combining historical investigation and documentary analysis, to understand how this form of shared governance, mediated by the Regional Education Coordination Offices (CREDEs) and supported by the principles of a Collaborative Regime, has enabled the development of continuing and in-service training, the exchange of knowledge, and the consolidation of a collaborative learning network across Ceará's 184 municipalities. In this context, the historical trajectory of continuing education for managers and teachers is also analyzed. This education is organized by a team of professionals working in the first stage of Basic Education at the Seduc/Headquarters. The training, planned and executed by the Coordination of Education and Social Promotion (COEPS) and the Early Childhood Education Support and Development Cell (CADIN), in partnership with municipal networks, aims to strengthen the professional identity of managers and teachers, promote educational equity, and foster human and pedagogical conditions that ensure the holistic development of children. This continuing education, in turn, expands to reach all Early Childhood Education professionals in the 184 municipalities of Ceará, with the support of the CREDEs, which legitimizes and strengthens the Collaborative Regime. The theoretical framework is anchored in authors such as Nóvoa (1995), Imbernón (2010), Oliveira-Formosinho (2002, 2009, 2011), Kramer (2008), Fochi (2013), Rosemberg (1999), and Ostetto (2000, 2011), who conceive training as an identity-building, collaborative, reflective, and ethical process. The contributions of Fochi (2013) are also highlighted, emphasizing sensitive listening, pedagogical documentation, and child agency as instruments for reflection and transformation of

teaching practice. Fúlvia Rosemberg (1999) is noted for understanding training as a cornerstone for building social quality and equity in Early Childhood Education, and Ostetto (2000, 2011) for advocating it as a continuous, collective, and reflective process in which teachers build relationships with others and with their practice. The formative actions developed in Ceará thus constitute a sociopolitical practice that promotes teacher appreciation, strengthens democratic management, and advances the social and equitable quality of Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education. Cooperation Agreement. Continuing Education for Teachers and Managers.

1 INTRODUÇÃO

A experiência do Estado do Ceará tem se constituído, nas duas últimas décadas, uma das práticas mais consistentes de materialização do Regime de Colaboração entre Estado e municípios no campo educacional brasileiro. Fundamentado nos princípios constitucionais estabelecidos no artigo 211, da Constituição Federal de 1988, e nos artigos 8º a 11º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Regime de Colaboração prevê que a União, os Estados e os Municípios organizem seus sistemas de ensino de forma articulada, compartilhando responsabilidades administrativas, técnicas e financeiras com vistas à garantia do direito à educação com qualidade e equidade.

No Ceará, esse princípio ganhou expressão concreta por meio de um modelo de governança colaborativa, sustentado por Acordos de Cooperação Técnica, firmados entre a Secretaria da Educação do Estado (Seduc/CE) e os 184 municípios cearenses. Esse arranjo interinstitucional permitiu que as políticas educacionais fossem planejadas, executadas e monitoradas de maneira articulada, garantindo apoio técnico, formativo e financeiro aos municípios – especialmente àqueles com menor capacidade de gestão e infraestrutura educacional.

Entre as ações mais emblemáticas desse processo destaca-se o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), instituído em 2007 e reconhecido nacionalmente como referência em política pública colaborativa. O PAIC foi concebido a partir da compreensão de que nenhum município poderia, isoladamente, garantir a alfabetização de todas as crianças cearenses, sendo necessária uma ação integrada entre Estado e municípios, mediada por assessoria

técnica, formação continuada, produção de materiais didáticos, avaliação externa e acompanhamento sistemático.(Gomes; Braga; Sousa, 2020, p. 69-83).

A estrutura do programa, organizada em cinco eixos – Gestão Municipal da Educação, Gestão Pedagógica da Alfabetização, Educação Infantil, Literatura Infantil e Avaliação Externa –, consolidou uma metodologia de trabalho que associava planejamento estratégico, acompanhamento pedagógico e formação em rede.

O Eixo de Educação Infantil, em particular, teve papel decisivo ao oferecer apoio técnico e formação continuada às equipes municipais na elaboração de políticas locais de Educação Infantil, na orientação para o credenciamento das instituições e na implantação de Propostas Pedagógicas alinhadas às diretrizes nacionais. A formação continuada e em serviço de professoras(es), gestoras(es) e demais profissionais da primeira infância tornou-se um dos pilares dessa política, promovendo a valorização profissional e o fortalecimento institucional das redes municipais.

A Seduc/CE operacionalizou o Regime de Colaboração por meio de Acordos de Cooperação Técnica com a Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), viabilizando o pagamento de bolsas para gerentes e técnicos municipais do PAIC e assegurando a presença permanente de equipes locais dedicadas à implementação das ações formativas. Esse modelo garantiu capilaridade e continuidade às políticas públicas, uma vez que cada município passou a contar com pessoal técnico especializado e acompanhamento sistemático das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs/Seduc).

Além da formação docente, o Regime de Colaboração também se expressou no compartilhamento de instrumentos de gestão e avaliação, como o SPAECE-Alfa, a Provinha PAIC e o Prêmio Escola Nota 10. Esses mecanismos, aliados à política de incentivo e reconhecimento das boas práticas, consolidaram uma cultura de monitoramento, corresponsabilidade e melhoria contínua da aprendizagem. A gestão colaborativa cearense transformou o acompanhamento de resultados em uma estratégia pedagógica coletiva, envolvendo escolas, municípios e Estado em um mesmo propósito: garantir que toda criança aprendesse a ler e a escrever na idade certa.

O impacto desse Regime de Colaboração ultrapassou os indicadores de alfabetização e alcançou dimensões mais amplas do desenvolvimento educacional. A partir da base construída pelo PAIC, o Ceará expandiu sua atuação para outras etapas e modalidades, incluindo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental de nove anos, a Educação em Tempo Integral e, mais recentemente, as ações voltadas à primeira infância assegurando a qualidade com equidade. Essa trajetória demonstra que a colaboração intergovernamental, quando planejada com continuidade e institucionalizada, tem potencial de induzir políticas públicas sustentáveis, integradas e orientadas por resultados pedagógicos e humanos.

No campo da Educação Infantil, o Regime de Colaboração Cearense assumiu papel estratégico na consolidação das políticas municipais, especialmente no que se refere à Formação Continuada de Professoras/es e gestoras/es. (Pires; Macário; Pinto, 2020, p. 54-86). Impulsionou à implantação dos Parâmetros para Promoção da Qualidade e Equidade da Educação Infantil Cearenses, com a finalidade de promover e assegurar o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos com qualidade e equidade. Essa atuação dialogou com a implementação do Ensino Fundamental de nove anos (Lei nº 11.274/2006), momento em que o Estado apoiou os municípios na reorganização curricular, na adequação da faixa etária para cada etapa e na articulação entre Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A experiência do Ceará, portanto, reafirma o sentido mais profundo do Regime de Colaboração: não apenas uma exigência legal, mas uma estratégia de corresponsabilidade e solidariedade federativa que possibilita a redução das desigualdades regionais e o fortalecimento das capacidades locais de gestão e formação docente. Ao articular Estado e municípios em torno de metas comuns, respeitando as especificidades de cada território, o Ceará construiu um modelo de política pública sustentável, participativa e orientada pela equidade, tornando-se referência nacional na implementação de políticas educacionais de longo prazo.

O fortalecimento do Regime de Colaboração entre estado e municípios cearenses, na etapa da Educação Infantil, ocorreu inicialmente por meio da Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM), que assumiu a formação de professores, bem como a formação de coordenadoras e coordenadores

pedagógicos e de gestores que atuam com a 1ª etapa da Educação Básica. O Eixo de Educação infantil na COPEM foi estruturado com uma equipe técnica formada por consultoras, bolsistas, tutoras e demais participantes, que juntos criaram o novo e desafiador programa de formação continuada, para fortalecer a Educação Infantil e assegurar, com qualidade, o atendimento para os bebês e crianças cearenses nos 184 municípios cearenses.

2 METODOLOGIA

Para a construção deste artigo, optou-se trabalhar com a abordagem qualitativa e descritiva, no sentido de possibilitar uma análise aprofundada das percepções e impactos da formação continuada de professoras(es) e gestoras(es) envolvidas(os). Considerar o contexto social, político e educacional foi uma prerrogativa importante. O ponto central deste estudo foi analisar o processo de fortalecimento do Regime de Colaboração entre o Estado e os 184 municípios do Ceará. Para isso, realizou-se uma investigação baseada em documentos oficiais da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc), artigos que discutem os acordos de cooperação técnica entre Estado e municípios, relatórios das CREDES e materiais formativos utilizados nos ciclos de formação continuada. Essa análise buscou evidenciar a estrutura, os princípios e as diretrizes que orientam a política de formação continuada no Estado do Ceará.

A pesquisa qualitativa busca compreender os processos e sentidos construídos pelos participantes em seus contextos naturais, sendo, portanto, adequada à análise de políticas públicas e práticas formativas, como é o caso da formação continuada de professoras(es) e gestoras(es) da Educação Infantil no Ceará.

A natureza descritiva do estudo justifica-se pela intenção de identificar, caracterizar e compreender os movimentos que consolidaram o Regime de Colaboração no Estado do Ceará, especialmente no tocante às ações formativas e de apoio técnico-pedagógico promovidas pela Secretaria da Educação do Estado (Seduc/CE) e suas instâncias intermediárias. Assim, buscou-se evidenciar o percurso histórico, as diretrizes, os princípios e os instrumentos institucionais que

estruturaram a política de formação continuada e o acompanhamento das redes municipais de ensino.

Foi feito estudo bibliográfico fundamentado em autoras(es) que discutem formação continuada e identidade docente, como Nóvoa (1995), Imbernón (2010), Oliveira-Formosinho (2002, 2009, 2011), Kramer (2008), Fochi (2013), Rosemberg (1999) e Ostetto (2000, 2011). Com essa revisão teórica, ampliou-se um leque para compreender o papel da formação na construção da profissionalidade de professoras(es) e gestoras(es) para a melhoria da qualidade da Educação Infantil.

A pesquisa fundamentou-se, também, na análise de documentos oficiais produzidos pela Seduc/CE (Seduc, 2022), com destaque para: Relatórios do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), que delineiam as origens e os desdobramentos do Regime de Colaboração entre Estado e municípios; Relatórios e registros das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE/CECOM), que detalham a execução das formações e o acompanhamento técnico às redes municipais; e Materiais formativos e cadernos pedagógicos da COEPS e da CADIN, que expressam as concepções, metodologias e princípios pedagógicos que norteiam os ciclos de formação continuada voltados à Educação Infantil.

Essa pesquisa buscou identificar categorias emergentes relacionadas ao fortalecimento da formação docente, à identidade profissional das(os) educadoras(es) e à consolidação do Regime de Colaboração como política pública sustentável. A leitura analítica dos materiais permitiu compreender os fundamentos políticos, pedagógicos e organizacionais que sustentam a experiência cearense e suas repercussões para a melhoria da qualidade da Educação Infantil.

Em síntese, a metodologia adotada permitiu analisar criticamente a política cearense de formação continuada da Educação Infantil, compreendendo-a como prática interinstitucional e formativa, sustentada pelo Regime de Colaboração entre Estado e municípios e articulada às políticas de valorização docente e à promoção da qualidade da Educação Infantil na Primeira Infância.

3 DESENVOLVIMENTO

A compreensão do Regime de Colaboração como princípio organizador da educação brasileira exige reconhecer sua natureza constitucional, política e pedagógica. Conforme destaca Cury (2002, p. 7), o Regime de Colaboração “não é mera divisão de tarefas administrativas, mas uma exigência de solidariedade federativa voltada à garantia do direito à educação”. Ou seja, trata-se de um dispositivo de cooperação recíproca entre os entes federados, que busca conjugar autonomia e interdependência na construção de políticas públicas educacionais.

Na mesma perspectiva, a efetivação desse regime requer planejamento integrado e corresponsabilidade entre União, Estados e Municípios, superando a lógica fragmentada de gestão. Para o autor, o Regime de Colaboração é uma “condição estruturante para a democratização do acesso, da permanência e da qualidade da educação básica”. Em outras palavras, ele não se restringe a um instrumento legal, mas configura uma estratégia de governança cooperativa, capaz de articular políticas de financiamento, avaliação, formação e gestão educacional.

No campo da política educacional cearense, o Regime de Colaboração ganhou forma concreta a partir do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), o qual transformou a cooperação técnica e financeira entre Estado e municípios em um modelo de gestão compartilhada. Essa configuração expressa o que Vieira (2013, p. 102) define como “colaboração institucionalizada”, ou seja, uma política que se materializa por meio de acordos formais, instâncias permanentes de diálogo e dispositivos de acompanhamento, garantindo continuidade às ações e unidade aos propósitos educativos.

A trajetória do Regime de Colaboração na Educação do Ceará é um marco nacional, pautada pelo engajamento dos atores envolvidos nesse processo e pela vontade política que fomentou a aproximação contínua do estado do Ceará com os municípios cearenses. Essa construção histórica, embora interligada à esfera nacional, distingue-se desta pelas experiências exitosas do estado e pela reciprocidade estabelecida com seus entes federativos.

O aprimoramento da qualidade e da oferta da Educação Básica no território cearense está profundamente enraizado na municipalização, processo que se iniciou de forma precursora à LDB de 1996 (art. 8º). Já em 1995, com a Lei n. 12.452/1995,

um decreto estadual, impulsionado pela Constituição Federal de 1988 e referendado pela Constituição Estadual de 1989, deu largada a um ciclo de engajamento e mutualidade, apesar dos constantes desafios políticos e financeiros. Uma progressão virtuosa se estabeleceu a partir de 1995, garantindo a sustentabilidade do regime.

Nos anos seguintes, o processo de descentralização educacional foi fortalecido por políticas de ampliação da municipalização e de consolidação das redes públicas de ensino, impulsionadas pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), instituído pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Esse mecanismo de financiamento foi decisivo para o avanço da educação básica, ao assegurar apoio financeiro e redistributivo à gestão municipal.

Nessa nova configuração, o Estado manteve o provimento de recursos técnicos, infraestrutura e acompanhamento pedagógico, enquanto os municípios passaram a responder pela maior parte das matrículas, especialmente no Ensino Fundamental. Posteriormente, a Emenda Constitucional nº 59/2009, ao tornar obrigatória a matrícula de crianças a partir dos quatro anos na Educação Infantil, ampliou o direito à educação e reconfigurou o cenário da primeira infância, ainda que a expansão e a qualidade da oferta de creches permaneçam como desafios a serem enfrentados.

Mesmo diante das limitações orçamentárias e mudanças de gestão, a convergência de ações em prol da equidade educacional predominou, resultando em acordos formalizados, cooperação técnica ampliada e melhoria da infraestrutura física.

Um momento peculiar e catalisador desse processo ocorreu a partir de 2007, quando a União passou a exercer plenamente sua função redistributiva. Este período, marcado pelo fortalecimento do pacto colaborativo e pela criação do Fundeb (2007), propiciou a expansão de uma experiência exitosa do município de Sobral (especialmente na formação de professores) para todo o estado através do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC).

O PAIC consolidou estratégias como formações de professores, presença técnica nos municípios, repasse de recursos e premiação por desempenho escolar,

ênfatizando a alfabetização e a produção de materiais pedagógicos estruturados. Com a Lei Nº 15.921, em 2016, o PAIC foi ampliado para o Programa de Aprendizagem na Idade Certa – MAIS PAIC, incorporando ações abrangentes na Educação Infantil e Literatura Infantil. O Governo do Estado reafirmou seu compromisso com a Educação Infantil, assumindo a corresponsabilidade com os municípios, o que foi solidificado pelo Programa Mais Infância Ceará, que surge sob a égide da intersetorialidade, com foco na articulação entre os setoriais que atendem diretamente a primeira infância no estado.

No âmbito das ações voltadas à Primeira Infância, o Programa Mais Infância Ceará constituiu-se como continuidade e ampliação das iniciativas desenvolvidas sob o Regime de Colaboração entre o Estado e os municípios. Nesse contexto, a Coordenadoria de Educação e Promoção Social (COEPS) foi instituída, em 2019, no âmbito da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc/CE), com a finalidade de oferecer apoio técnico e pedagógico às redes municipais, contribuindo para a formulação, implementação e monitoramento de políticas educacionais voltadas à Primeira Infância.

Essa trajetória, marcada por determinação política, parcerias institucionais e compromisso coletivo, consolidou o Regime de Colaboração do Ceará como referência nacional, sustentado por uma prática de solidariedade federativa e corresponsabilidade social na promoção do direito à educação das crianças cearenses. É nessa perspectiva que o apoio técnico-pedagógico designado às redes municipais de ensino, por meio do trabalho da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, tem desempenhado um papel de importante relevância para a construção de uma educação com qualidade e equidade em todo estado.

Nesse sentido, a formação continuada de professoras/es, a articulação entre políticas colaborativas e os processos formativos em serviço têm sido objeto de análise de diversos estudiosos. Barretto (2015, p. 23) afirma que a formação docente deve ser concebida como “um processo contínuo e coletivo, que se realiza no contexto da prática e se nutre das necessidades reais das escolas e das comunidades educativas”. Essa perspectiva é central para compreender o modelo adotado pelo Ceará, no qual a formação continuada ocorre em rede, com

acompanhamento pedagógico permanente e ênfase na construção de saberes contextualizados.

De acordo com Dourado (2011, p. 38), “a valorização dos profissionais da educação tem sido objeto de vários olhares, proposições e lutas políticas, permeado por concepções distintas sobre valorização, bem como sobre quem são os profissionais da educação”, o que evidencia a complexidade das disputas conceituais e políticas em torno da construção de políticas de formação e reconhecimento docente no Brasil.

No caso cearense, a formação oferecida às/aos professoras/es e gestoras/es da Educação Infantil por meio da CADIN, configura uma ação de valorização docente e de formação em contexto (Barbosa, 2012), voltada à melhoria das práticas pedagógicas e ao fortalecimento das identidades profissionais dos educadores da primeira infância, considerando o cotidiano escolar.

Do ponto de vista das teorias pedagógicas, é importante reconhecer que a formação de professores da Educação Infantil deve dialogar com as concepções de desenvolvimento humano e aprendizagem formuladas por Vygotsky, Wallon e Piaget, as quais ressaltam a importância das interações sociais, do afeto e do brincar como eixos estruturantes do desenvolvimento infantil.

Vygotsky (1998) defende que o aprendizado se dá nas interações e nas mediações simbólicas, o que exige do professor um papel de mediador sensível e intencional. Já Wallon (1975) aponta que o desenvolvimento da criança é simultaneamente cognitivo, social, cultural e emocional, o que implica considerar os aspectos socioemocionais e culturais nas práticas pedagógicas. Piaget (1971), por sua vez, destaca o caráter construtivo da aprendizagem, que se realiza pela ação da criança sobre o meio, reafirmando o princípio de que a Educação Infantil deve favorecer a autonomia e o pensamento criativo.

Esses fundamentos dialogam diretamente com a Célula de Apoio e Desenvolvimento da Educação Infantil, CADIN, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), a BNCC, o DCRC, e as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024), que reafirmam o direito da criança a “brincar, conviver, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se”. A prática colaborativa entre Estado e municípios

cearenses, ao assegurar formação contínua e apoio pedagógico às redes, contribuiu para que esses direitos sejam assegurados e incorporados ao cotidiano das instituições de Educação Infantil, ampliando o alcance e a qualidade da política pública.

Para ampliar a reflexão sobre a importância das nuances na formação de professoras(es) e gestoras(es), é pertinente considerar o que defende Shulman (2014), ao afirmar que esses profissionais, além de dominarem os conteúdos acadêmicos, precisam desenvolver competências que lhes permitam criar condições qualitativas para o desenvolvimento integral de todas(os) que estão matriculadas(os) na escola.

Nesse sentido, possuir conhecimentos científicos e habilidades para utilizar estratégias didáticas eficazes, refletir sobre as práticas educativas e de cuidado, bem como saber escutar e respeitar as necessidades das crianças e adolescentes, são aspectos fundamentais.

O autor citado explica que as dimensões *inter-relacionadas do conhecimento do conteúdo, do conhecimento pedagógico do conteúdo e do conhecimento curricular* devem ser compreendidas como requisitos essenciais para a atuação de professoras(es), com qualidade e a mediação de gestoras(es) competentes. Esses elementos contribuem para compreender como educar e cuidar de maneira integrada e indissociável, por meio de boas estratégias e técnicas que favoreçam a aprendizagem qualitativa, respeitando os campos de experiências e direitos de aprendizagem. Além disso, auxiliam na capacidade de organizar o espaço e o ambiente educacional, considerando as peculiaridades e as características das crianças, a cultura escolar e os aspectos sociais e políticos que influenciam o processo educativo e de cuidados (Almeida et al., 2019).

Complementarmente, Freire (2021, p. 13) ressalta que, no contexto da formação de professoras(es), apenas executar, exercitar ou praticar determinadas ações não é suficiente. Para ele, é imprescindível desenvolver competências, habilidades, conhecimentos e uma postura reflexiva sobre a própria prática. Nessa perspectiva, quando as estratégias formativas são voltadas para o desenvolvimento profissional de professoras(es), gestoras(es) e demais profissionais da Educação Infantil, é fundamental que o tema sobre a formação continuada seja um elemento

estruturante de qualidade e sirva como instrumento de valorização (Gatti 2009 *apud* Moriconi et al., 2017).

Reconhece-se que o papel de cada gestora(or) e professora(or) da Educação Infantil ultrapassa a lógica da docência bancária, entendida como mera transmissão de conteúdos. Esse profissional tem a responsabilidade de atuar como mediadora(or) do conhecimento, facilitadora(or) das aprendizagens e agente central no processo de socialização, interações e brincadeiras, contribuindo para ampliar, de forma qualitativa, o desenvolvimento integral das crianças.

O contexto educacional atual exige que gestoras(es) e professoras(es) dominem não apenas teorias pedagógicas, mas também saibam trabalhar com as competências socioemocionais, tecnológicas e interculturais, capazes de responder à complexidade e à pluralidade do ambiente escolar e das potencialidades das crianças e suas múltiplas linguagens.

Nesse sentido, as estratégias formativas tornam-se o principal meio de atualização e aprimoramento do fazer pedagógico, permitindo que cada professora(or), com apoio de gestoras(es) competentes reflita sobre sua prática, compartilhe experiências e reelabore suas concepções de educação e de cuidados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o Regime de Colaboração, ao articular responsabilidades, saberes e práticas entre os entes federados, constitui-se como pilar de sustentação da política educacional cearense. A partir de sua institucionalização, o Estado do Ceará desenvolveu uma estratégia inovadora de formação continuada e em serviço, que fortaleceu as capacidades locais de gestão, promoveu o desenvolvimento profissional docente e assegurou avanços significativos na qualidade da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Como destaca Vieira (2013, p. 109), “o Ceará materializa o princípio constitucional da colaboração, transformando-o em ação pedagógica e em cultura de corresponsabilidade pela aprendizagem de todas as crianças”.

Esse percurso evidencia que o Ceará construiu uma política educacional sólida, equitativa e sustentável, baseada em parcerias institucionais e no planejamento integrado entre Estado e municípios. O Programa Alfabetização na

Idade Certa (PAIC) representou o marco inicial dessa trajetória, configurando-se como uma experiência exemplar de governança compartilhada e apoio técnico-pedagógico às redes municipais. O êxito do programa demonstrou que a cooperação federativa, quando acompanhada de formação continuada, monitoramento e acompanhamento técnico pedagógico, gera transformações efetivas nas práticas escolares e nos resultados de aprendizagem.

Nos anos seguintes, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc/CE) ampliou seu compromisso com o desenvolvimento da Primeira Infância, compreendendo-a como etapa essencial para a promoção da equidade e da justiça social. A criação, em 2019, da Coordenadoria de Educação e Promoção Social (COEPS) simboliza esse avanço institucional, conferindo visibilidade, estrutura e prioridade política às ações voltadas à Educação Infantil e à formação de seus profissionais. A partir dessa nova estrutura, consolidou-se uma política articulada de apoio técnico e pedagógico aos municípios, com ênfase na formação continuada de professoras/es, gestoras/es e demais profissionais da Educação Infantil.

A atuação da COEPS, por meio da CADIN e das CREDE/CECOM, reafirma o compromisso da Seduc com a promoção de práticas pedagógicas sensíveis, inclusivas e humanizadoras, que valorizam a criança como sujeito histórico, de direitos e de múltiplas linguagens. Essa política pública tem impulsionado a construção de ambientes educativos acolhedores, a ampliação da escuta e da participação infantil e o fortalecimento da identidade profissional docente, aspectos fundamentais para a consolidação de uma Educação Infantil com equidade e de qualidade social. Vale ressaltar que, embora o Programa de Alfabetização na Idade Certa apresente resultados expressivos e seja reconhecido como referência nacional no Brasil, sua implementação não está isenta de limites estruturais, especialmente no que diz respeito ao financiamento. A participação financeira do governo estadual, ainda que fundamental para a viabilização técnica e pedagógica do programa, pode gerar uma relação de dependência técnica e orçamentária dos municípios, particularmente daqueles de pequeno porte, que possuem menor capacidade de arrecadação e gestão fiscal. Tal dependência torna-se ainda mais sensível em contextos de transição governamental, nos quais mudanças de prioridades políticas podem comprometer a continuidade das ações e dos investimentos.

Além disso, por se tratar de um programa centrado na alfabetização na idade certa, há um esforço significativo para que as políticas públicas estaduais de formação de professoras(es) e gestoras(es) da Educação Infantil promovam processos permanentes de formação continuada, conferindo visibilidade às especificidades da primeira Etapa da Educação Básica. Essa perspectiva compreende a alfabetização como um processo progressivo e contínuo, que mobiliza múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil – afetiva, cognitiva, social e cultural, afastando-se da ideia de uma etapa restrita à instrução formal precoce. Nessa direção, evidencia-se a necessidade de evitar a antecipação de práticas escolarizadas e sistematizadas na Educação Infantil, assegurando o respeito às diretrizes pedagógicas que concebem a infância como tempo de experiências, brincadeiras, interações e construção de sentidos, mediado pela ludicidade.

Entretanto, podem emergir contradições inerentes ao próprio desenho institucional do programa. O papel indutor e regulador do governo estadual, embora estratégico para assegurar padrões mínimos de qualidade e alinhamento pedagógico, pode tensionar a autonomia dos municípios na organização de suas políticas públicas educacionais. Soma-se a isso o mecanismo de ranqueamento e premiação por resultados, que, embora incentive o cumprimento de metas, pode intensificar disputas entre redes e escolas, reforçando lógicas competitivas em detrimento da cooperação e da equidade.

Outro ponto crítico refere-se à possibilidade de descontinuidade pedagógica nos anos finais do ensino, quando nem sempre há articulação consistente entre as políticas de alfabetização e as demais etapas da Educação Básica. Essa fragmentação pode comprometer a consolidação das aprendizagens iniciais e enfraquecer a progressão formativa dos estudantes.

Os desafios enfrentados pelos municípios são heterogêneos e variam conforme suas condições socioeconômicas, estruturais e administrativas. Municípios de pequeno porte, por exemplo, tendem a enfrentar maiores dificuldades relacionadas à escassez de recursos humanos qualificados, à alta rotatividade de professores(as) e gestores(as) e à limitação de equipes técnicas permanentes, o que compromete a memória institucional e a continuidade das ações formativas e

pedagógicas. Além disso, as desigualdades socioeconômicas impactam diretamente as condições objetivas de aprendizagem das crianças.

Diante desse cenário, o acompanhamento pedagógico contínuo configura-se como elemento estratégico para a sustentabilidade e a qualidade do programa. Não se trata apenas de monitoramento técnico, mas de um processo sistemático de escuta, orientação, avaliação formativa e replanejamento, capaz de assegurar coerência entre as diretrizes do programa e as práticas escolares. Assim, mesmo diante de limites e contradições, tais desafios não invalidam os avanços qualitativos alcançados, mas evidenciam a necessidade de aprimoramento permanente, do fortalecimento do regime de colaboração e consolidação de políticas educacionais estruturantes e duradouras.

Desse modo, o Ceará se destaca no cenário nacional como referência na implementação do Regime de Colaboração, transformando o princípio constitucional em prática política, pedagógica e ética. Ao compreender a educação como responsabilidade compartilhada e a formação docente como instrumento de transformação, o Estado reafirma seu compromisso com uma educação pública de qualidade, democrática e equitativa, que reconhece a Primeira Infância como prioridade absoluta.

Assim, o percurso histórico e formativo do Ceará evidencia que a articulação entre vontade política, planejamento estratégico e compromisso social é capaz de produzir políticas educacionais duradouras, enraizadas nos territórios e comprometidas com o direito de aprender e de se desenvolver desde a infância. Essa experiência constitui um legado de corresponsabilidade e esperança, reafirmando que investir na formação qualificada de professoras/es e na garantia de uma educação e de um cuidado de qualidade para as crianças significa investir no futuro humano e social do Ceará e do Brasil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Formação de professores da educação infantil: entre políticas e práticas**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Formação de professores: políticas, concepções e desafios**. São Paulo: Cortez, 2015.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Constituição: direito à educação e dever de educar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FOCHI, Paulo. **A documentação pedagógica como estratégia de formação docente**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

GOMES, F. R. P.; BRAGA, M. R.; SOUSA, M. V. A alfabetização como um direito: a experiência do Mais Paic. In: LINARD, A. G. O. (org.). **Educação de qualidade em regime de colaboração**. Fortaleza: Seduc-CE, 2020. p. 69-83. Disponível em: https://www.sps.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/16/2024/04/livro_educacao_em_regime_de_colaboracao_virtual.pdf. Acesso em: 3 nov. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais da educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 93-108.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A formação em contexto: uma estratégia de integração**. Porto: Porto Editora, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A pedagogia da infância: dialogando com a Reggio Emilia**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A escola vista pelas crianças: perspectivas de uma pedagogia participativa**. Porto: Porto Editora, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Formação de professores: caminhos e perspectivas na educação infantil**. Campinas: Papyrus, 2000.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil: saberes e fazeres da formação docente**. Campinas: Papyrus, 2011.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIRES, Iêda; MACÁRIO, Genivaldo; PINTO, Wandelcy. A formação continuada dos(as) professores(as) de educação infantil do Ceará: a cooperação com os municípios avançando para a qualidade da educação. In: LINARD, A. G. O. (org.). **Educação de qualidade em regime de colaboração.** Fortaleza: Seduc-CE, 2020. Disponível em: https://www.sps.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/16/2024/04/livro_educacao_em_regime_de_colaboracao_virtual. Acesso em: 3 nov. 2025.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil: desafios e perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-34, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche. Regime de colaboração e gestão democrática da educação: o caso do Ceará. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **Gestão da educação: políticas e práticas.** Goiânia: UFG, 2013. p. 95-112.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia. Política de alfabetização no Ceará: impactos e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 92-110, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1975.



DESEMPAREDAMENTO DOS BEBÊS: perspectiva de construção de uma relação afetiva com o meio ambiente

UNWALLING BABIES: perspective of building an effective relationship with the environment

Joana Diógenes Saldanha Irineu¹

RESUMO:

Este relato apresenta uma experiência de desemparedamento desenvolvida com bebês do Berçário do Centro de Educação Infantil Ana Amélia Bezerra de Menezes e Souza (Fortaleza, CE), centrada na construção de vínculos afetivos com o ambiente natural. Realizada no segundo semestre de 2024, consistiu-se em uma série de vivências sensoriais, estéticas e corporais ao ar livre, nas quais os bebês exploraram cores, texturas, aromas e sons da natureza. Iniciou a partir da constatação da permanência prolongada dos bebês em espaços fechados e da necessidade de ampliar a presença do meio natural na rotina educativa. Essa experiência foi sustentada teoricamente por autores como Barbieri (2022), Piorski (2016) e Tiriba (2022) e dialoga com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (2018) e do Documento Curricular Referencial do Ceará (2019), valorizando o brincar livre, o respeito aos ritmos infantis e a experimentação. Metodologicamente, a ação pautou-se na escuta sensível, na observação sistemática e na intencionalidade pedagógica. Os resultados revelaram ampliação do repertório sensorial, fortalecimento dos vínculos afetivos e crescente interesse dos bebês pelos espaços externos. Reafirma-se a relevância da natureza como espaço educativo e como mediadora da formação de uma consciência ecológica desde a primeira infância.

Palavras-chave: Educação Infantil. Desemparedamento. Natureza. Bebês. Afetividade.

ABSTRACT:

This report presents an unwalling experience carried out with babies from the nursery of the Ana Amélia Bezerra de Menezes e Souza Early Childhood Education Center (Fortaleza, CE), focused on fostering affective bonds with the natural environment. Conducted during the second semester of 2024, it consisted of a series of outdoor sensory, aesthetic, and bodily experiences in which the babies explored the colors, textures, aromas, and sounds of nature. The initiative arose from the recognition of

¹ Mestra em Climatologia pela Universidade Estadual do Ceará; Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Ceará; Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú.

the babies' prolonged permanence in enclosed spaces and the need to expand the presence of natural elements in their daily educational routine. This experience was theoretically supported by authors such as Barbieri (2022), Piorski (2016), and Tiriba (2022), and aligned with the principles of the National Common Curricular Base (2018) and the Ceará Referential Curricular Document (2019), emphasizing free play, respect for childhood rhythms, and experimentation. Methodologically, the action was grounded in sensitive listening, systematic observation, and pedagogical intentionality. The results revealed an expansion of sensory repertoire, strengthening of affective bonds, and growing interest of the babies in outdoor spaces. The experience reaffirms the relevance of nature as an educational environment and as a mediator in the formation of ecological awareness from early childhood.

Keywords: Early Childhood Education. Unwalling. Nature. Babies. Affectivity.

1 INTRODUÇÃO

Nas instituições de Educação Infantil, especialmente nas turmas de berçário, observávamos com frequência a permanência prolongada dos bebês em ambientes fechados, onde as experiências se restringiam ao controle do tempo, do corpo e das relações. Essa rotina, embora organizada em nome da segurança e do cuidado, acabava reduzindo as possibilidades de exploração e de contato com o ambiente natural, limitando dimensões fundamentais do desenvolvimento humano. Tal constatação nos motivou a realizar uma prática pedagógica investigativa, cujo propósito foi compreender como o desemparedamento, entendido como a abertura dos espaços e das experiências educativas ao ambiente natural, poderia contribuir para o fortalecimento dos vínculos afetivos dos bebês com a natureza e para a ampliação de suas aprendizagens.

O problema que norteou essa experiência consistiu em refletir sobre de que modo o contato direto e frequente com a natureza favorece o desenvolvimento integral dos bebês e contribui para a formação de uma consciência ecológica desde a primeira infância. Essa questão surgiu considerando que os bebês moram em um contexto urbano marcado pelo afastamento entre o humano e o natural, e que essa realidade também se fazia presente nas práticas educativas. A ausência de experiências ao ar livre no cotidiano do berçário se configurava como um fator de empobrecimento sensorial, estético e afetivo, contrariando os princípios expressos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e no Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC (2019), que orientam a oferta de vivências

diversificadas, interativas e ambientalmente conscientes desde os primeiros anos de vida.

A realização dessa ação investigativa se justificou pela necessidade de repensarmos as práticas pedagógicas que, ao se distanciarem da natureza, desconsideravam o papel formador do espaço, do corpo e dos sentidos. Conforme aponta Tiriba (2022), o afastamento dos seres humanos do mundo natural está intrinsecamente ligado ao desequilíbrio ambiental contemporâneo. Nesse sentido, proporcionar aos bebês o contato com a natureza representou bem mais que um momento de lazer, mas um compromisso ético e educativo com a vida, o pertencimento e o cuidado com a Terra. Essa prática reafirmou o direito dos bebês à participação, à exploração e à experiência estética no cotidiano escolar.

O objetivo geral da experiência foi analisar de que modo as práticas de desemparedamento contribuíram para a construção de vínculos afetivos entre os bebês e o ambiente natural, promovendo vivências significativas de aprendizagem e desenvolvimento integral. Para alcançar esse objetivo, definimos os seguintes objetivos específicos: i) identificar, na rotina institucional, possibilidades de contato dos bebês com a natureza; ii) planejar e realizar experiências de desemparedamento com foco na exploração sensorial e estética do ambiente natural; iii) observar e registrar as manifestações de curiosidade, encantamento e vínculo dos bebês durante as vivências; iv) avaliar as transformações observadas na rotina e nas relações estabelecidas entre os bebês, os adultos e o meio natural.

A hipótese central que orientou o trabalho sustentou que a ampliação do contato dos bebês com o ambiente natural, por meio de práticas sistemáticas de desemparedamento, contribuiu para o fortalecimento dos vínculos afetivos, o desenvolvimento da autonomia e a construção de uma consciência ecológica inicial. Essa hipótese partiu do pressuposto de que os bebês são sujeitos sensíveis e ativos, capazes de se relacionar com o mundo por meio dos sentidos e das emoções, e de que o ambiente natural, quando incorporado ao cotidiano educativo, se torna um espaço potente de aprendizagem, cuidado e convivência.

Nessa perspectiva, este relato de experiência apresenta os caminhos que percorremos, as descobertas que realizamos e as reflexões que produzimos, demonstrando que o desemparedamento constituiu-se como uma prática inovadora, representando um gesto de reconciliação entre o humano e o natural, entre o cuidar

e o educar, entre a escola e o mundo.

2 METODOLOGIA

A experiência pedagógica foi realizada com a turma de Berçário do Centro de Educação Infantil Ana Amélia Bezerra de Menezes e Souza (CEI), pertencente à Rede Municipal de Fortaleza, durante o segundo semestre de 2024. O grupo era composto por oito bebês, com idades entre onze e dezoito meses, acompanhados por duas professoras regentes e uma auxiliar de sala. As famílias participaram de momentos pontuais de socialização das vivências, contribuindo para o fortalecimento do vínculo entre o espaço escolar e o contexto familiar.

Do ponto de vista metodológico, tratou-se de uma pesquisa-ação fundamentada na observação participante e na escuta sensível, conforme os princípios dessa abordagem, apresentados por Thiollent (2011). O percurso adotado compreendeu um movimento contínuo entre planejamento, vivência e reflexão, em um processo cíclico de ação e análise, característico das pesquisas que integram prática e investigação no campo da Educação Infantil.

As experiências foram desenvolvidas nos espaços externos da instituição, com foco na ampliação das vivências sensoriais e estéticas dos bebês. O planejamento das ações pedagógicas teve como ponto de partida a observação atenta dos gestos, olhares, movimentos e balbucios, compreendidos como formas legítimas de comunicação e expressão. Essa leitura sensível das manifestações infantis orientou a criação de contextos de aprendizagem que priorizaram o contato direto com a natureza: a luz, o vento, a terra, a água e os aromas do ambiente, como eixos estruturantes da prática educativa.

Os instrumentos de registro utilizados incluíram anotações em diário de campo, registros fotográficos e vídeos curtos, que documentaram as interações dos bebês com os materiais e os elementos naturais. Esses registros foram analisados qualitativamente, buscando identificar expressões de curiosidade, encantamento, permanência e vínculo afetivo com o meio natural. A análise seguiu um processo interpretativo inspirado na observação estética e fenomenológica, privilegiando a leitura das experiências a partir dos sentidos e das emoções evidenciadas nas ações dos bebês.

A experiência foi inspirada nas reflexões de Tiriba (2022), que compreende o

emparedamento como o confinamento simbólico e físico das crianças em ambientes restritos, propondo, em contrapartida, o desemparedamento como reconexão com o mundo natural. Esse conceito norteou as práticas que se desenvolveram ao ar livre, nas quais os bebês puderam experimentar a liberdade do corpo, o prazer do movimento e o contato direto com os elementos da natureza.

Essa experiência dialogou com a abordagem de Lóczy, segundo a qual o movimento livre e o brincar independente são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e da personalidade saudável das crianças pequenas (Kálló; Balog, 2017). Também se apoiou nas contribuições de Appell e David (2021), que destacam a importância de vivenciar o cuidado como espaço de prazer e descoberta, e de Piorski (2016), que valoriza a potência imaginativa e sensorial do brincar com os elementos da natureza.

As ações foram estruturadas em quatro etapas principais: i) diagnóstico e observação inicial da rotina institucional, com o objetivo de identificar momentos e espaços que favoreciam ou restringiam o contato com o ambiente natural; ii) planejamento coletivo entre as professoras da turma, voltado à criação de propostas de desemparedamento que valorizassem a exploração sensorial e a contemplação estética; iii) vivências com os bebês em diferentes contextos naturais, como piqueniques no jardim, brincadeiras com água, manipulação de frutas e experiências com tintas naturais, sempre acompanhadas de observação atenta, registro fotográfico e narrativo; iv) análise interpretativa dos registros, realizada em reuniões pedagógicas, nas quais discutimos as aprendizagens, o vínculo afetivo e o bem-estar dos bebês, bem como as implicações dessas práticas para a organização da rotina e dos espaços educativos.

As experiências foram conduzidas com intencionalidade pedagógica e flexibilidade, respeitando os tempos individuais dos bebês e acolhendo suas expressões espontâneas como parte integrante do processo educativo. O contato direto com o ambiente natural tornou-se o eixo central da metodologia, possibilitando a ampliação do repertório sensorial e motor e fortalecendo a dimensão afetiva e ecológica da infância.

Desse modo, o método adotado se configurou como um caminho de investigação vivida, em que a prática pedagógica se transformou em fonte de pesquisa e reflexão sobre os modos de ser, sentir e aprender dos bebês. O caráter

qualitativo da experiência permitiu compreender que a relação dos bebês com a natureza não se constrói por meio de discursos, mas de encontros corporais, sensoriais e afetivos, que dão sentido ao mundo e à vida desde o nascimento.

Nas subseções seguintes, apresentamos os detalhes dos procedimentos metodológicos adotados, com ênfase nas estratégias construídas para garantir o direito dos bebês ao brincar livre e à interação com o ambiente natural.

3 DA OBSERVAÇÃO NA ROTINA ÀS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NA E COM A NATUREZA

No cotidiano da Educação Infantil, buscamos modos de organização que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês, respeitando os tempos e as especificidades próprias dessa etapa, conforme orienta o currículo da Rede Municipal de Fortaleza: “oportunizem aprendizagem e desenvolvimento para bebês e crianças, a partir de tempos que respeitem o currículo e as especificidades desta etapa” (Fortaleza, 2023). A rotina, cuidadosamente estruturada, compreende tempos permanentes que se repetem diariamente, como os momentos de alimentação e higiene, e que, quando observados com atenção e sensibilidade, revelam interesses, descobertas e curiosidades dos bebês.

Essa escuta atenta só foi possível porque recusamos a lógica da pressa e passamos a garantir tempo para que cada bebê pudesse manipular, experimentar e explorar com liberdade. Tal escolha está em sintonia com Appel e David (2021), que destacam a importância do prazer presente nos momentos de cuidado: “através de cada cuidado deve-se procurar estimular o prazer que a criança tem em manipular, dominar, fazer sozinho e ser grande” (Appel; David, 2021, p. 65).

Durante os momentos de alimentação, ao oferecermos as frutas de forma livre, para que fossem tocadas, cheiradas e saboreadas, abrimos espaço para múltiplas experiências sensoriais. Mãos apertavam e espremiavam até o suco escorrer, bocas provavam com curiosidade ou saboreavam lentamente, olhos se fechavam em sinal de apreciação. A cena mostrava que comer também é brincar, explorar e sentir. Diante dessas reações, decidimos ampliar a proposta e levar os lanches para o espaço externo, promovendo um piquenique no jardim do CEI.

No jardim, os bebês sentiram o vento no rosto, ouviram o canto dos

pássaros, observaram outras crianças brincando e receberam visitas de irmãos mais velhos. Sentiam-se pertencentes àquele espaço. Quando dizemos que se sentiram grandes, não é no sentido de antecipar etapas do desenvolvimento, mas de afirmar sua capacidade de existir plenamente e ocupar o espaço com presença e significado.

A mudança de espaço para que os bebês experienciassem a rotina de uma forma diferente necessitou de planejamento, pois prevíamos que isso exigiria mais envolvimento da equipe para deslocar materiais, acompanhar os bebês no percurso e reorganizar os ambientes. As primeiras saídas dos bebês geraram encantamento no CEI, pois adultos e crianças observavam com admiração, como quem contemplava algo precioso, e realmente eram. Com o tempo, o momento se consolidou como um ritual coletivo.

Além da alimentação, observamos o entusiasmo dos bebês durante os momentos de banho. Foi a partir disso que iniciamos propostas envolvendo a água como elemento central do brincar. Introduzimos novos materiais: esponjas vegetais, rolinhos de pintura, potes de diferentes tamanhos, e oferecemos liberdade para exploração. Em cada interação, percebíamos estados de encantamento e permanência, que revelavam a natureza investigativa dos bebês. Nesse contexto, ganham sentido as reflexões de Piorski (2016), ao afirmar que os quatro elementos da natureza nutrem a vida imaginativa da criança, sendo a água a expressão de uma sensibilidade fluida, entregue e contemplativa:

Os quatro elementos habitam a imaginação, são um código de expressão da vida imaginária. Imaginar pela água faz vicejar uma capacidade fluida, entregue, emocional, saudosa e até melancólica, cheia de sentimentos, lacrimosa pela alegria ou pela saudade. (Piorski, 2016, p. 20)

Nessa experiência, uma bebê erguia a esponja encharcada até a altura dos olhos e acompanhava, com fascínio, a queda lenta dos pingos na bacia. Outro, ao seu lado, tentava capturar a água com as mãos, repetindo o gesto de fechá-las, como se quisesse aprisioná-la. Já um terceiro preferia a intensidade do movimento: batia com a palma da mão aberta na água e ria ao sentir as gotas tocarem seu rosto.

Essas vivências reafirmam que os tempos permanentes da rotina, quando acompanhados com intencionalidade e escuta atenta, revelam percursos educativos potentes. Ao percebermos o encantamento dos bebês nas explorações com

alimentos e com a água, compreendemos que havia ali um convite para novas descobertas. Então, passamos a oferecer tintas naturais, criadas a partir desses mesmos elementos, ampliando a dimensão estética e sensorial das experiências, em diálogo com a natureza e com os modos singulares de expressão da turma.

3.1 As tintas naturais: cores, sentidos e descobertas

Diversos alimentos que compõem a alimentação cotidiana dos bebês, como beterraba, cenoura, couve-flor, açafrão e urucum, são também importantes fontes de experiências sensoriais e expressivas. Esses vegetais, raízes e temperos, ricos em cores, texturas, cheiros e sabores, possibilitam múltiplas formas de interação dos bebês com a natureza. Quando amassados, esfregados ou simplesmente tocados pelas mãos pequenas, esses elementos se transformam e revelam novos significados, estabelecendo conexões e sentidos entre o corpo, a matéria e o mundo.

Durante os piqueniques realizados no jardim do CEI, ao oferecer as frutas inteiras e cortá-las diante dos bebês, observamos com clareza a atenção e a curiosidade despertadas por essa manipulação. Em uma dessas ocasiões, ao receber uma rodela de goiaba, um dos bebês tentou encaixá-la novamente no pedaço que permanecia na mão da professora. Repetiu o gesto algumas vezes, investigando a forma, até que, satisfeito, levou o fruto à boca. Esse movimento, aparentemente simples, revela a elaboração de uma construção singular sobre o objeto e sua origem: a compreensão de que aquela rodela pertence a um todo, a um corpo esférico, verde por fora e vermelho por dentro. Para os adultos, essa informação é conhecida e pouco mobilizadora. Para o bebê, trata-se de um conhecimento autoral sobre a natureza, que se forma pela experiência direta.

Essas observações reforçaram em nós a decisão de ampliar esse campo de descobertas por meio da experimentação com tintas naturais. Começamos com a beterraba, pela intensidade de sua coloração, vibrante e acolhedora. Preparamos o ambiente ao ar livre: organizamos recipientes de alumínio com a tinta, oferecemos beterrabas inteiras e cortadas, flores avermelhadas e disponibilizamos um grande tecido de algodão para a exploração. Essa preparação do ambiente tinha como intenção favorecer o encontro entre corpo, natureza e imaginação. Essa última, compreendida como potência vital. Nas palavras de Piorski (2016),

a imaginação, na criança, é como a semente, que em contato com a água, sai de sua latência, inibe os hormônios anticrescimento e inicia um poderoso processo elétrico, que acorda informações genéticas antiquíssimas com a função de reproduzir, proliferar, manter-se fiel à vida e a sua organicidade. (Piorski, 2016, p. 26).

Durante a experiência, cada bebê se aproximou de forma singular. Durante o contato inicial, um dos bebês aproximou-se com mais cautela que os outros. Ele chegou curioso, mas logo foi surpreendido pela cor intensa e pela textura desconhecida, seu olhar alternava entre a tinta e o rosto da professora, revelando certo estranhamento. Ao observar os colegas se envolvendo livremente com o material, ousou tocar a tinta com a ponta do dedo. Esse gesto hesitante, mas cheio de intenção, confirmou a sensibilidade da experiência. Barbieri (2022) afirma: “É impossível relacionar-se com uma cor sem envolver todos os sentidos. Afinal de contas, ela sempre nos remeterá a alguma memória, ideia, sensação, significado, associação” (Barbieri, 2022, p. 92).

Após a vivência com a cor vermelha, investigamos outras tonalidades extraídas da natureza. Oferecemos tintas preparadas com folhas de couve-flor e espinafre, possibilitando variações de verde, e com açafrão, trazendo tons amarelos. Além disso, plantamos beterraba e hortaliças, permitindo aos bebês acompanhar, ao longo do tempo, os ciclos de crescimento e transformação dos alimentos.

3.2 O passeio diário como possibilidade de contemplação

Poderíamos ter começado a descrição da experiência pelos passeios diários, mas decidimos deixá-lo permear por toda a escrita, como aconteceu no cotidiano. Quando percebemos a necessidade de ampliar o contato dos bebês com os espaços externos, compreendemos que antes era preciso conhecê-los. Iniciamos, então, uma pesquisa conjunta, bebês e professoras, sobre o território do CEI: quais espaços ofereciam sombra ao longo do dia? Quais os horários mais adequados para acessá-los? Como poderíamos conduzir os bebês com segurança e liberdade?

Nos horários de temperatura mais amena, partia o convite: “Vamos passear?”. As professoras se aproximavam da porta do Berçário, e os carrinhos de bebê, deixados pelas famílias no corredor, tornavam-se companheiros de jornada.

Alguns bebês demonstravam alegria ao subir nos carrinhos e percorrer os ambientes do CEI, outros, já com maior domínio corporal, preferiam empurrá-los com o apoio das professoras. O percurso revelava um espaço repleto de descobertas: adultos em movimento, portas se abrindo para novos cenários, crianças de diferentes turmas cruzando o caminho. Olhares curiosos se encontravam, gestos de afeto eram trocados, e até mesmo o simples passar de uma criança correndo despertava surpresa e encantamento nos pequenos exploradores.

Após esse momento, seguíamos por um corredor repleto de documentação pedagógica. Os bebês observavam atentamente o que estava ao alcance de seus olhos. Apontavam com os dedos, balbuciavam e, quando no colo, exploravam ainda mais. Nada parecia apressado. O ritmo era o deles. Havia atenção e envolvimento.

Descobrimos, em uma dessas andanças, que ao atravessar a sala do Infantil III, chegávamos a um quintal amplo, arejado, com presença de plantas e flores. Era um espaço acolhedor, onde os bebês podiam descer dos carrinhos, explorar com o corpo, tocar o chão, observar as folhas. Foi nesse quintal que realizamos parte das experiências com as tintas naturais. A cada retorno ao lugar, notávamos que os bebês se sentiam mais seguros e familiarizados. Nem sempre era necessário propor uma experiência específica, o simples ato de estar, observar e se relacionar com o ambiente já era, em si, uma experiência estética e sensorial.

Os passeios, esse ir e vir pelo CEI, “oferecem aos bebês uma diversidade de relações sociais, ampliam o seu campo de experiência e rompem com a monotonia cotidiana” (Appell; David, 2021, p. 107). Eles permitem o encontro com outras infâncias, o reconhecimento de outras culturas infantis presentes no território da escola, e fazem com que os bebês se tornem também produtores de cultura.

Ademais, é na experiência ao ar livre que se manifesta, desde muito cedo, a biofilia, esse vínculo inato com a vida e com o mundo natural. Tal conexão, no entanto, só se estabelece verdadeiramente por meio do contato sensível e contínuo. Não se ama o que não se conhece, nem se cuida do que está distante da vivência. Por isso, desde o Berçário, é importante que os professores possibilitem aos bebês o acesso às experiências de aproximação com a natureza, da qual somos parte.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos registros e das observações que realizamos ao longo da

experiência evidenciou que o desemparedamento dos bebês produziu efeitos significativos sobre o modo como eles se relacionaram com o ambiente, com os adultos e entre si. As vivências ao ar livre, planejadas com intencionalidade pedagógica e fundamentadas na escuta sensível, revelaram a potência educativa dos espaços externos do CEI como territórios de descoberta, encantamento e convivência.

Os resultados confirmaram a hipótese de que o contato sistemático com a natureza contribuiu para o fortalecimento dos vínculos afetivos e para a ampliação das aprendizagens. No campo qualitativo, identificamos avanços expressivos na atenção, na curiosidade e na iniciativa dos bebês durante as explorações. Gestos sutis, como o toque em uma folha, o olhar atento diante da queda da água ou o sorriso provocado por uma cor intensa, indicaram formas genuínas de envolvimento e de produção de sentido no encontro com o mundo natural.

As experiências com frutas, folhas, flores, água e tintas naturais se configuraram como momentos privilegiados de investigação sensorial e estética. Nelas, os bebês vivenciaram o prazer de descobrir texturas, temperaturas, sons e aromas, transformando o contato com a natureza em uma linguagem própria. O que antes parecia uma simples brincadeira se revelou um processo de pesquisa ativa e corporal, no qual o conhecimento se construiu pela experiência direta e pelo diálogo entre corpo e ambiente.

Em termos quantitativos, os registros mostraram um aumento gradual no tempo de permanência dos bebês nos espaços externos, bem como o crescimento da participação e da autonomia nas propostas. No início, o tempo ao ar livre era breve e dependia de constante mediação das professoras; com o passar das semanas, os bebês passaram a demonstrar segurança e iniciativa, explorando os espaços com liberdade e expressando preferências por determinadas cores, cheiros e texturas, especialmente nas vivências com tintas naturais e com a água.

A interpretação desses achados nos permitiu afirmar que o ambiente natural atuou como mediador da aprendizagem e da afetividade, favorecendo o desenvolvimento integral, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018). O diálogo com Tiriba (2022) e Piorski (2016) reforçou que as experiências sensoriais e estéticas se constituem em caminhos para cultivar o vínculo com a vida e despertar uma consciência ecológica desde a primeira infância.

A natureza, quando presente no cotidiano institucional, deixou de ser mero cenário para tornar-se sujeito pedagógico, que provoca, inspira e educa.

Esses resultados ampliaram o que já se sabia sobre o papel dos espaços externos na Educação Infantil. Evidenciaram que o desemparedamento vai além da abertura física das portas da sala de referência: implica uma mudança de paradigma nas concepções de infância, currículo e cuidado. A prática pedagógica, quando atravessada pelo sensível e pelo natural, transformou-se em uma experiência estética e ética, reafirmando o direito dos bebês à exploração, à liberdade e ao encantamento.

5 CONCLUSÃO

A experiência que vivenciamos com os bebês do CEI Ana Amélia Bezerra de Menezes e Souza demonstrou, de maneira clara e sensível, que experiências envolvendo o meio ambiente são indispensáveis na formação humana desde o início da vida. Os resultados confirmaram o problema e a hipótese que havíamos levantado: o contato contínuo e intencional com o ambiente natural contribui para o fortalecimento dos vínculos afetivos, para o desenvolvimento da autonomia e para a ampliação das aprendizagens dos bebês.

O percurso vivido evidenciou que o desemparedamento superou a perspectiva de uma prática educativa inovadora; constituiu-se como uma atitude pedagógica comprometida com o respeito aos tempos da infância e com o direito de aprender em conexão com o mundo vivo. Ao aproximarmos os bebês da natureza, possibilitamos que o cotidiano se tornasse um campo favorável às descobertas, promovendo o diálogo entre corpo, ambiente e imaginação.

O processo também nos revelou que, mesmo em contextos urbanos, é possível garantir o contato direto e contínuo com a natureza, desde que haja escuta, planejamento e compromisso institucional. As transformações que observamos: maior engajamento, ampliação do repertório sensorial, fortalecimento da curiosidade e das relações afetivas, confirmaram que o ambiente natural se configurou como território de cuidado, aprendizagem e convivência, no qual o educar e o cuidar se integraram de forma indissociável.

Com base nas aprendizagens construídas, reconhecemos que o desemparedamento, enquanto prática pedagógica e perspectiva de educação

ambiental na primeira infância, representou um gesto de reconciliação entre o humano e o natural, reafirmando a escola como espaço de vida, de encontro e de pertencimento. O que aprendemos com os bebês, nesse processo, foi que a natureza ensina sem palavras, por meio das presenças e dos encontros, e que cada folha, cor e gota de água se transformou em convite ao encantamento, à escuta e à aprendizagem.

Como desdobramento desse trabalho, consideramos relevante a ampliação de estudos e práticas que aprofundem o desemparedamento na Educação Infantil, de modo a envolver diferentes contextos, faixas etárias e dimensões curriculares. Acreditamos que essa abordagem pode contribuir para a construção de uma cultura escolar mais sensível, sustentável e humanizada, na qual o vínculo entre criança e natureza seja reconhecido como princípio formativo e ético da educação desde o início da vida das crianças.

REFERÊNCIAS

APPELL, Geneviève; DAVID, Myriam. **Maternagem Insólita**. São Paulo: Omnisciência, 2021.

BARBIERI, Stela. **Territórios em transformação**. São Paulo: Jujuba, 2022.

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

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental** / Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2019.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Orientações para organização de rotinas na educação infantil**. Fortaleza: SME, 2023.

KÁLLÓ, Éva; BALOG, Györgyi. **As origens do brincar livre**. São Paulo: Omnisciência, 2017.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.



EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ações necessárias para o desenvolvimento da consciência ambiental em crianças bem pequenas

ENVIRONMENTAL EDUCATION: actions necessary for the development of environmental awareness in very young children

Wanessa Pinto de Lima¹

RESUMO:

Este estudo tem como tema principal o meio ambiente e trata-se de um relato de experiência feita em uma creche de Fortaleza-CE. Entende-se que a temática é de suma importância para o desenvolvimento das crianças bem pequenas, uma vez que as experiências podem despertar nas crianças valores que as acompanharão por toda sua vida. O relato tem como objetivos: conscientizar as crianças sobre a importância do meio ambiente, apresentar conhecimentos sobre o meio ambiente, criar estratégias para interação das crianças com a natureza e incentivar o plantio de sementes. A experiência foi baseada em estratégias aplicadas com as crianças bem pequenas da turma do Infantil I, na semana do Meio Ambiente, de 2 a 6 de junho de 2025. Foram realizadas atividades como: coleta e tratamento adequado do lixo, plantio do feijão (com ênfase na importância de plantar) e visita à horta da escola, onde as crianças puderam conhecer as cores, os aromas e as texturas. Por fim, com relação aos resultados obtidos, foi possível observar uma evolução considerável nas crianças, que se tornaram mais atentas a todos os aspectos que envolviam o meio ambiente. Na sala de aula, passaram a recolher qualquer sujeira que encontrassem, como por exemplo papel jogado no chão, que logo era recolhido e depositado na lixeira. Além disso, ficaram mais envolvidas com o meio ambiente no momento da

¹ Especialista em Neuropsicopedagogia; Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria. Graduada em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda pela Universidade da Amazônia. Professora pedagoga no município de Fortaleza.

rotina do parquinho (que possui uma área verde); lá, foi possível observá-las investigando caminhos de formigas e pássaros, abraçando as árvores, sem a necessidade de qualquer comando ou direcionamento. Dessa forma, concluiu-se ser fundamental que a escola promova um ambiente acolhedor e proporcione esse contato com a natureza, a fim de que desde cedo as crianças desenvolvam consciência ambiental e contribuam para uma sociedade mais sustentável e saudável.

Palavras-chave: Meio ambiente. Educação Infantil. Natureza. Crianças bem pequenas.

ABSTRACT:

This study focuses on the environment and reports on an experience conducted at a daycare center in Fortaleza, Ceará. This topic is crucial for the development of very young children, as experiences can instill values that will last a lifetime. The objectives of this study are: to raise children's awareness of the importance of the environment, to present environmental knowledge, to develop strategies for children's interaction with nature, and to encourage seed planting. The experience was based on strategies implemented with very young children in the Preschool I class during Environment Week, from June 2nd to 6th, 2025. Activities included: collecting and properly disposing of waste, experimenting with beans (the importance of planting), and visiting the school garden to learn about its colors, aromas, and textures. Finally, regarding the results obtained, a considerable evolution was observed in the children, who became more attentive to environmental aspects. In the classroom, they began to pick up any litter they found, such as paper thrown on the floor, which was immediately collected and deposited in the trash can. Furthermore, they became more involved with the environment during their routine at the playground (which has a green area); there, it was possible to observe them investigating the paths of ants and birds, hugging the trees, without needing any command or direction. Thus, it was concluded that it is essential for schools to foster a welcoming environment and provide this contact with nature, so that children can develop environmental awareness at an early age and contribute to a more sustainable and healthy society.

Keywords: Environment. Early Childhood Education. Nature. Very Young Children.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como tema principal o meio ambiente. Entende-se que essa temática é de suma importância para o desenvolvimento das crianças bem pequenas, uma vez que as experiências vivenciadas podem despertar nelas valores que as acompanharão por toda a vida.

A Educação Infantil é, muitas vezes, compreendida como um período em que as crianças vão à escola apenas para brincar, porém trata-se de um brincar com intencionalidade. Por meio do lúdico, é possível apresentar diversos conhecimentos, entre eles a conscientização ambiental, visto que é fundamental que esse tema seja abordado nas escolas desde cedo. Assim, contribui-se para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o meio ambiente, capazes de atuar como agentes de mudança e colaborar para a preservação da natureza, tanto da fauna quanto da flora.

A conscientização socioambiental na educação infantil emerge como uma necessidade urgente em um mundo cada vez mais impactado por crises ambientais e sociais. As crianças, como futuros cidadãos e agentes de mudança, desempenham um papel crucial na construção de um futuro sustentável. Introduzir conceitos de sustentabilidade e responsabilidade ambiental desde cedo pode cultivar hábitos e atitudes positivas que perdurarão por toda a vida (Freire et al., 2024, p. 2).

De acordo com o marco legal da Primeira Infância, a lei federal nº. 13.257/2016, o período crucial do desenvolvimento humano vai de 0 a 6 anos de idade. Portanto, observou-se a necessidade de criar estratégias para que as crianças bem pequenas pudessem vivenciar ações que colaborassem com a preservação do meio ambiente e que contribuíssem para o seu desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional.

A experiência baseou-se em estratégias aplicadas com as crianças bem pequenas da turma do Infantil I, na Semana do Meio Ambiente. Durante a Semana do Meio Ambiente, realizada de 2 a 6 de junho de 2025, as crianças participaram de atividades voltadas à conscientização ambiental, como coleta e tratamento do lixo, experiência com o plantio de feijão, enfatizando o valor de cuidar da terra, e visita à horta da escola, momento em que exploraram as cores, os aromas e as texturas da natureza, com intuito de promover o conhecimento e a interação dos alunos e alunas com o meio ambiente.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Durante a Semana do Meio Ambiente, que aconteceu do dia 2 ao dia 6 de

junho de 2025, a professora regente, juntamente com a assistente de sala, realizaram algumas experiências com a turma do Infantil I do turno integral do CEI Padre José Maria Cavalcante Costa. A experiência buscou identificar estratégias eficazes para envolver as crianças em atividades que inspiram respeito pelo meio ambiente e compreensão sobre responsabilidades a serem desenvolvidas enquanto cidadãos.

Os objetivos dessas experiências foram: conscientizar as crianças sobre a importância do meio ambiente, apresentar conhecimentos sobre o meio ambiente, criar estratégias para interação das crianças com a natureza e incentivar o plantio de sementes.

A primeira ação foi realizada no dia 4 de junho de 2025. Logo na chegada, as crianças foram surpreendidas com um espaço organizado com materiais não estruturados e recicláveis, como caixas de papelão, potes plásticos e garrafas PET, utilizados como suporte para o desenvolvimento de habilidades sensoriais. Nesse momento, foi possível observar o quanto as crianças se interessavam pelo material, as possibilidades de brincadeira que iam proporcionando e a felicidade com o manuseio do material.

Em seguida, as crianças foram se organizando para irem em direção à área verde da escola. Nessa área, foi feito um desafio pela professora regente para que as crianças recolhessem o lixo que estava na grama do parquinho, e assim foi feito. Com aquelas mãozinhas pequenas, foram levando o lixo até a lixeira no refeitório, criando uma conscientização ambiental e entendendo a importância de se colocar o lixo em local adequado, o que foi explicado às crianças no momento da ação. Cada criança ia procurando materiais que foram jogados na natureza e iam sozinhas colocar na lixeira. Foi uma experiência riquíssima.

Figura 1: Criança colocando lixo no lugar apropriado



Fonte: De autoria própria

Em seguida, no dia 5 de junho de 2025, foi desenvolvida a experiência do plantio de feijão, com a utilização dos seguintes materiais: copinho de papelão feito de papel reciclado, algodão, feijão de corda e água para umedecer. Cada criança pôde desfrutar da experiência de colocar o algodão no copinho e, em seguida, acrescentar o caroço de feijão cru. Depois, elas umedeciam o algodão com um borrifador, sempre com o auxílio da professora regente. A experiência deixou as crianças encantadas, algumas até se recusavam a deixar o local para dar lugar a outro colega. Os copinhos foram deixados em uma bandeja no solário e todos os dias eram regados, contudo, em virtude do tipo de feijão, a experiência não se concretizou e não houve o nascimento da muda.

Figura 2: Criança tendo uma experiência com feijão



Fonte: De autoria própria

Por fim, a terceira experiência na horta da escola. Chegando lá, as crianças ficaram muito curiosas com os tipos de plantas, os cheiros e os aromas. Algumas cheiravam a cebolinha, outras tentavam colocar na boca para sentir o gosto. Um grupo se encantou com as flores. As crianças estavam maravilhadas com o momento, pegavam na terra, jogavam para cima, observando o efeito; ficavam interessadas com o formato da raiz, juntavam folhas e criavam brincadeiras. Além disso, tinham os animais de jardim que apareceram e que foram a atração. As crianças queriam pegar, segurar e fazer carinho nas formigas, joaninhas e borboletas. Foi um momento muito especial de aprendizado, investigação e troca de experiências.

Figura 3: Investigação e curiosidade na horta



Fonte: De autoria própria.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Educação Infantil é o momento que as crianças iniciam seus primeiros passos na escola e é uma etapa da educação básica que tem se tornado um investimento indispensável para que se obtenham resultados positivos em toda a vida escolar da criança. Conforme ressalta Heckman (2012, p. 1):

A maior taxa de retorno do desenvolvimento na primeira infância ocorre quando se investe o mais cedo possível, desde o nascimento até os cinco anos de idade, em famílias carentes. Começar na idade de três ou quatro anos é um pouco tarde demais, pois significa não reconhecer que habilidades geram habilidades de uma forma complementar e dinâmica. Os esforços devem se concentrar nos primeiros anos em busca de maior eficiência e eficácia. O melhor investimento é na qualidade do desenvolvimento na primeira infância, desde o nascimento até os cinco anos, para crianças carentes e suas famílias.

De acordo com o art. 208 da Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988) e os arts. 4º, 21 e 29 da LDB (Brasil, 1996), a Educação Infantil é formada por creche e pré-escola, sendo oferecida de forma gratuita até os 5 (cinco) anos como um dever do Estado com a educação. Essa etapa é ofertada pelos municípios e seu currículo está alinhado com à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com relação ao conhecimento de mundo, natureza e sociedade, o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil orienta que ações educativas precisam ser planejadas de modo a possibilitar que as crianças desenvolvam determinadas capacidades, conforme cada faixa etária. No caso deste estudo, considera-se a faixa etária de zero a três anos, consideradas pela BNCC como crianças bem pequenas, as quais precisam explorar o ambiente a fim de se relacionarem com outras pessoas, além de estabelecerem contato com pequenos animais, plantas e vários objetos, despertando, assim, a curiosidade e o interesse (Ceará, 2019).

3.1 A natureza e o desenvolvimento infantil

O vínculo com a natureza é formado ao longo da vida. No entanto, o período que vai da primeira infância até os sete é ainda mais importante, pois nessa fase a criança começa a se desenvolver cognitiva, social e fisicamente, além de ser uma etapa de muita curiosidade e descobertas (Freire, 2013).

Diante de uma sociedade que está constantemente conectada à internet, a maioria das crianças já nasce conectada a um acessório tecnológico, seja ele um tablet ou um celular, a fim de que possa ficar o máximo de tempo possível entretida para que a família possa desenvolver suas atividades, seja no trabalho ou em serviços domésticos. Dessa forma, a criança não tem oportunidade de desfrutar de um ambiente natural, com árvores, animais, lagos etc., permanecendo um grande tempo da sua infância presa em pequenos espaços dentro da sua própria casa.

Não podemos deixar de considerar que os efeitos da urbanização, entre eles o distanciamento da natureza, a redução das áreas naturais, a poluição

ambiental e a falta de segurança e qualidade dos espaços públicos ao ar livre nos levam - adultos, jovens e crianças - a passar a maior parte do tempo em ambientes fechados e isolados. Esse cenário traz um ônus muito alto para o desenvolvimento saudável das crianças e adolescentes e, conseqüentemente, para a saúde do planeta, pois - já é tempo de reconhecer - o bem-estar das crianças e jovens e a saúde da Terra são interdependentes. (Becker et al., 2019, p. 2)

Quando a criança não tem contato com a natureza, ela perde muitos benefícios que podem auxiliar no seu desenvolvimento cognitivo, social, mental e físico, deixando de aprender novas habilidades como criatividade, investigação, interação com outras crianças, o que acaba afetando muitas vezes a saúde e despertando a ansiedade e a depressão, pois, muitas vezes, essa criança só desenvolve o hábito de ficar na frente de uma tela, desaprendendo a brincar e a ter contato com uma vida mais saudável e com maiores possibilidades de desenvolvimento.

A pesquisadora e professora Viviane Teixeira, da Faculdade de Educação da UFMG, declara que o brincar é essencial na vida de uma criança, principalmente quando se trata de um brincar na natureza, pois, ao mesmo tempo que ela interage, também exercita diversas capacidades e funções, aprendendo sobre si e sobre o outro. Nesse contexto, qualquer elemento da natureza pode ser um brinquedo, como pedras, folhas, galhos, frutos, sementes, água e o vento, proporcionando a possibilidade da criança utilizar a imaginação para criar qualquer cenário e histórias. (Teixeira, 2024).

3.2 A importância da conscientização ambiental na Educação Infantil

Diante do cenário atual, em que cada vez mais cedo as crianças têm acesso à internet e passam grande parte do tempo em frente às telas, é fundamental que a escola promova um ambiente acolhedor e proporcione o contato direto com a natureza. Dessa forma, as crianças poderão desenvolver, desde cedo, a consciência ambiental e contribuir para a construção de uma sociedade mais sustentável e saudável.

A educação infantil é uma fase vital para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Nesse período, elas são altamente receptivas a novos conhecimentos e experiências, o que torna a

conscientização socioambiental particularmente eficaz. Além disso, a sensibilização sobre questões ambientais nesta fase pode contribuir para a formação de valores e comportamentos responsáveis em relação ao meio ambiente. (Freire, 2024, p. 2)

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) discorre que as crianças bem pequenas que interagem com a natureza e com a sociedade estão em constante aprendizado, pois elas são altamente curiosas e tem uma espontaneidade em conhecer tudo que está ao seu redor, seja uma formiguinha ou uma árvore gigante. Dessa forma, é necessário instigar essas curiosidades, promovendo ações dentro da escola que possibilitem o conhecimento e a interação com o ciclo da natureza, as mudanças que ocorrem, bem como a compreensão do que se pode ou não fazer para proteger o meio ambiente (Freire et al., 2024):

Numerosos estudos destacam a importância de integrar a educação ambiental nos currículos escolares desde os primeiros anos de vida. A educação ambiental na infância não só promove a compreensão sobre a interdependência entre os seres humanos e a natureza, mas também estimula o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas. Nesse contexto, atividades práticas e lúdicas, como jardinagem, reciclagem e projetos de conservação, podem ser poderosas ferramentas pedagógicas. (Almeida, 2020 apud Freire et al., 2024, p. 2)

A partir do planejamento de ações aplicadas na Educação Infantil com crianças bem pequenas, através, inclusive, de interações e brincadeiras, a criança experimenta sensações que, conseqüentemente, vão ajudá-la a se desenvolver de forma integral, possibilitando torná-la um ser humano capaz de pensar e de resolver diversas situações que possam surgir em sua vida.

Becker *et al* defende que existem muitos desafios que são enfrentados na educação, principalmente no que diz respeito às práticas docentes, a organização, a rotina e o tempo de escola e confirma que o brincar e o aprender com o meio ambiente, estando presente na natureza, está ligado a uma educação que promove uma vida mais saudável. “Brincar na areia, subir em árvores, construir cabanas e encontrar os amigos ao ar livre são experiências importantes que permitem estabelecer conexões positivas com a vida e com o outro” (2019, p. 3).

Desse modo, a maioria das crianças só consegue experienciar práticas com o meio ambiente no contexto escolar, já que cada vez mais as moradias estão se tornando pequenos cubículos sem qualquer indício de natureza. Assim, caso essas ações não sejam promovidas pela escola, as crianças, cada vez mais, ficarão distantes de desenvolver uma consciência ambiental.

4 CONCLUSÃO

A partir das experiências relatadas com a turma do Infantil I foi possível observar uma evolução muito grande entre as crianças que passaram a ficar atentas a todos os aspectos que envolviam o meio ambiente. Qualquer sujeira encontrada na sala de aula, como papel no chão ou algo que eles considerassem não fazer parte do ambiente limpo, já recolhiam e jogavam na lixeira ou pegavam a vassoura para varrer a sala, o que também aconteceu nos outros espaços da escola, na área verde e no refeitório, além de ter despertado o hábito de sempre lavar as mãos. Alguns familiares também relataram mudança no comportamento das crianças no aspecto de alertar sobre jogar lixo no chão.

As crianças também estão mais envolvidas com o meio ambiente no momento da rotina em que elas são direcionadas ao parquinho (que possui uma área verde). Foi possível observá-las investigando o caminho das formigas, os pássaros e abraçando as árvores, tudo por iniciativa própria, sem existir qualquer comando.

Com relação à experiência com o feijão, todos os dias uma criança ia borrifar água nos potinhos. Entretanto, percebeu-se que eles não brotaram no tempo correto. As crianças manifestaram desapontamento, mas foi explicado o motivo da experiência não ter se concretizado e que em outro momento essa vivência seria repetida. Observou-se, como resultado dessa ação, o comprometimento das crianças com o plantio, evidenciado pelo cuidado com a semente, regando-a diariamente, e pelo interesse de acompanhar o crescimento da planta. Destaca-se, ainda, como, mesmo sendo tão pequenas, já adquirirem essa responsabilidade de cuidar do outro.

Por fim, a Semana do Meio Ambiente trouxe muitos benefícios para as crianças do Infantil I, que tiveram a oportunidade de participar de vivências que, certamente, contribuíram para o seu desenvolvimento, promovendo maior consciência ambiental, à medida de seu entendimento, uma vez que se trata de crianças bem pequenas. A interação com a natureza e com os colegas nos espaços naturalizados foi de suma importância para manter o equilíbrio, a socialização e a concentração.

Portanto, diante do cenário atual em que as crianças bem pequenas têm acesso cada vez mais precoce à internet e passam uma grande parte do tempo na frente das telas, é fundamental que a escola promova um ambiente acolhedor e que proporcione esse contato com a natureza. Assim, desde cedo, as crianças poderão ter consciência ambiental e contribuir para uma sociedade mais sustentável e saudável.

REFERÊNCIAS

BECKER, Daniel. **Manual de orientação: benefício da natureza no desenvolvimento de crianças e adolescentes**. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/manual_orientacao_sbp_cen1.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: jul. 2025.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**. Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ce.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

FREIRE, Edna Cristina Alves *et al.* A conscientização socioambiental com crianças da Educação Infantil. **Educação**, v. 28, n. 134, 2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-conscientizacao-socioambiental-com-criancas-da-educacao-infantil/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

FREIRE, Heike. **Educação verde, crianças saudáveis: ideias e práticas para incentivar o contato de meninos e meninas com a natureza**. São Paulo: Cultrix, 2013.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL. **BNCC na Educação Infantil: orientações para gestores municipais sobre a implementação dos currículos baseados na Base em creches e pré-escola.** Disponível em: <https://biblioteca.fmcsv.org.br/biblioteca/bncc-educacao-infantil/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

HECKMAN, James J. **Investir no desenvolvimento na primeira infância: reduzir déficits, fortalecer a economia.** Disponível em: https://heckmanequation.org/wp-content/uploads/2017/01/D_Heckman_FMCSV_ReduceDeficit_012215.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

TEIXEIRA, Viviane. **Pesquisas mostram a importância da natureza para o desenvolvimento infantil.** Disponível em: <https://fapemig.br/difusao-do-conhecimento/imprensa/noticias-e-eventos/pesquisas-mostram-a-importancia-da-natureza-para-o-desenvolvimento-infantil>. Acesso em: 10 jul. 2025.



ENSINO DE HISTÓRIA NOS SERTÕES DE CRATEÚS-CE: experiências do Fórum de professores nas sequências didáticas

TEACHING HISTORY IN THE HINTERLANDS OF CRATEÚS-CE: experiences from the teachers' Forum in Instructional sequences

Caio Lucas Morais Pinheiro¹
Maria Peres Alves²
Raissa Nascimento da Costa³
Rogéria Alves Soares⁴
Sergiano Alcantara da Silva⁵

RESUMO:

O trabalho tematiza experiências do ensino e da aprendizagem em História desenvolvidas no Fórum de Professores de História nos Sertões de Crateús (Ceará). Esta iniciativa teve como objetivo central fortalecer o ensino de História na educação básica, por meio da elaboração de sequências didáticas que valorizam a história local e estimulam a construção da consciência histórica. As práticas descritas utilizam imagens, fontes orais e sequências didáticas, possibilitando aprendizagens significativas e contextualizadas. Durante o evento, os participantes discutiram

¹ Doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará (FAEC/ UECE). Professor da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE).

² Graduanda em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE/FAEC) e bolsista do Projeto de Extensão no Laboratório de História do Tempo Presente nos Sertões de Crateús (LAHTEPS/FAEC).

³ Graduanda em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE/FAEC) e bolsista do Projeto de Extensão no Laboratório de História do Tempo Presente nos Sertões de Crateús (LAHTEPS/FAEC).

⁴ Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Universidade Regional do Cariri. Especialista em História e Geografia pela Faculdade Ateneu. Professora da Secretaria da Educação do município de Crateús.

⁵ Doutor em História Social da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Crateús.

metodologias de ensino, desafios enfrentados pelos docentes e estratégias colaborativas para o aprimoramento do ensino. As metodologias utilizadas consistem na abordagem qualitativa, com análise documental, relato de experiência e utilização da História Oral. Dessa forma, neste artigo examinamos como o Fórum Cearense de Professores de História da Educação Básica pode ser visto como um movimento de resistência e valorização da docência, ao articular teoria e prática, além de estimular o sentimento de pertencimento estudantil, contribuir para a transformação educativa e para a melhoria da qualidade do ensino de História nas escolas públicas do Ceará, demarcando um espaço de diálogo, troca de saberes, fortalecendo a identidade profissional e o compromisso com a educação pública.

Palavras-chave: Formação de Professores de História. Ensino de História. Sertões de Crateús. Fórum de professores. Relato de experiência.

ABSTRACT:

This work focuses on teaching and learning experiences in History developed at the History Teachers' Forum in the Sertões of Crateús (Ceará). The central objective of this initiative was to strengthen History teaching in basic education through the development of didactic sequences that value local history and stimulate the construction of historical consciousness. The practices described utilize images, oral sources, and didactic sequences, enabling meaningful and contextualized learning. During the event, participants discussed teaching methodologies, challenges faced by teachers, and collaborative strategies for improving teaching. The methodologies used consist of a qualitative approach, with document analysis, experience reports, and the use of Oral History. Therefore, in this article we examine how the Ceará Forum of History Teachers in Basic Education can be seen as a movement of resistance and appreciation of teaching, by articulating theory and practice, in addition to stimulating a sense of student belonging, contributing to educational transformation and improving the quality of history teaching in public schools in Ceará, marking a space for dialogue, exchange of knowledge, strengthening professional identity and commitment to public education.

Keywords: history teacher education. Teaching history. Sertões de Crateús. Teachers' Forum. Experience Report.

1 INTRODUÇÃO

A despeito da extensão e da qualidade de produção científica brasileira sobre a formação de professores existente na terceira década do século XXI⁶,

⁶ Conferir: MONTEIRO, A.M.; GASPARELLO, A.M.; MAGALHÃES, M.S. (Org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007. CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. *História:*

marcada especialmente pela diversidade temática, solidez metodológica e epistêmica, o ritmo acelerado de publicações reflete, em contrapartida, a necessidade de novos esforços teóricos para a compreensão de diferentes realidades⁷.

Esse cenário se torna evidente especialmente ao focar o debate sobre a singularidade da docência em espaços não hegemônicos⁸ e ao lançar luz para os sujeitos que escolheram atravessar a empreitada da formação docente, da graduação e da formação continuada. Segundo Vengoa (2022), em se tratando especificamente do professor de história, quando a profissão exercida ocorre em espaços não-hegemônicos, distantes dos grandes centros urbanos e das capitais dos estados, bem como do eixo sul-sudeste, o ensino e a aprendizagem histórica incorporam elementos e desafios que exigem outras formas de ser, estar e experimentar o tempo. Assim, compreendemos a espacialidade da Região dos Sertões de Crateús como um território periférico tanto geograficamente como resultado da correlação de forças e das relações de poder conformadas ao longo do tempo.

Diante disso, este artigo, ao revisitar os dilemas do ensino de história nos Sertões de Crateús, tematiza a experiência formativa dos professores de história no Fórum Cearense de Professores de História da Educação Básica. Esta ação ocorreu

memória, narrativa e ensino na Amazônia brasileira / São Luís: EDUFMA, 2021. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

⁷ Conferir VEIGA, Ana Maria. Quando Clio é preta, pobre, periférica: relocando a teoria da história. In.: COSTA, Bruno Balbino Aires da; SANTOS, Evandro; VASCONCELOS, Eduardo Henrique Barbosa de. (Organizadores). *Ensaio de teoria da história & história da historiografia*. Teresina: Cancioneiro, 2023.

⁸ Eivada pela provocação da historiadora Ana Maria Veiga (2023), o debate proposto ao longo destas páginas se conecta com a questão formulada há quase quatro décadas pela intelectual egressa de uma ex-colônia inglesa, Gayatri Spivak (1988): Pode o subalterno falar? Esta indagação proveniente da intelectual e crítica literária resvalou nas ciências humanas e estimulou reflexões com vistas à descolonização da produção do conhecimento. Ao pôr em xeque o pensamento social e a teoria crítica ocidental, Spivak examinou a legitimidade de auscultar personagens e territorialidades subalternizadas a partir do instrumental teórico formulado por intelectuais majoritariamente europeus, conformado pelas matrizes do colonialismo branco, machista e heteronormativo. Desde os fins dos anos 1980, os estudos pós-coloniais e decoloniais elaboraram uma empreitada que deslocou a pesquisa do centro para as periferias e do Norte para o Sul global, contribuindo para a montagem de um arcabouço teórico para a compreensão dos silêncios e dos apagamentos dos subalternizados e de seus territórios.

ao longo do primeiro semestre de 2025, com participação de mais de cem professores que atuam no ensino fundamental e médio da região.

Pensar a especificidade do ensino de história e sua aprendizagem na Região dos Sertões de Crateús significa, em primeiro lugar, olhá-lo enquanto espaço não hegemônico em razão da territorialidade às margens ocupada por grupos sociais subalternizados. Tanto na dimensão de objeto de estudo quanto na de espaço de produção historiográfica, rompe com a tradição eurocêntrica da pesquisa científica a partir de uma perspectiva e experiência do Sul Global ao mesmo tempo que enfrenta a lógica sudeste x nordeste e capital x interior, fortemente presente na produção acadêmica brasileira.

Por outro lado, dado o perfil dos docentes e dos estudantes que socializaram práticas exitosas e sequências didáticas elaboradas nas escolas, bem como suas escolhas temáticas, é possível identificar o protagonismo de grupos subalternizados como indígenas, ciganos, sertanejos, mulheres e pessoas com deficiência como os assuntos mais predominantes no Fórum.

Este encontro ocorreu entre abril e junho de 2025, com uma programação seccionada em três momentos. Inicialmente, foram articuladas três rodas de conversa sobre temas candentes da prática docente em história. Em seguida, construiu-se um espaço informal de debate sobre os problemas atuais do ofício do historiador. Por fim, montou-se oficinas sobre produção de sequência didática com o uso de documentos históricos.

Estas oficinas foram organizadas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do projeto de extensão da Faculdade de Educação e de Ciências Integradas de Crateús. Após o evento presencial, estes monitores permaneceram auxiliando os professores da educação básica na produção de sequências didáticas visando ao compartilhamento das experiências no fim do semestre do ano de 2025, na culminância do Fórum.

Mediante rodas de conversa sobre três eixos temáticos: anticolonialismo e ensino de história; interseccionalidade e ensino de história; direitos humanos e educação antirracista, oficina de produção de sequência didática e

acompanhamento de intervenções realizadas nas escolas, a experiência formativa possibilitou congregação de docentes de história de prefeituras e da rede estadual, compartilhando saberes e pautando questões candentes do ensino de história hoje.

Além disso, constituiu-se enquanto um espaço de interlocução entre os discentes do curso de História da Universidade Estadual do Ceará (UECE), *campus* Faculdade de Educação e de Ciências Integradas de Crateús (FAEC), que atuaram na comissão organizadora do evento, sobretudo os bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do projeto de extensão e do Laboratório de História do Tempo Presente dos Sertões de Crateús (LAHTEPS). O evento contou com apoio institucional da Associação Nacional de História, seção Ceará (ANPUH-CE).

Ao estreitar os canais de diálogo entre o ensino superior, os professores de história da educação básica e os bolsistas do PIBID, o Fórum Cearense de Professores (as) de História da Educação Básica reuniu, portanto, profissionais dedicados a examinar como se ensina e se aprende história no sertão com um tempo marcado pelos debates sobre violência de gênero, de raça e epistêmica.

Assim, neste artigo procuramos investigar a ação desenvolvida enquanto formação de professores de história, atravessada por subjetividades conformadas pela experiência da espacialidade sertaneja, localizada na Região dos Sertões de Crateús, mas que, ainda às margens da geopolítica do conhecimento (Barbosa Pereira, 2018), no interior do Estado, revelou uma ferramenta produtiva de saberes e práticas exitosas, bem como um potente instrumento e combustível para pensar a escola como um laboratório de pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A prática docente no ensino de História, em especial na educação básica, enfrenta o desafio constante de ter que lidar com um currículo extremamente eurocêntrico com enfoque em figuras masculinas, brancas e europeias. Nesse sentido, o Fórum de Professores de História da Educação Básica, realizado em Crateús, interior do Estado do Ceará, promoveu um espaço de reflexão e diálogo,

assumindo um papel importante na construção de práticas pedagógicas críticas, democráticas e abrangentes.

Para compreender a importância do Ensino de História na formação de cidadãos críticos, é fundamental recorrer a estudos que tratam sobre memória, patrimônio, desigualdades e disputas em torno do currículo escolar. Diante disso, este artigo dialoga com as referências analíticas de três trabalhos: “Educação democrática e equidade de gênero” de Seffner e Penna (2024), “Ensinar a esquecer - o Ensino de História e a extrema direita”, de Saraiva e Seffner (2020), e “Ensinar História nas fissuras do patrimônio”, dos autores De Vargas Gil, Perussato e Silva (2024).

Esses autores dialogam com os desafios que os professores enfrentam na escola pública e ajudam a entender a importância de espaços coletivos, como o encontro realizado em Crateús, que busca a interação e a aprendizagem coletiva para valorizar histórias locais que muitas vezes são silenciadas. Seffner e Penna (2024) destacam em seu artigo que a escola não é um espaço neutro, mas um campo de disputas de valores e identidades. Os autores defendem que a educação democrática precisa reconhecer a diversidade e elaborar trabalhos que combatam as desigualdades:

Há na sociedade brasileira uma profusão de movimentos sociais de caráter francamente reacionário, como ‘escola sem partido’, que ataca a educação democrática, e a pretensa denúncia de uma ‘ideologia de gênero’, que ataca a liberdade de ensinar em questões de gênero e sexualidade, buscando sufocar a possibilidade do direito a ter direitos. (Seffner, F.; Penna, F., 2024, p. 42)

A abordagem proposta pelos autores também cita a ausência de debates no âmbito escolar sobre temas que envolvem particularmente a sexualidade. No entanto, nota-se que valorizam o espaço escolar como o *lócus* das diferenças e da pluralidade. Diante disso, o ensino de História, dentre suas variadas funções, tem o papel fundamental de destacar as lutas e conquistas das mulheres e de outros grupos que foram violentados e silenciados ao longo do tempo. No Fórum de

Crateús, esse debate foi realizado por meio de uma roda de conversa com o tema “Interseccionalidade e o Ensino de História” e na oficina de sequências didáticas.

O ensino de história no Brasil vem sendo alvo de constantes ataques de certos grupos da direita, disputas estas que se intensificaram sobretudo a partir da segunda década do século XXI. Um importante exemplo consiste na plataforma Brasil Paralelo, que veicula narrativas pretensamente históricas para tensionar e disputar o espaço público com os historiadores profissionais, seja via documentários sobre a “verdadeira” história do Brasil, canais do *YouTube* ou a oferta de cursos de licenciatura em história.

Não por acaso estes grupos argumentam que a história ensinada nas escolas é manipulada e que tentam doutrinar a juventude brasileira. O artigo “Ensinar a esquecer - ensino de História e a extrema direita” discute como a direita busca controlar o ensino: “os movimentos de extrema direita têm grande apego a um passado que não é aquele da historiografia amplamente aceita nos meios acadêmicos, mas que reforça mitos de uma sociedade heróica e patriarcal”. (Saraiva, K; Seffner, F, 2020, p. 6).

Segundo os autores, o que acontece além dessa disputa sobre fatos do passado é a tentativa de controle do que deve ser ensinado aos jovens na educação brasileira. Esse controle seria camuflar certos conflitos e causas sociais, por isso o termo “ensinar a esquecer” é utilizado. Essa tentativa de ensinar a esquecer representa um certo apagamento da memória coletiva, pois favorece uma narrativa única e uma centralização de poder.

Diante desse contexto de apagamento estabelecido pelo conservadorismo, o Fórum de Professores de História se firma como um espaço coletivo de resistência e de enfrentamento político-pedagógico, tendo em vista que o currículo constitui um espaço de disputas que deve valorizar a educação democrática. Os docentes inscritos no evento relataram inúmeros casos em que se sentiram pressionados pela comunidade escolar acerca da maneira como desenvolveram os conteúdos programáticos dos seus componentes curriculares, reforçaram ainda que o ensino de História não é neutro, mas sim marcado por diversas disputas de memórias e

poderes. Ao contrário dessa lógica de abafamento, o objetivo do Fórum foi revisitar as memórias das classes populares, mulheres e indígenas na Região dos Sertões de Crateús.

Diante disso, os profissionais de história têm o papel fundamental de auxiliar seus alunos a olharem criticamente o passado e entender como ele se apresenta no presente, como é o caso do machismo estrutural implementado na sociedade. Por isso, o Fórum é de extrema importância para o desenvolvimento da educação histórica e para elaboração de novas práticas pedagógicas, tornando-se uma resistência contra essas tentativas de apagamento.

Já o artigo dos autores De Vargas Gil, Perussatto e Silva (2024) propôs uma abordagem que avalia o ensino de História como uma oportunidade para problematizar o patrimônio e suas representações. Ao dialogar com Hartman e Evaristo, as autoras afirmam:

Tanto Saidiya como Conceição Evaristo reafirmam, para nós, a importância de ensinar História com o patrimônio cultural, escolhendo escutar as bordas e periferias; criticar o patrimônio para consumo e esperar, nos “saberes orgânicos”, a possibilidade de germinar práticas pedagógicas pautadas nas referências culturais das pessoas e grupos. (Gil, C. Z; Perussatto, M; Calvi Amaral Silva, S, 2024, p. 37).

Essa ideia é essencial para pensar a prática docente dos professores de história, que precisam desenvolver estratégias para trabalhar com os alunos a partir dessas fissuras. Como apontam, é possível ensinar nas “fissuras do patrimônio”, ou seja, utilizar de brechas do currículo tradicional para levar à sala de aula novas narrativas e sujeitos silenciados.

É nesse sentido que, diante da patrimonialização de sujeitos eurocentrados, em padrões heteronormativos e racialmente brancos, pode-se abordar documentos e fontes de diversos grupos postos à margem dessa história, como jornais de grupos LGBTQIAPN+ ou do movimento negro. É uma nova perspectiva de patrimônio.

O ensino de história torna-se uma prática de resistência. Assim, ao analisar experiências de estágio em educação patrimonial, as autoras do artigo mostram que

o patrimônio cultural pode ser usado não só para valorizar o passado, mas também como uma ferramenta para refletir criticamente sobre as desigualdades, os conflitos de memória e as relações de poder na sociedade.

O Fórum de Professores de História também promove a reflexão coletiva desses professores sobre suas práticas em sala de aula. Nesse contexto, entende-se que o ensino de história precisa ser crítico e inclusivo, trata-se de ensinar aos alunos que existem diferentes pontos de vista e que é imprescindível analisá-los, principalmente na Região dos Sertões de Crateús, onde a história local é pouco valorizada e por vezes nem mencionada. O ensino de história também se torna conseqüentemente um ato político, o que significa lembrar de eventos que muitos desejam que sejam esquecidos. Portanto, os artigos analisados apontam para um reconhecimento da função social da escola e para a importância de um ensino de história que promova a criticidade e o respeito à diversidade. O Fórum se constituiu como um espaço crucial para que esse diálogo se intensificasse.

3 METODOLOGIA

Considerando a necessidade de construir uma proposta voltada para um ensino de História crítico, o Fórum foi pensado como uma ação formativa que possibilitasse o contato direto dos estudantes do curso de Licenciatura em História com os professores da educação básica. Neste artigo, utilizaremos metodologicamente a abordagem qualitativa da análise documental produzida no Fórum, como as imagens, as entrevistas com docentes e as sequências didáticas elaboradas, refletindo via relato de experiência que possibilita registrar vivências e discutir a construção dos saberes formais e informais e suas aprendizagens. A partir das etapas sugeridas na proposta de Mussi, Flores e Almeida (2021), o relato de experiência envolve ponto de partida (1), perguntas iniciais (2), recuperação do processo vivido (3), problematização (4) e ponto de chegada (5).

O evento foi realizado no auditório da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 13) e teve duas etapas. A primeira, realizada no dia 24 de abril de 2025, contou, na parte da manhã, com rodas de

conversa com os temas de anticolonialismo, interseccionalidade e direitos humanos. No turno da tarde, os alunos do curso de História apresentaram aos participantes as sequências didáticas construídas. Na segunda etapa, os professores da educação básica se disponibilizaram a apresentar suas experiências utilizando essas sequências em sala de aula. Esse momento foi central para entendermos a importância do Fórum em razão da partilha e da apresentação dos professores sobre como a experiência formativa agregou a sua prática docente.

Figura 1: Bolsistas do PIBID do curso de História apresentando as sequências didáticas elaboradas por eles



Fonte: acervo do LAHTEPS.

A imagem representa o espaço de troca de experiências e saberes entre os docentes e os alunos do curso de História que o Fórum proporcionou, destacando a importância desse diálogo para ambos.

Assim, a proposta pedagógica do Fórum buscou promover ações docentes, através de sequências didáticas, rodas de conversa e momentos de culminância que permitiram a troca de experiências entre os docentes e os estudantes. O planejamento contou com a colaboração da Coordenação Regional de

Desenvolvimento da Educação (CREDE 13) e da Secretária Municipal de Educação de Crateús, que ajudaram na organização do Fórum, na logística e no contato com os docentes da região, auxiliando assim na divulgação do evento.

O Fórum disponibilizou dez sequências didáticas elaboradas pelos discentes do curso de História da FAEC, trazendo para esses discentes um contato com as práticas pedagógicas. Elas foram pensadas e elaboradas conforme os temas mais frequentes atualmente, as propostas abordaram: o movimento indígena, a violência de gênero, o papel da Igreja na ditadura militar, entre outros. Essa variedade de temas revela o compromisso do Fórum com a construção de uma educação inclusiva e democrática.

A estratégia da comissão organizadora do evento de compartilhar modelos de sequências didáticas consistiu em um ponto de partida para que estes instrumentos fossem apropriados, adaptados ou reformulados pelos docentes em suas práticas para, na etapa seguinte do fórum, apresentar e refletir sobre o relato de experiência da aplicação no evento de culminância, realizado no dia 12 de junho de 2025. Nesse segundo dia, os docentes tinham a duração de quinze minutos para apresentar a experiência de sua intervenção na escola, como podemos inferir da imagem a seguir.

Figura 2: Apresentação do relato de experiência.



Fonte: acervo do LAHTEPS

Esse exercício possibilitou congregar múltiplas atividades que marcaram o ensino de história em vários municípios, firmando laços de cooperação e de fortalecimento de práticas pedagógicas exitosas. Na imagem acima, o professor Allan Silva socializou sua experiência apresentando a sequência didática que trabalhava sobre os campos de concentração no Ceará, surgidos em um contexto de miséria e fome na primeira parte do século XX. Ele relatou que foi uma experiência positiva para o docente e discentes, alcançando os resultados almejados no que se refere à aprendizagem.

Um dos critérios fundamentais no processo de elaboração das sequências foi a articulação junto aos professores dos diferentes municípios para dialogar com a realidade da comunidade escolar em seu território. Essa perspectiva orientou os discentes a valorizar as histórias locais e a reconhecer as ausências da memória social das comunidades. Além das sequências didáticas, o Fórum também contou

com rodas de conversas mediadas por professores universitários e docentes da rede básica, visando aproximar o ensino básico do superior e reafirmar o papel da docência. Dessa forma, o Fórum se consolidou como um espaço formativo e político, que articula a prática docente, a pesquisa e a extensão universitária na luta por uma educação pública que seja democrática.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

As experiências promovidas pelo Fórum Cearense de Professores(as) de História da Educação Básica constituíram-se como espaços coletivos de diálogos e troca de conhecimento entre os docentes e discentes, tornando-se um importante instrumento no ensino, sobretudo na qualificação de cada professor envolvido. No âmbito dos relatos apresentados no Fórum Cearense, demonstrou-se que a articulação entre a formação continuada e a prática escolar produziu vários impactos significativos no desenvolvimento de repertórios didáticos de forma consistente e metodológica.

Marcos Ithalo Costa, professor do município de Nova Russas, sobre a importância do espaço, relatou em entrevista:

O fórum é importante tanto para os professores que já estão há anos no magistério, para conhecer as novas didáticas, mas também principalmente para aqueles que ainda estão chegando em sala de aula. Ver a experiência dos professores mais experientes é fundamental para a gente se adaptar à sala de aula, entender o que é factível na academia e o que a gente consegue colocar em prática na sala de aula, distinguir essa teoria da forma prática. Sem dúvida nenhuma é um fator fundamental do fórum, mostrando a importância de sempre estar se atualizando [...] mas também como é possível a gente trazer aqueles conteúdos que estão fora do currículo também para a sala de aula. Aquilo que a gente estuda na academia, como a história local, como essa história que fica meio marginalizada, que é possível a gente levar para a sala de aula (Costa, Crateús, 12 jun. 2025).

As oficinas de produção de sequências didáticas e as discussões em torno dos eixos temáticos anticolonialismo e ensino de história, interseccionalidade, direitos humanos e educação antirracista favoreceram a reflexão crítica sobre o papel social da docência e sobre os desafios de ensinar história para os alunos em

contextos marcados por desigualdades sociais e culturais. Em tese, constatou-se também que a abordagem das temáticas anticoloniais e interseccionais, quando incorporadas ao ensino, na prática, promoveu maior engajamento dos estudantes da educação básica, os quais passaram a se reconhecer como sujeitos históricos inseridos em processos sociais mais amplos. Com isso, torna-se crucial essa percepção de reforçar o papel do professor como intermediário de saberes, capaz de construir e desenvolver pontes entre o conhecimento acadêmico e as experiências locais de cada instituição escolar.

Outro resultado relevante do projeto diz respeito ao fortalecimento da identidade docente e do sentimento de pertencimento desses profissionais. O compartilhamento de vivências e a valorização das práticas locais contribuíram para a reformulação do fazer docente na Região dos Sertões de Crateús, desnaturalizando a ideia de que a produção de conhecimento se restringe aos grandes centros acadêmicos. As atividades formativas desenvolvidas durante o Fórum possibilitaram a reflexão sobre os desafios enfrentados pelos professores da rede pública, como a falta de recursos didáticos, o currículo engessado e a desvalorização da disciplina de História, que ocorre tanto em relação aos próprios alunos quanto às instituições escolares.

Entretanto, esses professores também evidenciaram a força criativa e o compromisso ético dos docentes em buscar soluções pedagógicas inovadoras para levarem para seus alunos. Muitos participantes relataram que, após o evento, passaram a reformular suas práticas de ensino, valorizando a história local e regional, inserindo fontes orais e resgatando memórias ocorridas no local, as quais podem ser utilizadas na elaboração de bons planos de aula, pois tem muitas histórias marcantes. Eles também usaram debates sobre gênero, raça e diversidade cultural em suas aulas. Assim, o Fórum reafirmou a potência da escola como um espaço de pesquisa, diálogo e saberes.

Além disso, o vínculo estabelecido entre o ensino superior e a educação básica foi mediado pela participação dos bolsistas do PIBID e dos integrantes do LAHTEPS e se mostrou um papel fundamental na consolidação de uma rede mais

colaborativa. Essa integração permitiu não apenas a troca de saberes entre docentes e discentes, mas também a produção conjunta de materiais didáticos contextualizados, que dialogam com as realidades da nossa vida social e cultural na Região dos Sertões de Crateús.

Em síntese, o Fórum Cearense de Professores(as) de História da Educação Básica revelou-se uma estratégia formativa eficiente, que impulsionou práticas pedagógicas inovadoras e de fomentação de uma educação histórica comprometida com a adversidade e a valorização na melhoria do ensino, sendo observada a articulação entre a formação continuada e o reconhecimento dos saberes produzidos.

Além disso, a estruturação do Fórum com a carga horária de oitenta horas contribuiu significativamente para a valorização e a qualificação profissional dos docentes envolvidos no projeto, uma vez que essa participação pôde ser registrada, planejada e incorporada aos seus currículos, reforçando e agregando cada vez mais com a formação profissional. E, a partir disso, observou-se que o engajamento dos participantes foi ampliado justamente por esse reconhecimento do tempo dedicado às atividades de discussão e aprendizagem. Essa experiência colaborou muito com os saberes dos profissionais, fortalecendo os espaços estudantis e promovendo uma reflexão sobre a importância da formação contínua e colaborativa dos professores, conforme destaca Nóvoa (2009), ao afirmar que o desenvolvimento profissional docente se consolida na partilha de experiências e na construção coletiva do conhecimento.

Figura 3: Sequência didática: Escravidão e Resistência, apresentado pela professora Rozélia, do Município de Poranga



Fonte: acervo do LAHTEPS.

A imagem representa uma cena simbólica: uma professora segurando uma bandeira pintada à mão com um grande crucifixo, uma igreja e um grupo de pessoas negras reunidas em frente a ela sob um céu em tons quentes de amarelo e laranja. A obra transmite uma mensagem singular sobre fé, comunidade, companheirismo, sofrimento e resistência, elementos que estão entrelaçados na história da escravidão. Essa apresentação, realizada durante o Fórum de Professores(as) de História da Educação Básica, teve um significado extremamente especial. Ao escolher o tema “Escravidão e Resistência”, a professora revisitou reflexões necessárias sobre as heranças da escravidão e as formas de resistências protagonizadas pelos escravizados.

Isso representa não apenas o sofrimento imposto pela escravidão, mas também a união, a fé e a luta pela liberdade que essas pessoas desejavam e buscavam. A importância dessa apresentação no Fórum ultrapassa o conteúdo

histórico, estimulando os educadores que atuam na área a repensarem suas práticas pedagógicas, exemplificando como a arte e o conhecimento podem ser ferramentas em potencial para ensinar história.

Figura 4: Sequência didática: A xilogravura como expressão do fazer artístico cearense



Fonte: acervo do LAHTEPS.

Na imagem anterior, observamos o desenvolvimento de uma arte, como um mural, que representa a xilogravura como expressão do fazer artístico cearense. A obra retrata elementos da cultura nordestina, como o sertão, o sol e os cactos, exaltando muito as raízes culturais e a identidade do povo cearense. A xilogravura é tradicionalmente usada na literatura de cordel, que é um símbolo de resistência, força, criatividade e valorização local. Essa imagem é importante por mostrar como a arte pode ser um meio de valorização local e um meio também de preservar a memória e fortalecer o sentimento de pertencimento cultural; além de ser

importantíssimo para os alunos, incentivando um papel transformador tanto no componente curricular de história quanto no de educação artística, e conectando os alunos à história e às manifestações de sua região.

Com isso, para concluir, todos os trabalhos apresentados no Fórum tiveram grande relevância, pois promoveram a troca de experiências, o reconhecimento da cultura local e o incentivo à produção artística e pedagógica, contribuindo para a formação de indivíduos mais críticos, sensíveis e conscientes da sua identidade e cultura local.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Fórum Cearense de Professores(as) de História da Educação Básica demonstrou que a formação docente é um caminho potente para a valorização da profissão e para a melhoria da qualidade do ensino de História. Ao promover o encontro entre os professores(as) da rede básica, os estudantes universitários tiveram o privilégio de vivenciar uma nova perspectiva sobre a prática docente, compreendendo mais profundamente como é atuar dentro da sala de aula e nas escolas, enfrentando de perto os dilemas e as dificuldades presentes no cotidiano educacional e nas narrativas curriculares.

As reflexões e práticas compartilhadas ao longo do processo evidenciaram a relevância de debater sobre as singularidades de um território historicamente marginalizado, mas profundamente fértil no quesito das experiências dos sujeitos que o habitam, assim como o exercício da docência nesses contextos exige uma abertura de mais escuta, de diálogo e de engajamento político com as comunidades escolares.

Desse modo, a experiência do Fórum contribuiu para questionar a distância entre o centro e periferia, teoria e prática, universidade e escola. Com isso, ao valorizar os saberes produzidos no chão da escola, a iniciativa fortalece uma ideia de educação histórica comprometida com a justiça e o meio social, ampliando as possibilidades de um ensino crítico, plural e estruturado.

Em suma, o Fórum reafirmou a importância de integrar ensino, pesquisa e extensão como caminhos possíveis para repensar o ensino de História, estimulando o protagonismo docente e a construção de trabalho coletivo com saberes que contribuam para uma educação pública mais eficiente e de qualidade, crítica e transformadora, pois, ao ouvir com atenção os professores, ficou claro o quanto o trabalho deles está marcado por lutas do dia a dia, por ideias criativas e pela vontade de transformar a educação, mesmo enfrentando falta de recursos e às vezes pouco apoio das próprias instituições. Com isso, o Fórum aparece como uma possibilidade de transformar o Ensino de História e deixar as aulas mais atrativas e dinâmicas. Por fim, reafirma-se a importância da institucionalização de ações coerentes e permanentes que integrem as universidades públicas e as redes de ensino, assegurando a continuidade do diálogo e da pesquisa sobre o ensino de História.

REFERÊNCIAS

BARBOSA PEREIRA, Ana Carolina. Precisamos falar sobre o lugar epistêmico na Teoria da História. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 24, p. 88-114, 2018.

CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. **História: memória, narrativa e ensino na Amazônia brasileira**. São Luís: EDUFMA, 2021.

DE VARGAS GIL, C. Z; PERUSSATTO, M; SILVA, S. Calvi Amaral. Ensinar história nas fissuras do patrimônio. **História & Ensino**, v. 30, n. 2, p. 31-53, 2024.

MONTEIRO, A. M; GASPARELLO, A. M; MAGALHÃES, M. S. (org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
SARAIVA, Karla; SEFFNER, Fernando. Ensinar a esquecer: ensino de História e extrema direita. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 29, p. 1-25, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SEFFNER, Fernando; PENNA, Fernando. Educação democrática e equidade de gênero. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 18, n. 40, p. 39-57, jan./abr. 2024. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 23 jul. 2025.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Can the subaltern speak? In: NELSON, Cary; GROSSBERG, Larry (org.). **Marxism and the interpretation of culture**. Urbana: University of Illinois Press, 1988. p. 271-313.

VEIGA, Ana Maria. Quando Clio é preta, pobre, periférica: relocando a teoria da história. In: COSTA, Bruno Balbino Aires da; SANTOS, Evandro; VASCONCELOS, Eduardo Henrique Barbosa de (org.). **Ensaio de teoria da história & história da historiografia**. Teresina: Cancioneiro, 2023.

VENGOA, Hugo Fazio. La historia del tiempo presente: composición, temporalidad y pertinencia. In: MÜLLER, Angélica; IEGELSKI, Francine (org.). **História do tempo presente: mutações e reflexões**. Rio de Janeiro: FGV, 2022.



ANASTÁCIA: as vozes silenciadas não cessaram o brilho da luta – por uma educação antirracista com equidade étnico-racial e de gênero

ANASTACIA: *the silenced voices did not extinguish the brilliance of the struggle – for anti-racist education with ethnic-racial and gender equity*

Cláudio César Alves Simplício¹

RESUMO:

Este artigo, como proposta pedagógica, tem por objetivo apresentar, em síntese, delineamentos didáticos que podem auxiliar na organização de atividades voltadas a promover uma educação antirracista e com equidade de gênero para estudantes do Ensino Fundamental, Médio e EJA. Os referenciais de base foram os livros *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*, de Sueli Carneiro, *Pequeno Manual Antirracista* e *Lugar de Fala* ambos de Djamila Ribeiro. Na metodologia, utilizamos pesquisas bibliográficas para auxiliar na construção de uma sequência didática e pedagógica que possa funcionar como um modelo de análise para avaliarmos como estão sendo produzidos os discursos referentes às temáticas em questão no ambiente escolar, bem como de que forma a implantação desse projeto pode mitigar e engendrar discursos e relações voltadas para o respeito às diferenças e diversidades presentes em nossa sociedade. Esse trabalho pode revelar, principalmente, entre a comunidade estudantil, as dificuldades que existem no trato e no conhecimento relativo aos processos de estruturação dos preconceitos raciais e de gênero como estratégia de dominação. O trabalho também pode evidenciar a importância de reconhecer a dominação como característica do processo de colonização que se reverbera na contemporaneidade.

Palavras-chave: Educação. Antirracismo. Equidade. Gênero.

ABSTRACT:

This article, as a pedagogical proposal, aims to present, in summary, didactic designs that can assist in the organization of activities aimed at promoting anti-racist and gender-equitable education for elementary, high school and adult education students. The basic references were the books *Racism, sexism and inequality in Brazil*, by Sueli Carneiro, *Small Anti-Racist Manual* and *Place to Speak* by Djamila Ribeiro. In the methodology, we used bibliographical research to assist in the construction of a didactic and pedagogical sequence that can function as an analysis model to evaluate how discourses regarding the themes in question are being produced in the

¹ Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor de Filosofia e Geografia no CEJA Professora Maria Joélia, em Pacajus-CE.

school environment, as well as how the implementation of this project can mitigate and engender discourses and relationships aimed at respecting the differences and diversities present in our society. This work can reveal, mainly, among the student community, the difficulties that exist in dealing with and understanding the processes of structuring racial and gender prejudices as a strategy of domination. The work can also highlight the importance of recognizing domination as a characteristic of the colonization process that reverberates in contemporary times.

Keywords: Education. Anti-racism. Equity. Gender.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa propõe realizar uma análise contextualizada sobre o panorama histórico e cultural que fundamenta a construção e o desenvolvimento das narrativas concernentes aos conteúdos relacionados à educação antirracista, com especial atenção às dimensões da equidade étnico-racial e de gênero. Pretende-se examinar o papel das mulheres negras nos desdobramentos que envolvem essas discussões, reconhecendo-as como artífices de grande importância, cujas ações e produções intelectuais constituem aportes indispensáveis para o avanço teórico e prático da temática.

Os objetivos propostos por este trabalho consistem em desenvolver atividades pedagógicas que favoreçam processos de reflexão e análise, por parte das/os estudantes, acerca da relevância do reconhecimento de nossa pluralidade étnico-racial e de gênero. Busca-se, igualmente, identificar aspectos elementares constitutivos das culturas afro-brasileiras e indígenas presentes na sociedade brasileira, promovendo, nos mesmos, a compreensão, o reconhecimento e a valorização da diversidade como componente estruturante da identidade nacional.

Ademais, com o intuito de desenvolver atividades que proporcionem de forma lúdica o estímulo às discussões para construção de uma educação antirracista voltada para a equidade étnico-racial e de gênero, é necessário que a escola provoque nas/os estudantes uma consciência crítica que possibilite aos mesmos reconhecer as diferentes práticas racistas e sexistas que estão enraizadas estruturalmente e funcionam como instrumentos de dominação, resultados das estruturas sociais, econômicas e políticas historicamente construídas no processo de colonização.

No desenvolvimento desta pesquisa, assumem centralidade como

fundamentos teóricos e marcos referenciais três obras basilares: os livros *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil* (2011), de Sueli Carneiro, *Pequeno Manual Antirracista* (2019) e *Lugar de Fala* (2017) ambos de Djamila Ribeiro. A escolha dessas autoras decorre de suas contribuições para o debate contemporâneo sobre relações raciais e de gênero e de suas produções epistemológicas comprometidas com a justiça social. Outros referenciais teóricos convergentes à proposta também constituem o arcabouço que sustenta o estudo.

A nossa proposta metodológica desenvolveu e aplicou na escola EEM Padre Arimatéia Diniz, em Cascavel – Ceará, no ano de 2024, uma sequência didática e pedagógica que logrou êxito como um modelo para análise e avaliação de como estão sendo produzidos os discursos referentes aos temas em pauta neste trabalho no ambiente escolar, bem como de que forma a implantação das nossas ações pode mitigar ou engendrar discursos e relações voltadas para o respeito às diferenças e diversidades existentes em nossa sociedade.

Devemos levar em consideração que a importância para a escolha dessa temática está diretamente relacionada à abrangência e à relevância social que circunscreve a condição de ser ou de autodeclarar-se negro ou pardo e/ou de ser mulher nessa conjuntura. Para além dessas questões, vislumbram-se possibilidades, dentre as quais se destacam, principalmente, as perspectivas de mudanças e transformações desta realidade, visto que ações bem articuladas podem servir como referencial na quebra de paradigmas e de barreiras que dificultam a participação desses grupos na estruturação política, econômica e social da coletividade.

Em suma, este estudo busca delinear caminhos e alternativas teórico-metodológicas que sejam capazes de incidir diretamente na desconstrução dos estereótipos historicamente produzidos e imputados a indivíduos em função da cor de sua pele ou por sua condição de gênero. Pretende-se fomentar a elaboração de novas narrativas e possibilidades formativas que contribuam para a consolidação de uma cidadania pautada na inclusão, na justiça social e na participação equânime nos diversos espaços e oportunidades sociais que venham a se apresentar.

2 JUSTIFICATIVA

A análise da situação das mulheres evidencia a necessidade premente de

reconhecemos o silenciamento histórico a que muitas delas foram submetidas em razão de sua condição étnico-racial. Apesar dessa situação, suas lutas não cessaram: constituíram-se como práticas de resistência e de reivindicação por condições dignas que lhes permitissem expressar plenamente seus anseios, conquistas e identidades. Trata-se, portanto, de reconhecer e valorizar suas trajetórias na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, comprometida efetivamente com a equidade e com o respeito aos seus direitos e valores historicamente negados.

Entretanto, não devemos perder de vista as dificuldades histórico-culturais enraizadas nas sociedades ocidentais, tradicionalmente com características patriarcais, que, muitas vezes, obstaculizam a participação feminina em várias áreas e segmentos da sociedade. Cabe ressaltar que, mesmo diante dos direitos conquistados, estamos distantes de erradicar problemáticas como o racismo, em suas diferentes nuances, e preconceitos ligados à condição de gênero que estruturalmente permeiam a formação cultural do povo brasileiro e que também perpassam pelas instituições de ensino.

Ao realizarmos uma breve análise histórica sobre a condição da mulher no Ocidente, sem adentrar outras perspectivas antropológicas de caráter transcultural², observa-se que, desde a Grécia Antiga e a formação do Império Romano, as mulheres sofriam discriminação pelo sexo, não sendo reconhecidas como cidadãs e frequentemente tratadas com desdém ou reduzidas ao papel de meras progenitoras. Durante a Idade Média, a moral religiosa intensificou esse controle, impondo normas rígidas sobre os corpos femininos, demonizando comportamentos considerados contrários aos preceitos da Igreja e instaurando verdadeiras caças às “bruxas”, que resultaram na execução de inúmeras mulheres, as “muitas Joanas D’Arc” da história (Simplício, 2022, p. 14).

Adentrando na Modernidade, mesmo com o avanço das ideologias iluministas e os princípios de liberdade proclamados pela Revolução Francesa, a exclusão das mulheres permaneceu evidente. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, apresentada como universal, garantia direitos apenas aos homens,

² Sugestão de leitura para aprofundamento da questão: o livro *Mitos da dominação masculina* (2019), de Eleanor Burke Leacock.

revelando seu caráter seletivo. Olympe de Gouges³ questiona essa situação e escreve *Os Direitos da mulher e da cidadã*, em decorrência disso, passa por um processo de acusação que a colocava como traidora do movimento e de “querer ser homem” (Rodrigues, 2016, p. 129). Condenada, sobe ao cadafalso onde foi guilhotinada por defender a cidadania feminina.

Na contemporaneidade, apesar das inúmeras transformações científicas e sociais, mulheres seguem excluídas de direitos e conquistas que esse mundo dito “evoluído” afirma garantir. Persistem formas de opressão que atingem tanto aquelas que não se enquadram no modelo hegemônico europeu quanto as que lutam por condições dignas de trabalho, muitas das quais perderam a vida, inclusive queimadas em fábricas, em episódios marcados pela negligência e pela violência estrutural. Outras permaneceram confinadas ao espaço doméstico, tratadas como prisioneiras do lar e reduzidas à condição de objetos privados de desejos e autonomia.

Mesmo diante dos avanços conquistados nas últimas décadas, as mulheres continuam sendo as principais vítimas de abusos, assédios e diversas formas de violência na contemporaneidade. A persistência desses casos evidencia que as desigualdades de gênero permanecem profundamente enraizadas. O feminicídio, em especial, segue como uma das expressões mais brutais dessa violência, não obstante e a criação e implementação da Lei Maria da Penha⁴, em 7 de agosto de 2006, que é uma legislação destinada a ampliar a proteção das mulheres e a estabelecer punições mais rigorosas para agressores no âmbito doméstico e familiar.

Em sentido contrário às estatísticas que evidenciam a persistência da violência e da desigualdade de gênero, um projeto pedagógico desenvolvido no contexto escolar assume a função de promover consciência crítica, fortalecimento e empoderamento das mulheres na luta por seus direitos. Tomando como referência as trajetórias de mulheres que, historicamente, enfrentaram estruturas opressoras — seja no âmbito dos movimentos feministas, seja por outros caminhos de ruptura — e que contribuíram para quebrar paradigmas e abrir possibilidades para as novas

³ Intelectual francesa, autora da Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã que defendeu a emancipação feminina e a liberdade de escravos no século XVIII.

⁴ Esta lei é uma homenagem a Maria da Penha que se tornou símbolo nacional de luta das mulheres contra a opressão e a violência.

gerações.

Embora, inicialmente, esse campo de estudos tenha se concentrado nas pautas do movimento feminista e em seus desdobramentos históricos, privilegiando sobretudo as questões relacionadas aos direitos e às conquistas das mulheres brancas, torna-se hoje imprescindível ampliar a discussão de gênero para incluir de forma articulada classe social e questões étnico-raciais. Nesse sentido, cabe à escola, dentro de suas possibilidades, criar condições que favoreçam a abordagem dessas demandas, promovendo debates que contemplem a complexidade das experiências femininas.

É importante ressaltar que tanto a escola em que foi iniciado esse projeto como a escola em que ele ocorre atualmente, têm como princípio, em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), demandas contidas nas diretrizes da LDB referentes ao reconhecimento e ao fomento de uma educação comprometida com a produção de conhecimentos e de saberes pautados no multiculturalismo, em consonância com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que promovem uma interculturalidade e reforçando a valorização das matrizes afro-brasileiras e indígenas, fundamentais para a compreensão da diversidade presente na sociedade brasileira.

Apesar dos avanços proporcionados pelas legislações,⁵ ainda persiste profunda discrepância no reconhecimento cultural e nas relações sociais entre homens e mulheres, evidenciando desigualdades de direitos e de respeito. Torna-se, portanto, imprescindível a continuidade da luta por condições mais igualitárias. Nesse cenário, a escola pode desempenhar um papel fundamental ao adotar abordagens teóricas e metodológicas, inclusive de caráter lúdico, que favoreçam a compreensão dessas temáticas, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e estimulante.

Por fim, embora as últimas décadas tenham registrado importantes conquistas, ainda convivemos, em diferentes instituições públicas e privadas, com frequentes episódios de racismo e violências associadas às condições étnicas, de classe e de gênero. A escola, por vezes, reproduz e evidencia essas desigualdades, refletindo tensões presentes na sociedade. Diante disso, torna-se essencial a

⁵ Obrigatoriedade das temáticas de ensino de História e Cultura Africana e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008).

implementação de projetos educativos comprometidos com o enfrentamento dessas violências e com a promoção de práticas pedagógicas que avancem na construção de uma cultura de equidade e respeito.

2.1 Objetivos do projeto

O projeto “Anastácia” propõe uma abordagem contextualizada do panorama histórico e cultural que fundamenta as narrativas relacionadas à educação antirracista com equidade étnico-racial e de gênero. Busca analisar a participação das mulheres negras nos desdobramentos dessas temáticas, reconhecendo-as como protagonistas fundamentais na construção de conhecimentos e práticas que contribuem para a superação das desigualdades, evidenciando suas trajetórias, experiências e aportes históricos como elementos centrais para uma formação crítica e emancipatória.

Além disso, desenvolver ações pedagógicas que favoreçam a reflexão crítica sobre as diversidades étnico-raciais e de gênero presente na cultura brasileira, estimulando nas/os estudantes o reconhecimento, a valorização e o respeito às diferenças como parte constitutiva da identidade nacional. Para que essa identidade seja construída de forma plural e inclusiva, torna-se essencial implementar práticas afirmativas que fortaleçam a consciência de pertencimento e o orgulho das matrizes afro-brasileira e indígena, compreendendo-as como pilares da formação coletiva e da riqueza cultural do país.

Nessa perspectiva, urge promover uma educação comprometida com a igualdade e a equidade étnico-racial e de gênero, provocando uma consciência crítica capaz de reconhecer que práticas racistas e sexistas, historicamente naturalizadas, resultam de estruturas sociais, econômicas e políticas forjadas pelo processo colonial. Assim, convém desenvolver uma educação antirracista e antissexista que amplie a compreensão dessas problemáticas, permitindo identificar e enfrentar novas e sutis formas de discriminação que revelam seus impactos nocivos na construção de relações sociais.

Enfim, é papel e dever da escola promover espaços de debate e reflexão acerca das problemáticas que atravessam os diversos contextos de convivência e que, frequentemente, reproduzem discursos preconceituosos e, por vezes, de ódio

contra pessoas em situação de vulnerabilidade social ou pertencentes a grupos cuja diversidade não é reconhecida nem valorizada. Esses sujeitos, muitas vezes invisibilizados, acabam excluídos por não se enquadrarem em padrões estabelecidos historicamente pelo eurocentrismo e pelo etnocentrismo, utilizados como mecanismos de dominação e hierarquização das diferenças.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O desenvolvimento teórico e metodológico deste trabalho, situado no campo da educação antirracista com enfoque na equidade étnico-racial e de gênero, fundamenta-se em obras de autoras que se consolidaram como referências nessas temáticas. A proposta é que tais contribuições orientem a construção do projeto de pesquisa, oferecendo bases críticas para analisar e enfrentar as práticas discriminatórias que historicamente assombram a sociedade brasileira.

Inicialmente, destaca-se o livro *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*, de Sueli Carneiro (2011), no qual a autora realiza reflexões essenciais sobre as demandas, os impasses e encaminhamentos de práticas que podem ampliar a visibilidade e a representatividade da população negra. Essa obra apresenta um conjunto de textos que busca articular temas socioculturais notabilizados pelo movimento negro. Ademais, também apresenta o cotidiano opressivo muito presente em âmbitos como educação, saúde, trabalho e habitação.

Nessa publicação, que se consolida como marco teórico, a autora apresenta uma fecunda maturação de seu pensamento político, abrindo caminhos para a reflexão acerca dos limites da nossa “democracia”, ao evidenciar que a maior parte da população brasileira, constituída por pessoas negras, continua lutando por acesso a recursos públicos que possam sustentar políticas de combate às variadas formas de preconceito imputados às pessoas em razão da cor da pele, da condição social e do gênero (Carneiro, 2011).

A abrangência das discussões provocadas por esse trabalho conduz a importantes referenciais teóricos presentes nas obras de Djamila Ribeiro, cuja produção é indispensável à construção de práticas pedagógicas comprometidas com uma educação antirracista e com a equidade de gênero. Em *Pequeno Manual Antirracista* (2019), ela afirma que o fato de homens brancos serem grande maioria

nos espaços de poder não pode ser entendido como algo natural, mas efeito da estratégia de dominação estruturada desde a escravização. Seus principais objetivos seriam o de apontar caminhos e estratégias de reflexão antirracistas que possibilitem mudanças significativas em nossa sociedade (Ribeiro, 2019).

Os questionamentos apresentados pela autora fomentam transformações ao propor atitudes que utilizam como suporte às políticas educacionais, em conformidade com ações afirmativas que possibilitem a valorização da cultura afro-brasileira, o acesso a livros que trazem autoras/es negras/os, uma vez que inquirir o que consumimos cultural e epistemologicamente pode contribuir no combate ao racismo. Tal movimentação, além de ampliar repertórios e identificar apagamentos históricos, fortalece a construção de subjetividades críticas capazes de enfrentar a discriminação estrutural.

Na trilha das contribuições de Djamila Ribeiro, incorporadas à nossa proposta de pesquisa, torna-se fundamental incluir como referencial teórico o livro *Lugar de Fala*, publicado em 2017, que integra a primeira coleção *Feminismos plurais*, onde a autora contempla aspectos da perspectiva relacionada a interseccionalidades referindo-se às desigualdades de classe, raça/etnia e gênero, impulsionada pelo olhar de outras autoras negras e de sua própria experiência enquanto mulher negra (Ribeiro, 2017).

Outros aportes teóricos, que contribuem de forma direta e indiretamente para a construção das narrativas desta pesquisa também se fazem essenciais. Entre eles destaca-se a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, cuja obra realiza críticas contundentes aos discursos de ódio, tão comuns atualmente, que delineiam a tônica de sua busca por igualdade entre homens e mulheres (Adichie, 2019). Uma vez que as questões relacionadas às desigualdades de gênero e as narrativas que se formaram em torno desse assunto afetam o tratamento dado às mulheres em todo o mundo.

A pensadora nigeriana defende que “todos devemos ser feministas”. Essa afirmação emergiu de uma palestra que foi transformada no livro *Sejamos todos feministas* (2018), onde critica os discursos de ódio. Ela afirma que “tanto um homem como uma mulher podem ser inteligentes, inovadores e criativos. Nós evoluímos, mas nossas ideias de gênero ainda são muito insuficientes” (Adichie, 2018, p. 21). Suas reflexões atestam a urgência de uma agenda que enfrente as

desigualdades e revele como as narrativas de gênero influenciam a forma como as mulheres são vilipendiadas.

Outra importante contribuição, que ocupa lugar de destaque, diz respeito a Angela Davis em sua obra *Mulheres, raça e classe* (2016). Na qual apresenta uma análise histórica a partir das lutas abolicionistas do feminismo negro norte-americano e das movimentações políticas dos anos 60 e 70 protagonizadas pelo movimento “Panteras negras”, no qual teve envolvimento direto na militância contra o capitalismo e o racismo. Em praticamente todos os momentos de sua vida estiveram presentes a discriminação racial e a política (Ferreira; Rosa, 2016, p. 339).

Atenta às injustiças sociais no mundo, Angela Davis tem demonstrado uma vocação combativa e engajada, estabelecendo uma forte ligação afetiva com o movimento negro no Brasil, marcando presença em 1997 para participar da 1ª Jornada Cultural Lélia Gonzalez, em São Luís-MA, e em 2017 para celebrar o Dia da Mulher Negra Latina e Caribenha, no “Julho das Pretas” em Salvador. Nessas ocasiões reforçou o diálogo transnacional e reconheceu a atuação das mulheres negras brasileiras em suas lutas históricas⁶.

Nessa perspectiva, destaca-se Lélia Gonzalez⁷, com argumentações fundamentais para compreender o pensamento social brasileiro e o protagonismo da população negra, especialmente as mulheres, na formação sociocultural do país. Sua atuação intelectual e militância política a posiciona como referência do feminismo interseccional e decolonial, além de figura central do movimento negro unificado. Para aprofundar o entendimento sobre a interseccionalidade, é pertinente considerar o artigo de Ana Caroline Amorim Oliveira *Lélia Gonzalez e o pensamento interseccional: uma reflexão sobre o mito da democracia racial no Brasil* (2020), no qual, segundo a autora, Gonzalez:

Diferente de outros intérpretes do país, pensa de forma relacional os marcadores sociais da diferença entre classe, raça e gênero, num momento em que essas categorias são pensadas analiticamente de forma distinta. Além dessa abordagem interseccional, a autora propõe uma análise da sociedade brasileira pensando estar em relação e proximidade com o restante da América e com a África. Numa abordagem interseccional a mais ampla possível. (Oliveira, 2020, p. 103)

⁶ Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/FScyDnYgTQHYxtCYnHLbMqv/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

⁷ Disponível em: <https://www.geledes.org.br/lelia-gonzalez-mulher-negra-na-historia-do-brasil/>. Acesso em: 08 jun. 2024.

Conforme aponta Ana Caroline, é possível identificar o estabelecimento de uma abordagem que articula raça, classe e gênero de forma integrada, antecipando debates que mais tarde seriam nomeados como “interseccionalidade”. A autora também enfatiza as reflexões sobre o mito da democracia racial como estrutura simbólica que molda a figura da mulher negra (Oliveira, 2020).

A seleção dessas autoras para compor o referencial teórico fundamenta-se na necessidade de inserir filósofas negras brasileiras no debate sobre uma educação comprometida com as relações étnico-raciais e de gênero, pautada nas imbricações de identidades como marcadores sociais. Segundo Eunice Léa de Moraes (2021) em seu artigo *A educação étnico-racial e a interseccionalidade das opressões de gênero, de raça e de classes, vivenciadas pela população negra no Brasil*,

É importante pontuar que, no projeto político-pedagógico da maioria das instituições de ensino, a educação, de modo geral, é marcada pela ausência de ação-reflexão-ação sobre as inter-relações étnico-raciais e de gênero, impedindo, de certa maneira, a garantia de direitos e de relações igualitárias entre educadores(as) e educandos(as) que compõem o cenário escolar cotidiano, em todos os níveis, da educação infantil ao ensino superior. (Moraes, 2021, p. 86)

A ausência do reconhecimento dessas questões atinge diretamente as relações sociais, sobretudo no que diz respeito às dimensões de gênero e raça, produzindo experiências cotidianas de conflito e exclusão para grupos historicamente privados de direitos. Em vez de assegurar condições democráticas igualitárias, o Brasil mantém a permanência de lógicas coloniais que, desde a escravização, continuam estruturando as desigualdades. Essa continuidade revela práticas discriminatórias que enraizadas no tecido social, que limitam o acesso a oportunidades e a efetivação plena da cidadania.

Esse debate precisa integrar o cotidiano escolar em todos os espaços, favorecendo ações que enfrentem preconceitos de ordem racial e de gênero. A escola, enquanto ambiente de socialização e formação para a cidadania, deve promover práticas que fortaleçam uma educação comprometida com a justiça social. Nessa direção, o artigo *Nos olhos de mulheres pretas salta o brilho de uma educação antirracista e antissexista*, de Hélien de Oliveira Soares Jardim e Dulce

Mari da Silva Voss (2023), aponta que:

Mesmo em condições cruéis de subalternização impostas, populações negras inventam modos próprios de cultivar suas existências e resistências. Muitas forças têm se somado ao projeto decolonial de retomada das tradições dos povos originários e tradicionais que tiveram seus saberes, modos de vida e visões de mundo negadas pelo eurocentrismo aliado ao colonialismo contemporâneo, as necropolíticas capitalistas que mantêm práticas excludentes, racistas e sexistas. Sinais perversos dos epistemicídios colonialistas, racistas e sexistas decorrentes do padrão religioso, societário e civilizatório eurocêntrico, antropocêntrico, machista e patriarcal que constituem historicamente a sociedade brasileira. Política de branqueamento pautada, também, no cientificismo moderno, inclusive pela institucionalização da escola como lugar que resguarda a educação das futuras gerações aos moldes da sociedade branca, capitalista e cristã. (Jardim; Voss, 2023, p. 157)

Essas discussões foram muito importantes para a aplicação do projeto, pois lançou outras perspectivas para construção de atividades voltadas para o antirracismo articulado à equidade de gênero. Além do mais, apresentar filósofas negras pode romper os paradigmas do eurocentrismo androcêntrico, deslocando as reflexões para questões raciais com propostas decoloniais, o que amplia a abrangência e a profundidade do trabalho.

A aplicação das atividades gerou repercussões bastante positivas, aproximando conteúdos de Filosofia, Sociologia, História e Geografia das experiências cotidianas vivenciadas por grande parte das/os estudantes, especialmente no que se refere ao racismo e ao colorismo⁸, mostrando que as disciplinas de humanas e o olhar filosófico/sociológico estão concatenados com a realidade. Enfim, o contato com o pensamento de intelectuais negras fortalece a capacidade crítica das/os estudantes, estimulando a construção de novas narrativas e a resignificação desses temas no espaço educativo.

4 METODOLOGIA

A proposta metodológica consiste na implementação de uma sequência didática orientada à análise crítica dos discursos relacionados às práticas racistas e às dinâmicas de discriminação presentes no cotidiano escolar. Essa intervenção

⁸ Discriminação sofrida pela cor da pele, muito comum em países que sofreram o processo de colonização.

permitirá avaliar como esses discursos estão sendo produzidos, reproduzidos e tensionados no ambiente escolar, bem como em que medida a implantação do projeto poderá mitigar ou engendrar narrativas e relações voltadas para o respeito às diferenças e às diversidades presentes em nossa sociedade.

A realização do projeto na escola ocorre em diferentes momentos ao longo do ano letivo, contando com expressivo apoio e participação da gestão, do corpo docente e discente e dos demais colaboradores. As primeiras movimentações acontecem no primeiro bimestre, no início do ano letivo, envolvendo atividades introdutórias e organizativas. As ações finalizam no quarto período, articulando-se aos preparativos para a feira cultural e científica. Esse percurso permitiu o acompanhamento processual e o engajamento da comunidade escolar.

No primeiro período, temos dois momentos: o “Carnaval Cultural”, em fevereiro, e a “Data Magna do Ceará”, em março. O carnaval cultural envolve todas as turmas, contando com a participação efetiva das/os professores/as diretores/as de turma e da equipe gestora. Os primeiros anos trabalham o frevo e suas modalidades (rua, bloco e canção), enquanto os segundos e terceiros anos abordam o maracatu em suas variantes pernambucanas “nação e baque solto” e na expressão praticada no Ceará. Também são estudadas matrizes do samba, como o partido-alto, sambas-enredo e samba de roda, além dos blocos de rua regionais.

Todas as turmas são responsáveis por pesquisar seus temas e desenvolver um estandarte que represente sua temática, como se fosse a criação de um bloco carnavalesco, e apresentar no dia da culminância. Cada sala indica previamente seus representantes, que dispõem de cinco a dez minutos para conduzir a apresentação. Após essa etapa, realiza-se o ponto alto do evento: a escolha das “peruas” e dos “papangus”, personagens tradicionais dos carnavais de rua, a indicação é facultativa a cada turma. A partir da aclamação do público, como forma de reconhecimento, a gestão oferece uma lembrança aos participantes mais aplaudidos.

O segundo momento ocorre em março e é coordenado pela área de Ciências Humanas. Seu objetivo é introduzir reflexões fundamentais sobre o significado da Data Magna, ainda pouco conhecida por muitos estudantes. As discussões são realizadas em sala de aula pelos/as professores/as de humanas, que contextualizam historicamente a abolição das/os escravizadas/os no Ceará,

destacando a atuação de Dragão do Mar e qual sua relação com o movimento abolicionista. Também é abordado o papel da cidade de Redenção nesse processo, situando-a no contexto mais amplo da luta pela liberdade no estado.

A metodologia envolve diretamente algumas turmas de todas as séries na preparação de uma sala temática. A primeira aborda a trajetória e a atuação de Dragão do Mar, enquanto a segunda apresenta elementos sobre o Museu do Negro Liberto, em Redenção. Paralelamente, outras turmas, de forma rotativa, desenvolvem apresentações teatrais e performances artísticas, que contribuam para o encerramento das atividades. Essa estratégia assegura que toda a comunidade escolar participe do processo formativo.

Sob essa perspectiva, a culminância é estratégica, pois permite compartilhar com toda a escola o que foi discutido e finalizar de forma lúdica com as apresentações artísticas. Logo, amplia-se as discussões e as reflexões para além das temáticas propostas, corroborando as percepções sobre questões relacionadas a uma educação antirracista com equidade de gênero. Nesse movimento crítico, lançamos as bases do projeto, no qual: “o silenciamento das vozes negras não encerra a luta e a resistência frente aos abusos sofridos decorrentes do colorismo”.

A proposta do projeto “Anastácia” se concretiza no quarto período. Para a execução do projeto, são necessários pelo menos cinco momentos distintos. O primeiro momento consiste em sensibilizar as/os estudantes para a relevância dos temas a serem trabalhados, etapa muito complexa, pois demanda a construção de vínculos de confiança. Para favorecer essa aproximação, torna-se fundamental utilizar elementos que dialoguem diretamente com suas realidades. Nesse sentido, busco estabelecer esse contato por meio de produções musicais do rap, que abordam de forma crítica as questões centrais desenvolvidas no projeto.

Como estratégia inicial, propõe-se trabalhar nas primeiras aulas vídeos musicais de diferentes artistas, como Racionais MCs, com “A vida é um desafio” e “Negro Drama”, e cantoras como Karol Conka (“Tombei” e “Bate a poeira”), Kell Smith (“Respeita as Mina”) e MC Soffia (“Menina Pretinha”), que funcionam como importantes referências de empoderamento feminino. A partir dessas produções musicais, torna-se possível debates sobre desigualdades sociais, étnico-raciais e de gênero. Para sistematizar as discussões, as temáticas podem ser abordadas por meio de apresentação com slides.

Após a sensibilização, os encontros seguintes são dedicados à formação de equipes e à discussão dos temas geradores previamente sorteados, cada grupo elabora mapas mentais, esquemas e/ou textos breves. Concluídas as produções, realiza-se uma roda de conversa com toda a turma, em que os grupos socializam suas percepções e análises. Ao final, a/o professor/a, como mediador/a, apresenta suas considerações, articulando os conteúdos debatidos.

Os temas geradores previamente organizados e sorteados conectam-se ao eixo central “Educação para equidade étnico-racial e de gênero”. Entre eles, destacam-se: Preconceitos, racismo e segregação; Teorias eugênicas e xenofobia; Democracia racial e o mito da democracia racial; Multiculturalismo e ações afirmativas; O patriarcado e seus efeitos na atualidade; Interseccionalidade como condição de gênero; Movimentos sociais: a luta por direitos; e o ensino de história e cultura afro-indígena de acordo com as Leis nº 10.639 e nº 11.645.

O segundo momento mantém a organização das equipes e introduz a realização de seminários como estratégia de aprofundamento das discussões anteriores. Nessa etapa, enfatiza-se a produção acadêmica das mulheres como referencial teórico das temáticas abordadas, questionando sobre a participação de mulheres na construção do conhecimento e na luta por igualdade e equidade de gênero. Essa atividade visa ampliar o repertório crítico das/os estudantes e consolidar o vínculo entre teoria e prática pedagógica.

Os temas são sorteados entre os grupos, que devem apresentar o seminário em dois momentos: um formal e outro lúdico. O formal, com uso de slides contendo breve biografia, imagens, conceitos principais em tópicos e duas citações comentadas; na parte lúdica, existirá maior liberdade criativa, onde as equipes podem desenvolver produções artísticas alinhadas ao tema e ao referencial teórico. Como sugestões, pode-se utilizar músicas e paródias de variados gêneros (rap, funk, sertanejo etc.); textos, poemas, poesias e cordéis; dramaturgia e esquetes; produção de vídeos, telejornal etc.

Serão disponibilizadas pelo menos quatro aulas para organização, estruturação e preparação das duas fases do seminário, com utilização do laboratório de informática para pesquisa e montagem dos slides, data show e sistema de som. Cada grupo poderá utilizar entre 10 e 20 minutos para realizar sua apresentação de forma integral. Todos os estágios são sempre acompanhados

pelo/a professor/a orientador/a, cabendo suas considerações ao término de cada apresentação ou somente ao final das apresentações.

Os temas selecionados inserem-se no contexto geral da educação antirracista, com ênfase na equidade étnico-racial e de gênero. Para fundamentar as discussões, foram escolhidas as seguintes pensadoras: Angela Davis, bell hooks e Chimamanda Ngozie Adichie, cujas obras dialogam diretamente com as questões em pauta. No contexto brasileiro, foram selecionadas: Lélia Gonzalez, Carolina Maria de Jesus, Sueli Carneiro, Conceição Evaristo e Djamila Ribeiro, autoras que consolidam perspectivas críticas indispensáveis ao projeto.

Um dos maiores desafios dessa fase consiste na organização da culminância. No entanto, a experiência adquirida em eventos anteriores favorece a construção de um encerramento significativo para o mês de novembro, celebrando a luta e a resistência de figuras históricas marginalizadas pela cor da pele ou pela condição de gênero. Trata-se de um momento essencial para ressignificar nossa história sobre a cultura afro-indígena e o respeito à diversidade que o Brasil necessita consolidar.

Acreditamos que essa organização didática possa ampliar de modo significativo os debates sobre as diversas manifestações de discriminação étnico-racial e de gênero que persistem nas sociedades contemporâneas. Diante desse cenário, é imprescindível que educadoras e educadores assumam o compromisso de desenvolver práticas pedagógicas capazes de enfrentar e mitigar discursos e comportamentos ancorados em ideologias xenofóbicas e misóginas. Assim, a escola se fortalece como espaço de resistência, formação crítica e promoção da equidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto de pesquisa, com características voltadas à realização de uma mediação pedagógica a partir de um conjunto de ações, reconhece as dificuldades presentes em sua execução, seja pelas temáticas abordadas, seja pela logística necessária para se trabalhar em escolas com diferentes turnos, muitas vezes marcadas por contextos complexos e heterogêneas. Ainda assim, não se exime da responsabilidade de tratar questões relevantes e fundamentais para a sociedade.

Podemos afirmar que, ao término da implementação das ações, novas lutas e dificuldades certamente surgirão. Entretanto, também poderão emergir conquistas e vitórias que servirão como delineamento de novas rotas e propostas para a formação de gerações com outras mentalidades e visões de mundo. É preciso fortalecer incentivos e referenciais que promovam maior igualdade e equidade de direitos, de modo a mitigar dificuldades que obstaculizam a participação e a inclusão social em todas as esferas do saber.

É necessário deslocar a população mais vulnerável dos projetos que esvaziam sua condição enquanto sujeitos, bem como assumir uma nova postura que favoreça o desenvolvimento de suas potencialidades, fomentando suas expressões mais íntimas e comprometidas com narrativas oriundas de seus universos culturais. Tais conhecimentos contribuem para o desenvolvimento de suas identidades que, durante muito tempo, foram silenciadas pela força das tradições e costumes estruturadas estrategicamente como mecanismo de dominação colonial.

Enfim, o projeto “Anastácia” demonstra que práticas pedagógicas antirracistas, quando articuladas à valorização da diversidade, podem transformar o ambiente escolar em um espaço de diálogo e emancipação. As atividades realizadas contribuem para o fortalecimento da identidade étnico-racial e de gênero das/os estudantes, evidenciando a relevância da educação como instrumento de combate às desigualdades. Compreendemos que a continuidade e a ampliação de projetos dessa natureza, com formação docente contínua e inserção curricular das temáticas étnico-raciais e de gênero no ambiente escolar, conforme as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, podem contribuir para uma sociedade com maior justiça social.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Reviravolta, 2019.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERREIRA, Evelin dos S.; ROSA, Graziela R. da. Angela Davis: Uma Pantera Negra na Filosofia. *In*: PACHECO, Juliana. **Filósofas: A presença das mulheres na filosofia**. Porto Alegre: Fi, 2016.

JARDIM, Hélen de O. S; VOSS, Dulce M. da S. Nos olhos de mulheres pretas salta o brilho de uma educação antirracista e antissexista. **Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, São Borja, v. 9, n. 1, 2023.

LEACOCK, Eleanor Burke. **Mitos da dominação masculina: Uma coletânea de artigos sobre as mulheres numa perspectiva transcultural**. São Paulo: Instituto Lukács, 2019.

MORAIS, Eunice Léa de. A educação étnico-racial e a interseccionalidade das opressões de gênero, de raça e de classe, vivenciadas pela população negra no Brasil. **Revista brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**, Campo Grande, v. 5, n. 10, 2021.

OLIVEIRA, Ana Caroline Amorim. Lélia Gonzalez e o pensamento interseccional: uma reflexão sobre o mito da democracia racial no Brasil. **Revista Interritórios**, Caruaru, v. 6, n. 10, 2020.

PACHECO, Juliana (org.). **Filósofas: A presença das mulheres na filosofia**. Porto Alegre: Editora fi, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RODRIGUES, Débora de Quadros. Olympe de Gouges: Culpada! O crime? Querer igualdade, liberdade, fraternidade. *In*: PACHECO, Juliana. **Filósofas: A presença das mulheres na filosofia**. [S. l.]: Fi, 2016.

SILVA, Ricardo G. de A. Ensino de Filosofia e responsabilidade pelo mundo: aproximações (in) adequadas entre Paulo Freire e Hannah Arendt. **Argumentos**, Fortaleza, v. 12, n. 24, 2020.

SIMPLÍCIO, Cláudio C. A. **SOBERANAS - LUGAR DE MULHER É ONDE ELA QUISER**: o ensino de gênero no ambiente escolar. 2022. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Ceará, [S. l.], 2022.

EQUIDADE E INCLUSÃO NAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR: um estudo bibliográfico reflexivo***EQUITY AND INCLUSION IN SCHOOL MANAGEMENT PRACTICES: a reflective bibliographic study***Aurilene Pereira de Moraes¹**RESUMO:**

O presente artigo tem como objetivo discutir a importância da equidade e da inclusão nas práticas de gestão escolar, compreendendo como esses princípios contribuem para a construção de uma educação democrática e de qualidade social. Trata-se de um estudo bibliográfico de caráter reflexivo, fundamentado em autores que abordam a gestão educacional, as políticas públicas, a equidade e a inclusão, tais como Libâneo (2012), Luck (2009), Paro (2007) e Freire (1996). A pesquisa buscou discutir de que forma a atuação do gestor escolar pode promover um ambiente educativo que respeite as diversidades, assegure o direito à aprendizagem e combata as desigualdades presentes no contexto escolar. Os resultados da análise indicam que a gestão escolar, quando pautada em valores éticos, participativos e humanizadores, tem papel essencial na efetivação da inclusão e na promoção da equidade educacional. Conclui-se que é fundamental repensar a função social da escola e fortalecer as práticas de gestão democrática, de modo a garantir que todos os estudantes tenham acesso às mesmas oportunidades de desenvolvimento e sucesso escolar.

Palavras-chave: Gestão. Equidade. Inclusão.**ABSTRACT:**

This article aims to discuss the importance of equity and inclusion in school management practices, understanding how these principles contribute to the construction of a democratic and socially equitable education. It is a reflective bibliographic study, based on authors who address educational management, public policies, equity, and inclusion, such as Libâneo (2012), Luck (2009), Paro (2007), and Freire (1996). The research sought to discuss how the actions of school

¹ Especialista em Neuropsicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes; em Gestão Pública pela Universidade Federal do Cariri. Graduada em Letras Português e Literatura pela Universidade Luterana. Professora da Rede Municipal de Assaré-CE.

administrators can promote an educational environment that respects diversity, ensures the right to learning, and combats inequalities present in the school context. The results of the analysis indicate that school management, when guided by ethical, participatory, and humanizing values, plays an essential role in the realization of inclusion and the promotion of educational equity. It concludes that it is fundamental to rethink the social function of the school and strengthen democratic management practices, in order to guarantee that all students have access to the same opportunities for development and academic success.

Keywords: Management. Equity. Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

A escola contemporânea enfrenta desafios complexos que exigem uma gestão educacional comprometida com a promoção da equidade e da inclusão. A equidade, nesse sentido, está diretamente relacionada à justiça social e à função social da escola, pois reconhece que tratar os desiguais de forma desigual é condição essencial para promover oportunidades reais de aprendizagem. Para Libâneo (2012), a escola deve garantir não apenas o acesso, mas a permanência com qualidade, assegurando condições pedagógicas que atendam às diferentes necessidades dos estudantes.

Nessa perspectiva, a equidade implica organizar o trabalho pedagógico de modo a superar desigualdades historicamente construídas. Luck (2009) reforça que a gestão escolar tem papel estratégico na criação de condições institucionais que favoreçam o desenvolvimento pleno de todos os alunos, defendendo uma liderança participativa e comprometida com resultados que considerem as especificidades do contexto escolar.

Já Paro (2007) enfatiza que a administração escolar deve estar orientada por princípios democráticos, entendendo a educação como direito social e instrumento de emancipação. Assim, a equidade não se limita a um ideal abstrato, mas se concretiza por meio de decisões e práticas gestoras que promovam justiça, participação e garantia efetiva do direito à aprendizagem.

Já a inclusão educacional, por sua vez, consiste em um processo contínuo de eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais que limitam o acesso e a permanência de todos na escola. Assim, a gestão escolar assume papel estratégico na concretização desses princípios, ao articular políticas, práticas e

valores voltados à construção de uma cultura escolar democrática, participativa e acolhedora.

A gestão escolar caracteriza-se, fundamentalmente, pela organização e administração dos recursos, pela execução de políticas educacionais e pela adoção de estratégias pedagógicas voltadas à promoção da melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem. No centro dessa prática está o desafio de assegurar a equidade, princípio fundamental para garantir que todos os estudantes, independentemente de sua origem, habilidades ou condições socioeconômicas, tenham acesso a oportunidades educacionais justas e de qualidade.

Diante desse cenário, emerge a seguinte questão norteadora: de que forma o gestor escolar pode atuar como mediador de processos educativos voltados à justiça social e à valorização da diversidade, contribuindo efetivamente para a promoção da equidade e da inclusão no cotidiano das escolas?

Partindo dessa problematização, este artigo tem como objetivo geral discutir como a gestão escolar pode contribuir para a efetivação da equidade e da inclusão na educação básica. Especificamente, pretende-se: compreender os fundamentos teóricos desses conceitos; identificar práticas gestoras que favoreçam a inclusão; e refletir sobre os desafios enfrentados pelas escolas no processo de construção de uma educação equitativa.

A pesquisa fundamenta-se em um estudo bibliográfico, com base em autores como Libâneo (2012), Luck (2009), Paro (2007) e Freire (1996), que discutem a gestão democrática, a humanização das relações e a função social da escola.

No entanto, a efetivação da equidade na gestão escolar encontra diversos desafios, tanto de caráter histórico quanto contemporâneo. Tradicionalmente, as escolas acabam refletindo e reproduzindo desigualdades sociais, muitas vezes contribuindo para a manutenção de disparidades em vez de reduzi-las.

A relevância deste estudo está em evidenciar a necessidade de repensar a atuação da gestão escolar como instrumento de transformação social, enfatizando que equidade e inclusão não são apenas princípios legais, mas compromissos éticos que devem orientar a prática pedagógica e administrativa das instituições de ensino.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A gestão escolar, no contexto contemporâneo, é compreendida como um processo coletivo, democrático e orientado pela busca da qualidade social da educação. Para Libâneo (2012), a gestão educacional ultrapassa a dimensão meramente administrativa e assume um caráter político-pedagógico, na medida em que envolve decisões que impactam diretamente a organização do trabalho escolar, as práticas docentes e, conseqüentemente, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Assim, gerir a escola implica assumir responsabilidade não apenas pela eficiência organizacional, mas pela efetivação do direito à educação com qualidade.

Nessa mesma perspectiva, Luck (2009) destaca que a liderança escolar deve promover a articulação entre os diferentes atores da comunidade educativa, fortalecendo a participação, o compromisso coletivo e a corresponsabilização pelos resultados. Para a autora, a gestão eficaz é aquela que mobiliza pessoas em torno de objetivos comuns, criando condições institucionais favoráveis ao desenvolvimento pleno dos alunos.

Complementando essa visão, Paro (2007) enfatiza que a administração escolar precisa estar fundamentada em princípios democráticos, entendendo a escola como espaço de formação cidadã e de construção de justiça social. Para o autor, a gestão não pode se limitar à execução técnica de normas, mas deve assumir um posicionamento crítico diante das desigualdades que atravessam a realidade escolar.

Dessa forma, o gestor escolar atua como mediador entre as políticas públicas e o cotidiano da escola, articulando ações que garantam não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes. A gestão, portanto, configura-se como prática política e ética, comprometida com a equidade, a inclusão e a transformação social.

A equidade educacional, conforme apontam Dubet (2004) e Luck (2009), está associada à justiça e à igualdade de oportunidades, reconhecendo que cada sujeito possui diferentes condições de aprendizagem e, portanto, necessita de apoios diferenciados para alcançar os mesmos objetivos. Diferentemente da igualdade, que pressupõe o mesmo tratamento para todos, a equidade valoriza a

diversidade e busca corrigir desigualdades históricas e estruturais, promovendo uma educação mais justa e inclusiva.

A inclusão educacional deve ser compreendida, antes de tudo, como a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes, e não apenas como a presença física na escola. Trata-se de assegurar condições reais de participação, permanência e desenvolvimento pleno, respeitando as múltiplas dimensões que constituem a identidade dos sujeitos. Nesse sentido, a inclusão ultrapassa a perspectiva restrita às deficiências e abrange também questões relacionadas à raça, gênero, condição socioeconômica, território, pertencimento étnico, povos indígenas, comunidades tradicionais, estudantes migrantes, entre outras diversidades que atravessam o cotidiano escolar.

Reconhecer essas dimensões implica compreender que as desigualdades educacionais não são naturais, mas socialmente produzidas, exigindo da gestão escolar e das práticas pedagógicas um posicionamento intencional de enfrentamento das exclusões históricas.

Assim, promover a inclusão significa garantir oportunidades equitativas de aprendizagem, considerando as especificidades de cada estudante e construindo uma escola verdadeiramente democrática, plural e socialmente referenciada. Dessa forma, a escola inclusiva precisa superar práticas excludentes e adotar estratégias que promovam a aprendizagem significativa, o respeito às diferenças e a convivência pautada em princípios democráticos.

Nesse contexto, Sasaki 2010, afirma que já é realidade a prática da inclusão e comenta,

O processo de inclusão vem sendo aplicado em cada sistema social. Assim existe a inclusão na educação, no lazer, no transporte, etc. Quando isso acontece, podemos falar, respectivamente, em educação inclusiva, no lazer inclusivo, no transporte inclusivo e assim por diante. Outra forma de referência consiste em dizermos, por exemplo, educação para todos, lazer para todos, transporte para todos (Sasaki, 2010, p. 40).

A citação de Sasaki (2010) amplia a compreensão da inclusão ao demonstrar que ela não se restringe ao campo educacional, mas constitui um princípio que deve atravessar todos os sistemas sociais. Ao afirmar que há inclusão na educação, no lazer, no transporte e em outros espaços, o autor evidencia que a

inclusão é um processo estrutural e transversal, que exige transformação nas diferentes dimensões da sociedade.

Paulo Freire (1996) reforça que a educação deve ser um ato de liberdade e emancipação, em que o diálogo se torna o principal instrumento para a construção do conhecimento. A gestão escolar, inspirada nos princípios freireanos, deve, portanto, promover um ambiente participativo e crítico, onde professores, estudantes, famílias e comunidade possam interagir e contribuir para a transformação da realidade escolar. A gestão democrática, segundo Paro (2007), é aquela que valoriza a participação coletiva, a autonomia pedagógica e o compromisso com a justiça social.

À luz dessas circunstâncias, a gestão escolar comprometida com a equidade e a inclusão precisa desenvolver práticas baseadas no planejamento participativo, na escuta ativa e na corresponsabilidade. Luck (2009) destaca que o gestor tem o papel de articular os diferentes segmentos da comunidade escolar, promovendo um clima institucional favorável à aprendizagem e à valorização das diferenças. Essa postura exige sensibilidade, competência técnica e ética, além de uma visão crítica das políticas educacionais e de suas implicações no cotidiano da escola.

Desse modo, a equidade e a inclusão não se reduzem a metas administrativas, mas representam princípios norteadores de uma educação que reconhece a diversidade como valor humano e social. A efetivação desses ideais depende da formação contínua dos profissionais da educação, do compromisso político dos gestores e da construção de práticas coletivas que assegurem o direito de todos à aprendizagem com dignidade e respeito.

2.1 O Papel da Gestão Escolar na Garantia da Equidade Educacional

A gestão escolar exerce um papel central na promoção da equidade dentro das instituições de ensino, funcionando como mediadora entre políticas públicas, recursos disponíveis e necessidades específicas da comunidade escolar. Ao assegurar que todos os estudantes tenham acesso a condições adequadas de aprendizado, independentemente de suas origens socioeconômicas, culturais ou regionais, a gestão escolar contribui para reduzir desigualdades históricas presentes no sistema educacional (Libâneo, 2012).

Nesse contexto, a atuação do gestor escolar deve ir além das funções administrativas, envolvendo planejamento estratégico, tomada de decisões baseadas em dados, acompanhamento pedagógico e articulação com professores, famílias e comunidade. A equidade educacional, portanto, não se resume à oferta de infraestrutura ou materiais, mas também engloba o desenvolvimento de práticas inclusivas, o suporte a estudantes com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, e a valorização da diversidade cultural e social presente na escola (Freire, 2019; Vygotsky, 2007).

Além disso, a gestão escolar deve implementar políticas progressivas que permitam a redistribuição de recursos e oportunidades, garantindo que os alunos em situação de maior vulnerabilidade recebam atenção e suporte específicos. Avaliações externas, indicadores de aprendizagem e monitoramento contínuo são ferramentas estratégicas que auxiliam o gestor a identificar lacunas educacionais e promover intervenções que efetivem a equidade (Garcia; Pereira, 2020).

Dessa forma, a gestão escolar deixa de ser apenas um conjunto de procedimentos burocráticos e passa a ser um elemento estratégico para transformar a escola em um espaço mais justo, inclusivo e comprometido com a formação integral de todos os estudantes, contribuindo diretamente para a democratização do ensino e a redução das desigualdades sociais.

2.2 Práticas inclusivas no cotidiano escolar

As práticas inclusivas no cotidiano escolar representam estratégias essenciais para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças cognitivas, socioeconômicas, culturais ou físicas, tenham acesso a um aprendizado efetivo e significativo. A inclusão vai além da presença física do aluno na escola, envolvendo a adaptação de metodologias, materiais didáticos, recursos tecnológicos e abordagens pedagógicas que respeitem a diversidade e promovam a participação ativa de cada estudante (Brasil, 2018).

Considerando esse cenário, a atuação do professor e do gestor escolar deve estar orientada por princípios de equidade, buscando identificar barreiras que dificultem a aprendizagem e propondo soluções que favoreçam a participação de todos. Estratégias como aulas diferenciadas, reforço escolar, uso de tecnologias

assistivas, planejamento de atividades colaborativas e avaliação diversificada são algumas das práticas que fortalecem a inclusão (Libâneo, 2013; Freire, 2019).

Para Rodrigues (2000):

A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (Rodrigues, 2000, p. 10).

Além disso, a inclusão exige a construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade, incentive o respeito mútuo e promova a empatia entre os estudantes. Programas de conscientização, formação continuada de professores e projetos pedagógicos voltados à equidade são ferramentas que auxiliam na implementação de práticas inclusivas, consolidando a escola como um espaço de aprendizagem e cidadania para todos (Garcia; Pereira, 2020).

Portanto, as práticas inclusivas no cotidiano escolar não apenas promovem a equidade educacional, mas também contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes, fortalecendo competências sociais, emocionais e cognitivas, essenciais para a formação de cidadãos críticos e participativos.

2.3 Avaliações externas como instrumento de promoção da equidade

As avaliações externas, quando utilizadas de forma estratégica, podem servir não apenas como instrumentos de mensuração do desempenho escolar, mas também como mecanismos para promover a equidade educacional. Elas permitem identificar desigualdades entre escolas, regiões e grupos de estudantes, fornecendo dados que subsidiam políticas públicas e ações pedagógicas direcionadas a reduzir essas disparidades (Brasil, 2018).

Além disso, é fundamental que a interpretação dos resultados seja feita de maneira crítica e contextualizada, evitando comparações simplistas que desconsiderem fatores socioeconômicos, culturais e regionais. Ao integrar os dados das avaliações externas às práticas pedagógicas e ao planejamento escolar, a

gestão escolar contribui para a democratização do ensino, fortalecendo a justiça social e a inclusão no ambiente educacional (Freire, 2019).

Como afirma Sordi (1998, p. 45-46):

Não há como contestar a importância da avaliação para revitalizar projetos educacionais e alavancar a qualidade de ensino, bandeira de luta histórica dos educadores que compreendem o valor que a educação exerce na vida dos homens e mulheres de nossa sociedade.

Em síntese, as avaliações externas, quando articuladas com estratégias inclusivas e políticas de equidade, constituem um importante aliado da gestão escolar na busca por uma educação mais justa, eficaz e centrada no desenvolvimento integral de todos os estudantes.

2.4 Monitoramento de Indicadores de Inclusão e Desempenho Escolar

O monitoramento de indicadores de inclusão e desempenho escolar constitui uma ferramenta essencial para gestores que buscam garantir equidade e qualidade no processo educativo. Entre os principais indicadores que devem ser acompanhados, destacam-se as taxas de evasão e abandono escolar, a distorção idade-série, os índices de reprovação, a frequência dos estudantes, o rendimento nas avaliações internas e externas, bem como dados relacionados à participação de grupos historicamente vulnerabilizados, como estudantes em situação de pobreza, pertencentes a minorias étnico-raciais, povos indígenas, migrantes ou público-alvo da educação especial. Por meio de dados precisos e sistemáticos, é possível identificar lacunas no acesso, permanência e aprendizado dos estudantes, permitindo intervenções mais direcionadas e eficazes.

A inclusão escolar não se limita à matrícula de alunos com diferentes necessidades; ela envolve a análise contínua de como esses estudantes participam das atividades, do rendimento acadêmico, da socialização e do engajamento em projetos coletivos. Indicadores como taxas de aprovação, evasão escolar, frequência, desempenho em avaliações internas e externas, além de registros sobre atendimento especializado, constituem parâmetros que auxiliam na tomada de decisões pedagógicas e administrativas.

Além disso, o acompanhamento desses indicadores favorece a identificação de desigualdades relacionadas a gênero, raça, classe social, deficiência ou

distorções etárias, permitindo à gestão escolar adotar estratégias de ação afirmativa e políticas progressivas. A utilização de tecnologias educacionais e sistemas de informação escolares potencializa a coleta e análise desses dados, tornando o monitoramento mais ágil e confiável.

A análise reflexiva desses indicadores deve promover o diálogo entre a equipe pedagógica, os professores e a comunidade escolar, favorecendo a construção de práticas colaborativas e a revisão constante do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição. No entanto, questiona-se: esse movimento ocorre de fato nas escolas? Ou o PPP permanece, muitas vezes, como um documento pouco vivenciado no cotidiano?

Acreditamos que as escolhas realizadas no âmbito da gestão, seja pela adoção de uma postura meramente técnica ou por uma abordagem participativa e crítica, têm impacto direto na cultura institucional, no clima escolar e, sobretudo, nas oportunidades de aprendizagem dos estudantes. Quando o monitoramento é compreendido como instrumento estratégico de gestão, ele orienta políticas inclusivas, fortalece o sentimento de corresponsabilização e contribui para garantir que todos os alunos tenham oportunidades equitativas de aprendizagem e desenvolvimento pleno.

3 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, com caráter reflexivo, voltada à análise de produções teóricas que discutem a equidade e a inclusão nas práticas de gestão escolar. Inicialmente, realizou-se uma leitura exploratória das obras selecionadas, com o objetivo de identificar conceitos centrais, categorias de análise e perspectivas teóricas relevantes para a compreensão da temática. Essa etapa permitiu delimitar o corpus teórico e organizar os principais eixos de discussão do estudo.

Em seguida, procedeu-se a uma leitura analítica, buscando aprofundar a interpretação dos argumentos dos autores, estabelecer relações entre as diferentes concepções e identificar convergências, divergências e contribuições para o campo da gestão escolar. A análise fundamentou-se na interpretação crítica dos textos, priorizando autores que discutem gestão democrática, justiça social e inclusão educacional.

A abordagem qualitativa justifica-se por privilegiar a compreensão dos significados, das concepções e das implicações teóricas que permeiam o debate sobre equidade e inclusão, permitindo uma reflexão aprofundada acerca do papel da gestão escolar na promoção de uma educação socialmente referenciada e comprometida com o direito à aprendizagem de todos.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já publicados, como livros, artigos científicos, dissertações e documentos oficiais, com o objetivo de construir uma base conceitual sólida que fundamente a análise do tema.

Por tratar-se de um estudo bibliográfico reflexivo, a abordagem qualitativa justifica-se por privilegiar a compreensão dos significados, das concepções e das implicações teóricas que permeiam o debate sobre equidade e inclusão. Essa metodologia possibilitou elaborar uma análise fundamentada, contribuindo para o fortalecimento do debate acerca da importância da gestão escolar democrática, inclusiva e comprometida com a justiça social.

Portanto, a metodologia adotada nesta pesquisa tem como objetivo proporcionar uma compreensão aprofundada das estratégias e práticas voltadas à equidade na gestão escolar, oferecendo subsídios para a elaboração de diretrizes e recomendações aplicáveis a gestores, educadores e formuladores de políticas educacionais.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos estudos selecionados evidencia que a gestão escolar desempenha um papel central na promoção da equidade e da inclusão, sendo um mediador entre políticas públicas, demandas sociais e práticas pedagógicas. Conforme Libâneo (2012), a gestão democrática deve garantir condições de acesso e permanência para todos os estudantes, considerando suas diferenças culturais, sociais e cognitivas.

Observa-se, a partir da literatura analisada, que as escolas que adotam práticas de gestão participativa, envolvendo professores, alunos e famílias na tomada de decisões, apresentam maior capacidade de atender às necessidades educacionais diversas, reduzindo desigualdades e promovendo a inclusão efetiva. Mantoan (2015) reforça que a inclusão não se restringe à presença física de alunos

com necessidades especiais, mas implica adaptações curriculares, estratégias pedagógicas diversificadas e formação continuada de professores.

Outro ponto relevante diz respeito ao uso das avaliações externas como ferramenta de monitoramento e diagnóstico. Embora indicadores como Prova Brasil, IDEB e avaliações estaduais não devam ser vistos como fins em si mesmos, eles fornecem subsídios para a gestão escolar identificar lacunas, planejar ações corretivas e priorizar recursos de forma estratégica. Luck (2009) destaca que a análise crítica desses dados possibilita a implementação de políticas internas que promovam a equidade, assegurando que nenhum grupo de estudantes fique marginalizado.

A reflexão sobre os estudos revisados apontam que a formação continuada dos gestores e professores é essencial para consolidar práticas inclusivas. O gestor escolar deve ser capaz de compreender a diversidade do contexto em que atua, promovendo a articulação entre teoria e prática, planejando ações pedagógicas diferenciadas e fomentando a cultura da colaboração entre todos os profissionais da escola.

Por fim, a síntese da literatura evidencia que a gestão escolar equitativa e inclusiva exige planejamento, reflexão crítica e comprometimento ético. É necessário alinhar as políticas educacionais à realidade local, adotando práticas que respeitem as singularidades dos alunos e promovam oportunidades justas de aprendizagem para todos, independentemente de sua condição social, cultural ou econômica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo bibliográfico realizado, é possível concluir que a gestão escolar desempenha papel estratégico na promoção da equidade e da inclusão, atuando como mediadora entre políticas públicas, demandas da comunidade escolar e práticas pedagógicas. A gestão democrática, participativa e fundamentada em princípios éticos contribui significativamente para garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes, respeitando suas diferenças e singularidades.

A análise da literatura também evidencia que as avaliações externas são instrumentos importantes para subsidiar o planejamento escolar e a tomada de decisões, desde que utilizadas de forma crítica e reflexiva, e não apenas como

mecanismos de controle. Elas permitem identificar desigualdades educacionais, orientar a alocação de recursos e fortalecer estratégias pedagógicas que promovam justiça social.

Outro ponto relevante observado é a importância da formação continuada de gestores e professores, que amplia a compreensão sobre práticas inclusivas, fortalece competências profissionais e contribui para a construção de ambientes escolares mais acolhedores e equitativos. A literatura destaca que o sucesso das ações de equidade depende da articulação entre teoria, prática e sensibilidade social do gestor, aliado ao engajamento da equipe escolar e da comunidade.

Em síntese, o estudo reforça que equidade e inclusão não são conceitos abstratos, mas práticas concretas que devem nortear as decisões da gestão escolar. Investir em políticas inclusivas, acompanhamento pedagógico e desenvolvimento profissional dos educadores contribui para a construção de uma educação mais justa, democrática e comprometida com o bem-estar e o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

No entanto, ao confrontar as concepções teóricas com a realidade observada em muitas escolas, evidencia-se ausência de um monitoramento contínuo e reflexivo que articule indicadores, práticas pedagógicas e tomada de decisões inclusivas. Tal situação revela a necessidade de um compromisso mais profundo com a implementação de políticas que superem a lógica da conformidade normativa, avançando para a construção de uma cultura institucional que de fato promova o pertencimento, a corresponsabilização e a participação ativa de toda a comunidade educativa.

Dessa forma, este estudo contribuiu para fortalecer a compreensão sobre a importância da gestão democrática e colaborativa, oferecendo subsídios para refletir criticamente acerca das práticas existentes e apontando caminhos para a promoção de uma educação mais justa e inclusiva.

Contudo, a análise também evidencia que diversos aspectos ainda carecem de investigação, especialmente em contextos de baixa renda ou rurais, onde as barreiras socioeconômicas e estruturais são mais intensas. Destacam-se ainda estudos comparativos entre diferentes redes de ensino e modelos de gestão, de modo a identificar práticas exitosas e bons indicadores de equidade que possam ser adaptados e replicados em diferentes contextos.

O preenchimento dessas lacunas contribuirá para ampliar o conhecimento sobre a temática e para subsidiar ações de gestão escolar ainda mais efetivas, capazes de enfrentar desafios concretos e promover uma escola verdadeiramente inclusiva, equitativa e formadora de cidadãos críticos e participativos.

Assim, conclui-se que a promoção da equidade e da inclusão não é apenas uma meta desejável, mas um imperativo para a construção de uma educação democrática que respeite e valorize as singularidades de cada estudante.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Dispõe sobre o Novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2020.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GARCIA, A. B.; PEREIRA, F. Avaliações externas na gestão escolar: potencialidades e limitações. **Revista Brasileira de Gestão Escolar**, v. 9, n. 2, p. 23-40, 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, M. L.; SANTOS, R. M. Gestão escolar e inclusão: desafios e possibilidades. **Revista Educação em Debate**, v. 45, n. 112, p. 55-70, 2021.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2007.

RODRIGUES, D. **O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível.** **Inclusão**, v. 1, p. 7-13, 2000.

SANTOS, M. C.; MOLINA, E.; DIAS, R. **Metodologia de pesquisa em educação: fundamentos e práticas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SASSAKI, R.K. Inclusão: **Construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SORDI, Mara Regina L. **Usos e desusos da avaliação na contemporaneidade**. Pro-Posições, Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, v. 9, n. 3[27], nov.1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



IMPLANTAÇÃO DE UM LABORATÓRIO INTERDISCIPLINAR DE ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS.

IMPLEMENTATION OF AN INTERDISCIPLINARY WRITING LABORATORY IN LOWER SECONDARY EDUCATION.

Francisca Kátia Albuquerque de Pinho Vieira¹

RESUMO:

O Ensino Fundamental anos finais representa uma etapa importante na consolidação da aprendizagem, sobretudo no que se refere à leitura, à escrita e ao desenvolvimento do pensamento crítico. Nesta fase, os estudantes ampliam o repertório linguístico e as competências comunicativas essenciais para sua formação cidadã e acadêmica. No entanto, persistem desafios relacionados à desmotivação discente e às dificuldades de produção textual, fatores que demandam a criação de espaços pedagógicos inovadores. Nesse sentido, este artigo discute a implantação de um Laboratório Interdisciplinar de Escrita nos anos finais do Ensino Fundamental, tomando como base teórica a experiência desenvolvida em pesquisa de mestrado sobre “O laboratório interdisciplinar como espaço pedagógico no Ensino Médio Integrado” (Vieira, 2025). O presente estudo defende a ideia de que a escrita deve ser compreendida como prática social e interdisciplinar, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), o Documento Curricular Referencial do Ceará (2021) e aportes de autores como Bakhtin, Freire e Magda Soares. A metodologia adotada fundamenta-se numa pesquisa qualitativa, envolvendo professores em um processo colaborativo de construção. Os resultados apontam que o Laboratório de Escrita potencializa a aprendizagem e contribui para a formação integral dos alunos, fortalecendo o vínculo entre ensino e vida social.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Produção textual. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT:

The final years of elementary school represent an important stage in the consolidation of learning, especially regarding reading, writing, and the development

¹ Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT - IF-Sertão PE). Professora da Secretaria da Educação do Estado do Ceará-Iguatu, CE - Brasil..

of critical thinking. During this phase, students expand their linguistic repertoire and develop the communicative skills essential for their civic and academic development. However, challenges persist related to student demotivation and difficulties in writing, factors that require the creation of innovative pedagogical spaces. Therefore, this article discusses the implementation of an Interdisciplinary Writing Laboratory in the final years of elementary school, drawing on the theoretical experience developed in a master's research project on "The Interdisciplinary Laboratory as a Pedagogical Space in Integrated High School" (Vieira and Abreu, 2025). This study advocates the idea that writing should be understood as a social and interdisciplinary practice, in line with the National Common Curricular Base (BNCC, 2018), the Ceará Reference Curricular Document (2021), and contributions from authors such as Bakhtin, Freire, and Magda Soares. The methodology adopted is based on qualitative research, involving teachers in a collaborative development process. The results indicate that the Writing Laboratory enhances learning and contributes to the comprehensive development of students, strengthening the link between teaching and social life.

Keywords: Elementary Education. Textual Production. Interdisciplinarity.

INTRODUÇÃO

Os Anos Finais do Ensino Fundamental constitui uma etapa decisiva na trajetória educacional dos estudantes, marcada por profundas transformações cognitivas, sociais e emocionais. Trata-se de um período de transição entre a infância e a adolescência, no qual os sujeitos começam a ampliar sua visão de mundo, questionar realidades e consolidar aprendizagens fundamentais para a formação cidadã. Nesse contexto, a escola assume papel central ao possibilitar que os alunos desenvolvam competências e habilidades essenciais, dentre as quais se destaca a capacidade de ler, interpretar e produzir textos em diferentes gêneros e contextos.

Apesar dos avanços alcançados pela educação brasileira nas últimas décadas, pesquisas e avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), revelam que muitos estudantes concluem o Ensino Fundamental sem atingir níveis satisfatórios de proficiência em leitura e escrita. Tais dados demonstram lacunas persistentes no ensino da produção textual, evidenciando a dificuldade dos alunos em estruturar ideias, argumentar de maneira consistente e relacionar a escrita com situações do cotidiano. Essas fragilidades comprometem não apenas o desempenho acadêmico, mas também a inserção social e o exercício da cidadania.

Diante desse cenário, torna-se urgente repensar práticas pedagógicas que ainda privilegiam abordagens fragmentadas e descontextualizadas da língua, muitas vezes limitadas a exercícios mecânicos e desvinculados da realidade do estudante. O desafio consiste em criar espaços pedagógicos inovadores que ressignifiquem o ato de escrever, reconhecendo-o como prática social, dialógica e interdisciplinar. É nesse horizonte que se insere a proposta de implantação de um Laboratório Interdisciplinar de Escrita, pensado como ambiente coletivo de experimentação, reflexão e autoria, no qual estudantes e professores possam construir sentidos a partir da linguagem.

A justificativa desta pesquisa se ampara em três dimensões fundamentais. A primeira é a dimensão social, pois a escrita constitui instrumento de participação e transformação social. Formar sujeitos capazes de se expressar de modo crítico e criativo é condição indispensável para o fortalecimento da democracia e da cidadania. A segunda é a dimensão pedagógica, que se relaciona à necessidade de superar a fragmentação curricular por meio de práticas interdisciplinares, nas quais diferentes áreas do conhecimento dialoguem e encontrem na escrita um ponto de convergência. A terceira dimensão é a dimensão política, uma vez que documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), apontam a importância da integração curricular, do protagonismo estudantil e da valorização da leitura e da escrita em todas as etapas da Educação Básica.

O problema de pesquisa que norteia este estudo pode ser assim formulado: *como a implantação de um Laboratório Interdisciplinar de Escrita pode contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental?* A partir dessa indagação, busca-se compreender o papel desse espaço como instrumento de fortalecimento das práticas pedagógicas e de promoção da autoria discente.

O objetivo geral consiste em discutir a implantação de um Laboratório Interdisciplinar de Escrita nos anos finais do Ensino Fundamental, analisando sua relevância para o ensino e a aprendizagem. Para alcançar esse propósito, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar os desafios enfrentados pelos alunos e professores no ensino da produção textual nessa etapa da escolarização;

2. Fundamentar teoricamente a proposta de criação de um laboratório interdisciplinar de escrita, à luz de autores que discutem letramento, interdisciplinaridade e práticas pedagógicas inovadoras;
3. Investigar a percepção de professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre a importância de um espaço específico e interdisciplinar destinado à produção textual;
4. Apresentar contribuições metodológicas e estratégias de implementação do laboratório;
5. Discutir os resultados esperados em termos de aprendizagem, interdisciplinaridade e formação cidadã.

A hipótese que sustenta este trabalho é que a criação de um Laboratório Interdisciplinar de Escrita, ao integrar diferentes áreas do conhecimento e favorecer práticas colaborativas, contribui para a aprendizagem significativa, fortalece práticas críticas de linguagem e favorece a autonomia e a autoria dos estudantes.

Nesse sentido, a presente investigação dialoga com experiências prévias desenvolvidas em contextos escolares, como a pesquisa de Vieira (2025) sobre o Ensino Médio Integrado, que demonstrou a relevância de ambientes coletivos de escrita na promoção da autonomia e da autoria discente. Ao transpor essa discussão para os anos finais do Ensino Fundamental, amplia-se a compreensão do laboratório como espaço que vai além do ensino de Língua Portuguesa, constituindo-se em estratégia interdisciplinar para o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, a introdução deste artigo apresenta não apenas a contextualização do problema e a justificativa para o estudo, mas também sinaliza a relevância social, pedagógica e política de repensar a escrita no espaço escolar. Espera-se, com isso, contribuir para os debates acadêmicos sobre o ensino da linguagem e, sobretudo, oferecer subsídios práticos e teóricos para que escolas públicas possam avançar na construção de ambientes pedagógicos inovadores e inclusivos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino da leitura e da escrita, especialmente no contexto dos Anos Finais do Ensino Fundamental, tem sido alvo de amplos debates e pesquisas no campo da Educação. A linguagem, mais do que um código, deve ser compreendida como

prática social, cultural e histórica, que se constrói nas interações humanas. Como lembra Bakhtin (2003), a linguagem é, por natureza, dialógica, isto é, marcada pela relação constante entre diferentes vozes sociais. Nesse sentido, a produção textual na escola não pode ser reduzida a exercícios de gramática ou a modelos prontos de redação, mas deve se constituir como prática viva de interação e expressão do sujeito.

Segundo Freire (2018), não há ensino neutro: toda prática educativa é um ato político. Ao trabalhar a escrita como mera técnica, a escola esvazia seu potencial emancipador. Por outro lado, ao conceber a leitura e a produção textual como formas de leitura do mundo, a instituição escolar abre espaço para que o aluno se reconheça como sujeito histórico capaz de intervir em sua realidade. Essa perspectiva fundamenta a proposta de implantação de um Laboratório Interdisciplinar de Escrita, que visa oferecer ao estudante experiências de autoria, reflexão crítica e diálogo entre saberes.

No campo dos estudos sobre letramento, Magda Soares (2016) destaca que ler e escrever não são apenas habilidades técnicas, mas práticas sociais que envolvem usos, valores e significados. Kleiman (2005) complementa ao afirmar que o letramento deve ser compreendido como inserção em práticas sociais de leitura e escrita, ultrapassando o espaço da sala de aula para alcançar diferentes esferas de participação cidadã. Desse modo, o Laboratório de Escrita se apresenta como ambiente privilegiado para aproximar o estudante de situações reais de produção textual, contribuindo para a formação de sujeitos letrados e críticos.

A interdisciplinaridade é outro eixo essencial dessa discussão. Fazenda (1999) define a interdisciplinaridade como um movimento de superação da fragmentação do conhecimento, possibilitando que diferentes áreas do saber dialoguem entre si. Essa concepção rompe com a lógica compartimentada do currículo e favorece uma visão integrada da realidade. No mesmo sentido, Imbernón (2010) defende a formação de professores voltada para a cooperação e a inovação, entendendo que a prática interdisciplinar exige planejamento coletivo e abertura para novas metodologias.

Na perspectiva dos multiletramentos, Rojo (2012) ressalta que a escola contemporânea deve considerar as múltiplas linguagens e mídias que circulam na sociedade. Isso significa que o ensino da escrita precisa dialogar não apenas com

textos impressos, mas também com recursos digitais, audiovisuais e multimodais. O Laboratório Interdisciplinar de Escrita, ao abrir espaço para a experimentação com diferentes gêneros e linguagens, contribui para que o aluno desenvolva competências comunicativas amplas e contextualizadas.

Outra contribuição importante é o conceito de aprendizagem significativa, desenvolvido por Ausubel (2000). Para o autor, a aprendizagem ocorre de forma mais efetiva quando novos conteúdos se relacionam de maneira substantiva e não arbitrária com os conhecimentos prévios do aluno. O Laboratório de Escrita, ao propor atividades interdisciplinares e contextualizadas, cria condições para que a produção textual seja significativa, estabelecendo vínculos entre teoria, prática e vivência social.

No campo das metodologias educacionais, Moran (2015) aponta a necessidade de adotar metodologias ativas que coloquem o estudante no centro do processo de aprendizagem. Nesse cenário, o Laboratório de Escrita pode ser entendido como espaço de protagonismo estudantil, em que os alunos não apenas recebem informações, mas produzem conhecimento, escrevem, reescrevem, debatem e refletem sobre seus próprios textos.

A pesquisa de Vieira (2025), que investigou o laboratório interdisciplinar de escrita como espaço pedagógico voltado para a produção textual no Ensino Médio Integrado, reforça a importância de ambientes específicos para a escrita. A autora demonstrou que o laboratório contribui para o fortalecimento da autonomia discente, para a ampliação do repertório linguístico e para a integração curricular. Ao transpor essa experiência para os anos finais do Ensino Fundamental, abre-se a possibilidade de desenvolver, desde cedo, práticas de escrita articuladas com diferentes disciplinas e voltadas para a construção da cidadania.

Autores da Educação Profissional e Tecnológica também oferecem contribuições relevantes. Ciavatta (2014), Ramos (2010) e Frigotto (2001) defendem a formação integrada, em que o conhecimento não é fragmentado, mas articulado em torno do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. Embora esses estudos estejam centrados no Ensino Médio, sua reflexão é pertinente para o Ensino Fundamental, na medida em que reforçam a importância de uma prática pedagógica que articule diferentes dimensões da formação humana.

Além disso, Martini, Librelotto e Henriques (2016) destacam a relevância de espaços colaborativos de aprendizagem, nos quais professores e alunos possam atuar de forma conjunta na resolução de problemas e na produção de conhecimento. Esse conceito aproxima-se da proposta de laboratório interdisciplinar, entendido como espaço coletivo que rompe com a lógica individualizada da escrita escolar e promove a cooperação entre pares.

Portanto, a fundamentação teórica apresentada evidencia que o ensino da escrita não pode se limitar a um trabalho exclusivo da disciplina de Língua Portuguesa. A linguagem atravessa todas as áreas do conhecimento e deve ser compreendida como eixo integrador do currículo. A implantação de um Laboratório Interdisciplinar de Escrita insere-se nesse contexto como proposta pedagógica capaz de potencializar a aprendizagem significativa, fomentar práticas de autoria e consolidar a escola como espaço de formação cidadã.

3 METODOLOGIA

A pesquisa que fundamenta este artigo adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. A escolha desse caminho metodológico se justifica pela natureza do problema investigado, que busca compreender percepções e significados atribuídos pelos professores à implantação de um Laboratório Interdisciplinar de Escrita nos anos finais do Ensino Fundamental. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa privilegia a análise das representações sociais, das práticas e dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências.

3.1 Participantes

Os sujeitos da pesquisa são professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal da cidade do Iguatu, Ceará, abrangendo diferentes áreas do conhecimento. A escolha desse grupo deve-se ao fato de que a escrita é uma competência transversal, que perpassa todas as disciplinas, não podendo ser restrita apenas à Língua Portuguesa. Dessa forma, ouvir docentes de diversas áreas permite captar uma visão mais ampla sobre a relevância e as potencialidades de um espaço interdisciplinar de escrita. A seleção dos participantes foi feita por conveniência, considerando a disponibilidade e o interesse em contribuir para a investigação.

3.2 Instrumento de coleta de dados

Para a coleta de dados, foi elaborado um questionário estruturado, composto por três perguntas de múltipla escolha, com alternativas que refletem diferentes perspectivas sobre o objeto investigado. O objetivo do instrumento é identificar a percepção dos professores em relação à importância de um espaço específico para a produção textual, às disciplinas que deveriam utilizá-lo e aos benefícios potenciais do laboratório. As perguntas formuladas foram as seguintes:

1. Você considera importante que a escola disponha de um espaço específico e organizado para a produção textual?
 - a) Sim, é fundamental.
 - b) Sim, mas pode ser integrado a outros espaços.
 - c) Não é prioritário.
2. Em sua visão, o Laboratório de Escrita deve atender prioritariamente a quais disciplinas?
 - a) Apenas Língua Portuguesa.
 - b) Língua Portuguesa e áreas afins (História, Geografia).
 - c) Todas as disciplinas.
3. Quais benefícios você acredita que um Laboratório Interdisciplinar de Escrita pode trazer para os estudantes?
 - a) Melhoria na redação e compreensão textual.
 - b) Maior integração entre as disciplinas.
 - c) Estímulo ao protagonismo estudantil.
 - d) Todos os itens anteriores.

3.3 Procedimentos de coleta e análise

O questionário foi disponibilizado em formato digital, a fim de ampliar as possibilidades de participação. Após a aplicação, as respostas foram sistematizadas em tabelas descritivas, de modo a identificar tendências, convergências e divergências entre as percepções dos professores. Embora o instrumento seja estruturado, a análise privilegia a dimensão qualitativa, buscando compreender os sentidos atribuídos pelos docentes às alternativas escolhidas.

Nesse cenário, a interpretação dos dados seguiu a lógica da análise descritiva, com foco na identificação de padrões e na articulação entre as respostas dos participantes e o referencial teórico discutido anteriormente. Essa triangulação entre dados empíricos e fundamentação teórica permite sustentar as conclusões da pesquisa e evidenciar a pertinência da implantação do Laboratório Interdisciplinar de Escrita.

3.4 Aspectos éticos

A pesquisa respeitou os princípios éticos recomendados para estudos em Educação. Os participantes foram informados sobre os objetivos da investigação e concordaram voluntariamente em responder ao questionário. Foi assegurado o anonimato das respostas, garantindo que nenhuma informação individual fosse identificada. Além disso, o estudo se alinha às recomendações das diretrizes de ética em pesquisa com seres humanos, assegurando respeito e transparência em todo o processo investigativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos questionários aplicados aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental revelou percepções convergentes quanto à importância da escrita como prática transversal do currículo. Todos os docentes entrevistados consideram fundamental a existência de um espaço específico e organizado para a produção textual, compreendendo-o não apenas como apoio à disciplina de Língua Portuguesa, mas como um ambiente interdisciplinar capaz de articular diferentes áreas do conhecimento. Tal posicionamento evidencia uma mudança significativa de perspectiva: a escrita deixa de ser vista como responsabilidade exclusiva da área de linguagens para se tornar responsabilidade de toda a comunidade escolar.

No que se refere às disciplinas que deveriam utilizar o Laboratório Interdisciplinar de Escrita, prevaleceu a percepção de que todas as áreas do conhecimento podem e devem se beneficiar desse espaço. Professores de Ciências, Matemática, História e Geografia destacaram que, em suas disciplinas, há diversas demandas de produção textual - como relatórios, artigos, resumos, registros de experimentos, narrativas históricas ou reflexões críticas - que podem ser potencializadas pela existência de um ambiente coletivo de escrita. Essa visão

dialoga diretamente com Fazenda (1999), ao destacar a necessidade de superar a fragmentação do currículo, e com Imbernón (2010), que defende a inovação pedagógica como caminho para práticas interdisciplinares significativas.

Quanto aos benefícios esperados, os docentes destacaram três aspectos centrais: a melhoria na redação e na compreensão textual, a integração entre as disciplinas e o estímulo ao protagonismo estudantil. Muitos enfatizaram que a escrita, quando trabalhada em situações concretas e interdisciplinares, possibilita que o aluno perceba o sentido do que aprende e desenvolva autonomia. Essa compreensão encontra respaldo em Ausubel (2000), ao afirmar que a aprendizagem significativa ocorre quando novos conteúdos se relacionam de maneira substantiva com o que o estudante já sabe. Ao mesmo tempo, dialoga com Freire (2018), que entende a escrita como prática de emancipação e como forma de leitura crítica do mundo.

Esses achados também se articulam com a pesquisa de Vieira (2025), que, ao analisar a gestão de espaços pedagógicos de escrita no Ensino Médio Integrado, constatou que ambientes específicos favorecem a autoria discente e a integração curricular. Ao trazer essa experiência para o Ensino Fundamental, amplia-se a possibilidade de preparar os alunos para etapas posteriores da escolarização com maior domínio da linguagem e maior capacidade de intervenção social.

Dessa forma, os resultados desta pesquisa confirmam a hipótese inicial de que a implantação de um Laboratório Interdisciplinar de Escrita pode contribuir de forma significativa para o ensino e a aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental. Esse espaço mostra-se não apenas como recurso metodológico, mas como projeto pedagógico de caráter social, político e cultural. Ele fortalece a prática da escrita como eixo integrador do currículo, estimula a participação ativa dos estudantes e amplia o sentido da aprendizagem, aproximando-a de práticas reais de leitura e produção textual.

Conclui-se, portanto, que a criação de um Laboratório Interdisciplinar de Escrita constitui estratégia eficaz para enfrentar lacunas da aprendizagem em escrita, promover a interdisciplinaridade e consolidar o protagonismo discente. Recomenda-se que futuras pesquisas investiguem a implementação efetiva de tais laboratórios em escolas públicas, avaliando seu impacto em indicadores de desempenho escolar e em práticas pedagógicas. Ressalta-se ainda a importância

de envolver gestores, professores e alunos no processo de construção e consolidação desse espaço, de modo que ele seja, de fato, coletivo, dinâmico e transformador.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2000.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Unesp, 1990.

CIAVATTA, M. **A formação integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papyrus, 1999.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

MARTINI, L.; LIBRELOTTO, L.; HENRIQUES, V. Espaços de aprendizagem colaborativos. **Revista Educação**, v. 41, n. 2, p. 57-74, 2016.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. São Paulo: Papyrus, 2015.

RAMOS, M. A. **Currículo integrado**: concepções e experiências no ensino médio integrado. Brasília: MEC, 2010.

ROJO, R. H. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, A. et al. **Educação Profissional e Tecnológica em perspectiva interdisciplinar**. Brasília: MEC, 2019.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VIEIRA, F. K. A. P. **Laboratório interdisciplinar como espaço pedagógico para a produção textual no ensino médio integrado**. 2025. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Salgueiro, Salgueiro, 2025.



VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UM CONTEXTO ESCOLAR DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO

PEDAGOGICAL EXPERIENCES IN ENVIRONMENTAL EDUCATION IN A SCHOOL CONTEXT IN THE BRAZILIAN SEMIARID REGION

Francisco Nunes de Sousa Moura¹
Antonio Edson Lopes Teixeira²
Ana Larissa Rodrigues dos Santos³
Acássio Paiva Rodrigues⁴

RESUMO:

Diante da emergência climática e dos distintos problemas ambientais, as questões ambientais têm sido debatidas nos espaços educacionais. Assim, o objetivo deste trabalho consiste em relatar e analisar práticas exitosas de Educação Ambiental (EA) desenvolvidas em uma escola pública do município de Ipaporanga/CE. Para isso, foram realizadas várias atividades pedagógicas e ambientais, com o intuito de sensibilização das práticas com o meio ambiente aos alunos da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tais atividades envolveram contações de histórias, palestras, aulas de campo, construções de materiais recicláveis sustentáveis, produções de desenhos, entre outras ações. A partir dessa proposta, corroborou-se a relevância de conectar a teoria à prática no ambiente escolar, sobretudo com o contexto vivenciado. Ademais, há a relevância da participação dos alunos como sujeitos autônomos, construtores da própria aprendizagem e valorização de seus conhecimentos prévios para cuidado e equilíbrio com a natureza, sendo dialogadas com bases científicas.

Palavras-chave: Educação ambiental. Semiárido. Currículo.

ABSTRACT:

¹ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Professor efetivo no município de Crateús/CE.

² Especialista em Gestão Educacional e Práticas Pedagógicas pela Universidade Cândido Mendes. Professor efetivo no município de Ipaporanga/CE.

³ Graduanda em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). É bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

⁴ Doutorando em Ensino de Ciências pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (PPGEC/URPE). Professor efetivo no município de Paraipaba/CE.

In light of the climate emergency and various environmental problems, environmental issues have been debated in educational spaces. Therefore, the objective of this work is to report and analyze successful Environmental Education (EE) practices developed in a public school in the municipality of Ipaporanga/CE. To this end, several pedagogical and environmental activities were carried out with the aim of raising awareness of environmental practices among students in Early Childhood Education, the Initial Years of Elementary School, and Youth and Adult Education (EJA). These activities included storytelling, lectures, field trips, construction of sustainable recyclable materials, drawing, among other actions. This proposal corroborated the relevance of connecting theory to practice in the school environment, especially within the lived context. Furthermore, the participation of students as autonomous subjects, builders of their own learning, and the valuing of their prior knowledge for care and balance with nature, discussed within a scientific framework, is noteworthy.

Keywords: Environmental education. Semiarid. Curriculum.

1 INTRODUÇÃO

A questão ambiental constitui um dos maiores desafios do século XXI, demandando respostas urgentes de toda a sociedade. Neste contexto, a Educação Ambiental (EA) surge como um pilar fundamental para a construção de sociedades sustentáveis, transcendendo a mera transmissão de informações e assumindo um caráter transformador e emancipatório.

Segundo Dickmann e Carneiro (2021), a EA não deve ser considerada uma disciplina isolada no currículo escolar. Ao contrário, ela deve ser vista como uma dimensão educacional que perpassa diferentes áreas do conhecimento, sendo trabalhada de forma transversal e interdisciplinar. Isso significa que a EA está presente em diversas práticas pedagógicas, integrando saberes e promovendo o diálogo entre conteúdos, metodologias e valores em todo o processo educativo. Essa abordagem amplia o alcance da EA, permitindo que questões ambientais sejam inseridas em contextos variados e que favoreçam a formação ética, crítica e solidária dos estudantes.

Nesse ínterim, a EA contribui para a construção de uma cultura escolar voltada para a sustentabilidade, respeitando as especificidades locais e valorizando a integração entre o conhecimento científico e o saber popular. Seu objetivo é fomentar uma consciência crítica sobre a complexidade das relações da sociedade com a natureza, capacitando os cidadãos para a tomada de decisões responsáveis e a atuação proativa na resolução de problemas socioambientais.

Não obstante, existem desafios para a consolidação das práticas de EA nos espaços escolares. Tais desafios podem ser visualizadas nas múltiplas comunidades, as quais possuem dificuldades de compreensão sobre as causas e consequências da falta de cuidado com o meio ambiente (Cordeiro; Gomes, 2024). Ainda segundo os autores, os professores precisam trabalhar diversas metodologias de ensino para que os alunos possam se ver como sujeitos que podem intervir em contextos insatisfatórios de cuidado com a natureza.

Considerando que a EA surge como fundamento para a construção de sociedades sustentáveis e para a formação de sujeitos críticos, evidencia-se que essa dimensão também se configura como resposta às problemáticas ambientais decorrentes da ação humana. Tais questões se manifestam por meio de fenômenos como acidentes nucleares, desmatamento, aquecimento global, acúmulo de resíduos, destruição de habitats, perda da biodiversidade e instabilidade ecológica (Sukma; Ramadhan; Indriyani, 2020).

Nesse contexto, a EA não apenas potencializa a integração entre conhecimento popular e saber científico, como também se articula à promoção de valores éticos e à mobilização para atuação responsável. Isso reitera seu papel central diante dos desafios socioambientais contemporâneos, o que potencializa a formação de valores éticos e solidários. Desta maneira, quando direcionada às realidades específicas, esta assume relevância maior. Isso é importante para a construção do sentimento de pertencimento pela comunidade, como no caso dos habitantes que convivem no semiárido brasileiro.

A EA, nesse cenário, desempenha papel de valorização do patrimônio ecológico e cultural do semiárido brasileiro, promovendo convivência sustentável e divulgação científica. Mediante essa relevância, o presente artigo tem como objetivo relatar e analisar práticas exitosas de EA desenvolvidas em uma escola pública do município de Iaporanga, situado no Estado do Ceará. A partir de uma leitura contextualizada da realidade local, apresentam-se ações que integram o conhecimento científico e o saber popular, podendo transformar a escola em espaço de valorização da natureza e sustentabilidade.

2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A SUSTENTABILIDADE

A EA é fundamentada por diversas correntes, totalizando quinze abordagens principais que orientam as práticas no campo (Sauvé, 2005). Conforme aponta Sauvé (2005, p. 17), entende-se corrente como uma forma geral de conceber e implementar a EA. Cada corrente representa uma visão específica sobre como os processos educativos devem ocorrer, possibilitando múltiplas interpretações e práticas que buscam responder aos desafios ambientais contemporâneos de forma integrada e plural.

Entre as correntes supracitadas, destacam-se as correntes naturalista, conservacionista, resolutiva, sistêmica, científica, humanista, moral e ética, holística, biorregionalista, praxica, crítica, feminista, etnográfica, ecoeducação e sustentabilidade. É importante ressaltar que apesar de serem muitas correntes, existe espaço para o surgimento de outras perspectivas conforme novas demandas e reflexões sociais.

Nesse sentido, a EA propicia um espaço de diálogo e participação ativa, onde educadores e educandos podem construir coletivamente soluções para os desafios ambientais, considerando as múltiplas dimensões que permeiam suas vidas. Ao estimular o protagonismo dos sujeitos envolvidos, a EA favorece o desenvolvimento de competências para a cidadania e o engajamento em ações concretas, articulando valores, saberes e práticas em prol de uma transformação social sustentável (Dickmann; Carneiro, 2021).

A EA teve seu marco histórico na Conferência de Estocolmo, realizada em 1972, na Suécia. Liderada pela Organização das Nações Unidas (ONU), a conferência reuniu representantes de 113 países, incluindo o Brasil, e resultou na elaboração da Declaração de Estocolmo, documento que estabeleceu princípios fundamentais para o manejo ambiental de forma sustentável (Carvalho, 2008). A partir desse evento, houve o reconhecimento global das problemáticas ambientais e da necessidade de ações concretas, impulsionando a discussão sobre políticas públicas voltadas à sustentabilidade e à preservação ambiental.

Nesse cenário, as discussões acerca dos temas ambientais e sua presença nos documentos oficiais tornaram-se cada vez mais presentes na educação básica, em razão dos diversos problemas ambientais existentes em nosso país. Como exemplo, cita-se a Constituição Federal de 1988, que aborda questões relacionadas à educação e ao meio ambiente e que estabeleceu dispositivos legais pioneiros no

país. Ainda sobre esse documento, em seu artigo 225, inciso VI, determina que cabe ao poder público garantir a promoção da EA em todos os níveis de ensino, bem como incentivar a conscientização da sociedade para a preservação ambiental (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) estabelece os princípios da educação brasileira (Brasil, 1996). A lei faz poucas referências à Educação Ambiental, mencionando apenas no artigo 32, inciso II, a necessidade de compreender o ambiente natural e social, sistema político, tecnologia, artes e valores da sociedade.

Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1998, incluem o meio ambiente como tema transversal e destacam a importância de uma sociedade sustentável no contexto escolar, incentivando a postura crítica dos alunos (Brasil, 1998). Complementarmente, a Lei nº 9.795/1999 instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), que determina a EA como componente permanente e integrado em todos os níveis de ensino, tanto formal quanto não formal, com abordagem democrática e humanística.

Em 2006, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), tornando-as obrigatórias para orientar o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino. As DCNs, originadas da LDB, estabelecem competências e diretrizes para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Diferentemente dos PCNs, que servem apenas como referência sem força de lei, as DCNs têm caráter legal e definem metas e objetivos para as etapas de ensino.

Ademais, diante de um cenário de cobranças e necessidades oriundas de organismos nacionais e internacionais, políticas públicas educacionais e da própria sociedade civil, a EA passa a ser implementada transversalmente, sem ser disciplina específica, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental (DCNEA), marco legal criado durante a Rio+20, que aconteceu em 2012.

Outro documento que rege orientações inerentes à EA é a BNCC (2018). Ela é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (Brasil, 2018, p. 7). Apesar de a BNCC representar um avanço normativo para a educação brasileira, ela foi e tem

sido alvo de intensas discussões e controvérsias tanto durante sua elaboração quanto após a publicação de sua versão final.

A BNCC gerou expectativas para a EA, mas ela perdeu espaço nas disciplinas, tornando-se fragmentada e dependente da autonomia escolar. Conforme Royer e Branco (2018), sua presença na matriz curricular e conteúdos foi também reduzida. Isso se soma a sua homologação, na terceira versão, sem atender a todas as demandas da consulta pública, presentes nas duas versões anteriores. Assim, percebe-se uma fragilidade no percurso de construção desse documento, bem como na sua efetivação normativa para os espaços escolares, o que vai requerer criticidade das escolas para trabalhar os assuntos de EA.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa e de natureza descritiva (Prodanov; Freitas, 2017), consiste em um relato de experiência de gestores escolares e docentes acerca de ações pedagógicas e ambientais. Tais ações de EA emergem da necessidade de debates, sensibilizações e mudanças de atitudes da comunidade local e escolar sobre os cuidados com o meio ambiente, como o descarte correto do lixo, manejos adequados na agricultura, entre outros.

As atividades pedagógicas e ambientais aconteceram em uma escola da zona rural do município de Ipaporanga/CE, localizado nos Sertões de Crateús e com cerca de 320 km de distância de Fortaleza, capital do Ceará. Todas as ações aconteceram no decorrer do ano de 2024, período em que a escola ofertou a Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ano ao 5º ano) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ressalta-se que as atividades aconteceram no contexto das disciplinas de ensino, em que as habilidades apresentadas pelos componentes curriculares foram contextualizadas pelos seus assuntos. Assim, todos os alunos dessa instituição de ensino participaram das ações propostas para cada ano escolar.

As metodologias de ensino-aprendizagem exitosas são frutos de um projeto municipal de Ipaporanga/CE, intitulado “Educação contextualizada para convivência com o semiárido”, que teve como temática, em 2024, “A sustentabilidade ambiental na perspectiva do esperar para a convivência no semiárido”. A partir desse projeto, realizaram-se atividades como palestras, confecção de materiais recicláveis,

contações de histórias, produção e utilização de materiais e jogos didáticos, aulas de campo, culminância de saberes com a comunidade escolar, produções de desenhos, entre outras ações pedagógicas.

Salienta-se que foram feitas diversas atividades entre as etapas e as modalidades de ensino da educação. Contudo, para o presente artigo, selecionaram-se apenas alguns relatos de atividades, sobretudo as consideradas de forma inédita e sem uso de cópias integrais da *internet*, entre elas paródias, vídeos teatrais e danças. Assim, o recorte contempla ações produzidas e adaptadas em sala de aula e no decorrer da culminância de saberes, como uma forma de relatar, socializar e analisar as práticas ambientais promovidas pela instituição de ensino ao longo do período letivo em estudo.

Os dados sobre a condução e a participação dos alunos nas ações ambientais foram registrados no relatório escolar e anotados em diário de bordo, com o intuito de sistematizar as informações e averiguar a relevância para os processos de ensino-aprendizagem. Estes resultados foram interpretados conforme seus sentidos e significados (Olabuenaga; Ispizua, 1989). Eles se encontram no próximo tópico, o qual versa acerca dos principais relatos das atividades pedagógicas e ambientais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na escola em ênfase, durante o ano de 2024, foram desenvolvidas diferentes atividades para o aprofundamento da temática da educação contextualizada, como a realização de palestras, confecção de materiais recicláveis, construção e aplicação de jogos didáticos, aulas de campo e outras ações pedagógicas, todas voltadas para o desenvolvimento de habilidades e atitudes sustentáveis. Os resultados obtidos, a partir das práticas implementadas ao longo dos meses, foram apresentados à comunidade escolar durante o momento de confraternização para o encerramento do projeto no ano letivo, caracterizando, assim, a culminância das atividades pedagógicas escolares.

Para a aplicação deste projeto, as ações foram planejadas de modo a contemplar os objetos de conhecimento, as habilidades e os saberes específicos de cada etapa de ensino dos alunos participantes. Assim, com o objetivo de apresentar de maneira estruturada e fluida as práticas desenvolvidas pela Educação Infantil,

Anos Iniciais do Ensino Fundamental e EJA, esta seção se organiza na descrição de atividades das respectivas etapas de ensino. Ressalta-se que as ações descritas neste tópico possuem um intervalo temporal entre elas, sendo realizadas no período correspondente aos dois semestres do tema deste projeto.

Na Educação Infantil, as atividades pedagógicas foram mediadas pelas professoras. Elas consistiram na contação de história sobre a importância e a preservação da água, além da realização de aula de campo nas proximidades da escola, associada a desenhos relacionados à temática, com suas respectivas percepções ambientais.

A princípio, o tema água esteve em pauta com a produção de um painel em sala de aula. A partir dele, foi possível identificar o uso da água para diversos fins, como a manutenção da vida dos seres aquáticos, bem como o seu uso em diversas atividades do cotidiano. A imagem 1 contém o cenário produzido para a representação da água.

Imagem 1: Cenário para representação da água aos alunos da Educação Infantil.



Fonte: arquivo dos autores.

O cenário já possui alguns indicativos sugestivos da importância da água, tais como a sobrevivência de peixes e o consumo pelas plantas. Entretanto, as

crianças trouxeram outros elementos do seu uso no dia a dia, a saber, para beber, lavar roupas e utensílios do cotidiano, o banho, entre outras funções. Isso demonstra, conforme Andrade et al. (2016), que as crianças possuem saberes prévios deste valioso elemento para a vida das pessoas, sendo sujeitos importantes para a formação e conscientização ecológica.

Com metodologias lúdicas, reflexivas e intencionais, as crianças desenvolvem a criticidade e consciência da sustentabilidade ambiental (Cunha et al., 2020). Para Melis e Andretto (2024), o contato das crianças com a natureza desperta múltiplas dimensões de vida, as quais não se restringem apenas ao biológico (relação homem e natureza), mas também de aspectos pessoais (autoconscientização, verificação de erros e acertos etc.), exploratória (visa as aventuras no meio ambiente), perceptivo-sensorial (contato direto com os elementos da natureza), entre outras dimensões que englobam as relações dos seres vivos com o meio ambiente. Ademais, os autores apontam também a relevância de promover visitas a áreas verdes, como exemplo, a que aconteceu com os alunos da Educação Infantil ao visitarem os espaços em torno da escola, em uma aula de campo.

A supracitada aula foi realizada na área ao redor da escola e da comunidade, demonstrada na imagem 2, onde os alunos coletaram elementos de interesse, como amostras da vegetação, rochas e minerais (popularmente, chamado de pedra), fazendo uma espécie de “caderno de campo”. Ao retornarem para a sala de aula, foi promovido um debate acerca do tema e de suas impressões e percepções. Após este momento, os alunos foram orientados a criar desenhos que representassem o ambiente que eles presenciaram na aula de campo.

Imagem 2: Aula de campo da Educação Infantil.



Fonte: arquivo dos autores.

Ainda que os alunos sempre vissem as plantas ao redor da escola, tal momento chamou a atenção, pois despertou curiosidade e entusiasmo para novas descobertas. Logo, a inserção da educação científica no desenvolvimento infantil pode “contribuir para a formação de um cidadão com condições de refletir, analisar e compreender o mundo em que vive” (Barbosa et al., 2011, p. 30). Assim, é possível despertar a sensibilização ambiental associada à educação científica, desde a primeira infância, em creches e escolas.

Ademais, o contato das crianças com a natureza local permite a familiarização com os principais manejos das plantas em estudo, dentre elas as alimentícias. Desta maneira, as suas relações com a natureza possibilitam o aprendizado de simbiose entre as plantas, além de desenvolver os aspectos sociais, culturais e afetivos com os alimentos (Oliveira et al., 2024), atendendo às formas exitosas de manejo, sem prejudicar o meio ambiente, e amadurecendo os seus pensamentos científicos e ambientais para aprofundamento dos assuntos em diversas metodologias de ensino, como aconteceu com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Na etapa dos Anos Iniciais, a abertura do projeto e sua respectiva temática foi realizada a partir da adaptação de um desenho animado dos anos de 1990, chamado de Capitão Planeta. Esse seriado consiste na união de um grupo de jovens de diferentes países que, com o auxílio de anéis mágicos, originam o herói Capitão Planeta, no qual enfrenta problemas ambientais, como poluição, desmatamento e mudanças climáticas. O momento teve início com a exposição de um painel ilustrado, imagem 3, com os personagens do desenho e o tema da ação contextualizada, seguida da exibição de um episódio da animação.

Imagem 3: Painel escolar construído a partir do desenho Capitão Planeta.



Fonte: arquivo dos autores.

A construção do painel e da arte para divulgação em diversos meios de comunicação possui centralidade ao tema, com um dos principais desafios ambientais, que consiste no descarte correto do lixo. Outrossim, há uma simbologia entre as falas dos personagens, tais como: o discurso “vai Planeta!”, bordão feito pelas crianças no desenho, representa uma credibilidade dada ao Capitão Planeta para resolução dos seus conflitos ambientais. Enquanto isso, a sua resposta, “O poder é de vocês!”, é uma forma de devolver a responsabilidade para os principais seres que intervêm no meio ambiente, os seres humanos.

Diante das premissas anteriores, os bordões das crianças e do Capitão Planeta possuem intencionalidades pedagógicas acerca dos assuntos de EA. Isso se soma a outros temas, como o aquecimento global, poluição, escassez da água potável, etc. (Kaplan, 2013). Todas essas propostas são relevantes para identificar

como o tema já era tratado, alarmado e as suas principais causas nos anos de 1990, associando com consequências ambientais na atualidade.

Outro ponto consiste na falta de conhecimento dos alunos sobre o seriado Capitão Planeta. Tal circunstância foi visualizada ao serem questionados se conheciam ou se já tinham assistido, sendo unânime o discurso: “não!”. Contudo, as professoras e os gestores presentes conheciam o desenho, puderam fazer reflexões e uma inter-relação exitosa entre os seus debates com a prática atual. Assim, foi possível consolidar uma integração entre recursos tecnológicos a um dos temas sociais pertinentes aos debates, como forma de associação e melhor exemplificação entre teoria e prática (Ribeiro; Lopes, 2024).

Os recursos tecnológicos podem ser fortes aliados para uma prática de ensino bem-sucedida, devendo perpassar a formação de professores para uso efetivo e adequado. No entanto, em algumas situações, as tecnologias de informação e comunicação (TICs) sofrem com questionamentos acerca das possibilidades de inserção nos espaços formativos de professores (Moura; Sousa; Menezes, 2019) e a real necessidade de uso em sala de aula, visto que o foco do curso não recai para formação na área de informática (Menezes; Moura; Sousa, 2019). Tudo isso levanta indagações de como utilizar de forma exitosa e aliada a uma ferramenta que pode auxiliar na propagação de informações e fortalecer as atitudes sustentáveis.

No decorrer do semestre, foram realizadas também ações distintas entre as turmas. Os alunos participaram de oficinas de confecção de jogos, utilizando materiais recicláveis, para as quais levaram objetos de casa para serem usados na produção em sala de aula, como mostra a exemplificação da imagem 4. As turmas de 1º ano ao 3º ano produziram os brinquedos recicláveis com o auxílio das professoras, enquanto que os alunos do 4º ano e 5º ano confeccionaram os recursos em casa e levaram para socialização com os colegas da turma. Em ambos os casos, os materiais foram apresentados na partilha de saberes das culminâncias.

Imagem 4: Exemplificações de materiais recicláveis apresentados na culminância.



Fonte: arquivo dos autores.

Conforme visualizado na imagem 4, os alunos representaram as temáticas ambientais em diversas formas. É possível visualizar a construção de jogos pedagógicos, como malha quadriculada ou operações básicas de matemática em cartelas de ovos. Além disso, elaborou-se uma trilha com várias informações ecológicas, bem como materiais de raciocínio lógico, maquetes, casas, carrinhos, dentre outros produtos recicláveis.

A produção de vários materiais didáticos (auxílio pedagógico, informativo e a representação local e cultural) demonstra as diversas representações com o material reciclável. Tal iniciativa colabora para aprofundar os saberes acerca da sustentabilidade e da EA, tendo como foco a reutilização e a reciclagem de materiais descartáveis (Caio; Jaiana, 2024). Complementarmente, os alunos apresentam boa aceitabilidade às propostas, visto que “aprendem brincando”, o que estimula no desenvolvimento da criatividade e a atenção para manejo e descarte final de materiais (Lopes; Nunes, 2010).

Nesse viés, a prática de confecção dos jogos pelos próprios alunos, sob orientação do professor, foi marcada também pela experiência prática e reflexiva. A confecção dos jogos, utilizando materiais recicláveis, proporcionou o desenvolvimento de habilidades manuais, criatividade e senso de responsabilidade ambiental. Conforme constatado por Yamada et al. (2023), a abordagem por meio da confecção de jogos e uso de materiais recicláveis contribui para a formação de

estudantes críticos, proativos e responsáveis. Assim, eles ficam aptos a avaliar o mundo de maneira consciente e a multiplicar conhecimentos voltados para um planeta mais sustentável.

Em continuidade, pediu-se aos alunos que realizassem outra atividade de ensino, um desenho sobre como viam a escola. Neste processo, de forma coletiva ou individual, os discentes deveriam pensar sobre quais significados a escola continha para eles, tornando-se um processo reflexivo e explicativo da formação recebida nesta instituição de ensino.

Dentre os desenhos, destacou-se um que retrata a escola e a população da comunidade, apresentando aspectos culturais, religiosos, ambientais e sociais. Nele, há uma árvore centenária que se encontra nas proximidades da escola, o que chama a atenção dos alunos pela longevidade da planta e pelo significado que ela tem para a comunidade.

Neste desenho, um dos alunos também resumiu a escola como um espaço para formação sustentável, em que as mãos demonstram algumas formas de aprender a cuidar da natureza. Adicionalmente, observa-se demais práticas culturais, como a agricultura do milho e do feijão, muito presente na comunidade, além do futebol, das religiões, do brincar, dos ensinamentos entre as gerações e do desejo de estudar da comunidade. Todos esses cenários associam a escola aos âmbitos externos dos seus muros, em um processo de indissociabilidade entre educação e sociedade, como é possível visualizar na imagem 5.

Imagem 5: Representação do desenho da escola e da comunidade.



Fonte: arquivo dos autores.

A elaboração de desenhos é um meio promissor para identificar o pensamento dos alunos sobre determinado assunto. Nesse contexto, ao aliar a escola com a EA, fortalecendo os elos com as práticas culturais, vê-se frutos exitosos das práticas ambientais já realizadas. Desta maneira, aprofundar o assunto é importante com o intuito de que “[...] prevaleça a conscientização humana para adoção de ações coletivas que visam a conservação do planeta, garantindo assim qualidade de vida para futuras gerações” (Franco et al., 2025, p. 11).

Outro aspecto do desenho refere-se à sociabilidade existente nas instituições de ensino. Nessa conjuntura, o desenho intensifica os sentidos atribuídos à escola, relacionando as práticas pedagógicas planejadas ao convívio, ao brincar, à ludicidade, à segurança e aos afetos entre colegas e professores, que constroem uma confiança relacional (Vasconcelos et al., 2025). Tais relações refletem na sociedade fora dos muros escolares, em que também convivem e trocam experiências entre diversos assuntos, entre eles, as práticas ambientais sustentáveis.

Em continuidade, algumas ações de EA também se repetiram entre as etapas de ensino, embora em momentos distintos. Nesse caso, cita-se a realização de palestras para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a EJA. Em ambas as etapas, os temas circundaram os conceitos e exemplos de sustentabilidade e os manejos do cultivo de plantas, com ênfase na agricultura. Os palestrantes foram parceiros da própria Secretaria Municipal de Educação e da Secretaria Municipal do Meio Ambiente.

A princípio, os palestrantes indagaram aos alunos do 1º ano ao 5º ano o que seria a sustentabilidade e exemplos de práticas sustentáveis. Nesse processo, notou-se que os alunos sabiam exemplificar de forma correta as práticas sustentáveis, porém tinham dificuldades em associar a sustentabilidade como um equilíbrio entre a oferta da natureza e o crescimento econômico (processo de oferta e demanda). Esse entendimento é relevante para que reconheçam e possam enfrentar as problemáticas ambientais, destacando a importância de preservação do meio ambiente (Balduino Junior et al., 2025).

Vinculando teoria à prática, os alunos da EJA participaram de uma palestra, em formato de roda de conversa, com foco na discussão sobre os fatores que

delimitavam uma agricultura compreendida como sustentável, uma vez que a maioria da turma era constituída por agricultores. Nessa mesma perspectiva, a turma visitou o quintal produtivo de alimentos orgânicos da escola em ênfase e de um dos integrantes da EJA, onde dialogaram sobre cultivo, estratégias naturais para controle de pragas, técnicas de irrigação e outras práticas agrícolas.

Tais temáticas já tinham sido debatidas em sala de aula, cada um com sua contribuição e partilha de saberes. No decorrer da aula prática, o aluno, cultivador do quintal orgânico explanou sobre as diversas formas de manejo, sendo aprofundadas pelos saberes prévios e científicos de colegas e professoras da turma. Evidencia-se, assim, a relevância da transposição didática no ensino, ao promover a articulação de termos, muitas vezes científicos e complexos, com a vivência dos discentes, fortalecendo o processo de interação entre professor e alunos (Lima, 2019).

De maneira complementar, a aula de campo possibilitou uma visão mais abrangente sobre a diversidade da comunidade, algumas vezes não conhecida entre os seus próprios membros. Essa percepção está de acordo com Viveiro e Diniz (2009), os quais destacam que a aula de campo contribui para que o estudante conheça os problemas ambientais de sua realidade, bem como as soluções adotadas entre diversos sujeitos, confrontando ou convergindo entre a teoria aprendida em sala de aula com a prática no meio em que vivem.

Além de debates sobre formas de manejo no cultivo de plantas e diálogos acerca da manutenção do quintal produtivo, os alunos da EJA também foram convidados a construir materiais artesanais recicláveis. Nesse processo, a turma foi orientada a confeccionar materiais artesanais a partir de objetos que já produziam habitualmente, para serem sorteados no dia do encerramento da culminância de saberes. Esses itens, geralmente feitos com materiais sustentáveis, incluíam tapetes, panos de pratos, jarros feitos de troncos de árvores e outros artesanais, como é possível visualizar na imagem 6.

Figura 6: Materiais sustentáveis criados pelos alunos da EJA.



Fonte: arquivo dos autores.

Todos os materiais produzidos foram sorteados entre o público presente na culminância, como uma forma de valorizar as habilidades de construção dos alunos e disseminar informações de EA. Dessa maneira, a produção de materiais sustentáveis pelos alunos se torna um processo de articulação entre ciência, sustentabilidade e conhecimento sociocultural, sendo potenciais para aprendizagem significativa (Oliveira Filho; Santos; Santos, 2025).

Ao socializar com a comunidade escolar e em torno, as práticas educativas ganham mais sentidos pelos alunos, apresentando o conjunto de habilidades e competências que dominam, além de corroborar a relação e mediação entre professor e aluno. Neste ínterim, as habilidades e as competências a serem desenvolvidas por meio de ações educativas (Brasil, 2018) são, conforme Joenk (2007), efetivamente alcançadas por meio de processos de mediação, seja pela experiência ou pela interação com outros indivíduos. Logo, o fato de as produções artesanais sustentáveis terem sido realizadas de maneira individual e/ou coletiva, sob a orientação das professoras, e de promoverem a socialização para outros

grupos, incluindo a comunidade, potencializam a aprendizagem significativa da temática e a internalização de comportamentos e posturas críticas frente aos manuseios do meio ambiente.

Para encerrar os relatos aqui descritos, assim como finalizado na culminância de experiências ambientais e pedagógicas, apresenta-se as lembrancinhas entregues neste dia, os jarrinhos com cactos (imagem 7). A escolha deste material se deu pelo fácil manejo e acesso, além de constituir um material de decoração, o que facilita a sua manutenção e aceitabilidade pela comunidade.

Imagem 7: Jarros com cactos.



Fonte: arquivo dos autores.

A representação dos cactos vai além de um instrumento decorativo ou de fácil manejo. Ainda que vivam em ambientes secos, com baixa precipitação de chuvas, os cactos são conhecidos pela capacidade de florescer (Cavalcante, 2013). Este é um fenômeno biológico, mas que em formato de analogia representa a vivência do povo que também habita nessas regiões, ou seja, há diversos desafios, contudo, conseguem conviver com as distintas situações.

Neste ensejo, reflete-se sobre o papel e os desafios da escola para proporcionar uma educação interdisciplinar, causada pela segregação de disciplinas, que valorize as informações prévias e científicas de cada aluno e contribua para uma formação cidadã sustentável (Santos et al., 2023). Em outras palavras, não há como falar sobre sustentabilidade sem conhecer as principais potencialidades e

formas de reverter as fragilidades ambientais da região, em um processo de pertencimento afetivo, social, cultural e ambiental no local em que vivem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados obtidos, a partir das ações pedagógicas e ambientais desenvolvidas, evidencia-se que o estudo se mostra relevante pela diversidade de atividades realizadas, sendo estas voltadas à sensibilização para a educação em sustentabilidade e direcionadas a públicos de diferentes faixas etárias. Essa diversidade amplia as possibilidades de atuação dos profissionais da educação que trabalham com a temática, permitindo a adaptação das práticas aos distintos âmbitos escolares. Além disso, considerando o contexto em que a ação foi desenvolvida, observou-se o engajamento do corpo estudantil nas práticas relacionadas à preservação do meio ambiente, bem como o fortalecimento da compreensão da escola enquanto agente promotor de responsabilidade ambiental.

Não obstante, compreende-se que, para o alcance de impactos favoráveis, como o desenvolvimento de competências e habilidades socioambientais nos discentes, é imprescindível que o docente disponha de uma rede de apoio que viabilize o desenvolvimento dessas ou de outras atividades, de acordo com o seu contexto educacional. Tal rede de apoio envolve a própria gestão escolar, que é responsável por incentivar a participação dos estudantes, por intermediar o financiamento dos materiais a serem utilizados pelos professores, como também promover o envolvimento das famílias nesse processo. Ademais, faz-se necessária a capacitação dos docentes e profissionais mediadores das ações para a abordagem da temática, de modo que não seja reduzida a uma discussão simplificada sobre a reutilização de objetos que, em curto prazo, serão descartados no meio ambiente.

Por fim, ressalta-se a necessidade de ampliar a discussão em torno desse eixo temático, de modo que outras abordagens, para além das apresentadas neste estudo, possam contemplar aspectos não trabalhados durante o desenvolvimento do projeto, tais como a preservação da biodiversidade e os impactos da poluição. Outrossim, torna-se relevante a inclusão dos públicos que não participaram diretamente das ações, a exemplo dos pais ou responsáveis pelos alunos e de

outros membros da comunidade. Afinal, todos os indivíduos são responsáveis pelo cuidado com o ambiente em que vivem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Alexandra Nascimento de et al. Conhecimento prévio das crianças sobre o recurso água. **Revista Educação Ambiental em Ação**, [S.l.], v. 15, n. 57, p. 1-9, 2016. Disponível em: <https://www.revistaeea.org/artigo.php?idartigo=2390>. Acesso em: 23 jul. 2025.

BALDUINO JÚNIOR, Ailton Leonel et al. Compreensão dos estudantes do 2º e 3º ano do Ensino Médio acerca do tema sustentabilidade. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 22, n. 1, e13610, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n1-234>. Acesso em: 23 jul. 2025.

BARBOSA, Irecê et al. (org.). **Avanços e desafios em processos de educação em Ciências na Amazônia**. Manaus: UEA; Escola Normal Superior; PPGEECA, 2011.

BRANCO, Emerson Pereira; ROYER, Marcia Regina; BRANCO, Alessandra Batista Godoi. A abordagem da Educação Ambiental nos PCN, nas DCN e na BNCC. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 29, n. 1, p. 185-203, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.32930/nuances.v29i1.5526>. Acesso em: 23 jul. 2025.

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

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

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. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais e ética**. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAIO, Jose; JAIANA, Inglyds. O uso de jogos lúdicos a partir de materiais recicláveis para alfabetização e a prática da educação ambiental no ambiente escolar. **Educte**, Maceió, v. 15, p. 70-87, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ifal.edu.br/educte/article/view/2072/1536>. Acesso em: 21 set. 2025.

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

CAVALCANTE, Arnóbio. **Cactos do semiárido do Brasil: guia ilustrado**. Campina Grande: Instituto Nacional do Semiárido, 2013.

CORDEIRO, Adriana Rute; GOMES, Rafaela Pino. Desafios e abordagens da Educação Ambiental no século XXI. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 19, n. 7, p. 435-443, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/revbea.2024.v19.19120>. Acesso em: 23 jul. 2025.

CUNHA, Cintia Roberta et al. A literatura infantil e sua possibilidade de abrir horizontes em relação à Educação Ambiental na primeira infância. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 431-441, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/revbea.2020.v15.9898>. Acesso em: 23 jul. 2025.

DICKMANN, Ivo; CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. **Educação ambiental freiriana**. Chapecó: Livrologia, 2021.

FRANCO, Anderson Ercílio dos Reis et al. Concepção de Educação Ambiental por meio de desenhos: experiências vividas em uma escola da rede particular de ensino. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 22, n. 6, p. 1-12, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n6-008>. Acesso em: 23 jul. 2025.

JOENK, Inhelora Kretschmar. Uma introdução ao pensamento de Vygotsky. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 1-12, 2007. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1276>. Acesso em: 21 ago. 2025.

KAPLAN, Leonardo. “O poder é de vocês!”: o discurso ambientalista do desenho animado Capitão Planeta. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 7., 2013, Rio Claro. **Anais...** Rio Claro: EPEA, 2013. p. 1-14. Disponível em: https://www.epea.tmp.br/epea2013_anais/pdfs/plenary/0213-1.pdf. Acesso em: 23 ago. 2025.

LIMA, Eliane Soares. De triagens a misturas: por uma compreensão semiótica do processo de transposição didática. **Estudos Semióticos**, v. 15, n. 2, p. 114-132, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.165206>. Acesso em: 23 jul. 2025.

LOPES, Flavio Marques; NUNES, Andréia Neves. Reutilização de materiais recicláveis para incentivo à Educação Ambiental e auxílio ao ensino didático de ciências em um colégio estadual de Anápolis-GO. **Revista de Educação**, v. 13, n. 15, p. 87-103, 2010. Disponível em: <https://seer.pgsskroton.com/educ/article/view/1868>. Acesso em: 23 jul. 2025.

MELIS, Vera; ANDREETTO, Valéria Gonçalves. A presença da natureza na educação infantil: uma conexão possível. **Cadernos da Pedagogia**, v. 18, n. 42, p. 54-67, 2024. Disponível em: <https://cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/2180>. Acesso em: 23 jul. 2025.

MENEZES, Jones Baroni Ferreira de et al. Utilização das tecnologias digitais por docentes vinculados a cursos de licenciatura ofertados no município de Crateús-CE.

Ciência & Desenvolvimento – Revista Eletrônica da FAINOR, Vitória da Conquista, v. 12, n. 1, p. 111-128, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11602/1984-4271.2019.12.1.7>. Acesso em: 23 jul. 2025.

MOURA, Francisco Nunes Sousa et al. Percepção da importância das tecnologias digitais por docentes dos cursos de formação inicial de professores no município de Crateús-CE. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, e29525, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2019.1.29525>. Acesso em: 23 jul. 2025.

OLABUENAGA, J. I. R.; ISPIZUA, M. A. **La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

OLIVEIRA FILHO, Agamenon et al. Transformação de energia em sequência didática sociocultural com aprendizagem baseada em problemas: materiais recicláveis na educação de jovens e adultos. **Aurum Revista Multidisciplinar**, Curitiba, v. 1, n. 5, p. 135-146, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.63330/armv1n5>. Acesso em: 23 jul. 2025.

OLIVEIRA, Juliana Amorim Dias et al. Construindo subjetividade junto à natureza: uma experiência entre a educação ambiental, alimentar e nutricional na educação infantil. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, v. 12, n. 4, p. 4622-4630, 2024. Disponível em: <https://interfaces.unileao.edu.br/index.php/revista-interfaces/article/view/1967/1183>. Acesso em: 23 jul. 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Vinicius Azambuja; LOPES, Leticia Azambuja. Cultura digital: interseções com a prática pedagógica contemporânea. **Revista Signos**, Lajeado, v. 45, n. 1, p. 195-215, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.22410/issn.1983-0378.v45i1a2024.3701>. Acesso em: 23 jul. 2025.

SANTOS, Élide Irisce Silva et al. Os cactos e sua representatividade no bioma Caatinga: uma análise da percepção de estudantes da educação básica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CONEDU), 2023, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Centro de Convenções, 2023. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/659593073449f_03012_024140159.pdf. Acesso em: 4 out. 2025.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000200012>. Acesso em: 23 jul. 2025.

SUKMA, Elfia; RAMADHAN, Syahrul; INDRIYANI, Vivi. Integration of environmental education in elementary schools. **Journal of Physics: Conference Series**, v. 1481,

012136, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1481/1/012136>. Acesso em: 23 jul. 2025.

VASCONCELOS, Beatriz Nogueira Marques et al. “Me ajuda a olhar!”: a qualidade da escola pelas crianças. **Areté: Revista Digital del Doctorado en Educación**, Venezuela, v. 11, n. 22, p. 2-22, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.55560/arete.2025.22.11.1>. Acesso em: 23 jul. 2025.

VIVEIRO, Alessandra Aparecida; DINIZ, Renato Eugênio da Silva. Atividades de campo no ensino das ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar. **Ciência em Tela**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2009. Disponível em: <http://www.cienciaemtela.nutes.ufri.br/artigos/0109viveiro.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

YAMADA, Bárbara Alessandra Gonçalves Pinheiro et al. A importância da reciclagem para a sustentabilidade: uma sequência didática para o Ensino Fundamental. **Revista Interdisciplinar de Tecnologias na Educação (RInTE)**, São Paulo, v. 9, n. 1, 2023. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/rinte/article/view/2341>. Acesso em: 20 out. 2025.



MINI-HISTÓRIAS: o cotidiano na educação infantil

MINI-STORIES: everyday life in early childhood education

Juliana Alves Pereira Senhor¹
Joana Diógenes Saldanha Irineu²

RESUMO:

Este relato de experiência apresenta a implementação do projeto *Mini-histórias: o cotidiano na Educação Infantil*, desenvolvido em 2024 no Centro de Educação Infantil (CEI) Ana Amélia Bezerra de Menezes e Souza, em Fortaleza. Teve como objetivo ressignificar as práticas de documentação pedagógica, a fim de dar visibilidade ao processo de aprendizagem por meio da produção de narrativas breves sobre episódios significativos do cotidiano das crianças. Trata-se de uma experiência de abordagem qualitativa, fundamentada na documentação pedagógica como dispositivo investigativo e formativo, realizada a partir de observação participante, registros escritos, fotográficos e audiovisuais. Inspirado nas contribuições de Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), Fochi (2019), e na Base Nacional Comum Curricular (2018), que reconhecem as crianças como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e participantes ativas de sua aprendizagem. O projeto envolveu inicialmente duas turmas, Berçário e Infantil II A, e posteriormente foi ampliado para todo o CEI. Os resultados evidenciaram a qualificação do olhar docente, o fortalecimento do planejamento pedagógico e a ampliação do diálogo com as famílias. Conclui-se que a documentação pedagógica, por meio das mini-histórias, constitui-se como instrumento formativo, por ressignificar a forma de avaliar os processos de aprendizagem das crianças e por atribuir centralidade ao cotidiano como espaço de produção de sentidos.

Palavras-chave: Documentação pedagógica. Infância. Escuta sensível. Cotidiano escolar.

ABSTRACT:

This experience report presents the implementation of the project “Mini-stories: everyday life in Early Childhood Education,” developed in 2024 at the Ana Amélia

¹ Mestranda em Artes pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará, IFCE. Professora da secretaria de educação de Fortaleza/CE.

² Doutoranda em Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP. Professora da secretaria de educação de Fortaleza/CE.

Bezerra de Menezes e Souza Early Childhood Education Center (CEI) in Fortaleza. Its objective was to reframe pedagogical documentation practices in order to give visibility to the learning process through the production of short narratives about significant episodes in the children's daily lives. This is a qualitative approach, grounded in pedagogical documentation as an investigative and formative tool, carried out through participant observation, written, photographic, and audiovisual records. It was inspired by the contributions of Oliveira-Formosinho and Pascal (2019), Fochi (2019), and the Brazilian National Common Curriculum Base (2018), which recognize children as subjects of rights, producers of culture, and active participants in their learning. The project initially involved two classes, Nursery and Kindergarten II A, and was later expanded to the entire CEI. The results highlighted the improvement in teachers' observation skills, the strengthening of pedagogical planning, and the expansion of dialogue with families. It is concluded that pedagogical documentation, through mini-stories, constitutes a formative instrument, by re-signifying the way children's learning processes are evaluated and by attributing centrality to daily life as a space for the production of meaning.

Keywords: Pedagogical documentation; Childhood; Sensitive listening; Everyday school life.

1 INTRODUÇÃO

Este relato de experiência tem como objeto o projeto *Mini-histórias: o cotidiano na Educação Infantil*, desenvolvido no Centro de Educação Infantil (CEI) Ana Amélia Bezerra de Menezes e Souza, em Fortaleza, durante o ano de 2024. A proposta nasceu de inquietações compartilhadas entre duas professoras da instituição, diante das limitações observadas nos instrumentos tradicionais de registro e de avaliação do desenvolvimento infantil, como relatórios descritivos e fichas de acompanhamento, que se mostravam insuficientes para expressar a complexidade das experiências vividas pelas crianças no cotidiano escolar. Observamos que esses registros, embora importantes, não davam conta da riqueza das interações, das descobertas e das múltiplas linguagens por meio das quais os bebês e as crianças pequenas constroem conhecimento e se relacionam com o mundo.

Essa constatação inicial revelou um problema que se tornou nossa questão central: como documentar o cotidiano da Educação Infantil de modo que os registros pedagógicos consigam traduzir, com sensibilidade e profundidade, as experiências, os afetos e as aprendizagens das crianças, em diálogo constante com suas famílias e com a comunidade escolar? Dessa forma, a hipótese que orientou nossa investigação foi a de que a produção de narrativas breves, as chamadas

mini-histórias, poderia constituir-se como um instrumento formativo e comunicativo capaz de tornar visíveis os processos de aprendizagem e os modos singulares de ser e de estar das crianças, o que fortalece os vínculos entre os sujeitos envolvidos na prática educativa.

A partir dessa hipótese, formulamos o objetivo geral de ressignificar as práticas de documentação pedagógica no CEI Ana Amélia Bezerra de Menezes e Souza, por meio da elaboração e da socialização de mini-histórias que narrassem episódios cotidianos significativos das crianças.

Desdobraram-se daí os objetivos específicos: (i) ampliar a escuta sensível e a observação atenta das crianças como fundamentos da ação pedagógica; (ii) promover a reflexão crítica sobre as práticas docentes a partir da análise dos registros narrativos; (iii) fortalecer o vínculo entre escola e famílias, criando espaços de diálogo e corresponsabilidade na educação das crianças.

A relevância desta investigação residiu na busca por práticas mais humanas, dialógicas e esteticamente sensíveis, que contivessem escuta, registro e reflexão. Nesse processo, ancoramo-nos nos aportes teóricos de Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), que concebem a documentação pedagógica como um processo de coautoria entre crianças, educadores e famílias, e de Paulo Fochi (2019), que compreende as mini-histórias como expressões narrativas das infâncias em sua pluralidade. Esses referenciais dialogaram com as concepções da Educação Infantil expressas na Base Nacional Comum Curricular (2018) e no Documento Curricular Referencial do Ceará (2019), os quais reconhecem as crianças como sujeitos de direitos, produtores de cultura e participantes ativos de sua própria aprendizagem.

Metodologicamente, a experiência desenvolveu-se a partir da escuta atenta e da observação participante, e adotou a documentação pedagógica como eixo norteador da prática investigativa. Essa abordagem nos permitiu transformar o cotidiano escolar em espaço legítimo de pesquisa e de formação, em que cada gesto, fala, silêncio ou brincadeira tornava-se fonte de estudo e conhecimento sobre a infância.

A originalidade da proposta consistiu, portanto, em atribuir caráter narrativo às experiências diárias das crianças, convertendo-as em mini-histórias que funcionaram simultaneamente como registros avaliativos, instrumentos de diálogo e dispositivos formativos para professoras e famílias.

2 METODOLOGIA

O projeto *Mini-histórias: o cotidiano na Educação Infantil* configurou-se como um estudo de abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, fundamentado na perspectiva da documentação pedagógica como instrumento investigativo, formativo e comunicativo. A pesquisa foi desenvolvida ao longo do ano de 2024 no CEI Ana Amélia Bezerra de Menezes e Souza, pertencente à rede pública municipal de Fortaleza, com o propósito de compreender e de tornar visíveis os processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças a partir de suas experiências cotidianas.

Inicialmente, participaram da experiência as crianças das turmas do Berçário (6 a 18 meses) e do Infantil II A (2 anos), bem como as professoras regentes dessas turmas (autoras deste relato) com o apoio da coordenação pedagógica e de uma docente da pré-escola. À medida que as ações foram desenvolvidas, a iniciativa ganhou visibilidade no CEI, que despertou o interesse de outros profissionais em aprofundar estudos sobre a documentação pedagógica. Diante dessa mobilização, estruturou-se um movimento formativo voltado à ampliação de saberes e à qualificação das práticas na unidade escolar. O processo teve a adesão de docentes de todas as turmas, o que conferiu caráter institucional à experiência.

A expansão das ações para todo o CEI se estruturou em três etapas: a primeira foi pesquisa e planejamento, em que realizamos encontros formativos para estudo dos referenciais teóricos e para definição das estratégias de observação e registro; a segunda foi o desenvolvimento da documentação pedagógica, durante a qual produzimos as mini-histórias a partir das situações observadas, articulando-as às reflexões coletivas do grupo docente; e a terceira foi a exposição e a socialização das mini-histórias, momento em que os registros foram compartilhados com as famílias e a comunidade escolar, que favoreceu a escuta mútua e a construção de sentidos compartilhados.

Para a coleta de dados, utilizamos a técnica da observação, conduzida de forma contínua e reflexiva, acompanhada de registros escritos, fotográficos e audiovisuais. Tais registros deram origem às mini-histórias, narrativas breves elaboradas pelas professoras a partir de episódios significativos do cotidiano escolar. Cada narrativa representou um fragmento da vida das crianças, ao revelar aspectos

de suas aprendizagens, relações, curiosidades e descobertas.

A seleção dos episódios considerados significativos para a elaboração das mini-histórias baseou-se em critérios previamente discutidos pelo grupo docente durante os encontros formativos. Foram priorizadas situações que evidenciassem processos de aprendizagem em curso, manifestações de autoria infantil, interações que revelassem construção de vínculos, curiosidades investigativas ou deslocamentos no modo de agir das crianças. Buscou-se evitar registros meramente ilustrativos ou descritivos, privilegiando episódios que permitissem análise pedagógica e diálogo com os referenciais teóricos adotados. Tal definição fortaleceu o rigor metodológico da proposta e conferiu intencionalidade à produção das narrativas.

A análise dos dados foi realizada por meio da leitura interpretativa das mini-histórias, à luz dos referenciais teóricos de Oliveira-Formosinho e Pascal (2019) e Fochi (2019), articulados às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (2018), do Documento Curricular Referencial do Ceará (2019) e da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (2020). O procedimento analítico teve caráter indutivo, na perspectiva de buscar compreender o significado pedagógico e simbólico das experiências infantis, bem como as transformações observadas nas práticas das educadoras e nas relações escola-família.

A opção metodológica pela documentação pedagógica nos permitiu tratar o cotidiano escolar como campo empírico e formativo, em que a escuta, o olhar e a escrita docente constituíram-se como instrumentos de investigação. O caminho percorrido revelou-se coerente com os princípios da pesquisa qualitativa, pois valorizou o contexto, a subjetividade e a singularidade das experiências, o que favoreceu a construção de conhecimento a partir da vivência e da reflexão coletiva.

2.1 Etapa 1 – Pesquisa e planejamento

A etapa inicial da expansão do projeto foi dedicada à construção coletiva de uma base teórico-metodológica que sustentasse nossa prática reflexiva e orientasse a elaboração das mini-histórias como instrumento sensível de documentação pedagógica. Iniciamos este percurso com a intenção de repensar o modo como registrávamos as experiências das crianças e de fundamentar teoricamente as ações que iríamos desenvolver. Assim, delineamos um processo intencional de

estudo e de planejamento, que envolveu as professoras e a equipe pedagógica do CEI Ana Amélia Bezerra de Menezes e Souza.

Nosso ponto de partida foi uma reunião de sensibilização, com o objetivo de apresentar a proposta ao grupo, discutir seus fundamentos e refletir sobre sua pertinência no contexto da Educação Infantil. Nesse encontro, procuramos sensibilizar a equipe em torno da escuta atenta das crianças e da valorização dos pequenos acontecimentos cotidianos como matéria significativa para o trabalho pedagógico e para a produção das narrativas.

Em continuidade ao processo formativo, organizamos encontros em pequenos grupos durante os horários de planejamento semanal, com foco na análise de registros e na problematização das experiências vividas no CEI. Esses momentos priorizaram a leitura crítica de narrativas já produzidas, a reflexão sobre critérios de seleção dos episódios e o exercício coletivo da escrita interpretativa. O trabalho colaborativo favoreceu a construção de um repertório comum de análise e ampliou a segurança das professoras na elaboração das mini-histórias, fortalecendo a dimensão reflexiva da prática.

Durante os estudos, aprofundamos a compreensão sobre a origem, os princípios e os propósitos da documentação pedagógica, apoiando-nos em referenciais teóricos e em documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (2018), o Documento Curricular Referencial do Ceará (2019) e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (2020). Esses referenciais contribuíram para fundamentar a compreensão de que a criança é sujeito de direitos, produtora de cultura e protagonista de suas aprendizagens.

Esses referenciais também evidenciam que as práticas pedagógicas devem ser propostas com intencionalidade educativa, de modo a garantir os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento. Para isso, destaca que é fundamental propor experiências desafiadoras que coloquem a criança em posição ativa, favorecendo a construção de significados acerca de si, dos outros e do mundo social e natural, bem como apoiar a criança no desenvolvimento de suas experiências. Atendidas essas condições, torna-se possível construir um processo avaliativo que favoreça a melhoria da prática pedagógica e do desenvolvimento infantil.

Nessa perspectiva, passamos a refletir sobre as dimensões estéticas e expressivas das mini-histórias, entendendo-as como narrativas que conferem

sentido às experiências das crianças e provocam deslocamentos no olhar docente. Inspiradas em Lino (2018), reconhecemos que é papel do educador criar contextos que favoreçam as múltiplas linguagens da infância – gestos, falas, desenhos, silêncios e movimentos – como manifestações legítimas de pensamento e de imaginação.

Ressaltamos que essa primeira etapa foi essencial para fortalecer nosso compromisso ético e estético com uma educação que acolhe a diversidade das infâncias e reconhece o cotidiano como território formativo. Ao revisitarmos nossas práticas e trocarmos experiências entre pares, exercitamos a autoavaliação e a construção compartilhada do currículo, reafirmando a importância da escuta, da observação e da escrita sensível como caminhos de pesquisa e de transformação pedagógica.

Cabe destacar que um dos principais desafios dessa etapa esteve relacionado à organização dos encontros formativos. A incompatibilidade entre os horários de planejamento dos professores impossibilitou a realização das reuniões com o grupo completo, o que exigiu a divisão das formações em pequenos grupos. Essa fragmentação prolongou o tempo necessário para a conclusão de cada ciclo de estudos e demandou maior articulação com a coordenação pedagógica. Tal situação evidencia que o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais reflexivas depende de condições institucionais adequadas, especialmente da ampliação e qualificação do tempo destinado à hora-atividade docente.

2.2 Etapa 2 – Desenvolvimento da documentação pedagógica

Nesta etapa, concentramos nosso trabalho na elaboração das mini-histórias, concebidas como estratégias de escuta qualificada e de construção de sentidos a partir das experiências vividas pelas crianças no cotidiano institucional. As mini-histórias foram compreendidas por nós como narrativas que revelaram modos singulares de ser, de sentir e de estar no mundo, o que contribuiu para o fortalecimento da identidade, da autonomia e da autoria infantil.

Iniciamos o processo com o registro sensível das situações cotidianas observadas nos espaços do CEI. As anotações foram realizadas a partir da observação atenta e da escuta ativa das crianças, considerando seus gestos, expressões, falas, brincadeiras e interações. Utilizamos diferentes formas de

documentação, como registros escritos, fotografias, vídeos e produções infantis espontâneas, que nos permitiram captar a intensidade e a sutileza das experiências vividas, muitas vezes efêmeras, mas repletas de significados.

Durante os momentos de planejamento, analisamos os registros produzidos, com o objetivo de compreender o que eles revelavam sobre as aprendizagens, os vínculos e os modos de participação das crianças. Essas leituras reflexivas possibilitaram identificar aspectos visíveis e subjetivos das ações infantis, suas iniciativas, afetos, curiosidades e interações, reconhecendo a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem.

A produção das mini-histórias ocorreu a partir da seleção criteriosa de episódios significativos. Nessa perspectiva, priorizamos situações em que as crianças expressaram suas ideias, resolveram desafios, criaram vínculos e demonstraram autonomia nas brincadeiras e nas relações. As narrativas foram escritas de modo a preservar o olhar sensível do educador, a fim de transformar momentos simples do cotidiano em registros de grande valor pedagógico.

As contribuições de Oliveira-Formosinho e Pascal (2019) sustentaram a compreensão da documentação pedagógica como prática relacional e democrática, na qual o registro não é mero arquivo, mas construção coletiva de sentido. Já Fochi (2019) ofereceu a base conceitual para entender as mini-histórias como narrativas que evidenciam processos e não apenas resultados, deslocando o foco da avaliação para a experiência vivida. Lino (2018), por sua vez, contribuiu para ampliar a noção de múltiplas linguagens da infância, aspecto fundamental para interpretar gestos, silêncios e expressões corporais como manifestações legítimas de pensamento. Essa interlocução teórica permitiu que a prática descrita ultrapassasse o campo descritivo e se afirmasse como posicionamento pedagógico fundamentado.

Com o amadurecimento dessa prática, a documentação passou a ocupar um lugar central em nosso fazer pedagógico, tornando-se eixo de articulação entre planejamento, avaliação e reflexão. As mini-histórias consolidaram-se como registros capazes de dar visibilidade às aprendizagens e aos percursos das crianças, promovendo um currículo vivo, situado e dialogado. Por meio delas, ampliamos nosso olhar sobre a infância e reafirmamos o compromisso com uma pedagogia baseada na escuta, na presença e na construção coletiva de sentidos.

Com o apoio financeiro institucional por meio do Edital de Financiamento de

Boas Práticas nº 01/2024/SME, promovido pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, foi possível sistematizar as ações e reafirmar o valor das práticas que colocam a escuta das crianças no centro do fazer pedagógico. Ao longo do percurso, confirmou-se que a documentação narrativa das experiências cotidianas amplia o sentido de pertencimento, fortalece vínculos e ressignifica o papel da escola como espaço de produção compartilhada de saberes e de afetos.

Observou-se que algumas professoras enfrentaram dificuldades na realização dos registros fotográficos e na elaboração de narrativas com maior aprofundamento reflexivo, o que gerou inseguranças quanto à continuidade da experiência. Diante desse contexto, estruturou-se um acompanhamento formativo mais próximo, baseado na troca entre pares e na valorização das trajetórias individuais. Destacamos que a heterogeneidade do grupo, especialmente no que se refere às habilidades técnicas relacionadas ao uso de recursos midiáticos, exigiu escuta, diálogo e apoio contínuo. Esse movimento coletivo permitiu superar resistências iniciais e consolidar a proposta como prática compartilhada.

Ao final dessa etapa, tornou-se evidente que a construção de uma cultura de documentação demanda tempo, formação e confiança, reafirmando o caráter processual e colaborativo do trabalho pedagógico.

2.3 Etapa 3 – Exposição e socialização das mini-histórias

Após concluirmos a elaboração das mini-histórias, produzidas a partir da escuta sensível e da documentação atenta das experiências das crianças, iniciamos a etapa de socialização das narrativas com a comunidade escolar. Essa fase foi planejada de forma intencional e contínua, com o objetivo de fortalecer o diálogo entre o CEI e as famílias, além de valorizar os processos vividos pelas crianças. Com esse propósito, estabelecemos uma periodicidade quinzenal para as exposições, de modo que o compartilhamento das produções se tornasse parte integrante do cotidiano pedagógico.

A organização dos espaços expositivos foi pensada como uma extensão do processo educativo. Logo, corredores, entradas de salas, pátios e áreas de convivência foram ressignificados, assumindo funções comunicativas, estéticas e afetivas. Em cada exposição, dispusemos as narrativas de forma que as crianças se reconhecessem nelas, tornando visíveis suas descobertas, gestos, falas e

interações. Essa ambientação estética também convidava as famílias e demais visitantes a um olhar mais demorado e sensível sobre as experiências infantis.

Buscamos garantir que todas as crianças fossem representadas nas exposições. Nesse sentido, selecionamos tanto episódios individuais quanto vivências coletivas, a fim de respeitar as particularidades e os diferentes modos de expressão de cada grupo. As mini-histórias expostas destacaram momentos de exploração, de cuidado, de imaginação e de convivência, o que tornou visíveis os processos de aprendizagem construídos no cotidiano.

A socialização das narrativas contribuiu para a constituição de uma escuta coletiva e para o fortalecimento do vínculo entre escola e famílias. As histórias compartilhadas passaram a exercer função comunicativa e afetiva, permitindo aos familiares compreender com maior profundidade a rotina das crianças e os processos envolvidos em seu desenvolvimento. Ao reconhecerem o valor formativo das experiências cotidianas, ampliaram seu olhar sobre o trabalho pedagógico realizado na instituição. Essa aproximação favoreceu o sentimento de pertencimento e corresponsabilidade, consolidando a participação das famílias como parte ativa do percurso educativo.

Inspiramo-nos em Fochi (2019), que compreende a socialização das mini-histórias como uma oportunidade para construir significados compartilhados dentro da comunidade educativa. Ao tornar público o processo de aprendizagem das crianças, ampliamos as possibilidades de diálogo e abrimos espaço para que diferentes sujeitos contribuíssem com suas interpretações e seus afetos.

Assim, as mini-histórias ultrapassaram a função de registros documentais, e transformaram-se em dispositivos de reflexão e de construção conjunta de sentidos. Ao circularem pelos diversos espaços do CEI e chegarem às famílias, fortaleceram os laços de pertencimento, valorizaram as experiências singulares das crianças e reafirmaram nosso compromisso ético, estético e pedagógico com uma educação pautada na escuta, no diálogo e na valorização da infância.

3 DISCUSSÃO

Ao concluirmos o projeto *Mini-histórias: o cotidiano na Educação Infantil*, analisamos os resultados à luz dos objetivos traçados no início da experiência. Desse modo, constatamos que a documentação narrativa das vivências cotidianas

ampliou a escuta pedagógica, qualificou as relações estabelecidas na instituição e contribuiu para a ressignificação das práticas educativas. A elaboração das mini-histórias constituiu-se como estratégia formativa e mediadora entre o vivido pelas crianças e sua interpretação pedagógica. Nessa perspectiva, reafirmou o valor das infâncias e fortaleceu o sentido de comunidade no contexto escolar.

Os resultados obtidos mostraram que a produção das mini-histórias gerou transformações concretas nos campos pedagógico, relacional e institucional. No âmbito pedagógico, a sistematização dos registros tornou visíveis aprendizagens antes pouco perceptíveis nos instrumentos avaliativos tradicionais. As professoras desenvolveram um olhar mais sensível e investigativo sobre o cotidiano, o que se refletiu em planejamentos mais intencionais e contextualizados. Essa postura dialoga com o que defendem Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), ao compreenderem a documentação pedagógica como uma prática que articula observação, reflexão e diálogo.

Constatamos também o fortalecimento do protagonismo infantil. As crianças demonstraram entusiasmo e alegria ao se reconhecerem nas narrativas expostas, o que evidenciou o sentimento de pertencimento e a consciência de que suas ações têm valor e significado. Essa visibilidade das produções infantis contribuiu para o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e das competências socioemocionais previstas na BNCC (2018), como a comunicação, a empatia e a cooperação. As mini-histórias permitiram que gestos simples, como uma conversa entre pares, uma brincadeira inventada, um cuidado com o outro, fossem reconhecidos como expressões legítimas de aprendizagem.

Outro aspecto relevante foi o impacto sobre o diálogo entre escola e famílias. A socialização das narrativas promoveu aproximações afetivas e comunicativas e permitiu que os familiares acompanhassem com maior sensibilidade os processos de desenvolvimento das crianças. Esse movimento colaborativo ampliou o sentimento de corresponsabilidade na comunidade educativa e confirmou a importância da documentação pedagógica como linguagem compartilhada de escuta, de diálogo e de afeto.

Do ponto de vista teórico, os resultados obtidos reafirmaram o que apontam Fochi (2019) e Lino (2018): a documentação narrativa é uma prática que humaniza o olhar do educador, porque o convida a reconhecer a criança como sujeito cultural,

capaz de produzir conhecimento e sentido em suas interações. A experiência, assim, confirmou nossa hipótese inicial, e ampliou a compreensão de que o cotidiano escolar é um campo legítimo de pesquisa e de formação, em que o educador aprende com e sobre as crianças ao narrar suas experiências.

Cabe destacar, entretanto, que o percurso não se deu sem desafios. A produção das mini-histórias exigiu reorganização do tempo institucional e revisão de concepções avaliativas ainda centradas em modelos padronizados. Algumas professoras demonstraram insegurança inicial diante da escrita interpretativa, o que demandou acompanhamento formativo contínuo. Além disso, a permanência da proposta depende de condições institucionais favoráveis, como tempo para planejamento coletivo e apoio da gestão. Tais aspectos indicam que a documentação pedagógica não se consolida como mero procedimento técnico, mas como escolha ética e política que requer compromisso coletivo e sustentação institucional.

4 CONCLUSÃO

O desenvolvimento do projeto *Mini-histórias: o cotidiano na Educação Infantil* permitiu compreender que registrar o cotidiano das crianças ultrapassa a função avaliativa e assume dimensão ética e política. Ao interpretar narrativamente as experiências vividas na instituição, o trabalho docente ganhou densidade reflexiva, as relações com as famílias se tornaram mais consistentes e o sentimento de pertencimento se consolidou no espaço escolar.

O percurso, entretanto, evidenciou exigências concretas: tempo para elaboração dos registros, investimento em formação e condições institucionais que sustentem a continuidade da proposta. Esses fatores indicam que a documentação pedagógica demanda compromisso coletivo e não se reduz a um procedimento técnico incorporado à rotina.

Os resultados alcançados apontam para uma mudança na compreensão da avaliação na Educação Infantil. Em lugar de instrumentos centrados na mensuração, afirma-se uma perspectiva que valoriza processos, reconhece singularidades e legitima o cotidiano como espaço de aprendizagem. Ao tornar visíveis as experiências infantis, a prática fortalece o direito das crianças à escuta e à expressão.

A experiência indica, ainda, a necessidade de ampliar o debate sobre o uso da narrativa como instrumento de formação docente e de produção de conhecimento na educação básica. Registrar, interpretar e compartilhar o vivido pelas crianças revelou-se um modo de qualificar o trabalho pedagógico e reafirmar uma concepção de infância pautada no respeito, na participação e na construção coletiva de sentidos.

REFERÊNCIAS

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

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**. Fortaleza: SEDUC, 2019.

FOCHI, Paulo. **Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil (OBECI)**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta Curricular para a Educação Infantil de Fortaleza**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020.

LINO, Dalila. A abordagem pedagógica de Reggio Emilia para a creche. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros (Orgs.). **Modelos pedagógicos para a educação em creche**. Porto: Porto Editora, 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. Documentação pedagógica e avaliação na Educação Infantil: um caminho para a transformação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **A documentação pedagógica: revelando a aprendizagem solidária**. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2019.



RESENHA CRÍTICA DO LIVRO PRIMEIRO EU TIVE QUE MORRER, DE LORENA PORTELA

CRITICAL REVIEW OF BOOK FIRST HAD TO DIE, BY LORENA PORTELA

PORTELA, Lorena. **Primeiro eu tive que morrer**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2022.

Joana Diógenes Saldanha Irineu¹
Otílio Diógenes Saldanha²
Francisca Alynne Ribeiro Rolim³

1 INTRODUÇÃO

Ao lermos *Primeiro eu tive que morrer*, de Lorena Portela, a primeira impressão que temos é a de uma narrativa que expõe, de modo simultaneamente cru e lírico, a tensão entre sobrevivência e desejo, dor e possibilidade de cura. Considerando que “a juventude, certamente, começa aos 16, mas ainda não se definiu exatamente quando acabará, do ponto de vista legal – muitos falam em 25 anos, alguns até em 29 anos” (Groppo, 2004, p. 10), então podemos dizer que esse romance insere-se no contexto contemporâneo da literatura juvenil ao articular experiências do presente da jovem personagem, com memórias de sua infância e adolescência, o que contribui para a construção de uma subjetividade marcada por conflitos identitários e afetivos. A presença de vozes femininas e LGBTQIAPN+, reivindicam espaço na representação literária e nas disputas simbólicas em torno do

¹ Doutoranda em Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP. Professora da Secretaria de Educação de Fortaleza/CE.

² Doutorando em Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP. Supervisor escolar da Secretaria de Educação de Fortaleza/CE.

³ Doutoranda em Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP. Professora da Secretaria de Educação de Fortaleza/CE.

corpo, da identidade e da existência.

Nessa obra, reconhecemos uma força disruptiva e uma honestidade rara na abordagem das experiências juvenis. A narrativa ultrapassa o campo do entretenimento e afirma-se como um instrumento de reflexão social e existencial. A protagonista, cujo nome não é apresentado no enredo, encarna o desconforto e a coragem de quem precisa morrer, simbolicamente, para nascer de si mesma. Assim, este romance propõe uma travessia crítica sobre temas que tocam o íntimo e o coletivo: a violência de gênero, o abuso, a sexualidade e o poder de reconstrução.

2 DESENVOLVIMENTO

Nesta seção, buscamos aprofundar a leitura crítica de *Primeiro eu tive que morrer*, compreendendo-o como um romance que envolve o público juvenil em uma leitura agradável e apresenta um importante grau de maturidade estética e política. Nossa intenção é analisar de que modo Lorena Portela constrói uma narrativa de resistência, elaborada a partir da dor e do desejo, na qual a experiência feminina e dissidente ocupa o centro da cena literária. A leitura que realizamos ancora-se na convicção de que a literatura, especialmente quando produzida por vozes que desafiam o silenciamento, constitui um espaço de criação simbólica e de enfrentamento das desigualdades que atravessam a vida social.

Para uma melhor compreensão do leitor, organizamos esta análise em três dimensões: a contextualização crítica, que situa o romance no panorama da literatura juvenil contemporânea e nos debates socioculturais em torno de gênero, sexualidade e território; a análise temática, que aprofunda a leitura dos principais eixos narrativos e simbólicos, como identidade, pertencimento e dissidência; e, por fim, a análise estética e formal, que observa as escolhas narrativas, o estilo e os recursos poéticos que conferem singularidade à escrita da autora.

Ao adotarmos esse percurso analítico, pretendemos compreender como o romance, ao mesmo tempo em que expressa um drama pessoal, reflete tensões coletivas que dizem respeito à condição feminina e às juventudes brasileiras em seus processos de autodescoberta e resistência. Assim, buscamos destacar a relevância literária da obra, bem como reconhecer o gesto ético e político que sustenta sua escrita, o de transformar a dor em palavra, a vulnerabilidade em potência e a literatura em um espaço de reexistência.

2.1 Contextualização crítica

Essa obra tensiona e amplia as fronteiras tradicionalmente atribuídas à literatura juvenil, pois afasta-se de narrativas moralizantes ou de caráter estritamente pedagógico, recorrentes em momentos iniciais da produção voltada ao público jovem, e aposta em uma escrita densa, sensível e incisiva. A narrativa dialoga com inquietações contemporâneas, dando forma literária às experiências de uma geração atravessada por mecanismos de opressão sobre os corpos e tentativas de silenciamento das subjetividades.

O livro surge em um contexto sociocultural no qual o Brasil vivencia debates intensos sobre feminismo, diversidade sexual e o enfrentamento da violência de gênero. Lorena Portela, jovem autora nordestina, insere-se em um movimento de escritas periféricas e insurgentes que vêm tensionando os centros tradicionais da produção literária brasileira, antes dominados por vozes masculinas e hegemônicas. Sua narrativa assume, assim, uma dimensão política, em diálogo com trajetórias literárias como a de Conceição Evaristo, ao reivindicar espaço para experiências silenciadas. A obra confere visibilidade a uma juventude marcada por traumas, mas também impulsionada por desejos de liberdade, configurando um território narrativo em que amor e ódio coexistem em constante tensão.

Ao longo da trama, a autora dialoga com questões históricas e epistemológicas, como o lugar da mulher na literatura, a representação da dor como experiência política e o corpo feminino como campo de disputa. Pontuamos que a protagonista não é uma heroína idealizada, mas uma mulher em ruínas, tentando reconstruir-se em meio a suas memórias. Ao trazer à tona temas como violência sexual, saúde mental, homossexualidade e autoaceitação, a autora contribui para ampliar o repertório simbólico da literatura juvenil, convidando-nos a refletir sobre os atravessamentos que estruturam as relações sociais de classe, gênero, raça e território.

2.2 Análise temática

O título do romance já anuncia sua dimensão simbólica, tendo em vista que morrer significa romper com uma versão de si imposta pelo patriarcado, pela culpa e pelo trauma. *Primeiro eu tive que morrer* é uma metáfora para o processo de

libertação da protagonista, uma jovem que, ao narrar sua história, refaz o caminho de suas dores para alcançar alguma forma de renascimento. A narrativa é profundamente introspectiva e confessional, conduzindo-nos por uma jornada de enfrentamento com o passado e de tentativa de reconstrução da identidade.

Entre os temas centrais, destacamos identidade, pertencimento e dissidência. A personagem principal encontra-se em permanente deslocamento, tentando reconciliar-se com a própria história e com as marcas que a constituem. A experiência do abuso e da violência perpassa seu corpo e sua memória, ficando isso evidente no texto, o leitor não é poupado desse confronto. Contudo, há também uma dimensão política do afeto, a sexualidade da protagonista, sua relação com outra mulher e sua busca por amor não são apresentadas como desvios, mas como manifestações legítimas de desejo e como gestos de afirmação e resistência.

Assim, a obra contribui para os debates contemporâneos sobre juventudes dissidentes, abordando a homossexualidade feminina sem fetichização e sem enquadrá-la em arquétipos simplistas. Rompe com a linearidade das representações juvenis e oferece ao leitor um espelho fragmentado, mas verdadeiro, da experiência humana. A autora recusa a vitimização e propõe, em seu lugar, a complexidade emocional e a autonomia narrativa da protagonista.

Compreendemos que essa recusa ao silenciamento constitui um dos eixos que tornam o livro uma espécie de obra-espelho, na medida em que reflete experiências vividas por muitos jovens e opta por inscrevê-las no campo da linguagem. A narrativa aborda feridas ainda abertas, mas também as cicatrizes que delas resultam, sugerindo a morte simbólica como etapa necessária a processos de reconstrução e florescimento. A protagonista configura-se, assim, como síntese de vozes que ainda lutam por reconhecimento: mulheres, lésbicas, jovens periféricas, sobreviventes de múltiplas violências, e que encontram na literatura um espaço de elaboração simbólica, afirmação e possibilidade de existência digna.

2.3 Análise estética e formal

Em termos estéticos, esse romance nos impressiona pela força da linguagem poética que Lorena Portela imprime à prosa. O livro alterna momentos de brutalidade e lirismo, num equilíbrio delicado que confere intensidade à narrativa. A autora utiliza um foco narrativo em primeira pessoa, o que aproxima o leitor da

experiência íntima da personagem e transforma a leitura num exercício de empatia e desconforto.

A temporalidade fragmentada e o uso do fluxo de consciência configuram-se como estratégias formais que expressam o estado psíquico da narradora. Em diversas passagens, o passado aparece refletido no presente, há uma mistura entre lembranças e experiência do agora, que se apresentam de modo não linear. Essa organização descontínua da narrativa sugere que a escrita opera como um esforço de dar forma ao que, internamente, se apresenta como desordem. Tal recurso estético intensifica a compreensão de que narrar, nesse contexto, constitui um gesto de elaboração e, sobretudo, uma estratégia de sobrevivência.

A oralidade e a escrita de tom confessional, confere ao texto um caráter híbrido, aproximando-o do ensaio, do diário e do testemunho. Essa mescla de registros amplia a densidade da narrativa e reforça seu compromisso com a exposição de uma subjetividade em processo. Observa-se, ainda, o emprego recorrente de metáforas associadas à morte e ao renascimento, como o corpo que se despede, o coração que recomeça, a dor que se converte em palavra, imagens que estruturam simbolicamente o percurso da protagonista. A própria materialidade do livro contribui para a experiência estética, pois título e capa dialogam com a ideia de travessia entre morte e vida, destruição e reconstrução, sinalizando, desde o início, que se trata de uma narrativa marcada pela ruptura.

A relação entre forma e conteúdo é de completa interdependência. A estrutura fragmentada é um artifício técnico que representa o reflexo sobre a condição da personagem, uma mulher que tenta juntar os pedaços de si. A linguagem crua, por vezes quase cortante, funciona como denúncia e, ao mesmo tempo, como gesto de cura. Lorena Portela, portanto, faz da dor um instrumento estético e político, e da literatura, um território de reinvenção.

3 CONCLUSÃO

Concluimos a análise reconhecendo que a obra ocupa lugar relevante na literatura brasileira contemporânea dirigida ao público juvenil, especialmente no que se refere às experiências da mulher no tempo presente. A obra ultrapassa a mera função representativa e assume contornos de testemunho e denúncia, sem abdicar do rigor estético e da elaboração literária. A autora constrói uma narrativa que,

simultaneamente, confronta e ampara o leitor, produzindo um efeito de impacto e acolhimento que permanece para além da leitura.

Como resenhistas, reconhecemos na obra um potencial formativo e crítico, ela provoca o leitor a encarar o silêncio social em torno das violências de gênero e da homofobia, fazendo um convite à empatia. Ao trazer para o centro da literatura juvenil uma protagonista lésbica, nordestina e marcada por traumas, a autora amplia o espectro de representações e reafirma o papel da literatura como espaço de legitimação de identidades historicamente marginalizadas.

A densidade emocional que sustenta a narrativa pode, em um primeiro momento, afastar leitores pouco habituados a textos marcados pela introspecção e pelo mergulho subjetivo. Contudo, é precisamente essa intensidade que constitui um de seus maiores méritos, ao evidenciar a disposição da autora em enfrentar temas historicamente silenciados. *Primeiro eu tive que morrer*, nesse sentido, apresenta-se como uma obra que tensiona e amplia o campo da literatura juvenil, ao articular dimensão estética, implicações políticas e experiências afetivas em uma escrita capaz de provocar no leitor questionamentos acerca dos sentidos da vida.

Acreditamos que, ao ser lido nas escolas, nas universidades e nos círculos literários, o romance pode contribuir para a formação de uma geração mais sensível às questões da dor e da diversidade. Afinal, morrer, aqui, é um gesto de vida, e ler Lorena Portela é participar desse renascimento coletivo.

REFERÊNCIAS

EVARISTO, Conceição. Poemas. **Brasiliana-Journal for Brazilian Studies**. [s.l.], v. 3, n.1, jul., 2014.

GROPPO, Luís Antonio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**, ano 13, n. 25, p. 9-22, dez, 2004.

PORTELA, Lorena. **Primeiro eu tive que morrer**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2022.



CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO