Organização
Cidimar Andreatta
Joana Lúcia Alexandre de Freitas
Thalita Nunes Ruy Seibert

I Colóquio Regional de Pedagogia:

desafios emergentes e perspectivas para a Educação

editora faceli

Organização
Cidimar Andreatta
Joana Lúcia Alexandre de Freitas
Thalita Nunes Ruy Seibert

I Colóquio Regional de Pedagogia:

desafios emergentes e perspectivas para a Educação

editora faceli

Fundação das Faculdades Integradas de Ensino Superior de Linhares
Fundação Faceli

Faculdade de Ensino Superior de Linhares
Faceli

Jakeline Martins Silva Rocha
Presidente da Fundação Faceli

Cristina Giovanelli Biancardi
Diretora Administrativa-Financeira

Alexandre Jacob
Diretor Acadêmico

Natália Pasolini Peres
Naywska Nascimento Filgueiras
Secretárias Acadêmicas

Adriana dos Santos Gimenez
Bibliotecária

Amanda Soares Zambelli Ferretti
Coordenadora da Pós-graduação Lato Sensu

Cíntia Christiele Braga Dantas
Coordenadora de Pesquisa e Extensão

Vasconcelos Zuqui
Coordenador do Curso de Administração

Marcelo Chaves Soares
Coordenador do Curso de Direito

Thalita Nunes Ruy Seibert
Coordenadora do Curso de Pedagogia

Conselho Editorial

Marcelo Chaves Soares
Editor-Chefe

Alexandre Jacob
Editor-Adjunto

Marcelle Mourelle Perez Diós
Secretária

Conselheiros

Adalgiza Gonçalves Gobbi - UFES
Amanda Soares Zambelli Ferretti - Faceli
André Vianna Nascimento - Faceli/UFF
Bougleux Bomjardim da Silva Carmo - Uesc
Bruno de Azevedo Santana Guimarães - Uesc
Cidimar Andreatta - Faceli
Cintia Christiele Braga Dantas - Faceli
Dalton Jacinto Dutra Junior - Faceli
Humberto Dalla Bernardina de Pinho - UERJ
Luciane Martins de Oliveira Matos - Faceli
Matheus Soprani Lopes da Silva - Faceli
Poliana Bernabé Leonardeli - Faceli
Valesca Raizer Borges Moschen - UFES
Vania Siciliano Aieta - UERJ

Diagramação e Capa
Editora Faceli

Revisão de Texto
Editora Faceli

Informamos que é de inteira responsabilidade das autoras e autores os conceitos emitidos nesta obra. A reprodução, utilização, divulgação, distribuição ou adaptação desta obra, no todo ou em parte, somente poderá ocorrer mediante autorização do autor e/ou da instituição responsável, ressalvadas as hipóteses permitidas pela legislação vigente com os devidos créditos e citação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

I Colóquio Regional de Pedagogia [livro eletrônico] : desafios emergentes e perspectivas para a educação : organizado pelos docentes da FACELI / organização Cidimar Andreatta, Joana Lúcia Alexandre de Freitas, Thalita Nunes Ruy Seibert. -- Linhares, ES : Editora Faceli, 2026.
PDF

ISBN 978-65-82139-03-1

1. Educação 2. Interdisciplinaridade na educação 3. Reflexões I. Andreatta, Cidimar. II. Freitas, Joana Lúcia Alexandre de. III. Seibert, Thalita Nunes Ruy.

26-408662.0 CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Livia Dias Vaz - Bibliotecária - CRB-8/9638

I Colóquio Regional de Pedagogia:

desafios emergentes e perspectivas para a Educação

Organização
Cidimar Andreatta
Joana Lúcia Alexandre de Freitas
Thalita Nunes Ruy Seibert

Autoras e Autores

Andrea Scopel Piol
Antônio Marcos Rocha da Silva
Bortolo Valfré Baiôcco
Cidimar Andreatta
Jean Carlos Tessarolo Fracalossi
Joana Lúcia Alexandre de Freitas
Leandro Carlos Santos Rosa
Luciane Martins de Oliveira Matos
Marcela Rubia Tozato Daltio
Maria Alayde Alcantara Salim
Poliana Bernabé Leonardeli
Ricardo Baratella
Thalita Nunes Ruy Seibert
Vitor André de Souza

Organização
Cidimar Andreatta
Joana Lúcia Alexandre de Freitas
Thalita Nunes Ruy Seibert

I Colóquio Regional de Pedagogia:

desafios emergentes e perspectivas para a Educação

"O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens." **-** *Dermeval Saviani, 2011.*

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todos os docentes do Curso de Pedagogia da Faceli que, de modo direto ou indireto, possibilitaram a realização *do I Colóquio Regional de Pedagogia: Desafios Emergentes e Perspectivas para a Educação.*

Este foi o primeiro evento semipresencial em que o curso celebrou o Dia do Pedagogo por meio da produção e da divulgação de conhecimentos em âmbito regional e nacional, uma vez que foi registrado em uma plataforma de eventos educacionais, permitindo a inscrição de participantes de diferentes regiões do país.

Os estudantes da Faceli e de outras instituições de ensino superior tiveram a oportunidade de produzir resumos expandidos e artigos, além de participar de palestras e apresentações de trabalhos desenvolvidos em diversas localidades do Brasil. Essas experiências possibilitaram a ampliação de seus conhecimentos nas áreas de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Agradecemos à Faceli, que apoiou a iniciativa e disponibilizou o espaço físico e todo o suporte necessário para a realização do evento. Também agradecemos aos palestrantes, oficineiros, ministrantes de minicursos e responsáveis pelas mostras, que ofereceram suas atividades de forma totalmente gratuita, acreditando no potencial do evento e no poder transformador da Educação. São pessoas como essas que contribuem significativamente para o fortalecimento da educação em nosso país.

Agradecemos, ainda, à Cidimol, que gentilmente ofereceu ecobags, canetas e blocos de anotações para os participantes. Estendemos nossa gratidão a toda a comunidade acadêmica do Curso de Pedagogia, em especial aos tutores, que atuaram no credenciamento, no registro fotográfico e em diversas atividades de apoio, colaborando para que tudo transcorresse da melhor forma possível.

A todos vocês, o nosso mais sincero agradecimento!

Comissão Organizadora.

I Colóquio Regional de Pedagogia: Desafios Emergentes e Perspectivas para a Educação

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos o livro do **I Colóquio Regional de Pedagogia: Desafios Emergentes e Perspectivas para a Educação**, uma iniciativa promovida pela Faculdade Municipal de Ensino Superior de Linhares (Faceli). A obra celebra o protagonismo docente e o intercâmbio científico em âmbitos regional e nacional, reunindo reflexões indispensáveis sobre o papel e os caminhos da Pedagogia na sociedade contemporânea. Ancorado na premissa de que o trabalho educativo consiste na produção histórica da humanidade em cada indivíduo, o livro digital convida educadores, estudantes e pesquisadores a transitarem por discussões fundamentais para a renovação e o fortalecimento das práticas pedagógicas.

A obra aprofunda-se em três eixos temáticos essenciais para a compreensão dos desafios educacionais contemporâneos:

No primeiro eixo, abordam-se as escritas e narrativas historiográficas sobre os povos indígenas no Brasil, realizando uma rigorosa análise crítica das abordagens eurocêntricas que historicamente promoveram a invisibilização e o silenciamento das epistemologias originárias. Fundamentando-se em aportes teóricos da decolonialidade, a discussão problematiza os avanços e entraves após a implementação da Lei nº 11.645/2008 e as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando a urgência de práticas pedagógicas comprometidas com a autonomia, a pluralidade e a valorização das identidades indígenas.

No segundo eixo, os debates articulam os referenciais da Ecologia Política e da Justiça Ambiental para examinar as manifestações do racismo ambiental no contexto brasileiro. A reflexão evidencia como o racismo estrutural e as dinâmicas de reprodução do capital resultam na exposição desproporcional de comunidades periféricas, tradicionais e vulnerabilizadas aos riscos ecológicos e às chamadas zonas de sacrifício. Diante desse cenário, defende-se a Educação Ambiental Crítica como uma práxis pedagógico-política indispensável, orientada para a superação de abordagens meramente comportamentais e voltada para a transformação social, a emancipação dos sujeitos e o enfrentamento das desigualdades socioambientais.

No terceiro eixo, dedica-se atenção aos caminhos da formação e da inserção profissional no campo da Pedagogia, com base em um estudo analítico focado em egressos de uma instituição de ensino superior pública municipal entre os anos de 2016 e 2024. A investigação relaciona a trajetória dos egressos e as transformações do mercado de trabalho às orientações das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP nº 4/2024), demonstrando a versatilidade e a amplitude da atuação pedagógica tanto nos ambientes da educação formal quanto nas diversas frentes da educação não formal.

Esta publicação reafirma o compromisso com uma práxis pedagógico-política emancipatória, oferecendo um conjunto robusto de conhecimentos para inspirar novas pesquisas, transformar práticas docentes e consolidar a universidade como espaço de resistência, diálogo e construção democrática. Desejamos a todos uma leitura instigante, reflexiva e transformadora.

Desejamos a todos uma excelente leitura.

Comissão Organizadora.

PREFÁCIO

Além do Evento: Trajetórias, Esperanças e o Compromisso com a Educação Pública

A conclusão de um livro proveniente do **I Colóquio Regional de Pedagogia: Desafios Emergentes e Perspectivas para a Educação** não representa o encerramento de um debate, mas sim o fortalecimento de um movimento coletivo. As páginas que antecedem este encerramento registram pesquisas, inquietações, relatos de experiência e proposições analíticas construídas por pesquisadores, docentes e acadêmicos que vivenciam diariamente o cotidiano educacional e a busca pela produção científica.

Em tempos de intensas transformações sociais, políticas e tecnológicas, pensar a Pedagogia exige ir além dos limites da sala de aula tradicional. Exige compreender a escola pública como espaço vivo de resistência, produção cultural, emancipação humana e transformação social. As discussões apresentadas nesta obra coletiva demonstram que enfrentar os desafios educacionais contemporâneos — seja no campo das políticas públicas, da formação docente, da inclusão, da justiça socioambiental ou da igualdade de direitos — requer rigor teórico, sensibilidade e compromisso ético com a formação humana integral.

A realização do *I Colóquio Regional de Pedagogia* e a publicação deste livro digital sob o selo da **Editora FACELI** simbolizam o papel fundamental da Faculdade de Ensino Superior de Linhares (FACELI) como polo difusor de conhecimento no norte capixaba e região. Garantir a publicação desta obra em formato digital e em acesso aberto reafirma o compromisso com a democratização do saber, permitindo que as reflexões aqui consolidadas alcancem educadores, estudantes e pesquisadores em diferentes territórios.

Esperamos que a leitura desta obra sirva de inquietação pedagógica e convite à ação. Que as ideias e proposições aqui partilhadas inspirem novas pesquisas, mobilizem práticas pedagógicas transformadoras e incentivem a contínua construção de uma educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade social para todos.

Aos autores, pareceristas, organizadores e leitores, nosso agradecimento e a certeza de que a práxis educativa continua.

A Comissão Organizadora

I Colóquio Regional de Pedagogia: Desafios Emergentes e Perspectivas para a Educação.

Linhares – ES,

2026.

SUMÁRIO

Capítulo 1.
Escritas historiográficas dos povos indígenas do Brasil 12

Capítulo 2.
Justiça ambiental e educação ambiental crítica: perspectivas para o enfrentamento do racismo ambiental no Brasil 26

Capítulo 3.
Trajetórias profissionais de egressos em pedagogia: um estudo de caso na Faculdade Municipal de Linhares 38

Capítulo 4.
A crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa? 47

Capítulo 5.
Do currículo referência de Minas Gerais ao projeto de vida: construção do protagonismo juvenil no novo ensino médio 54

Capítulo 6.
O atendimento educacional especializado no ensino superior: perspectivas durante a Implementação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da Faceli. 64

Capítulo 7.
Racismo e exclusão escolar no Brasil pós-abolição: Uma análise a partir dos relatos de Carolina Maria de Jesus 71

Capítulo 8.
O estado do conhecimento da Pedagogia Social no Brasil: entre tensões epistemológicas e disputas conceituais 78

Capítulo 9.
Entre a exuberância e a degradação: representações da natureza em Linhares/ES nos relatos de viajantes do século XIX 86

Capítulo 10.
Análise das Pesquisas em Educação Especial no Curso de Pedagogia da Faceli 99

Considerações finais 115

Posfácio 116

Sobre os autores e autoras 117

Índice remissivo 121

CAPÍTULO 1

Escritas historiográficas dos povos indígenas do Brasil

Antônio Marcos Rocha da Silva[1]

[1] Antônio Marcos Rocha da Silva (Mestre em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo (CEUNES/UFES), antoniomarcos996327770@gmail.com.

Resumo

Este estudo analisa as representações historiográficas dos povos indígenas no Brasil, examinando os processos de silenciamento, invisibilização e distorção de suas culturas, conhecimentos e modos de vida ao longo da história do país. A pesquisa questiona a persistência de perspectivas eurocêntricas na produção do conhecimento histórico e educacional, mostrando como essas narrativas contribuíram para marginalizar os povos indígenas e deslegitimar suas epistemologias. O trabalho ressalta a importância das tradições orais, cosmologias e práticas culturais indígenas como elementos essenciais para a preservação das identidades e memórias coletivas. Além disso, discute os efeitos do colonialismo, da catequização e das políticas de assimilação sobre os povos indígenas, assim como suas estratégias de resistência e reafirmação cultural. Baseado em autores como Linda Tuhiwai Smith (2018), Gersem Baniwa (2019) e Ailton Krenak (2020), é notório a persistência de visões eurocêntricas na criação do conhecimento histórico e educacional, mostrando como essas narrativas ajudaram a marginalizar os povos indígenas e a deslegitimar suas epistemologias. O estudo enfatiza o papel essencial das tradições orais, cosmologias e práticas culturais indígenas na preservação das identidades e memórias coletivas. Por fim, busca refletir sobre os desafios contemporâneos para a construção de práticas educacionais decoloniais, plurais e comprometidas com o reconhecimento das múltiplas identidades indígenas no Brasil.

Palavras-chave: Historiografia indígena. Decolonialidade. Povos indígenas. Educação escolar indígena.

INTRODUÇÃO

A historiografia dos povos indígenas no Brasil tem sido marcada, ao longo do tempo, por processos de silenciamento, distorção e invisibilização de suas culturas, línguas e conhecimentos. Conforme destaca Linda Tuhiwai Smith (2018), os discursos acadêmicos e populares frequentemente contribuíram para marginalizar essas vozes, impondo perspectivas eurocêntricas da produção dos saberes e conhecimentos. Esse cenário revela não apenas uma dominação territorial e cultural, mas também uma profunda dominação intelectual que ainda persiste nas formas de fazer ciência e narrar a história.

Neste sentido, é preciso pensar de modo a problematizar as estruturas no campo acadêmico que historicamente tende a ser eurocentrado, desconsiderando as

epistemologias dos povos indígenas desde o período colonial até hoje. Tal lógica desconsidera as múltiplas formas de conhecimento dos povos originários, reduzindo suas contribuições a narrativas secundárias ou folclorizadas. Refletir sobre a historicidade dos povos indígenas, portanto, implica reconhecer suas experiências, lutas e resistências, buscando romper com as visões distorcidas fragmentadas na formação da sociedade brasileira.

Antes da chegada dos europeus, os povos indígenas já possuíam sistemas complexos de organização social, econômica e cultural, além de profundo conhecimento sobre o manejo sustentável dos recursos naturais, esses povos dominavam técnicas e saberes fundamentais para sua sobrevivência e para a manutenção do equilíbrio ambiental. No entanto, com o avanço do projeto colonial, essas formas de vida foram sistematicamente desestruturadas, dando lugar a processos de exploração, expropriação territorial e apagamento cultural. Como destaca Gersem Baniwa (2006), que "historicamente os 'índios' têm sido objeto de múltiplas imagens e conceituações por parte dos não-índios e, em consequência, dos próprios índios, marcadas profundamente por preconceitos e ignorância" (p.34).

Deste modo, faz-se necessário repensar as práticas de produção de conhecimento e as escritas historiográficas dos povos indígenas que devem exigir uma abordagem crítica e decolonial, que valorize suas próprias narrativas, tradições orais e cosmologias. Faz-se relevante reconhecer os povos indígenas como protagonistas de suas histórias, buscando garantir espaços para que suas vozes sejam ouvidas, consideradas e respeitadas. Assim, a reconstrução dessas narrativas não apenas contribui para uma compreensão mais justa da história, mas também fortalece a luta por reconhecimento, direitos e valorização das múltiplas identidades que compõem o Brasil.

Com isso, a presente pesquisa tem como objetivo constituir um recorte que investiga a presença e a representação dos povos indígenas nos livros didáticos de História após a promulgação da Lei 11.645/2008, que tornou obrigatória a abordagem das histórias e culturas indígenas nas escolas brasileiras. Tais escritas foram elaboradas durante a elaboração da dissertação de mestrado intitulada "Povos indígenas em livros

didáticos: Uma análise de conteúdo do livro de história do 4º ano no município de Linhares/ES" apresentada e aprovada no Programa de Pós-graduação de Ensino na Educação Básica (PPGEEB) pertencente a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES/CEUNES). Além disso, o estudo busca traçar, a partir de pesquisas vigentes e referenciais teóricos contemporâneos, os caminhos historiográficos dos povos indígenas no Brasil, examinando as transformações das escritas e das cosmovisões indígenas, buscando traçar os avanços promovidos pelas perspectivas decoloniais e os desafios ainda presentes na construção de narrativas mais plurais e representativas no campo educacional e historiográfico e como podem impactar no processo de ensino-aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

> São palavras de emoção, que chamam atenção para milhares de formas pelas quais a língua, os conhecimentos e a cultura indígena tem sido silenciados e deturpados, ridicularizados ou condenados em discursos populares e acadêmicos. Também são palavras que costumam ser usadas de determinadas formas ou completamente evitadas. No entanto, em termos de conhecimentos e pesquisa são expressões importantes que subjazem às práticas e aos estilos de pesquisa com os povos indígenas (Smith, 2018, p.32).

A autora Linda Tuhiwai Smith, em sua obra intitulada "Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas" nos ajuda a compreender o processo de colonização e dominação dos povos ameríndios na história, elencando os desafios encontrados na luta por suas culturas e modos de vida. Ressalta também a dominação intelectual que perdura até hoje, por meio do "fazer ciência" que impõe padrões nas pesquisas e discussões, o que faz com que a lógica dominante perdure sobre seus saberes, os tornando "únicos" neste looping de pensamento (Smith, 2018).

Partindo desta premissa, a autora tece em sua escrita fortes pensamentos que nos conduzem a uma reflexão crítica sobre o pensamento eurocentrado situado "domínio acadêmico" imposto pelo pensamento científico impondo uma hegemonia epistemológica da modernidade europeia. Esta premissa nos dá fundamentos embasados para o início de discussões acerca da historicidade dos povos indígenas e seu passado e presentes de lutas.

Pensar na formação do povo brasileiro e suas identidades, não levando em consideração as incontáveis contribuições dos povos nativos brasileiros neste processo que não são reconhecidas pelos eurocêntricos, é contar a história de forma fragmentada, que não considera as vivências e a produções dos povos indígenas brasileiros.

Antes da chegada dos Europeus em terras brasileiras em meados do século XV, os povos nativos habitantes do território, possuíam domínio das mais diversas atividades relacionadas ao manejo dos recursos naturais que aquela terra os provia, além de um conhecimento territorial dos espaços entendidos pela cultura local como a extensão de suas moradias (Baniwa, 2019).

> Em Ensaios de etno-história Amazônica (Porro, 1996) ao tratar dos povos indígenas das águas ele reforça a tese de Baniwa no referendo do domínio tecnológico no existir humano destes povos naquele tempo histórico:
>
> Cada povoado mantinha enormes quantidades de tartarugas em viveiros cercados no próprio rio (caiçaras) em lagunas e lagunetas junto as casas. Os peixes moqueados eram armazenados em edifícios.[...] Nas Guerras em grandes canoas de um só tronco os índios protegiam o corpo com grande escudo feitos de couro de jacaré, anta e peixe boi. (Porro, 1996, p.50)

A historicidade dos povos indígenas não pode ser contada na lógica do colonizador como tem sido retratada por mais de cinco séculos, por produções culturais eurocentradas e colonialistas, minimizando ou ignorando as perspectivas e lutas dos povos indígenas, negros e outras minorias étnicas. Essa abordagem reforça estereótipos negativos, preconceitos e desigualdades. Para mudança dos paradigmas coloniais requer esforços contínuos e colaborativos entre educadores, comunidades, autoridades educacionais e especialistas.

Nestes termos, é importante acentuar que a presença de diversas culturas nas especificidades de diferentes povos originários abrangendo todo o território propaga arqueologia de saberes pluriétnicos. Nesta

referência, antes da chegada dos europeus, essas comunidades indígenas já desenvolviam suas próprias formas de organização social, política, econômica e cultural, com uma profunda ligação com a natureza implicando a vida coletiva em seus ciclos. Essas sociedades indígenas possuíam distintas formas de manejos, etnometodologias no aproveitamento dos recursos naturais de forma sustentável. A caça, a pesca, a agricultura e a coleta de frutas e vegetais eram atividades fundamentais para sua subsistência.

> Neste escopo, o autor ainda ressalta que os primeiros cronistas que passaram pelo Amazonas contam que os povos indígenas das águas eram autossustentáveis em suas territorialidades,

[...] dando ênfase a riqueza e o recurso da região e ao seu intenso comércio. A mandioca era colhida na vazante e plantada antes da enchente, quando era arrancada e novamente enterrada. Assim conservando-se a salvo da umidade.com o cacau, faziam uma bebida fermentada [...] (Porro, 1996, p. 54).

Esta ecologia do bem viver com seus inúmeros fomentos de produção de culturas foi sendo esgarçada pelo projeto exploratórios imperialista do regime colonial, que em composições de narrativas em seus diários se apropriavam dos potenciais culturais dos conhecimentos originários e de posse destas riquezas criavam patentes tecnológicas, como se o legado viesse do velho mundo. Nesta propagação que povos indígenas aldeados e não aldeados

retomam suas histórias e requerem que seus percursos de outrora sejam contados a partir de suas próprias perspectivas e experiências, dando-lhes a voz e o espaço que merecem para compartilhar suas tradições e conhecimentos. Um conhecimento que tem sido relevado pelos originários é o reconhecimento da tradição oral das culturas indígenas na preservação e transmissão de suas narrativas como repertório de memórias dos antepassados. Isso significa que os aldeados não apenas ouviram os relatos dos guardiões dos saberes das aldeias indígenas, mas também ressignificam e respeitam o hábito da cultura de contar histórias e transmitir conhecimentos para as gerações futuras

As pesquisas que tratam de povos das cosmologias de povos indígenas precisam evidenciar em seus discursos e tessituras, o modo ser, viver e fazer dos povos originários brasileiros, por meio das narrativas que explicam a origem do mundo a partir da especificidade de cada povo, da humanidade e da relação entre os seres humanos ameríndios e o enredamento aos elementos da natureza. Essas histórias muitas vezes são carregadas de significado espiritual e cultural. Também pelos relatos de movimentos e deslocamentos de povos indígenas em busca de novas terras, como na particularidade do povo Guarani no porvir das terras sem males cerzido por suas crenças espirituais. Além de narrativas que descrevem cerimônias, rituais e festivais importantes para a cultura indígena e a celebração de sua identidade (Grupioni, 1994).

> Os universos cosmológicos dos povos indígenas têm como princípios: as tradições orais, lendas, mitos, dentre outras práticas culturais. Alguns arcabouços destas culturas foram também apropriados e escritos pelos cronistas viajantes nos séculos XVI que desapareceram juntos com povos que foram dizimados. A pesquisadora Lopes da Silva (1995), a organizar e escrever um capítulo na obra temática indígena na sala de aula, argumenta em relação a estes universos de referências cosmológicas:

Os mitos dos povos indígenas da América vêm sendo coletados, registrados e interpretados por não-índios desde que foram feitos os primeiros contatos, no contexto da Conquista. Inicialmente entendidos como narrativas de caráter religioso, expressão de crenças e superstições que deveriam ser compreendidas para serem transformadas e, no final do processo, substituídas pela verdadeira fé dos colonizadores, os mitos e as práticas rituais dos povos americanos (Lopes da Silva, 1995).

Neste contexto, há que se pensar que a fonte dos mitos dos povos das matas e florestas não se esgotam, aqueles que resistiram a colonização europeia perpetuam suas tradições que abrangem séculos de história e conhecimento sobre suas origens, migrações, crenças, modos de vida e relações com a natureza. Essa transmissão oral é parte integrante da cultura indígena, e como posto anteriormente os anciãos desempenham um papel fundamental na preservação e transmissão desse conhecimento ancestral (Baniwa, 2006).

É essencial reconhecer a importância dessas narrativas e da tradição oral na compreensão da história e cultura dos povos indígenas. Elas oferecem perspectivas únicas e valiosas que em justa medida se

contrapõem as fontes escritas produzidas pelos europeus durante o período de colonização. Portanto, a manutenção deste legado de conhecimento mítico, resguarda entre os distintos povos do Brasil e do mundo a tradição das suas oralidades fundamentais para a preservação da vida destas culturas.

Com o decorrer do processo de colonização, a pluralidades de culturas dos povos indígenas foram sendo exterminadas, fora, muitos epistemicídios neste período de intensos conflitos resultando no esgarçamento destas culturas. Os colonizadores portugueses, em busca de riquezas e terras impuseram sua cultura, sua língua e seu modo de vida aos nativos.

> Suas terras foram tomadas, suas comunidades foram destruídas, e muitos foram forçados a abandonar suas tradições e assimilar os costumes dos colonizadores. As políticas impositivas e truculentas quando não exterminavam aldeamentos inteiros, ignoravam os direitos e necessidades dos povos indígenas, resultando em um processo de marginalização e exclusão.

O que está na base da história do nosso país, que continua a ser incapaz de acolher os seus habitantes originais – sempre recorrendo a práticas desumanas para promover mudanças em formas de vida que essas populações conseguiram manter por muito tempo, mesmo sob o ataque feroz das forças coloniais, que até hoje sobrevivem na mentalidade cotidiana de muitos brasileiros -, é a ideia de que os índios deveriam estar contribuindo para o sucesso de um projeto de exaustão da natureza (Krenak, 2020, p.41),

Os colonizadores traziam consigo uma visão de mundo diferente, motivados pela busca de riquezas, principalmente ouro e especiarias. O processo de colonização teve um impacto profundo nas comunidades indígenas, originou-se em séculos de conflitos, exploração e opressão. “Na literatura imperial eles são considerados “heróis” [...] Na literatura indígena, tais figuras não são tão admiradas; suas realizações definitivamente não são as descobertas maravilhosas de heróis conquistadores” (Smith, 2018, p.32).

O termo "imperialismo" geralmente se refere ao processo de dominação política, econômica e cultural de um país ou grupo de países sobre outros territórios e populações. Historicamente, o imperialismo tem sido associado à exploração de recursos naturais, à expansão territorial e à imposição de influência cultural por parte das potências coloniais.

Os impérios europeus, nas referências espanhola e portuguesa, foram particularmente ativos na colonização de terras indígenas nas Américas, África, Ásia e Oceania. Essas potências coloniais buscavam explorar os recursos naturais, estabelecer rotas comerciais e impor sua dominação política e cultural sobre os povos indígenas locais. A imposição de línguas estrangeiras, religiões e instituições políticas muitas vezes minou as estruturas sociais e culturais das comunidades indígenas. (Grupioni, 1994).

Os indígenas foram excluídos à violência, à escravidão, à perda de territórios e ao genocídio. Muitas comunidades foram dizimadas por doenças trazidas pelos europeus, para as quais não tinham imunidade. Além disso, a imposição de valores culturais estrangeiros e a negação de suas tradições levaram a uma perda significativa de identidade e patrimônio cultural (Cunha, 1992).

Durante o período colonial, houve uma política de assimilação forçada dos indígenas, com uma tentativa de convertê-los ao cristianismo e impor a cultura europeia. No entanto, mesmo diante das adversidades, muitas comunidades resistiram e preservaram sua cultura e tradições.

A catequização era uma prática utilizada pelas igrejas e autoridades coloniais para impor a sua religião, cultura e valores sobre as comunidades indígenas. Os missionários acreditavam que a conversão ao cristianismo era uma forma de "salvar" as almas dos indígenas, enquanto os colonizadores viam a catequização como uma forma de controlar e assimilar esses povos às suas estruturas sociais e políticas (Grupioni, 1994).

No entanto, os povos indígenas frequentemente resistiam à catequização, pois ela representava uma ameaça direta às suas crenças, culturas e tradições ancestrais. A catequização muitas vezes envolvia a proibição ou perseguição de rituais e práticas indígenas, a destruição de artefatos religiosos e culturais, e a imposição de novos valores e costumes alheios à sua identidade cultural.

Os indígenas frequentemente lutavam para preservar a sua autonomia, soberania territorial e liberdade religiosa. Eles se opunham à violência, ao confisco de suas terras e aos abusos cometidos por missionários e

colonizadores. As lutas dos povos indígenas contra a catequização muitas vezes resultaram em conflitos violentos. Eles enfrentaram perseguição, escravidão, deslocamentos forçados e até mesmo extermínios como consequência de sua resistência.

Os missionários desempenharam um papel central nesse processo, estabelecendo missões e escolas nas terras indígenas. As escolas, por exemplo, ensinavam o cristianismo e a língua dos colonizadores, buscando eliminar os conhecimentos e saberes nativos. A catequização também resultou em consequências sociais e demográficas significativas para as sociedades originárias. (Grupioni, 1994).

Com o passar do tempo e a evolução das relações entre os povos indígenas e a sociedade dominante, houve mudanças na forma como a catequização foi conduzida e percebida. Em alguns casos, missionários e religiosos passaram a respeitar mais as crenças e tradições indígenas, resultando em uma maior convivência pacífica.

No livro "Ideias para adiar o fim do mundo" o autor Ailton Krenak (2020) reitera a relação dos povos indígenas com a natureza e a exploração desenfreada dos recursos naturais pelos não-indígenas. Ele argumenta que a visão ocidental de progresso e desenvolvimento está levando o mundo a um colapso ambiental e social, e que é preciso adotar uma nova forma de pensar e agir para evitar o fim do mundo.

O pesquisador também destaca a resistência dos povos indígenas e sua capacidade de sobreviver e se adaptar às mudanças ao longo dos séculos. Ele defende que é preciso valorizar e respeitar a diversidade cultural e a sabedoria dos povos indígenas, e que isso pode ser uma fonte de inspiração para a construção de um mundo mais justo e sustentável (Krenak, 2020).

No entanto, nas últimas décadas, houve um aumento da conscientização sobre os direitos dos povos indígenas e uma busca por justiça e reconhecimento de suas histórias e culturas. Movimentos indígenas têm surgido em todo o mundo para reivindicar suas terras, proteger o meio ambiente e promover a autodeterminação. Organizações internacionais e governos têm trabalhado para proteger os direitos dos povos indígenas e promover a diversidade cultural (Baniwa, 2006).

É importante reconhecer que as experiências dos povos indígenas variam amplamente em diferentes partes do mundo, e o impacto do imperialismo também pode ser sentido de maneiras distintas. Cada comunidade indígena possui sua própria história e desafios específicos, e é fundamental ouvir e respeitar suas vozes e perspectivas ao discutir o tema do imperialismo e seus efeitos sobre os indígenas.

A partir do século XX, os movimentos indígenas ganharam força, reivindicando seus direitos e lutando por melhores condições de vida. A Constituição Federal (Brasil,1988) em suas disposições visa proteger a cultura, a terra e os direitos dos povos indígenas no Brasil, assegurando-lhes o direito à sua identidade étnica, territorial e cultural, bem como a autonomia e a autodeterminação de seus modos de vida tradicionais.

Já no artigo 210 se estabelece que o ensino bilíngue e intercultural é obrigatório nas escolas indígenas, valorizando suas línguas e culturas.

> No capítulo VIII intitulado Dos índios, em seu artigo 231, trata dos direitos dos povos indígenas, regula:
>
> Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.
>
> § 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.
>
> § 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.
>
> § 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivadas com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

> § 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.
>
> § 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, "ad referendum" do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé.

Reconhecendo sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, bem como o direito às terras tradicionalmente ocupadas. A posse das terras é inalienável e indisponível, e os povos indígenas têm o direito exclusivo de usufruir das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes. (Brasil, 1988).

Já no Artigo 232, determina que a demarcação das terras indígenas deve ser feita pelo Poder Executivo, com a participação dos próprios povos indígenas, sendo garantida a sua posse permanente e o usufruto exclusivo das riquezas naturais e dos recursos existentes em suas terras (Brasil, 1988).

Em relação ao respeito as terras indígenas, traz dois artigos que garante aos povos proteção de suas terras, sendo eles: Artigo 231, § 6º: que estabelece que a exploração dos recursos naturais em terras indígenas só é permitida com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, garantindo-lhes participação nos resultados

da exploração. E o Artigo 232, §3º: que determina que é vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, exceto em casos de interesse público relevante e mediante procedimento assegurado pelo Poder Judiciário (Brasil, 1988).

De acordo com os mais recentes dados do Censo Demográfico de 2022, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, o Brasil abriga uma população indígena de aproximadamente 1,7 milhão de pessoas. Essa cifra corresponde a cerca de 0,83% do total da população nacional.

Os povos indígenas ainda enfrentam desafios diversos. A invasão de suas terras por madeireiros, garimpeiros, fazendeiros e empresas multinacionais é uma das maiores ameaças enfrentadas por eles atualmente. Além disso, a falta de políticas públicas adequadas para saúde, educação e infraestrutura nas comunidades indígenas agrava as condições de vida e perpetua a desigualdade.

Apesar dessas conquistas, os povos indígenas ainda enfrentam muitos desafios. A violência e a negligência do Estado continuam a ameaçar suas comunidades. A luta pela demarcação e proteção de terras indígenas é uma pauta constante.

Smith argumenta que a pesquisa deve ser um processo colaborativo e responsável, envolvendo a coleta e a utilização de conhecimentos originários, perspectivas e metodologias próprias. Ela defende a importância de valorizar as vozes e as histórias indígenas, respeitando seus protocolos e formas de conhecimento tradicional (Smith, 2018).

Também explora as implicações éticas da pesquisa com povos indígenas e a necessidade de se reconhecer e lidar com as consequências do colonialismo e do imperialismo nas comunidades tradicionais. Smith desafia os pesquisadores a refletirem criticamente sobre suas próprias posições de poder e privilégio, e a adotarem uma abordagem ética e política ao conduzir pesquisas que possam promover justiça social e autodeterminação a estes povos.

A afirmação de Linda Smith sobre o poder daqueles que escrevem na definição do mundo é fundamental para se compreender como as histórias e as narrativas sobre os povos indígenas no Brasil foram moldadas ao longo dos séculos pelos colonizadores e seus descendentes. Essas narrativas frequentemente perpetuam estereótipos, preconceitos e uma visão distorcida da cultura e das tradições indígenas. (Smith, 2018).

A imposição da língua portuguesa, foi violenta porém com o passar dos anos os próprios indígenas compreenderam que o acesso a língua do opressor é instrumento apropriado

no encorpar das suas lutas, pois, reconhecendo ideologicamente os meandres do universo linguístico imposta pelos europeus como tentativa de "aculturação" e descaracterização dos sujeitos de seus lugares de pertencimentos, foi propício para entendimentos das ideologias de extermínio, nesta via de conhecimentos acumularam repertórios que foram associados as suas estratégias de lutas. Os indígenas têm se apropriado das ferramentas da escrita e da educação para contar suas próprias histórias, preservar suas línguas e culturas, e reverter os equívocos históricos que foram disseminados sobre eles.

É essencial valorizar as tradições, línguas, conhecimentos e modos de vida destes povos outras comunidades tradicionais. Isso inclui promover o ensino e a preservação de suas línguas e culturas nas escolas e universidades, além de incentivar a produção artística, literária e acadêmica dessas comunidades. É preciso garantir a participação significativa em processos de tomada de decisão e no desenvolvimento de políticas públicas. Isso pode ser feito por meio da criação de mecanismos de representação política, consultas e diálogos interculturais (Smith, 2018).

A perspectiva descolonizadora, como proposta por Linda Smith, implica em questionar e descontruir os padrões de pensamento colonial que ainda persistem na sociedade brasileira. Isso significa reconhecer que as narrativas coloniais foram construídas para legitimar a dominação e a exploração dos povos indígenas, e que é necessário desconstruir essas narrativas para construir uma compreensão mais justa e respeitosa das culturas (Smith, 2018).

Mudar, implica em reconhecer os povos indígenas como protagonistas de suas próprias histórias, valorizando suas perspectivas, conhecimentos e tradições. Isso também envolve repensar as práticas educacionais e medidas de preservação cultural para garantir que os indígenas tenham voz ativa na construção do seu futuro.

Na visão de Angatu (2020) muito ainda há de se percorrer para que as pesquisas que dialogam com os saberes e vivências dos povos indígenas, caminhem em direção a decolonialidade do pensamento, isto se dará apenas pela promoção de diálogos que valorizem os "[...] saberes, linguagens e vivências como forma de também fortalecer a resistência e (re)existência indígena e de todos que lutam por um mundo onde caibam vários mundos" (Angatu, 2020, p.62).

O MOVIMENTO INDÍGENA BRASILEIRO E A LUTA POR POLÍTICAS CURRICULARES LIBERTÁRIAS

Entre as décadas de 70 e 90, o Movimento Indígena Brasileiro desempenhou um papel fundamental na luta pela garantia dos direitos indígenas, especialmente após a promulgação da Constituição de 1988 - CF, que trouxe importantes avanços para as comunidades indígenas no Brasil. Na década de 70, a Igreja Católica, intermediada pelo Conselho Indigenista Missionário - CIMI, teve um papel significativo no apoio às causas indígenas. O CIMI foi criado em 1972 como um organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB e tinha como objetivo articular, organizar e subsidiar o trabalho da Igreja Católica junto aos povos indígenas no Brasil [...] por meio da catequese, em sua política de proibição, demonização e inferiorização das culturas indígenas" (Munduruku, 2012, p.30). O conselho atuou em parceria com as comunidades indígenas, buscando reunir lideranças e promover assembleias para discutir problemas comuns enfrentados por esses povos em diferentes regiões do país.

Essa atuação conjunta com a Igreja Católica foi um importante marco para o movimento indígena, pois permitiu uma maior visibilidade de suas demandas e necessidades. Em um contexto de regime militar no Brasil, o CIMI e o Movimento Indígena se contrapunham ao governo, lutando pela demarcação e uso fruto da terra para as comunidades indígenas.

Após esse período, o movimento indígena seguiu se fortalecendo, e novos parceiros apoiadores da causa indígena surgiram, ampliando ainda mais a luta pelos direitos e reconhecimento dessas comunidades. A CF de 88 (Brasil, 1988) foi um marco importante nessa trajetória, pois reconheceu os direitos dos povos

indígenas à terra e às suas tradições culturais, garantindo a proteção de seus territórios e a preservação de suas identidades.

A Constituição de 1988 estabeleceu os direitos indígenas e definiu que as terras tradicionalmente ocupadas por eles são de posse permanente e inalienável. Além disso, foi criada a Fundação Nacional do Índio - FUNAI, com o objetivo de identificar, demarcar e proteger suas demarcações no Brasil, garantindo o respeito aos seus direitos e interesses conforme legislações nacionais e internacionais. Além de prevenir invasões de terras e combater práticas prejudiciais, a FUNAI promove o desenvolvimento sustentável nas áreas indígenas, proporcionando acesso a serviços básicos enquanto preserva culturas e relações com a terra. A agência trabalha na preservação das culturas, línguas, tradições e conhecimentos, facilita a comunicação entre comunidades e governo para decisões

impactantes e combate ameaças como invasões, exploração ilegal de recursos e discriminação.

Na visão de Grupioni (2000), a CF 88 foi o marco inicial para o reconhecimento dos povos nativos brasileiros como parte da identidade brasileira e lhes assegurou o direito de terem seus costumes e tradições respeitados. “As maneiras de educar são distintas, como são também as culturas indígenas e é para essa diferença que a instituição escolar precisa se abrir.” (BONIN, 2012, p. 36).

No entanto, apesar dos avanços conquistados, as comunidades indígenas continuam enfrentando desafios em relação à demarcação e proteção de suas terras, bem como ao reconhecimento e respeito de suas culturas e tradições. O movimento indígena permanece ativo e mobilizado, buscando constantemente garantir seus direitos e promover a valorização de sua cultura e modo de vida.

Bonin (2012) e Grupioni (2000) concordam que as políticas públicas voltadas para o ensino da cultura indígena ainda têm muito que avançar, mas ambos destacam uma mudança de pensamento dos não indígenas em relação à educação escolar diferenciada em territórios indígenas. A Educação Básica no Brasil, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 - LDB, deve abordar a temática indígena de forma obrigatória e transversal. Isso significa que o ensino deve promover o respeito e o conhecimento sobre as culturas, história e contribuições dos povos indígenas na formação do Brasil e do patrimônio cultural nacional. Além disso, a LDB determina que a Educação Básica deve valorizar e promover o entendimento das diferentes culturas e tradições presentes na sociedade brasileira.

Pelo exposto, alguns aspectos refletidos pela autora são importante e se alinha as nossas posturas educativas, a exemplo, pensar no processo educacional formal, não indígena como representam e reproduzem as diversas matrizes étnicas indígenas: de forma contextualizada, elencando suas diferenças entre grupos étnicos, ou deforma genérica, considerando todos os nativos brasileiros apenas um único povo, levando em consideração os livros didáticos como instrumento metodológico crucial no processo de ensino-aprendizagem.

A LDB (Brasil, 1996), traz em seus artigos 78 e 79 a obrigatoriedade de o Estado garantir a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural, reforçando assim os esforços da CF (Brasil, 1988). Busca ainda, integrar e articular aos sistemas educacionais os povos nativos brasileiros nos processos de criação dos currículos escolares, para que seus anseios e perspectivas socioculturais estejam impressos nos documentos que orientam a educação escolar indígena.

Assegura ainda, em seu art. 79, § 2º:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (Brasil, 1996).

Bergamaschi (2012) nos reitera que a LDB busca dar visibilidade aos diferentes tipos de cultura, quando em seu artigo 26 aborda a importância dos currículos escolares em todos os níveis ensino fazerem a inserção

de práticas que valorizem a formação do povo brasileiro, para o respeito as diversidades étnicas, religiosas e identitárias. “Fica evidente que [...] este dispositivo contribui para a produção de outras redes de informações, outros conhecimentos, que possibilitem à sociedade uma compreensão mais contextualizada e plural das culturas indígenas” (Bergamaschi, 2012, p. 39).

Uma das legislações que busca promover esse processo de inserção da cultura indígena nos currículos não indígenas é a Lei 11.645/2008 (Brasil, 2008). Essa lei alterou a Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), que já tratava do ensino da história e das culturas afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros em todo o currículo escolar. Acrescentou ao currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Indígena" para ser ministrada em todos os níveis de Educação Básica.

A Lei 11.645/2008 (Brasil, 2008) foi um marco importante no reconhecimento e valorização da diversidade cultural do Brasil, dando mais visibilidade às culturas indígenas e afro-brasileiras no ambiente educacional. Ela visa combater o preconceito e a discriminação, promovendo o respeito e a valorização das diferenças culturais presentes no país. Com a implementação dessa legislação, espera-se que o conhecimento sobre a história e cultura indígena seja disseminado de forma mais ampla, contribuindo para a construção de uma sociedade mais plural e inclusiva. Entretanto, é importante destacar que a efetivação das políticas públicas e a transformação de mentalidades ainda podem levar tempo e exigir esforços contínuos para alcançar uma educação mais inclusiva e diversificada.

Hoje os povos indígenas no Brasil buscam reconhecimento de suas próprias formas de organização social, assim como seus valores, suas tradições, seus conhecimentos, constituição de saberes e transmissão cultural para as futuras gerações. Essas lutas por

espaço e valorização cultural ganharam força no campo educacional, de modo que a escola como espaço histórico passa a ser reivindicada pelas comunidades indígenas, também como espaço de construção de relações baseadas na interculturalidade e na autonomia identitária (Brasil, 2007).

As relações afetivas e/ou culturais consolidadas entre os nativos indígenas são baseadas na valorização dos saberes passados de geração em geração e, dessa forma, esses princípios encontram ressonância na dinâmica escolar, como corroboram Zoia e Peripolli (2010), ao afirmarem que os povos indígenas enaltecem a educação passada pelos mais velhos, reconhecem o tempo de aprendizagem das crianças e de como as experiências vivenciadas nesse período são de suma importância para a formação do indivíduo.

Muitos esforços vêm sendo tomados com o passar do tempo na busca de valorizar os saberes e experiências dos povos indígenas brasileiros e lhes garantir que possam conceber seus processos educativos, fazendo com que a educação tenha sua identidade cultural posta (Bergamaschi; Medeiros, 2010).

Maria Aparecida Bergamaschi (2008), em pesquisa sobre o modo de viver na infância dos Guarani, realizada em três aldeias no Rio Grande do Sul, tendo como forma de pesquisa a “com-vivência” – método que permite um melhor entrosamento do pesquisador com os participantes, constatou que os hábitos de vida e a educação dos “Kyringue” é baseada em um modelo ancestral que se sustenta em alguns aspectos, como autonomia, oralidade, aprendizado e respeito, articulados entre si nas atividades da aldeia e supervisionados de longe por uma pessoa mais velha que apenas orienta a criança e a deixa aprender por suas próprias experimentações.

Por isso, as crianças acompanham os pais e as mães, os irmãos mais velhos e as outras pessoas maiores, e são desafiadas a experienciar, conhecendo seus próprios limites, o que torna pouco comum ouvir, por parte dos adultos, qualquer restrição ao fazer infantil numa aldeia Guarani. Se a criança tem vontade de descascar a sua cana, pode usar uma faca durante horas, que o adulto não se intromete no seu fazer, deixando-a experimentar. Não se vêem crianças machucadas pelo uso de facas ou pela interação com o fogo, outra experimentação cotidiana das crianças. Há um “deixar fazer” que aposta na capacidade de cada pessoa. Em geral, quem introduz a criança na concretude da ação é o irmão maior, que propõe situações em que a criança menor é levada a fazer, observando e imitando o outro (Bergamaschi, 2008, p. 236).

Bergamaschi (2012) salienta o fato de a cultura indígena preservar traços marcantes na educação, como os mitos e lendas contados pelos anciões das aldeias, por meio dos quais diversos

conhecimentos/ensinamentos são passados e apropriados pelos mais novos. “O mito ao ser contado não está preocupado com a veracidade dos fatos, mas com a experiência que este provoca” (Medeiros, 2012, p. 93). Com essa ideia, a educação passada pelos membros da comunidade assume um caráter dialógico, defendido por autores como Medeiros (2012) e Bergamaschi (2012), por propiciar diálogos que levem a uma aprendizagem, tornando-se parte importante da formação cultural indígena.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) busca, em sua aplicação, as possibilidades para que no ambiente escolar possa ocorrer a inserção de experiências nos momentos de socialização, por intermédio da atuação em atividades individuais e coletivas, nos momentos de interação com as manifestações culturais brasileiras, o cuidado ao utilizar o meio ambiente e como o preserva. Isso permite a autonomia das crianças no período da aprendizagem, oportuniza saberes nas experiências sensoriais, expressivas e corporais, assegurando assim, que toda prática educativa deve, por excelência desenvolver uma experiência sobre o indivíduo, que a utilizará para resolver situações construídas no seu meio.

No Brasil, num contexto de aprovação de Reforma do Ensino Médio, a forma como a BNCC foi executada foi duramente repreendida pela comunidade indígena, sua visão eurocêntrica atraiu críticas de tais grupos. As questões que foram levantadas incluíam: a ausência de representação, falta de inclusão adequada das culturas e dos conhecimentos indígenas, a imposição da educação a partir de uma perspectiva eurocêntrica e o receio de que a educação se torne excessivamente uniforme ao desconsiderar as necessidades individualizadas das comunidades.

Em primeiro lugar, deve-se destacar a forma autoritária com que a Reforma do Ensino Médio se deu, por meio de uma medida provisória, depois, transformada em Lei pelo Congresso Nacional em contexto político bastante duvidoso, portanto, sem debate ou participação da sociedade brasileira, muito menos dos povos indígenas (Baniwa, 2019, p. 281).

Para o movimento indigenista brasileiro, a versões iniciais da Base possuíam um caráter excludente, que desconsiderava as lutas e conquistas dos povos. Como reitera (Baniwa, 2019, p. 283).

Tratava-se desta forma de um documento que mantinha o processo de colonialidade do saber historicamente instalado no Brasil desde o início de sua colonização. Isso contrariava o paradigma emancipatório, que se inicia com a Constituição de 1988, favorecendo o desenvolvimento de práticas educativas ancoradas em princípios interculturais (Baniwa, 2019, p. 283).

Os defensores indígenas afirmam que a BNCC negligencia a apresentação de conteúdo, contos e pontos de vista indígenas. Argumentam ainda que isto conduz a uma educação que ignora a riqueza das culturas, costumes e conhecimentos indígenas, alimentando o isolamento e o silenciamento cultural de tais comunidades. Os detratores também destacam uma atitude predominantemente eurocêntrica na BNCC que prioriza a cultura e as crenças ocidentais em detrimento das culturas indígenas. Isto pode dar origem a um ambiente acadêmico que desconsidera ou ignora a variedade cultural e a diversidade étnica.

O movimento indígena também critica a falta de consulta e participação significativa das comunidades indígenas na elaboração da BNCC. Eles argumentam que a base foi desenvolvida sem considerar adequadamente as necessidades e perspectivas das comunidades indígenas, o que compromete a autonomia e o direito à autodeterminação educacional desses povos. “[...] em razão disso, a Reforma é muito pouco conhecida e apoiada. Na verdade, a Reforma do Ensino Médio só ficou mais conhecida por conta das discussões da Base” (Baniwa, 2019, p.281). Há preocupações de que tal legislação possa contribuir para a homogeneização da educação em todo o país, ignorando as diferenças regionais e culturais. Para as comunidades indígenas, isso poderia resultar na perda de suas identidades culturais e conhecimentos tradicionais.

A BNCC representa uma tentativa de padronização curricular em todo o país, estabelecendo diretrizes e competências que os estudantes devem adquirir em diferentes níveis de ensino. Embora a ideia de estabelecer um referencial comum possa parecer benéfica à primeira vista, ela deve estar sustentada na valorização das diversas identidades pluriétnicas e amparar um tratamento adequado a essas culturas para

que não haja perda da diversidade cultural e regional, bem como à falta de flexibilidade para atender às necessidades específicas das comunidades e dos alunos.

Nesta direção, os saberes indígenas não podem compor apenas a parte diversificada da Base Curricular. A diversidade não poder ser tratada como mais simples na escala hierárquica dos saberes. É como se reproduzisse a noção violenta e cruel da ausência de valor nas outras epistemologias, ratificando uma única forma de saber, a ocidental (Baniwa, 2019, p. 285).

A homogeneização curricular criticada pelo movimento indigenista, pode ser vista como uma resposta às pressões produtivistas, nas quais a eficiência e a mensuração de resultados são enfatizadas em detrimento da personalização da educação. Além disso, a busca por financiamento e recursos muitas vezes orienta a implementação da BNCC, o que pode levar a uma ênfase excessiva em objetivos de desempenho e avaliações padronizadas em larga escala (Baniwa, 2019).

O autor questiona a intencionalidade da Base ao indagar: "Ora, como formar cidadãos aptos a entenderem e lidarem de forma ética com a diferença, se ao longo do processo de formação à diversidade, ela é implicitamente colocada como algo menor?" (Baniwa, 2019, p. 285). E nos aponta que ela deve desempenhar um papel fundamental na superação da reprodução da matriz epistêmica ocidental, que historicamente foi colocada de forma hierarquicamente superior em relação às outras formas de conhecimento, como se o conhecimento se limitasse exclusivamente a essa tradição. É crucial que as outras epistemologias não sejam relegadas a um status secundário ou consideradas meramente folclóricas. Deve reconhecer e valorizar plenamente as contribuições das culturas indígenas e quilombolas, que são matrizes centrais da identidade nacional. Isso não apenas é importante para essas comunidades, mas também enriquece a formação de todos os estudantes, tornando-a verdadeiramente diversa. Para isso, é necessário afirmar de maneira inequívoca a contemporaneidade dos saberes indígenas e quilombolas, reconhecendo que eles são vitais e relevantes no contexto atual. Essa abordagem não apenas respeita a riqueza e a complexidade dessas culturas, mas também contribui para a formação de cidadãos mais conscientes da diversidade e mais capazes de compreender e respeitar diferentes formas de conhecimento (Baniwa, 2019).

O mais importante, portanto, não é se a Reforma do Ensino Médio ou da Base Nacional Comum são boas ou não, se ajudarão ou atrapalharão, mas, o fato de que os povos indígenas estão vigilantes, mobilizados, capacitados e determinados a assumir sua autonomia e protagonismo de vida, contra os quais, não há governo ou proposta e política que resista (Baniwa, 2019, p. 292).

Na ideia acima o autor conclui que o cerne desta questão reside na compreensão que BNCC deve ser abordada de maneira mais ampla do que apenas avaliar se é benéfica ou prejudicial. O que verdadeiramente importa é reconhecer o vigor, o engajamento, a capacitação e a resolução dos povos indígenas em afirmar sua autonomia e liderança nas próprias vidas. Diante desse comprometimento, nenhuma administração ou proposta política consegue sobrepor-se à determinação dessas comunidades (Baniwa, 2019).

Este aspecto salienta a necessidade de valorizar a autonomia e o protagonismo das comunidades indígenas na definição de suas trajetórias educacionais, culturais e sociais. Torna-se imperativo respeitar e apoiar as iniciativas e desejos dessas comunidades em relação à educação e outros aspectos de suas vidas, garantindo que elas tenham o controle sobre seus próprios destinos e possam preservar e promover suas tradições, línguas e saberes de maneira autônoma.

Nesse contexto, a capacitação e a mobilização das comunidades indígenas desempenham um papel vital na construção de sociedades mais justas e inclusivas, onde a diversidade é não apenas reconhecida, mas também celebrada e respeitada. Isso não se resume apenas à educação, mas envolve o reconhecimento e a valorização de todas as dimensões da rica herança cultural e identidade indígena, alimentando uma visão de sociedade onde todas as vozes são ouvidas e todas as culturas são apreciadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da construção da pesquisa, com a análise da historiografia dos povos indígenas no Brasil, tornam-se claros e escancarados os silenciamentos e os estereótipos presentes na construção das narrativas, que muitas vezes se respaldada em fontes como os relatos dos viajantes europeus durantes o período do colonialismo, e desconsideram fontes de pesquisa que evidenciam a cultura, a luta e resistência dos nativos brasileiros como os textos e literaturas de escritores indígenas.

A Lei 11.645/2008 (Brasil, 2008) que trouxe a obrigatoriedade de inclusão da história e cultura dos povos indígenas nos currículos escolares, busca visibilizar a esses povos o protagonismo histórico, e não meramente suas representações em materiais didáticos de formas folclóricas ou transitórias. No entanto, os resultados desta pesquisa apontam para desafios nesse processo, uma vez que as discussões elencadas até então ainda continuam a tratar a história indígena de forma limitada, centrada no período da colonização e destacando as diferenças culturais em relação aos colonizadores, sem considerar a diversidade e historicidade desses povos de maneira ampla e profunda.

Neste passo, é fundamental ampliação das produções acadêmicas e pedagógicas que valorizem as vozes indígenas como sujeitos ativos da escrita de sua própria história. As escritas historiográficas indígenas são importantes instrumentos de resistência, e de reafirmação identitária e cultural, pois ajudam a construir narrativas produzidas a partir das vivências, memórias e vivencias dos povos originários. Dessa forma, ao inserir essas produções no espaço escolar e acadêmico, rompe-se com a lógica eurocêntrica vem sendo historicamente consolidadas, buscando fortalecer a formação de sujeitos críticos e conscientes da pluralidade étnica e cultural que constitui a sociedade brasileira. Assim, a valorização das epistemologias indígenas contribui não apenas para o reconhecimento histórico desses povos, mas também para a construção de práticas educativas pautadas na valorização das cosmovisões indígenas.

Contudo, ainda há muito a ser feito para desmistificar e desconstruir as representações coloniais que povoam as historiografias e o imaginário social, reforçadas pelos estereótipos e distorções sobre esses povos. Portanto, a decolonialidade propõe uma reavaliação crítica das formas de conhecimento e poder que dominam a sociedade, exigindo uma reestruturação que inclua e legitime os saberes, as memórias e os projetos de vida de povos historicamente marginalizados. Com o empenho da escola, será possível promover uma educação e uma sociedade mais justas e inclusivas para todos.

REFERÊNCIAS

ANGATU, C. Carama suí îe'emonguetás îe'engaras: Carubas Moemas îe'engas (Re)Existências Indigenamente Decoloniais. *In:* **Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia, ativismo.** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

BANIWA, G. **Educação escolar indígena no século XXI:** encantos e desencantos / Gersem Baniwa. — 1. ed. — Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019. Disponível em: http://laced.etc.br/acervo/livros/educacao-escolar-indigena-no-seculo-xxi/ . Acesso em: 14 fev. 2025.

BONIN, I T. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. *In*: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. **Povos indígenas & educação.** 2. ed.

Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 33-48

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 maio 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.in.gov.br. Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, Brasília, DF, 2017b. Disponível em: http://www.in.gov.br. Acesso em: 15 fev. 2025.

CUNHA, M. C. da. História dos índios no Brasil. *In*: **História dos índios no Brasil**. 2009. 2012.

GRUPIONI, L. D. B. (Org). **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2020.

LOPES DA SILVA A. Mito, razão, história e sociedade: inter-relações nos universos socioculturais indígenas. **In: Temática Indígena Na Escola**: Novos Subsídios para Professores de Primeiro e Segundo Graus. Brasília: Mec/Mari/Unesco; 1995.

MEDEIROS, J. S. Educação escolar indígena: a escola e os velhos no ensino da história kaingang. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 81-102, 2012. Disponível em:

https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/42. Acesso em: 25 maio. 2024

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

PORRO, A. **O povo das águas:** ensaios de etno-história amazônica. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Edusp, 1996. 204 p.

SMITH, L.T. **Descolonizando metodologias:** Pesquisa e povos indígenas; tradução Roberto G. Barbosa- Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

CAPÍTULO 2

Justiça ambiental e educação ambiental crítica: perspectivas para o enfrentamento do racismo ambiental no Brasil

Bortolo Valfré Baiôcco[1]
Ricardo Baratella[2]

[1] Bortolo Valfré Baiôcco. Prefeitura Municipal de Linhares. E-mail: bortolovbaiocco@gmail.com
[2] Ricardo Baratella. Professor Titular da Universidade de Uberaba (Uniube). E-mail: ricardo.baratella@uniube.br

Resumo

Este capítulo discute o racismo ambiental no Brasil enquanto manifestação estrutural das desigualdades sociais e raciais, revelando de que forma as comunidades negras, indígenas e marginalizadas são desproporcionalmente expostas a riscos e danos ecológicos. Essa distribuição desigual dos impactos ambientais revela a persistência de um racismo estrutural que, alinhado à lógica mercantilista, transforma territórios e vidas em "zonas de sacrifício" — espaços em que a degradação ambiental é tolerada em nome do desenvolvimento econômico. A cor da pele e a origem étnica configuram-se determinantes da vulnerabilidade socioambiental. Diante da urgência das crises climáticas, justifica-se a necessidade de superar o reducionismo técnico presente em certas abordagens da Educação Ambiental, reconhecendo o seu papel transformador como instrumento de práxis política e emancipação social. Este trabalho busca analisar o potencial emancipatório da Educação Ambiental no combate ao racismo ambiental, como instrumento de fortalecimento da cidadania e da justiça socioambiental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica sistemática. A busca abrangeu produções catalogadas nas bases *Google* Acadêmico, *SciELO* e no Portal de Periódicos da CAPES, estabelecendo um diálogo com os referenciais da ecologia política e da justiça ambiental aplicados ao contexto brasileiro. Os resultados indicam que o fortalecimento da consciência coletiva e o protagonismo das populações historicamente marginalizadas são fundamentais para desconstruir a lógica de descartabilidade humana. Conclui-se que a superação do racismo ambiental exige reformas estruturais, articuladas a práticas educativas que despertem a sensibilidade ética e valorizem os saberes comunitários em prol de transformações concretas, assegurando o direito a um meio ambiente equilibrado e socialmente justo.

Palavras-chave: Racismo ambiental. Educação ambiental. Justiça ambiental. Cidadania.

INTRODUÇÃO

A crise socioambiental contemporânea evidencia a centralidade da ação humana na transformação do planeta, assumindo uma capacidade de impacto que, muitas vezes, suplanta os próprios ritmos da natureza. Esse impacto, porém, distribui-se de forma profundamente desigual: enquanto os setores econômicos hegemônicos se apropriam dos lucros do modelo predatório de desenvolvimento, as populações mais vulneráveis arcam desproporcionalmente com os custos da degradação ambiental. Frente a essa conjuntura, emerge a categoria teórica do racismo ambiental, instrumento analítico para denunciar o viés racial nas políticas ambientais e a exclusão dessas comunidades dos espaços de tomada de decisão. No Brasil, esse fenômeno desdobra-se do racismo estrutural e da herança colonial, materializando-se na precariedade do saneamento básico, na exposição contínua a resíduos tóxicos e na acentuada vulnerabilidade aos desastres ambientais.

Perante um Estado que gerencia a vida de forma seletiva, restringindo o acesso a direitos fundamentais, consolida-se a necessidade de uma Educação Ambiental Crítica (EAC). A abordagem supera a visão reducionista focada apenas em ações individuais, a exemplo a reciclagem, para promover a formação de sujeitos capazes de intervir nas estruturas sociais de poder.

Assim, esta pesquisa busca investigar de que modo a EAC atua como instrumento de conscientização e emancipação frente a essas opressões, analisando a efetividade das políticas públicas e os limites das propostas de desenvolvimento sustentável no contexto brasileiro. A estrutura do capítulo organiza-se em um referencial teórico fundamentado na justiça ambiental, desdobrando-se em uma discussão crítica fundamentada na literatura científica recente.

MANIFESTAÇÕES DO RACISMO AMBIENTAL E JUSTIÇA SOCIAL

O racismo ambiental manifesta-se de forma incisiva no cotidiano das populações vulnerabilizadas – comunidades inteiras: como os povos indígenas, quilombolas, ribeirinhas e moradores das periferias urbanas são historicamente exilados para terrenos abandonados, margens de rios poluídos, encostas instáveis ou até lixões de alto risco tóxico. Enquanto essas populações convivem com a contaminação sistemática da água, do solo e do ar, os agentes poluidores raramente são responsabilizados ou sofrem as consequências dessas degradações.

Na prática, é fundamental reconhecer que o direito ao meio ambiente, previsto na Carta Magna de 1988, exige mais do que uma promessa normativa. Para que se efetive, são necessárias ações concretas e

compartilhadas — ações que envolvem desde os próprios sujeitos afetados até educadores, lideranças comunitárias e uma sociedade civil engajada, disposta a atuar pela efetivação desse direito.

As situações de injustiça ambiental jamais acontecem por acaso; elas estão entrelaçadas às desigualdades sociais históricas, às escolhas feitas (ou omitidas) nas políticas públicas, aos mecanismos da economia e às heranças culturais que ainda hierarquizam vidas e territórios.

Nessa estrutura, o racismo ambiental opera como o nexo subjacente, mas altamente potente, que entrelaça esses fatores. Impõe-se, assim, a urgência de problematizá-lo na Educação Ambiental como questão central e inegociável. Tal imperativo alinha-se ao preceito constitucional do art. 225 da Carta Magna, segundo o qual 'todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado' — prerrogativa fundamental que não apenas resguarda o bem-estar coletivo, mas convoca à responsabilidade compartilhada sobre a natureza.

É exatamente no hiato entre a garantia constitucional e a realidade daqueles que hipervulneráveis suportam os maiores impactos ambientais que a sociedade contemporânea passa a reconhecer — ainda que tardiamente — que seus modelos de produção e sociabilidade têm gerado degradações profundas e duradouras. Embora emerjam movimentos e políticas direcionados à salvaguarda ambiental, os obstáculos postos ao tempo presente demandam respostas que extrapolam o campo das intenções: exigem justiça reparatória, resgate da memória e compromisso inequívoco com os sujeitos historicamente marginalizados da proteção estatal.

Não obstante, a despeito das garantias formais inscritas na Constituição Federal de 1988, a realidade evidencia uma assimetria perversa: os grupos que mais severamente suportam os ônus da degradação ambiental não são os seus agentes geradores. Ao contrário, as consequências recaem de forma mais dura sobre as parcelas da sociedade já fragilizadas por desigualdades históricas — pessoas que, por falta de moradia digna, saneamento, infraestrutura e políticas de proteção, acabam mais expostas a desastres, enchentes, contaminação e outros acidentes ambientais.

Saraiva e Leite (2024) aprofundam a conceituação de racismo ambiental ao ressaltar que tal categoria, tecida no âmbito dos estudos críticos e dos movimentos sociais, presta-se a denunciar e delimitar as assimetrias desse fenômeno. Afinal, diante da inoperância estatal e do descumprimento das salvaguardas normativas já consolidadas em documentos oficiais, é sobre as populações historicamente vulnerabilizadas que recai o ônus desproporcional dessa omissão.

Não por acaso, mas são elas que sofrem diariamente com as enchentes que poderiam ser evitadas, contaminações de rios onde ainda pescam, lixões em fundos de quintais e o ar impregnado de fumaça tóxica. O descaso nunca é neutro, ele tem rosto, tem cor e endereço.

Sob esse prisma, Rodrigues (2024) delineia as bases conceituais de racismo em que:

O conceito de raça em que se considera diferenças entre seres humanos é um fato que remonta a meados do século XVI, em que a expansão mercantilista da burguesia, aliada à cultura renascentista, transformou o europeu no padrão ideal e os demais povos e culturas seriam variações menos evoluídas (Rodrigues, 2024, p. 152).

Em sequência, com suas reflexões acerca do conceito de racismo e raça, Rodrigues (2024) evidencia o quão fundamental é a apreensão do conceito de “racismo institucional, que está ligada a ideia de poder e dominação, que se dá com a criação de normas e padrões de comportamentos discriminatórios” (Rodrigues, 2024, p. 154) para, então, explicar que racismo ambiental estaria subdivido a partir da teoria de racismo institucional.

O autor pontua que a gênese do racismo ambiental remonta aos protestos do movimento negro estadunidense “entre 1978 e 1982, [...] contra a instalação de uma indústria que depositaria resíduos tóxicos no Condado de Warren, na Carolina do Norte” (Rodrigues, 2024, p. 154).

A apreensão analítica do conceito firma-se, assim, em um solo histórico bem delimitado. A categoria emerge atravessada pelas fraturas raciais que tensionavam a sociedade estadunidense — em especial no efervescer das lutas por direitos civis. Sob essa perspectiva, o racismo ambiental revela-se indissociável das

assimetrias socioespaciais e das insurreições populares que reivindicavam, prioritariamente, o reconhecimento da dignidade e da vida das populações negras.

É frente as batalhas contra a segregação que se tornou impossível ignorar uma verdade incômoda: as comunidades mais duramente atingidas pelos impactos ambientais eram — e seguem sendo até hoje — as populações negras, indígenas e aquelas empobrecidas. Para essas pessoas, o dano ao meio ambiente nunca foi abstrato – sempre chegou como enchente, contaminação, doença ou despejo.

Estudiosos como Braga e Redó (2022, p. 125) apresentam também sua definição para o conceito de racismo ambiental. Suas contribuições, historicamente, complementam as colocações de Rodrigues (2024), ao introduzir previamente a noção de justiça ambiental. Para os autores, esta não é apenas entendida por "elementos jurídicos", mas também devem ser analisados os "fenômenos sociais e políticos referentes à vida dos diferentes atores sociais":

Assim como o conceito Justiça Ambiental, o Racismo Ambiental também surgiu em meio ao caldeirão norte-americano que borbulhava de tensões políticas e raciais presentes nas décadas de 60 e 80. O contexto social era exatamente o mesmo, logo, as ações discriminatórias eram as mesmas. Só que dessa vez, ao invés do conceito partir da criação de algum membro representante da comunidade acadêmica, ele veio ao mundo por meio da voz dos movimentos sociais, mais especificamente do reverendo e químico Benjamin Chavis (Braga e Redó, 2022, p.125).

Longe de constituir um construto teórico abstrato, a denúncia do racismo ambiental brotou do corpo e da voz de quem habitava o cotidiano da espoliação, desnudando a existência de um padrão profundamente perverso: terrenos ocupados por minorias raciais e grupos vulneráveis eram sistematicamente escolhidos para receber depósitos de lixo tóxico, aterros sanitários, indústrias poluentes e outros empreendimentos de alto risco. Diante dessa realidade, tornou-se urgente repensar as questões ambientais.

Já não bastava olhar para a natureza com os olhos da ecologia clássica, preocupada apenas com espécies, biomas ou recursos naturais. Era preciso enxergar, também, as estruturas de poder que moldam os espaços — quem decide onde o lixo vai parar, quem pode dizer não, quem tem voz e quem é silenciado. Tanto no campo quanto na cidade, o racismo ambiental escancarou que a degradação ecológica nunca é apenas técnica: é política, é econômica, é racial.

Ainda que a categoria 'racismo ambiental' tenha projetado maior visibilidade em percursos recentes — notadamente no seio da academia e nos movimentos sociais de inflexão crítica —, Barbosa, Preve e Teixeira (2024) sustentam que suas matrizes estruturantes possuem ancoragem histórica substancialmente mais profunda. Elas se mostram perante as lutas históricas travadas por aqueles que, muito antes de o termo existir, já reivindicavam justiça racial e justiça ambiental como faces de uma mesma dor. Cabe destacar, na formulação dos pesquisadores (2024), que

Inicialmente focado na proteção ambientalista tradicional, o movimento de justiça ambiental expandiu sua abordagem para incluir uma perspectiva sustentável e humanística, considerando questões sociais como classe, gênero e etnia, em um contexto mais ecológico. O racismo ambiental foi, portanto, reconhecido como um fator que não apenas coloca em risco a qualidade ambiental, mas também perpetua as desigualdades sociais e raciais, particularmente em áreas habitadas por comunidades racializadas, como negros, latinos e indígenas. Esses grupos, apesar de fundamentais para a conservação ambiental, frequentemente enfrentam maior exposição a riscos ambientais e climáticos, além de serem marginalizados nas decisões governamentais e não governamentais sobre o meio ambiente (Barbosa, Preve e Teixeira, 2024, p. 47 e 48).

O percurso descrito acima revela uma mudança de rota necessária e ainda em curso. Durante muito tempo, o ambientalismo tradicional esteve sempre com o olhar para a natureza como algo separado do humano — preocupou-se com bichos, matas e rios, mas esqueceu de perguntar quem mora na beira do rio, quem respira a fumaça da fábrica, quem adoece primeiro quando o veneno vaza. A práxis de resistência das comunidades racializadas e vulnerabilizadas é que impôs o alargamento desse escopo analítico.

Ao denunciarem que suas casas, seus corpos e seus territórios eram tratados como áreas de sacrifício, essas populações lembraram ao mundo uma verdade inconveniente, todavia incontornável: não há justiça

para a natureza se não houver justiça para as pessoas que nela vivem. O reconhecimento do racismo ambiental como um fator que perpetua desigualdades sociais e raciais não é apenas um ganho conceitual — é uma ferida exposta. Ele escancara que o direito de opinar, de vetar, de participar das decisões sobre o próprio território nunca foi distribuído igualmente.

Comunidades negras, indígenas, marginalizadas e tantas outras racializadas seguram na mão um conhecimento profundo sobre os lugares que habitam, mas raramente são convidadas a sentar à mesa em que se decide o destino de suas águas, de seu ar, de sua terra. Enquanto permanecerem à margem das decisões — sejam elas tomadas por governos ou por organizações não governamentais —, os riscos climáticos e ambientais continuarão caindo sempre sobre os mesmos ombros. E isso, por si só, já é uma violência silenciosa, contínua e, frequentemente, legalizada.

Para essa reflexão acerca do racismo ambiental, os pesquisadores Nascimento, Azevedo e Almeida (2023) apresentam de forma compreensiva ao valor dos territórios e sua exigência pelo capital e suas consequências econômicas de exploração:

[...] desenvolvidas por mineradoras legais e ilegais; pelo agronegócio; construções de barragens e hidrelétricas, ou quando os territórios são "desvalorizados", sendo considerados zonas de sacrifícios e exclusão, ou seja, territórios propícios para receber rejeitos e outros poluentes. Essas situações são geradoras de conflitos ambientais que têm levado essas populações a situações diversas de violência e de violações de direitos, além de expulsões de seus territórios (Nascimento, Azevedo e Almeida, 2023, p. 5086).

O que esses cenários revelam, em sua trágica semelhança, é um padrão que se repete com variações, mas sempre com o mesmo desfecho: há um território que vira estoque de minério, um rio que vira represa, uma terra fértil que vira plantação de monocultora, um vale que vira depósito de rejeitos. E há sempre uma comunidade que vira obstáculo — ou pior, vira paisagem descartável. Quando o Estado e o capital operam a qualificação de um território como 'desvalorizado', o que está em disputa não é apenas a renda fundiária ou o valor venal do solo, mas a desvalorização ontológica das existências que ali habitam e resistem.

Essas populações passam a habitar, sem nunca terem escolhido, as chamadas zonas de sacrifício — áreas em que populações excluídas são obrigadas a viver em condições degradantes, sem infraestrutura básica e expostas a riscos severos de contaminação ou de desastres naturais. Nessas zonas de sacrifício, o acesso ao saneamento básico, à moradia adequada, à água potável e à salvaguarda contra desastres socioambientais, tais como inundações recorrentes ou o colapso de barragens de rejeitos é objeto de uma negação estrutural e sistemática.

Sob a lente da Ecologia Política, Sardão e Silva (2022) iluminam essa engrenagem ao delimitar seu campo analítico no cruzamento entre a “investigação empírica, os conhecimentos produzidos e as suas sinergias com EP” (p. 215).

Evidencia-se, assim, que a desigualdade ambiental não irrompe por acaso, mas é cotidianamente alimentada por uma racionalidade capitalista que converte a natureza em mercadoria, mensura rios e florestas como meros ativos financeiros e, na mesma operação, desumaniza os corpos que insistem em territorializar esses espaços. Nessa dinâmica mercantil, a terra vira recurso, a água vira insumo, e as pessoas — especialmente as pobres, negras, indígenas — viram obstáculos ou, quando muito, danos colaterais inevitáveis.

Ao abordar justiça ambiental é preciso entender o seu princípio claro, em que nenhum grupo social deve arcar sozinho com o peso maior dos danos deixados pelo desenvolvimento econômico. Destarte, os estudiosos Barbosa, Preve e Teixeira (2024) acrescentam que:

[...] abordar sobre o racismo ambiental significa reconhecer a necessidade não apenas de verificar os impactos ambientais, mas também as raízes das desigualdades sociais que o perpetuam. Isso exige um compromisso com a justiça ambiental e social, a valorização das perspectivas e conhecimentos das comunidades afetadas e a transformação de sistemas políticos e econômicos que perpetuam o racismo ambiental (Barbosa, Preve e Teixeira, 2024, p. 57).

Discutir o racismo ambiental implica, antes de tudo, assumir um compromisso ético intransigente: recusar leituras superficiais. Não se trata de meramente catalogar danos e impactos socioambientais, mas de perscrutar as matrizes estruturais que perpetuam a concentração geográfica dessas assimetrias.

Esse aprofundamento pressupõe mais do que intenções benevolentes — reivindica a indissociabilidade entre justiça ambiental e social; requer o reconhecimento epistemológico dos saberes gestados por quem vivenciou a recorrência das inundações, da contaminação e dos esbulhos territoriais; demanda, por fim, a coragem de tensionar e refundar sistemas políticos e econômicos cujas engrenagens convertem territórios e corpos em custos sacrificáveis do desenvolvimento. Sem essa ruptura estrutural, a denúncia do racismo ambiental reduz-se a um discurso retórico — um eco desprovido de corpo.

Quando olhamos para o campo pedagógico, é a resistência das comunidades tradicionais que ocupa o centro do palco. Elas são a face viva da luta contra a expansão do metabolismo social extrativista — sistema que reduz florestas a commodities, rios a energia, solos a soja, e que trata os territórios como zonas de extração infinita. Ao defenderem seus lugares de vida com práticas ancestrais e saberes que a escola tradicional raramente reconhece, essas comunidades não apenas resistem: elas educam.

Para essa observação no campo pedagógico, os pesquisadores Pereira e Lopes (2021) apontam a importância do diálogo sobre:

[...] os conflitos socioambientais que atingem comunidades tradicionais no Brasil, seja por sua vulnerabilidade social, seja por questões étnicas e raciais, precisam ser abordados também do ponto de vista do racismo ambiental e do movimento por justiça social e ambiental para uma Educação Ambiental crítica [...] entende-se a Educação Ambiental, como um campo de estudos e de práticas que orienta a construção de valores socioambientais em espaços escolares e não escolares. A Educação Ambiental deve extrapolar os ambientes formais de educação, devendo estar presente em toda relação sociedade-natureza (Pereira, Lopes, 2021, p. 120).

Os conflitos socioambientais que atingem comunidades tradicionais no Brasil — seja por sua vulnerabilidade social, seja por sua condição étnica e racial — não podem continuar sendo tratados como casos isolados de injustiça local. Eles são expressões concretas do racismo ambiental em curso, e exigem ser lidos também pela lente do movimento por justiça social e ambiental. É aí que a Educação Ambiental Crítica encontra seu lugar mais legítimo. Mais do que um tema transversal nos currículos escolares, a Educação Ambiental precisa ser compreendida como um campo de estudos e práticas que orienta a construção de valores socioambientais em todos os espaços — escolares e não escolares.

Cumpre a ela extrapolar os limites formais da sala de aula e corporificar-se às margens do rio que extingue seu leito, no território sobre o qual tomba o agrotóxico, no seio da comunidade que se mobiliza em salvaguarda do próprio solo. Afinal, é na totalidade das relações entre sociedade e natureza que o saber se produz — seja pelo silenciamento que reproduz a dominação, seja pela práxis que germina a transformação. Resta à Educação Ambiental Crítica definir em qual polo dessa história pretende inscrever-se: ao lado do silêncio que consente ou da práxis que resiste.

PERCURSO METODOLÓGICO: OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Trata-se de uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa e descritiva, que, segundo Ramos e Mazalo (2024, p.144), é a busca por "análises ideológicas para apresentar diferentes concepções do esmo problema", pois interessava menos a contagem de dados e mais a profundidade das compreensões: entender como raça, meio ambiente e educação se entrelaçam no Brasil, quem sofre com essa engrenagem e que caminhos a Educação Ambiental Crítica pode apontar.

Pautada no método dedutivo, a investigação articulou-se a partir de proposições gerais — com destaque para as noções de justiça social, racismo ambiental e modelos extrativistas — a fim de fundamentar o exame das evidências recolhidas — para, em seguida, mergulhar em fenômenos concretos, aqueles que rasgam o cotidiano de comunidades inteiras. Foram investigados, assim, os impactos ambientais em territórios

racializados, as escolhas políticas que empurram populações negras, indígenas e periféricas para áreas de risco e tragédias socioambientais recorrentes no Brasil, como enchentes e deslizamentos que nunca são naturais de todo — sempre trazem a marca da omissão, do descaso e da desigualdade.

Para além do levantamento bibliográfico, a pesquisa configura-se um estudo descritivo-explicativo apoiado na análise documental. Buscamos identificar não apenas os conceitos centrais do racismo ambiental, mas também suas causas estruturais e suas consequências sobre a vida concreta de quem habita os territórios sacrificados. Os materiais que sustentam esta produção foram selecionados com critério e explorados em fontes oficiais confiáveis, a saber: o *Google* Acadêmico, a *SciELO* e a plataforma da Capes — espaços nos quais a produção acadêmica brasileira sobre justiça ambiental, raça e educação vem sendo construída — amiúde à revelia dos centros hegemônicos, mas fundada no rigor teórico e no compromisso social.

O percurso metodológico seguiu etapas definidas, mas sem perder de vista a sensibilidade que o tema do racismo ambiental exige. Afinal, tratar de territórios sacrificados, corpos desumanizados e comunidades que resistem não pode ser um exercício frio ou burocrático. Inicialmente, procedeu-se à triagem preliminar mediante a leitura atenta de títulos e resumos. Nessa etapa, foram excluídos os trabalhos que não apresentavam aderência direta ao conceito de racismo ambiental, assegurando a delimitação e o rigor escopo da investigação.

Na sequência, os materiais pré-selecionados foram submetidos à leitura integral. Esse momento exigiu calma e cuidado: cada texto foi visitado em sua totalidade, permitindo uma avaliação detalhada e criteriosa antes de ser incluído ou não na escrita final da pesquisa. Por fim, a análise dos estudos não se contentou com resumos ou fichamentos superficiais. Buscou-se, deliberadamente, promover o diálogo entre diferentes abordagens teóricas — aproximando autores, confrontando perspectivas e tecendo pontes onde fosse possível. O objetivo era compreender, de forma aprofundada e não apressada, o significado dos conceitos centrais, suas inter-relações, os objetivos que movem cada proposta e os fundamentos teóricos que as sustentam.

Em vista disso, o percurso aqui descrito pretendeu ser, ao mesmo tempo, rigoroso e respeitoso — porque pesquisar racismo ambiental é também um ato de escuta e de compromisso com quem carrega suas marcas no cotidiano. Em síntese, o percurso metodológico aqui traçado não pretendeu esgotar o tema — tarefa impossível diante de sua complexidade —, mas oferecer um mapa honesto e bem fundamentado para que a reflexão sobre o racismo ambiental pudesse encontrar solo fértil e vozes respeitadas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E RACISMO AMBIENTAL COMO INSTRUMENTO DE EMANCIPAÇÃO

Foi no cenário contemporâneo que se consolidou a percepção de que o ser humano finalmente passou a reconhecer algo que comunidades tradicionais e povos originários sempre souberam: os padrões de vida da humanidade — especialmente aqueles herdados da Revolução Industrial e ampliados pelo capitalismo global — não são neutros. Eles exercem impactos negativos e significativos sobre a sustentabilidade ambiental, deteriorando solos, contaminando águas, empobrecendo a biodiversidade e desequilibrando o clima.

Diante dessa análise que custou a amadurecer, iniciam-se esforços voltados à preservação do meio ambiente, expressos em tratados internacionais, políticas públicas, tecnologias

limpas e movimentos sociais. Ainda assim, os desafios postos às sociedades contemporâneas são múltiplos e complexos: avolumam-se retrocessos, persistem omissões e sobressaem-se atores que insistem em negar a ciência e adiar decisões urgentes.

Pesquisadores como Duarte, Galdino, Silva, Paula e Luz (2021) destacam os debates sobre as dinâmicas políticas contemporâneas, o papel dos movimentos sociais e a formação de uma consciência crítica voltada à coletividade. Os autores (2021) apontam que:

A evolução histórica das questões ambientais repercute desde os tempos remotos, quando o homem desenvolveu um relacionamento direto como dependente dos recursos existentes na natureza, sua fonte de sobrevivência. Nos últimos três séculos, a humanidade atingiu um alto nível de desenvolvimento tecnológico e, por meio deste, tenta dominar a forma de produção e controlar as reservas naturais que podem ser exauridas. Com a intensificação das atividades do homem, o ritmo das mudanças acelerou e a escalada do progresso técnico humano pode ser medida pelo seu poder de domínio e transformação da natureza. [...] O esgotamento dos elementos naturais de subsistência, certamente, foi um dos princípios do deslocamento do homem do seu primitivo ambiente de vida. As contínuas e seculares práticas humanas de destruição e exaurimento gradual dos bens naturais passaram a representar ameaças concretas à qualidade de vida e comprometer a sua própria sobrevivência (Duarte, Galdino, Silva, Paula e Luz, 2021, p. 70).

A trajetória histórica da relação entre humanidade e natureza revela um progressivo esquecimento das condições elementares de sobrevivência. Nos tempos remotos, o homem viveu como dependente direto dos recursos naturais, em uma relação marcada pela necessidade e pelo limite. Nos últimos três séculos, contudo, o avanço tecnológico conferiu à espécie humana um poder inédito de domínio sobre os processos produtivos e sobre as reservas naturais, ainda que finitas e exauríveis.

A intensificação das atividades humanas acelerou o ritmo das transformações ambientais, e o progresso passou a ser medido exatamente pelo grau de controle e modificação exercido sobre a natureza. O esgotamento dos bens naturais de subsistência, longe de ser um efeito colateral isolado, figurou historicamente um dos motores do deslocamento de populações de seus territórios originais.

Falar em Educação Ambiental hoje é também falar de um certo mal-estar, pois, ao voltarmos o olhar para o horizonte, o que se vê é uma série de transformações preocupantes — clima em transe, biodiversidade em queda, água que falta ou que mata — que colocam em risco o futuro do planeta que herdamos e que deixaremos. Mas essa preocupação, se for sincera, precisa descer do plano genérico para o chão da vida concreta. E é aí que encontramos o conceito de racismo ambiental.

O termo parece novo, mas sua história é mais longa: nasceu nos Estados Unidos na década de 1980, no bojo das lutas por direitos civis e contra a localização de lixões tóxicos em bairros negros. Os autores Saraiva e Leite (2024) nos elucidam que essa expressão foi forjada para dar nome àquilo que sempre esteve diante dos olhos, mas que insistia em não

ser visto: a negligência em relação às salvaguardas ambientais destinadas a comunidades marginalizadas; e o duplo padrão na fiscalização e aplicação das leis de conservação, que privilegia determinados segmentos em detrimento de outros.

Consequentemente, as camadas mais pobres da sociedade — aquelas que menos contribuíram para o desequilíbrio ecológico — são justamente as que enfrentam os maiores impactos todos os dias: os danos, os acidentes e os desastres ambientais. Enquanto isso, quem polui, desmata e contamina segue intocado, distante das enchentes e da fumaça.

A visão de racismo ambiental para Santos (2024, p.220) “é uma das manifestações mais perversas das desigualdades estruturais” identificado mais do que uma geografia desigual dos riscos. É também, e talvez principalmente, a maneira de a sociedade transformar corpos marginalizados em amortecedores dos impactos ambientais — como se coubesse a eles absorver a poluição, os rejeitos e os desastres para que outros possam viver protegidos. As populações vulneráveis, assim, não são apenas as mais atingidas: são as escolhidas para sê-lo.

Nascimento, Azevedo e Almeida (2023) relacionam as ideologias que envolvem os problemas ambientais ao racismo ambiental no Brasil, revelando um processo típico do capital mercantilista. Esse processo opera em duas frentes simultâneas: de um lado, a dominação dos recursos naturais do território; de outro, a inferiorização das pessoas, que passam a ser tratadas como objetos descartáveis. Nas relações capitalistas, certos grupos humanos deixam de ser vistos como sujeitos de direitos e passam a ocupar o lugar de obstáculos ou de matéria-prima secundária — sempre os primeiros a serem sacrificados quando o lucro assim exige. Para os autores (2003), racismo ambiental:

[...] não configura um problema restrito das relações sociais, suas consequências se espraiam para o meio ambiente como um todo e se caracteriza quando os impactos das injustiças ambientais são sentidos distintamente por grupos sociais vulneráveis além de outras pessoas individual e igualmente vulneráveis (Nascimento, Azevedo e Almeida, 2023, p. 5073 - 5074).

No Brasil, o racismo ambiental assume contornos específicos, moldados por uma história que não pode ser contada sem a palavra escravidão. O país herdou séculos de trabalho forçado e desumanização, e desse passado emerge um racismo estrutural que ainda organiza o presente. Consequência direta desse processo é que grande parte das populações negras e indígenas continua vivendo em territórios fragilizados, em que o Estado quase não chega — ou quando chega é para instalar um lixão, autorizar uma mineração ou desalojar famílias sob a justificativa do "progresso".

O racismo, entendido como estrutura histórica de opressão e submissão, não se restringe às dinâmicas sociais convencionais. Ele se manifesta também na relação entre a sociedade e o meio ambiente, configurando uma espécie de hierarquia ecológica: há vidas que merecem proteção ambiental e há vidas que podem ser sacrificadas.

Essa lógica implica diretamente nos limites do acesso aos direitos civis das populações mais vulneráveis. Afeta, de modo contundente, o campo da justiça ambiental, uma vez que determinados grupos sociais são sistematicamente impactados por práticas econômicas predatórias e por decisões de políticas ambientais excludentes, tomadas sem sua participação e, frequentemente, contra sua permanência no território.

Amaral e Freitas (2024) nos ajudam a vislumbrar um vínculo que, embora sempre tenha estado ali, nem sempre é nomeado: a relação profunda entre o racismo ambiental e a negação sistemática da cidadania. Não apenas da cidadania formal, mas de suas diversas expressões culturais — os modos de viver, de festejar, de plantar, de construir moradia, de se relacionar com o território.

Essas expressões, quando não se encaixam nos perfis tidos como padrão pelo sistema capitalista, são tratadas como adversas, estranhas, menores. Ainda muito curioso que são justamente esses modos de vida — os mais ameaçados, os mais invisibilizados — os que mais frequentemente se associam aos desastres ambientais. Não por gerá-los, mas por serem historicamente segregados nos territórios em que as catástrofes se materializam.

Os autores Amaral e Freitas (2024) argumentam que o capitalismo, movido por sua lógica própria, está sempre em busca de novas formas de aperfeiçoar seus métodos de dominação. Ele não descansa e, a cada crítica, a cada denúncia, ele se reinventa, encontra novas máscaras, novos discursos. É por isso que, atualmente, algumas empresas vêm tentando demonstrar preocupação com o meio ambiente. Não exatamente por conversão de valores, mas em resposta às diversas críticas direcionadas ao modelo econômico vigente.

O discurso ambiental converteu-se, frequentemente, em mercadoria, certificação e *marketing* verde. A indagação que se impõe é tão urgente quanto desconfortável: quem, em termos concretos, beneficia-se das políticas ambientais para além da retórica oficial? É no amparo do racismo ambiental que se sustentam as assimetrias na aplicabilidade da norma: enquanto infrações de menor monta sofrem sanções imediatas, a implantação de aterros e indústrias poluentes em territórios negros e indígenas ocorre sob complacência ou omissão institucional. A lei, desse modo, opera sob uma seletividade estrutural.

Em consonância com esse diagnóstico, Santos (2024) sinaliza que a relevância da pauta do racismo ambiental vincula-se diretamente à consolidação do Direito como vetor de transformação social. Segundo o autor, o arcabouço jurídico não pode ser reduzido a um instrumento de mera legitimidade formal; deve funcionar, sobretudo, como garantia do meio ambiente enquanto direito fundamental e coletivo — e não como privilégio de setores hegemônicos.

Alinhado a essa premissa, Santos (2024) reitera que a superação do racismo ambiental requer o questionamento direto dos alicerces de uma sociedade que propaga a igualdade universal, contudo materializa suas políticas de forma profundamente hierarquizada. Tal empenho exige não apenas a explicitação dessas assimetrias institucionais, mas a sua paulatina e radical deconstrução.

Os estudiosos Amaral e Freitas (2024) ainda complementam em defesa que a construção de soluções para o racismo ambiental exige um modelo de sociedade democrática que reconheça a diversidade e, sobretudo, que impeça o capitalismo de se sobrepor à vida e à cidadania das pessoas.

A efetivação de transformações estruturais pressupõe uma premissa inegociável: a refundação de um projeto de sociedade radicalmente democrático que suplante a mera cidadania abstrata e promova, em termos materiais e epistêmicos, a afirmação cultural e étnica dos sujeitos historicamente subalternizados.

Esse paradigma exige a ruptura frontal com a racionalidade capitalista dominante, que subordina os direitos à vida digna e ao exercício da cidadania aos interesses da acumulação e da mercantilização das relações sociais. Promover a justiça ambiental vai muito além da preservação dos ecossistemas. Diz respeito às agendas emancipatórias que postulam o enfrentamento estrutural crítico ao modelo de sociedade que, historicamente, naturalizou a exposição de determinados grupos sociais a riscos ambientais permanentes. Essa perspectiva exige o rompimento com a lógica de sacrifício de corpos e territórios racializados e marginalizados.

Implica, ademais, conceber as populações atingidas não como meras vítimas do processo, mas na qualidade de agentes centrais na construção de transformações estruturais. Sob esta premissa, a justiça ambiental institui-se um pacto político que une sustentabilidade, equidade e, indispensavelmente, reparação histórica — na medida em que a justiça ambiental jamais será plena sem o acerto de contas com as marcas deixadas pelo colonialismo, pelo escravagismo e pelas desigualdades estruturais que deles emergiram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percorrer o caminho deste capítulo foi, antes de tudo, um exercício de escuta. Escuta das vozes que a história oficial tantas vezes calou, das denúncias que emergiram de territórios sacrificados, das lutas silenciosas, porém persistentes, de comunidades que se recusam a desaparecer em nome do progresso. O racismo ambiental, conforme procuramos demonstrar ao longo destas páginas, não é um conceito abstrato ou uma moda acadêmica passageira. É uma ferida aberta no tecido social brasileiro — uma ferida que sangra todos os dias nas margens dos rios poluídos, nos quintais ao lado dos lixões, nas encostas que deslizam, nas periferias que alagam, nos corpos negros, indígenas e pobres que adoecem primeiro e morrem mais cedo.

A pesquisa, de natureza qualitativa e descritiva, permitiu-nos aprofundar a análise de um problema que raramente é tratado com a gravidade necessária. Por meio da revisão bibliográfica, dialogamos com autores que nos ajudaram a compreender que o racismo ambiental não é um desvio pontual do sistema, mas uma de suas expressões mais perversas e eficientes. Ele opera por seleções — escolhendo quem pode respirar ar puro e quem deve conviver com a fumaça tóxica; quem terá acesso à água potável e quem beberá a contaminação; quem habitará áreas seguras e quem será empurrado para a vulnerabilidade extrema.

Os resultados obtidos apontam para uma direção ainda desafiadora: a superação do racismo ambiental demanda muito mais do que políticas paliativas ou discursos sustentáveis de fachada. Requer o enfrentamento das estruturas profundas que o produzem e reproduzem — o capitalismo predatório, o racismo estrutural, a herança colonial não superada, a concentração de poder e terra e a exclusão sistemática das populações marginalizadas dos processos decisórios. Sem essa transformação estrutural, qualquer iniciativa correrá o risco de ser apenas mais um eco sem corpo, mais uma promessa que se desfaz diante da primeira enxurrada.

Sob essa perspectiva, a Educação Ambiental Crítica afirma-se uma práxis emancipatória e pedagógico-política. Sua atuação recusa a superficialidade de práticas comportamentais puramente técnicas, orientando-se para o desvelamento das conexões entre justiça ambiental e estrutura social. A EAC busca mobilizar consciências para o questionamento das assimetrias de poder e a legitimação dos saberes ancestrais — ensinamentos que contrapõem a mercantilização da natureza ao reconhecer a terra como vida, o rio como sujeito e o território como espaço de resistência.

Ainda assim, a transformação socioambiental transcende os limites do campo educativo, demandando articulações mais amplas. Ela precisa estar articulada a políticas públicas efetivas, a movimentos sociais organizados, a um sistema de justiça que não se curve aos interesses econômicos, a uma economia que subordine o lucro à dignidade humana. Mais do que isso: ela precisa aprender a escutar. Escutar quem sempre esteve na ponta mais dolorosa do problema — as comunidades negras, indígenas, quilombolas, ribeirinhas e periféricas. Afinal, são essas populações que, na resistência cotidiana, ensinam que outro mundo é possível: um mundo em que nenhum território seja tratado como zona de sacrifício, nenhum corpo como descartável e nenhuma vida como menor, mas todas como sujeitos de direitos, dignidade e futuro.

Ao final desta trajetória, consolida-se a certeza de que o racismo ambiental não é um destino, mas uma construção histórica — e, portanto, passível de desconstrução. Da mesma forma, reconhece-se que este capítulo não esgota o tema, tarefa impossível diante de sua densidade e urgência. Ele se propõe, antes, como uma contribuição modesta, porém sincera, para um debate que precisa ocupar as salas de aula, as universidades, os espaços de gestão pública, as rodas de conversa comunitárias e, sobretudo, os corações e as mentes de todos aqueles que se recusam a naturalizar a injustiça.

Que as vozes aqui mobilizadas — de pesquisadores, comunidades e movimentos sociais — continuem a ecoar. E que, a partir delas, possamos construir, juntos, um projeto de sociedade no qual o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, garantido pela Constituição de 1988, deixe de ser privilégio de poucos para se tornar realidade de todos. De acordo com aqueles que resistem nos ensinam: justiça ambiental sem justiça racial e social não é justiça — é apenas mais um mecanismo para que a desigualdade continue vestida de verde.

REFERÊNCIAS

AMARAL, J.; FREITAS, J. V. de. Nós vos explicamos o que é racismo ambiental. **REMA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental – FURG. Rio Grande/RS, v. 41, n. 2, mai./ago. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.14295/remea.v41i2.15424. Acesso em: 15 jul. 2026.

BARBOSA, J. de M.; PREVE, D. R.; TEIXEIRA, A. V. Direito à cidade e racismo ambiental: desigualdade no acesso a recursos urbanos em tempos de crise climática. **Revista Direitos Culturais**. Santo Ângelo/RS, v. 19, n. 48, p. 41-61, maio/ago. 2024. Disponível em: https://revistas.san.uri.br/revistas/index.php/direitosculturais/article/view/1879/882. Acesso em: 17 jul. 2026.

BRAGA, A. R.; REDÓ, P. G. A Educação Ambiental Crítica como Instrumento de Combate ao Racismo Ambiental Brasileiro. **V Congresso Latinamericano y Caribeño de Ciências Sociales**. "Democracia, justiça e igualdade". FLACSO Uruguai. 2022. Disponível em: https://congreso.flacso.edu.uy/wp-content/uploads/2023/05/EJE60080892.pdf . Acesso em: 28 abr. 2026.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional de 05 de outubro de 1988. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 abr.

2026.

DUARTE, E. *et al*. Educação Ambiental: reflexões epistemológicas no contexto geo-histórico. **Revista Amazônica - Revista Internacional de Direito Ambiental e Políticas Públicas**. Macapá, n. 13, 2021. Disponível em: https://periodicos.unifap.br/planetaamazonia/article/view/251 13 jul. 2026.

NASCIMENTO, K. L. de; AZEVEDO, S. L. M. de; ALMEIDA, M. do S. P. de. As múltiplas faces do racismo ambiental no Brasil: uma revisão sistemática. **Revista Observatório de La Economia Latinoamericana**. Curitiba, v. 21, n. 6, 2023. Disponível em: https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/784/589. Acesso em: 12 jul. 2026.

PEREIRA, V. C.; LOPES, C. V. G. O ecologismo dos pobres e o racismo ambiental: reflexões sobre sociedade e natureza para uma educação ambiental crítica. **Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar**. Matinhos/PR, v. 14, n. 2,

p. 110-125, jul./dez. 2021. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5380/diver.v14i2.83342. Acesso em: 20 abr. 2026.

RAMOS, R. H.; MAZALO, J. V. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

CIENTÍFICA: passos para elaboração de artigos científicos. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**. v. 6, n. 2, p. 137–155, 2024. DOI: 10.36732/riep. v6i2.398. Disponível em: https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/398. Acesso em: 01 maio 2026.

RODRIGUES, J. F. Racismo ambiental: uma abordagem interseccional das questões de raça e meio ambiente. **Revista em Favor da Igualdade Racial**. Universidade Federal do Acre, v.7, n. 1, Edição jan./abr. (2024). Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/6873. Acesso em: 07 jul. 2026.

SARAIVA, G. V.; LEITE, A. H. O. Explorando o Racismo Ambiental: impactos, causas e abordagens para a justiça ambiental. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação - REASE**. São Paulo, v. 10, n. 10, out. 2024. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/16416/9038. Acesso em: 14 jul. 2026.

SARDÃO. M.; SILVA, P. G. Justiça Ambiental e Ecologia Política: entre sinergias e benefícios mútuos na direção de futuros sociais desejáveis. **Fronteiras**: Journal of Social, *Technological and Environmental Science*. Portugal, v. 11, n. 2**,** 2022. Disponível em: http://dx.doi.org/10.21664/2238-8869.2022v11i2.p214-232. Acesso em: 10 jul. 2026.

SANTOS, W. S. Racismo ambiental no Brasil: desafios para a construção de uma justiça ambiental inclusiva no contexto das desigualdades estruturais. *In*: FREITAS, D. L. R. de *et al.* (org.). **Horizonte do saber**: abordagens multidisciplinares. 1. ed. Natal: Amplamente, 2024. v. 1. p. [página inicial-página final]. E-book. Disponível em: https://www.editoraamplamente.com/_files/ugd/b9c3ab_06c74c7854784684b66a8d998df1b33f.pdf?index=true. Acesso em: 18 jul. 2026.

CAPÍTULO 3

Trajetórias profissionais de egressos em Pedagogia: um estudo de caso na Faculdade Municipal de Linhares

Cidimar Andreatta[3]
Joana Lúcia Alexandre de Freitas [4]
Thalita Nunes Ruy Seibert, Mestra em Educação [5]

[3] Doutor e Mestre em Ensino de Matemática. Licenciado em Matemática e Pedagogia. Professor da Faculdade Municipal de Ensino Superior de Linhares - Faceli. E-mail: cidimar.andreatta@faceli.edu.br
[4] Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Licenciada em Pedagogia. Professora da Faculdade Municipal de Linhares. E-mail: joana.freitas@faceli.edu.br
[5] Mestra em Educação. Licenciada em Pedagogia. Professora da Faculdade Municipal de Linhares – Faceli. E-mail: thalita.seibert@faceli.edu.br

Resumo

Este artigo apresenta um mapeamento do perfil dos egressos do curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Linhares (Faceli), no Espírito Santo. O objetivo central é analisar as trajetórias profissionais de 79 egressos que concluíram a graduação entre os anos de 2016 e 2024. A fundamentação teórica aborda as legislações nacionais vigentes e os debates contemporâneos sobre a formação de professores. Metodologicamente, a pesquisa é bibliográfica e de campo, de natureza qualitativa, estruturada em quatro seções que abrangem desde o aporte normativo até a análise qualitativa e quantitativa dos dados coletados. Os dados coletados foram analisados e organizados em categorias temáticas alinhadas aos referenciais teóricos da pesquisa. Os resultados investigam a atuação desses profissionais tanto no sistema formal de ensino quanto em âmbitos da Educação Não-Formal, refletindo a versatilidade do campo pedagógico. A relevância da pesquisa reside na capacidade de fornecer subsídios para a compreensão do impacto da referida instituição na região, evidenciando como a formação acadêmica se traduz em práticas educativas e na inserção no mercado de trabalho atual.

Palavras-chave: Pedagogia. Egressos. Trajetórias Profissionais. Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho dedica-se a mapear o perfil profissional e acadêmico dos egressos da licenciatura em Pedagogia da Faculdade Municipal de Ensino Superior de Linhares (Faceli), autarquia pública situada no norte do Espírito Santo. A investigação concentra-se no recorte temporal compreendido entre 2016 e 2024, analisando a trajetória de uma amostra composta por 79 graduados.

Tal esforço justifica-se pela centralidade do curso de Pedagogia nas políticas educacionais brasileiras, cujas constantes atualizações curriculares e normativas geram amplos debates entre pesquisadores, instituições formadoras e órgãos de representação da categoria docente.

Consolidado no município desde 2008, o curso de Pedagogia da Faceli atingiu em 2025 o expressivo marco de mais de mil profissionais formados. A diversidade de atuação desses sujeitos que perpassa o ensino formal e alcança espaços de educação não-formal e outros setores produtivos evidencia a amplitude da Pedagogia como área científica dedicada ao estudo das práticas educativas e à investigação científica.

Portanto, este estudo é relevante ao refletir sobre as múltiplas possibilidades de inserção no mercado de trabalho e o impacto da formação inicial na carreira dos egressos. Estruturalmente, o texto organiza-se em quatro blocos principais, além dos elementos pós-textuais. Inicia-se com esta introdução, que contextualiza a problemática e os objetivos da pesquisa. A segunda seção aprofunda o referencial teórico e a legislação que ampara a formação docente no Brasil. Na sequência, detalham-se os procedimentos metodológicos e os materiais utilizados. Por fim, apresenta-se a discussão dos resultados estruturada em categorias temáticas, seguida pelas considerações finais e referências bibliográficas.

DESENVOLVIMENTO

A fundamentação teórica desta pesquisa ancora-se na análise das transformações normativas e pedagógicas que moldam a formação docente no Brasil contemporâneo. No centro deste debate, destaca-se a transição para a Resolução CNE/CP nº 4/2024, que emerge como uma tentativa de síntese frente aos históricos impasses entre perspectivas humanísticas e visões tecnicistas da educação.

Esse novo marco regulatório não apenas reordena a estrutura curricular das licenciaturas, mas projeta a identidade do pedagogo como um intelectual da educação, cuja atuação deve ser pautada pela indissociabilidade entre teoria e prática, pela postura investigativa e pelo compromisso com uma gestão escolar democrática e inclusiva. Nesse prisma, a análise aqui empreendida busca compreender como tais diretrizes nacionais se materializam no contexto local, especificamente na trajetória do curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Ensino Superior de Linhares (Faceli).

Ao observar a evolução da matriz curricular e o perfil institucional da Faceli, pretende-se discutir como a formação oferecida responde às demandas sociais e tecnológicas da região norte capixaba. Para tanto, a discussão percorre desde os eixos estruturantes da carga horária acadêmica até as competências necessárias

para que o egresso atue como mediador em espaços escolares e não escolares, fundamentado nos preceitos da liderança compartilhada e da transformação social.

MARCO REGULATÓRIO E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

No cenário atual do ordenamento jurídico que disciplina a formação docente no Brasil, a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, constitui-se como o principal balizador normativo. Esse instrumento institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Sua abrangência é integradora, incidindo sobre os cursos de licenciatura plena, programas de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura.

A emergência dessa norma sinaliza a tentativa de encerramento de um período marcado por profundos embates ideológicos e teóricos no campo das políticas educacionais. Ao entrar em vigor, ela revoga expressamente a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que se caracterizava por uma perspectiva humanística e crítica da docência e a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação). Esta última, em conjunto com a Resolução CNE/CP nº 1/2020 (focada na formação continuada), enfrentou severa resistência de entidades científicas como a ANFOPE e a ANPEd.

As críticas concentravam-se na percepção de um viés excessivamente técnico e instrumental, pautado estritamente nas competências da BNCC. A Resolução de 2024 apresenta-se, portanto, como uma busca por síntese dialética, visando reordenar a estrutura formativa dos futuros profissionais.

Com a promulgação da Resolução CNE/CP nº 4/2024, busca-se superar os impasses gerados pela polarização entre as normas de 2015 e 2019. No âmbito específico da Pedagogia, o texto reafirma a docência como o alicerce da identidade profissional, embora projete uma visão ampliada sobre a complexidade do fazer educativo, que transborda os muros da escola.

Ao contrário da BNC-Formação, a normativa atual tenta restabelecer o equilíbrio entre teoria e prática, defendendo que a formação deve assegurar uma base comum nacional robusta, sem ferir a autonomia universitária e a valorização das realidades regionais. Esse espaço de flexibilidade é o que permite a instituições como a FACELI sintonizar seus currículos com as singularidades socioeducacionais de Linhares e do norte capixaba

Quanto à organização curricular, a resolução preserva a carga horária mínima de 3.200 horas, distribuídas de forma tripartite: (i) Grupo I (800h): Destinado à base comum, contemplando fundamentos teóricos, científicos e educacionais; (ii) Grupo II (1.600h): Focado em conhecimentos específicos da área, assegurando ao pedagogo o domínio dos conteúdos relativos à Educação Infantil e aos Anos Iniciais; (iii) Grupo III (800h): Reservado à prática pedagógica e ao Estágio Curricular Supervisionado.

Ao analisarmos essa estrutura, percebe-se a projeção de um perfil de egresso que transcende a figura do "executor" técnico. O texto normativo desenha um intelectual da educação, capaz de mediar o conhecimento científico através de metodologias que gerem aprendizagem significativa, respeitando a pluralidade cultural, étnico-racial e socioeconômica dos discentes.

A atuação do egresso também é central na organização e na gestão de processos educativos. Nesse campo, a Gestão Democrática assume papel de destaque. Conforme as reflexões de Lück (2013), a gestão não deve ser reduzida a um mero exercício burocrático ou administrativo; trata-se de um compromisso ético-político que demanda a ruptura com estruturas autoritárias. Para a autora, gerir significa mobilizar e engajar o coletivo em prol de metas educacionais compartilhadas. Sob essa perspectiva, o pedagogo deve estar instrumentalizado para exercer uma liderança baseada na coordenação de esforços conjuntos, substituindo a verticalidade pela corresponsabilidade.

A democracia escolar concretiza-se em instâncias de participação real, como os conselhos escolares e a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Lück (2013) defende que tal modelo fortalece a autonomia da escola e institui um ambiente de aprendizagem organizacional contínua. O pedagogo atua, assim, como um facilitador do diálogo, transformando a instituição em um espaço de vivência da cidadania.

Ademais, a gestão democrática funciona como o suporte institucional para que o respeito à diversidade não seja apenas um tópico abstrato, mas uma prática cotidiana. O gestor-pedagogo deve implementar estratégias que garantam a equidade e combatam o silenciamento de minorias.

A gestão democrática, portanto, pressupõe a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar em todas as etapas do processo de gestão, desde o planejamento até a avaliação dos resultados. Ela requer a descentralização do poder e a criação de espaços e mecanismos que favoreçam o diálogo, a negociação e a busca de consensos, visando sempre o interesse público e a melhoria da qualidade da educação oferecida pela escola (Lück, 2013, p. 45).

A efetivação desse modelo exige uma formação contínua em competências interpessoais e visão sistêmica. Como pontua Lück (2013), o gestor eficaz é aquele que coordena talentos e competências da equipe visando à qualidade social do ensino, através da transparência e do compartilhamento do poder.

Complementando essa identidade, espera-se que o egresso utilize a pesquisa como ferramenta de trabalho. A investigação no cotidiano escolar não é um apêndice acadêmico, mas um princípio vital para a práxis. Alinhado ao pensamento de Lück (2013), o profissional necessita de uma visão crítica que identifique os hiatos entre o discurso teórico e a prática pedagógica.

Ao assumir o papel de "professor-pesquisador", o egresso deixa de ser reprodutor de currículos para se tornar produtor de conhecimento, intervindo de forma fundamentada na realidade escolar.

Essa postura investigativa é essencial para lidar com dilemas contemporâneos, como as novas configurações familiares e a inclusão digital. A pesquisa-ação, integrada à rotina, possibilita a personalização do ensino e o atendimento às demandas específicas de cada grupo de estudantes.

A consolidação dessa identidade profissional, pautada na reflexão e na investigação, encontra sustentação na análise de Pimenta (2012, p. 28), ao definir o papel da prática na formação docente:

A prática de profissionais críticos e reflexivos não é apenas uma atividade mecânica de aplicação de conhecimentos teóricos, mas um processo de criação e recriação que se dá no confronto com as situações complexas e incertas do cotidiano. Formar o professor pesquisador significa, portanto, instrumentalizá-lo para que ele possa produzir conhecimento a partir de sua própria experiência, transformando o "fazer" em um objeto de reflexão sistemática, teórica e politicamente fundamentada.

Essa perspectiva reforça que o perfil do egresso não deve ser o de um técnico que executa tarefas prescritas, mas o de um intelectual capaz de interpretar as nuances da realidade escolar. Ao articular a visão sistêmica proposta por Lück (2013) com a racionalidade prática de Pimenta (2012), o profissional de Pedagogia compreende que sua autoridade advém da capacidade de investigar a própria prática.

Esse exercício contínuo permite que o egresso identifique as lacunas de sua atuação e busque, de forma autônoma, as mediações necessárias para garantir que o processo de ensino-aprendizagem seja, de fato, inclusivo e significativo para os estudantes.

Indo ao encontro desses aspectos apresentados, a Resolução de 2024 consolida a identidade do pedagogo para além da sala de aula, habilitando-o para atuar com propriedade na: (i) Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; (ii) Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica; (iii) Educação em espaços Não Escolares; (iv) Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A TRAJETÓRIA E ESTRUTURA DO CURSO DE PEDAGOGIA NA FACELI

Desde 2016, a Faculdade Municipal de Ensino Superior de Linhares (Faceli) concentra suas atividades em sede própria, situada no bairro Novo Horizonte. Dados institucionais de 2022 apontam que a faculdade possuía um corpo discente de 1.026 estudantes, matriculados nas graduações de Direito, de Administração e de Pedagogia. A filosofia da instituição transcende a instrução em sala de aula, fundamentando-se no tripé ensino, pesquisa e extensão como estratégia para estreitar os vínculos entre o ambiente universitário e a sociedade civil (Faceli, 2022).

No que tange à regularidade normativa, o curso de Pedagogia possui seu reconhecimento oficial ratificado pelo Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo (CEE/ES), sob a égide da Resolução nº 6.630/2022. Historicamente, a graduação tem como missão primordial suprir as carências educacionais do norte capixaba e do sul baiano, qualificando profissionais aptos a promover o desenvolvimento de competências pedagógicas essenciais no cenário escolar (Faceli, 2022).

Acompanhando as recentes atualizações do ordenamento jurídico brasileiro, a Faceli promoveu uma reestruturação de sua matriz curricular para alinhar-se às diretrizes de 2024. Esse novo desenho pedagógico recebeu o aval do Conselho Estadual de Educação por meio da Resolução nº 8.799/2025. Tal reforma buscou adaptar a formação do pedagogo às transformações científicas e tecnológicas contemporâneas, que exigem novas dinâmicas de atuação profissional.

Nesse sentido, o currículo atual organiza-se em eixos que integram a fundamentação teórica, a prática profissionalizante, os estudos quantitativos voltados às tecnologias e às atividades complementares (Faceli, 2022).

Comprometida com a excelência acadêmica, a Faceli direciona o curso de Pedagogia para a formação de intelectuais da educação que dominem bases teórico-metodológicas sólidas. O intuito é que o egresso desenvolva competências que articulem as esferas política, social e ética, mantendo-se em constante diálogo com as inovações educacionais e os preceitos da cidadania plena (Faceli, 2022).

PERCURSO METODOLÓGICO

A presente investigação alicerça-se em uma abordagem de natureza qualitativa, apresentando objetivos exploratórios por meio de procedimentos bibliográficos e empíricos. O foco central consistiu no mapeamento da trajetória acadêmica e profissional de egressos da licenciatura em Pedagogia da Faculdade Municipal de Ensino Superior de Linhares (Faceli), utilizando o levantamento de dados como via de acesso às percepções dos sujeitos. Diferenciando-se da lógica puramente quantitativa, a pesquisa qualitativa privilegia a compreensão dos significados e das subjetividades, posicionando o pesquisador como o agente mediador da coleta e da interpretação.

Conforme pontuam Lüdke e André (2013), este modelo investigativo exige uma imersão na realidade estudada, favorecendo uma análise minuciosa dos fenômenos e processos que compõem o universo educacional. Assim, para a produção do material empírico, optou-se pela aplicação de questionários estruturados em ambiente virtual, contando com a adesão de 79 egressos graduados no intervalo entre 2016 e 2024.

A escolha por este instrumento em um estudo qualitativo é corroborada por Gil (2008), que define o questionário como uma técnica eficaz para colher informações sobre crenças, expectativas e saberes dos participantes. No escopo deste trabalho, tal ferramenta atuou como um dispositivo de escuta ativa, permitindo que os profissionais exteriorizassem reflexões sobre sua formação, a práxis pedagógica e a gestão democrática, sem perder a sistematização necessária ao rigor científico.

O corpus de dados obtido foi submetido à Análise de Conteúdo, seguindo as diretrizes teóricas de Bardin (2009). Esta metodologia consiste em um conjunto de técnicas sistemáticas que visam descrever o conteúdo das comunicações para, posteriormente, realizar inferências fundamentadas sobre as condições de produção das mensagens. Segundo a autora, o processo ultrapassa a leitura linear, buscando desvelar os sentidos latentes e implícitos nos discursos dos informantes sobre suas vivências na educação.

A operacionalização da análise ocorreu mediante a organização em categorias temáticas, as quais emergiram a partir das recorrências identificadas nas respostas dos egressos. Essa estruturação permitiu isolar e agrupar os núcleos de sentido mais relevantes, facilitando a construção de eixos de discussão que sustentam os resultados desta pesquisa. Assim, a sistematização proposta por Bardin (2009) garantiu que o debate

acadêmico fosse conduzido de forma objetiva, conectando a realidade empírica aos objetivos teóricos traçados inicialmente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Análise das Trajetórias: Do Perfil Sociodemográfico à Atuação Profissional dos Egressos

A compreensão das trajetórias dos egressos da Faceli exige, primordialmente, um olhar sobre as características identitárias que compõem este grupo. Ao analisar os dados à luz da nova Resolução CNE/CP nº 4/2024, busca-se observar se a formação recebida, ainda que regida por matrizes curriculares anteriores, converge para as atuais expectativas de uma sociedade que demanda um pedagogo intelectual e versátil.

O primeiro dado de destaque refere-se à composição de gênero: a pesquisa constatou que 88,6% dos participantes são do gênero feminino, enquanto apenas 11,4% pertencem ao gênero masculino.

Essa acentuada feminização do curso de Pedagogia em Linhares não é um fenômeno isolado, mas sim o reflexo de um processo histórico e cultural. Conforme as discussões de Tardif (2002), a docência, em especial nas etapas iniciais da Educação Básica, consolidou-se socialmente como uma extensão do cuidado e do ambiente doméstico.

Para o referido autor, essas construções culturais vinculam o ato de ensinar a figuras femininas, perpetuando estereótipos que ainda hoje balizam as escolhas profissionais. No entanto, é importante notar que a presença de 11,4% de homens aponta para uma gradual, ainda que lenta, ressignificação desse campo.

No que tange à faixa etária, o estudo revelou uma amplitude geracional significativa, com respondentes situados entre os 22 e 62 anos. Embora haja uma concentração majoritária na faixa dos "jovens adultos" (entre 23 e 29 anos), a participação de egressos com mais de 40 e 50 anos evidencia que a busca pela Pedagogia na Faceli também contempla indivíduos que buscam transição de carreira ou a realização de uma formação tardia.

Essa pluralidade de idades correlaciona-se com o tempo de formação analisado (2016-2024), observando-se um engajamento maior de egressos das turmas de 2018, 2019, 2022 e 2023. Essa abrangência temporal é o que confere robustez à análise, permitindo verificar como diferentes momentos da instituição impactaram a inserção desses sujeitos no mercado.

A segunda vertente desta análise debruça-se sobre a materialização da formação em prática profissional. Os resultados indicam que 67,1% dos egressos estão efetivamente inseridos no mercado educacional, contra 32,9% que declararam não atuar na área. O fato de quase 70% dos formados estarem exercendo a profissão reforça as teses de Nóvoa (1992) sobre a importância da formação inicial. Para o autor, a graduação é o espaço de construção da identidade docente; é nela que se articulam os saberes e as experiências que favorecem a permanência e o sucesso do profissional no campo escolhido.

Ao detalharmos os nichos de atuação, percebe-se a versatilidade do pedagogo formado em Linhares. Dos que atuam na área, 20,3% dedicam-se à Educação Infantil e 17,7% aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, as trajetórias não se limitam à regência de classe: os respondentes indicaram atuação em Gestão Escolar, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial e, até mesmo, no Sistema Prisional. Essa dispersão profissional dialoga diretamente com as competências previstas na Resolução de 2024, que projeta um pedagogo capaz de atuar em ambientes escolares e não escolares, reafirmando a Pedagogia como um campo amplo de investigação e intervenção social.

Outro ponto de análise fundamental é o movimento de continuidade dos estudos. A pesquisa revelou que 45,6% dos egressos já cursaram ou estão cursando uma segunda graduação, um índice expressivo que sugere uma busca por complementação ou especialização em áreas correlatas.

Mais latente ainda é o investimento em pós-graduação: 68,4% realizaram cursos *lato sensu* (especializações) e 2,5% avançaram para o nível de Mestrado. Apenas 29,1% informaram não ter buscado formação acadêmica adicional após o título de licenciado.

Esse vigor acadêmico da pós-graduação pode ser interpretado sob a ótica de Pimenta (2012), que defende a formação docente como um processo ininterrupto.

A graduação não encerra o ciclo de aprendizagem; ao contrário, ela inaugura uma necessidade de aprimoramento constante diante das complexidades cotidianas da sala de aula. A busca por especializações revela que o egresso da Faceli compreende a pesquisa e a qualificação contínua como ferramentas indispensáveis para uma práxis pedagógica de qualidade.

Sendo assim, o perfil que emerge é o de um profissional majoritariamente feminino, jovem, mas com representatividade em várias idades, e que demonstra alto índice de inserção e fidelidade ao campo educacional, investindo arduamente na própria qualificação para responder às demandas da educação contemporânea.

Percepções sobre a formação: impactos e desafios

A categoria final de análise dedicou-se a investigar as contribuições subjetivas do curso de Pedagogia para a vida pessoal e profissional dos egressos, utilizando-se de questionamentos abertos para garantir a livre expressão de perspectivas. O dado mais contundente revela que a totalidade dos participantes reconhece a Faceli como um pilar essencial em seu desenvolvimento, validando a relevância da oferta de um ensino público e de qualidade na região.

No que tange à transição para o mercado de trabalho, o cenário é majoritariamente positivo: 54,4% dos profissionais relataram uma inserção direta e sem obstáculos. Por outro lado, 22,8% indicaram um período de espera mais acentuado, atribuído tanto à demora na aprovação em concursos públicos quanto a trajetórias individuais de busca por colocação.

Sob a ótica de Charlot (2000), a relação com o saber e com o mundo do trabalho não é meramente técnica; ela perpassa a forma como o sujeito constrói sua identidade profissional e suas expectativas. Assim, o sucesso na inserção depende de um arranjo complexo entre a base formativa inicial e as condições externas de acesso ao emprego.

Embora persistam os desafios intrínsecos ao início da carreira docente, entre os pontos positivos, os egressos destacaram o corpo docente qualificado, a infraestrutura de laboratórios e bibliotecas, e a articulação prática promovida por oficinas em escolas e espaços não formais. Um dos relatos colhidos sintetiza essa amplitude ao afirmar que a graduação revelou um mundo educacional além da sala de aula tradicional:

"O curso de Pedagogia me possibilitou uma visão do mundo educacional diferente do que imaginava [...]. Foi possível ver de perto como funcionava locais que não são formais se desenvolvendo e entendendo na prática a importância da Pedagogia no dia a dia das pessoas." (Egresso, 2024).

Em contrapartida, as críticas apontadas, embora menos frequentes, trouxeram à tona questões como a necessidade de ampliação do rol de disciplinas optativas e uma percepção de baixo reconhecimento do curso entre acadêmicos de outras áreas. No entanto, o ponto de maior reflexão surgiu em um depoimento que questiona o distanciamento entre o conteúdo acadêmico e a realidade cotidiana das escolas:

"O maior ponto negativo é que a teoria da Pedagogia [...] vai muito longe do que vemos no cotidiano, na realidade. [...] quando chegamos na sala de aula vemos que o buraco é mais embaixo e dificilmente conseguimos colocar em prática conhecimentos adquiridos na formação, sendo assim, a prática se torna uma segunda formação." (Egresso, 2021).

Essa fala ressoa profundamente com as críticas de Pimenta (2012), que argumenta que a prática não pode ser vista como uma simples aplicação de receitas teóricas. Para a autora, a prática pedagógica é, ela mesma, um espaço de produção de saber. O sentimento de "segunda formação" relatado pelo egresso evidencia que a identidade docente se consolida e se ressignifica no enfrentamento das complexidades reais, exigindo uma formação inicial que busque, de forma incessante, diminuir o abismo entre o idealizado na universidade e o experienciado no chão da escola.

As contribuições da Faceli são percebidas como transformadoras, mas o feedback dos egressos aponta para a necessidade contínua de fortalecer o diálogo entre a teoria acadêmica e as demandas concretas da

profissão, preparando o pedagogo não apenas para "mudar o mundo" na teoria, mas para manejar as ferramentas da realidade com resiliência e competência.

Embora a avaliação global do curso seja amplamente positiva, a análise das respostas abertas permitiu identificar pontos de tensão que revelam as lacunas entre o currículo acadêmico e as expectativas dos egressos. As críticas apresentadas pelos 79 participantes podem ser agrupadas em três eixos principais: limitações curriculares, metodologias de ensino e relações interpessoais no ambiente acadêmico.

Alguns egressos sinalizaram que, embora o curso ofereça uma base sólida para a regência de classe, há uma carência de disciplinas ou conteúdos voltados à Pedagogia não formal e empresarial. Nesse contexto, o relato de um participante que atua no setor de Recursos Humanos evidencia que a formação poderia explorar mais as interfaces da pedagogia com o mundo corporativo. Essa observação dialoga com a necessidade de ampliação da oferta de disciplinas optativas, citada como uma limitação para quem busca aprofundar conhecimentos específicos.

No que tange às estratégias didático-metodológicas, surgiram críticas pontuais sobre o formato de algumas aulas, descritas como "massantes" e baseadas em monólogos ou no uso excessivo de recursos visuais estáticos (slides). Esse feedback é relevante, pois aponta para um descompasso pedagógico: em um curso que teoriza sobre metodologias ativas e aprendizagem significativa, a reprodução de práticas tradicionais e pouco interativas é sentida como uma fragilidade na formação do futuro educador.

Por fim, um aspecto sensível refere-se às relações interpessoais e ao clima acadêmico. Alguns relatos mencionaram dificuldades técnicas ou de comunicação com uma minoria do corpo docente, além de episódios de distanciamento entre professor e aluno sob uma perspectiva de "hierarquia acadêmica".

De acordo com as discussões de Pimenta (2012), essas lacunas são reflexos de um modelo de formação que, por vezes, ainda tem dificuldade em se ver como um espaço de prática social total. A insatisfação com a falta de preparo para áreas não escolares, por exemplo, reforça que a identidade do pedagogo está em constante expansão e que o currículo precisa acompanhar essa versatilidade.

Essas críticas, longe de invalidarem o trabalho da Faceli, servem como subsídios fundamentais para futuras reformulações curriculares, visando uma formação que seja, ao mesmo tempo, tecnicamente diversa e humanamente acolhedora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu mapear e analisar a trajetória profissional dos egressos do curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Ensino Superior de Linhares (Faceli), no período de 2016 a 2024. Ao cruzar os dados sociodemográficos com as percepções qualitativas dos 79 participantes, foi possível compreender a importância de uma instituição pública e municipal na consolidação da identidade docente e na inserção qualificada de profissionais no mercado de trabalho do norte capixaba. Os resultados evidenciaram que o curso mantém o perfil historicamente feminizado da Pedagogia, mas revela uma pluralidade geracional que reforça a democratização do acesso ao ensino superior.

Um dado de extrema relevância é o alto índice de empregabilidade: a maioria dos egressos atua diretamente na área da educação, ocupando espaços que vão desde a regência na Educação Infantil e Anos Iniciais até a atuação em ambientes não escolares, como a educação prisional e o setor corporativo. Logo, esse cenário valida as premissas da Resolução CNE/CP nº 4/2024, que projeta um pedagogo versátil e preparado para a complexidade do fazer educativo contemporâneo. No entanto, o estudo também trouxe à tona tensões inerentes à formação inicial.

O distanciamento entre a teoria acadêmica e as demandas pragmáticas do cotidiano escolar surgiu como o principal ponto de crítica, reforçando a tese de que a prática profissional se constitui como uma "segunda formação". Além disso, a demanda por maior enfoque na pedagogia não formal aponta caminhos para futuras reformulações curriculares, visando atender a um campo de atuação que se expande para além dos muros da escola.

Portanto, a Faceli cumpre seu papel social ao formar intelectuais da educação que não apenas buscam a inserção profissional, mas demonstram um compromisso contínuo com a qualificação por meio da pós-graduação. Conclui-se, desse modo, que a formação inicial, embora desafiada pelo hiato entre o idealizado e o real, é o alicerce fundamental para a construção de uma práxis pedagógica crítica e transformadora. Espera-se que este diagnóstico sirva como subsídio para o aprimoramento constante do curso e como referência para novas investigações sobre a relação entre formação acadêmica e o mundo do trabalho na área da educação.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024.

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

ESPÍRITO SANTO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/ES nº 6.630/2022**. Dispõe sobre o reconhecimento do curso de Pedagogia da Faceli. Vitória, ES: CEE/ES, 2022.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/ES nº 8.799/2025**. Aprova a reformulação da estrutura curricular do curso de Pedagogia da Faceli. Vitória, ES: CEE/ES, 2025.

FACELI. Faculdade Municipal de Ensino Superior de Linhares. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Linhares, ES: Faceli, 2022.

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

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2013.

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

2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

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

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio e a docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 20

CAPÍTULO 4

A crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa?

Cidimar Andreatta[6]
Joana Lúcia Alexandre de Freitas[7]
Jean Carlos Tessarolo Fracalossi[8]
Poliana Bernabé Leonardeli[9]
Thalita Nunes Ruy Seibert[10]

6Doutor em Ensino de Matemática. Professor Titular da Faculdade Municipal de Linhares – Faceli. E-mail: cidimar.andreatta@faceli.edu.br
7 Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Professora Titular de Prática de Ensino na Faculdade Municipal de Linhares – Faceli. E-mail: joana.freitas@faceli.edu.br
8 Jean Carlos Tessarolo Fracalossi. Mestrando em Ensino na Educação Básica – CEUNES/UFES – Prefeitura Municipal de Linhares. Diretor escolar. E-mail: jeancarlos_tf@yahoo.com.br
9 Poliana Bernabé Leonardeli, Doutora em Letras. Professora Titular da Faculdade Municipal de Linhares – Faceli. E-mail: poliana.leonardeli@faceli.edu.br
10 Mestra em Educação. Licenciada em Pedagogia. Professora da Faculdade Municipal de Linhares – Faceli. E-mail: thalita.seibert@faceli.edu.br

Resumo

Este estudo discute a ideia de que a crise da educação pública brasileira não constitui um fenômeno circunstancial, mas um projeto histórico articulado aos interesses do neoliberalismo e da manutenção das desigualdades sociais. A pesquisa analisa como o Estado brasileiro, oferta insuficientes investimentos à educação pública, favorecendo a expansão de interesses capitalistas sobre a escola. O texto problematiza a falsa neutralidade do currículo e das práticas pedagógicas, evidenciando que toda educação carrega intencionalidades políticas e relações de poder. Discute-se também a influência das políticas de bonificação docente, do financiamento educacional e do novo Ensino Médio na formação de cidadãos verticais, voltados ao mercado de trabalho e distantes de uma formação crítica e emancipatória. Além disso, aborda-se a precarização da carreira docente, a mercantilização da escola pública e o avanço de perspectivas eurocêntricas que silenciam debates sobre diversidade, colonialidade e justiça social. Conclui-se que a transformação da educação pública exige professores politicamente conscientes, capazes de resistir às políticas neoliberais, defender práticas decoloniais e promover uma educação democrática, crítica e comprometida com a formação de cidadãos horizontais e socialmente emancipados. Nesse contexto, o estudo defende o fortalecimento das políticas públicas de valorização docente, do investimento estatal na educação básica e da participação dos educadores nos debates políticos, compreendendo a escola como espaço de resistência, produção de conhecimento e transformação social. Dessa maneira, ensinar ultrapassa a transmissão de conteúdos e assume caráter emancipatório.

Palavras-chave: Educação pública. Escola pública. Cidadãos. Neoliberalismo. Currículo escolar.

INTRODUÇÃO

Iniciamos este texto com a famosa frase de Darci Ribeiro (2019, p.55): “A crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa.” Embora tenha se popularizado na paráfrase “A crise da educação no Brasil não é uma crise: é projeto” (Roitman, 2022). Colocou-se como interrogação, justamente porque torna-se a questão deste estudo, pelo qual discutiremos a falácia da qualidade da Educação Pública.

Com o objetivo de discutir como a escola pública contribui (direta ou indiretamente) para desigualdade social em nosso país; discorreremos como a escola é estruturada para a produção de cidadão vertical e de mão-de-obra para o capitalismo. Também do desafio de formar professores em uma perspectiva histórico-crítica (Saviani, 2025).

Também ao problematizar isso sob a ótica das relações de poder, torna-se indispensável compreender que o currículo escolar não se limita à transmissão de conteúdos, mas constitui um instrumento político de produção de subjetividades e manutenção de determinadas estruturas sociais. Como afirma Tomaz Tadeu da Silva,

Em suma, depois das teorias críticas e pós-criticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos configuram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso... O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2010, p. 150).

Nesse sentido, a escola opera como espaço de disputa epistemológica, no qual determinados saberes são legitimados enquanto outros são historicamente silenciados. Tal dinâmica evidencia a permanência da colonialidade no campo educacional, reproduzindo hierarquias culturais e sociais que dificultam a construção de uma educação verdadeiramente democrática, crítica e emancipatória.

Após essa breve discussão, acredita-se que esta discussão abra caminhos para novas análises e despertar de muitos educadores que ainda acreditam no mito de que as práticas escolares e o currículo é e deve ser neutro. Afinal, ao que denominam por “neutro” é a educação estruturada no eurocentrismo e que se opõem às práticas decoloniais.

A CRISE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA COMO PROJETO: IMPLICAÇÕES DO NEOLIBERALISMO E DESAFIOS À FORMAÇÃO DOCENTE

Se analisarmos a História da Educação, desde quando era ministrada pelos jesuítas até os dias atuais, concluiremos que a educação pública brasileira sempre foi exercida com insuficientes recursos financeiros

ofertados pelo Estado, como explica José Murilo de Carvalho (1995), no texto "Cidadania: tipos e percursos". A constituição de 1827, ao definir quem poderia estudar: Art. 8º Só serão admittidos á opposição e examinados os *cidadãos* brazileiros que *estiverem no gozo de seus direitos civis e politicos*, sem nota na regularidade de sua conducta. (Brasil, 1827, p. 1, *grifo nosso)*.

O Estado brasileiro insere, pela primeira vez, o conceito de cidadão em uma política educacional e, na perspectiva de Murilo, cidadania vai além do exercício de direitos eleitorais.

A cidadania, em diversos países, assume diferentes conotações, classificadas em cidadania vertical e horizontal. A primeira é construída de cima para baixo, com concessão gradual de direitos pelo Estado e participação limitada dos indivíduos, que assumem postura de subserviência. A segunda é construída de baixo para cima, por meio da mobilização social, ampliando direitos e participação política.

Nesse contexto, concordando com Darci Ribeiro (1984), a escola pública escolariza a maior parte da população brasileira. Pergunta-se: que cidadão (vertical ou horizontal) está formando no século XXI? Está programada para manter a população alienada e inerte aos próprios direitos?

Antes de responder, cabe refletir que, a partir da Conferência de Jomtien (1990), o ideário neoliberal, com o apoio da Unesco e da Unicef e sob o slogan "Educação para Todos", difundiu a ideia da insuficiência do Estado, abrindo espaço para investimentos do Banco Mundial e de capitalistas na escola pública. Assim, "a educação vai sendo explicitamente tomada como serviço, deixando de lado o caráter do direito a ela ligado" (Luiz e Silva, 2016, p. 32).

No decorrer dos fatos apresentados e das discussões estabelecidas, vocês serão capazes de responder a essas indagações, bem como concordar com os autores acerca de algumas conclusões, de modo a compreender como a crise educacional se configura em programa.

Investimento na educação ou pagamento por aprovação?

O Brasil é um país rico quando comparado a outras nações sul-americanas. Contudo, quando o Estado dissemina a ideia de que não há recursos suficientes para investir na Educação Básica, a fim de melhorar os índices de desenvolvimento educacional, está, na verdade, se esquivando do compromisso firmado no Plano Nacional de Educação (PNE) de destinar 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação. Essa meta, estabelecida em 2014, não foi cumprida ao longo dos dez anos previstos; e, ao ser renovada no novo PNE de 2026, com implementação prevista até 2036, transmite a mesma sensação de utopia, tendo em vista que, a cada ano, aumentam os investimentos da iniciativa privada na educação pública brasileira.

De modo muito semelhante ao que ocorre no estado do Espírito Santo, em São Paulo:

A bonificação não se estendia aos professores aposentados nem mesmo foi caracterizada como aumento de salário efetivamente. Não previa contribuir financeiramente para a estrutura escolar, mas auxiliava na responsabilização dos discentes, tanto pelo sucesso quanto pelo fracasso (Souza, Dolencsko e Gomes, 2022, p. 132).

A existência do abono — divisão de parte da verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) no fim do ano letivo — e do bônus por desempenho — gratificação atribuída de acordo com o desempenho do professor (assiduidade e cumprimento das atribuições pedagógicas) e da escola —, pagos apenas aos professores em atividade, são provas contundentes de que o Estado possui recursos para investir na educação. Contudo, opta por utilizar esse dinheiro como moeda de troca para atender a interesses voltados a resultados quantitativos, como altos índices de aprovação e formação de mão de obra para a iniciativa privada.

Souza, Dolencsko e Gomes (2022) relatam como a bonificação salarial docente serviu de mola propulsora para aumentar os índices de aprovação no estado de São Paulo e, proporcionalmente, diminuir a qualidade da educação pública e a valorização salarial dos professores, situação muito semelhante à observada no Espírito Santo. Em ambos os estados, essa mercantilização da escola pública iniciou-se entre 2007 e 2008 e permanece vigente até os dias atuais.

No estado de São Paulo, "formulada em 2007 e implementada em 2008, a bonificação docente foi uma proposta de aumento de 20% no salário do professor das escolas que alcançassem integralmente a meta

[menos reprovação e evasão, mais aprovação e aumento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007 pelo Inep], decrescendo conforme a escola atingisse níveis inferiores aos estabelecidos" (Souza, Dolencsko e Gomes, 2022, p. 181).

Altos índices de aprovação e baixos índices de evasão não significam, necessariamente, que houve aprendizagem em uma perspectiva histórico-crítica (Saviani, 2025), capaz de contribuir para a formação de cidadãos horizontais, sobretudo daqueles que aspiram ingressar na universidade com o objetivo de ocupar, futuramente, profissões historicamente exercidas pela classe hegemônica em nosso país, como juízes, médicos, advogados, promotores e engenheiros.

O modo como a educação está mercantilizada força os professores a aprovarem estudantes cujo nível de conhecimento cognitivo não corresponde às exigências esperadas para o ensino médio, fato evidenciado pelo alto índice de analfabetismo funcional entre jovens que concluem a educação básica. De acordo com Silva et al. (2025, p. 1), "o analfabetismo funcional no Brasil constitui um dos principais entraves ao desenvolvimento social e econômico, atingindo 29% da população entre 15 e 64 anos, segundo o Inaf 2024".

Essas medidas, que aparentemente valorizam o trabalho do professor — remunerando aqueles que seguem a cartilha do Estado e deixando de remunerar os que não atingem as metas estabelecidas —, ancoram-se na justificativa de que não há dinheiro suficiente para cobrir despesas com infraestrutura escolar, pagamento de professores aposentados e valorização da carreira docente (Souza, Dolencsko e Gomes, 2022).

Entretanto, se além dos recursos previstos pela Constituição (Brasil, 1988) houvesse também o acréscimo do repasse do PIB, haveria orçamento mais do que suficiente para equipar escolas com infraestrutura adequada, materiais didáticos e paradidáticos de excelente qualidade, além de melhorar a carreira dos profissionais da educação, ativos e inativos.

Abonos e bônus remuneram resultados quantitativos que não transformam o cenário brasileiro quanto à formação de cidadãos horizontais. Ademais, representam prejuízo para os docentes, pois não proporcionam aumento real e significativo no salário-base, que permanece estagnado e tende a ficar defasado em relação ao salário mínimo e à inflação. Além disso, aposentados e pensionistas não recebem essas quantias. Cria-se, ainda, um clima implícito de "se fizer por merecer, recebe", como se o trabalho pedagógico, por si só, não fosse digno de reconhecimento e valorização salarial. Configura-se, assim, um acordo velado: "se fizeres o que quero, tereis a recompensa".

Se os educadores atentarem para o fato de que os abonos e bônus, além de não aumentarem o salário-base, também são incertos — já que os valores variam anualmente — e ainda retiram direitos já conquistados, perceberão a necessidade de se unir para lutar por melhorias salariais. Não apenas para conquistar o abono ou bônus, como lembram Souza, Dolencsko e Gomes (2022, p. 183): "professores, na iminência de não alcançarem o aumento salarial, tampouco a bonificação por resultados, exercem pressão sobre os deputados nos quais confiavam para promover a aprovação da bonificação", mas, principalmente, para exigir a implementação efetiva do PNE e mudanças reais no salário-base e na carreira docente.

Considerando essa realidade, é de suma importância que os professores se politizem. Tanto na formação inicial quanto na continuada, e também nas escolas, durante os intervalos, os educadores precisam se dispor a compreender sua própria realidade. Implantou-se no imaginário brasileiro a ideia de que "religião, futebol e política não se discutem", justamente para a manutenção do status quo. As políticas públicas precisam ser compreendidas e debatidas para que o povo não continue refém da classe hegemônica e massa de manipulação em disputas políticas. Como disse Paulo Freire, "quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é se tornar opressor", e talvez esse seja um dos motivos pelos quais Freire é tão criticado por determinados grupos políticos, pois incentivava os professores a lutarem por seus direitos.

Muitos educadores precisam passar por uma metamorfose de cidadania vertical para horizontal, no sentido de compreender melhor as políticas públicas educacionais, escolher de forma mais consciente seus representantes políticos e, inclusive, eleger candidatos que sejam ou tenham sido professores, pois espera-se que tenham maior consciência de classe do que muitos empresários eleitos como vereadores, prefeitos,

deputados e senadores, os quais tendem a defender os próprios interesses e os de seus pares. Contudo, na ausência de candidatos que representem a categoria, os educadores precisam, ao menos, cobrar daqueles que elegeram a aprovação e fiscalização de políticas públicas que realmente transformem a carreira docente.

É necessário letramento político, participação nos debates que envolvem a educação e reconhecimento dos atuais políticos que votam em projetos que prejudicam a escola pública e/ou os professores concursados. É imperioso substituir as lamentações na sala dos professores e nas redes sociais por ações fundamentadas no conhecimento, pois é por meio dele que se podem eleger representantes mais comprometidos com a educação pública e menos alinhados ao seu desmonte ou à sua submissão ao neoliberalismo. Diante disso, percebe-se o compromisso da educação pública com a formação de cidadãos verticais, alinhados ao neoliberalismo. Quem financia influencia o currículo e as práticas de ensino, como no novo Ensino Médio, que ampliou a carga horária e inseriu disciplinas voltadas à formação de sujeitos aptos ao mercado de trabalho (Santos Júnior e Santos, 2023), mas ingênuos quanto à cidadania horizontal.

O programa da crise na educação configura-se por:

I — redução do papel do Estado em favor do desenvolvimento capitalista;

II — diminuição da carga horária de disciplinas como português, matemática, física, biologia, geografia, filosofia e sociologia, substituídas por projetos de vida e itinerários formativos que afastam o estudante da formação histórico-cultural crítica;

III — formação de mão de obra para atender às demandas do mercado e à lógica do "empreendedorismo pessoal" (Luiz e Silva, 2016, p. 32);

IV — professores que, alheios às pressões neoliberais, acreditam na neutralidade da educação.

Torna-se difícil problematizar essas fragilidades na formação docente, pois muitos defendem a neutralidade e consideram partidária a análise das políticas de financiamento sobre o currículo e as práticas de ensino. Ao aceitarem tais políticas sem questionamento, acabam tornando-se cúmplices da lógica capitalista (Gadotti, 2025).

Esses professores também se opõem a estudar e compreender a importância das políticas públicas, bem como a aplicação da Lei 11.645/08, às discussões sobre diversidade de gênero, misoginia e temas emergentes, a exemplo, o movimento *RedPill*[11], entre outros assuntos classificados como *ideológicos.* Ignoram que silenciar tais debates reforça o patriarcado e a desigualdade social; compreender o status quo, ao contrário, rompe com o programa que perpetua a crise (Oliveira e Candau, 2010).

Portanto, é necessário reconhecer que todo professor imprime sua cosmovisão em sua prática — nas palavras, atitudes e escolhas didáticas —, do planejamento à aula. Ensinar, assim, não é um ato neutro (Freire, 2014).

O currículo da escola pública, ao priorizar a formação para o mercado de trabalho, distancia-se do ensino propedêutico, que poderia elevar o nível acadêmico, social e econômico dos educandos, afastando-os da subserviência do ensino colonial e aproximando-os da emancipação (ensino decolonial), dessa forma conforme Michael Apple (2006), o currículo não é neutro, pois expressa relações de poder e escolhas políticas que determinam quais conhecimentos serão legitimados na escola e quais serão silenciados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a crise na educação brasileira não é circunstancial, mas um projeto histórico que se perpetua desde 1827 até os dias atuais, sustentado pela insuficiência deliberada de recursos do Estado, pela

[11] Movimento *RedPill:* De acordo com Morais e Chaveiro (2024, p.15-16) o termo *RedPill* se remete a um grupo ideológico composto "por indivíduos que possuem uma série de crenças sobre quais são os "reais" papéis do homem e da mulher, assim como funciona, "de verdade", as relações entre gêneros. Nesse sentido, indivíduos deste grupo acreditam que "tomaram a *RedPill*", o que possibilitou a abertura de seus olhos para a realidade de que, segundo eles, a sociedade matriarcal atual, em conjunto com o feminismo, tenta esconder dos homens. Esse termo surgiu do filme Matrix, onde o protagonista vive em uma ilusão, até o momento em que lhe é oferecido a oportunidade de tomar duas pílulas; a pílula azul, que o manteria na ilusão, ou a pílula vermelha, que revelaria para ele como o mundo funciona e o que tentaram esconder dele durante a vida toda. Dito isso, para esse grupo, eles acordaram, enquanto os homens "*bluepill*" seguem sendo manipulados pelo
feminismo, no sentido de viverem de forma a continuarem sendo subjugados pelas mulheres".

terceirização desse serviço ao neoliberalismo e pela imposição de um currículo eurocentrado que ignora a diversidade cultural, étnica e econômica dos educandos.

Nesse cenário, torna-se inadiável reconhecer que a educação pública não atende prioritariamente aos interesses dos estudantes, mas às demandas do capitalismo; portanto, não é neutra — é estruturalmente orientada por essa lógica. Romper com esse modelo implica que os professores assumam uma postura crítica e contra-hegemônica, rejeitando o currículo colonial e adotando práticas decoloniais ancoradas na realidade social de seus alunos.

Contudo, essa ruptura exige, antes de tudo, um movimento de conscientização dos próprios educadores, que precisam se desvincular do lugar de subalternidade historicamente imposto, superando o ostracismo que limita sua atuação. Pensar de forma divergente da classe hegemônica, frequentemente rotulado como transgressão ou rebeldia, constitui, na verdade, um ato político necessário e uma via legítima de emancipação.

Somente a partir dessa ruptura será possível deslocar a escola de seu papel reprodutor de desigualdades para uma função verdadeiramente emancipatória, formando cidadãos horizontais, críticos e capazes de intervir na transformação de sua própria realidade social.

Além disso, é preciso compreender que a mercantilização da educação produz impactos que ultrapassam os limites da escola. Ao reduzir o ensino à lógica de desempenho, produtividade e formação de mão de obra, enfraquece-se o papel social da educação enquanto direito humano e instrumento de transformação coletiva. A valorização de índices quantitativos, como aprovação e rendimento em avaliações externas, mascara problemas estruturais profundos, como o analfabetismo funcional, a precarização do trabalho docente e a exclusão histórica das classes populares do acesso a uma formação crítica e intelectualizada.

Nesse contexto, o currículo escolar deixa de ser apenas um conjunto de conteúdos e passa a operar como mecanismo de controle social, selecionando quais conhecimentos são legítimos e quais devem ser silenciados. Ao privilegiar perspectivas eurocêntricas e alinhadas ao mercado, a escola pública distancia os estudantes de uma compreensão ampla de sua própria realidade histórica, política e cultural. Assim, perpetuam-se relações de poder que favorecem a manutenção das desigualdades sociais e dificultam a consolidação de uma cidadania horizontal e participativa.

Dessa forma, defender uma educação pública crítica e decolonial exige mais do que reformas superficiais ou mudanças metodológicas. Exige enfrentar estruturas históricas de dominação que atravessam o currículo, as políticas públicas, o financiamento da educação e a própria formação docente. Exige, ainda, que os educadores compreendam seu papel político na construção de uma sociedade menos desigual, reconhecendo que toda prática pedagógica carrega intencionalidades, valores e projetos de sociedade.

Nesse sentido, a formação inicial e continuada de professores deve promover não apenas o domínio técnico-pedagógico, mas também o desenvolvimento da consciência crítica acerca das relações entre educação, poder e desigualdade social. Professores politicamente conscientes tornam-se mais capazes de questionar políticas educacionais excludentes, resistir à precarização da escola pública e construir práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação dos sujeitos.

Portanto, torna-se indispensável fortalecer espaços de debate sobre currículo, políticas públicas, valorização docente, diversidade cultural, relações étnico-raciais e direitos sociais, rompendo com a falsa ideia de neutralidade educacional. Silenciar essas discussões significa contribuir para a manutenção do status quo e para a continuidade de um projeto educacional que favorece interesses econômicos em detrimento da formação humana integral.

Por fim, compreender que “a crise da educação não é crise, mas projeto” implica reconhecer que a transformação da escola pública depende também da mobilização coletiva da sociedade, especialmente dos educadores. Somente por meio do letramento político, da participação social e da resistência às políticas neoliberais será possível construir uma educação verdadeiramente democrática, inclusiva e emancipatória,

capaz de formar sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e preparados para transformar a realidade em que vivem.

Assim, defender uma educação pública crítica e decolonial significa compreender que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas disputar projetos de sociedade, reconhecendo a escola como espaço de resistência, emancipação e transformação social.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. ***Ideologia e currículo*.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 mai 2026.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html Acesso em: 2 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**: aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html. Acesso em: 5 mai. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 25 de maio de 2026**: aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:https://www.poder360.com.br/poder-educacao/como-e-e-como-fica-a-educacao-com-o-novo-pne/#goog_rewarded. Acesso em: 5 mai. 2026.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania:** tipos e percursos. Estudos Históricos, vol.9, n.18, 1995. p. 337-359.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, M. **A educação contra a educação**. Global Editora, 2025.

LUIZ, M. C.; SILVA, F. C. da. **Gestão da Educação Básica**: desafios, possibilidades e limites. 2016.

MORAIS, M F. de; SOUSA C. de M. M. R. Masculinidades hegemônicas e violência contra mulheres nas mídias: críticas ao movimento RedPill. **Humanidades & Inovação**, v. 11, n. 3, p. 12-27, 2024.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.

RIBEIRO, D. **Nossa escola é uma calamidade**. Salamandra Editora, 1984.

RIBEIRO, D**. Sobre o óbvio**. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

ROITMAN, I. **A crise da educação no Brasil não é uma crise: é projeto**. UnBNotícias. 2022. Disponível em: https://noticias.unb.br/artigos-main/6081-a-crise-da-educacao-no-brasil-nao-e-uma%20crise-e-projeto. Acesso em: 2 maio 2026.

SANTOS JÚNIOR, G. L. dos; SANTOS, R. B. da C. NEOLIBERALISMO E REFORMA DO ENSINO MÉDIO. **Revista Cronos,** v. 24, n. 1, p. 143-157, 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Autores associados, 2025.

SILVA, A. C. da; *et al.* Analfabetismo funcional no Brasil: uma análise multidimensional e estratégias para a superação. **ARACÊ,** v.7, n.9, 2025.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, S. B. de S.; DOLENCSKO, A. L.; GOMES, J. R. S. As três versões do neo-liberalismo sob os prismas de estudo: bonificação por resultados no estado de São Paulo; políticas públicas de formação docente na educação básica e biopolítica versus perfomatividade educacional. *In*.: JEFFREY, D. C. (Org.). **A política educacional:** uma introdução teórico-metodológica. Curitiba: CRV, 2022. 198p.

CAPÍTULO 5

Do currículo referência de Minas Gerais ao projeto de vida: construção do protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio

Leandro Carlos Santos Rosa[12]
Ricardo Baratella[13]

[12] Leandro Carlos Santos Rosa. Mestrando em Educação. E-mail: leandro.rosa@educacao.mg.gov.br
[13] Ricardo Baratella. Professor da Universidade de Uberaba (Uniube). E-mail: ricardo.baratella@uniube.br

Resumo

Este capítulo analisa a implementação do componente curricular Projeto de Vida no âmbito do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e sua influência na construção do protagonismo juvenil na realidade do Novo Ensino Médio. A questão norteadora centra-se em problematizar de que forma o Projeto de Vida, previsto no CRMG, contribui para a construção do protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio, considerando os desafios de sua implementação e os impactos na formação integral dos estudantes. O objetivo geral é compreender como o Projeto de Vida, orientado no Currículo Referência de Minas Gerais, contribui para a construção do protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio. A fundamentação teórica percorre as normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as orientações previstas no currículo mineiro, adotando uma abordagem qualitativa para examinar de que maneira a escola se reconfigura para acolher as aspirações dos estudantes. Conclui-se que o Projeto de Vida atua como o eixo integrador do Novo Ensino Médio, sendo importante para transformar o ambiente escolar em um espaço de autoconhecimento e planejamento de carreira, embora sua eficácia dependa diretamente da superação de barreiras estruturais e da formação contínua dos docentes para a mediação desse processo.

Palavras-chave: Currículo Referência de Minas Gerais. Novo Ensino Médio. Projeto de Vida. Protagonismo juvenil.

INTRODUÇÃO

A reconfiguração social, cultural e educacional ocorrida nas últimas décadas tem provocado debates acerca do papel da escola na formação integral dos estudantes, especialmente no contexto do Ensino Médio. Diante dessa realidade, o componente curricular Projeto de Vida emerge como uma proposta que busca ampliar as discussões sobre as vivências dos estudantes, articulando as dimensões pessoal, social e profissional. Inserido nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e consolidado no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), o Projeto de Vida passa a ocupar espaço expressivo nas discussões sobre protagonismo juvenil, autonomia e construção de sentidos no percurso escola

Nesse sentido, esta pesquisa investiga a implementação da unidade curricular Projeto de Vida no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), analisando sua articulação com a promoção do protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio. O estudo parte da seguinte problemática: compreender de que forma o Projeto de Vida, previsto no CRMG, contribui para o desenvolvimento do protagonismo juvenil, considerando os desafios de sua implementação e os impactos na formação integral dos estudantes.

A hipótese da pesquisa sustenta-se na compreensão de como o componente é concebido e desenvolvido nas escolas, verificandose ele contribui para a autonomia, o autoconhecimento e a participação ativa dos estudantes em seus processos de ensino-aprendizagem. Além disso, a relevância social e científica desta investigação legitima-se pela necessidade de compreender de que forma as políticas curriculares contemporâneas têm ressignificado o papel da escola diante das demandas dos estudantes no século XXI.

À luz dessas considerações, este estudo busca cooperar para o debate acadêmico sobre formação integral, currículo e juventudes, oferecendo subsídios teóricos e reflexivos para professores, pesquisadores e profissionais da educação que atuam no Ensino Médio. Respalda-se, também, pela ainda reduzida produção científica acerca do Projeto de Vida no panorama específico do CRMG, sobretudo no que se refere às suas implicações pedagógicas e aos seus desdobramentos na formação dos estudantes.

O objetivo geral da pesquisa consiste em compreender como o Projeto de Vida, orientado pelo Currículo Referência de Minas Gerais, contribui para a construção do protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio. Com esse propósito, a pesquisa propõe-se a analisar os conceitos de Projeto de Vida e protagonismo juvenil presentes no CRMG; compreender as diretrizes e orientações do componente curricular; e correlacionar os fundamentos filosóficos, sociológicos e psicológicos que sustentam a proposta pesquisada.

Em sequência, apresenta-se a delimitação do objeto de estudo, a problemática, a hipótese, a justificativa, os objetivos da pesquisa e o percurso metodológico adotado para a investigação. Em etapa posterior, delimita-se o referencial teórico que sustenta a pesquisa, discutindo os conceitos de Projeto de Vida, protagonismo juvenil articulados aos fundamentos filosóficos, psicológicos e sociológicos que estruturam este estudo.

Caminhos e desafios do Projeto de Vida no Currículo Referência de Minas Gerais

Nas últimas décadas, a instituição escolar tem sido desafiada a reconfigurar seu papel diante das dinâmicas e transições que caracterizam as juventudes contemporâneas. Diante dessa conjuntura, o fomento ao protagonismo juvenil e à formação integral consolidou-se não apenas uma alternativa pedagógica, mas uma exigência estrutural da educação de nosso tempo.

Alinhado a essa demanda, o Novo Ensino Médio — instituído pela Lei nº 13.415/2017 e balizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) — passou a priorizar o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas que instrumentalizam o estudante a compreender sua identidade e planejar seu amanhã.

É sob essa perspectiva que se desenha o componente curricular Projeto de Vida, concebido para instigar o educando a refletir criticamente sobre seus anseios, valores e escolhas. No território mineiro, essa proposta ganha centralidade com a homologação do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG, 2021), documento que estabelece o Projeto de Vida como eixo estruturante da formação humana integral, com o propósito de conectar as dimensões do aprender e do viver.

Para fundamentar as análises desta investigação, apresenta-se, a seguir, o quadro analítico que sintetiza o referencial teórico e os marcos regulatórios adotados, evidenciando suas respectivas contribuições para a compreensão do objeto de estudo.

Quadro 1 - Documentos, autores e relevância para a pesquisa

Autor / Documento	Obra ou Documento	Relevância para a pesquisa
BRASIL - BNCC (2018)	Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio	Documento normativo que estrutura o componente Projeto de Vida e orienta a formação integral
Minas Gerais - CRMG (2021)	Currículo Referência de Minas Gerais – Etapa Ensino Médio	Documento central do estudo, define o Projeto de Vida como eixo estruturante do currículo mineiro
Damon (2009)	O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes	Fundamenta o conceito de "propósito" como base da construção do projeto de vida, essencial para o protagonismo juvenil
Sartre (1987)	O Existencialismo é um Humanismo	Introduz a ideia de que "a existência precede a essência", afirmando que o ser humano constrói seu próprio sentido por meio das escolhas. Fundamenta a liberdade e a responsabilidade do jovem como autor de sua trajetória
Bachelard (1994; 1996)	A Poética do Espaço / A Formação do Espírito Científico	Apresenta a noção de ruptura e imaginação como motor do conhecimento e da construção de si

Autor / Documento	Obra ou Documento	Relevância para a pesquisa
Bauman (2001)	Modernidade Líquida	Contribui para compreender a fluidez e incerteza da vida contemporânea que impacta os projetos juvenis
Araújo, Arantes e Pinheiro (2020)	Projetos de Vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais	Base brasileira elementar para o Projeto de Vida como prática ética, emocional e formativa
Sá, Almeida e Ferreira (2022)	Competências socioemocionais e Projeto de Vida no Novo Ensino Médio	Relaciona o Projeto de Vida ao desenvolvimento de competências socioemocionais e à formação integral
Moran (2017)	A importância de construir Projetos de Vida na Educação	Apresenta o Projeto de Vida como um processo ativo de construção de sentido, integrando valores, competências e experiências de aprendizagem. Fundamenta a dimensão pedagógica e metodológica da proposta no contexto escolar contemporâneo
Bourdieu (1998)	O Poder Simbólico	Explica como desigualdades culturais e sociais moldam as possibilidades do protagonismo juvenil
Dayrell, Leão e Reis (2011)	Juventude, projetos de vida e Ensino Médio	Discute o jovem como sujeito de direito e produtor de sentidos na escola
Weller (2014)	Jovens no Ensino Médio (in Dayrell, Carrano & Maia, orgs.)	Analisa empiricamente as trajetórias juvenis, reforçando a pluralidade e diversidade dos estudantes
Sacristán (2000)	O Currículo: uma reflexão sobre a prática	Defende o currículo como prática social flexível e interdisciplinar, articulando-se ao CRMG

Autor / Documento	Obra ou Documento	Relevância para a pesquisa
Apple (2006)	Ideologia e Currículo	Apresenta o currículo como instrumento que modela o pensamento e molda visões de mundo, ampliando a análise crítica do Projeto de Vida
Pontes (2021)	Análise crítica dos materiais do PNLD 2021 no componente Projeto de Vida	Aponta limitações na formação docente e nos materiais do PNLD relacionados ao Projeto de Vida
Santos e Gontijo (2020)	Projeto de Vida e Ensino Médio: sentidos e desafios na construção do protagonismo juvenil	Analisa as tensões entre o ideal de protagonismo e a prática escolar
Mesquita (2023)	O que há de projeto de vida para os estudantes e educadores no currículo? Reflexões sobre o caderno orientador de projeto de vida da rede pública estadual de Minas Gerais	Estudo sobre o caderno orientador de projeto de vida da rede pública de Minas Gerais, conforme as orientações do CRMG

Fonte: elaborado pelos autores (2025-2026).

Com efeito, o referencial teórico demonstra que o Projeto de Vida se sustenta na convergência entre a Filosofia, Psicologia, Sociologia e Educação, reafirmando a necessidade de um espaço educacional que valorize as experiências e as perspectivas dos estudantes, promovendo o autoconhecimento, o diálogo e a construção de sentidos pessoais e coletivos.

Essa abordagem busca fortalecer o protagonismo juvenil e a formação integral, permitindo que o estudante se reconheça como sujeito ativo de sua aprendizagem e de sua própria história. Investigar essa proposta à luz do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG, 2021) permitirá compreender se o componente tem, de fato, contribuído para o desenvolvimento desse protagonismo ou se ainda permanece restrito ao cumprimento normativo das diretrizes curriculares.

TESSITURAS METODOLÓGICAS: DO DESENHO À PRÁTICA

A palavra “metodologia” tem origem em método, do latim *methodus*, que significa “caminho” ou “forma de alcançar um objetivo”. O método representa o percurso racional e organizado que orienta a realização de uma tarefa de modo eficaz, exigindo a articulação de informações, saberes e experiências prévias (Leopardi, 2002, p. 10).

O sufixo “*logia*”, derivado do grego *lógos*, acrescenta a ideia de estudo ou teoria, indicando que a metodologia é, portanto, o estudo sistemático dos métodos utilizados na investigação científica, com o intuito de garantir a validade e o rigor dos resultados alcançados.

A fim de compreender o fenômeno estudado, encontra-se a necessidade de definir um caminho metodológico que orienta a investigação e assegure rigor científico às etapas da pesquisa. Na visão de Gil

(2017, p.26), a metodologia compreende o conjunto de métodos, técnicas e procedimentos utilizados para estruturar uma pesquisa e buscar respostas a um problema definido.

De modo complementar, Baratella (2025) entende a metodologia como o percurso fundamentado que o pesquisador escolhe para alcançar os objetivos propostos, garantindo ainda mais conhecimento sobre o processo investigativo. Nesta pesquisa, a metodologia refere-se às estratégias e aos procedimentos adotados para orientar a coleta, a análise e a interpretação das informações, assegurando consistência e validade científica ao percurso da pesquisa.

Ademais, convém ressaltar que a escolha metodológica não se limita a uma mera descrição de etapas, mas constitui o alicerce que permite a replicabilidade do estudo e a transparência dos resultados. Ao detalhar o 'como' da investigação, busca-se mitigar subjetividades e fortalecer a confiabilidade das inferências produzidas (Baratella, 2025).

Para responder ao problema proposto, esta pesquisa delineia-se por meio de uma abordagem qualitativa, assumindo um caráter exploratório e explicativo para compreender profundamente o fenômeno estudado.

Minayo (2009) caracteriza a pesquisa qualitativa como um tipo de estudo que se ocupa do universo dos significados, propósitos, aspirações, crenças, valores e comportamentos, ou seja, da dimensão subjetiva e simbólica da realidade. A pesquisa qualitativa não lida diretamente com números e estatísticas, mas com o significado que as pessoas atribuem às suas ações, vivências e experiências.

Em conformidade com a autora (2009, p. 21), “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Nota-se que a pesquisa qualitativa lida com o universo das significações e representa um espaço mais profundo das relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de quantificação e amostragem de dados variáveis.

Os objetivos do estudo são exploratórios e explicativos. Serão exploratórios porque buscam investigar um tema, proporcionando maior familiaridade com o assunto e com o problema de pesquisa (Severino, 2017, p. 123). Esse caráter permitirá a compreensão inicial do fenômeno e o levantamento de informações relevantes para a investigação. O estudo assume, outrossim, um caráter explicativo, pois busca identificar os fatores que determinam ou influenciam a ocorrência do fenômeno em questão (Gil, 2017, p. 27).

A pesquisa qualitativa volta-se ao universo dos significados, valores, crenças e atitudes, abrangendo a dimensão simbólica e subjetiva da realidade (Minayo, 2009). Essa abordagem será articulada à pesquisa bibliográfica e à análise documental, com a finalidade de examinar e discutir os fundamentos filosóficos, sociológicos e psicológicos, em como as diretrizes, conceitos e orientações didáticas e metodológicas que aportam o componente curricular Projeto de Vida.

A pesquisa bibliográfica alicerça-se em material previamente publicado, reunindo um acervo de livros, artigos científicos, teses e dissertações (Gil, 2017, p. 28; Fonseca, 2002, p.32). Tais fontes consolidam o referencial teórico da investigação, para situar o tema no debate científico atual e conferir sustentação à análise subsequente.

Já a análise documental constituirá o eixo central da investigação, tendo por *corpus* documentos oficiais que orientam a implementação do componente curricular Projeto de Vida. Serão analisados a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG, 2021) e materiais orientadores produzidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Tal seleção respalda-se na relevância desses documentos como a base normativa e pedagógica que estrutura o componente curricular no âmbito do Novo Ensino Médio.

Lakatos e Marconi (2003, p. 174) definem que a análise documental é o exame detalhado de um texto para identificar seus elementos centrais e relações internas, o que amplia a compreensão sobre o conteúdo. Sob a ótica de Cellard (2008, p.297), essa técnica possibilita uma leitura crítica e contextualizada, considerando o autor, o público, o período e os objetivos do documento.

Para a análise das informações, será utilizada a Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011, p.37), que possibilita a interpretação sistemática e aprofundada dos documentos. O processo analítico será desenvolvido em três etapas: (1) pré-análise, com a organização do *corpus* e leitura flutuante dos materiais; (2) exploração do material, com a definição de categorias temáticas relacionadas ao Projeto de Vida e ao protagonismo juvenil; e (3) tratamento dos resultados e interpretação, buscando compreender os sentidos, convergências e contradições presentes nos documentos analisados.

As categorias de análise serão construídas a partir do referencial teórico e dos objetivos da pesquisa, podendo incluir: concepção de Projeto de Vida, protagonismo juvenil, formação integral, práticas pedagógicas e desafios de implementação. Essas categorias orientarão a leitura crítica e a sistematização dos dados.

O estudo partirá da análise conceitual do Projeto de Vida presente na BNCC (2018) e no CRMG (2021), articulando-os aos documentos orientadores da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. As análises documental e bibliográfica permitirão identificar convergências e divergências teóricas e práticas nas abordagens sobre o tema.

Essa confrontação de fontes possibilitará uma síntese crítica que sustenta a interpretação dos resultados, garantindo que as conclusões desta pesquisa estejam devidamente ancoradas no panorama normativo e científico atual.

A construção do referencial teórico e a definição dos procedimentos metodológicos ancoraram-se em um mapeamento da produção acadêmica, contemplando tanto autores clássicos quanto contemporâneos. A prospecção foi viabilizada por meio de buscas sistemáticas a repositórios como *Google* Acadêmico, *SciELO*, Portal de Periódicos da Capes e BDTD, o que permitiu consolidar o estado do conhecimento sobre o tema.

Na concepção de Morosini e Fernandes (2014), o Estado de Conhecimento envolve a identificação e organização da produção científica de uma área, enquanto Ferreira (2002) destaca sua importância para compreender tendências e lacunas de pesquisa. Como recurso complementar, será utilizado o *software Voyant Tools*, que possibilita a análise textual por meio da identificação de padrões linguísticos e recorrências lexicais. A ferramenta propiciará a organização e a interpretação dos dados, sem substituir a análise qualitativa, mas fortalecendo o rigor do processo investigativo.

Com base no exposto, conclui-se que a pesquisa buscará assegurar rigor científico por meio da coerência entre objetivos, referencial teórico, procedimentos metodológicos e pela transparência na descrição das etapas de análise. A triangulação entre diferentes fontes, documentos oficiais e produção acadêmica permitirá uma compreensão mais ampla do fenômeno investigado, garantindo maior consistência e confiabilidade nos resultados.

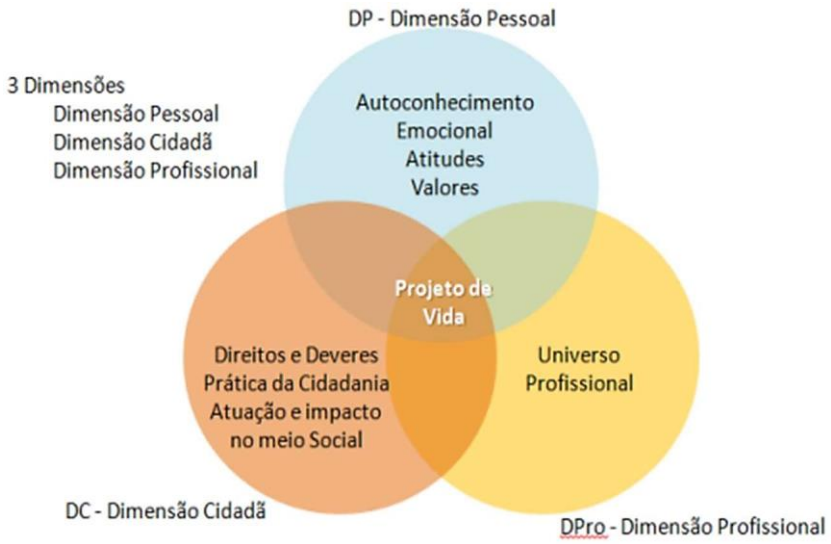
RESULTADOS E DISCUSSÃO: OS CAMINHOS DO PROJETO DE VIDA

A análise dos documentos normativos e orientadores relacionados ao componente curricular Projeto de Vida evidencia que sua inserção no contexto do Novo Ensino Médio está diretamente articulada às propostas de formação integral e protagonismo juvenil presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG).

Os documentos analisados demonstram que o Projeto de Vida ultrapassa a dimensão de orientação profissional, constituindo-se uma estratégia pedagógica voltada ao desenvolvimento das dimensões pessoal, social, emocional e cidadã dos estudantes. A proposta apresentada no Caderno Pedagógico da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG, 2023) evidencia que o Projeto de Vida deve ser compreendido de maneira ampla e integrada, considerando as múltiplas dimensões que constituem a formação humana. A imagem a seguir representa essa articulação ao demonstrar que

desenvolvimento do estudante ocorre a partir da relação entre a dimensão pessoal, a dimensão cidadã e a dimensão profissional, elementos que se interligam na construção do Projeto de Vida.

Figura 1 - Dimensões do Projeto de Vida



Fonte: Caderno Pedagógico de Projeto de Vida - SEEMG, 2023.

A imagem elaborada pela SEE/MG reforça, em síntese, a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a integralidade do ser humano, promovendo o diálogo entre experiências pessoais, responsabilidades sociais e perspectivas profissionais no contexto escolar. Compreender a relação entre as diferentes dimensões da existência humana – pessoal, social, emocional, acadêmica e profissional – possibilita fortalecer práticas pedagógicas mais significativas, alinhadas à proposta de formação integral defendida pelo CRMG. Por formação integral o documento defende que:

O conceito de educação integral corresponde ao desenvolvimento dos sujeitos não apenas no aspecto cognitivo, mas também em outras dimensões como a emocional, a física, a social, a cultural, simbólica e espiritual. Essa proposta não visa simplesmente ao acúmulo de informações, mas tem como foco principal o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem ao estudante utilizar conhecimentos para atuar com responsabilidade e discernimento na resolução de problemas; desenvolver a autonomia e proatividade; ampliar o repertório de referências culturais; buscar soluções e conviver bem consigo e com os outros, respeitando as diferenças e as diversidades (CRMG, p. 43).

A partir dessas análises, os resultados da pesquisa indicam que a CRMG (2021) compreende o Projeto de Vida como eixo estruturante da formação integral, enfatizando a necessidade de preparar os estudantes para realizarem escolhas conscientes, desenvolverem autonomia e construírem perspectivas de futuro.

Essa compreensão é ampliada quando embasada na BNCC (2018), que incorpora o Projeto de Vida como componente curricular transversal e integrador, articulando competências socioemocionais, identidade, participação social e planejamento de trajetórias pessoais e profissionais.

Entretanto, os resultados também evidenciam que a implementação do componente curricular apresenta desafios importantes. Entre eles, destacam-se a fragilidade na formação docente para trabalhar questões subjetivas e socioemocionais, a ausência de metodologias consolidadas, a dificuldade de integração interdisciplinar e o risco de redução do Projeto de Vida a atividades meramente burocráticas ou instrumentais.

As análises realizadas a partir dos estudos de Pontes (2021), Santos e Gontijo (2020) e Mesquita (2023) revelam que, embora os documentos oficiais defendam uma proposta emancipatória e formativa, as práticas escolares nem sempre conseguem materializar tais princípios no cotidiano escolar. Em muitos contextos, o componente ainda enfrenta limitações relacionadas às condições estruturais da escola, à organização curricular e às próprias contradições presentes nas políticas educacionais contemporâneas.

Outro aspecto identificado refere-se à relação indissociável entre a elaboração do Projeto de Vida e as desigualdades estruturais que marcam o cenário escolar. Sob o prisma de Bourdieu (1998), as possibilidades de projeção de futuro dos estudantes não ocorrem de maneira homogênea; ao contrário, são profundamente

atravessadas pela distribuição desigual de capital econômico, social e cultural. Nesse sentido, o próprio horizonte de escolhas e aspirações dos jovens é condicionado pelo seu posicionamento no espaço social, o que pode limitar ou potencializar suas trajetórias de forma desigual.

As evidências demonstram que o fomento ao protagonismo juvenil ultrapassa a mera inserção formal da disciplina, exigindo condições estruturais e metodológicas no ambiente escolar para que os educandos elaborem seus projetos de vida de modo crítico, reflexivo e situado.

Paralelamente, o estudo sinaliza que essa prática pedagógica atua como vetor para subsidiar a ressignificação da escola contemporânea, estreitando os laços entre o currículo e as vivências das juventudes. Por esse ângulo, esse espaço pedagógico mostra-se capaz de estreitar os vínculos escolares, qualificar os debates sobre identidade e pertença, além de impulsionar a participação estudantil ativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As evidências reunidas neste estudo sugerem que pode-se inferir que o componente curricular Projeto de Vida, inserido no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), ocupa papel significativo nas propostas contemporâneas de formação integral e protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio.

Os achados revelaram que o Projeto de Vida ultrapassa a perspectiva de orientação profissional, constituindo-se um espaço pedagógico voltado ao desenvolvimento do autoconhecimento, da autonomia, da reflexão crítica e da construção de sentidos pessoais e sociais pelos estudantes.

A análise documental demonstrou que a BNCC e o CRMG defendem uma formação que reconheça os estudantes como sujeitos ativos de sua aprendizagem e de suas trajetórias, o que exige que o papel do professor deixe de ser puramente instrutivo para se tornar uma mediação de experiências focada no protagonismo e no planejamento do futuro.

Ao retomar o problema de pesquisa, conclui-se que o Projeto de Vida pode contribuir para a construção do protagonismo juvenil à medida que promove espaços de escuta, participação e reflexão sobre o futuro dos estudantes. Porém, sua efetividade depende das formas de implementação nas escolas, da formação docente, das práticas pedagógicas desenvolvidas e das condições institucionais oferecidas para sua realização. O estudo também evidenciou desafios relacionados à consolidação do componente curricular no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à articulação interdisciplinar, à preparação dos professores e às desigualdades sociais que permeiam as experiências juvenis. Apesar dessas limitações, a pesquisa reforça a importância do Projeto de Vida como possibilidade de aproximação entre currículo, juventudes e formação humana.

Esta investigação qualifica os debates acerca das políticas curriculares, da formação integral e do protagonismo juvenil no âmbito do Novo Ensino Médio. Ao consolidar subsídios consistentes para a reflexão teórica e para a práxis pedagógica, o estudo contribui ativamente para a construção de uma proposta educativa genuinamente significativa e sintonizada com a realidade concreta dos estudantes.

Por conseguinte, a pesquisa não apenas desvela as estruturas normativas do currículo, mas também reafirma a importância de posicionar os jovens como sujeitos ativos de suas próprias histórias, capazes de intervir criticamente na sociedade e de projetar horizontes coletivos mais justos e democráticos.

REFERÊNCIAS

APPLE, M.W. **Ideologia e currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, U. F. de; ARANTES, V. A.; PINHEIRO, V. P. G.. **Projetos de Vida**: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais. São Paulo: Summus, 2020.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BARATELLA, R. **Docência em metamorfose**: a cultura virtual e os novos contornos da Educação Superior. Curitiba: CRV, 2025.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. BORDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394/1996 e nº 11.494/2007, e institui a reforma do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

CELLARD, A. A análise documental*. In*: POUPART, J. (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos*.* Petrópolis: Vozes, 2008.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida**? - como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. Tradução Jacqueline Valpassos, São Paulo: Summus, 2009.

DAYRELL, J.; LEÃO, G.; REIS, J. **Juventude, projetos de vida e ensino médio**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas 'estado da arte' ou 'estado do conhecimento'. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago./2002.

FONSECA, J. J. S. da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, A. C**. Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEOPARDI, M. T. **Metodologia da pesquisa na saúde**. 2 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

MESQUITA, F. J. O que há de projeto de vida para os estudantes e educadores no currículo? Reflexões sobre o caderno orientador de projeto de vida da rede pública estadual de Minas Gerais. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 48, n. 1, p. 15–29, 2023. DOI:

10.5216/ia. v48i1.75018. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/75018. Acesso em: 16 jul. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno Pedagógico de Projeto de Vida**. 1º ano do Ensino Médio – 1º bimestre. Belo Horizonte: SEE/MG, 2023.

Disponível em: https://seliga.educacao.mg.gov.br/ensino-m%C3%A9dio/projeto-de-vida. Acesso em: 13 jul. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**: Etapa Ensino Médio. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021.

MINAYO, M. C. de S**. Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAN, J. M. **A importância de construir Projetos de Vida na Educação**. São Paulo: [s.n], 2017. Disponível em: www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/projetos_vida.pdf. Acesso em: 12 jul. 2026.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. **Estado do Conhecimento**: conceitos, finalidades e interlocuções. Educação Por Escrito, Porto Alegre, 2014.

PONTES, C. **Análise crítica dos materiais do PNLD 2021 no componente Projeto de Vida**. São Paulo: MEC, 2021.

SÁ, C.; ALMEIDA, L.; FERREIRA, J. **Competências socioemocionais e Projeto de Vida no Novo Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2022.

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

SANTOS, R.; GONTIJO, M. **Projeto de Vida e Ensino Médio**: sentidos e desafios na construção do protagonismo juvenil. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

SARTRE, J. P. **O existencialismo é um humanismo**. São Paulo: Abril Cultural, 1987.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2017.

WELLER, W.. Jovens no Ensino Médio. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. (orgs.). **Juventude e escolarização**: os sentidos do Ensino Médio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CAPÍTULO 6

O atendimento educacional especializado no ensino superior: perspectivas durante a Implementação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da Faceli

Cidimar Andreatta[14]
Joana Lucia Alexandre de Freitas[15]
Thalita Nunes Ruy Seibert[16]

14Doutor em Ensino de Matemática. Professor Titular da Faculdade Municipal de Linhares – Faceli. E-mail: cidimar.andreatta@faceli.edu.br
15 Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Professora Titular de Prática de Ensino na Faculdade Municipal de Linhares – Faceli. E-mail: joana.freitas@faceli.edu.br
16 Mestra em Educação. Licenciada em Pedagogia. Professora da Faculdade Municipal de Linhares – Faceli. E-mail: thalita.seibert@faceli.edu.br

Resumo

O atendimento educacional especializado – AEE, é uma modalidade de ensino que perpassa por todas as etapas do ensino, tendo como proposta garantir a acessibilidade ao currículo educacional, atendendo o estudante dentro de cada especificidade. Este trabalho objetiva analisar o atendimento educacional especializado ofertado pela FACELI- Faculdade pública municipal de Linhares, no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NAI, a partir das experiências de alguns docentes da instituição de ensino superior. As experiências descritas reafirmam a necessidade do aprimoramento do serviço para que seja garantido o direito de acessibilidade, permanência e aprendizado de qualidade dos estudantes que ingressam no ensino superior.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Ensino Superior. Estudantes.

INTRODUÇÃO

O atendimento educacional especializado (AEE) está descrito e apregoado nas políticas de educação inclusiva, que, desde os anos de 1990, têm possibilitado que pessoas com deficiências e/ou transtornos do neurodesenvolvimento que concluem a educação básica ingressem no ensino superior. Contudo, o acesso vem acompanhado da necessidade de oferta da educação especial, por ter a necessidade de atender às especificidades de cada discente dentro da sua deficiência.

O AAE é um serviço que tem como objetivo assegurar a acessibilidade ao currículo, promovendo a inclusão, a permanência e o êxito nos cursos, por meio da eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais, garantindo o pleno acesso, a participação e o desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Buscando eliminar barreiras (arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais, etc.), garantir o pleno acesso e participação, e colaborar para a permanência e êxito estudantil.

Com o intuito de contribuir para as discussões acerca do AEE no ensino superior, esse trabalho se justifica, pois é de suma importância a disseminação dos processos de atendimento realizados nessa etapa do ensino. Para tal discussão, foi realizada uma pesquisa qualitativa que contou com um breve dissertar bibliográfico para pontuar aspectos legais necessários e a apresentação das práticas adotadas e aplicadas na faculdade municipal de Linhares.

Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo analisar o atendimento educacional especializado ofertado pela FACELI, a partir das experiências de alguns docentes da instituição de ensino superior, mediante relato da coordenação do NAI – Núcleo de acessibilidade e inclusão da faculdade pública municipal de Linhares-ES. A pesquisa ressaltou a importância e a relevância do AEE para o pleno desenvolvimento dos discentes com deficiências, TEA e Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Superior, além pontuar possíveis melhorias para o fazer inclusivo nesta instituição.

DESENVOLVIMENTO

Um dos principais instrumentos de efetivação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo compreendido como um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente para atender às especificidades dos estudantes do público-alvo da Educação Especial, (Zerbato; Vilaronga; Santos, 2021; Kassar, 2012).

O AEE tem um caráter complementar educacional para estudantes com deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suplementar para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Nesse contexto, o serviço assume papel fundamental na promoção da igualdade educacional e na garantia do direito ao acesso à permanência e à aprendizagem em todos os níveis de ensino, inclusive no ensino superior.

Em uma análise histórica frente às políticas de inclusão nacional, temos como um dos primeiros marcos a nossa Constituição Federal de 1988, que estabelece, em seu artigo 208, inciso III, o dever do Estado de assegurar “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Aspecto que rompe com modelos segregacionistas ao reconhecer a inclusão escolar como direito fundamental na educação brasileira.

Posteriormente, em 2028, o Ministério da Educação publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual fortaleceu a compreensão de que todos os estudantes passariam a frequentar os espaços comuns de ensino, garantindo o acesso aos recursos necessários para uma inclusão. Conforme essa política, o AEE deve promover estratégias objetivando a eliminação de barreiras e a ampliação de possibilidades de participação dos estudantes, atividades que devem ser articuladas como ensino comum.

> No ano de 2011, foi apresentado o Decreto nº 7.611/2011, que regulamenta a oferta do Atendimento Educacional Especializado; nele, são definidas as diretrizes para sua organização e se determina o apoio técnico e financeiro para as instituições de ensino. Neste documento, o AAE é definido como parte integrante da proposta pedagógica institucional e deve ser articulado com as demais políticas educacionais. Para além disso, o decreto aponta a necessidade de formação dos profissionais especializados nas áreas de atendimento e a necessidade de recursos de acessibilidade que possam garantir a autonomia e participação dos estudantes em todos os aspectos educacionais.
>
> Já a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), foi outro grande avanço para o processo inclusivo, pois que todos os níveis e modalidades de ensino devem oferecer o atendimento educacional especializado. A mesma pontua que nenhuma pessoa com deficiência ou transtorno podem ser excluídas do sistema educacional, e sim deve ser garantida a igualdade de oportunidades e acesso, permanência e ao processo de aprendizagem. A partir desse ato, a compreensão da inclusão passa a ser institucional e coletiva, exigindo mudanças estruturais, pedagógicas e atitudinais.

No que corresponde ao ensino técnico e superior, a Lei nº 13.409/2016, foi um marco, pois amplia a política de cotas ao reservar vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino. Esta ação fortalece as políticas de permanência e acessibilidade, pois o acesso à educação superior precisa ser acompanhado de ações afirmativas de permanência e participação acadêmica.

Já no ano de 2020, encontramos grandes divergências com o Decreto nº 10.502/2020 que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. O mesmo propôs mudanças na política de educação especial, buscou promover maior atuação de escolas e classes especializadas. Contudo, por ser considerado contrário aos princípios da educação inclusiva previstos em nossa Constituição Federal e na Lei Brasileira de Inclusão, o Supremo Tribunal Federal (STF) suspendeu seus feitos.

Ao longo da educação, também tivemos leis e decretos específicos para o atendimento aos estudantes com deficiência auditiva ou surdez, nos quais podemos listar a Lei nº 10.436/2002, o Decreto 5626/2005, a Lei nº 14.191/2021,todas voltadas para o público em específico. Em especial, essa última citada vem para alterar **a** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dispondo sobre a modalidade da educação bilíngue de surdos. Reconhecendo, oficialmente, a educação bilíngue de surdos como modalidade educacional independente, garantindo, assim, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua para os surdos brasileiros.

Em 2021, com a Lei nº 14.254, fica determinado o acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e outros transtornos de aprendizagem no âmbito educacional, estabelecendo o direito ao acompanhamento especializado e à identificação precoce das especificidades de aprendizado, cabendo à escola garantir o apoio educacional especializado necessário ao estudante.

Por fim, podemos citar o Decreto nº 12.686/2025, o qual fortalece o princípio da educação inclusiva em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino,

Decreto nº 12.686/2025 e os Avanços da Inclusão no Ensino Superior. O Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, reafirma o compromisso com a inclusão nas instituições de ensino, alinha-se à Constituição Federal de 1988 e à Lei Brasileira de Inclusão de 2015 (Lei nº 13.146/2015). Esse alinhamento fortaleceu as políticas públicas destinadas à educação inclusiva no Brasil, especialmente no que garante a acessibilidade, permanência e aprendizado do público-alvo da educação especial.

Conforme Poker, Valentim e Garla (2018, p. 129):

As condições de acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino superior não implica apenas a construção de espaços fisicamente acessíveis, mas também recursos pedagógicos (livros, equipamentos, instrumentos etc.), informações para a comunidade técnico-administrativa, instruções e/ou capacitação aos professores e apoio institucional. Portanto, há que se proporcionar uma mudança no modus operandi de uma instituição no seu fazer tradicional tanto no ensino, na pesquisa e na extensão quanto na infraestrutura oferecida a toda a comunidade docente, discente e administrativa.

As instituições de ensino superior passam a ter mais responsabilidade na organização de políticas de acessibilidade acadêmica, arquitetônica, comunicacional e pedagógica, precisando garantir condições de equidade de formação entre todos os estudantes. O decreto enfatiza ainda a implementação de práticas institucionais que assegurem, não apenas o acesso, mas a permanência, a participação e o aprendizado de todos os estudantes com deficiência.

O decreto fortalece a prática dentro do núcleo de acessibilidade inclusão (NAI) nas instituições de ensino superior, reconhecendo o núcleo como espaço fundamental de discussões e articulação entre docentes, técnicos administrativo, gestão institucional e estudantes, para que o núcleo possa desempenhar um papel fundamental na elaboração e aplicação de políticas de acompanhamento adaptação curricular e desenvolvimento de ações voltadas para eliminação de barreiras bem como formação continuada dos professores atuantes no processo de ensino aprendizagem e permanência dos acadêmicos público-alvo da educação especial e inclusiva (Libâneo, 2004).

Outro aspecto importante a ser destacado do Decreto nº 12.686/2025 refere-se à aplicação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino superior. O documento amplia o entendimento sobre como deve ser implementado dentro deste nível de ensino, em específico, aqui, no ensino superior, destacando a importância do trabalho colaborativo entre professores do AEE e os professores das disciplinas da grade curricular, que exige o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas, estabelecendo o currículo e necessária ao desenvolvimento acadêmico dos estudantes

Além disso, o decreto reforça que a formação docente é essencial para a compreensão das especificidades de cada estudante, buscando desenvolver metodologias de ensino e aprendizados voltados para a acessibilidade curricular, pois considera que a construção de uma educação inclusiva está pautada não apenas nos materiais e metodologias acessíveis, e sim na prática pedagógica transformadora.

Evidencia, também, a utilização das tecnologias assistivas e dos recursos de acessibilidade digital no contexto universitário, ampliando o debate sobre a aplicabilidade da inclusão digital no ensino superior. Buscando, assim, a emprego de plataformas acessíveis, dos materiais adaptados e da comunicação inclusiva.

Por fim, as instituições de ensino superior são chamadas a promover uma cultura acadêmica inclusiva pautada no respeito à diversidade, na valorização das diferenças e na garantia de oportunidades iguais de aprendizagem. Para tal feito, o Atendimento Educacional Especializado e as políticas de acessibilidade consolidam-se como instrumentos fundamentais para a democratização do ensino superior e para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Atendimento Educacional Especializado conforme o Decreto nº 12.686/2025.

O AEE tem como público-alvo estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades/Superdotação e, em determinadas regulamentações institucionais, estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento. No que corresponde à identificação dos estudantes para oferta do atendimento, pode ocorrer no processo da matrícula, quando é informado pelo discente, ou ainda como medida suplementar, quando o professor solicita/encaminha para um atendimento mais específico.

Devemos ressaltar aqui que a Nota Técnica nº 04/2014 do Ministério da Educação especifica que a oferta do AEE não deve estar condicionada obrigatoriamente à apresentação de laudo médico. Por esse motivo, o direcionamento do professor de sala se faz uso quando o professor identifica a necessidade, mesmo que o estudante não tenha laudo; o AEE deve atender às especificidades. Fazendo com que a demanda existente se desloque do modelo clínico, o foco passa a ser as reais intervenções voltadas para a aprendizagem e participação do estudante no contexto educacional.

A organização do AEE no ensino superior demanda planejamento institucional e atuação integrada entre diferentes setores acadêmicos. Nesse contexto, o professor especializado em Educação Especial desempenha papel essencial, sendo responsável por identificar necessidades específicas, elaborar estratégias pedagógicas acessíveis, desenvolver materiais adaptados e orientar o uso de tecnologias assistivas. Além disso, esse profissional atua de forma colaborativa com os docentes das disciplinas regulares, promovendo adaptações metodológicas e curriculares que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem.

No processo do atendimento educacional especializado, temos dois importantes planos a serem considerados, elaborados seguintes. Um é o Plano de Atendimento Educacional Especializado, este elaborado e aplicado nas atividades suplementares ao processo curricular, que frequentemente está articulado ao Plano Educacional Individualizado (PEI), que é o planejamento de estratégias curriculares para que o discente obtenha o aprendizado dos conteúdos do processo curricular do curso. Os dois mecanismos constituem um importante instrumento de acompanhamento pedagógico. Por meio deles, são traçadas estratégias, objetivos, recursos e intervenções específicas voltadas às especificidades de cada estudante.

O AEE busca eliminar os diferentes tipos de barreiras educacionais, sejam arquitetônicas (dificuldades físicas de acesso aos espaços e instalações); comunicacionais; metodológicas (prática pedagógica excludente ou segregadora); instrumentais (tecnologias assistivas); e as barreiras atitudinais (Moran, 1999).

As barreiras atitudinais manifestam-se através do preconceito, capacitismo e falta de conscientização acerca da diversidade humana, configurando-se uma das maiores dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiências, transtornos do neurodesenvolvimento dentro do processo educativo, pois ainda refletem as práticas históricas excludentes socialmente arraigadas historicamente. A superação dessas concepções requer formação continuada dos profissionais da instituição, voltada para a sensibilização da identidade acadêmica e solidez das práticas inclusivas.

> Portanto o AEE apresenta-se como indispensável para a concretização de uma educação inclusiva e democrática de fato. A efetivação no ensino superior não está somente na oferta de recursos técnicos ou adaptações pontuais, mas, sim, envolve uma construção cultural identitária, uma instituição comprometida com a diversidade, a equidade e o respeito às diferenças.

O Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior: Perspectivas para Implementação no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da FACELI

Com as discussões apresentadas acerca do AEE e as análises legais para tal atendimento, nota-se o fortalecimento do papel dos núcleos de atendimento voltados para a educação especial inclusiva. Neste sentido, o papel do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da Faculdade de Ensino Superior de Linhares – FACELI consolidar-se como um setor estratégico para a promoção da inclusão acadêmica, desenvolvendo ações permanentes voltadas ao Atendimento Educacional Especializado e ao acompanhamento dos estudantes do público-alvo da Educação Especial (Gonçalves; Pacheco, 2021).

Atualmente, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da FACELI já desenvolve ações significativas, objetivando atender às políticas de inclusão e acessibilidade no ensino superior, com compromisso institucional, atendendo às especificações da Constituição Federal de 1988, da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), do Decreto nº 7.611/2011 e das demais normativas que regulamentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse contexto, o NAI está atendendo, atualmente, 9 (nove) discentes matriculados na instituição, nos cursos de Pedagogia e de Administração.

Entre as ações já implementadas, destaca-se a atuação de duas intérpretes de Libras, responsáveis pelo acompanhamento de uma estudante surda, no curso de Pedagogia, garantindo a acessibilidade comunicacional e a participação efetiva nas atividades acadêmicas, conforme previsto no Decreto 5626/2005.

> Além disso, contamos com um monitor educacional especialista no atendimento à estudante com baixa visão e/ou cegueira, para atender um discente do curso de administração, oferecendo suporte pedagógico e auxílio no acesso aos conteúdos acadêmicos, contribuindo para a permanência e desenvolvimento da autonomia do mesmo no ambiente universitário.

O Núcleo ainda dispõe de um estagiário do curso de Pedagogia, que acompanha as atividades acadêmicas de uma estudante com Síndrome de Down, matriculada no 1º período do mesmo curso, ingressante no primeiro semestre de 2026. O apoio pedagógico, busca auxiliar na mediação das atividades e na inclusão no cotidiano acadêmico. Essa experiência é pioneira e tem levantado discussões acerca dos processos metodológicos dos professores, fazendo com que os docentes busquem formação na área, grupos de debates e melhorias nas práticas adotadas frente ao estudante. (Govêa; Gomes, 2020)

Conforme , Benzczik, Schelini e Casella (2020, p.138) pontuam que

(...) Pessoas com TDAH são sujeitas a distrações, trocam frequentemente de atividades e tornam-se acentuadamente ansiosas diante de situações inesperadas, ainda que geralmente estejam em busca de novidades. A tolerância à frustração e a capacidade de modulação afetiva parecem estar diminuídas, o que poderia sugerir rigidez do psiquismo e uma tendência para o uso de defesas obsessivas, como forma de compensar as experiências de desorganização interna

Tendo como base esse dissertar, no curso de Pedagogia, temos estudantes com transtorno do espectro autista, dislexia, dificuldades de aprendizagem e TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, que são atendidos conforme solicitação de cada um, ou seja, a instituição respeita as especificidades e oferece suplementação ou complementação mediante as demandas. Ações como mais tempo de prova e ambientes específicos, para auxiliar durante a aplicação das mesmas, buscando minimizar os pontos apresentados pelas autoras Benzczik, Schelini e Casella (2020).

> Outras ações desenvolvidas pelo NAI são as orientações pedagógicas aos docentes, adaptações metodológicas, acompanhamento acadêmico, mediação institucional e promoção de acessibilidade, fortalecendo a permanência dos estudantes e garantindo condições mais igualitárias de aprendizagem. Tais práticas demonstram que a FACELI vem consolidando uma política institucional voltada à inclusão e à valorização da diversidade, alinhada às diretrizes nacionais da educação inclusiva. Materializando-se como um importante espaço de promoção da acessibilidade, da inclusão e do direito à educação para todos os estudantes.

Dessa maneira, o Atendimento Educacional Especializado no ensino superior ultrapassa a dimensão do suporte individualizado, constituindo-se como um instrumento de transformação institucional e uma promoção da igualdade como direito de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino superior representa um importante avanço na materialização das políticas públicas de inclusão e acessibilidade no Brasil. Fundamentado nos princípios da Constituição Federal de 1988, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), do Decreto nº 7.611/2011, da Lei nº 13.409/2016 e do Decreto nº 12.686/2025, o AEE configura-se como instrumento valioso para garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos acadêmicos do público-alvo da Educação Especial.

> No processo deste estudo, corrobora-se que a inclusão no ensino superior vai além do ingresso acadêmico, passa a exigir das instituições o compromisso permanente com a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais, instrumentais e atitudinais. Neste processo, os Núcleos de Acessibilidade e Inclusão ganham um papel fundamental, pois participam ativamente da construção de práticas institucionais inclusivas, objetivando promover o suporte pedagógico e as condições mais igualitárias de aprendizagem.

As ações iniciais implementadas pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da FACELI corroboram os avanços significativos no atendimento às demandas educacionais específicas dos estudantes. As ações, como a atuação de intérpretes de Libras, monitor educacional, estagiário de Pedagogia e acompanhamento pedagógico especializado, pontuam o compromisso institucional com a garantia dos direitos educacionais e com a promoção da inclusão acadêmica. Pois todos os estudantes são atendidos de forma humanizada, com práticas acessíveis e articuladas às especificidades de cada um.

Percebe-se que o Atendimento Educacional Especializado é parte integrante indispensável para a democratização do ensino superior e para a garantia de uma educação verdadeiramente inclusiva. No que corresponde à atuação do NAI da FACELI, evidencia-se que, mesmo diante dos desafios ainda existentes, é possível construir práticas institucionais comprometidas com a equidade, a acessibilidade e o direito à educação para todos, fortalecendo o papel social da instituição na promoção da inclusão e da cidadania mais democrática, acessível e comprometida com o direito à educação de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União, Brasília, 2011.

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

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711/2012 para dispor sobre reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2016.

BRASIL. **Ministério da Educação. Nota Técnica nº 04/2014**. Orientação quanto aos documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

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

GLAT, R.; PLETSCH, M. D**. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GONÇALVES, M.; PACHECO, R. Políticas de inclusão no ensino superior: avanços e desafios. **Revista Horizontes**, v. 38, n. 1, p. e020025, 2023. DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v38i1.840.

GOVÊA, C. P.; GOMES, C. Produções sobre educação inclusiva: o ensino superior em foco. **Horizontes**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. e020025, 2020. DOI: 10.24933/horizontes.v38i1.840. Disponível em: https://novoshorizontes.usf.emnuvens.com.br/horizontes/article/view/840. Acesso em: 22 nov. 2024.

KASSAR, M. C. M. **Inclusão e educação especial**: questões contemporâneas. Campinas: Autores Associados, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender**: a Teoria Histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Daydov. Revista Brasileira de Educação, n. 27, 2004

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

MORAN, J. M. **O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD uma leitura crítica dos meios.** 1999.

CAPÍTULO 7

Racismo e exclusão escolar no Brasil pós-abolição: Uma análise a partir dos relatos de Carolina Maria de Jesus

Joana Lúcia Alexandre de Freitas[17]
Poliana Bernabé Leonardeli[18]

[17] Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Professora Titular de Prática de Ensino na Faculdade Municipal de Linhares – Faceli. E-mail: joana.freitas@faceli.edu.br
[18] Poliana Bernabé Leonardeli, Doutora em Letras. Professora Titular da Faculdade Municipal de Linhares – Faceli. E-mail: poliana.leonardeli@faceli.edu.br

Resumo

O texto analisa a exclusão histórica da população negra do sistema educacional brasileiro, evidenciando que o acesso à escola foi, por séculos, restrito às elites e sustentado por exclusão do povo negro do conhecimento científico. Demonstra-se que o analfabetismo entre negros não decorreu de incapacidade ou desinteresse, mas de um projeto social e político que visava manter hierarquias e impedir a ascensão dessa população. A partir de relatos de Carolina Maria de Jesus e de referenciais teóricos como Saviani, Fernandes, e outros autores contemporâneos, o texto evidencia tanto o desejo da população negra pela educação quanto os inúmeros obstáculos enfrentados: racismo institucional, pobreza, exclusão social e precariedade das condições de vida. Ainda assim, destaca-se o papel transformador da leitura e da escrita na construção da consciência crítica e da cidadania.

Palavras-chave: Analfabetismo. Racismo. Carolina Maria de Jesus.

INTRODUÇÃO

> A história da educação no Brasil é marcada por profundas desigualdades sociais e raciais. Durante séculos, o acesso ao ensino formal foi limitado a pequenos grupos privilegiados, enquanto a população negra permaneceu sistematicamente excluída desse direito fundamental. Essa exclusão não ocorreu de forma casual, mas esteve associada a projetos ideológicos e políticos que buscavam manter estruturas de dominação herdadas do período escravocrata.

Nesse contexto, o presente texto discute como a negação do acesso à educação contribuiu para a marginalização social da população negra, analisando tanto os discursos que legitimavam essa exclusão quanto as experiências vividas por sujeitos que enfrentaram tais barreiras. A partir de referências teóricas e relatos autobiográficos, especialmente de Carolina Maria de Jesus, busca-se compreender as contradições do ambiente escolar que, ao mesmo tempo em que excluía, também podia se tornar um espaço de descoberta, de resistência e de transformação.

DESENVOLVIMENTO

Os ambientes escolares no Brasil pós-abolição, restritos a poucas camadas da população, não aceitavam crianças negras, senão esporadicamente. Carolina Maria de Jesus abordou essa situação de exclusão escolar em sua obra a partir das próprias experiências como criança negra, nascida no ano de 1914.

Em razão do racismo científico[19], discurso que se alastrava socialmente pelo país, acreditava-se que, em razão da cor, as crianças negras não seriam aptas para a aprendizagem escolar. Quando matriculadas, nem sempre eram bem-vindas nesses espaços, e era comum que não conseguissem avançar além das primeiras letras, em razão desses fatores internos.

De acordo com Saviani (2005), em *História da Escola Pública no Brasil*, nos quatro primeiros séculos de história, as instituições escolares constituíram um fenômeno restrito a pequenos grupos, recorrentemente pertencentes a camadas abastadas da população.

Segundo Jesus (1986, p. 61), o impedimento de participar do espaço escolar foi uma das razões que impediram a melhoria de vida dos negros, pois "o brasileiro analfabeto não tinha condição de progredir". Ao tratar dessa condição, denunciou o que isso representava para esses indivíduos: "A maioria dos negros eram analfabetos. Já haviam perdido a fé nos predominadores e em si próprios" (Jesus, 1986, p. 36).

A exclusão dessa população das letras interessava a parte da intelectualidade nacional, que era representante dos interesses da burguesia. Segundo Jesus (1986, p. 36), os "sujeitos estudados", tratados ironicamente por ela de doutores de Coimbra, "diziam que quem deveria estudar eram os filhos da classe predominadora, e não os que deveriam ser predominados, que o amo e o servo não poderiam ter sapiência igual". Considerando que o analfabetismo é uma das expressões concretas de uma realidade social injusta

[19] O racismo científico é conceituado por Freitas (2023) como toda e qualquer teoria racista criada e propagada por grupos elitizados ou eurocêntricos que buscam na genética e demais áreas das Ciências Biológicas falsos fundamentos para justificar atos de discriminação, ódio e perseguição contra as minorias no poder (pretos, pardos, pobres e indígenas), os quais são subjugados devido ao fenótipo, origem, sexualidade e comportamentos considerados fora do padrão eurocêntrico imposto pela indústria cultural (ADORNO; HORKHEIMER, 1980) e absorvido pela sociedade patriarcal, sexista e racista (RIBEIRO, 2019a).

(Saviani, 2003), entende-se que a manutenção da comunidade negra analfabeta fez parte do projeto opressivo de alienação desses sujeitos.

Ao contrário do que lhes planejavam os mandatários, Jesus relata que os negros ansiavam pela aprendizagem acadêmica, mas não possuíam condições políticas de garantir esse direito imprescindível. Em *Diário de Bitita* (1986) são apresentados diálogos, em forma de reminiscências, que apontam para esse desejo: "— Tem um baiano, o doutor Rui Barbosa[20], que quer que o negro vá à escola, mas os brancos falam que já deram a liberdade para os negros e chega. Mas o Rui falava que a liberdade sem cultura e sem instrução não ia beneficiá-los" (Jesus, 1986, p. 45).

Percebe-se, no excerto acima, que a população negra, apesar de alijada das decisões políticas, desejava o acesso à letra. Apoiava-se, para tal, nas ideias abolicionistas de Rui Barbosa, que se perderam em meio a agitações políticas que se sucederam ao abolicionismo.

A ansiedade pelo saber acadêmico, uma das promessas abolicionistas não consolidadas, levava os negros à revolta. Segundo Jesus (1986, p. 46), "O povo era revoltado porque seu sonho era aprender a ler para ler o livro de Castro Alves". A alusão a esse poeta, cuja literatura denunciava a condição negra no período escravista, indica que a memória da senzala ainda habitava a consciência coletiva desse grupo.

O avô de Carolina explicitava para a neta sua insatisfação pela falta de escolaridade dos descendentes, nascidos libertos, porém ainda iletrados:

O meu avô tinha desgosto porque os seus filhos não aprenderam a ler, e dizia:— Não foi por relaxo de minha parte. E que na época que os seus filhos deveriam estudar não eram franqueadas as escolas para os negros. Quando vocês entrarem nas escolas, estudem com devoção e esforcem-se para aprender. E nós, os netos, recebíamos as palavras do vovô como se fossem um selo e um carinho (Jesus, 1986, p. 57).

Seu Benedito, ao relatar a causa do analfabetismo dos filhos, aponta os impedimentos históricos que os levaram a essa situação. A manutenção dos negros sem instrução não era resultante da incapacidade das crianças ou do desinteresse de seus pais, comentários recorrentes ouvidos sobre o tema na época. O testemunho de Seu Benedito confirma os estudos contemporâneos de Saviani (2003, p. 27) quando este apontou que as políticas nacionais de educação mantinham "interesse na manutenção da estrutura social, não na sua transformação".

Segundo Jesus (1986), no governo de Arthur Bernardes, as escolas começaram a admitir alguns poucos alunos negros, nada que colocasse o sistema de poder da branquitude em risco. Farias (2008) relata que a autora permaneceu dois anos matriculada em uma escola de Educação Básica em Sacramento nesse período. Sua inserção ao espaço escolar foi ocasional. A patroa de sua mãe era dona de uma escola privada e incentivou sua mãe a matriculá-la no local como compensação pelos trabalhos prestados como doméstica.

Nesse contexto, as pesquisas de Barros (2016) legitimam os relatos de Jesus (1986). A pesquisadora realizou estudos documentais em vários estados — nove antigas províncias — e comprovou que a exclusão da população negra dos bancos escolares ocorreu tanto durante o Império quanto após a Lei Áurea e a Proclamação da República, como aconteceu em Goiás até a década de 1930.

Sua experiência no ambiente escolar foi curta, mas decisiva, haja vista ter descoberto a escrita. Era comum que as poucas crianças negras matriculadas em escolas primárias não prosseguissem seus estudos, pois teriam de adentrar ao mercado de trabalho, mesmo que inclinadas às letras. Segundo Jesus (1986, p. 58), "Os pobres completavam o quarto ano e recebiam o diploma. Os pobres não tinham possibilidades de estudar. E quantos meninos pobres choravam porque queriam estudar! E quantos meninos ricos choravam porque não queriam estudar".

De sua curta experiência na escola, em que esteve matriculada por apenas 2 anos, ficaram vívidos os antagonismos dessa instituição. Embora tenha sido nesse ambiente que aprendeu a escrita, recurso que a

[20] Na época e nas condições econômicas e sociais em que Carolina vivia, era difícil que ela soubesse que, embora Rui Barbosa fosse abolicionista, foi ele o responsável por mandar queimar registros relacionados à escravidão no Brasil. Há historiadores que alegam que ele tomou essa decisão por temer que os fazendeiros cobrassem do Estado brasileiro indenizações, enquanto outros afirmam que sua intenção era impedir que negros reivindicassem futuramente reparações trabalhistas (Slenes, 1983). O fato é que Jesus (1986), em suas palavras, demonstrou admiração por Rui Barbosa, como se ele tivesse realizado apenas benfeitorias em prol da população negra. No entanto, a queima desses registros trouxe implicações não apenas trabalhistas, mas também relacionadas à identidade e à história das pessoas negras mantidas em regime de escravização.

fortaleceu vida afora, foi também ali que vivenciou muitos episódios de racismo. A presença desse discurso na fala dos colegas brancos era tão violenta que levava as crianças negras a saírem "das escolas, chorando. Dizendo que não queriam voltar à escola porque os brancos falavam que os negros eram fedidos" (Jesus, 1986, p. 42).

O racismo relatado por Jesus (1986) pode ser evidenciado pela própria constituição de 1934 que promulgou a educação eugênica na educação básica: "Art. 138 - Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas: (...) b) **estimular a educação eugênica**" (Brasil, 1934, p. 37, **grifo nosso**).

A eugenia[21], uma forma de racismo científico, era defendida pelo próprio governo e deveria

ser difundida nas escolas. Assim, os professores eram orientados a incentivar estudantes brancos a não se casarem com pessoas negras, para evitar a "mistura racial", além de desencorajarem a convivência com negros sob a justificativa de que estes teriam predisposição a doenças pestilentas. No entanto, é comprovado que tais doenças não possuem origem genética, mas são causadas por microrganismos e se disseminam, principalmente, em decorrência da falta de saneamento básico. Nesse contexto, é provável que crianças brancas reproduzissem práticas racistas de forma direta e indiscriminada contra colegas negros, tanto dentro quanto fora da escola.

Segundo Jesus (1986, p. 41) "as professoras aceitavam os alunos pretos por imposição". Havia muita dificuldade de relacionamento entre esse grupo e as docentes. Saviani (2003) explica que no período, o magistério era um braço institucional do autoritarismo estatal e, não raro, as docentes apenas representavam os interesses desse grupo. Os entes educacionais geralmente reproduziam a ideologia da democracia-liberal-burguesa, reforçando pela prática docente as desigualdades e os estereótipos sociais:

Os professores tanto podem integrar-se, ainda que não intencionalmente, na luta de classes da burguesia desempenhando o papel de contornar acidentes da estrutura, de impedir que as contradições estruturais venham à tona, de segurar a marcha da história, de consolidar o status quo, quanto podem desempenhar o papel inverso de, a partir dos elementos de conjuntura, explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da história, integrando-se na luta de classes do proletariado e contribuindo, assim, para a transformação estrutural da sociedade (Saviani, 2003, p. 27).

Segundo Saviani (2005), em *Escola e Democracia*, embora a consciência reflexiva acerca do papel da educação, como meio de superação de ideologias majoritárias, tenha sido semeada nas últimas décadas, sendo este ainda um problema não superado nas escolas de educação básica do país, essas ideias não se disseminavam nos meios docentes nas primeiras décadas da República. Para Saviani (2003), as instituições escolares não haviam assumido sua função de contribuir para desvelar as contradições das estruturas sociais, políticas e econômicas na perspectiva classista de luta para a emancipação humana diante da lógica da contradição.

Jesus (1986) captou a visão reacionária das docentes com quem conviveu seja em relação ao tratamento racista dispensado às crianças, comprovados na fala das mães dos alunos: "A senhora não deixou meu filho entrar no segundo ano porque ele é negro, mas ele já sabe ler e escrever o a-b-c. Os filhos de Júlio Borges passaram de ano, as netas de José Afonso também" (Jesus, 1986, p. 39), seja em relação ao modo como as educadoras se referiam à abolição: "— Os abolicionistas, vejam o que fizeram! Essa gente agora pensa que pode falar de igual para igual. Eu, na época da abolição, tinha mandado toda essa gente repugnante de volta para a África" (Jesus, 1986, p. 40).

[21] Eugenia: é uma das teorias do racismo científico, Freitas e Marinho (2022, p.4), explicam a origem do termo e exemplificam por meio das seguintes palavras: "O termo 'eugenia' foi criado por um certo Francis Galton, na década de 1880. O *eu* vem do grego, e significa 'bom'. Genia quer dizer 'linhagem'. Galton era geógrafo, membro da elite britânica e primo de Charles Darwin – que, àquela altura, era o intelectual mais respeitado do planeta. Sua intenção não era exatamente criar uma 'raça superior', mas uma 'sociedade perfeita'. E de perfeita a sociedade Londrina da época não tinha nada. Faltavam saneamento e água tratada. Sobravam alcoolismo, doenças contagiosas e pobreza. Galton, então, tentou interpretar o cenário sob o prisma da seleção natural de Darwin. De acordo com a Teoria da Evolução, pequenas diferenças inatas em indivíduos de uma mesma espécie levam alguns a se adaptar melhor ao ambiente que os demais. Eles, daí, tendem a sobreviver por mais tempo, e a deixar mais filhos. Essas diferenças se propagam por hereditariedade, e se tornam mais comuns na população. Galton acreditava que a miséria era uma dessas características inatas. E que a fórmula para eliminá-la era simples: bastava que os ricos deixassem mais descendentes que os pobres. Com o tempo, todos os londrinos teriam o que ele chamava de 'boa linhagem'. E nunca mais haveria gente pobre, doente, alcoólatra. A tal 'sociedade perfeita' passou a ser sinônimo de uma sociedade menos semita, menos cigana, menos negra. [...]'."

O tratamento díspar e excludente em relação aos alunos, no que se refere à cor, e o comentário obscurantista das professoras acerca de um fato histórico importante sob algum escrutínio para o avanço dos direitos humanos nacionais, indicam a presença de sujeitos retrógrados no espaço escolar, com atitudes e discursos contrários à democratização do saber clássico universal.

Apesar do ambiente escolar, onde Jesus transitou durante dois anos, ser forjado a partir do interesse das classes majoritárias, a aprendizagem do alfabeto despertou-lhe sensações de arrebatamento, pois um mundo novo, cheio de novidades, se descortinou a partir disso. Ela relatou em Diário de Bitita (1986) essa experiência decisiva com a letra:

... percebi que já sabia ler. Que bom! Senti um grande contentamento interior. Lía os nomes das lojas! "Casa Brasileira, de Armond Goulart." (...) Percebi que os que sabem ler têm mais possibilidades de compreensão. Se desajustarem-se na vida, poderão reajustar-se. Li: "Farmácia Modelo." Fui correndo para casa. Entrei como os raios solares. Mamãe assustou-se. Interrogou-me: — O que é isto? Está ficando louca? — Oh! Mamãe! Eu já sei ler! Como é bom saber ler! Vasculhei as gavetas procurando qualquer coisa para eu ler. A nossa casa não tinha livros. Era uma casa pobre. O livro enriquece o espírito. Uma vizinha emprestou-me um livro, o romance Escrava Isaura. Eu, que já estava farta de ouvir falar na nefasta escravidão, decidi que deveria ler tudo que mencionasse o que foi a escravidão. Compreendi tão bem o romance que chorei com dó da escrava. Analisei o livro. Compreendi que naquela época, os escravizadores eram ignorantes, porque quem é culto não escraviza, ê os que são cultos não aceitam o jugo da escravidão (Jesus, 1986, p. 125-126).

Além da euforia de Bitita, marcada pelo relato da menina à mãe, que entre gritos e correrias anunciou que sabia ler, sobressai-se outra característica da nova leitora: sua capacidade crítica reflexiva. Se, em princípio, ela faz o uso social da leitura lendo nomes de lojas, a isso sucede seu interesse por livros, que não encontra na própria casa. Por sorte, uma vizinha lhe emprestou uma edição de *Escrava Isaura* (1875), de Bernardo Guimarães. Após a leitura desse clássico da literatura romântica, que segundo ela compreendeu tão bem, sua conclusão é a de que a leitura pode ser libertadora em variados graus, seja entre opressores, seja entre oprimidos.

Contudo, tão logo inicia sua aprendizagem formal, é obrigada a migrar para o interior com a mãe, onde se buscariam condições melhores de trabalho para a família. Sua relação com o espaço escolar finaliza-se por esta razão. Sua relação com a literatura perduraria. A autora-narradora relatou o episódio em que arrumou os utensílios para a mudança, enquanto a "mãe encaixotava os nossos utensílios, eu encaixotava os meus livros, a única coisa que eu venerava" (Jesus, 1986, p. 128).

Todorov (2012, p. 23-24) afirma que a literatura "proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo". O desvelo de Jesus pelos livros, tratados com devotamento, talvez ocorresse por que, de algum modo, ela já intuía que em sua trajetória a literatura seria uma defesa contra as ofensas do mundo.

De acordo com Fernandes (1978), a impossibilidade de escolarização, em se tratando do povo negro, nasceu diante de uma disparidade socio-histórica. O que se encontra sobre a história educacional desse grupo, até o início do século XX, são casos isolados, produtos de algumas resistências e lutas.

Após a abolição, os afrodescendentes enfrentaram novos desafios diante do modelo de sociedade brasileira. Nesse novo contexto, segundo Saviani (2005), a escola permaneceu elitista e não lhes possibilitou acesso à formação acadêmica, forjando, assim, para além da exclusão social, um novo modelo de segregamento: o intelectual.

Passados tantos anos, poucas mudanças ocorreram nesse cenário, como evidenciam as pesquisas de Santiago (2020), que comprovaram a existência de atitudes de hostilidade e racismo por parte de professores da Educação Infantil em relação às crianças negras. O estudo também revelou o reflexo desse comportamento nas crianças brancas e pardas, que passaram a reproduzir o racismo observado nas atitudes de suas professoras em relação aos colegas negros.

Quando adulta, Jesus esforçou-se para manter os filhos na escola, mas perseguia os problemas subjacentes à trajetória dos negros, dentre os quais o espectro da fome, e crianças famintas não conseguem

dedicar-se à aprendizagem de modo adequado. Segundo Jesus (1960,p. 46), “Os meninos tomaram café e foram a aula. Eles estão alegres porque hoje teve café”. Outra dificuldade era o modelo curricular escolar, muito submisso a valores de ordem simbólico nacionalista, ela relatou que em determinado dia letivo “não vai ter aulas, em homenagem ao Principe do Japão” (Jesus, 1960, p. 56).

Enfim, as dificuldades de manutenção dos filhos na escola esbarravam, principalmente, nas condições precárias da existência de favelada. As crianças não tinham nutrição adequada e faltavam-lhes vestimentas apropriadas para a rotina escolar. Jesus (1960, p. 56) relatou que “O José Carlos não quer ir na escola porque está fazendo frio e ele não tem sapato. Mas hoje é dia de exame, ele foi. Eu fiquei com medo, porque o frio está congelando. Mas o que hei de fazer?”.

Em vista disso, percebe-se que a sociedade brasileira largou os afrodescendentes “ao seu próprio destino, deitando-se sobre seus ombros a responsabilidade de reeducar-se e de transformar-se para corresponder aos novos padrões e ideais de homem, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e capitalista” (Fernandes, 1978, p. 20).

Ao renunciar a um projeto que viabilizasse a educação formal desses sujeitos, milhares de crianças foram condenadas ao analfabetismo completo ou ao funcional por lhes serem impostas desde cedo funções referentes ao sustento do lar, na lida do trabalho ou em situações degradantes (Saviani, 2005), como no pedido de esmolas nas avenidas das grandes cidades.

Além da dificuldade para educar formalmente os filhos, Jesus observou a aprendizagem das crianças em seu entorno. Ela relatou acerca da condição de Dica, uma menina obrigada a esmolar, que em razão disso não conseguiu consolidar sua alfabetização.

Pensei no Alexandre porque ele não precisa pensar no trabalho. Porque obriga a esposa a pedir esmola. Ele tem uma filha: a Dica. A menina tem 9 anos. Ela pede esmola de manhã e vai para a escola a tarde. A menina conhece as letras e os números. Mas não sabe formar palavras. Quando escreve ela põe qualquer letra que lhe vem na mente. Mistura números com letras. Escreve assim: ACR85CZbo4Up7Mnol0E20 [sic] (Jesus, 1960, p. 21).

Essa incapacidade de domínio social e crítico da leitura, tornando o conhecimento escolar superficial e insignificante em contraste com os desafios da sociedade, ficou clara no trecho, haja vista ser indiferente à criança valer-se do alfabeto se ele não lhe proporciona avanços reais. Essa educação superficial, ofertada às massas, foi ironizada por Jesus: “E o povo, sabendo ler, já podia acompanhar as datas nas folhinhas e saber a data do ano em curso”. (Jesus, 1986, p. 52).

O uso crítico da leitura é visto pela autora como crucial para a construção da cidadania. De acordo com Jesus (1960, p. 120) seu contentamento com os filhos decorria de que, após alfabetizados, “compreendem tudo. O José Carlos disse-me que vai ser um homem distinto e que eu vou tratá-lo de Seu José. Já tem pretensões: quer residir em alvenaria”. Segundo Freire (1990), em *A importância do ato de ler*, mais do que dominar o alfabeto, é necessário concretizar um conjunto de fatores decorrentes da alfabetização para se inserir, com amplo domínio das letras, nos espaços sociais.

Além de todos os problemas relacionados à educação da população negra, sendo a escola um espaço, muitas vezes, antagônico para esses indivíduos, observa-se ainda que, mesmo quando matriculados, as condições materiais de aprendizagem excluem as classes minoritárias do direito a uma educação de qualidade, ou seja, capaz de promovê-los socialmente e de contribuir para sua emancipação sociocultural, política e econômica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a exclusão educacional da população negra no Brasil foi resultado de um processo histórico estruturado, sustentado por interesses políticos, econômicos e ideológicos que visavam manter desigualdades sociais. O analfabetismo, nesse sentido, não foi apenas uma condição individual, mas uma ferramenta de opressão coletiva.

Apesar das adversidades, o texto evidencia que a população negra sempre valorizou a educação e lutou por seu acesso, reconhecendo-a como instrumento essencial de emancipação. As experiências relatadas mostram que, mesmo em contextos adversos, a alfabetização pode despertar consciência crítica e ampliar horizontes.

Entretanto, também se percebe que o acesso à escola, por si só, não garante igualdade, já que fatores como racismo, pobreza e exclusão social continuam impactando a permanência e o desempenho escolar. Assim, a superação dessas desigualdades exige não apenas a ampliação do acesso, mas a transformação estrutural do sistema educacional e da sociedade, de modo a promover uma educação verdadeiramente inclusiva, crítica e emancipadora.

REFERÊNCIAS

BARROS, S. P. de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Revista Educ. Pesqui**., São Paulo, v.42, n, p. 591-605, jul./set., 2016.

BRASIL. **Constituição (1934)**. Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 11 mai. 2026.

FARIAS, T. **Carolina:** uma biografia. São Paulo: Malê, 2017.

FERNANDES, F. **A Integração do negro na sociedade de classes:** o legado da raça branca, Vol. I. 5ª Ed. São Paulo: Globo, 1978.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 42. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

FREITAS, J. L. A. de. **O ensino de genética e evolução em perspectiva antirracista** [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Maria]. Biblioteca de Teses e Dissertação. 2023. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/31163?show=full. Acesso em: 11 mai. 2026.

FREITAS, J. L. A.; MARINHO, J. C. B. Discursos sobre Eugênia tecidos no coletivo de um curso de Pedagogia. **Revista Cocar**, v. 16, n. 34, 2022.

JESUS, C. M. de. **Diário de Bitita**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo:** diário de uma favelada. São Paulo: Ed. Francisco Alves, 1960.

SANTIAGO, F. "Não é nenê, ela é preta": educação infantil e pensamento interseccional. **Educação em revista**, v. 36, p. e220090, 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 36.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. "História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa". 2005. *In:* LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. e NASCIMENTO, M.I.M. (Orgs.). **A escola pública no Brasil:** história e historiografia. Campinas, Autores Associados, p. 1-29.

SLENES, R. W. O que Rui Barbosa não queimou: novas fontes para o estudo da escravidão no século XIX. **Estudos Econômicos** (São Paulo), v. 13, n. 1, p. 117-149, 1983.

TODOROV, T**. Introdução à Literatura Fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

CAPÍTULO 8

O estado do conhecimento da Pedagogia Social no Brasil: entre tensões epistemológicas e disputas conceituais

Luciane Martins de Oliveira Matos[22]
Andrea Scopel Piol[23]

[22] **Luciane Martins de Oliveira Matos** – Doutora em Educação – Faculdade de Ensino Superior de Linhares/ES, e-mail: lucianemartins.matos@gmail.com

[23] **Andrea Scopel Piol** – Doutora em Educação – Faculdade de Ensino Superior de Linhares/ES, Instituição, e-mail: andrea.piol@faceli.edu.br

Resumo

Este artigo propõe analisar a produção científica acerca da Pedagogia Social, da educação em espaços não formais, da formação e da identidade do educador social, a partir da problematização das implicações epistemológicas e conceituais que atravessam a constituição desse campo educacional. O problema de pesquisa busca compreender quais implicações a inconsistência conceitual e epistemológica, bem como a ausência de definições acerca da identidade profissional do educador social e do pedagogo, produzem nos espaços não escolares. O objetivo consiste em compreender e problematizar as concepções da Pedagogia Social, da educação social e da educação em espaços não formais, identificando tendências, categorias recorrentes, contribuições e lacunas científicas do campo. Trata-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica e analítico-interpretativa, ancorada na abordagem do Estado do Conhecimento. O percurso investigativo utilizou teses e dissertações disponíveis no banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), considerando os descritores: Pedagogia Social, Educação Social, Educação Não Formal, Educador Social e Espaços Não Escolares, no período de 2009 a 2025. Da análise constituíram-se as categorias: epistemologia, educação não formal, formação e identidade profissional, práxis e vulnerabilidade social. Os resultados evidenciam forte tendência freireana, a centralidade da vulnerabilidade social, a fragilidade na regulamentação da profissão e os embates entre práticas compensatórias e emancipação social. Conclui-se que o campo da Pedagogia Social brasileira requer aprofundamento epistemológico, delimitação conceitual da formação do Pedagogo Social/Educador Social e intensificação de pesquisas voltadas à construção e à consolidação científica do campo.

Palavras-chave: Pedagogia Social. Educação Não Formal. Educador Social. Estado do Conhecimento.

INTRODUÇÃO

As práticas educativas desenvolvidas em espaços não escolares vêm intensificando e reposicionando a Pedagogia Social no interior do debate da educação social no Brasil. Esse movimento emerge de territórios pedagógicos voltados às políticas sociais, aos movimentos comunitários e às organizações da sociedade civil, impulsionando debates epistemológicos que sustentam as bases conceituais acerca da educação em espaços não escolares, da formação e identidade do profissional que atua nos espaços não escolares e da especificidade do campo.

Nesse cenário, o reconhecimento das práticas pedagógicas cunhadas, sobretudo, na formação sociopolítica dos sujeitos capazes de intervir na realidade social, na participação social e na construção coletiva (Gohn, 2014) ganha notoriedade no enfrentamento das desigualdades. Por outro lado, evidencia-se um descompasso na ampliação quantitativa de pesquisas acerca da temática e pela consolidação de referenciais epistemológicos capazes de delimitar, de forma substancial, o campo.

Tais implicações revelam disputas epistemológicas e embates alusivos à constituição científica da Pedagogia Social; à formação do educador social; à especificidade pedagógica das práticas educativas em espaços não escolares e às relações entre educação, políticas sociais e vulnerabilidade. Para Caliman (2010), a Pedagogia Social busca consolidar-se como campo de estudo focalizado em apreender e intervir nas práticas educativas produzidas em contextos socioculturais e políticos.

No entanto, a história da sua constituição é atravessada pela interlocução com os movimentos sociais, com as práticas comunitárias e com a educação popular ancorada na pedagogia freireana. Evidencia-se que as categorias de diálogo, da participação coletiva, da conscientização e práxis transformadora emergem como fundamentos recorrentes do campo. Da mesma forma que gera potência crítica, gera dispersão epistemológica.

É nesse contexto de embates e disputas conceituais, inconsistência epistemológica e de crescente expansão das práticas educativas não formais que se insere este artigo. O objetivo consiste em compreender e problematizar as concepções da Pedagogia Social, da Educação Social, da Educação Não Formal e da formação e identidade do educador social, identificando tendências, categorias recorrentes, contribuições e lacunas científicas do campo.

A pesquisa fundamenta-se na abordagem do Estado do Conhecimento, apreendido como procedimento de investigação direcionado a identificar, sistematizar e analisar criticamente a produção científica voltada a uma área de estudo. Nessa perspectiva, busca conferir os modos pelos quais um campo de pesquisas vem

sendo historicamente reconhecido, consolidado e tensionado no interior dos embates teóricos, ideológicos, políticos e epistemológicos que atravessam a produção acadêmica (Romanowski e Ens, 2006).

Assim, pretende-se apresentar não apenas uma catalogação bibliográfica do que se pesquisa, mas também a captura crítica das tendências epistemológicas predominantes, das recorrências conceituais que se consolidam, das abordagens epistemológicas que emergem, das lacunas investigativas invisibilizadas, das contribuições e dos movimentos estruturais do campo temático, em tela.

PEDAGOGIA SOCIAL: CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E TENSÕES EPISTEMOLÓGICAS

As transformações sociais, políticas e educacionais nas últimas décadas, associadas à expansão das desigualdades sociais e à ampliação das políticas assistenciais, vêm fortalecendo o desenvolvimento de práticas educativas desenvolvidas em espaços não escolares, denominados espaços não formais (Gohn, 2014).

Nessa trajetória, a Pedagogia Social emergiu alijada do campo científico, mas como conjunto de práticas sociais vinculadas às necessidades geradas pela pobreza, vulnerabilidade e desigualdades sociais historicamente situadas e negadas à população brasileira. Em contrapartida, Machado (2014) evidencia, em sua tese, que países como a Espanha institucionalizaram a Pedagogia Social no âmbito acadêmico e profissional, produzindo referenciais epistemológicos para a formação e atuação do educador social.

Essa disparidade histórica gera implicações profundas, desconfigurando a Pedagogia Social enquanto ciência no Brasil e sobrepondo uma recorrente instabilidade conceitual entre categorias como: educação não escolar, educação não formal e educação popular, práticas socioeducativas e sociocomunitárias. Infere-se que a Pedagogia Social no Brasil se consolidou mais como prática assistencialista do que como campo epistemologicamente delimitado.

Essa tendência é identificada no corpus ao atribuir centralidade à vulnerabilidade social enquanto eixo organizador das pesquisas. As experiências socioeducativas analisadas aparecem majoritariamente vinculadas à pobreza, à exclusão social, à violação de direitos e às políticas de proteção social. Essa característica evidencia o forte compromisso ético-político da Pedagogia Social brasileira com grupos historicamente marginalizados. Contudo, também revela certa redução do campo à gestão institucional das vulnerabilidades sociais, especialmente quando práticas pedagógicas passam a operar predominantemente como estratégias de contenção, adaptação ou compensação social.

Nesse contexto, determinadas experiências aproximam-se mais da administração da pobreza do que propriamente da construção de processos educativos emancipatórios. Tal inferência não desconsidera a relevância das práticas desenvolvidas em espaços não escolares, mas evidencia a necessidade de problematizar criticamente: quais racionalidades pedagógicas sustentam tais ações; quais concepções de sujeito orientam as práticas socioeducativas; e quais relações se estabelecem entre educação, assistência social e controle institucional.

Outro movimento recorrente refere-se à forte presença da tradição freireana na constituição da Pedagogia Social brasileira. A centralidade de categorias como diálogo, conscientização, emancipação e práxis evidencia que o campo se consolidou historicamente em estreita interlocução com a Educação Popular. Essa aproximação fortalece a dimensão crítica das práticas socioeducativas e contribui para a valorização da participação coletiva, da autonomia dos sujeitos e da transformação social. Entretanto, a recorrência quase exclusiva dessas categorias também parece produzir certa dependência epistemológica, dificultando, em determinados contextos, a construção de referenciais conceituais mais autônomos para a Pedagogia Social brasileira.

Em parte das produções investigadas, conceitos vinculados à transformação social aparecem utilizados de maneira excessivamente ampla, muitas vezes dissociados das contradições estruturais que atravessam as políticas públicas contemporâneas e os processos históricos de produção das desigualdades sociais. Nesses

casos, a crítica social tende a assumir caráter predominantemente discursivo, reduzindo a densidade analítica das pesquisas.

A contribuição de Vázquez (1977) torna-se particularmente importante para tensionar tais abordagens. Em perspectiva crítica, a práxis não pode ser reduzida à simples intervenção pedagógica imediata, mas deve ser compreendida como unidade dialética entre reflexão crítica e ação transformadora historicamente situada. Essa compreensão exige a análise das condições materiais, institucionais e políticas que atravessam os processos educativos.

As pesquisas analisadas também evidenciam recorrente sobreposição entre Educação Social, Educação Popular, Educação Não Formal e práticas socioeducativas. Mais do que simples imprecisão terminológica, essa fluidez categorial revela dificuldades persistentes na delimitação epistemológica da Pedagogia Social brasileira.

Em diversos trabalhos, o campo aparece configurado mais como articulação ampla de experiências educativas heterogêneas do que como área científica conceitualmente estruturada. Tal condição amplia a visibilidade política da Pedagogia Social, mas, simultaneamente, fragiliza sua consolidação científica. O risco de a área transformar-se em categoria excessivamente abrangente — capaz de incorporar múltiplas práticas educativas sem delimitação conceitual mais rigorosa — aparece de forma recorrente no corpus investigado.

APROXIMAÇÕES E CONTRADIÇÕES NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL, EDUCAÇÃO SOCIAL E PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS

A Educação Não Formal configura-se como prática sociopolítica, transpondo as fronteiras institucionais da escola e passando a ser apreendida como vivências e experiências desenvolvidas nos movimentos sociais, nos espaços culturais, nas organizações comunitárias e nos modos de participação social e coletiva.

Mira (2020) identifica, em sua tese, que as práticas educativas promovidas no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos articulam dimensões pedagógicas, de convivência e protetivas, que aproximam a educação não formal da assistência social e da gestão das vulnerabilidades; por outro lado, produzem tensões entre emancipação social e conformação institucional. Nessa conjuntura, deslegitima-se a educação não formal ao aproximá-la da regulação da pobreza e da precarização das políticas públicas, mais do que da construção de processos educativos emancipatórios.

A vinculação entre Educação Social e o terceiro setor acentua ainda mais tais contradições, consoante Gregório (2015). O autor evidencia que organizações e instituições da sociedade civil assumiram protagonismo na oferta de educação social em contextos vulnerabilizados. Todavia, a transferência progressiva de responsabilidades do Estado para instituições privadas sem fins econômicos, comunitárias e filantrópicas pode acirrar a fragmentação das políticas públicas e a institucionalização de práticas majoritariamente compensatórias.

A vulnerabilidade social expressa um fator recorrente nas análises dos trabalhos pesquisados. A Educação Social, em sua maioria, vincula-se à atuação junto às crianças, adolescentes e jovens em situação de pobreza, violação de direitos e exclusão social. Ainda que os atributos da educação social pretendam fortalecer a dimensão emancipatória e a sociopolítico-cultural, há possibilidade de reduzir a Pedagogia Social a práticas tênues e majoritariamente assistencialistas e compensatórias.

Saviani (2011) corrobora ao criticar que ações socioeducativas, quando realizadas mais como instrumentos de administração das desigualdades do que como processo de mudança social, intensifica a dispersão das práticas educativas em cenários marcados pela precarização das políticas públicas e pela transferência de responsabilidades sociais à sociedade civil, por meio de projetos sociais, instituições sociais e filantrópicas, associações e ONGs.

Os debates teóricos entre emancipação social, compensação e corresponsabilidade da sociedade civil reverberam diretamente na construção da identidade do profissional que atua na educação social em espaços não formais. Em muitos contextos, a atuação do educador social está mais pautada em empiria e trajetórias

militantes do que em percursos formativos com intencionalidade educativa situada e cientificamente ancorada, cuja formação permanece difusa e desprovida de referenciais curriculares, epistemológicos e institucionais.

FORMAÇÃO E IDENTIDADE DA PROFISSÃO EDUCADOR SOCIAL

A formação e a identidade profissional do educador social ocupam centralidade nas disputas contemporâneas no campo da Pedagogia Social e da Educação Não Formal. Moreira (2016) analisou que a atuação do educador social assume funções simultâneas de acolhimento, mediação social, acompanhamento pedagógico, orientação disciplinar e comunitária, atravessadas por diferentes demandas institucionais. Verifica-se que a fluidez da identidade profissional do educador social, correspondente ao cuidado, à proteção social ou à gestão das vulnerabilidades, secundariza e impede a atuação sociopolítica dos indivíduos. Tal problemática é acentuada quando a formação inicial permanece centrada na escolarização formal em detrimento da Pedagogia Social.

Apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Licenciatura em Pedagogia (Brasil, 2006) reconhecerem a formação e a atuação do pedagogo em espaços não escolares, a formação inicial permanece fortemente centrada na escolarização formal. As produções analisadas evidenciam práticas fragmentadas e a ausência de aprofundamento epistemológico e conceitual no currículo universitário. Essa lacuna impacta a identidade profissional, que, de forma desarticulada, reproduz práticas educativas escolarizantes em espaços não escolares, além de revelar inconsistência teórico-metodológica e desarticulação entre teoria e prática. Afirma-se que, mais do que a fragilidade técnica, o problema reside na ausência de fundamentação epistemológica da Pedagogia Social enquanto campo formativo.

A leitura analítico-interpretativa do corpus investigado permite compreender que a produção científica brasileira sobre Pedagogia Social, Educação Não Formal e formação do educador social vem se expandindo de maneira significativa nas últimas décadas. Tal crescimento acompanha a ampliação das práticas educativas desenvolvidas em espaços não escolares e o fortalecimento das políticas socioassistenciais voltadas às populações historicamente marginalizadas.

Entretanto, a expansão quantitativa das pesquisas não eliminou as fragilidades epistemológicas que atravessam a constituição científica do campo. Ao contrário, a recorrente oscilação conceitual observada nas produções analisadas sugere que a Pedagogia Social brasileira ainda opera em processo tensionado de consolidação epistemológica, especialmente no que se refere à delimitação de seu objeto científico, de suas categorias estruturantes e de sua especificidade pedagógica.

Outra lacuna importante refere-se à formação do educador social. Embora a atuação profissional ocupe posição central nas pesquisas analisadas, observa-se baixa incidência de estudos voltados especificamente: à organização curricular da formação; à definição de competências pedagógicas; à regulamentação profissional; e à construção epistemológica da identidade do educador social. Mais do que ausência quantitativa de pesquisas, o que se evidencia é a necessidade de aprofundamento teórico capaz de fortalecer criticamente: a especificidade científica da Pedagogia Social; a formação profissional; a delimitação conceitual do campo; e a compreensão das relações entre educação, assistência social e desigualdade estrutural.

Nesse sentido, o principal desafio contemporâneo da Pedagogia Social brasileira parece não residir apenas na ampliação das práticas educativas desenvolvidas em espaços não escolares, mas na consolidação de referenciais epistemológicos capazes de sustentar criticamente sua legitimidade científica, sua identidade profissional e sua função social.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa fundamenta-se na abordagem do Estado do Conhecimento (Romanowski e Ens, 2006), apreendido como procedimento de investigação direcionado a identificar, sistematizar e analisar

criticamente a produção científica voltada a uma área de estudo. Nessa perspectiva, busca conferir os modos pelos quais um campo de pesquisas vem sendo historicamente reconhecido, consolidado e tensionado no interior dos embates teóricos, ideológicos, políticos e epistemológicos que atravessam a produção acadêmica, (Romanowski e Ens, 2006).

Assim, pretende-se apresentar não apenas uma catalogação bibliográfica do que se pesquisa, mas também a captura crítica das tendências epistemológicas predominantes, das recorrências conceituais que se consolidam, das abordagens epistemológicas que emergem**,** das lacunas investigativas invisibilizadas, das contribuições e dos movimentos estruturais do campo temático, em tela.

O estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e analítico-interpretativa, pela necessidade de interpretar sentidos, tensões e categorias demonstradas nas produções analisadas a partir de teses e dissertações disponíveis no repertório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Depreende-se que o campo de estudo investigado não se estabelece de modo neutro, mas historicamente situado e atravessado por disputas epistemológicas, conceituais, políticas e estruturais. Nessa perspectiva, reconhece-se que as bases da CAPES e da BDTD são relevantes repositórios de produção acadêmica *stricto sensu* no campo brasileiro. A escolha pelas teses e dissertações decorre do fato de que, em geral, elas evidenciam aprofundamento teórico-metodológico**,** possibilitando identificar estruturas com densidade epistemológica do campo investigado.

A delimitação temporal elegeu publicações produzida nos anos de 2020 a 2025. Entretanto, considerando a necessidade de compreender a historicidade e os movimentos de consolidação da Pedagogia Social brasileira, foram incorporadas produções anteriores consideradas estratégicas para a análise crítica do campo, especialmente pesquisas reconhecidas pela relevância teórica para: a discussão da Educação Não Formal; a formação do educador social; a constituição epistemológica da Pedagogia Social; e a problematização das práticas educativas em espaços não escolares.

Nesse sentido, o recorte temporal final compreendeu produções publicadas entre 2009 e 2025, permitindo articular: historicidade; consolidação teórica; e tendências contemporâneas do campo. A seleção do corpus ocorreu mediante a utilização dos descritores: Pedagogia Social; Educação Social; Educação Não Formal; educador social; espaços não escolares; formação do educador social; práticas socioeducativas; vulnerabilidade social.

Por outro lado, foram excluídos trabalhos descritivos sem aprofundamento analítico; pesquisas centradas exclusivamente em experiências pedagógicas específicas; estudos sem relação direta com a constituição científica da Pedagogia Social ou da Educação Social. O corpus final foi constituído pelas seguintes produções: Natalli (2009); Machado (2014); Gregório (2015); Moreira (2016); Oliveira (2018); Mira (2020); Salvador (2020); e

Santos (2023).

A análise foi organizada por categorias teóricas: epistemologia; identidade profissional; e formação na educação não formal. Essas categorias não foram utilizadas como classificações rígidas, mas como eixos interpretativos voltados à compreensão das tensões estruturais que atravessam a constituição da Pedagogia Social brasileira enquanto campo científico, profissional e formativo. Do ponto de vista analítico, o estudo dialoga com pressupostos da análise de conteúdo em perspectiva crítica, especialmente no que se refere à interpretação temática das produções científicas e à identificação de sentidos recorrentes, ausências, disputas e contradições presentes no corpus investigado.

Nessa direção, a análise não se restringiu ao levantamento quantitativo das pesquisas, mas buscou interpretar criticamente: quais epistemologias predominam; quais categorias aparecem fragilizadas; quais racionalidades pedagógicas sustentam as práticas socioeducativas, e quais tensões emergem entre emancipação social, profissionalização e institucionalização do campo.

A interpretação dos dados fundamentou-se em perspectiva crítico-dialética, compreendendo que as práticas educativas e a produção do conhecimento científico expressam contradições historicamente

produzidas no interior das relações sociais. Conforme Saviani (2011), a educação não pode ser analisada dissociada das condições históricas e estruturais que produzem desigualdades sociais.

Assim, o percurso metodológico adotado buscou ultrapassar abordagens meramente descritivas ou celebratórias da Pedagogia Social brasileira, assumindo uma postura investigativa voltada à problematização crítica das produções científicas analisadas. Tal perspectiva permitiu compreender que a expansão quantitativa das pesquisas sobre Educação Social e Educação Não Formal, embora relevante, não elimina a necessidade de aprofundamento epistemológico, fortalecimento conceitual e consolidação científica do campo

A tese centraliza-se na defesa de que, apesar do número crescente de produções científicas acerca da Pedagogia Social, da Educação Não Formal e da formação e identidade do educador social, as análises investigativas apresentam inconsistência epistemológica, sobreposição conceitual e teórica e ausência de definição da identidade da atuação do educador social em espaços não escolares enquanto profissional do campo da Pedagogia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da produção científica brasileira sobre Pedagogia Social, Educação Não Formal e formação do educador social permitiu compreender que o campo vem passando por um significativo processo de expansão acadêmica, política e institucional nas últimas décadas. As pesquisas investigadas evidenciam o crescente reconhecimento das práticas educativas desenvolvidas em espaços não escolares, especialmente aquelas vinculadas à proteção social, à convivência comunitária e ao enfrentamento das desigualdades historicamente produzidas na sociedade brasileira.

Entretanto, os resultados deste Estado do Conhecimento indicam que a ampliação quantitativa das pesquisas não foi acompanhada, na mesma intensidade, pela consolidação epistemológica da Pedagogia Social brasileira. A recorrente fluidez conceitual observada nas produções analisadas evidencia a persistência de: sobreposições categoriais; instabilidade epistemológica; fragilidade teórica; e dificuldades de delimitação científica do campo.

Essas tensões transcendem o plano da indefinição epistemológica e conceitual e revelam disputas relacionadas à própria constituição da Pedagogia Social enquanto área científica e formativa. Tais tensões revelam disputas relacionadas à própria constituição da Pedagogia Social enquanto área científica e formativa. Em diversos momentos, o campo aparece configurado muito mais como articulação ampla de práticas educativas socialmente relevantes do que propriamente como área epistemologicamente estruturada.

A forte interlocução entre Pedagogia Social e Educação Popular constitui um dos elementos mais significativos desse processo. A centralidade da tradição freireana fortalece o compromisso ético-político das práticas socioeducativas com a emancipação humana, a participação coletiva e a transformação social. Contudo, a dependência quase exclusiva desse referencial também parece dificultar, em determinados contextos, a construção de categorias epistemológicas mais autônomas para a Pedagogia Social brasileira.

Outro aspecto importante refere-se às tensões entre emancipação social e compensação assistencial presentes em parte das práticas socioeducativas analisadas. A crescente aproximação entre Educação Social, assistência social e terceiro setor evidencia contradições relacionadas: à precarização das políticas públicas; à transferência progressiva de responsabilidades do Estado; e à institucionalização de práticas predominantemente adaptativas frente às desigualdades sociais.

Do ponto de vista da formação e identidade profissional, as pesquisas investigadas revelam persistência de fragilidade curricular, ausência de regulamentação profissional e insuficiência de referenciais formativos capazes de sustentar criticamente a atuação do educador social. Nesse sentido, a instabilidade da identidade profissional do educador social não pode ser compreendida dissociada das fragilidades epistemológicas que atravessam a própria constituição da Pedagogia Social brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio contemporâneo do campo não reside apenas na ampliação das práticas educativas desenvolvidas em espaços não escolares, mas na consolidação de referenciais epistemológicos capazes de sustentar criticamente: sua especificidade científica; sua identidade profissional; e sua função social em contextos historicamente marcados pela desigualdade estrutural.

Mais do que ampliar quantitativamente as pesquisas sobre Educação Social e Educação Não Formal, torna-se necessário fortalecer investigações voltadas: à construção conceitual da Pedagogia Social; à sistematização teórica do campo; à formação do educador social; e à problematização crítica das relações entre educação, assistência social e políticas neoliberais.

Somente mediante esse aprofundamento epistemológico será possível consolidar a Pedagogia Social brasileira não apenas como conjunto de práticas educativas socialmente relevantes, mas como campo científico criticamente estruturado, capaz de produzir referenciais teóricos consistentes para compreender e transformar as condições históricas de desigualdade que atravessam a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

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

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social: contribuições para uma teoria geral da educação social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 341-352, maio/ago. 2010.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política***:* impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 17, p. 40-52, jan./abr. 2014.

GREGÓRIO, Maria Eugenia Augusto. Terceiro setor e educação não formal. 2015.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015.

MACHADO, Érico Ribas. O desenvolvimento da pedagogia social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha. 2014. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MIRA, Levi Nauter de. As educações na política de assistência social*:* um olhar para o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos*.* 2020. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

MOREIRA, Maria José Thomaz. O educador social em uma instituição socioeducativa no Distrito Federal: atribuições, perfil e expectativas. 2016. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento e questões do campo científico.

Educação, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2017.

NATALLI, Paula Marçal. O lúdico em instituições de educação não formal. 2009.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Monteiro de. Práticas educativas nos espaços de educação não formal: uma teoria substantiva sobre a formação cidadã e vulnerabilidade social. 2018. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SALVADOR, Mercia Simões da Silva. As necessidades formativas de educadores sociais: desafios e possibilidades na formação em serviço em uma organização da sociedade civil. 2020. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2020.

SANTOS, Vanessa Ribeiro dos. Estado do conhecimento da pedagogia social brasileira: desafios da práxis transformadora na educação social. 2023. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CAPÍTULO 9

Entre a exuberância e a degradação: representações da natureza em Linhares/ES nos relatos de viajantes do século XIX

Vitor André de Souza [24]
Maria Alayde Alcantara Salim [25]

[24] Vitor André de Souza. Mestrado em Ensino na Educação Básica – UFES/ CEUNES. vitorandre1377@gmail.com
[25] Maria Alayde Alcantara Salim. Doutorado em Educação – UFES/CEUNES. maria.salim@ufes.br

Resumo

O presente artigo analisa as representações da natureza presentes nos relatos de viajantes que passaram pela região de Linhares, no Espírito Santo, ao longo do século XIX. A pesquisa fundamenta-se na análise histórica e documental de narrativas produzidas por viajantes como Maximiliano de Wied-Neuwied, Auguste de Saint-Hilaire, Dom Pedro II, Teresa da Baviera, Bispo D. José Caetano, Julia Louisa Keyes e William John Steains. Esses relatos revelam uma região marcada pela exuberância natural, destacando a diversidade da fauna, da flora e das paisagens do Rio Doce e da Lagoa Juparanã. Ao mesmo tempo, as narrativas evidenciam sinais de degradação ambiental decorrentes do avanço da ocupação territorial, do desmatamento e da exploração dos recursos naturais. O estudo dialoga com autores como Le Goff, Junqueira, Lisboa e Bueno, problematizando os relatos de viagem enquanto fontes históricas atravessadas por subjetividades, interesses e visões de mundo. Metodologicamente, a pesquisa organiza categorias de análise relacionadas a diversidade natural, as representações da paisagem e as transformações ambientais observadas pelos viajantes. Conclui-se que os relatos analisados constituem importantes registros históricos para compreender as relações entre sociedade e natureza no contexto oitocentista, permitindo refletir sobre os impactos da ocupação humana e sobre a construção das representações da região de Linhares no século XIX.

Palavras-chave: Relatos de viajantes. Linhares. Século XIX. Natureza. Degradação ambiental.

INTRODUÇÃO

Os relatos de viajantes do século XIX constituem importantes fontes históricas para a compreensão das transformações sociais, culturais, territoriais e ambientais ocorridas no Brasil durante o período imperial. Essas narrativas, produzidas por naturalistas, religiosos, membros da nobreza, cientistas e aventureiros, oferecem descrições detalhadas das paisagens, dos costumes, das populações e das dinâmicas de ocupação do território brasileiro. No caso da região de Linhares, localizada ao norte da província do Espírito Santo e marcada pela presença do Rio Doce e da Lagoa Juparanã, tais registros revelam uma natureza exuberante, ao mesmo tempo, em que evidenciam os primeiros sinais de degradação ambiental decorrentes do avanço da ocupação humana.

Ao longo do século XIX, Linhares despertou o interesse de diversos viajantes estrangeiros e brasileiros, atraídos pela diversidade natural da região, pela presença dos povos indígenas e pelas possibilidades econômicas associadas ao processo de expansão territorial. As descrições deixadas por viajantes como Maximiliano de Wied-Neuwied, Auguste de Saint-Hilaire, Dom Pedro II, Teresa da Baviera e o Bispo José Caetano da Silva Coutinho demonstram fascínio diante da fauna, da flora e das paisagens naturais do Rio Doce, mas também registram transformações ambientais provocadas pelas derrubadas, plantações, construções e práticas de exploração dos recursos naturais.

Dessa forma, este artigo busca analisar as representações da natureza presentes nos relatos de viajantes que passaram por Linhares ao longo do século XIX, problematizando a relação entre a admiração pela exuberância natural e os indícios de degradação ambiental identificados nas narrativas. Parte-se da compreensão de que os relatos de viagem não são documentos neutros, mas produções carregadas de subjetividades, interesses e visões de mundo vinculadas ao contexto histórico e cultural de seus autores. Nesse sentido, as reflexões de Jacques Le Goff (1990) sobre o documento histórico e as discussões de Junqueira (2011), Lisboa (1997), Silva (2006) e Bueno (2022) acerca dos relatos de viajantes como fontes históricas constituem importantes referenciais teóricos para esta pesquisa.

A problemática central deste estudo consiste em compreender de que maneira os viajantes do século

XIX representaram a natureza da região de Linhares e como essas representações permitem identificar as transformações ambientais provocadas pelo avanço da ocupação territorial. A relevância da pesquisa está associada tanto a valorização dos relatos de viajantes como fontes históricas quanto a possibilidade de refletir sobre as relações entre sociedade e natureza em um contexto de expansão territorial e exploração ambiental no século XIX.

O objetivo geral do trabalho é analisar as representações da natureza presentes nos relatos de viajantes que passaram por Linhares durante o século XIX, identificando elementos relacionados a exuberância natural e aos processos de degradação ambiental. Como objetivos específicos, busca-se: compreender o contexto histórico da produção dessas narrativas; discutir as potencialidades e fragilidades dos relatos de viagem

enquanto fontes históricas; identificar as descrições da fauna, flora e paisagens naturais presentes nas obras analisadas; e examinar os registros que apontam para intervenções humanas e transformações ambientais na região.

Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se na análise documental e histórica dos relatos produzidos por viajantes que estiveram em Linhares ao longo do século XIX. Foram analisadas narrativas de diferentes autores, considerando suas formações, interesses, contextos de produção e perspectivas sobre a região. A investigação também se apoia em revisão bibliográfica acerca da utilização dos relatos de viajantes como fontes históricas e sobre os processos de ocupação territorial no Espírito Santo oitocentista.

Além desta introdução e das considerações finais, o artigo está dividido em três partes principais. Inicialmente, apresenta-se o referencial teórico, discutindo os relatos de viajantes enquanto fontes históricas e problematizando suas potencialidades e fragilidades. Em seguida, é apresentado o percurso metodológico da pesquisa, explicitando os procedimentos utilizados na análise documental. Por fim, na seção de resultados e discussão, são examinadas as representações da natureza em Linhares presentes nos relatos de viajantes, destacando tanto as descrições da exuberância natural quanto os indícios de degradação ambiental observados nas narrativas.

DESENVOLVIMENTO

Referencial teórico

A relevância dos relatos de viagem para o conhecimento histórico é incontestável. Eles oferecem uma visão singular sobre eventos históricos e mudanças ao longo do tempo. Os historiadores utilizam essas narrativas não apenas para compreender e interpretar o passado, mas também para investigar o contexto em que foram criadas. Essa abordagem crítica é crucial para identificar as múltiplas camadas de significado e as razões por trás das narrativas de viagem, permitindo uma compreensão mais aprofundada das sociedades estudadas (Bueno, 2022).

A importância dessas narrativas transcende o mero registro histórico e científico, pois eles alimentaram o imaginário coletivo sobre o Brasil e suas diferentes regiões. Ao trazer à tona as experiências pessoais, as observações detalhadas e as reflexões dos viajantes, esses relatos convidam os estudiosos a uma reflexão sobre a complexidade da história e da diversidade cultural brasileira.

Cada relato carrega consigo não apenas observações superficiais, mas também percepções profundamente enraizadas na época e na cultura de seus autores. Como fontes históricas, esses documentos são fundamentais não apenas por seu conteúdo factual, mas também por sua capacidade de revelar as nuances das interações sociais, econômicas e políticas que moldaram as comunidades retratadas (Silva, 2006).

Os relatos de viajantes são narrativas escritas por indivíduos que registraram suas experiências durante viagens a diferentes lugares. Essas obras podem ser denominadas de várias formas, como "literatura de viagem", destacando o aspecto estilístico e narrativo dos relatos, ou "diários de viajantes", que se concentram nos registros diários e pessoais das jornadas. Além disso, o termo "memórias de viagem" engloba tanto os relatos mais elaborados quanto os diários, ressaltando a natureza memorialística das narrativas. Cada uma dessas formas oferece perspectivas únicas sobre culturas, sociedades e geografias visitadas, contribuindo para a compreensão tanto da história quanto da literatura dos períodos em que foram escritas (Bueno, 2022).

A chegada de estrangeiros ao Brasil remonta ao século XVI, marcando o início de um movimento constante de europeus que se interessavam em explorar e registrar as novas terras. Os viajantes tiveram um papel significativo na criação de registros históricos que auxiliam na descrição do Brasil em diferentes épocas (Sarnaglia, 2013). Esses discursos não apenas refletem a visão europeia sobre o Brasil, mas também tiveram um impacto significativo na construção da identidade e na compreensão global das sociedades e culturas brasileiras nos séculos seguintes.

No início do século XIX os efeitos da disputa pelo poder econômico na Europa, e os conflitos arquitetados por Napoleão Bonaparte começaram a atingir Portugal, conflitos que resultaram no Bloqueio Continental, esse que almejava que todas as Nações europeias interrompessem as relações financeiras com a Inglaterra e se colocassem contra os ingleses com intuito de ruir sua economia, contribuindo assim para o plano de Napoleão em tornar a França um Império hegemônico (Fausto, 1994).

Portugal, grande parceiro econômico e dependente das relações comerciais com a Inglaterra se recusou a romper essas relações, tal decisão fez com que as tropas francesas invadissem as fronteiras de Portugal em novembro de 1807. Acuados, o Príncipe Dom João e a Corte portuguesa mudaram-se para o Brasil, transferência que resultou no Decreto de 28 de janeiro de 1808 que permitia a abertura dos portos brasileiros as todas as nações. Para o Brasil, a abertura dos portos significou o fim do exclusivo comercial metropolitano, isto é, do controle do comércio do Brasil pelos portugueses, e a liberdade de comerciar com outros países. Para a Inglaterra, a abertura também foi vantajosa, pois agora poderia vender suas mercadorias diretamente para o Brasil (Fausto,1994).

O novo Decreto exerceu novas influências na estrutura da colônia portuguesa na América, mudanças tanto econômicas quanto sociais que facilitaram, durante o século XIX, a visita de vários viajantes estrangeiros, que até então só era possível mediante a autorização real, porém na prática, vários religiosos, militares, corsários e mesmo curiosos estiveram em terras brasileiras como apontado Sarnaglia (2013).

Bueno (2022) destaca que o século XIX foi um momento de verdadeira efervescência exploratória, ocorrida através da consolidação de diversos impérios coloniais e da busca por novos territórios, recursos naturais e oportunidades comerciais. Essa dinâmica, na visão do autor, foi decisivamente influenciada pela Revolução Industrial, que proporcionou avanços tecnológicos e o desenvolvimento de meios de transporte mais eficientes, como os navios a vapor e as ferrovias.

José Calos Barreiro em sua obra intitulada "Imaginário e viajantes no Brasil do século XIX: cultura e cotidiano, tradição e resistência" de 2002, vem mostrar que:

O novo quadro histórico inaugurado em fins do século XVIII, decorrente da descolonização, do rompimento com a metrópole e da formação do Estado Nacional, suscita uma espécie de redescoberta e revisitação do Brasil pelos viajantes. Esse movimento é particularmente intenso a partir de inícios do século

XIX. Procedentes de muitas regiões, eles percorrem todas as províncias do Brasil ao longo do século XIX, deixando registros minuciosos sobre aspectos múltiplos da vida social, econômica e política do país (Barreiro, 2002, p.09).

A citação de Barreiro (2002) evidencia como o processo de descolonização e a formação do Estado Nacional despertaram um interesse crescente estrangeiro pelo Brasil. Esse movimento de revisitação foi motivado por diversos fatores, incluindo o desejo de compreender as novas dinâmicas políticas, econômicas e sociais que surgiram após o início do processo de rompimento com a metrópole. A partir dessa perspectiva, podemos explorar os principais motivos que atraíram esses viajantes ao país, incluindo interesses científicos, econômicos e diplomáticos.

Os visitantes europeus chegaram ao Brasil movidos por uma combinação de interesses, entre os quais se destacam a curiosidade em relação ao Novo Mundo, o espírito aventureiro alimentado por obras ficcionais do início do século XVI, que projetavam um imaginário místico construído a partir de relatos anteriores sobre a América, além das investigações científicas em ascensão. No entanto, é importante reconhecer que essas viagens também foram fortemente motivadas por interesses econômicos. A busca por metais preciosos, a exploração de recursos naturais como o pau-brasil, o açúcar e outros produtos tropicais, além do desejo de estabelecer rotas comerciais estratégicas, configuraram-se como motivações centrais da presença europeia no território americano. Esses viajantes, entre os quais havia naturalistas, botânicos, príncipes, princesas, bispos e pintores, registraram suas impressões sobre as terras brasileiras, seus povos, modos de vida, paisagens, natureza e formas de ocupação territorial (Sarnaglia, 2011).

Segundo Nascimento (2018) e Junqueira (2011) saber quem foram esses viajantes e as atividades que exerciam, nos ajudam na compreensão do prisma que o autor utilizou para relatar a região e qual contexto

isso teria acontecido. O olhar do Bispo D. José Caetano sobre a região de Linhares, por exemplo, é diferente do olhar e dos pontos de foco da princesa Tereza da Baviera, essa diferença é explicada porque, segundo Magda Sarat (2011):

o que influencia o teor dos registros é a formação do viajante, e a lista de profissões era extensa. Entre eles estavam professores, governantas, pastores protestantes, missionários, cientistas, representantes diplomáticos, oficiais da marinha, advogados, comerciantes, soldados, artistas, artesãos, naturalistas, mercenários, aventureiros, etc. A profissão exercida por cada viajante caracterizou um tipo de envolvimento com a população nativa e, consequentemente, um tipo de registro (Sarat, 2011, p.38).

Outro ponto que pode nos ajudar no entendimento das motivações da vinda dos viajantes no século XIX em terras capixabas, gira em torno das questões indígenas. Segundo Nascimento (2018), o Espírito Santo, no contexto de transição da Capitania Real para a organização provincial, passou a ser visto "como 'terra da oportunidade' e possibilidade de 'domesticação' dos indígenas, de diversos aldeamentos", o que teria chamado a atenção desses viajantes (Nascimento, 2018, p.10).

Pandolfi (2016) em seus estudos, também contribui, mostrando que na atualidade não existem registros de tribos remanescentes dos 'Botocudos' no estado, porém "durante o século XIX, a situação era diferente e por isso havia a presença de muitos viajantes estrangeiros na província do Espírito Santo" (Pandolfi, 2016, p.18). Levy Rocha em sua obra Viajantes Estrangeiros no Espírito Santo (1972) faz sua contribuição ao falar que "é de observar que um grande motivo de interêsse e atração do Espírito Santo para êles, foi o índio botocudo" (Rocha, 1972, p.27).

Esses fatores, somados à chegada da Corte portuguesa, não só mudaram a dinâmica local, mas também atraíram o olhar de viajantes e estudiosos europeus. Os conflitos internos, acompanhados das transformações políticas e sociais, realizam um ambiente que estimulou a vinda de estrangeiros para a região. Além disso, nesse mesmo período, o interesse científico pelas riquezas naturais do Brasil, com sua fauna e flora exuberantes, cresceu rapidamente, dando início a um novo ciclo de exploração e pesquisa.

Era comum a vinda de muitos biólogos e naturalistas a terras brasileiras, missões em nome da ciência, financiadas por universidades e Museus de História Natural, evidenciando a importância que os relatos exerciam para o mundo científico, contudo não se limitava a esses profissionais, muito menos a análise e admiração pela natureza, as características físicas, degradação ambiental, conflitos com os povos indígenas, costumes e crenças também são evidenciadas nas narrativas, um conjunto de observações do homem e da natureza que fornece um rica documentação para historiografia (Lisboa, 1997). Spix e Martius em sua obra Viagem pelo Brasil: 1817-1820 (2017) abordam que:

[...] tudo que diz respeito ao homem, tanto indígenas como imigrados: as diversidades, conforme os climas; o seu estado físico e espiritual, etc.; a morfologia e anatomia de todas as espécies de animais, dos inferiores aos superiores, os seus hábitos e instintos, a sua distribuição geográfica e migrações; e, igualmente, fará observações sobre os restos existentes embaixo da terra, esses mais seguros documentos do passado e do sucessivo desenvolvimento da criação (Spix; Martius, p.21, 2017).

O relato de viagem enquanto fonte histórica, traz consigo múltiplas representações, vestígios e amostras das organizações políticas e culturais das sociedades retratadas. Cabe ao historiador destrinchar e contextualizar, confrontando com informações de outros vestígios que podem fornecer dados daquela sociedade, sendo que suas escolhas e intervenções nas análises não são neutras (Silva, 2006).

Le Goff (1990) fala sobre a intervenção do historiador na escolha e no tratamento dos documentos, evidenciando que suas ações não são neutras

> A intervenção do historiador que escolhe o documento, extraindo-o do conjunto dos dados do passado, preferindo-o a outros [...] que depende da sua própria posição na sociedade da sua época e da sua organização mental [...] uma situação inicial que é ainda menos "neutra" do que a sua intervenção. O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado,

> ainda que pelo silêncio. Os documentos [...] devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. [...] Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade (Le Goff, 1990, p.548).

> Assim, os relatos dos viajantes no século XIX são não apenas documentos ricos de informação histórica, mas também artefatos complexos que exigem análise cuidadosa. Ao examinar e problematizar suas fragilidades, potencialidades e importância na narrativa histórica, os estudiosos não apenas expandem nosso entendimento do passado, mas também promovem reflexões sobre como a história é construída, interpretada e transmitida ao longo das gerações. Antes de iniciar a exploração dos relatos dos viajantes, é fundamental considerar que as visões pessoais carregadas de estereótipos, não se trata apenas de uma fragilidade, mas sim de um processo de problematizações que devem ser realizadas em qualquer fonte histórica.

> Cada relato de viagem é único, devendo ser problematizado e passado por uma análise crítica. Para Junqueira (2011) o historiador deve ater-se a diversos aspectos, são eles: observar o "lugar de enunciação" e o universo cultural que o viajante está inserido; avaliar em que fase se escreveu o texto, se foi durante ou após a jornada, pois muitos dos viajantes, faziam anotações e rascunhos e posteriormente retornavam ao seu país de origem e transformavam em livros e publicavam; a forma como foi elaborado o relato (narrativa, memória, cartas, diário etc.); e quando se publicou o texto, se for o caso.

Ao levar em contas esses aspectos de atenção dos relatos de viajantes do século XIX, é necessário abordar algumas de suas fragilidades, mas sem que esses pontos de tensões comprometam a qualidade desses documentos como fontes históricas. Uma das questões principais envolve uma perspectiva eurocêntrica, que segundo Lisboa (1997) permeia grande parte dessas narrativas. Os viajantes, em sua maioria estrangeiros, observavam o Brasil por meio de um olhar externo, o que muitas vezes resultava em descrições impregnadas de ideias preconcebidas e estereótipos coloniais. Esse olhar "de fora", por vezes, distorce ou simplificava as realidades complexas das populações indígenas.

Outro aspecto importante é o distanciamento temporal na produção dessas obras, assim destacado por Junqueira (2011), muitos viajantes não publicavam sua escritas imediatamente, mas sim após seu retorno à Europa, o que poderia implicar numa reinterpretação das anotações feitas durante as viagens, prejudicando a descrição correta das observações, já que a interrupção posterior dos acontecimentos tende a ser filtrada pelas visões e pelos interesses do autor e do público a quem o relato era destinado.

Dessa forma, ao problematizar as fragilidades presentes nos relatos de viagem, o historiador não invalida essas narrativas, mas enriquece sua interpretação. Reconhecer os limites de cada documento é parte fundamental do processo historiográfico, pois permite explorar suas potencialidades e situá-las em seu contexto de produção. Com uma análise cuidadosa, essas fontes continuam a oferecer contribuições importantes para a compreensão das dinâmicas sociais, culturais e políticas do Brasil no século XIX.

Os viajantes percorreram diversas regiões do Brasil em diferentes períodos e, como destacado por Junqueira (2011), a efervescência dessas expedições ocorreu no século XIX. O Espírito Santo, especialmente a região de Linhares, tornou-se um ponto de interesse, com destaque para o Rio Doce, belezas naturais e as populações indígenas que habitavam o local. A partir das pesquisas realizadas, identificamos um total de sete viajantes que passaram pelo Espírito Santo e descreveram o povoado de Linhares durante o século XIX, são esses que trabalharemos em nossa pesquisa, analisando suas obras e, posteriormente, construindo propostas pedagógicas: Bispo D. José Caetano (1812 e 1819-1820), Alexander Phillip Maximiliano (1815), Saint-Hilaire (1818), Dom Pedro II (1860), Julia Louisa Keyes (1867-1870), William John Steains (1885-1886) e Teresa da Baviera (1888).

Para as análises das obras foram levantadas temáticas em comum e considerados relevantes para a compreensão do contexto histórico de construção da cidade de Linhares, podemos destacar: Diversidade natural e a degradação ambiental. Esses pontos serão melhores abordados depois de uma breve descrição da vida de cada viajante.

Iniciando a descrição, temos o primeiro viajante, que foi o D. José Caetano da Silva Coutinho, nasceu em 13 de fevereiro de 1768, na vila de Caldas da Rainha, em Portugal, mas se tornou brasileiro ao aderir à

constituição do império (Estação Capixaba, 2016). Chegou ao Rio de Janeiro em 25 de abril de 1808 e, apenas três dias depois, tomou posse como bispo, fazendo sua entrada solene na cidade em 13 de maio, além de seu papel como bispo e capelão-mor do Rio de Janeiro, ele foi senador do império pela província de São Paulo e membro do conselho do Imperador (Estação Capixaba, 2016).

O Bispo D. José Caetano visitou o estado do Espírito Santo em dois momentos durante o século XIX, a primeira viagem foi em 1812, e a segunda, entre 1819 e 1820. Em 26 de outubro de 1812, o bispo chegou ao quartel de Riacho, na atual Barra do Riacho, município de Aracruz, no dia 27 de outubro, ele chegou ao quartel de Comboios. Durante a noite, seguiu para o quartel de Regência, na região litorânea de Linhares, essa região é apresentada no capítulo que ele intitulou de "Freguesia do Rio Doce".

O segundo viajante foi Alexander Phillip Maximilian – Maximilliano, nasceu em 23 de setembro de 1782 na Neuwied Territórios Germânicos. Príncipe de Wied-Neuwied foi um pesquisador pragmático, cientista detalhista que se destacou nos estudos da flora, fauna e indígenas nativos brasileiros. Sua viagem ao Brasil durou cerca de 18 meses, e percorreu os estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia e Espírito Santo. Em dezembro de 1815, o Príncipe Maximiliano percorreu boa parte do Rio Doce, registrando suas observações. Foi apenas em 28 de dezembro que ele chegou, de fato, ao povoado de Linhares (Sallas, 2010)

Foi autor da obra Viagem ao Brasil, publicado em 1820 com detalhadas descrições sobre suas observações. Maximiliano dedicou o capítulo VII, intitulado "Estadia na Capitania e Viagem ao Rio Doce," e o capítulo VIII, intitulado "A Viagem do Rio Doce a Caravelas, ao Rio Alcobaça, e Volta ao Morro D'Arara, à Margem do Mucuri," para descrever a região do baixo Rio doce.

O terceiro viajante foi o Augustin François Cesar Prouvençal, também conhecido como Auguste de Saint Hilaire, nasceu na França no ano de 1779. Saint-Hilaire era um botânico e foi responsável por catalogar, em descrições detalhadas e inclusive com gravuras, a biodiversidade brasileira desbravando grande parte no território, incluindo os atuais estados do

Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Goiás, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (Nascimento, 2018).

O percurso desse viajante no Espírito Santo se inicia na foz do rio Itabapoana em direção à vila de Itapemirim em 1818. Ele passa pelas praias de Itaipava e Piúma, ao distrito de Benevente ou Aldeia de Reritiba – município conhecido hoje como Anchieta. Seguindo viagem, o pesquisador chega a aldeia de Meaípe, administrado pela paróquia de Guarapari. Ele ainda percorre os distritos de Perocão, Ponta da Fruta, Barra do Jucu avistando o Convento da Penha, em direção a vila de Vitória (Nascimento, 2018).

Passada a estadia na vila de Vitória segue viagem em direção ao Rio Doce, perpassa pela Vila Nova de Almeida o qual não relata grandes destaques, quartel do Riacho, chegando a Linhares ou Santa Cruz de Linhares em 18 de agosto de 1818, em seu relato intitulou um capítulo de "O Rio Doce - A Nova Colônia - A Lagoa Juparanã".

O quarto viajante foi o D.Pedro de Alcântara. Nasceu em 2 de dezembro de 1825 no Palácio da Boa Vista, em S. Cristóvão, Rio de Janeiro. Dom Pedro II foi o último Imperador do Brasil, tendo seu reinado a duração de 49 anos, quando foi proclamada a República (Mossé, 1938).

O imperador realizou diversas viagens pelo Brasil durante seu reinado, muitas vezes com o objetivo de inspecionar e conhecer pessoalmente as diversas regiões do país. No ano de 1860 D. Pedro II acompanhado da imperatriz e toda comitiva, desembarcam na Capitania do Espírito Santo em viagem percorrida as províncias do norte. A estadia durou cerca de quinze dias e visitou as mais importantes regiões da província na época, como as colônias de Santa Leopoldina e Santa Isabel, as vilas de Vitória, Serra, Viana, Reis magos e Santa Cruz, o Rio Doce na região de Linhares, em destaque a lagoa Juparanã, no qual foi autor do relato "*Do Pouso do Riacho a Linhares*".

O quinto relato é da Julia Louisa Keyes, norte americana que retrata a visita da sua família ao Espírito Santo entre os anos de 1867 e 1870, porém ela esteve em Linhares entre junho de 1867 e maio de 1868. A visita mais tarde virou o livro intitulado de Nossa vida no Brasil: imigração norte-americana no Espírito Santo, 1867-1870.

O sexto viajante foi o William John Steains que esteve no Espírito Santo entre o ano 1885 e 1886. Aos 18 anos, veio para o Brasil para trabalhar como desenhista na construção de uma ferrovia em Alagoas. Aos 22 anos, idealizou e realizou uma expedição ao rio Doce, que foi descrita em um relatório, intitulado "o Valle do Rio Doce" publicado pela Revista da Sociedade de Geographia do Rio de Janeiro em 1888.

O sétimo e último relato é da Therese Charlotte Marianne Auguste, princesa da Baviera, nasceu no ano de 1850 em Munique, no Reino da Baviera, um extinto estado Germânico. Ele foi etnóloga, zoóloga e botânica. Dedicada as suas pesquisas, a ciência e fascinada pela América do Sul, visitou o Brasil no ano de 1888 e se destaca por ser um relato riquíssimo de informações, além do fato de ser um registro feito por uma mulher, pouco comum naquela época (Baviera, 2013).

Na província do Espírito Santo, Therese da Baviera esteve em diversas regiões, como Cachoeiro, Vitória, Santa Leopoldina, Santa Teresa, Linhares, Anchieta, Santa Cruz, Carapina e Vila Velha. Sendo assim constituiu um rico panorama capixaba do final do século XIX, perpassando por rios, matas, descrevendo costumes, climas, habitantes indígenas, a fauna e a flora. Teresa chega em Linhares entre os meses de agosto e de setembro de 1888, em seu relato, abordou a região no capítulo de nome "Rio Doce" (Baviera, 2013).

As informações, mesmo que breves, sobre a vida dos viajantes que passaram pela região de Linhares são de grande relevância, pois ajudam a compreender quem foram esses observadores que registraram suas observações sobre o local. Conhecer o perfil de cada viajante permite contextualizar suas perspectivas e interesses específicos, ampliando nosso entendimento sobre os aspectos que cada um priorizou em seus relatos. Assim, passamos ao desenho do percurso metodológico.

Percurso metodológico

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, fundamentado na pesquisa histórica e documental. O trabalho teve como principal fonte de investigação os relatos de viajantes que passaram pela região de Linhares ao longo do século XIX, produzindo descrições sobre a natureza e a degradação ambiental existentes na localidade.

A análise documental concentrou-se nos relatos de sete viajantes identificados na pesquisa: Bispo

D. José Caetano da Silva Coutinho, Maximiliano de Wied-Neuwied, Auguste de Saint-Hilaire, Dom Pedro II, Julia Louisa Keyes, William John Steains e Teresa da Baviera. Esses viajantes estiveram na região em diferentes momentos do século XIX e produziram registros que possibilitam compreender permanências e mudanças nas representações sobre Linhares e sua natureza.

A seleção dessas fontes ocorreu a partir de levantamento bibliográfico e documental relacionado aos viajantes estrangeiros e brasileiros que percorreram a província do Espírito Santo no período oitocentista. Após a identificação dos relatos, realizou-se a leitura integral das obras e o levantamento das passagens relacionadas a diversidade natural, a fauna, a flora, as paisagens e as transformações ambientais observadas pelos autores.

A pesquisa também se apoiou em revisão bibliográfica acerca da utilização dos relatos de viajantes como fontes históricas, dialogando com autores como Le Goff (1990), Silva (2006), Lisboa (1997), Junqueira (2011), Bueno (2022), Nascimento (2018) e Sarnaglia (2013). Esses referenciais contribuíram para a problematização das fontes, considerando os contextos históricos, as subjetividades dos viajantes e as limitações inerentes as narrativas de viagem.

No processo analítico, buscou-se identificar recorrências temáticas nos relatos, especialmente relacionadas a representação da natureza. A partir disso, foram organizadas categorias de análise voltadas para: a descrição da exuberância natural; os registros sobre fauna e flora; as representações da paisagem; e os indícios de degradação ambiental decorrentes da ocupação humana.

A interpretação das fontes ocorreu por meio de análise histórica crítica, considerando que os relatos não constituem descrições neutras da realidade, mas construções atravessadas por interesses científicos,

religiosos, econômicos e culturais. Dessa forma, buscou-se compreender tanto o conteúdo das narrativas quanto os significados atribuídos pelos viajantes a natureza de Linhares.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: DIVERSIDADE NATURAL E A DEGRADAÇÃO AMBIENTAL

Os relatos sobre a região do rio Doce, produzidos ao longo do século XIX, apresentam uma característica comum: a admiração pela riqueza natural da região. Desde o registro do Bispo José Caetano em 1812 até o relato de Tereza da Baviera em 1888, muitos viajantes destacam aspectos semelhantes, paisagem dominada por florestas densas, fauna variada e o rio como um elemento central. Apesar disso, ao longo do século, surgem algumas percepções de mudança na paisagem, com menções a transformações ambientais e sinais de intervenção humana, como desmatamentos e alterações no uso do solo.

No entanto, essas diferenças podem ser interpretadas sob duas perspectivas: enquanto parte das mudanças relatadas reflete o avanço da colonização, a percepção dessas transformações também pode variar devido ao olhar único de cada viajante, moldado por suas experiências, interesses e contextos históricos. Assim, os relatos não apenas documentam a natureza do rio Doce, mas também revelam as subjetividades de quem os escreveu, oferecendo múltiplas camadas de compreensão sobre a relação entre o ambiente e os processos históricos que o transformaram.

Ao analisar os relatos dos viajantes, visamos focar na diversidade natural e as ações de transformação e degradação ambiental resultante do avanço da ocupação do território de Linhares no século XIX. Ao explorar esses aspectos, torna-se fundamental considerar como essas observações foram moldadas pelas visões de mundo dos autores e do contexto em que viviam. Jacques Le Goff destaca que o documento histórico não é apenas um reflexo passivo do passado, mas uma construção relacionada as preocupações e reflexões de sua época (Le Goff, 1990). Assim, o Espírito Santo, com sua exuberância natural, foi retratado como uma terra cheia de recursos, mas também vista sob o prisma da exploração colonial.

Esses relatos não se limitam a um inventário das paisagens naturais, mas trazem uma visão rica e, por vezes, contraditória da relação entre homem e ambiente. Embora expressassem admiração pela fauna e flora, também revelaram, de maneira indireta, as transformações na paisagem local decorrentes da colonização e das práticas de exploração, como aponta Junqueira (2011). Para o autor, esses documentos não registram apenas os recursos naturais de uma região, mas também mostram as interações humanas e as modificações ambientais em um período de expansão territorial e econômica.

Ao abordar as belezas naturais da região, começamos com o relato de Maximiliano ([1815], 1940), que capta com riqueza de detalhes a fauna, a flora e a imponência do Rio Doce, proporcionando uma visão aprofundada da paisagem de Linhares. Em suas observações, Maximiliano nos conduz por uma jornada de encantamento e desafio, onde as riquezas naturais coexistem com as adversidades locais:

Aí encontramos rastros das colossais “tartarugas” marinhas, que vem à costa depositar os ovos em buracos cavados na areia [...] ao meio-dia, quando o calor se tornou opressivo, nossa “tropa” estava por demais fatigada; não tínhamos água para saciar a sêde ardente dos animais e nem mesmo a dos companheiros de iam a pé, alagados de suor [...] meteram pelas moitas com alguns vasos e colheram a água de dentro das folhas das bromélias. Essa água é pura e clara pouco depois das chuvas; agora, porém, que havia muito tempo não chovia, estava negra e suja; encontramos até ovos de girinos. Coámo-la num pano, juntámos suco de limão, aguardente e açúcar, e dessarte tivemos um delicioso refresco. Nos pés de bromélia achavamos frequentemente uma pequena rã amarela [espécie ainda não catalogada] (Maximiliano, 1940, p.151-152).

Maximiliano continua exaltando a grandiosidade da região:

A estadia no rio Doce foi, sem dúvida, uma das etapas mais interessantes das minhas viagens pelo Brasil; porque, à margem desse rio, de cenários tão soberbos e tão rico em espécies notáveis, o naturalista tem por muito tempo com que se ocupar e as mais variadas e agradaveis emoções. Todavia, os frutos de nossas pesquisas teriam sido muito maiores, caso podéssemos atravessar, sem impedimento e perigo, essas

florestas ainda inexploradas. Dizem não ser fácil encontrar-se paisagens mais deleitosas do que, por exemplo, a da Lagoa de Juparanã (Maximiliano, 1940, p.158-159).

O relato de Maximiliano nos permite ter um olhar sobre os desafios da sobrevivência no ambiente natural do Rio Doce, bem como sobre a rica biodiversidade local. Ao descrever as tartarugas marinhas que vêm à costa para depositar seus ovos, ele descreve um comportamento natural para a perpetuação da espécie e ressalta a importância ecológica dessas praias como habitats, destacando a função vital das áreas costeiras na manutenção da biodiversidade marinha e terrestre.

Maximiliano continua suas observações, nos permitindo verificar a luta pela sobrevivência de sua equipe em meio ao calor intenso e à falta de água. A busca por água nas folhas das bromélias, embora uma solução de último recurso, demonstra uma adaptação necessária as condições adversas. A água recolhida, inicialmente imprópria para consumo, foi filtrada e preparada com suco de limão, aguardente e açúcar, exemplificando a capacidade de utilizar os recursos disponíveis de maneira a garantir a hidratação e expondo a resistência dos exploradores, aspectos cruciais para a sobrevivência nessa região desconhecida por eles.

Além das questões de sobrevivência, o relato também aborda a observação da fauna local. A descoberta de uma pequena rã amarela, ainda não catalogada até o momento da viagem, exemplifica a contribuição significativa dessas expedições para o conhecimento científico da época. A descrição dessa espécie que se encontrava nos pés de bromélias, sugere um ecossistema diversificado, no qual, as interações entre plantas e animais são essenciais para o funcionamento correto e equilibrado do meio ambiente.

Essas observações preliminares sobre a fauna fundamentam análises futuras que explorarão as interações entre a fauna, a flora e as belezas naturais do Rio Doce. Compreender essas interações é fundamental para reconhecer a complexidade ecológica da região e a necessidade de sua conservação. A preservação desses ecossistemas é crucial não apenas, para manter a biodiversidade, mas também para valorizar o patrimônio natural e científico que eles representam.

Dando continuidade as análises da diversidade natural de Linhares, Auguste de Saint-Hilaire ([1818], 1936) também constrói sua perspectiva sobre Linhares, com destaque para a Lagoa Juparanã. Saint-Hilaire descreve a lagoa como um espaço farto em peixes e animais, revelando a abundância da fauna local e a importância desse ecossistema. Em suas observações, ele vai um pouco além, projetando um futuro para a região, imaginando-a transformada pela presença humana, o que revela tanto sua admiração pelo lugar quanto a visão de progresso comum entre os viajantes europeus do século XIX:

[...] o bello lago de Juparanan. O lago Juparanan é muito abundante em peixe, como as suas margens o são de caça, principalmente em mutuns (craxalctor), pecaris e crocodilos. [...] Dia virá em que ellas se animarão com a presença do homem e se embellezarão com habitações numerosas; esse lugar será, certamente, então, um dos mais bellos do imperio do Brasil (Saint Hilaire, 1936, p. 197-199).

Ainda em suas descrições sobre Linhares, Saint-Hilaire explora com atenção a diversidade natural da região, ampliando sua análise para além da Lagoa Juparanã. Ele observa de forma cuidadosa os arredores, ressaltando aspectos que evidenciam a riqueza e a complexidade do ecossistema local:

a vegetação é aqui muito variada [...] Essas florestas servem de refugio a um grande numero de animais selvagens, como veados, onças, pecaris, tapir e innumeras especies de macacos. [...] No decurso do passeio que fiz aos arredores da casa de Antonio Martins, encontrei quasi tantos insectos quanto em todo o resto de minha viagem no littoral. A estação das chuvas é, como eu disse anteriormente, a em que esses animaes reaparecem (Saint Hilaire, 1936, p. 186-187).

José Caetano da Silva Coutinho ([1820], 2002) apresenta suas observações, mesmo se tratando de um bispo, o que deixa muito evidente em seu relato a sua missão de cunho religioso na região, ele vai além, mostrando as questões religiosas e abrangendo outros temas importantes. Ele observa e descreve aspectos da fauna e flora da região, oferecendo uma visão abrangente da vida em Linhares no início do século XIX. Nos próximos trechos, exploraremos essas observações para compreender melhor a realidade multifacetada de Linhares durante esse período:

[...] tem muitas derrubadas e plantações novas abaixo e acima da povoação, e um excelente quartel telhado e assoalhado feito para o alferes comandante, aonde fiquei muito bem alojado e tratado pelo vigário encomendado, Manoel Alves de Souza (Coutinho, 2002, p.81).

O relato do Bispo José Caetano Coutinho destaca as mudanças ambientais em Linhares durante o século XIX, mencionando as "derrubadas e plantações novas" que transformaram a paisagem natural. Essa descrição ajuda a pensar a degradação ambiental, fato que, fica ainda mais evidente com o trecho: "Vi lindas plantações de mandiocas e milhos pelas duas margens do estreito; vi poucas aves na lagoa, mas vi um cachorro d'água, e matamos uma capivara" (Coutinho, 2002, p. 85). Essas descrições ilustram como a colonização e o desmatamento provocados pela intervenção humana alterou significativamente a dinâmica natural local.

Dom Pedro II ([1860], 1999) também observa o aspecto da natureza, porém pelo olhar mais detalhista, característica que pode ser atribuída tanto a sua curiosidade científica quanto ao contexto de sua visita, realizada quarenta anos após o último relato registrado pelo Bispo José Caetano. Era comum entre os viajantes a prática de referenciar relatos anteriores, o que contribuía para alimentar o imaginário e criar expectativas sobre o que poderiam encontrar. Além disso, como Imperador, Dom Pedro II dispunha de maior infraestrutura durante suas

expedições. Em suas anotações, ele descreve a imponência dos elementos naturais da região de Linhares, como a Lagoa Juparanã que fala de "um mar de água doce, tendo 7 léguas de comprido, e muita largura" (Bediaga, 1999, p.132), demonstrando um interesse pela geografia e pelo meio ambiente local, registrando com precisão elementos que compõem a paisagem, como a profundidade do rio, a vegetação densa que cobre suas margens e a diversidade de fauna que o rodeia. Suas observações capturam não apenas a riqueza da paisagem local, mas também refletem um desejo de documentar os recursos naturais do Brasil, oferecendo uma visão mais ampla do século XIX em Linhares-ES:

O rio é fundo e uma vara ordinária não chega ao fundo; não é estreito; corre muito, e tem voltas grandes; mas por ora não são ásperas; vêem-se nandaias, periquitos de cabeça encarnada; pau de angélica com belas flores amarelas; o arvorado torna-se espesso em ambas as margens. Por ora há poucos paus e árvores caídas no rio que em nada embarcariam a passagem do Pirajá. 10h duas choupanas num alto na margem esquerda sem mato. Apareceu uma canoa com o Alexandre Campos e o Chagas, dois cães atrelados para caça e espingarda que tomei. Já dei 3 tiros e creio que matei um anu.

Praia de areia chamada de mosquito que beiramos 11h e 33 min. Dizem que há tubarões grandes e cações de espada na lagoa que é muito piscosa, pescando-se de rede (Bediaga, 1999, p.132).

Além das observações sobre as belezas naturais, o fragmento do relato de Dom Pedro II sobre Linhares nos permite a introduzir a questão da degradação ambiental, pois é descrito o fato de que ele matou um pássaro, um anu, ao dar três tiros, o que mostra suas interações diretas com o ambiente natural e suscita uma reflexão sobre as práticas de caça na época, que, embora comuns, podem ser problematizadas hoje à luz das preocupações contemporâneas com a conservação da fauna. Além disso, ele relata um desmatamento inicial com a construção de pequenas choupanas.

Tereza da Baviera ([1888], 2013) também faz suas colaborações acerca dos aspectos naturais de Linhares, iniciando suas observações com muitos detalhes, descrevendo e catalogando sobre a fauna e flora da região do Rio Doce:

Durante toda a manhã, soavam as vozes dos pássaros na mata costeira aos nossos ouvidos atentos [...] Pequenos papagaios voavam sobre o rio [...] Um pavão (Pyroderus scutatus Shaw) arrulhava na vegetação cerrada da mata, um jacu (Cryptu rus noctivagus Wied) deixou o seu chamado apitante soar alto na mata. Anus (Crotophaga) andavam em grande quantidade na orla da mata para lá e para cá. Muitas gaivotas, possivelmente da espécie Tachycineta albiventris Bodd., [...] Numa árvore bem perto da margem, podíamos ver nitidamente um Rhamphastos dicolorus L., tucano de peito vermelho e parte de cima preta, com um enorme bico, medindo. Na mesma árvore observamos uma pomba [...] capivaras e antas [...] A mata virgem que acompanha ininterruptamente o rio de ambos os lados não vicejava num verde monótono. Num esplendor indescritível de cores, o mensageiro da chegada da primavera aumentava ainda mais os seus

encantos. Catalpas de flores amarelas (Tecoma speciosa DC.) se alternavam com árvores de tronco fino e flores marrom-avermelhadas, talvez alguma espécie de Machaerium (Baviera, 2013, p.111-112).

Teresa da Baviera inicia o relato proporcionando ao leitor uma visão detalhada da biodiversidade ao longo do Rio Doce. Suas descrições evocam a presença variada da vida animal e vegetal na região. A autora menciona diversas espécies de aves, destacando não apenas a variedade, mas também a abundância desses animais na mata costeira. Além disso, a presença outros animais como capivaras e antas enriquece ainda mais a narrativa, mostrando a diversidade de espécies que habitavam a região a sua época.

A observação minuciosa de Teresa, como a de um tucano de peito vermelho (Rhamphastos dicolorus), exemplifica a atenção aos detalhes e a familiaridade com a nomenclatura científica, mostrando o seu profundo interesse e conhecimento em ornitologia. Embora já possuísse uma base sólida sobre a biodiversidade, sua visita enriqueceu ainda mais seus conhecimentos sobre a natureza, evidenciando um de seus principais objetivos de viagem: explorar e conhecer novas culturas e belezas naturais (Baviera, 2013).

Teresa também se impressiona com a exuberância da flora, descrevendo a mata virgem que acompanha o rio com uma paleta de cores que rompe a monotonia do verde. A menção das Catalpas de flores amarelas e árvores de flores marrom-avermelhadas demonstra a riqueza e a diversidade botânica do ambiente.

Embora os relatos tratem de períodos distintos do século XIX, é evidente a riqueza e diversidade natural da região, que despertavam o fascínio dos viajantes. Ao mesmo tempo, já se percebem os primeiros sinais da interferência humana, resultando em transformações significativas no ambiente.

Dessa forma, os relatos dos viajantes do século XIX sobre Linhares evidenciam uma interação complexa entre a apreciação das belezas naturais e as evidências de degradação ambiental causadas pela ocupação humana. As descrições da fauna e flora, somadas as práticas de exploração e intervenções na paisagem, oferecem uma compreensão mais profunda dos impactos da colonização na região, pois esses relatos não apenas destacam a exuberância da natureza, mas também registram as mudanças provocadas pela expansão territorial e pelas demandas de desenvolvimento da época, permitindo uma reflexão crítica sobre a interação entre homem e ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou analisar as representações da natureza em Linhares/ES presentes nos relatos de viajantes do século XIX, destacando a relação entre a exuberância ambiental da região e os processos de degradação decorrentes do avanço da ocupação territorial. A partir da análise das narrativas produzidas por viajantes como Maximiliano de Wied-Neuwied, Saint-Hilaire, Dom Pedro II, Teresa da Baviera e José Caetano da Silva Coutinho, foi possível compreender como a natureza ocupou papel central na construção das representações sobre Linhares durante o período oitocentista.

Os relatos evidenciam uma constante admiração pela diversidade natural da região, marcada pela presença do Rio Doce, da Lagoa Juparanã, das florestas densas e da abundante fauna local. As descrições realizadas pelos viajantes revelam o fascínio diante das paisagens naturais e demonstram o interesse científico existente em torno da biodiversidade brasileira no século XIX.

Ao mesmo tempo, as narrativas analisadas também registram sinais de transformação ambiental provocados pela expansão da ocupação humana. As referências as derrubadas de mata, as plantações, as construções e as práticas de caça demonstram que a região já passava por mudanças significativas em sua paisagem natural, evidenciando os impactos do avanço territorial e econômico sobre o meio ambiente.

Dessa forma, os relatos de viajantes mostram-se importantes fontes para a compreensão das relações entre sociedade e natureza no Espírito Santo oitocentista. Embora carregados de subjetividades, interesses e visões eurocêntricas, esses documentos possibilitam analisar tanto a percepção da natureza quanto os processos históricos que contribuíram para sua transformação.

Conclui-se, portanto, que as representações da natureza em Linhares presentes nos relatos do século XIX revelam uma relação marcada por contradições: ao mesmo tempo em que os viajantes exaltavam a

exuberância ambiental da região, também registravam práticas que contribuíam para sua degradação. Assim, essas narrativas oferecem importantes contribuições para os estudos de história ambiental e para a compreensão histórica das transformações ocorridas no território linharense ao longo do século XIX.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, J. C. **Imaginário e viajantes no Brasil do século XIX: cultura e cotidiano, tradição e resistência**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

BAVIERA, T. da, 1818-1889. **Viagem pelo Espírito Santo (1888):** Viagem pelos trópicos brasileiros; tradução e notas de Sara Baldus; organização e notas de Júlio Bentivoglio. - Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2013.

BEDIAGA, B. (Org.). **"Diário do Imperador D. Pedro II (1840-1891)".** Petrópolis: Museu Imperial, 1999.

BUENO, E. A grande efervescência exploratória do século XIX. **Revista de Estudos em História**, v. 12, n. 3, p. 45-62, 2022.

COUTINHO, D. J. C. da S. **O Espírito Santo em princípios do século XIX:** apontamentos feitos pelo bispo do Rio de Janeiro quando em sua visita à capitania do Espírito Santo nos anos de 1812 e 1819. 1° ed. Vitória: Estação Capixaba Cultural, 2002.

ESTAÇÃO CAPIXABA. D. J. C. da S. C. – Biobibliografia, 2016. Disponível em: https://estacaocapixaba.com.br/d-jose-caetano-da-silva-coutinho/. Acesso em: 10 de mai. de 2026.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1994.

JUNQUEIRA, M. A. **Elementos para uma discussão metodológica dos relatos de viagem como fonte para o historiador**. São Paulo: Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo / Humanitas, 2011.

LE GOFF, J., 1924. **História e memória**; tradução Bernardo Leitão... [*et al.*] - Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

LISBOA, K. **A nova Atlântida de Spix e Martius: natureza e civilização na viagem pelo Brasil (1817-1820).** São Paulo: Hucitec; FAPESP, 1997.

LISBOA, K. M. **A nova Atlântida de Spix e Martius: natureza e civilização na viagem pelo Brasil (1817-1820).** São Paulo: Hucitec; FAPESP, 1997.

MAXIMILIANO, A. P. **Viagem ao Brasil**. Trad. Edgar Süssekind de Mendonça, Flávio Pope de Figueiredo. 1ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

MOSSÉ, B. **D. Pedro II, Imperador do Brasil**. Trad. Hermínia Themudo Lessa. São Paulo: Edições Cultura Brasileira, 1938. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242475. Acesso em: 10 abr. 2026.

NASCIMENTO, B. C**. Viagens à Capitania do Espírito Santo: 200 anos das expedições científicas de Maximiliano de Wied-Neuwied e Auguste SaintHilaire**. 2. ed. rev. amp. Vitória, Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2018.

PANDOLFI, J. V. L. **Paul Ehrenreich e os Índios Botocudos do século XIX no Espírito Santo.** Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, 2016.

ROCHA, L. **Viajantes estrangeiros no Espírito Santo**. Brasília: Editora de Brasília, 1972.

SAINT-HILAIRE, A. **Segunda Viagem ao interior do Brasil. Espírito Santo**. Trad. Carlos Madeira. São Pulo: Companhia Editora Nacional, 1936, Coleção Brasiliana, v. 72.

SALLAS, A L. F. **Narrativas e imagens dos viajantes alemães no Brasil do século XIX: a construção do imaginário sobre os povos indígenas, a história e a nação**. Hist. cienc. saúde-Manguinhos [online]. 2010, vol.17, n.2, pp.415-435. ISSN 0104-5970.

SARAT, M. "Literatura de viagem": olhares sobre o Brasil nos registros dos viajantes estrangeiros. **Patrimônio e Memória**, v. 7, n. 2, p. 33-54, UNESP, 2007.

SARNAGLIA, M. **Viajantes, natureza e índios: a província do Espírito Santo no relato de Auguste François Biard (1858-1859).** 167f. 2013. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória- ES, 2013.

SARNAGLIA, M. **Desvendando o Espírito Santo do século XIX a partir das considerações feitas no relato de viagem do marinheiro inglês Edward Wilberforce**. XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011.

SILVA, T. G. da. **Junta de civilização e conquista dos índios e navegação do Rio Doce**: fronteiras, apropriação de espaços e conflitos (1808-1814).Dissertação (Mestrado em História), Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

CAPÍTULO 10

Análise das Pesquisas em Educação Especial no curso de Pedagogia da Faceli

Me. Marcela Rubia Tozato Daltio – Faceli-ES[26]
Me. Thalita Nunes Ruy Sibert – Faceli-ES[27]

[26] Mestre em Educação, Administração e Comunicação – Faceli, marcela.daltio@faceli.edu.br
[27] Mestre em Educação – Faceli, Thalita.seibert@faceli.edu.br

Resumo

Este artigo analisa a produção científica sobre Educação Especial no curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior de Linhares (Faceli), mapeando as principais temáticas, abordagens teóricas e contribuições para o cenário da inclusão escolar em Linhares/ES e região, no recorte temporal de 2016 ao 1º quadrimestre de 2026. A investigação fundamenta-se na Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008 e 2025) e nas documentações da Faceli. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa exploratória, delineada sob a forma de revisão integrativa da literatura, que recuperou e analisou na íntegra 55 trabalhos acadêmicos discentes oriundos de Trabalhos de Conclusão de Curso, divididos entre monografias e artigos científicos. Os resultados foram sistematizados em quatro eixos analíticos: políticas de gestão; especificidades do público da Educação Especial; infraestrutura de serviços e recursos; e abordagens humanizadas perante dificuldades funcionais. Constata-se que, apesar dos avanços quantitativos de matrículas e salas de recursos impulsionados pela legislação, persistem graves entraves na práxis cotidiana, com destaque para a "solidão pedagógica" dos docentes regentes e a precarização laboral dos Profissionais de Apoio Escolar e estagiários, frequentemente expostos ao desvio de função. Conclui-se que o acervo investigativo discente opera como um autêntico diagnóstico da realidade local, evidenciando a necessidade imperiosa de consolidar uma cultura intersetorial de corresponsabilidade coletiva para assegurar uma educação concretamente equitativa e emancipatória.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão Escolar. Produção Científica. Curso de Pedagogia. Faceli.

INTRODUÇÃO

O presente artigo integra a proposta do Ensino Superior de fomentar a circulação das pesquisas produzidas no âmbito da formação inicial docente, conferindo especial destaque àquelas desenvolvidas no curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior de Linhares (Faceli) com foco na temática da Educação Especial (EE). Ao reunir e sistematizar estudos elaborados originalmente a partir de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), a iniciativa busca valorizar a produção acadêmica discente e ampliar a visibilidade das investigações teóricas e empíricas realizadas no contexto do processo formativo. Trata-se de uma ação alinhada às diretrizes do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, Faceli, 2024), que reconhece o potencial investigativo presente na graduação e consolida o TCC não apenas como um requisito normativo para a integralização curricular, mas como um autêntico espaço de reflexão crítica, produção de saberes e aproximação indissociável com a Pesquisa Científica (PC). Dessa forma, reafirma-se o compromisso da Faceli com a construção e a socialização do conhecimento no campo da educação, evidenciando o amadurecimento intelectual dos egressos e suas contribuições diretas para o cenário educacional local e regional.

A justificativa para a elaboração deste artigo ancora-se na importância de mapear o impacto social da faculdade no seu território de atuação, dando voz e visibilidade científica aos diagnósticos traçados pelos próprios acadêmicos — muitos dos quais vivenciam a realidade das salas de aula como Profissional de Apoio Escolar (PAE).

Diante desse contexto, o objetivo central deste artigo é analisar a PC sobre EE no curso de Pedagogia da Faceli, mapeando as principais temáticas, abordagens teóricas e contribuições desses estudos para o cenário da inclusão escolar no município de Linhares e região, compreendendo o recorte temporal de 2016 até o primeiro quadrimestre de 2026. Subjaz a esta investigação a hipótese de que a produção discente não constitui apenas um repositório formal de monografias, mas um reflexo dinâmico e crítico da evolução das políticas públicas locais, capaz de atestar simultaneamente a expansão quantitativa dos serviços de apoio especializado e a premente necessidade de consolidação de uma cultura de corresponsabilidade intersetorial para efetivar a inclusão com qualidade.

Metodologicamente, a investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, delineada sob a forma de uma revisão integrativa da literatura. O *corpus* de análise foi constituído mediante um rigoroso levantamento no acervo eletrônico da biblioteca institucional, em arquivos pessoais de orientação e em bases de dados externas, culminando na recuperação e na análise integral de 55 trabalhos acadêmicos (entre monografias e artigos científicos) produzidos por discentes do curso de Pedagogia.

Para apresentar os resultados e as discussões decorrentes desse percurso, o texto que se segue encontra-se estruturado de maneira lógica e progressiva: a seção 2 apresenta o Referencial Teórico, detalhando o universo institucional da Faceli, suas normativas de TCC e a evolução dos marcos legais da EE; a seção 3 descreve pormenorizadamente o Percurso Metodológico adotado para a seleção e o fichamento das obras; a seção 4 dedica-se aos Resultados e Discussão, subdivididos em quatro grandes eixos temáticos sobre a EE; por fim, apresentam-se as Considerações Finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

O universo desta pesquisa constitui-se na Faceli, que, de acordo com o seu PDI (Faceli, 2024), foi inaugurada no ano de 2007 e consolida-se como uma instituição pública municipal de ensino, pesquisa e extensão. Orientada pelas diretrizes para o quadriênio 2025-2029 (Faceli, 2024), a instituição mantém um compromisso com a formação de profissionais competentes em sua área de atuação, atendendo atualmente cerca de 940 estudantes distribuídos em três cursos de graduação estratégicos: Administração e Direito e a Licenciatura Pedagogia, todos pautados pela indissociabilidade entre teoria e prática.

O curso de Pedagogia da Faceli destaca-se por sua função social e pedagógica, fundamentando-se em princípios que estimulam o pensamento reflexivo, a ética e o compromisso com a criação cultural (Faceli, 2024). Dentro da organização curricular, a estrutura é dividida em blocos de disciplinas que buscam a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, garantindo que o futuro docente não apenas domine conteúdos técnicos, mas também compreenda a complexidade dos fenômenos sociais e educacionais. Esse modelo de ensino é fortalecido pelo incentivo à PC como método investigativo, integrando os acadêmicos à produção de novos saberes que respondam aos desafios da realidade contemporânea, diretriz alinhada à premissa institucional de que o apoio à pesquisa exige o desenvolvimento de uma "capacidade investigativa que possibilite à pessoa visualizar, refletir e avaliar as causas de um fenômeno e propor estratégias para mudar situações" (Faceli, 2024, p. 43). Esse movimento se completa por meio das atividades de extensão, as quais criam condições favoráveis para a interatividade com a comunidade local e consolidam a responsabilidade social do futuro pedagogo.

A produção e a validação do conhecimento científico gerado na graduação são balizadas pelo Regulamento nº 007/2025 (Faceli, 2025), que define o TCC como uma atividade obrigatória para a integralização curricular, estruturada para que o estudante mobilize as habilidades construídas ao longo da formação sob o rigor da pesquisa e das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). O recorte deste artigo abrange as PCs produzidas pelos TCCs do curso de Pedagogia com foco na temática da EE. Antes de 2024, as PCs deviam ser apresentadas exclusivamente no formato de monografia; a partir de então, o formato de artigo científico também passou a ser aceito.

O mapeamento das PCs realizado por Andreatta, Daltio e Ribeiro (2024) revela que a EE se tornou o terceiro foco temático mais pesquisado na instituição. Ao todo, foram identificados 18 trabalhos que abordam empiricamente a realidade de Linhares e região, distribuídos em subáreas como Surdez e Libras, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Visual (DV), Atendimento Educacional Especializado (AEE) e estratégias pedagógicas. Tais pesquisas partem do entendimento da EE como uma modalidade transversal que perpassa todos os níveis e etapas da educação formal e não formal, evidenciando o amadurecimento intelectual dos discentes frente à transição histórica do modelo segregador e integracionista para a perspectiva inclusiva consolidada pela Política Nacional de EE na Perspectiva da Educação Inclusiva de (PNEEPEI - Brasil, 2008). Os estudos identificam fragilidades históricas e conjunturais na rede local, a exemplo dos severos desafios no processo de alfabetização de alunos surdos e das lacunas de direcionamento das secretarias municipais para a oferta do AEE durante o período da pandemia da COVID-19 (Andreatta; Daltio; Ribeiro, 2024), demonstrando que o incentivo à pesquisa orientada cumpre a função de diagnosticar lacunas e propor avanços para as políticas públicas do município.

O avanço desse arcabouço investigativo na Faceli encontra respaldo e novos desdobramentos críticos diante das atualizações normativas recentes que reestruturaram a PNEEPEI, especificamente por meio do Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2025). O texto legal promove um avanço expressivo ao desvincular o modelo educacional da dependência exclusiva do modelo clínico, assegurando que a oferta do AEE não seja condicionadas à apresentação de laudos médicos ou diagnósticos de saúde, garantindo ainda o protagonismo da família e o diálogo intersetorial com a rede de proteção social em todas as etapas do processo (Brasil, 2025).

A urgência dessas novas diretrizes formativas e pedagógicas é empiricamente constatada pelas pesquisas desenvolvidas na própria faculdade, que lançam luz sobre as contradições vivenciadas pelos acadêmicos inseridos na rede municipal de ensino. O estudo conduzido por Daltio e Seibert (2026), ao analisar a implementação da política municipal de EE em Linhares sob a ótica de discentes de Pedagogia da Faceli que atuam como PAE, desvela uma complexa dualidade na vivência desses graduandos. Se, por um lado, o estágio supervisionado e a atuação profissional se revelam espaços potentes para a construção da identidade docente e o estabelecimento de parcerias colaborativas, por outro, as narrativas denunciam um grave cenário de precarização laboral caracterizado pelo desvio de função e pela "terceirização" indevida da responsabilidade pedagógica do professor regente para a figura do estagiário (Daltio; Seibert, 2026). Os resultados apontam para o fenômeno da "exclusão dentro da inclusão", evidenciado pela solidão pedagógica enfrentada pelo PAE, que frequentemente assume o planejamento e o ensino integral do estudante sem o suporte institucional adequado ou a formação inicial consolidada, impactando severamente a permanência com qualidade dos estudantes. Diante desse panorama, a análise da PC da Faceli reafirma o compromisso social da instituição com o desenvolvimento regional, demonstrando que a articulação indissociável entre o ensino de excelência e a pesquisa engajada é o caminho indispensável para superar a visão do estagiário como mão de obra precarizada e impulsionar a consolidação de uma cultura de responsabilidade coletiva, intersetorial e garantidora de direitos na educação.

PERCURSO METODOLÓGICO

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, delineada por meio de uma revisão integrativa da literatura. Esta abordagem foi selecionada por permitir uma síntese e a análise do conhecimento científico consolidado sobre o tema. Conforme preconizam Souza, Silva e Carvalho (2010), a revisão integrativa destaca-se por sua amplitude, viabilizando a inclusão de estudos experimentais e não experimentais para uma compreensão holística do fenômeno. Além de combinar dados teóricos e empíricos, o método contempla diversos propósitos, desde a definição de conceitos e revisão de teorias até a análise de questões metodológicas específicas do tópico em estudo.

Procedimento de Levantamento dos Dados

O levantamento dos dados ocorreu, inicialmente, por meio de buscas no acervo eletrônico da biblioteca da Faceli. A pesquisa contemplou diferentes tipologias de trabalhos acadêmicos — monografias, artigos, monografias eletrônicas e artigos científicos eletrônicos —, utilizando descritores amplos e específicos relacionados à área da EE. Os termos de busca aplicados foram: *"especial"*, *"inclusão"*, *"inclusiva"*, *"deficiência"*, *"TEA"*, *"transtorno"*, *"autismo"*, *"TDAH"*, *"surdo"*, *"surdez"*, *"auditivo"*, *"cegueira"*, *"visual"*, *"cego"*, *"intelectual"*, *"mental"*, *"físico(a)"*, *"TGD"*, *"surdocegueira"*, *"monitor"*, *"cuidador"*, *"apoio escolar"*, *"tradutor"*, *"intérprete"*, *"libras"*, *"assistiva"*, *"TA"*, *"DUA"*, *"AEE"*, *"instrutor"* e *"dislexia"*.

A partir dessa busca inicial, foram localizados 39 trabalhos. Em seguida, aplicou-se como critério de exclusão o vínculo com o curso de graduação, resultando na eliminação de 4 produções por não pertencerem ao curso de Licenciatura em Pedagogia. Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica do tipo revisão integrativa da literatura, fez-se necessária a análise integral dos textos, ultrapassando a mera leitura dos resumos. Para o acesso à íntegra desses documentos, os autores recorreram a arquivos pessoais acadêmicos — constituídos

a partir da atuação institucional institucionais como orientadores e avaliadores —, recuperando o texto completo de 42 trabalhos.

Adicionalmente, considerou-se uma mudança nas diretrizes institucionais da FACELI a partir do 2º período letivo 2024, a qual passou a permitir que os TCCs fossem elaborados e publicados no formato de artigo científico, e não apenas como monografias tradicionais. Diante dessa especificidade, realizou-se uma busca complementar na plataforma Google Acadêmico para rastrear eventuais artigos publicados vinculados à instituição sob a temática *"educação especial"*, sendo localizados 13 trabalhos adicionais. Ao final de todas as etapas de busca, triagem e recuperação, a amostra total desta revisão integrativa consolidou-se em 55 trabalhos analisados na íntegra.

Procedimento de Análise dos Dados

Após a seleção definitiva dos trabalhos, procedeu-se à etapa de análise e sistematização das informações por meio da elaboração de fichamentos, seguindo as diretrizes metodológicas propostas por Lima e Mioto (2007). Esse instrumento analítico foi estruturado em três eixos fundamentais: o primeiro compreende a identificação da obra, com o registro de sua referência bibliográfica completa; o segundo destina-se à caracterização da obra, englobando o mapeamento do título, palavras-chave, objetivos, resumo analítico da construção dissertativa do texto, percurso metodológico, resultados, discussões e conclusões; por fim, o terceiro eixo reserva-se à síntese das contribuições da obra para a fundamentação e o desenvolvimento do estudo proposto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o objetivo de analisar a PC sobre EE no curso de Pedagogia da FACELI, mapeando as principais temáticas, abordagens teóricas e contribuições desses estudos para o cenário da inclusão escolar no município de Linhares e região, os dados coletados foram sistematizados. A análise minuciosa das pesquisas permitiu organizar o tema central desses estudos em 4 eixos articulados.

Eixo 1 – Políticas e Práticas relacionadas à EE

Este eixo congrega as investigações que analisam a formulação, a gestão e a execução das políticas públicas de inclusão, mapeando os reflexos dessas diretrizes desde a Educação Básica da rede municipal de Linhares até o Ensino Superior e as instituições especializadas de preparação laboral.

A estruturação do suporte municipal à EE é inicialmente compreendida a partir do resgate de sua evolução histórica. A pesquisa de Flores (2016) examina as transformações implementadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEME) de Linhares entre 2008 e 2016, sob a égide da PNEEPEI (Brasil, 2008). A autora constata um investimento expressivo na estruturação da modalidade, materializado na criação de um setor centralizado na secretaria, na expansão das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e na capacitação continuada de mais de 3.100 cursistas em áreas da EE. No entanto, Flores (2016) já advertia para a persistência de gargalos severos, com destaque para a inexistência de atendimento e de profissionais capacitados para o público com Altas Habilidades ou Superdotação.

Atualizando o panorama de gestão para o biênio 2023-2024, Ramos, Valério e Seibert (2025) expõem a complexidade logística e financeira de gerenciar uma rede em franco crescimento, que contabiliza o atendimento de cerca de 1.740 estudantes — sendo 850 diagnosticados com TEA. Para viabilizar o acesso e a permanência, a gestão municipal aloca aproximadamente 700 monitores educacionais, além de tradutores e professores bilíngues. Ainda assim, as autoras corroboram a permanência de entraves históricos, como a escassez de salas e de especialistas para a área da DV, apontando que a superação dessas fragilidades exige a ampliação contínua do quadro funcional e um forte investimento na articulação intersetorial.

Quando a análise se desloca das macropolíticas da SEME para o cotidiano microestrutural das escolas, as pesquisas revelam uma nítida discrepância entre a norma e a vivência pedagógica. Na Educação Infantil, o estudo de caso conduzido por Guasti e Silva (2022) em um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) identifica que, apesar de os educadores dominarem os conceitos teóricos da inclusão, a efetivação do

processo é severamente comprometida pela carência de monitores e professores de AEE, somada a falhas na infraestrutura física. Como resultado, o sentimento predominante entre os docentes é o de "solidão pedagógica", decorrente do desamparo institucional.

Essa fragilidade na rede de suporte direto reverbera nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por meio de grupos focais com professores regentes, Daltio, Barreira e Carvalho (2026) investigam os saberes docentes necessários para lidar com as demandas da diversidade. As narrativas revelam que, embora o estudante seja posicionado no centro do processo educativo, os professores regentes sentem-se desassistidos devido à falha de comunicação com a gestão central. O estudo destaca criticamente o despreparo técnico de monitores e estagiários, a invisibilidade que atinge os estudantes desprovidos de laudo clínico e a morosidade na articulação com a rede de saúde e assistência social, provando que a qualidade do ensino requer suporte institucional colaborativo contínuo.

> A verificação da efetividade das políticas inclusivas estende-se ao Ensino Superior, tendo como cenário a própria Faceli. A acessibilidade física e os protocolos de acolhimento são investigados por Ribeiro (2022) com foco em estudantes com DV. Baseando-se na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e no Desenho Universal, a autora constata que, a despeito de avanços primários como rampas e banheiros adaptados, o ambiente universitário carece de piso tátil direcional, sinalização em Braille e de práticas padronizadas de audiodescrição por parte dos docentes. O estudo adverte que a permanência qualificada não pode depender da solidariedade informal de colegas, mas da eliminação técnica de barreiras arquitetônicas e comunicacionais.

Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski — que diferencia a deficiência primária (biológica) da secundária (as barreiras sociais excludentes) — Freitas e Souza (2022) aprofundam a dimensão pedagógica e atitudinal da Faceli analisando as percepções de 30 professores universitários. Os resultados demonstram que a expressiva titulação acadêmica dos docentes não compensa as lacunas de uma formação inicial (graduação) que negligenciou a EE. O corpo docente admite que os serviços de acessibilidade e os recursos pedagógicos da instituição ainda são ofertados de forma parcial ou são desconhecidos por eles, indicando que o avanço da equidade no ensino superior exige a consolidação de núcleos de acessibilidade e de programas contínuos de formação para os servidores.

Por fim, o eixo abarca produções que demonstram como as políticas públicas necessitam da força da sociedade civil e de espaços não formais para se materializarem em cidadania plena. Investigando o protagonismo familiar, Santos e Fonseca (2022) analisam o coletivo "Mães Eficientes Somos Nós" (atuante na Grande Vitória/ES) e revelam que o abismo entre o texto da lei e a prática escolar é frequentemente transposto pela mobilização de mães em situação de vulnerabilidade. Atuando como um movimento social emancipador, o grupo utiliza a pressão política e de ocupações para assegurar direitos básicos, como transporte, saúde e AEE. A pesquisa reforça que o objetivo das famílias é a "inclusão real" focada na aprendizagem, comprovando que a pressão social é decisiva para transformar a invisibilidade histórica em ocupação legítima dos espaços de decisão.

Na transição para a vida adulta, o papel das instituições especializadas na efetivação das políticas de empregabilidade é comprovado por Bissoli e Mofardini (2023). As autoras investigam o Centro de Atendimento Socioeducativo (CAESE), mantido pela Associação Pestalozzi de Linhares, e demonstram como oficinas práticas de artesanato, costura e culinária operam como valiosos instrumentos de mediação (Vigotski) para o desenvolvimento da proatividade e resolução de problemas. O impacto dessa preparação pedagógica reflete-se na permanência de 23 dos 37 encaminhados ao mercado de trabalho local ao longo de três anos. O estudo reitera que, ao se eliminarem as barreiras estruturais do tecido empresarial, as pessoas com deficiência exercem sua plena autonomia, consolidando a importância das parcerias institucionais na transição para o trabalho.

Síntese do Eixo 1 - A articulação das PCs deste primeiro eixo permite constatar que o município de Linhares e suas instituições de ensino superior e especializado consolidaram uma expressiva expansão quantitativa de matrículas, contratação de pessoal e montagem de infraestrutura básica, impulsionados pela força dos marcos legais vigentes. No entanto, a literatura mapeada é unânime ao diagnosticar que a transição

da mera integração física para uma inclusão qualitativa e emancipatória encontra-se estagnada por entraves sistêmicos. Nas escolas municipais e no ensino superior, a ausência de diretrizes formativas sólidas para os PAEs (monitores e estagiários), a desassistência diante de alunos sem laudo e o desconhecimento docente sobre tecnologias assistivas geram sobrecarga e "solidão pedagógica" aos professores regentes. Conclui-se que o aprimoramento das políticas e práticas de EE na região transcende a alocação de recursos financeiros ou a publicação de portarias. Requer-se a institucionalização de uma rede de corresponsabilidade perene que integre ativamente a gestão central, os docentes, as famílias e os profissionais da saúde, garantindo que o arcabouço legal se converta em acessibilidade curricular, autonomia intelectual e justiça social para todos os discentes. A tessitura teórica destes estudos evidencia que, embora o amparo legal tenha impulsionado a criação de estruturas de atendimento, a consolidação de práticas verdadeiramente equitativas esbarra em lacunas de suporte técnico, barreiras atitudinais e na necessidade de uma articulação sistêmica.

Eixo 2 – Público da Educação Especial: Especificidades, Práticas e Desafios

Este segundo eixo reúne o expressivo volume de investigações centradas nas especificidades dos discentes público da EE no município de Linhares e região. Para fins de aprofundamento analítico, as pesquisas foram categorizadas em cinco subgrupos que refletem as condições e demandas singulares de cada segmento: TEA; DA e Surdez; DV; DI; e AHSD.

As pesquisas direcionadas ao TEA constituem a maior parcela dos estudos, evidenciando o crescente interesse acadêmico e a urgência de respostas pedagógicas para este público. Mapeando a literatura nacional na base CAPES (2015-2020), Silva (2021) constata que as pesquisas priorizam as práticas de inclusão escolar, alertando, contudo, para a escassez de investigações sobre diagnóstico precoce. A consolidação dessa expressividade é confirmada por Daltio, Costa e Souza (2025) ao analisarem duas décadas (2005-2024) da Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE). As autoras apontam um salto de 1% para 15% nas publicações recentes sobre a temática, com forte ênfase no ensino adaptativo, no uso de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) e na intersetorialidade.

Na Educação Infantil, Gonçalves (2016) identifica 29 crianças diagnosticadas nos CEIMs e revela que 74% dos professores carecem de formação específica. No Ensino Fundamental, a realidade se repete: Souza (2016) analisa a inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger e constata que 88% dos docentes se sentem desqualificados, configurando uma "exclusão disfarçada". Essa insegurança persiste, conforme atestado por Placides e Loss (2020). Ancoradas na Teoria Histórico-Cultural, Daltio e Carvalho (2026) atualizam esse cenário no Ensino Fundamental municipal, demonstrando que 50% dos docentes ainda consideram suas formações insuficientes para o cotidiano, demandando aportes práticos de neuroeducação e manejo comportamental.

Diante dessa lacuna, diversas produções investigam a eficácia de metodologias e recursos específicos. Muller e Deoclecio (2020) defendem teoricamente a previsibilidade estrutural da Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Empiricamente, Dos Santos et al. (2024) analisam a aplicação conjunta da ABA, PECS e TEACCH na alfabetização por professoras regentes, revelando impactos altamente benéficos, mas severamente limitados por turmas superlotadas e falta de suporte da gestão.

A ludicidade, a arte e os interesses singulares emergem como potentes ferramentas de mediação. Na Educação Infantil, Santos e Reis (2022) enfatizam os jogos rituais e musicais para capturar a atenção, esbarrando na escassez material. Complementarmente, Santos e Claudino (2022) comprovam que a musicoterapia humanista reduz a irritabilidade e amplia o contato visual de alunos autistas. Rompendo visões patologizantes, Bolsoni e Ricardo (2026) analisam um aluno da Educação Infantil ("Enzo") e demonstram que o hiperfoco no alfabeto, quando mediatizado pedagogicamente pelo professor, atua como uma ponte impulsionadora do desenvolvimento cognitivo e da socialização. Essa flexibilidade mediadora expande-se até para espaços não formais, como atestam Araújo, Nogueira e Seibert (2023) ao introduzirem recursos táteis, visuais e sonoros no ensino religioso (Escola Bíblica Dominical), resultando em expressivo engajamento discente.

Por fim, o suporte ao aluno com TEA consolida-se na corresponsabilidade da tríade família-escola-terapia. Trazendo à tona a produção da deficiência secundária (Vigotski), Gomes e Anjos (2024) dão voz às mães de alunos autistas, que denunciam falas capacitistas, atrasos na alocação de monitores e relatórios focados estritamente em déficits. A indispensabilidade dessa rede é provada por Alves, Silva e Seibert (2024) no estudo comparativo de dois alunos do Ensino Fundamental de Linhares: enquanto "João" (desprovido de terapias e com suporte familiar frágil) estagna na alfabetização, a aluna "Esther" (amparada por forte envolvimento parental e atendimento multidisciplinar contínuo) apresenta avanços notáveis na leitura e na motricidade fina, mesmo possuindo quadros associados de deficiência intelectual e hipotonia.

O segundo maior agrupamento foca na comunidade surda, sublinhando a transição histórica do oralismo para o bilinguismo. O resgate dessa memória é feito por Marcolino e Hoffmann (2019) em grupos focais com adultos surdos (Associação de Surdos de Linhares - ASSURLIN), que relatam o trauma da imposição oralista e definem a chegada do intérprete de Libras como o marco de resgate da aprendizagem. Contudo, barreiras atitudinais ainda resistem na academia: Vieira (2020) investiga graduandos de Pedagogia da Faceli e descobre que muitos ainda associam erroneamente a surdez a uma incapacidade intelectual, provando a necessidade de reforçar a cultura surda na formação inicial.

Na Educação Infantil, Magnato (2020) salienta que a intervenção precoce bilíngue deve ser essencialmente lúdica e visuoespacial, alertando que a ausência de Libras no ambiente familiar atrasa a cognição da criança. Nos Anos Iniciais, o suporte especializado é esmiuçado por Santos (2021), que destaca a SRM e a figura do instrutor surdo como referenciais identitários no processo de alfabetização. Essa complexidade da alfabetização (Libras como L1 e Português escrito como L2) é corroborada por Rabello (2022), que exige a articulação constante entre datilologia, sinal e grafia por parte do docente mediador.

A infraestrutura e a organização do trabalho pedagógico são determinantes para o sucesso ou fracasso desse modelo. Analisando uma escola polo bilíngue de Linhares (referência desde 2009), Provetti (2017) constata que a alfabetização é prejudicada pela omissão do Projeto Político Pedagógico (PPP), pela ausência de sinalização visual nos murais e pela falta de tempos para planejamento colaborativo. A superação desse isolamento é descrita por Fiorin, Dettmann e Seibert (2025): ao investigarem o Ensino Fundamental, as autoras comprovam que a evolução do aluno surdo depende diretamente da atuação da professora bilíngue como mediadora de recursos multimodais, alinhada em planejamento colaborativo com regentes e intérpretes.

> Democratizar a Libras para toda a escola surge como a estratégia mais promissora para a equidade. Enquanto Monteiro e Silva (2022) apontam que a inserção da disciplina de Libras no currículo municipal ainda sofre com descontinuidades práticas que dificultam a interação surdo-ouvinte, a pesquisa de Nascimento, Farias e Seibert (2025) comprova o poder transformador dessa ação. Ao analisarem o projeto "Libras em Ação" (3º e 4º anos), as autoras demonstram que ensinar a língua de sinais aos estudantes ouvintes a transforma em um autêntico instrumento de mediação sociocultural (Vigotski), gerando uma rede de solidariedade onde os próprios colegas auxiliam o aluno surdo, fortalecendo sua aceitação identitária e comunicativa.
>
> As investigações voltadas à DV convergem para a urgência de transcender a mera presença física por meio de adaptações concretas. Em estudo comparativo (pública x privada), Costa (2018) assevera que o aprendizado do aluno cego depende fundamentalmente da postura mediadora de um professor capaz de compreender a percepção não visual.

No Ensino Fundamental I de Linhares, Nascimento e Daltio (2021) expõem que essa mediação esbarra na escassez cotidiana de materiais adaptados (táteis e sonoros) e na falta de articulação entre a sala comum e o AEE. Sob o prisma da Teoria Histórico-Cultural, Pandolfi e Freitas (2021) analisam um estudo de caso municipal e reforçam que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do estudante com cegueira exige a eliminação urgente de práticas capacitistas e a provisão tempestiva de Tecnologia Assistiva, Braille e audiodescrição, concebendo a deficiência como uma diferença que exige vias pedagógicas alternativas.

No campo da DI, as pesquisas evidenciam a inseparabilidade entre afeto, cognição e motricidade. Teoricamente, a monografia de Leite (2020) demonstra que a psicomotricidade atua como uma ciência

reeducativa e preventiva vital; a estruturação do esquema corporal e do espaço-tempo por meio de jogos lúdicos acelera a maturação e embasa a aquisição da leitura e da escrita para esses discentes.

No entanto, a transposição para a sala de aula comum ainda é frágil. Investigando as séries iniciais do Ensino Fundamental em Linhares, Almeida e Ribeiro (2020) constatam que, a despeito da atitude socialmente acolhedora dos professores regentes, há um profundo sentimento de despreparo técnico para lidar com o ritmo de aprendizagem do aluno com DI, restringindo a inclusão a um ato de socialização e cobrando maior fortalecimento do AEE.

O último segmento mapeado denuncia a persistente invisibilidade dos estudantes com AHSD na rede pública municipal. A pesquisa de Rocha e Bonometti (2016) revela que, embora os professores conceituem corretamente esses discentes como público da EE e comecem a desconstruir o mito do "aluno perfeito em tudo", 67% dos docentes nunca receberam formação na área. A consequência imediata dessa lacuna é a ausência de identificação e de suplementação curricular, gerando um ambiente onde talentos expressivos (intelectuais, artísticos ou de liderança) são desperdiçados e o direito à equidade educacional permanece negligenciado.

Síntese do Eixo 2 - A análise transversal de todas as produções que compõem este eixo permite concluir que o reconhecimento das especificidades do público da EE em Linhares avançou significativamente no campo teórico e da intencionalidade docente. Todavia, a consolidação do aprendizado real — seja para o estudante com TEA, DA, DV, com DI ou AHSD — exige superar o modelo de integração física. Requer-se a institucionalização de currículos flexíveis, a disponibilização tempestiva de tecnologias assistivas e, primordialmente, a cosolidação de tempos remunerados para o planejamento colaborativo entre o professor regente e as equipes especializadas.

Eixo 3 – Recursos e Serviços da EE: Redes de Apoio, Atendimento Especializado e Acessibilidade Curricular

Este terceiro eixo reúne as investigações que analisam a efetivação e os impactos da rede de serviços e recursos alocados para o suporte à EE no município de Linhares e regiões. A literatura mapeada examina criticamente a operacionalização desses dispositivos no cotidiano escolar, apontando que a transição de um modelo de integração para uma inclusão plena depende da clareza de atribuições, da qualificação contínua e, sobretudo, do trabalho colaborativo entre os diferentes atores da comunidade escolar.

Uma expressiva parcela dos estudos deste eixo problematiza a precarização e o sombreamento de funções que atingem os PAEs — atuantes majoritariamente sob a figura de monitores e estagiários de Pedagogia.

Oliveira (2019) conduz grupos focais com graduandos da Faceli inseridos na rede municipal de Linhares e constata uma dupla invisibilidade: tanto dos discentes público da EE quanto dos próprios estagiários. A autora revela que, diante do despreparo da escola para receber esses alunos, ocorre uma delegação indevida do planejamento e adaptação de atividades para o estagiário, tratando o estudante com deficiência como um "aluno média" e ignorando sua aprendizagem real. Essa indefinição contratual e pedagógica é corroborada por Souza e Lenzi (2020), ao analisarem graduandos de Pedagogia na mesma rede, as autoras alertam que o estágio frequentemente perde seu caráter formativo para suprir a carência imediata de suporte direto em sala de aula, gerando vínculos precarizados e desassistência por falta de planejamento conjunto com os regentes.

Esse distanciamento entre a norma e a práxis agrava-se quando analisado sob a ótica do desvio de função. Investigando a rede municipal de Linhares, Dambros e Donato (2018) identificam que os monitores vivenciam profundas dúvidas sobre os limites de sua atuação pedagógica, demandando um alinhamento urgente com regentes e especialistas para que a assistência prestada não gere dependência, mas promova a autonomia discente.

O cenário mais crítico desse desvio é registrado por Rós (2016) no município vizinho de Sooretama-ES. Embora o LBI restrinja o apoio escolar a atividades de vida diária (higiene, alimentação e locomoção), a autora demonstra que a maioria dos monitores (desprovidos de formação específica) assume integralmente

as adaptações curriculares. A observação participante de Rós (2016) denuncia um isolamento físico: monitores e estudantes são alocados ao fundo da sala comum, à margem da mediação do professor regente e desconectados do atendimento no contraturno, perpetuando uma segregação pedagógica disfarçada de inclusão.

> A segunda vertente de análises recai sobre o suporte técnico oferecido no contraturno. Mapeando a evolução histórica da modalidade sob a égide da PNEEPEI/2008, Silva e Silva (2018) investigam professores do AEE de Linhares e constatam que, apesar dos avanços na oferta de serviços, persistem falhas agudas na articulação entre o especialista e o docente da sala comum. As autoras apontam um desconhecimento preocupante do Projeto Político Pedagógico (PPP) pelas professoras e dificuldades na apropriação de termos legais e de tecnologias assistivas, exigindo formações que ofereçam suporte prático constante para além da mera "boa vontade".

A despeito dos gargalos de articulação, o impacto do AEE sobre o desenvolvimento discente é amplamente reconhecido. Sob o referencial de Vigotski, Piaget e Wallon, a pesquisa de Torezani e Silvestre (2023) com 17 professores de SRM de Linhares revela que os espaços são bem equipados e operam com periodicidade adequada. Na percepção dos docentes, o atendimento na SRM não apenas eleva o rendimento cognitivo em avaliações e a atenção em sala de aula, mas atua diretamente no afeto, desenvolvendo competências socioemocionais indispensáveis, como a empatia e a autonomia.

Essa flexibilidade do atendimento foi severamente testada e repensada durante a crise sanitária da COVID-19. O estudo de Santos e Rosa (2021) sobre o AEE remoto em Linhares demonstra que o distanciamento social impôs a superação de barreiras tecnológicas e a reinvenção de adaptações curriculares digitais. A pesquisa ressalta que a manutenção do vínculo dependeu intrinsecamente da transferência da mediação direta para as famílias. Contudo, ao avaliarem os impactos do período, os autores concluem que a presencialidade, a manipulação de materiais concretos e a interação face a face na SRM permanecem insubstituíveis para a equidade do aprendizado.

O último recurso analisado desponta como a fronteira mais moderna para a consolidação da equidade: a transposição da acessibilidade física para a acessibilidade curricular por meio do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Ancoradas em Meyer, Rose e Gordon, as pesquisadoras Carvalho, Moreira e Seibert (2024) investigam a aplicação do DUA em uma instituição pública de Linhares. O estudo compreende o DUA como uma filosofia educacional que exige que o professor atue como facilitador, engajando a diversidade por meio de múltiplos meios de representação, expressão e engajamento. As autoras constatam que os preceitos do DUA ainda não estão formalmente enraizados no currículo ou nas avaliações externas, ocorrendo por meio de ações docentes isoladas.

Ainda assim, os impactos práticos documentados são expressivos: a pesquisa relata o caso de sucesso no Ensino Médio Técnico (Meio Ambiente), onde a flexibilização permitiu que um aluno com deficiência intelectual assumisse os registros numéricos em um projeto sobre abelhas sem ferrão, gerando o engajamento total da turma. O estudo conclui que a oficialização do DUA é o caminho mais seguro para enriquecer a aprendizagem coletiva, cobrando da gestão tempos remunerados de planejamento para que os professores possam reinventar suas abordagens.

Síntese do Eixo 3 - A consolidação dos dados deste eixo evidencia que Linhares possui uma infraestrutura de recursos (SRMs) e uma contratação de serviços (monitores e estagiários) consolidadas. O grande nó crítico, entretanto, reside na fragmentação desses dispositivos. Para que o aluno não fique pedagogicamente "terceirizado" ao estagiário ou isolado no contraturno, é imperativo instituir fluxos formais de comunicação entre o professor regente, o especialista do AEE e o PAE, utilizando filosofias como o DUA para unificar o currículo em torno do potencial de cada discente.

Eixo 4 – Dificuldades de Aprendizagem, Transtornos Funcionais e Abordagens Humanizadas de Cuidado

Este quarto eixo reúne as investigações voltadas à compreensão das barreiras de aprendizagem, abarcando desde defasagens de origem pedagógica e didática até transtornos funcionais e do

neurodesenvolvimento, como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Dislexia, além de questões de saúde mental no Ensino Superior. Transversalmente, as pesquisas mapeadas defendem que a superação desses entraves exige afastar-se de visões puramente patologizantes, adotando intervenções pedagógicas humanizadas, fundamentadas na ciência, na reestruturação ambiental e na indissociabilidade entre afeto e cognição.

O ponto de partida para a análise deste eixo reside na necessária distinção conceitual entre as dificuldades de aprendizagem (frequentemente transitórias e reativas a fatores externos) e os transtornos de base neurobiológica. Investigando o 3º ano do Ensino Fundamental municipal de Linhares, Barchardt e Araujo (2018) ressaltam que o olhar docente afiado é indispensável para discernir defasagens pedagógicas de desordens intrínsecas, alertando que métodos tradicionais e inflexíveis tendem a agravar o desinteresse discente e a mascarar a origem do problema.

A expressividade dos fatores externos sobre o fracasso escolar é amplamente comprovada por Moura, Eleuterio e Freitas (2023). Em uma robusta revisão sistemática da literatura nacional (2002-2022) cruzada com dados de avaliações externas, as autoras desmistificam a crença de que a defasagem decorre primordialmente de déficits cognitivos ou emocionais do aluno. Os resultados revelam que 75% das causas das dificuldades de aprendizagem estão, na verdade, atreladas a fatores didáticos e à frágil consciência fonológica. A pesquisa reitera que o letramento insuficiente na língua materna opera como uma barreira cumulativa para todo o currículo (bloqueando a apropriação de conceitos matemáticos e científicos), o que impõe a urgência de capacitar os professores para o uso de metodologias investigativas e lúdicas que conectem a teoria à realidade social do educando.

O TDAH desponta como o transtorno funcional mais investigado no eixo, mobilizando discussões sobre autorregulação e plasticidade cerebral. No Ensino Fundamental I de Linhares, Corrêa (2020) constata que a maioria dos docentes reconhece a urgência de flexibilizar atividades e utilizar recursos lúdicos para manter o engajamento do aluno desatento ou impulsivo, mas esbarra na desassistência institucional. Visando preencher essa lacuna por meio da ciência, Barros e Machado (2022) investigam docentes em Jaguaré/ES e defendem a união da pedagogia com a neurociência. As autoras asseveram que compreender o funcionamento cerebral e a plasticidade neuronal permite criar rotinas previsíveis que reduzem a ansiedade, mas alertam para o grave perigo da patologização excessiva quando a escola enxerga o comportamento divergente apenas sob o prisma da desordem.

A necessidade de transcender a mera medicalização é o cerne da revisão integrativa (2019-2022) conduzida por Martins e Passos (2023). O estudo comprova que as estratégias de maior êxito acadêmico recaem sobre a reestruturação do ambiente e a mediação visual, especificamente por meio da fragmentação de tarefas complexas em etapas menores, o que freia a impulsividade e mitiga a sobrecarga cognitiva.

Atualizando e aprofundando essa dinâmica nos Anos Iniciais, Correia e Ricardo (2024) postulam a total indissociabilidade entre as dimensões cognitiva e socioemocional. As autoras defendem que a escola precisa operar como um autêntico "organizador externo", fornecendo instruções límpidas e previsibilidade para conter a desregulação emocional. Para além da adaptação curricular individualizada (apontada como o recurso interno mais eficaz), o estudo prova que o sucesso do aluno com TDAH repousa na escuta mútua com a família por meio de canais de acolhimento (como rodas de conversa), alinhando o suporte doméstico ao planejamento escolar para consolidar a autonomia discente.

Adentrando os Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEAp), a pesquisa de Cabral (2022) perscruta o cenário da dislexia nos anos iniciais do ensino fundamental de Linhares. O estudo adverte que transtornos de leitura e escrita afetam até 15% dos estudantes e exigem identificação precoce.

Contudo, os dados empíricos revelam um paradoxo de gestão: embora os professores possuam conhecimento teórico satisfatório sobre os sinais da dislexia, sentem-se completamente inseguros quanto à práxis e aos encaminhamentos. A autora denuncia uma lacuna crítica na gestão central da SEME, caracterizada pela ausência de fluxos intersetoriais estruturados (unindo educação e saúde), o que acaba por omitir as necessidades desses educandos e comprometer o direito à alfabetização plena.

Elevando a discussão sobre transtornos funcionais e autorregulação para o patamar do Ensino Superior, o estudo de Melo, Ferreira e Ricardo (2025) investiga o impacto do Transtorno de Personalidade Borderline (TPB) na vivência universitária. Por meio de uma densa revisão da literatura internacional (2019-2024), as autoras organizam as análises em eixos de diagnóstico, sintomas, automutilação e cuidados. Os resultados demonstram que a extrema complexidade emocional do TPB — marcada por instabilidade afetiva, hipersensibilidade a críticas e pavor da rejeição — choca-se frontalmente com as pressões do ingresso na universidade, deteriorando os vínculos interpessoais e o rendimento acadêmico. A pesquisa alerta que a desinformação e o estigma institucional empurram o acadêmico para um "sofrimento silencioso" e para o alto risco de evasão. O estudo conclui que assegurar a permanência digna desse público exige que a universidade institua políticas contínuas de saúde mental, unindo os saberes da pedagogia humanizada ao suporte psicológico por meio da escuta ativa e da ausência de julgamentos.

Fechando o eixo e fornecendo o alicerce filosófico que sustenta todas as abordagens de cuidado integral mapeadas, o estudo bibliográfico de Vicente e Guzzo (2017) resgata a trajetória e a práxis do educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi. As autoras problematizam que, embora inspirador da Escola Nova, o teórico ainda é superficialmente estudado no Brasil devido a barreiras de tradução.

O resgate histórico comprova que Pestalozzi rompeu com a memorização e a punição para instituir a Pedagogia Social, acolhendo a infância marginalizada por meio de uma educação integral que harmoniza o intelecto, o físico e a moral — a célebre tríade "cabeça, mão e coração" —, mediada indispensavelmente pelo afeto. Vicente e Guzzo (2017) elucidam que a formulação do método intuitivo (do concreto para o abstrato) e do método mútuo (cooperação entre discentes) reverberou profundamente no Brasil através de Helena Antipoff. Foi essa inspiração humanista e redentora que impulsionou a fundação das Sociedades Pestalozzi no país, cujo legado de valorização das potencialidades na diversidade permanece vivo, ativo e materializado em instituições locais, a exemplo da Associação Pestalozzi de Linhares.

Síntese do Eixo 4 - A tessitura teórica deste quarto eixo evidencia que o fracasso ou o sofrimento escolar — derive ele de uma inadequação didática na alfabetização, de um cérebro com TDAH/Dislexia ou de um universitário em desregulação emocional — não pode ser imputado exclusivamente ao indivíduo. A literatura mapeada clama por uma responsabilidade compartilhada, na qual a gestão pública e as instituições de ensino assumam o papel de organizadores e facilitadores externos. Somente ao fundir as evidências científicas (neurociência e letramento estruturado) com a tradição humanista do afeto (a tríade pestalozziana), torna-se possível desmantelar as barreiras educacionais e assegurar uma aprendizagem verdadeiramente emancipatória.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo cumpriu o objetivo de analisar a PC sobre EE no curso de Licenciatura em Pedagogia da Faceli, mapeando as temáticas, abordagens teóricas e contribuições teóricas e empíricas consolidadas entre 2016 e o primeiro quadrimestre de 2026. A investigação respondeu de forma nítida ao problema de pesquisa ao evidenciar que o acervo discente mapeado funciona como um espelho crítico da realidade educacional do município e região. Os dados atestam que, embora a força dos marcos legais tenha impulsionado uma inegável expansão quantitativa de matrículas e de infraestrutura física, o cotidiano da inclusão escolar ainda transita por severas tensões, marcadas pelo descompasso entre o direito normativizado e a precarização das condições reais de trabalho e atendimento.

A síntese dos 55 trabalhos analisados revela uma consolidação investigativa em torno de quatro eixos fundamentais. Constatou-se uma expressiva concentração de estudos voltados às especificidades do público-alvo — o TEA e a Surdez —, fundamentados de maneira substancial na Teoria Histórico-Cultural e em preceitos humanistas de cuidado. No entanto, as pesquisas denunciam empiricamente que a efetivação da aprendizagem emancipatória encontra barreiras críticas na fragmentação dos serviços. Identificou-se como nó crítico recorrente a "solidão pedagógica" do professor regente, a falta de tempos institucionais

remunerados para o planejamento colaborativo com o AEE e, sobretudo, a dupla invisibilidade e o desvio de função impostos aos estagiários e PAEs, que frequentemente assumem de forma solitária a responsabilidade curricular diante dos discentes.

As contribuições deste estudo para a área acadêmica e para a práxis pedagógica local mostram-se expressivas. Ao sistematizar essa produção, a pesquisa retira os TCCs de uma condição de mero cumprimento burocrático e os reposiciona como valiosos instrumentos de diagnóstico e devolutiva social. O mapeamento oferece à Faceli e às gestões públicas municipais um panorama científico robusto que aponta a urgência de superar visões puramente patologizantes ou assistencialistas. Fica demonstrada a necessidade de se adotar filosofias curriculares universais, de resguardar a finalidade formativa dos estágios e de investir em formações continuadas intersetoriais, unindo educação, saúde e família em uma rede efetiva de corresponsabilidade.

Como limitações da pesquisa, aponta-se o recorte circunscrito a uma única instituição de ensino superior e a um curso específico de graduação, além da dependência da recuperação dos textos integrais nos arquivos de orientação e bibliotecas, o que pode ter deixado produções pontuais não catalogadas de fora do escopo analítico.

Conclui-se, que a indissociabilidade entre um ensino de qualidade e a pesquisa orientada na graduação cumpre um papel insubstituível na defesa dos direitos humanos, provando que a universidade pública municipal é um agente indispensável para a construção de uma sociedade e de uma escola concretamente equitativas e justas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. da V.; RIBEIRO, M. L. de M. **Percepções dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental sobre o processo de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual**. 2020. 76 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior de Linhares, Linhares, 2020.

ALVES, D. de M.; SILVA, A. F. S. da; SEIBERT, T. N. R. O impacto da tríade família-escola-terapia no desenvolvimento de crianças autistas: um estudo de caso em Linhares-ES. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, [s. l.], v. 6, n. 1, 2024. Disponível em: https://remunom.ojsbr.com/multidisciplinar/article/view/2487. Acesso em: 9 maio 2026.

ANDREATTA, C.; DALTIO, M. R. T.; RIBEIRO, S. dos S. Mapeamento das pesquisas produzidas no curso de Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior de Linhares – FACELI/ES. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, [s. l.], v. 9, 2024. ISSN 2178-6925.

ARAÚJO, A. B. P. de; NOGUEIRA, E. M.; SEIBERT, T. N. R. Autismo na instituição religiosa: adaptações e desafios. *In*: LELIS, Diego Andrade de Jesus (org.). **Educação no século XXI**: novos estudos e possibilidades. v. 1. São Paulo: Editora Dialética, 2023. p. 25-44.

BARCHARDT, F.; ARAUJO, M. R. M. **Uma análise das dificuldades de aprendizagem dos estudantes do terceiro ano do ensino fundamental numa escola municipal de Linhares**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior de Linhares, Linhares, 2018.

BARROS, J. T. P.; MACHADO, A. R. **Neurociência aliada à educação**: contribuições para a aprendizagem de educandos com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). 2022. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior de Linhares, Linhares, 2022.

BISSOLI, D. M.; MONFARDINI, G. S. **CAESE**: desafios e possibilidades para a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho no município de Linhares-ES. 2023. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior de Linhares, Linhares, 2023. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1FCwWbDpASSj0093p_Z6ijnXtbYYR6mUy/view?usp=drive_link. Acesso em: 7 maio 2026.

BOLSONI, D. C.; RICARDO, L. S. O processo de ensino-aprendizagem de uma criança com TEA e hiperfoco no alfabeto. **Revista Foco**, [s. l.], v. 19, n. 1, e11343, p. 1-26, 2026. DOI: https://doi.org/10.54751/revistafoco.v19n1-101.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

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

CABRAL, M. das G. S. **Conhecimento científico e pedagógico dos professores dos anos iniciais sobre o Transtorno Específico da Aprendizagem com foco na dislexia**. 2022. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior de Linhares, Linhares, 2022.

CARVALHO, J. C. A. de; MOREIRA, G. A.; SEIBERT, T. N. R. Desenho universal da aprendizagem: caminhos para a inclusão em uma instituição pública de ensino em Linhares - ES. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, [s. l.], v. 12, n. 2, 2024. Disponível em: https://remunom.ojsbr.com/multidisciplinar/article/view/3070/3348. Acesso em: 7 maio 2026.

CORRÊA, J. R. **Percepções dos professores do ensino fundamental I referente aos estudantes com TDAH**. 2020. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior de Linhares, Linhares, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1_JelzJg0n4Gtvf2VSLbHYYn21dWp1NUH/view?usp=sharing. Acesso em: 7 maio 2026.

CORREIA, S. B.; RICARDO, L. S. A aprendizagem integral de crianças com TDAH na percepção de professores do ensino fundamental. **Revista Foco**, [s. l.], v. 17, n. 11, p. e7051, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n11-259. Acesso em: 7 maio 2026.

COSTA, E. B. da. **A organização da equipe escolar no processo ensino e aprendizagem do estudante que não dispõe da visão**: um estudo comparativo entre escolas públicas e particulares. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior de Linhares, Linhares, 2018.

DALTIO, M. R. T.; BARREIRA, L. R.; CARVALHO, W. L. da S. Saberes necessários do professor frente a demanda da Educação Especial numa perspectiva da educação inclusiva. *In*: UCELLI, M. L.; SOBRINHO, R. C. (org.). **Educação especial em diferentes contextos**: políticas, formação e práticas pedagógicas. 1. ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2026. p. 219-246. Disponível em: https://encontrografia.com/wp-content/uploads/2026/04/E-book-Educacao-Especial-em-diferentes-contextos.pdf. Acesso em: 9 maio 2026.

DALTIO, M. R. T.; CARVALHO, L. P. dos S. Percepções dos professores de Linhares-ES sobre formações e práticas pedagógicas aplicadas aos estudantes com TEA. *In*: UCELLI, M. L.; SOBRINHO, R. C. (org.). **Educação especial em diferentes contextos**: políticas, formação e práticas pedagógicas. 1. ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2026. p. 219-246. Disponível em: https://encontrografia.com/wp-content/uploads/2026/04/E-book-Educacao-Especial-em-diferentes-contextos.pdf. Acesso em: 9 maio 2026.

DALTIO, M. R. T.; COSTA, A. T. da; SOUZA, A. C. de. Mapeamento das pesquisas científicas na área do TEA publicadas na RBEE no período de 2005 a 2024. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, [s. l.], v. 14, 2025. DOI: https://doi.org/10.61164/06n6vr10. Disponível em: https://remunom.ojsbr.com/multidisciplinar/article/view/4294/4169. Acesso em: 9 maio 2026.

DALTIO, M. R. T.; SEIBERT, T. N. R. Análise da política municipal de Educação Especial de Linhares-ES na visão dos discentes de pedagogia da FACELI. *In*: UCELLI, M. L.; SOBRINHO, R. C. (org.). **Educação especial em diferentes contextos**: políticas, formação e práticas pedagógicas. 1. ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2026. p. 219-246. Disponível em: https://encontrografia.com/wp-content/uploads/2026/04/E-book-Educacao-Especial-em-diferentes-contextos.pdf. Acesso em: 9 maio 2026.

DAMBROS, M. I.; DONATO, S. M. C. **A função do apoio escolar no cotidiano educacional do estudante público alvo da educação especial das escolas municipais de Linhares-ES**. 2018. 67 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior de Linhares, Linhares, 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1f-Df9joOuc2Ss3_swGyEZaw0aTlD5_Lg/view?usp=sharing. Acesso em: 7 maio 2026.

DOS SANTOS, V. V. *et al*. A pedagogia na alfabetização de autista: comportamento, figura e comunicação alternativa de aprendizagem. **REGRASP - Revista para Graduandos**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 57–75, 2024. Disponível em: https://regrasp.spo.ifsp.edu.br/index.php/regrasp/article/view/1215. Acesso em: 10 maio 2026.

FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR DE LINHARES (FACELI). **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**: 2025-2029. Linhares: FACELI, 2024. Disponível em: https://faceli.edu.br/wp-content/uploads/2024/12/PDI-FACELI-2025-2029-Versao-Final-CEE-ES.pdf. Acesso em: 13 maio 2026.

FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR DE LINHARES (FACELI). **Regulamento nº 007, de 19 de maio de 2025**: Regulamenta os procedimentos de elaboração e apresentação de Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC dos cursos de graduação da Faceli e dá outras providências. Linhares: Faceli, 2025. Disponível em: https://faceli.edu.br/wp-content/uploads/2025/05/REGULAMENTO-007-2025-Regulamenta-os-Procedimentos-de-Elaboracao-e-Apresentacao-de-TCC.pdf. Acesso em: 10 maio 2026.

FIORIN, R. V.; DETTMANN, S. M.; SEIBERT, T. N. R. Desafios no processo de escolarização do estudante surdo numa perspectiva inclusiva. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, [s. l.], v. 10, n. 1, 2025. DOI: https://doi.org/10.61164/rmnm.v10i1.4030. Disponível em: https://remunom.ojsbr.com/multidisciplinar/article/view/4030/3955. Acesso em: 10 maio 2026.

FLORES, P. M. N. **Mudanças político-práticas da Secretaria Municipal de Educação de Linhares-ES, em relação à educação especial numa perspectiva da educação inclusiva no período de 2008 a 2016**. 2016. 56 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior de Linhares, Linhares, 2016. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1SPpmvc797gkm3xhUgibIRqDDiRPK1sVg/view?usp=sharing. Acesso em: 7 maio 2026.

FREITAS, A. B. de; SOUZA, V. A. **Percepção dos professores da Faceli sobre o processo de inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior**. 2022. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior de Linhares, Linhares, 2022.

GOMES, A. S. F.; ANJOS, K. S. dos. **O que as mães de estudantes com TEA têm a nos dizer/ensinar sobre o processo de inclusão dos filhos no ambiente escolar?** 2024. 18 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior de Linhares, Linhares, 2024.

GONÇALVES, S. G. **A inclusão dos estudantes com TEA na educação infantil**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior de Linhares, Linhares, 2016.

GUASTI, J. R.; SILVA, M. O. da. **Estudo de caso sobre o processo de inclusão de estudantes público-alvo da educação especial em um CEIM de Linhares/ES**. 2022. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior de Linhares, Linhares, 2022.

LEITE, A. J. P. **A importância da psicomotricidade no desenvolvimento afetivo, cognitivo, motor e social da criança com deficiência intelectual**. 2020. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior de Linhares, Linhares, 2020.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katálysis**, Florianópolis, v. 10, esp., p. 37-45, 2007.

MAGNATO, T. B. **Percepções dos professores bilíngues de Linhares sobre o ensino e a aprendizagem dos estudantes surdos na Educação Infantil**: relatos de experiências. 2020. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior de Linhares, Linhares, 2020.

MARCOLINO, D. da S.; HOFFMANN, E. da C. **Percepções das pessoas surdas em relação ao processo de ensino para a aprendizagem**: uma escuta dos adultos surdos da ASSURLIN. 2019. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior de Linhares, Linhares, 2019. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1YwbPIZioasjiN4yqVnSj6eLkdzDgLwJM/view?usp=sharing. Acesso em: 7 maio 2026.

MARTINS, J. dos S. M.; PASSOS, J. F. dos. **Estratégias pedagógicas para os estudantes com TDAH**: análise de artigos entre os períodos 2019-2022. 2023. 17 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior de Linhares, Linhares, 2023. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1EBaVRnCEQDrzlxi7DAgq8NH2HLWOOukv/view?usp=drive_link. Acesso em: 7 maio 2026.

MELO, A. A. dos S.; FERREIRA, A. R.; RICARDO, L. S. Transtorno de personalidade borderline no contexto da educação superior: uma pesquisa bibliográfica. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, [s. l.], v. 12, n. 1, 2025. DOI: https://doi.org/10.61164/rmnm.v12i1.4183. Acesso em: 7 maio 2026.

MONTEIRO, E. S. de S.; SILVA, G. A. da. **A aplicabilidade do ensino de libras como disciplina na escola de ensino fundamental da rede municipal de Linhares-ES**. 2022. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior de Linhares, Linhares, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1YropfmQ8pIXEj6V7ZxmJrlXGkZjbX9s8/view?usp=drive_link. Acesso em: 7 maio 2026.

MOURA, K. de O.; ELEUTÉRIO, W. R.; FREITAS, J. L. A. Principais causas de dificuldades de aprendizagem em língua portuguesa, matemática e ciências: o que dizem os pesquisadores? **Revista Ciências & Ideias**, [s. l.], v. 14, 2023. ISSN 2176-1477. Disponível em: https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/reci/article/view/2203. Acesso em: 9 maio 2026.

MULLER, A. D.; DEOCLECIO, A. C. A. **ABA na escola para crianças com TEA**: realidade ou utopia? 2020. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior de Linhares, Linhares, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1wOd8yFx7E9ZHvOoEu3lY896A-D3VNMWH/view?usp=sharing. Acesso em: 7 maio 2026.

NASCIMENTO, C. de O. do; FARIAS, A. dos S.; SEIBERT, T. N. R. O ensino de Libras em uma escola de educação básica no município de Linhares – ES. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, [s. l.], v. 11, 2025. DOI: https://doi.org/10.61164/rmnm.v11i1.4107. Acesso em: 7 maio 2026.

NASCIMENTO, V. S. do; DALTIO, M. R. T. Uma escuta dos estudantes com deficiência visual sobre as barreiras na comunicação e na informação. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL, 1., 2021, [S. l.]. **Anais [...]**. Organização de Douglas Christian Ferrari de Melo. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2021. p. 158-164. Disponível em: https://encontrografia.com/wp-content/uploads/2021/03/Anais-do-1o-CONEP-DV.pdf. Acesso em: 7 maio 2026.

OLIVEIRA, S. C. de. **A (in)visibilidade dos estudantes público-alvo da educação especial**: percepções dos profissionais de apoio escolar. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior de Linhares, Linhares, 2019.

PANDOLFI, K. S.; FREITAS, T. S. de. **Percepções dos professores sobre possibilidades e desafios no processo de inclusão de um estudante com deficiência visual**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior de Linhares, Linhares, 2021.

PLACIDES, B. F.; LOSS, T. L. **Percepções dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental sobre o estudante com TEA**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior de Linhares, Linhares, 2020.

PROVETTI, P. de S. P. **Escola referência da educação de surdos nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Linhares**: um estudo sobre o processo de alfabetização dos surdos. 2017. 87 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior de Linhares, Linhares, 2017. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1gsM712t7aHpdUd1I1PJhFGKgBtTKlJ6h/view?usp=sharing. Acesso em: 7 maio 2026.

RABELLO, S. de O. **Os desafios enfrentados pelo aluno surdo no processo de alfabetização no município de Linhares**. 2022. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior de Linhares, Linhares, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1NG-6wWnNQWrGFmmUjeWQ-AKz8sVJwxbu/view?usp=sharing. Acesso em: 7 maio 2026.

RAMOS, M. E. C.; VALÉRIO, N. C. P.; SEIBERT, T. N. R. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: um olhar sobre o município de Linhares - ES. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, [s. l.], v. 7, n. 1, 2025. DOI: https://doi.org/10.61164/rmnm.v7i1.3792. Disponível em: https://remunom.ojsbr.com/multidisciplinar/article/view/3792/3761. Acesso em: 7 maio 2026.

RIBEIRO, V. N. **Análise em uma instituição de ensino superior pública de Linhares - ES**. 2022. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior de Linhares, Linhares, 2022.

ROCHA, M. R. V. da; BONOMETTI, P. **Percepção conceitual dos professores de escolas públicas estaduais e municipais do município de Linhares-ES sobre os estudantes com altas habilidades ou superdotação**. 2016. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior de Linhares, Linhares, 2016.

RÓS, F. B. da. **Monitores estagiários e sua atuação com estudantes da Educação Especial**. 2016. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior de Linhares, Linhares, 2016.

SANTOS, D. C. B.; REIS, I. da S. **TEA e ludicidade**: a percepção de professoras da educação infantil de Linhares - ES. 2022. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior de Linhares, Linhares, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1b22uQ83bpjsPyKTJ59mwosaQTlUJWNaC/view?usp=share_link. Acesso em: 7 maio 2026.

SANTOS, D. C. dos. **A educação dos estudantes surdos nas escolas municipais de Linhares - ES**: contribuição dos profissionais envolvidos. 2021. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior de Linhares, Linhares, 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1XbnKOGGaJqjfPgWznyD89PP9PzG6HJdN/view?usp=sharing. Acesso em: 7 maio 2026.

SANTOS, E. B. dos S.; ROSA, L. F. do N. **Escuta dos professores de AEE sobre práticas pedagógicas em tempos de pandemia nas SEME de Linhares/ES**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior de Linhares, Linhares, 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1F1WuLd8QscHRMR029L9QVJkTFkq3etO_/view?usp=sharing. Acesso em: 7 maio 2026.

SANTOS, I. C. dos; CLAUDINO, M. F. **A música como recurso no desenvolvimento do aluno com TEA de grau leve**. 2022. 21 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior de Linhares, Linhares, 2022.

SANTOS, M. L. dos; FONSECA, R. S. A. da. **Famílias e políticas da educação especial**: trajetória de lutas e conquistas do grupo Mães Eficientes Somos Nós. 2022. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior de Linhares, Linhares, 2022.

SILVA, D. dos S.; SILVA, J. G. da. **As práticas pedagógicas dos professores de AEE em escolas municipais de Linhares**. 2018. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior de Linhares, Linhares, 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1k0i9ml9xNdPf0k1eZF1lSu2SchE2lCWa/view?usp=sharing. Acesso em: 7 maio 2026.

SILVA, T. N. **TEA**: produção científica acerca da educação nos anos de 2015 a 2020. 2021. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior de Linhares, Linhares, 2021.

SOUZA, E. de; LENZI, P. de N. **A vivência dos estagiários no sistema educacional e os desafios para formação/contratação de profissionais de apoio escolar para educação especial em Linhares-ES**. 2020. 79 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior de Linhares, Linhares, 2020.

SOUZA, L. S. da S. **A percepção da mãe e da escola em relação à inclusão de um estudante com Síndrome de Asperger**. 2016. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior de Linhares, Linhares, 2016. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1bruvIPkreSgfUa5QuOCqDMQs1bS3VlQT/view?usp=sharing. Acesso em: 7 maio 2026.

SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da; CARVALHO, R. de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. Disponível em: https://journal.einstein.br/wp-content/uploads/articles_xml/1679-4508-eins-S1679-45082010000100102/1679-4508-eins-S1679-45082010000100102-pt.pdf. Acesso em: 5 fev. 2026.

TOREZANI, D. M. da S.; SILVESTRE, F. A. **Papel da sala de recursos no desenvolvimento socioemocional e na aprendizagem dos estudantes**: percepção de professores da AEE Linhares/ES. 2023. 70 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior de Linhares, Linhares, 2023. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/181cqI0PwLcU8XW-WJ1IHxb3XMVUcC323/view?usp=drive_link. Acesso em: 7 maio 2026.

VICENTE, F. C.; GUZZO, L. A. B. **Johann Heinrich Pestalozzi e sua contribuição para a pedagogia contemporânea**: um estudo bibliográfico. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior de Linhares, Linhares, 2017.

VIEIRA, R. G. **O pre(conceito) com as pessoas surdas numa perspectiva dos estudantes de Pedagogia da Faceli**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior de Linhares, Linhares, 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões e pesquisas reunidas neste livro digital evidenciam o compromisso do *I Colóquio Regional de Pedagogia* com a produção de um conhecimento crítico, engajado e profundamente sintonizado com os desafios educacionais contemporâneos. Ao longo de seus capítulos, a obra traça um panorama articulado que interliga as lutas históricas e epistemológicas dos povos originários, os urgentes debates sobre justiça socioambiental e os dilemas concretos da formação e inserção profissional docente no Espírito Santo.

A análise da historiografia indígena e decolonial nos lembra que o campo educacional permanece como um espaço de disputa simbólica e política, onde a superação de visões eurocêntricas e a valorização das memórias ancestrais são imperativos para uma verdadeira práxis emancipatória. Essa perspectiva se conecta diretamente às discussões sobre o racismo ambiental e a Ecologia Política, revelando como a degradação do meio ambiente atinge de forma desproporcional as populações marginalizadas e exigindo uma Educação Ambiental Crítica que enfrente as raízes estruturais das desigualdades.

Por fim, o olhar atento sobre os egressos do curso de Pedagogia nos aproxima do chão da escola e das trajetórias de formação. A marcante presença feminina, o compromisso com a formação continuada e a diversidade de campos de atuação desses profissionais reafirmam a relevância do pedagogo em múltiplos espaços sociais, ao mesmo tempo em que destacam a necessidade contínua de valorização da carreira docente diante das recentes alterações nos marcos regulatórios.

Em síntese, este livro não apenas registra os debates de um evento acadêmico, mas consolida um convite à reflexão e à ação. Espera-se que as contribuições aqui apresentadas sirvam de estímulo para educadores, estudantes e pesquisadores na construção de práticas pedagógicas cada vez mais inclusivas, éticas e transformadoras.

POSFÁCIO

A Práxis Pedagógica no Presente: Das Fronteiras do Saber ao Compromisso Étnico, Social e Político

Encerrar a leitura deste livro não significa finalizar um debate, mas acionar um ponto de partida para o adensamento das reflexões que atravessam o campo educacional contemporâneo. Organizada no âmbito do *I Colóquio Regional de Pedagogia: Desafios Emergentes e Perspectivas para a Educação*, promovido pela Faculdade Municipal de Linhares (FACELI), esta obra coletiva cumpre o papel de registrar e socializar produções acadêmico-científicas que tensionam as certezas postas e lançam luz sobre temas urgentes da realidade brasileira.

Ao longo dos capítulos reunidos neste volume, o leitor foi convidado a percorrer itinerários teóricos e empíricos de acentuada densidade analítica. A discussão sobre a historiografia e os saberes dos povos originários explicita a urgência do desmantelamento de epistemicídios e da descolonização do currículo escolar. Demonstra-se como as narrativas hegemônicas e os documentos orientadores nacionais ainda carecem de uma abertura efetiva para as cosmologias e a ancestralidade indígena, exigindo da Pedagogia uma postura atenta e combativa.

Na mesma perspectiva crítica, a articulação entre Ecologia Política, Justiça Ambiental e Educação Ambiental Crítica descortina a categoria do racismo ambiental. Trata-se de um debate incontornável para a educação do século XXI, que ratifica como a degradação e a vulnerabilidade socioambiental incidem com recorte de cor e de classe sobre territórios marginalizados. Ao situar a Educação Ambiental não como mero adestramento comportamental, mas como práxis emancipatória e instrumento de cidadania, os autores convocam a escola a assumir o seu papel na denúncia das desigualdades estruturais.

Somam-se a essas reflexões o exame minucioso das trajetórias de formação e da atuação profissional dos egressos de Pedagogia. O estudo sobre o perfil dos pedagogos diplomados reafirma a importância da constante avaliação dos impactos da formação inicial frente aos novos marcos regulatórios da docência. Ao mapear a inserção no trabalho, a busca pela pós-graduação e as especificidades da atuação profissional em contextos diversos, a pesquisa fornece subsídios empíricos valiosos para pensar a valorização do magistério, a equidade de gênero na docência e a qualidade da escola pública.

Este posfácio reafirma, assim, que a pesquisa em Pedagogia não pode se isolar das contradições e das urgências da sociedade. Conectando a reflexão teórica às demandas dos territórios, das identidades e do chão da escola, a obra reafirma o ensinamento freiriano de que ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, criticidade e compromisso ético-político.

Que as páginas deste livro continuem a ecoar nas salas de aula, nas pesquisas acadêmicas e nas políticas educacionais, inspirando práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social, com a diversidade e com a transformação socioambiental.

Comissão Organizadora do I Colóquio Regional de Pedagogia: Desafios Emergentes e Perspectivas para a Educação.

Linhares – ES,

2026

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Organizadores

Cidimar Andreatta

Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul, Campus Liberdade-SP. Mestre em Educação em Ciências e Matemática pelo Instituto Federal do Espírito Santo/IFES/Campus Vitória. Licenciado em Pedagogia e Matemática. Tecnólogo em Processamento de Dados. Atualmente sou Professor Titular da Faculdade de Ensino Superior de Linhares - Faceli, da área de Currículos e Programas de Ensino do Curso de Pedagogia e Pedagogo (Inspetor Escolar) da Secretaria Municipal de Educação de Colatina. Membro da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM). Áreas de interesse: Inspeção Escolar, Currículos e Programas de Ensino, Legislação Educacional, Educação Matemática (Resolução de Problemas), Educação de Jovens e Adultos e Educação a Distância. E-mail para contato: cidimar.andreatta@faceli.edu.br

Joana Lúcia Alexandre de Freitas

Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestra em Ensino na Educação Básica pelo Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES). Licenciada em Ciências Biológicas, Química, Pedagogia, Geografia e História. Especialista em Artes na Educação, Anos Iniciais e Educação Infantil. Atualmente, é professora titular de Prática de Ensino no curso de Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior de Linhares (Faceli). Possui experiência nas áreas de Biologia Geral, Genética, Evolução e Educação Ambiental. Atua em pesquisas nas grandes áreas das Ciências Naturais e Humanas, com ênfase em Ensino de Genética e Evolução; Empoderamento Negro; Racismo e Antirracismo; Pedagogia; Histologia; Educação de Jovens e Adultos; Ensino de Artes; e História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/6084892932792870 ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1547-1505

Thalita Nunes Ruy Seibert

No ano de 2004 iniciei meus estudos em nível da graduação. A primeira formação foi e Normal Superior, habilitação nos anos iniciais do ensino fundamental. No ano de 2007 cursei mais um ano para completar a faculdade de Pedagogia, na qual cumpri algumas matérias para ter essa segunda formação, ambas pela Faculdade de Ciências Aplicadas ''Sagrado Coração'' - ISESC, em Linhares ES, hoje Faculdade Pitágoras. Cursei pós em LIBRAS-Língua Brasileira de Sinais, no ano de 2006 e 2007. No ano de 2008 prestei o vestibular para a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, concorrendo ao curso LETRAS-LIBRAS - bacharelado, colando grau em setembro de 2012. E por fim, mas não finalizando minha trajetória, cursei outra pós em Docência do Ensino Superior, pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá - FIJ. Ingressei no programa de Mestrado Profissional no ano de 2013, Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional, na linha de pesquisa que envolve a Educação e o Desenvolvimento Regional concluindo-o no ano de 2015. Trabalhei como intérprete da rede estadual de ensino em uma escola de Ensino Fundamental Séries Finais, na 5 e 6 série, com duas alunas surdas nos anos de 2009 e 2010. Nos Anos de 2014 e 2015 trabalhei, também, como interprete de dois alunos surdos incluídos no Ensino Médio estadual. No ano de 2016 atuei como professora Bilíngue - Português - LIBRAS da sala de Recurso Multifuncional do Estado, atendendo aos alunos surdos. E Atuei como professora da rede Pitágoras de Ensino, no campus de Linhares - ES, ministrando, entre outras disciplinas, a de LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais, no período de outubro de 2009 a junho de 2018. No ano de 2018 atuei como Pedagoga da rede municipal de Ensino na Pré Escola Doce Mel, de fevereiro a dezembro. No mês de setembro do corrente ano, entrei, como professora substituta, na Faculdade Integrada de Linhares- FACELI. Nos Anos de 2022 a 2024 trabalhei como Pedagoga integrante da Equipe de Educação Especial do Município de Linhares - ES. Atualmente sou professora efetiva do curso de Pedagogia da FACELI, empossada no ano de 2020. E efetiva como Pedagoga de rede Municipal de Educação de Linhares - ES. E assumi a Coordenação do Curso de Pedagogia da Faceli no mês de Fevereiro de 2025.

Autores e Autoras

Andrea Scopel Piol

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo(PPGE/UFES). Linha de Pesquisa: Docência, Currículo e Processos Culturais. Orientadora: Prof. Dra. Janete Magalhães Carvalho. Mestra em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEUNES/UFES). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Aplicadas Sagrado Coração. Pós-graduada em Supervisão Escolar;

Psicopedagogia; Alfabetização e Linguística; Educação Especial. Membro do Grupo de Pesquisa do CNPq Conversações com as teorias pós-críticas em currículos e formação de professores, coordenado pela professora Janete Magalhães Carvalho (UFES). Professora efetiva (Pedagoga) da Prefeitura Municipal de Aracruz - ES e Professora efetiva do Curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Ensino Superior de Linhares - ES (FACELI). Atua na área educacional, com ênfase na educação do sensível, alfabetização, infâncias, currículos e formação docente.

Antônio marcos rocha da silva

Mestre em Ensino na Educação Básica - PPGEEB - CEUNES/UFES, Licenciado em Pedagogia pela FACELI. Atualmente sou Pedagogo e Professor Efetivo da Educação Básica da Prefeitura Municipal de Linhares.

Bortolo Valfré Baiôcco

Mestre em Educação - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba. Especialista em Geografia do Brasil (2007) pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá, FIJ. Graduação em Pedagogia pela Faculdade Única de Ipatinga (2021). Possui graduação em Licenciatura em Geografia pela Faculdade de Ciências Aplicadas ''Sagrado Coração'' (2006). Assessoramento Pedagógico na Secretaria de Educação de Linhares/ES, atuando no atendimento às escolas do campo (2025). Professor na EMEF Prefeito Roberto Calmon (2013 - 2024). Experiência na regência de classe na disciplina de Geografia (2005 - 2024). Atuando com Apoio Pedagógico na Secretaria de Educação de Linhares/ES (jul/2025 - data atual). Ataundo como Professor Mediador no curso de Pedagogia na Instituição de Ensino Superior Anhanguera (jul/2025 - data atual).

Cidimar Andreatta

Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul, Campus Liberdade-SP. Mestre em Educação em Ciências e Matemática pelo Instituto Federal do Espírito Santo/IFES/Campus Vitória. Licenciado em Pedagogia e Matemática. Tecnólogo em Processamento de Dados. Atualmente sou Professor Titular da Faculdade de Ensino Superior de Linhares - Faceli, da área de Currículos e Programas de Ensino do Curso de Pedagogia e Pedagogo (Inspetor Escolar) da Secretaria Municipal de Educação de Colatina. Membro da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM). Áreas de interesse: Inspeção Escolar, Currículos e Programas de Ensino, Legislação Educacional, Educação Matemática (Resolução de Problemas), Educação de Jovens e Adultos e Educação a Distância. E-mail para contato: cidimar.andreatta@faceli.edu.br

Joana Lúcia Alexandre de Freitas

Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestra em Ensino na Educação Básica pelo Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES). Licenciada em Ciências Biológicas, Química, Pedagogia, Geografia e História. Especialista em Artes na Educação, Anos Iniciais e Educação Infantil. Atualmente, é professora titular de Prática de Ensino no curso de Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior de Linhares (Faceli). Possui experiência nas áreas de Biologia Geral, Genética, Evolução e Educação Ambiental. Atua em pesquisas nas grandes áreas das Ciências Naturais e Humanas, com ênfase em Ensino de Genética e Evolução; Empoderamento Negro; Racismo e Antirracismo; Pedagogia; Histologia; Educação de Jovens e Adultos; Ensino de Artes; e História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/6084892932792870 ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1547-1505

Marcela Rubia Tozato Daltio

Atualmente professora efetiva (2016) do curso de pedagogia bloco da educação especial da Faculdade Publica Municipal de Ensino Superior de Linhares/ES - FACELI e professora efetiva (1996) da sala de recursos de Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Deficiência Visual na EMEF "Samuel Batista Cruz"-CAIC. Participante ativa: do Grupo de Estudo e Pesquisa Deficiência Visual e Cão-guia (GEPDVCG) pela Faceli e com parceria com a UFES e IFES-Alegre; do Grupo de Estudo e Pesquisa dos Escritos de Lev Semionovitch Vigotski coordenado pela professora doutora Anna Maria Lunardi Padilha; do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência no Município de Linhares/ES atuando como secretária. Com a utilização da carga horária disponível no ano letivo 2022 na Faceli, além da atuação em sala de aula das disciplinas relacionadas a educação especial, participa de pesquisa individual sobre política e prática da educação especial numa perspectiva da educação inclusiva com foco nas pesquisas desenvolvidas no curso de pedagogia da Faceli, e professora coordenadora do curso de atendimento educacional especializado na área da deficiência visual. Mestre em Educação, Administração e Comunicação (UNIMARCO-2002). Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar (UNB-2011). Especialista em Supervisão Escolar (FIJ-2010). Especialista em Infância e Educação Inclusiva (UFES-2006). Especialista em Educação a Distância "Orientadores Acadêmicos" (UFMT-2003). Especialista em Psicopedagogia (FACIASC-2000). Graduada em Pedagogia (FACIASC-1997). Tem

experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, desenvolvendo estudos, pesquisas e intervenções nos temas: Atendimento Educacional Especializado, Políticas e Práticas da Educação Especial numa perspectiva Inclusiva, Público alvo da Educação Especial, Formação de docentes.

Maria Alayde Alcantara Salim

Possui graduação em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (1991), especialização em História Social pela Universidade Federal do Espírito Santo, mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2002) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2009). Atualmente é professora associada III da Universidade Federal do Espírito Santo, lotada no Departamento de Educação e Ciências Humanas do Centro Universitário Norte do Espírito Santo, DECH/CEUNES, atuando como docente no curso de Pedagogia e no Programa de Mestrado Acadêmico em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEUNES/UFES). Realiza pesquisas na área de Ensino de História, História do Espírito Santo e História Cultural

Leandro Carlos Santos Rosa

Mestrando em Educação pela Universidade de Uberaba (2025). Representante discente da Comissão Permanente de Acompanhamento de Egressos do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba - Portaria 112/2025. Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial (2022). Especialista em Inspeção e Supervisão (2020). Especialista em Ciência da Religião (2012). Licenciado em Educação Especial pelo Centro Universitário ETEP (2024). Licenciado em Pedagogia pela Universidade de Franca (2018). Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Brasília (2008). Professor de Filosofia e Projeto de Vida na Escola Estadual Professor Chaves. Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Uberaba-MG.

Luciane Martins de Oliveira Matos

Doutora em Educação (2020) pela Universidade Estácio de Sá- RJ (UNESA/RJ). Mestre em Ciências da Educação Superior - Universidad de Matanzas '' Camilo Cienfuegos'' CU/PUC/RS (2006). Especialização em Ensino Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo- IFES (2012). Especialização em Gestão Integrada: Supervisão, Inspeção e Orientação Educacional - Faculdade Pitágoras de Linhares (2012). Especialização em Psicopedagogia pela Faculdades Integradas Severino Sombra em Vassouras-RJ (1993). Graduada em Pedagogia - habilitação em Orientação Educacional Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Colatina-ES (1991). Atualmente é Professora Titular do Bloco de Disciplinas Currículo e Programas de Ensino do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior de Linhares/ES (FACELI) e professora Coordenadora do grupo de pesquisa - Linha de Pesquisa: História, Cultura, Gestão e Políticas Educacionais. Pedagoga na rede estadual de ensino pública do ES, EEEM Emir de Macedo Gomes, Linhares/ES. Intrega ao de Grupo de Pesquisa em Gestão, Trabalho e Avaliação Educacional - GETAE- UFES e ao Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo (LAGEBES-UFES). Membro do Corpo Editorial da Editora Científica Digital.

Poliana Bernabé Leonardeli

Doutora em Letras (UFES), Mestra em Letras (UFES). Professora titular da Faculdade Municipal de Linhares (Faceli), onde atua nos cursos de Pedagogia e Administração, nas ementas de Língua Portuguesa, Didática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Infantil e Juvenil. E-mail: pleonardeli@gmail.com

Ricardo Baratella

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba (2021). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba (2012). Especialista em Docência do Ensino Superior (2011). Especialista em Gestão Escolar (2010). Especialista em Educação a Distância (2008). Especialista em Biologia Evolutiva (1999). Graduado em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (2012). Graduado em Ciências - Habilitação Plena em Biologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Barão de Mauá (1989). Graduado em Ciências - Licenciatura de Primeiro grau pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Barão de Mauá (1987). Professor da Universidade de Uberaba (2002-2026). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba (PPGE Uniube/Uberaba), Linha de Pesquisa - Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino e Aprendizagem (2022-2026). Docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a Educação Básica (PPGPE Uniube/Uberlândia), Linha de Pesquisa - Práticas Docentes para Educação Básica (2023-2026). Presidente da Comissão Permanente de Acompanhamento de Egressos do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE Uniube/Uberaba - Portarias 177/2022 (2022-2025) e 112/2025. Membro do Conselho Editorial da Editora Universitária Mário Palmério -

Portaria 096/2023 (2023-2026). Membro do Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas - FORDAPP/CNPq vinculado ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Uniube (2023-2026). Coordenador da Uniube - Pesquisa Forpred/Anped-CO: perfil de egressos da Pós-graduação stricto sensu na área de Educação da região Centro-Oeste brasileira - PPGE/Uniube. Membro da Rede de Pesquisa Forpred/Anped-CO: perfil de egressos da Pós-graduação stricto sensu na área de Educação da região Centro-Oeste brasileira. Membro do Comitê de Ética em Experimentação Animal (CEEA) da Universidade de Uberaba (2019-2026). Membro docente da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Uniube (2012 a 2026). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: trabalho docente, trabalho, desenvolvimento profissional docente, educação básica, educação superior, políticas públicas educacionais, currículo, avaliação, práticas docentes, processos de ensino e aprendizagem, gestão escolar, cultura virtual, subjetividade de professores, representações sociais e processo saúde-doença.

Thalita Nunes Ruy Seibert

No ano de 2004 iniciei meus estudos em nível da graduação. A primeira formação foi e Normal Superior, habilitação nos anos iniciais do ensino fundamental. No ano de 2007 cursei mais um ano para completar a faculdade de Pedagogia, na qual cumpri algumas matérias para ter essa segunda formação, ambas pela Faculdade de Ciências Aplicadas ''Sagrado Coração'' - ISESC, em Linhares ES, hoje Faculdade Pitágoras. Cursei pós em LIBRAS-Língua Brasileira de Sinais, no ano de 2006 e 2007. No ano de 2008 prestei o vestibular para a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, concorrendo ao curso LETRAS-LIBRAS - bacharelado, colando grau em setembro de 2012. E por fim, mas não finalizando minha trajetória, cursei outra pós em Docência do Ensino Superior, pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá - FIJ. Ingressei no programa de Mestrado Profissional no ano de 2013, Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional, na linha de pesquisa que envolve a Educação e o Desenvolvimento Regional concluindo-o no ano de 2015. Trabalhei como intérprete da rede estadual de ensino em uma escola de Ensino Fundamental Séries Finais, na 5 e 6 série, com duas alunas surdas nos anos de 2009 e 2010. Nos Anos de 2014 e 2015 trabalhei, também, como interprete de dois alunos surdos incluídos no Ensino Médio estadual. No ano de 2016 atuei como professora Bilíngue - Português - LIBRAS da sala de Recurso Multifuncional do Estado, atendendo aos alunos surdos. E Atuei como professora da rede Pitágoras de Ensino, no campus

Vitor André de Souza

Vitor André de Souza é Mestre em Ensino na Educação Básica - PPGEEB da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Professor efetivo de História na Rede Municipal de Educação de Linhares-ES (25h) e Técnico Pedagógico efetivo na Prefeitura de Aracruz-ES. Possui graduação em História pela Universidade Metropolitana de Santos (2018), Pós Graduado em História Social do Brasil (2019) e História e Cultura Afro-Brasileira (2019) ambas pela FASG. Graduado em Pedagogia na Faculdade de Ensino Superior de Linhares FACELI (2021). Atualmente desenvolve pesquisas ligadas aos ''RELATOS DE VIAGEM DO SÉCULO XIX COMO FONTE HISTÓRICA EM SALA DE AULA'', ''ENSINO DE HISTÓRIA'' e ''HISTÓRIA REGIONAL DE LINHARES-ES''.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade 64-69
Analfabetismo 72-73, 76
Atendimento educacional especializado 64-69, 101-102, 104, 106-108

B

BNCC 22-23
Bonificação docente 48-49

C

Capitalismo 30, 32-35
Carolina Maria de Jesus 71-72
Catequização 13, 16-17
Cidadania 27, 34-35
Cidadania horizontal 51-52
Cidadania vertical 49-50
Colonialismo 13-16, 18-19, 22
Comunidades tradicionais 31-32
Crise educacional 47-49, 52
Currículo escolar 48, 52
Currículo Referência de Minas Gerais 54-56, 58-61
Curso de Pedagogia 39, 41-45
Curso de Pedagogia da Faceli 99-103, 106, 110

D

Decolonialidade 13, 19
Degradação ambiental 87-88, 90-91, 93-94, 96-97

E

Ecologia política 27, 30
Educação ambiental crítica 26-27, 31-32, 35
Educação escolar indígena 13, 20
Educação Especial 99-100, 103, 105
Educação não formal 39, 79-84
Educação popular 79-81, 84
Educação pública 48-49, 51-52
Educação social 79, 81, 83-84
Educador social 79-84
Egressos 38-39, 42-45
Ensino superior 64-69
Epistemologias indígenas 23
Estado do conhecimento 78-79, 82, 84
Exclusão escolar 71-72

F

Faceli 38-45, 64-65, 68-69, 99-103, 106, 110
Financiamento educacional 48-49
Formação docente 39-41, 44
Formação integral 55-61

G

Gestão democrática 40-42

H

Historiografia indígena 12-13

I

Identidade profissional 79, 82-84
Inclusão 64-69
Inclusão escolar 100-101, 103, 105, 110

J

Justiça ambiental 26-32, 34-35
Juventudes 55-57, 61

L

Lagoa Juparanã 87, 92, 95-97
Lei nº 11.645/2008 ..... 13, 21
Linhares (ES) 86-88, 90-97

M

Mercado de trabalho 39, 44-45
Movimento indígena brasileiro 19
Movimentos sociais 79, 81

N

Natureza 86-90, 93-94, 96-97
Neoliberalismo 48-49, 51-52
Novo Ensino Médio 48, 51, 54-57, 59-61
Núcleo de Acessibilidade e Inclusão 64-69

O

Ocupação territorial 87-89, 94, 97

P

Pedagogia histórico-crítica 50
Pedagogia social 78-84
Política Nacional de Educação Especial 100
População negra 72-73, 76
Pós-abolição 71-72
Povos indígenas 12-23, 87, 90-93
Produção científica 100
Profissional de apoio escolar 100
Projeto de Vida 54-61
Protagonismo juvenil 54-61

R

Racismo 71-72, 74-76
Racismo ambiental 26-35
Relatos de viajantes 86-91, 93-97
Resolução CNE/CP nº 4/2024 ..... 39-40, 43, 45
Rio Doce 87, 91-97

S

Salas de recursos 100, 103
Século XIX 86-97
Solidão pedagógica 100, 102, 104-105, 110

T

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) 100-101, 103
Tradições orais 13, 15-16
Trajetórias profissionais 38-39

Z

Zonas de sacrifício 27, 30

Organização
Cidimar Andreatta
Joana Lúcia Alexandre de Freitas
Thalita Nunes Ruy Seibert

I Colóquio Regional de Pedagogia:

desafios emergentes e perspectivas para a Educação

editora faceli

A obra celebra o protagonismo docente e o intercâmbio científico em âmbitos regional e nacional, reunindo reflexões indispensáveis sobre o papel e os caminhos da Pedagogia na sociedade contemporânea. Ancorado na premissa de que o trabalho educativo consiste na produção histórica da humanidade em cada indivíduo, o livro digital convida educadores, estudantes e pesquisadores a transitarem por discussões fundamentais para a renovação e o fortalecimento das práticas pedagógicas.

I COLÓQUIO REGIONAL DE PEDAGOGIA

editora faceli

ISBN: 978-65-82139-03-1