EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO:

EXPERIÊNCIAS, SABERES E PRÁTICAS TRANSFORMADORAS NA ESCOLA PÚBLICA



ORGANIZADORES

Ana Paula Rodrigues de Souza
José Humberto Veríssimo Zuchetti

EDITORA AMPLAMENTE

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO

EXPERIÊNCIAS, SABERES E PRÁTICAS TRANSFORMADORAS NA ESCOLA PÚBLICA

1ª Edição

ORGANIZADORES

Ana Paula Rodrigues de Souza

José Humberto Veríssimo Zuchetti

DOI: 10.47538/AC-2026.87

ISBN: 978-6-55321-168-1

Ano 2026

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO

EXPERIÊNCIAS, SABERES E PRÁTICAS TRANSFORMADORAS NA ESCOLA PÚBLICA

1ª Edição

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

E26

Educação em movimento [recurso eletrônico] : experiências, saberes e práticas transformadoras na escola pública / organização Ana Paula Rodrigues de Souza, José Humberto Veríssimo Zuchetti. - 1. ed. - Natal [RN] : Amplamente, 2026.
recurso digital

Formato: ebook
Modo de acesso: world wide web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5321-168-1 (recurso eletrônico)
DOI 10.47538/AC-2026.87

1. Escolas públicas - Brasil. 2. Educação - Aspectos sociais - Brasil. 3. Educação inclusiva - Brasil. 4. Prática de ensino. 5. Educação - Efeito das inovações tecnológicas. 6. Livros eletrônicos. I. Souza, Ana Paula Rodrigues de. II. Zuchetti, José Humberto Veríssimo.

CDD: 371.010981
26-107946.0 CDU: 37.013(81)

Carla Rosa Martins Gonçalves - Bibliotecária - CRB-7/4782

Editora Amplamente
Empresarial Amplamente Ltda.
CNPJ: 35.719.570/0001-10
E-mail: publicacoes@editoraamplamente.com.br
www.editoraamplamente.com
Telefone: (84) 999707-2900
Caixa Postal: 3402 CEP: 59082-971
Natal- Rio Grande do Norte – Brasil
Copyright do Texto © 2026 Os autores
Copyright da Edição © 2026 Editora Amplamente
Declaração dos autores/ Declaração da Editora: disponível em:
https://www.amplamentecursos.com/politicas-editoriais
Editora-Chefe: Dayana Freitas
Assistentes Editoriais: Caroline Fernandes; Margarete Baptista
Projeto Gráfico, Edição de Arte e Diagramação: Luciano Paiva; Caroline Fernandes
Capa: Canva®/Freepik®
Parecer e Revisão por pares: Revisores
Consultoria Técnica e Revisão Crítica: Rita de Cássia Soares Duque
Creative Commons. Atribuição-Não Comercial-Sem Derivações 4.0 Internacional (CC-BY-NC-ND).

A responsabilidade pelo conteúdo desta publicação, incluindo exatidão das informações, dados, referências, opiniões e conclusões, é exclusiva do(s) autor(es), não respondendo à editora por eventuais equívocos, omissões ou consequências decorrentes do uso das informações aqui contidas.

Ano 2026

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: EXPERIÊNCIAS, SABERES E PRÁTICAS TRANSFORMADORAS NA ESCOLA PÚBLICA 6

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES 9

CAPÍTULO I 11
PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO 8º ANO: A ENTREVISTA COM MORADORES DE MIRASSOL D'OESTE-MT COMO RECURSO PEDAGÓGICO
Silvana Rodrigues da Silva
Renan Willian Rodrigues Longati
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.87-01

CAPÍTULO II 31
A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS COMO ESPAÇO DE ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EXPERIÊNCIAS, PRÁTICAS E PROTAGONISMO NO CONTEXTO ESCOLAR
Sandra Lima Escobar Mazali
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.87-02

CAPÍTULO III 50
ENTRE DISCIPLINA E PEDAGOGIA: GESTÃO ESCOLAR E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES
José Humberto Veríssimo Zuchetti
Ana Paula Rodrigues de Souza
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.87-03

CAPÍTULO IV 69
ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DA INFREQUÊNCIA ESCOLAR EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE MATO GROSSO
Ana Paula Rodrigues de Souza
Daliane Cristina Barreto Lourenção
José Humberto Veríssimo Zuchetti
Rozeli Ferreira
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.87-04

CAPÍTULO V 88
LEITURA, TECNOLOGIA E APRENDIZAGEM: EXPERIÊNCIA DE INFORMATIZAÇÃO NA BIBLIOTECA ESCOLAR VINICIUS DE MORAES
Susimeire Gonçalves Marim
Luiz Fernando Petini
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.87-05

CAPÍTULO VI..... 101
RAÍZES E SABORES DA NOSSA HISTÓRIA: EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR
Michele Priscila da Silva
Tânia Sanches Batista
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.87-06

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: EXPERIÊNCIAS, SABERES E PRÁTICAS TRANSFORMADORAS NA ESCOLA PÚBLICA

A escola nunca foi um espaço estático. Ainda que, por muito tempo, tenha sido associada à rotina, à repetição e à previsibilidade, a verdade é que, em sua essência, a escola é movimento. Movimento de ideias, de sujeitos, de histórias, de conflitos, de aprendizagens. Movimento que se reinventa a cada encontro, a cada aula, a cada tentativa de ensinar e de aprender.

Nos últimos anos, esse movimento tornou-se ainda mais intenso. As transformações sociais, os avanços tecnológicos e, sobretudo, os impactos da pandemia colocaram a educação diante de desafios inéditos. As salas de aula passaram a refletir não apenas dificuldades de aprendizagem, mas também fragilidades emocionais, rupturas de vínculos e novas formas de se relacionar com o conhecimento. Nesse cenário, tornou-se impossível continuar fazendo da mesma forma aquilo que já não respondia às necessidades dos estudantes.

É nesse contexto que emerge a ideia de uma escola em movimento — uma escola que não se acomoda, que não naturaliza as dificuldades, que não reduz a aprendizagem a números ou resultados. Uma escola que se reorganiza, que escuta, que acolhe, que experimenta, que erra e que aprende com seus próprios processos.

Mover-se, aqui, não significa apenas mudar práticas. Significa, sobretudo, rever sentidos.

A mediação assume, nesse processo, um papel central. Mediar é mais do que ensinar: é estabelecer relações, criar possibilidades, reconhecer tempos e percursos diferentes. É compreender que aprender não acontece de forma linear e que cada estudante carrega consigo histórias, saberes e desafios que precisam ser considerados. A mediação, portanto, se constitui como uma prática profundamente humana, que articula conhecimento, sensibilidade e intencionalidade pedagógica.

Ao lado disso, a recomposição das aprendizagens se apresenta como uma das grandes tarefas da escola contemporânea. Mais do que recuperar conteúdos, trata-se de reconstruir caminhos, reestabelecer vínculos com o aprender e devolver ao estudante a

confiança em sua própria capacidade de conhecer. Esse movimento exige práticas pedagógicas diversificadas, criativas e comprometidas com a aprendizagem significativa.

No entanto, nenhuma dessas ações acontece de forma isolada. A escola está inserida em um contexto mais amplo, atravessado por políticas públicas, programas educacionais e processos de gestão que orientam e, ao mesmo tempo, desafiam o cotidiano escolar. Compreender a educação hoje implica reconhecer essa articulação entre o que se pensa, o que se faz e o que se institui.

É justamente nesse entrelaçamento que este livro se constrói.

Escola em Movimento reúne reflexões, estudos e experiências que nascem da prática educativa vivida na escola pública. Ao longo dos capítulos, o leitor encontrará discussões que abordam a mediação pedagógica, o uso de tecnologias, a formação docente, a gestão escolar, a cultura de paz, a inclusão e a relação com as políticas educacionais. São textos que dialogam com a realidade concreta da escola, revelando desafios, tensões e possibilidades.

Na sequência, os relatos de experiência ampliam esse olhar ao apresentar práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos reais, evidenciando que a transformação da aprendizagem não é apenas um discurso, mas uma construção cotidiana, feita de escolhas, tentativas, ajustes e aprendizagens coletivas.

Mais do que oferecer modelos prontos, esta obra propõe caminhos possíveis. Caminhos que não ignoram as dificuldades, mas que apostam na potência da escola pública, na força do trabalho coletivo e na capacidade de professores e gestores de reinventarem suas práticas.

Este livro é, portanto, um convite.

Um convite para olhar a escola não como um espaço de limitações, mas de possibilidades.

Um convite para reconhecer a mediação como prática essencial. Um convite para compreender que ensinar e aprender são processos em constante construção.

Ao percorrer os capítulos e relatos que compõem esta obra, o leitor é chamado a refletir, questionar e, principalmente, a se movimentar.

Porque, no fim, a educação que transforma é aquela que não para.

Seja bem-vindo à escola que se move.

AUTORES

Ana Paula Rodrigues de Souza
E-mail: ana-paula.rodrigues@edu.mt.gov.br

José Humberto Veríssimo Zuchetti
E-mail: professorhumbertovz@gmail.com

Renan Willian Rodrigues Longati
E-mail: renanwillianlongati123@hotmail.com

Sandra Lima Escobar Mazali
E-mail: sandra.mazali@edu.mt.gv.br

Silvana Rodrigues da Silva
E-mail: silvanarodrigues176@gmail.com

Susimeire Gonçalves Marim
E-mail: susimeire.marim@edu.mt.gov.br

Luiz Fernando Petini
E-mail: luizfernandopetini@hotmail.com

Tânia Sanches Batista
E-mail: tania.sanches@edu.mt.gov.br

Michele Priscila da Silva
E-mail: michelepriscila20@hotmail.com

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

BATISTA, Tânia Sanches: Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Colorado d' Oeste- RO (FAEC). Atua como professora efetiva na função de coordenadora pedagógica na Escola Estadual Cívico Militar Padre José de Anchieta de Tempo Integral. Possui experiência na Educação Básica, com atuação na docência, Professora de Apoio Pedagógico Especializado (PAPE- PAE02) e gestão escolar. http://lattes.cnpq.br/1452704985676347. https://orcid.org/0009-0003-7561-5632. E-mail: tania.sanches@edu.mt.gov.br.

FERREIRA, Rozeli: Graduada em matemática pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) em 2000 e graduada em física pela Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT 2008, com especialização em Educação Interdisciplinar pelo Instituto Cuiabano de Educação ICE 2003. http://lattes.cnpq.br/2422816470478803. https://orcid.org/0009-0004-6272-9718. E-mail: rozeli.ferreira@edu.mt.gov.br.

LONGATI, Renan Willian Rodrigues: Licenciado em Matemática pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Atua como professor efetivo de Matemática na Escola Estadual Cívico-Militar Deputado Dormevil Faria. Possui experiência na Educação Básica, com atuação na docência. http://lattes.cnpq.br/0248174063291663. https://orcid.org/0009-0002-8273-9935. E-mail: renanwillianlongati123@hotmail.com.

LOURENÇÃO, Daliane Cristina Barreto: Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), pós-graduada em Internet na Educação pela UNEMAT. Professora da área de Geografia na Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC). Desde 2024 atua na gestão escolar como coordenadora pedagógica. http://lattes.cnpq.br/4461267415837552. https://orcid.org/0009-0008-5254-468X. E-mail daliane.lourencao@edu.mt.gov.br.

MARIM, Susimeire Gonçalves: Graduada em Letras – Português/Inglês e Respectivas Literaturas pelo Centro Universitário de Jales (2006) e pós-graduada em Educação Especial e Libras pela Faculdade de Pimenta Bueno (2011). Atua como professora da Educação Básica desde 2007 e é professora efetiva de Língua Inglesa da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) desde 2011. Atualmente, está lotada na Escola Estadual Cívico-Militar 12 de Outubro, em Mirassol d'Oeste/MT. http://lattes.cnpq.br/8587010009076203. https://orcid.org/0009-0004-8787-2086. E-mail: susimeire.marim@edu.mt.gov.br.

MAZALI, Sandra Lima Escobar: Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e em Artes pelo Centro Universitário (UNIFACVEST). Mestra em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB), especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica, Neuropsicopedagogia, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Braille e Soroban. Atua como professora da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso desde 2011. Possui experiência nas áreas de alfabetização, coordenação pedagógica e Educação Especial, com atuação no desenvolvimento e acompanhamento de projetos voltados à inclusão educacional, buscando contribuir para uma educação mais acessível, equitativa e humanizada. http://lattes.cnpq.br/0721149084099381. https://orcid.org/0009-0003-5617-3699. E-mail: sandra.mazali@edu.mt.gv.br.

PETINI, Luiz Fernando: Mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT, 2021–2023). Possui graduação em Direito pela Faculdade Católica Rainha da Paz (FCARP, 2015–2019) e é advogado aprovado no XXVIII Exame de Ordem Unificado (2019). Pós-Graduado em Direito Administrativo pela Faculdade Futura (2020). Atua como Técnico Administrativo Educacional da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), lotado na Escola Estadual Cívico-Militar 12 de Outubro, em Mirassol D'Oeste/MT. http://lattes.cnpq.br/4255579720455699. https://orcid.org/0000-0001-5880-8465. E-mail: luizfernandopetini@hotmail.com.

SILVA, Michele Priscila da: Licenciada em História pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e pós-graduada em Educação Especial com ênfase em libras pela FAPAN (Faculdade do Pantanal). Atua como professora efetiva de História na Escola Estadual Cívico-Militar 12 de Outubro. Possui experiência na Educação Básica, com atuação na docência. https://orcid.org/0009-0006-8387-3123. E-mail: michelepriscila20@hotmail.com.

SILVA, Silvana Rodrigues da: Licenciada em Letras e mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Atua como professora efetiva de Língua Portuguesa na Escola Estadual Cívico-Militar 12 de Outubro. Possui 25 anos de experiência na Educação Básica, com atuação na docência e no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas ao ensino de Língua Portuguesa. http://lattes.cnpq.br/0340819472948254. https://orcid.org/0009-0003-4588-2908. E-mail: silvanarodrigues176@gmail.com.

SOUZA, Ana Paula Rodrigues de: Mestra em Educação pelo PPGEdu/UNEMAT, na linha de Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas. Graduada em Letras – Português e em Ciências Contábeis pela UNEMAT. Professora efetiva da Educação Básica da SEDUC/MT, atua como Coordenadora Pedagógica desde 2024 e como mediadora do Estágio Supervisionado no Programa Meu Futuro Professor desde 2025. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Docência (GFORDOC), com atuação em estudos sobre formação de professores, docência e desenvolvimento profissional docente. http://lattes.cnpq.br/7105216809548190. https://orcid.org/0009-0007-2966-4504. E-mail: ana-paula.rodrigues@edu.mt.gov.br.

ZUCHETTI, José Humberto Veríssimo: Licenciado em Matemática e mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Atua como diretor da Escola Estadual Cívico-Militar 12 de Outubro, professor efetivo de Matemática e pesquisador. Possui experiência na Educação Básica e no Ensino Superior, com atuação em docência, gestão, avaliação institucional, formação de professores, Matemática Financeira e tecnologias aplicadas à educação. http://lattes.cnpq.br/4055811712995755. https://orcid.org/0000-0002-6905-4205. E-mail: professorhumbertovz@gmail.com.

CAPÍTULO I

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO 8º ANO: A ENTREVISTA COM MORADORES DE MIRASSOL D'OESTE-MT COMO RECURSO PEDAGÓGICO

***Silvana Rodrigues da Silva*[1]**
***Renan Willian Rodrigues Longati*[2]**
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.87-01

RESUMO: No presente artigo, relatamos um trabalho interventivo desenvolvido com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, por meio da realização de entrevistas com moradores de Mirassol d'Oeste – MT, tomando como eixo temático a história do município. O projeto teve como foco o aprimoramento das competências linguísticas e discursivas dos estudantes, especialmente no que se refere à leitura e à escrita, a partir do trabalho com o gênero entrevista. A proposta foi desenvolvida na Escola Estadual Cívico-Militar 12 de Outubro, localizada em Mirassol d'Oeste – MT, durante o primeiro semestre de 2025. Como objetivo principal, buscamos contribuir para o desenvolvimento da produção textual dos alunos, articulando práticas de oralidade e escrita em um contexto significativo de aprendizagem. Fundamentamo-nos em autores como Fávero e Koch (2002), Marcuschi (2008), Annett Garrett (1991), Mollica e Braga (2010), Labov (2007) e Faraco (2005), além de nos apoiarmos na proposta de sequência didática de Schneuwly e Dolz (2004). A partir desse referencial, elaboramos uma sequência didática com o intuito de desenvolver habilidades orais e escritas de forma integrada. Durante o desenvolvimento do projeto, realizamos aulas de campo e diversas atividades pedagógicas que possibilitaram aos alunos não apenas o contato com a história local, mas também a produção de textos com base nas entrevistas realizadas. Esse processo favoreceu a passagem dos estudantes de uma postura passiva, como receptores de conteúdo, para uma atuação mais ativa, como autores de seus próprios textos. As produções iniciais evidenciaram dificuldades relacionadas à organização sequencial das ideias e ao uso da norma-padrão da língua, aspectos que trabalhamos ao longo da intervenção, conforme o planejamento proposto. Como resultado, observamos uma evolução significativa na escrita dos alunos, culminando na produção do livro *"Mirassol em Palavras: Conectando Gerações por Meio de Entrevistas"*. Os métodos adotados ao longo do processo contribuíram para o desenvolvimento das habilidades de escrita e composição textual de maneira significativa e prazerosa, ao mesmo tempo em que promoveram a exploração da oralidade e a reflexão sobre aspectos gramaticais. Além disso, a intervenção possibilitou uma interação efetiva entre escola e comunidade, gerando impactos positivos tanto nos estudantes quanto no contexto escolar, ao romper com práticas tradicionais de ensino de língua portuguesa e ressignificar concepções entre alunos e professores.

PALAVRAS-CHAVE: Produção de texto. Entrevista. História. Língua portuguesa.

1 http://lattes.cnpq.br/0340819472948254. https://orcid.org/0009-0003-4588-2908.
E-mail: silvanarodrigues176@gmail.com.
2 http://lattes.cnpq.br/0248174063291663. https://orcid.org/0009-0002-8273-9935.
E-mail: renanwillianlongati123@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Os desafios relacionados à aprendizagem, especialmente no que se refere à leitura e à escrita, são recorrentes no contexto escolar e atingem estudantes de diferentes idades, constituindo uma preocupação constante em nossa prática docente. De modo geral, compreendemos que a sala de aula deve se configurar como um espaço democrático, mas também organizado por normas que garantam o bom desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Nesse cenário, identificamos um dos principais pontos de tensão na relação entre alunos e professores: enquanto nós, docentes, valorizamos a disciplina como condição essencial para a aprendizagem, os estudantes tendem a demonstrar maior inquietação — comportamento compreensível diante das características próprias de sua faixa etária.

Observamos, também, que diversos fatores contribuem para o distanciamento dos alunos em relação à prática da leitura, tais como a carga horária reduzida, as demandas administrativas, a necessidade de cumprimento de materiais estruturados dentro de prazos estabelecidos e a preparação para avaliações externas. Soma-se a isso a resistência de alguns estudantes em frequentar a biblioteca, bem como a ausência de apoio familiar em determinados casos, o que impacta diretamente o processo de ensino e aprendizagem.

Diante desse contexto, sentimos a necessidade de desenvolver uma proposta pedagógica que tornasse a leitura e a escrita mais significativas e contextualizadas para os alunos. Foi nesse sentido que elaboramos um projeto de intervenção vinculado ao PROFLETRAS, no qual utilizamos o gênero entrevista como eixo metodológico, articulando práticas de oralidade, escuta e produção textual.

A escolha pela entrevista com moradores da cidade partiu do entendimento de que a valorização da história local e das experiências da comunidade poderia despertar maior interesse e engajamento dos estudantes. Ao se aproximarem das narrativas de vida dos entrevistados, os alunos passaram a atribuir mais sentido às atividades de leitura e escrita, compreendendo-as como práticas sociais concretas e relevantes.

Por meio dessa proposta, buscamos não apenas minimizar as dificuldades observadas, mas também promover o protagonismo dos alunos, que deixaram de ser meros receptores de conteúdo para se tornarem autores de suas próprias produções. Assim, o trabalho com entrevistas configurou-se como uma estratégia pedagógica para o

desenvolvimento das competências linguísticas e discursivas, ao mesmo tempo em que fortaleceu a relação entre escola e comunidade.

Enquanto professores, reafirmamos nosso compromisso com a formação de estudantes críticos e reflexivos. Nesse sentido, retomamos o pensamento de Paulo Freire (1988), ao afirmar que "a leitura de mundo precede a leitura da palavra", o que nos orienta a valorizar os saberes prévios dos alunos e a integrá-los às práticas de ensino. Dessa forma, o projeto de entrevistas possibilitou que os estudantes articulassem suas experiências com novos conhecimentos, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e transformador.

A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Após a identificação do problema, definimos objetivos claros e alcançáveis para a intervenção, buscando explorar diferentes textos do gênero entrevista e contribuir de forma significativa para os processos de formulação, escrita, reescrita e circulação das produções dos alunos. Esses objetivos estiveram voltados ao desenvolvimento da fluência leitora, ao aprimoramento da compreensão textual e ao fortalecimento das habilidades de escrita, considerando a linguagem como prática social e instrumento de interação.

Nesse contexto, é importante destacar que a prática de entrevistas tem se tornado cada vez mais presente no ambiente escolar, por se configurar como uma forma de comunicação oral baseada na interação entre entrevistador e entrevistado. Geralmente organizada em formato de perguntas e respostas, a entrevista pode assumir diferentes finalidades, como o compartilhamento de experiências, a obtenção de informações ou a reflexão sobre determinados temas.

Apesar de sua relevância, a oralidade ainda não recebe a devida valorização no contexto educacional, uma vez que a sociedade tende a privilegiar a escrita como principal forma de comunicação formal. Muitas vezes, parte-se do pressuposto de que os alunos já dominam a linguagem oral ao ingressarem na escola, o que contribui para a negligência de seu ensino. No entanto, é necessário reconhecer que os usos da linguagem oral variam conforme os contextos, especialmente em situações mais formais, exigindo, portanto, um trabalho sistemático que possibilite aos estudantes se expressarem de maneira adequada em diferentes situações comunicativas.

Dessa forma, consideramos fundamental inserir a oralidade como objeto de ensino, articulando-a às práticas de leitura e escrita. Nesse sentido, esta intervenção dedicou-se ao trabalho com o gênero entrevista, compreendido não apenas como prática escolar, mas como uma forma de interação social amplamente presente no cotidiano.

Minayo propõe que

> A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores [...]. Nesse sentido, a entrevista, um termo bastante genérico, está sendo por nós entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos. Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico (Minayo, 2002, p. 57).

As entrevistas são moldadas de acordo com o público-alvo e os objetivos pretendidos, o que influencia diretamente a escolha da linguagem. Em contextos mais formais, como entrevistas com especialistas, tende-se a utilizar uma linguagem mais técnica e elaborada. Por outro lado, em interações com crianças ou jovens, a linguagem costuma ser mais acessível e próxima da realidade dos interlocutores, favorecendo a compreensão e o envolvimento. Essa adaptação evidencia o caráter dinâmico da linguagem e sua adequação às diferentes situações comunicativas.

Além disso, compreendemos que a entrevista está presente em diversas situações do cotidiano, não se restringindo ao contexto profissional. Em diferentes momentos da vida social, assumimos os papéis de entrevistadores e entrevistados, compartilhando informações, opiniões e experiências. Assim, trabalhar com esse gênero na escola contribui para aproximar o ensino da realidade dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa.

Partindo desse entendimento, estruturamos uma intervenção pedagógica centrada na produção escrita a partir do gênero entrevista, com o objetivo de promover avanços nas competências linguísticas e discursivas dos estudantes.

Para dar início às atividades, organizamos um momento de apresentação do projeto, seguido de uma conversa informal com a turma, com caráter diagnóstico. Utilizamos um roteiro de perguntas para levantar conhecimentos prévios, identificar

percepções dos alunos sobre leitura e escrita e orientar o planejamento das etapas seguintes. Essa escuta inicial mostrou-se fundamental para adequarmos as estratégias às necessidades da turma.

Na sequência, apresentamos o projeto à gestão escolar e ao Conselho Deliberativo, com o intuito de compartilhar seus objetivos, etapas e expectativas, além de acolher possíveis contribuições. Posteriormente, socializamos a proposta com os pais e responsáveis, esclarecendo que os alunos participariam de uma intervenção voltada ao desenvolvimento da leitura e da escrita por meio da realização de entrevistas com moradores de Mirassol d'Oeste – MT. Nesse momento, também encaminhamos termos de autorização para uso de imagem, garantindo os aspectos éticos da pesquisa.

Com o plano de intervenção definido, iniciamos sua execução, envolvendo toda a turma em atividades previamente planejadas e realizando o acompanhamento contínuo dos avanços e dificuldades. Esse monitoramento possibilitou ajustes ao longo do processo, tornando a prática mais flexível e sensível às demandas dos alunos.

Como etapa inicial de aprofundamento no gênero, realizamos uma atividade de sondagem a partir da leitura de um texto exemplar — *Entrevista com Clarice Lispector*. A partir dessa leitura, retomamos questionamentos orientadores e solicitamos que os alunos registrassem suas respostas, favorecendo a compreensão das características estruturais e discursivas do gênero.

Após essa etapa, orientamos os alunos na elaboração de roteiros de entrevista, incentivando a construção de perguntas abertas, claras e pertinentes. As questões elaboradas contemplaram aspectos relacionados às experiências dos moradores da cidade, como vivências, desafios, memórias e percepções, promovendo a valorização da história e da cultura local.

As entrevistas foram conduzidas de forma ética, empática e respeitosa, garantindo aos participantes a liberdade de expressão. Sempre que possível, incentivamos a realização de gravações, mediante autorização, para assegurar maior fidelidade na transcrição e análise dos dados, constituindo, assim, o corpus da pesquisa.

Ao longo do desenvolvimento da proposta, orientamos os alunos na pesquisa, seleção e organização das informações, incentivando o uso de diferentes recursos, como

registros escritos, áudios e pesquisas complementares. Mantivemo-nos abertos a adaptações e novas possibilidades, valorizando a dinâmica do processo pedagógico.

Na etapa de sistematização, os alunos realizaram a transcrição das entrevistas e a análise do material coletado, identificando padrões, recorrências e aspectos relevantes nas narrativas. Esse processo contribuiu para o desenvolvimento de habilidades de análise, síntese e organização textual, além de fortalecer a compreensão do gênero e de suas funções sociais.

Ressaltamos, ainda, que o trabalho com produção textual está diretamente relacionado à concepção de linguagem adotada. Nesse sentido, compreendemos a linguagem como um fenômeno social e histórico, que articula sujeito, cultura e interação. Conforme as Orientações Curriculares de Mato Grosso (2010, p. 11), "as linguagens são construídas historicamente na interação social [...] ligadas intrinsecamente ao modo como o ser humano produz, (re)constrói, (re)significa e sustenta as práticas sociais".

Como resultado desse processo, destacamos a produção do livro *Mirassol em palavras: conectando gerações por meio de entrevistas*, que representou não apenas o produto final da proposta, mas também a materialização de um percurso formativo significativo, no qual os alunos puderam se reconhecer como autores e participantes ativos de sua aprendizagem.

METODOLOGIA

Adotamos a Sequência Didática como instrumento central da intervenção pedagógica, por compreendermos seu potencial na organização sistemática do ensino e na promoção do desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), "uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito". Os autores destacam, ainda, que sua finalidade consiste em "ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada em uma dada situação de comunicação".

Nessa perspectiva, a sequência didática configura-se como uma ferramenta metodológica que articula diferentes etapas do processo de ensino e aprendizagem,

contemplando momentos de apresentação do gênero, produção inicial, intervenções pedagógicas, reescrita e produção final. Cabe ressaltar que não há um número fixo de módulos, uma vez que sua organização depende das necessidades da turma e do desenvolvimento dos alunos ao longo do processo, o que exige do professor uma postura flexível e reflexiva.

Ao longo da intervenção, estruturamos atividades que possibilitaram aos alunos não apenas o contato com o gênero entrevista, mas também a vivência de suas funções sociais, promovendo a integração entre oralidade e escrita. Nesse contexto, cada módulo foi pensado de modo a favorecer o avanço gradual dos estudantes, respeitando seu ritmo de aprendizagem e promovendo a construção coletiva do conhecimento.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Concluída a etapa de apresentação e contextualização, iniciamos a sequência didática, desenvolvida em diferentes momentos, organizados de forma articulada e complementar, de modo a garantir a progressão das aprendizagens e o aprofundamento dos conhecimentos construídos ao longo do processo.

Com o objetivo de valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes e estimular a reflexão sobre a identidade local, iniciamos um momento de diálogo com a turma a partir de alguns questionamentos relacionados à cidade de Mirassol d'Oeste.

Buscamos incentivar a participação dos alunos, levando-os a pensar sobre a história do município, suas origens familiares e as memórias compartilhadas no contexto familiar. Além disso, procuramos promover a comparação entre diferentes tempos e realidades, bem como despertar o olhar crítico e imaginativo dos estudantes em relação ao passado, presente e futuro da cidade.

✓ QUESTIONAMENTO COM A TURMA SOBRE MIRASSOL D´OESTE

1. Você conhece a história da sua cidade?
2. E a de seus familiares?
3. De onde eles vieram?
4. Quem nasceu em Mirassol d´Oeste?

5. Se não nasceu em Mirassol d´Oeste, qual a história mais marcante de sua antiga cidade?

6. Quais são as histórias contadas por seus pais e familiares sobre a sua cidade que você mais gosta?

7. Como era a infância deles comparada à sua?

8. Como você imagina que era nossa cidade há 30 anos? E como será nossa cidade daqui a 30 anos?

9. Quem nasce em Mirassol d´Oeste é mirassolense ou miradolense?

10. O que você gostaria que tivesse aqui em Mirassol que ainda não tem?

Com o objetivo de conhecer a história local, os alunos realizaram a leitura sobre a história de Mirassol d'Oeste e, em seguida, solicitamos a produção de um texto com base nos registros construídos e nas pesquisas realizadas junto à família ou em espaços da cidade por eles escolhidos. Posteriormente, os estudantes elaboraram uma história em quadrinhos e/ou ilustrações, representando os conhecimentos adquiridos ao longo da atividade.

Ainda em sala de aula, os alunos elaboraram as perguntas para a realização de uma entrevista. Para a etapa de pesquisa de campo, orientamos que escolhessem um morador da cidade para ser entrevistado, podendo ser alguém da escola, do bairro ou da própria família.

A realização das entrevistas ocorreu em diferentes espaços previamente selecionados, o que possibilitou aos alunos vivenciarem, de forma concreta, o processo de investigação. Nesses momentos, eles estabeleceram contato direto com diversas fontes de informação, ampliando seus conhecimentos e fortalecendo a compreensão sobre a história e a realidade local.

Posteriormente, promovemos uma roda de conversa para que compartilhassem as experiências vividas durante as visitas, destacando o que mais lhes chamou a atenção, bem como suas impressões e aprendizagens. Nesse diálogo, também refletiram sobre como imaginavam Mirassol d'Oeste em uma perspectiva futurista.

Em um dos módulos da sequência didática, direcionamos o trabalho para a dimensão estética e editorial do projeto, iniciando a discussão sobre a criação da capa do livro *Mirassol em palavras: conectando gerações por meio de entrevistas*.

Propusemos, então, que os estudantes elaborassem desenhos que representassem a essência do livro, considerando os temas abordados nas entrevistas, a valorização da história local e o diálogo entre gerações. Essa atividade buscou estimular a criatividade, a expressão artística e o senso de pertencimento dos alunos em relação ao projeto.

Além disso, incentivamos o uso de diferentes técnicas e estilos, respeitando as singularidades de cada aluno e promovendo a valorização de suas identidades e formas de expressão. Esse momento revelou-se importante não apenas para o desenvolvimento artístico, mas também para o fortalecimento do vínculo dos estudantes com a produção realizada.

Após a elaboração das ilustrações, realizamos um processo de seleção coletiva, no qual foram escolhidas quatro propostas de capa pelos próprios alunos. Em seguida, essas opções foram apresentadas ao corpo docente da escola, com o intuito de ampliar a participação da comunidade escolar na decisão final, promovendo uma espécie de concurso colaborativo.

Ao final desse processo, foi selecionada uma única capa para ilustrar o livro, resultado de uma escolha coletiva que envolveu alunos e professores. Essa etapa contribuiu para o fortalecimento do protagonismo estudantil e para a valorização do trabalho desenvolvido, ao reconhecer a importância da participação dos alunos em todas as fases da produção, desde a elaboração textual até os aspectos estéticos e de divulgação.



Fonte: Arquivo do aluno Bruno, 2025.

A capa selecionada para compor o livro foi a produzida pelo aluno Bruno, cujo trabalho se destacou pela representação de um dos principais pontos turísticos da cidade,

bem como de sua entrada, elementos que dialogam diretamente com a proposta do projeto de valorização da história local.

A escolha por essa ilustração evidenciou não apenas a criatividade do estudante, mas também sua capacidade de sintetizar, em linguagem visual, os sentidos construídos ao longo da intervenção. O uso de letras coloridas contribuiu para conferir ao material um aspecto alegre, dinâmico e visualmente atrativo, aproximando o leitor do conteúdo apresentado e reforçando o caráter acolhedor da obra.

A definição da capa constituiu-se, portanto, em um momento significativo do projeto, pois envolveu a participação ativa dos alunos e da comunidade escolar, fortalecendo o sentimento de pertencimento e valorização das produções estudantis. Além disso, essa etapa possibilitou a ampliação do olhar dos estudantes sobre o processo de produção de um livro, compreendendo-o não apenas como um conjunto de textos, mas como um produto cultural que envolve também aspectos estéticos e comunicativos.

Na etapa de divulgação, demos continuidade ao protagonismo dos alunos ao propor a elaboração de convites virtuais para o evento de lançamento da obra. Os estudantes foram orientados a produzir materiais que contemplassem informações essenciais, como data, horário, local e título do livro, além de aspectos visuais que tornassem o convite atrativo ao público.

O convite selecionado foi o produzido pela aluna Natália, que se destacou pela clareza das informações, organização visual e adequação à proposta do evento. Esse material foi amplamente compartilhado nas redes sociais e nos grupos de comunicação da escola, ampliando o alcance da divulgação e possibilitando o envolvimento de diferentes segmentos da comunidade escolar.

Essa etapa evidenciou a importância do uso de tecnologias digitais no contexto educacional, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à comunicação multimodal e à circulação social dos textos. Ao participarem desse processo, os alunos compreenderam que a produção textual ultrapassa os limites da sala de aula, alcançando diferentes espaços e públicos, o que reforça o caráter social da linguagem.

Dessa forma, tanto a criação da capa quanto a elaboração dos convites configuraram-se como momentos fundamentais da intervenção, pois ampliaram o

engajamento dos estudantes, fortaleceram sua autonomia e contribuíram para a construção de uma experiência de aprendizagem mais significativa, colaborativa e contextualizada.



Fonte: Arquivo da aluna Natália, 2025.

Dando continuidade à sequência didática, organizamos uma tarde de autógrafos com os alunos do 8º ano D, autores do livro resultante das entrevistas realizadas com moradores de Mirassol d'Oeste – MT. Essa atividade constituiu-se como uma experiência significativa, marcada por momentos de grande emoção e reconhecimento do trabalho desenvolvido.

No planejamento do evento, definimos a data e o horário com o apoio da professora responsável pelo grêmio estudantil. O local escolhido foi o refeitório da escola, por se tratar de um espaço amplo e adequado para a realização da atividade. Além disso, contamos com o apoio da direção, que disponibilizou um orçamento destinado à decoração e à alimentação.

A preparação envolveu a organização do espaço para a sessão de autógrafos, com a disposição de mesas e cadeiras para os alunos-autores, bem como a confecção de banners com informações sobre o projeto, contribuindo para a ambientação do evento.

A abertura foi marcada por uma breve apresentação, na qual contextualizamos o projeto, destacamos a participação dos alunos e apresentamos a obra produzida. Em

seguida, reservamos um momento para que cada estudante pudesse autografar seu livro e interagir com os leitores, valorizando seu protagonismo no processo.

Durante o evento, realizamos a entrega dos exemplares e a sessão de autógrafos, contando com a presença de pais, professores, entrevistados, equipe gestora, demais estudantes e membros da comunidade escolar. Esse momento possibilitou a socialização dos resultados do projeto e fortaleceu os vínculos entre escola e comunidade.0



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2025.

Esse momento revelou-se de grande relevância no contexto da intervenção, uma vez que possibilitou aos estudantes experimentar a satisfação de se reconhecerem como autores de suas próprias produções, aspecto essencial em propostas pedagógicas que valorizam o protagonismo discente.

Conforme destaca Antunes (2003, p. 61), “a produção de textos escritos na escola deve incluir também os alunos como seus autores, para que possam ‘sentir-se sujeitos’ de um certo dizer que circula na escola e superar, assim, a única condição de leitores desse dizer”. Nessa perspectiva, compreendemos que oportunizar aos alunos o reconhecimento de si como produtores de sentidos é condição fundamental para uma aprendizagem significativa, na qual deixam de ocupar um lugar passivo para assumirem uma postura ativa na construção do conhecimento.

O evento foi um momento muito importante na trajetória dos estudantes, pois representou um espaço de celebração, visibilidade e compartilhamento das aprendizagens construídas ao longo do projeto. Nessa ocasião, os alunos tiveram a oportunidade de apresentar seus trabalhos à comunidade escolar, explicando os objetivos da proposta, os

desafios enfrentados e as estratégias que utilizaram para superá-los. Esse momento de troca contribuiu não apenas para valorizar suas produções, mas também para fortalecer os laços entre todos os participantes.

Além disso, a atividade representou a concretização de um trabalho construído com esforço coletivo e individual, permitindo que os alunos vivenciassem, na prática, o prazer de serem autores e reconhecessem o valor de suas produções no meio em que vivem. Essa experiência foi fundamental para fortalecer a confiança, a autoestima e a motivação dos estudantes, incentivando uma participação mais ativa nas práticas de leitura e escrita.

Outro ponto importante foi o impacto desse momento na forma como os alunos passaram a se ver: como produtores de conhecimento. Ao perceberem que seus textos saíram da sala de aula e chegaram à comunidade, eles passaram a dar mais sentido às práticas de linguagem, entendendo que a leitura e a escrita são formas de expressão, comunicação e transformação social.

Dessa forma, o evento não foi apenas a finalização de um trabalho, mas parte de todo o processo de aprendizagem, valorizando cada etapa vivenciada. Isso reforça a importância de práticas pedagógicas que incentivem a autoria, a participação e a circulação dos textos, contribuindo para a formação de alunos mais críticos, reflexivos e conscientes de seu papel na sociedade.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2025.

Durante o evento, realizamos também uma sessão de leitura de trechos do livro, na qual alguns alunos tiveram a oportunidade de compartilhar partes das entrevistas produzidas.

Esse momento foi especialmente significativo, pois permitiu que os estudantes dessem voz às narrativas construídas ao longo do projeto, valorizando tanto o conteúdo quanto o processo de produção textual. Além disso, a leitura em público contribuiu para o desenvolvimento da oralidade, da confiança e da expressão dos alunos.

No encerramento, realizamos um momento de agradecimento, no qual destacamos o empenho e a dedicação dos estudantes ao longo de todas as etapas do projeto, bem como a presença e o apoio dos familiares, professores, equipe gestora e demais membros da comunidade escolar. Esse gesto reforçou o reconhecimento coletivo e a importância da colaboração para o sucesso da proposta.

Ao final, foi oferecido um momento de confraternização, com lanches, pudins e bebidas para os alunos e convidados, proporcionando um ambiente acolhedor e de celebração. Esse momento favoreceu a interação entre os participantes, fortalecendo os vínculos entre escola e comunidade e encerrando o evento de forma leve, significativa e memorável.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2025.

No final do evento, um detalhe que nos chamou a atenção foi o fato de funcionários da escola, incluindo professores, merendeira, secretárias, assinaram no livro deles. Um aluno chegou a dizer: “Professora, isto aqui está melhor que final de ano na assinatura das camisetas”. Os alunos queriam as assinaturas das pessoas presentes e, ao fazê-lo, aproveitavam a oportunidade para mostrar o seu trabalho. Essa atitude revelou o quanto eles valorizavam o reconhecimento e a interação com os adultos presentes no evento.

Concluímos o projeto com a convicção de que o aprendizado e o ensino só se tornam realmente significativos para aqueles que ensinam e aprendem quando há uma contextualização.

Ao final da intervenção, promovemos um momento de reflexão sobre todo o percurso realizado, no qual destacamos as aprendizagens construídas, os desafios enfrentados e as contribuições do projeto para o desenvolvimento dos alunos. Também registramos as etapas desenvolvidas, com o objetivo de sistematizar a experiência e possibilitar seu compartilhamento em futuras práticas pedagógicas.

Uma de nossas principais preocupações ao longo do processo foi incentivar a leitura e a escrita entre os estudantes, uma vez que reconhecemos essas práticas como fundamentais para a ampliação de horizontes culturais, o desenvolvimento da sensibilidade e a construção de ideias e valores. Nesse sentido, buscamos criar condições mais favoráveis para que os alunos se constituam como sujeitos críticos, participativos e conscientes em sua formação pessoal e social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A cidade de Mirassol d’Oeste, com sua história e riqueza cultural, constituiu-se como um cenário fundamental para o desenvolvimento do projeto, possibilitando a aproximação dos alunos com o contexto em que estão inseridos. Ao tomarmos a realidade local como ponto de partida, buscamos promover uma aprendizagem mais significativa, na qual os estudantes pudessem reconhecer a relevância da linguagem em suas práticas sociais e na construção de sua identidade.

Nesse contexto, o projeto de entrevistas realizado com moradores da cidade não apenas proporcionou uma experiência diferenciada de aprendizagem, mas também incentivou a reflexão sobre a importância da oralidade, da escuta sensível e da preservação da memória coletiva. Ao entrarem em contato com histórias de vida, vivências e percepções dos entrevistados, os alunos ampliaram seu repertório cultural e desenvolveram uma compreensão mais crítica e humanizada da realidade.

Ao final da intervenção, concluímos nosso trabalho com a convicção de que os objetivos propostos foram alcançados de maneira satisfatória. As transformações observadas nos alunos foram significativas, refletindo-se não apenas em suas produções escritas, mas também em sua postura, participação e envolvimento nas atividades escolares. Percebemos, ainda, que o projeto contribuiu para revitalizar sonhos, despertando nos estudantes novos sentimentos de esperança, pertencimento e motivação para aprender.

Dessa forma, reafirmamos a importância de práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos alunos e valorizem suas experiências, promovendo uma educação mais significativa, humana e transformadora.

Chegamos a essa conclusão ao perceber que, embora a transformação nos alunos tenha sido evidente e impactante, a mudança ocorrida em nós foi ainda mais surpreendente. Sobre isso, Paulo Freire (1997, p. 19) defende que

> [...] O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas, que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um burocrata da mente, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criticidade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende também ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado.

A partir dessa constatação confirmamos que o ato de ensinar vai além da simples transmissão de conhecimento. Trata-se também de uma oportunidade de aprendizado para

o professor, que deve manter uma postura humilde e estar aberto a repensar suas próprias ideias e crenças.

Ao longo da intervenção, realizamos uma constante reflexão crítica entre teoria e prática, compreendendo que ambas são fundamentais para o aprimoramento de nossas ações pedagógicas e para a construção de uma relação de confiança com os estudantes.

Nesse processo, adotamos o diálogo como principal procedimento didático, buscando favorecer a participação ativa dos alunos e a construção coletiva do conhecimento. Um dos maiores desafios enfrentados foi incentivar a autonomia discente, de modo que os alunos deixassem de assumir uma postura passiva diante da leitura e da escrita e passassem a se reconhecer como autores de suas próprias produções, especialmente ao narrar histórias sobre a própria cidade.

Essa transformação evidenciou que a escola deve se constituir como um espaço de expressão, escuta e compartilhamento de experiências, no qual a aprendizagem ocorre de forma significativa. Nesse sentido, ganha relevância a perspectiva de Paulo Freire (1996, p. 21), ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Destacamos, ainda, que uma das mudanças mais significativas ocorreu em nossa própria prática docente. A experiência desenvolvida inspirou outros professores da escola, que passaram a incorporar propostas semelhantes em suas aulas, ampliando o alcance da intervenção.

Esse movimento foi extremamente gratificante, pois evidenciou que o projeto contribuiu não apenas para a aprendizagem dos alunos, mas também para nossa formação enquanto profissionais e indivíduos, promovendo um crescimento pessoal e profissional relevante.

Dessa forma, reforçamos a importância de uma abordagem pedagógica centrada no aluno, que valorize sua participação, estimule a reflexão crítica e incentive a expressão de ideias de maneira clara e coerente. Para que isso ocorra, é fundamental a construção de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, no qual cada estudante se sinta respeitado em sua individualidade e motivado a aprender.

Nesse contexto, compreendemos a linguagem como um fenômeno dinâmico, social e em constante transformação, por meio do qual os indivíduos se expressam, interagem e constroem sentidos. A capacidade humana de adaptar-se às diferentes situações comunicativas evidencia a importância de se trabalhar a diversidade linguística no ambiente escolar, considerando as múltiplas formas de uso da linguagem.

Assim, na intervenção desenvolvida, as atividades foram fundamentadas em informações obtidas por meio de entrevistas realizadas com moradores de Mirassol d'Oeste – MT. A partir desse material, elaboramos propostas pedagógicas que possibilitaram aos alunos conhecer e refletir sobre a realidade local, contribuindo para uma aprendizagem mais contextualizada, significativa e conectada às suas vivências.

CONCLUSÃO

A maior transformação, entretanto, ocorreu em nossa própria prática docente. Observamos que a experiência desenvolvida ultrapassou os limites da sala de aula, influenciando também outros professores da escola, que se sentiram motivados a incorporar propostas semelhantes em suas práticas pedagógicas. Esse desdobramento revelou-se extremamente significativo, pois evidenciou o potencial do projeto não apenas como intervenção pontual, mas como possibilidade de ressignificação coletiva do fazer pedagógico.

O desenvolvimento da proposta de intervenção na Escola Estadual Cívico-Militar 12 de Outubro constituiu-se, portanto, como um marco importante para a reflexão sobre nossa prática. Ao longo do processo, tivemos a oportunidade de analisar, reavaliar e aprimorar nossos procedimentos didáticos, ao mesmo tempo em que ampliamos as possibilidades de aprendizagem dos alunos em um contexto marcado pela interação, pelo diálogo e pela participação ativa.

Ao envolvermos os estudantes de forma mais efetiva, favorecemos a construção de uma aprendizagem significativa, na qual passaram a se reconhecer como sujeitos de seu próprio processo formativo. Nesse sentido, tornaram-se mais conscientes de seu percurso de aprendizagem e da funcionalidade da língua em situações reais de uso, compreendendo a leitura e a escrita para além de atividades escolares, como práticas sociais.

Os aportes teóricos que fundamentaram o projeto também contribuíram de maneira decisiva para a ressignificação de nossas concepções sobre o ensino de língua. Passamos a compreender com maior clareza a importância de a escola propor situações concretas e contextualizadas que promovam o desenvolvimento das competências leitora e escritora, considerando as múltiplas formas de interação mediadas pela linguagem.

De modo geral, a intervenção alcançou os objetivos propostos, ao promover maior autonomia dos alunos na produção textual, estimular a reflexão crítica e ética e fortalecer o protagonismo discente. Além disso, contribuiu para o desenvolvimento de habilidades que extrapolam o domínio linguístico, como a escuta, o respeito às diferentes opiniões e a valorização das experiências do outro.

Dessa forma, concluímos que iniciativas como esta reafirmam o papel da escola como espaço de formação integral, no qual o ensino de língua portuguesa deve estar articulado às práticas sociais, possibilitando aos alunos não apenas aprender a ler e escrever, mas também a se posicionar de forma crítica e consciente na sociedade. Ao mesmo tempo, reforçamos que o professor, ao se abrir para a reflexão e para a inovação, também se transforma, construindo novos sentidos para sua prática e para sua atuação enquanto educador.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos fundamentos e práticas.** São Paulo: Parábola, 2010

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In:* SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FARACO, Carlos Alberto. História da nossa disciplina. *In:* FARACO, Carlos Alberto. (org.). **Linguística histórica:** uma introdução ao estudo da história das línguas**.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 128-203.

FÁVERO, L.L., KOCH, I.G. **Linguística Textual:** introdução. São Paulo: Cortez, 2002.

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

GARRETT, Annette. **A entrevista, seus princípios e métodos.** 10. ed. São Paulo: AGIR, 1991.

LABOV, William. Sociolinguística: uma entrevista com William Labov. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - **ReVEL.** Vol.5, n. 9, agosto de 2007. Tradução de Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678 - 8931 [www.revel.inf.br].

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso:** Ensino Fundamental Anos Finais. Mato Grosso, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social.** 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOLLICA, Maria Cecilia; BRAGA, Maria Luiza. **Introdução à Sociolinguística:** o tratamento da variação. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CAPÍTULO II

A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS COMO ESPAÇO DE ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EXPERIÊNCIAS, PRÁTICAS E PROTAGONISMO NO CONTEXTO ESCOLAR

Sandra Lima Escobar Mazali[3]
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.87-02

RESUMO: O presente estudo analisa o papel da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) como espaço de articulação da educação inclusiva no contexto escolar, com ênfase na transformação das atitudes sociais, no protagonismo estudantil e na promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de natureza descritivo-analítica, fundamentado na sistematização e análise de relatos de experiência desenvolvidos no contexto da prática pedagógica. O estudo foi realizado em uma escola pública estadual no município de Mirassol d'Oeste, Mato Grosso, envolvendo estudantes público-alvo da Educação Especial, estudantes do ensino regular, professores, equipe gestora, profissionais de apoio e familiares. As experiências analisadas, desenvolvidas entre 2024 e 2025, foram registradas por meio de observações, registros pedagógicos e reflexões docentes, sendo selecionadas com base em sua relevância pedagógica e potencial formativo. A análise, fundamentada em relatos de experiência, foi conduzida por meio de uma abordagem interpretativa orientada pela análise temática, com foco nas categorias atitudes sociais, protagonismo estudantil, interação social e acessibilidade. Os resultados evidenciam que a SRM, quando articulada ao ensino regular, ultrapassa sua função complementar e se consolida como eixo mobilizador de práticas inclusivas, contribuindo para a redução de barreiras atitudinais, a ampliação das interações sociais, o fortalecimento do protagonismo estudantil e a promoção da acessibilidade comunicacional. Conclui-se que a atuação integrada da SRM favorece a construção de uma cultura escolar mais inclusiva, evidenciando seu potencial como espaço estratégico de mediação, inovação pedagógica e transformação institucional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva. Sala de recursos multifuncionais. Atendimento educacional especializado. Práticas pedagógicas. Protagonismo estudantil.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como um dos principais eixos estruturantes das políticas educacionais contemporâneas, demandando transformações significativas nos sistemas de ensino, nas práticas pedagógicas e nas relações estabelecidas no contexto escolar.

3 http://lattes.cnpq.br/0721149084099381. https://orcid.org/0009-0003-5617-3699.
E-mail: sandra.mazali@edu.mt.gv.br.

Nessa perspectiva, a inclusão não se restringe ao acesso à escola, mas envolve, de maneira indissociável, a garantia de participação, aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Esse entendimento encontra respaldo em documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), que estabelece o princípio da educação para todos e orienta os sistemas educacionais para a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas.

No contexto brasileiro, esse movimento é respaldado por um conjunto de marcos legais que asseguram o direito à educação para o público-alvo da Educação Especial (PAEDE). Destacam-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Soma-se a esses dispositivos a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, bem como o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Mais recentemente, normativas atualizadas, como o Decreto nº 12.686/2025, reforçam o compromisso com a consolidação da educação inclusiva no país.

No âmbito estadual, destacam-se a Resolução Normativa nº 010/2023/CEE-MT e os Cadernos de Orientações da Educação Especial (SEDUC-MT), que reafirmam a obrigatoriedade da oferta do Atendimento Educacional Especializado como serviço complementar ao ensino regular, consolidando a responsabilidade das instituições escolares na organização de práticas pedagógicas inclusivas.

Nesse cenário, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) assume papel estratégico na organização do AEE, configurando-se como espaço voltado à eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação. Contudo, sua atuação não deve ser compreendida de forma isolada, mas como um eixo articulador capaz de mobilizar a escola, promover interações significativas e contribuir para a transformação das culturas institucionais, favorecendo a consolidação de uma educação inclusiva efetiva.

É nesse contexto que se inserem as experiências pedagógicas desenvolvidas em uma escola pública estadual no município de Mirassol d'Oeste, Mato Grosso, que constituem o foco analítico deste estudo. Tais experiências, compreendidas a partir de

relatos produzidos no contexto da prática pedagógica, permitem evidenciar, de forma situada, como ações desenvolvidas no âmbito da SRM podem contribuir para a construção de práticas inclusivas.

As experiências analisadas envolvem ações voltadas à sensibilização da comunidade escolar, à promoção de interações entre estudantes, ao fortalecimento do protagonismo estudantil e à ampliação da acessibilidade comunicacional. Ao serem compreendidas como práticas interdependentes, evidenciam possibilidades concretas de transformação das práticas pedagógicas e das relações escolares, ao promoverem a participação ativa, a interação social e a valorização da diversidade.

Nesse sentido, a análise dos relatos de experiência possibilita compreender como a articulação entre a Sala de Recursos Multifuncionais e o ensino regular pode favorecer a ressignificação das práticas escolares, evidenciando seu potencial como espaço de mediação e inovação pedagógica no contexto da educação inclusiva.

Apesar dos avanços legais e conceituais, ainda persistem desafios relacionados à fragmentação entre o ensino regular e o atendimento especializado, bem como à presença de barreiras atitudinais que dificultam a efetivação da inclusão no cotidiano escolar. Diante desse cenário, torna-se relevante analisar, a partir das experiências vivenciadas, como práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da SRM contribuem para a transformação dessas realidades.

A partir dessa compreensão, o presente capítulo tem como objetivo analisar o papel da Sala de Recursos Multifuncionais como espaço de articulação da educação inclusiva, com ênfase na transformação das atitudes sociais, no protagonismo dos estudantes e na promoção de práticas pedagógicas inclusivas, tomando como base a análise de relatos de experiência desenvolvidos no contexto escolar.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FUNDAMENTOS E DIÁLOGOS COM A PRÁTICA

A educação inclusiva fundamenta-se na concepção de educação como direito humano universal, orientada pelos princípios da equidade, da justiça social e da valorização da diversidade. Sua efetivação, entretanto, ultrapassa o campo normativo, exigindo transformações concretas nas práticas pedagógicas e nas relações estabelecidas

no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, Booth e Ainscow (2011) compreendem a inclusão como um processo contínuo de transformação das culturas, das políticas e das práticas escolares, o que implica a construção de ambientes educacionais capazes de acolher e responder, de forma efetiva, à diversidade.

Tal compreensão ganha materialidade quando analisada à luz de práticas pedagógicas concretas. Nesse sentido, os relatos de experiência analisados evidenciam ações desenvolvidas no contexto da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), como o concurso de redação e desenho, que mobilizou a comunidade escolar em torno da temática da inclusão. Ao fomentar espaços de expressão, reflexão e diálogo, essa experiência contribuiu para o reconhecimento da diversidade como valor educativo e para a consolidação da escola como espaço de transformação cultural.

Ampliando essa discussão, Ainscow (2020) destaca que sistemas educacionais inclusivos são aqueles que respondem à diversidade de forma planejada, deslocando o foco das limitações individuais para as barreiras existentes no contexto. Essa perspectiva se evidencia na análise das experiências, como o projeto Art'Interação, no qual a organização das atividades favoreceu a interação entre estudantes com e sem deficiência, contribuindo para a eliminação de barreiras atitudinais e para a ampliação da participação coletiva. Nesse sentido, a inclusão passa a ser compreendida não como adaptação do estudante, mas como reorganização intencional do ambiente educativo.

No contexto brasileiro, a Educação Especial na perspectiva inclusiva é entendida como modalidade transversal (Mazzotta, 2010), devendo perpassar todas as práticas escolares. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), nesse cenário, assume função complementar ao ensino regular, oferecendo estratégias que favoreçam o acesso ao currículo e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes (Glat; Blanco, 2007). Essa articulação é evidenciada na análise dos relatos de experiência, como no concurso de redação e desenho e no projeto "Mira na Meta da Educação Especial", nos quais estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEDE) participaram ativamente das atividades no ensino regular, indicando a integração entre a SRM e a sala comum.

Outro aspecto central para a efetivação da inclusão refere-se às atitudes sociais presentes no ambiente escolar. Conforme Carvalho (2004), as barreiras atitudinais constituem um dos principais entraves à inclusão, manifestando-se por meio de

preconceitos, estigmas e formas sutis de exclusão. Essas atitudes, segundo Allport (1954), são construções sociais que influenciam percepções e comportamentos. Nesse contexto, a análise das experiências, como o concurso de redação e desenho e o projeto Art'Interação, evidencia o potencial dessas práticas na promoção da convivência, da empatia e da valorização das diferenças, contribuindo para a ressignificação dessas atitudes no cotidiano escolar.

Sob a perspectiva da aprendizagem, destaca-se seu caráter essencialmente social. Vygotsky (1997) evidencia que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação e da mediação, sendo o outro elemento fundamental nesse processo. Essa concepção se concretiza na análise de experiências como o Art'Interação e o projeto "Mira na Meta da Educação Especial", nos quais os estudantes atuaram de forma conjunta, compartilhando saberes e assumindo, em alguns momentos, o papel de mediadores. Tais práticas demonstram que a aprendizagem se fortalece na cooperação e na interação entre os sujeitos.

Nessa mesma direção, Freire (1996) enfatiza o protagonismo dos sujeitos no processo educativo, defendendo uma educação baseada no diálogo, na autonomia e na participação ativa. Essa perspectiva é evidenciada na análise do projeto "Mira na Meta da Educação Especial", no qual os estudantes PAEDE passaram a ocupar papel central na condução das atividades pedagógicas, fortalecendo sua autoestima, autonomia e reconhecimento social, além de tensionar concepções tradicionais que os colocam em posição passiva no processo educativo.

A construção de contextos educacionais inclusivos também é abordada por Stainback e Stainback (1999), ao defenderem a formação de comunidades escolares nas quais todos os estudantes participem ativamente. O Desenho Universal para a Aprendizagem (Cast, 2018) reforça essa perspectiva ao propor a organização de práticas pedagógicas acessíveis desde sua concepção. Esses princípios são evidenciados na análise das experiências, especialmente na organização de atividades diversificadas e colaborativas, como as oficinas estruturadas em estações no projeto "Mira na Meta", que possibilitaram múltiplas formas de participação e aprendizagem.

No que se refere à educação de estudantes surdos, a literatura aponta a linguagem como elemento central no processo de inclusão. Lacerda (2006) destaca que a ausência

de comunicação acessível compromete o desenvolvimento acadêmico e social desses estudantes. Essa discussão se articula com os relatos de experiência analisados, que evidenciam a necessidade de ampliação das possibilidades de comunicação no contexto escolar.

A partir de uma abordagem sociocultural da surdez, Skliar (1998; 2001) enfatiza o reconhecimento da diferença linguística e cultural, enquanto Quadros (2004) afirma a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua estruturada. Goldfeld (2002), por sua vez, ressalta que o desenvolvimento do estudante surdo está diretamente relacionado à interação em sua língua natural. Nesse sentido, a análise das experiências, como o projeto de ensino de Libras, evidencia que a ampliação do acesso à Libras contribui para a eliminação de barreiras comunicacionais e para o fortalecimento das interações sociais no ambiente escolar.

A oferta do curso de Libras para estudantes, professores e comunidade escolar contribuiu para a construção de um ambiente mais acessível, ampliando as possibilidades de interação e participação do estudante surdo. Dessa forma, a linguagem deixa de configurar-se como obstáculo e passa a atuar como elemento mediador dos processos inclusivos.

Além das dimensões pedagógicas e interacionais, a efetivação da educação inclusiva também está diretamente relacionada à formação docente. A atuação dos professores, tanto do ensino regular quanto do AEE, é fundamental na mediação dos processos de ensino e aprendizagem, exigindo não apenas domínio de conteúdos, mas também sensibilidade para reconhecer e responder às diferentes necessidades dos estudantes.

Nesse contexto, a formação continuada assume papel estratégico, ao possibilitar a ressignificação de concepções, a ampliação de repertórios pedagógicos e o fortalecimento de práticas colaborativas. A análise das experiências evidencia que a construção de práticas inclusivas está diretamente relacionada à reflexão crítica sobre o fazer pedagógico e à atuação integrada dos profissionais da escola.

A gestão escolar também se destaca como elemento estruturante nesse processo, ao favorecer a articulação entre os diferentes atores e a consolidação de uma cultura institucional inclusiva. Quando alinhadas a um projeto pedagógico comprometido com a

diversidade, as ações deixam de ser pontuais e passam a integrar um movimento contínuo de transformação.

De modo articulado, o trabalho colaborativo entre professores, equipe gestora e profissionais de apoio fortalece a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, possibilitando a adaptação curricular, o uso de recursos acessíveis e o desenvolvimento de estratégias que considerem as singularidades dos estudantes. Essa perspectiva reforça a compreensão de que a inclusão é um processo coletivo, que exige corresponsabilização e atuação integrada.

Dessa forma, ao articular os fundamentos teóricos à análise dos relatos de experiência, evidencia-se que a efetivação da educação inclusiva depende de um movimento amplo e contínuo de transformação. Nesse cenário, a Sala de Recursos Multifuncionais consolida-se como espaço estratégico de mediação, formação e articulação, contribuindo de maneira significativa para a construção de práticas escolares mais inclusivas.

CAMINHOS METODOLÓGICOS E PERCURSO DA EXPERIÊNCIA

A presente produção caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza descritivo-analítica, fundamentado na sistematização e análise de relatos de experiência desenvolvidos no contexto da prática pedagógica. Diferentemente de uma pesquisa empírica tradicional, o foco recai sobre a reflexão crítica de práticas vivenciadas, buscando compreender seus significados, impactos e contribuições para a educação inclusiva.

Essa abordagem possibilita analisar, em profundidade, os fenômenos educacionais a partir de seus contextos reais de ocorrência, considerando as interações entre os sujeitos e as transformações observadas no cotidiano escolar. Conforme aponta Minayo (2001), a abordagem qualitativa permite apreender dimensões subjetivas e sociais que não podem ser reduzidas a dados quantitativos, sendo especialmente pertinente no campo educacional.

O estudo foi desenvolvido no contexto da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Estadual Cívico-Militar 12 de Outubro, localizada no município de Mirassol

d’Oeste, Mato Grosso. O cenário envolveu estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEDE), estudantes do ensino regular, professores, equipe gestora, profissionais de apoio e familiares, configurando um ambiente marcado pela diversidade de sujeitos, interações e práticas pedagógicas.

As experiências analisadas ocorreram entre os anos de 2024 e 2025 e foram registradas por meio de observações do cotidiano escolar, registros pedagógicos, produções dos estudantes, registros fotográficos e reflexões docentes. Tais registros não se configuram como instrumentos formais estruturados de coleta de dados, mas como registros de documentação pedagógica, utilizados como base para a análise reflexiva das experiências.

Foram sistematizadas quatro experiências centrais: o concurso de redação e desenho, o projeto Art’Interação, o projeto “Mira na Meta da Educação Especial” e o projeto de ensino de Libras. A seleção dessas experiências fundamentou-se em sua relevância pedagógica, potencial formativo e capacidade de evidenciar dimensões centrais da educação inclusiva.

A análise foi conduzida a partir de uma abordagem interpretativa, orientada pela análise temática, com foco na compreensão dos sentidos atribuídos às práticas. As categorias analíticas, atitudes sociais, protagonismo estudantil, interação social e acessibilidade, foram definidas a partir do diálogo entre o referencial teórico e as experiências vivenciadas, evidenciadas nos relatos de experiência sistematizados.

Ainda que não se trate de uma pesquisa empírica com coleta sistematizada de dados, o rigor analítico foi assegurado por meio da organização criteriosa dos registros pedagógicos, da sistematização das experiências e da articulação consistente com o referencial teórico adotado, conferindo densidade analítica à interpretação dos relatos.

Ressalta-se que, no desenvolvimento do estudo, foram respeitados os princípios éticos, garantindo-se a preservação da identidade dos sujeitos envolvidos e a utilização dos registros exclusivamente para fins acadêmicos.

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS

As experiências analisadas foram organizadas a partir de etapas estruturadas e articuladas, desenvolvidas de forma intencional no contexto escolar e orientadas por uma

perspectiva inclusiva. Tais etapas contemplaram momentos de planejamento, execução e avaliação das ações, evidenciando uma organização pedagógica sistemática e comprometida com a transformação das práticas educativas, com o acolhimento e com a inclusão da neurodiversidade.

Participaram dessas ações estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEDE), estudantes do ensino regular, professores, equipe gestora, profissionais de apoio e familiares, configurando um processo coletivo e colaborativo. A diversidade de sujeitos envolvidos possibilitou a ampliação das interações, o compartilhamento de responsabilidades e a construção de práticas inclusivas que ultrapassam a lógica individualizada, fortalecendo a corresponsabilização no contexto escolar.

CONCURSO DE REDAÇÃO E DESENHO

O concurso de redação e desenho, realizado entre os meses de junho e julho de 2024, constituiu-se como uma das principais ações mobilizadoras da escola, assumindo caráter formativo e sensibilizador no contexto da educação inclusiva. Sua organização ocorreu de forma sequencial e intencional, iniciando-se com o lançamento e a sensibilização junto às turmas, momento em que a temática foi apresentada e problematizada, promovendo reflexões iniciais sobre inclusão, diversidade e convivência no ambiente escolar.

Na etapa seguinte, os estudantes realizaram suas inscrições, optando entre as categorias de redação ou desenho. Nesse processo, foi assegurado acompanhamento específico aos estudantes PAEDE, com vistas à garantia de condições equitativas de participação. O percurso formativo foi aprofundado por meio de atividades de pesquisa e estudo, desenvolvidas tanto na sala regular quanto na Sala de Recursos Multifuncionais, com a realização de adaptações pedagógicas que favoreceram o acesso aos conteúdos e a participação efetiva dos estudantes.

Destaca-se, ainda, a visitação à SRM, que possibilitou aos estudantes conhecerem o espaço, seus recursos e a organização do Atendimento Educacional Especializado, contribuindo para a ressignificação desse serviço no contexto escolar e para a redução de possíveis estigmas associados à Educação Especial. A produção das atividades ocorreu em um momento coletivo, denominado “Dia D”, no qual todos os estudantes participaram

simultaneamente, favorecendo a vivência de práticas inclusivas e a integração entre os sujeitos.

A etapa de avaliação contou com a formação de comissões compostas por diferentes segmentos da escola, garantindo a pluralidade de olhares no processo avaliativo. Por fim, a culminância deu-se por meio de um evento de premiação que envolveu famílias e comunidade, consolidando o caráter participativo, formativo e inclusivo da experiência, bem como ampliando o diálogo entre escola e comunidade acerca da temática da inclusão.

PROJETO ART'INTERAÇÃO

Como desdobramento do concurso, foi desenvolvido o projeto Art'Interação, estruturado a partir das produções realizadas pelos estudantes, configurando-se como uma ação voltada à ampliação das interações e à valorização das expressões artísticas no contexto da inclusão.

Inicialmente, foram selecionados os desenhos produzidos no concurso, os quais, posteriormente, foram escolhidos pelos estudantes PAEDE para releitura artística, promovendo não apenas o reconhecimento das produções, mas também a valorização das escolhas e das preferências desses estudantes. Esse movimento contribuiu para o fortalecimento de sua participação ativa no processo.

Na sequência, realizou-se um momento de encontro entre os autores dos desenhos e os participantes do projeto, favorecendo o diálogo, o reconhecimento mútuo e a construção de relações mais próximas entre os estudantes. Posteriormente, os desenhos foram projetados em telas, possibilitando sua ampliação e ressignificação por meio da pintura colaborativa realizada pelos estudantes da SRM, em um processo que envolveu cooperação, troca de experiências e construção conjunta.

O projeto foi finalizado com uma exposição das obras e um momento de confraternização, promovendo a socialização das produções e o fortalecimento dos vínculos sociais e afetivos. A experiência destacou-se pela promoção de interações significativas entre estudantes com e sem deficiência, evidenciando, à luz dos relatos

analisados, o potencial das práticas artísticas como mediadoras de processos inclusivos, especialmente no que se refere à participação e à valorização da diversidade.

PROJETO “MIRA NA META DA EDUCAÇÃO ESPECIAL”

O projeto “Mira na Meta da Educação Especial”, desenvolvido entre maio e setembro de 2025, apresentou uma organização metodológica pautada no protagonismo estudantil e na aprendizagem colaborativa, sendo estruturado de modo a ampliar a participação ativa dos estudantes PAEDE no processo educativo.

Inicialmente, o projeto foi apresentado à equipe gestora e às famílias, assegurando transparência, engajamento e participação dos diferentes segmentos envolvidos. Em seguida, foram realizadas atividades de pesquisa e construção de jogos pedagógicos, que constituíram a base para o desenvolvimento das ações, possibilitando a articulação entre conhecimento teórico e prática pedagógica.

Os estudantes PAEDE participaram de um processo formativo específico, no qual foram preparados para atuar como mediadores das atividades, assumindo papel ativo no processo educativo. Tal organização contribuiu para o deslocamento de uma lógica centrada no apoio passivo para uma perspectiva de protagonismo, na qual esses estudantes passaram a ocupar posição de destaque na mediação do conhecimento.

Paralelamente, foi realizada formação com os profissionais da escola, com o objetivo de alinhar as práticas pedagógicas e fortalecer o trabalho colaborativo entre os diferentes atores envolvidos. A culminância do projeto ocorreu por meio da realização de uma oficina organizada em estações, conduzida pelos próprios estudantes, que atuaram como mediadores junto aos participantes, favorecendo a circulação de saberes e a interação entre os sujeitos.

A avaliação foi realizada de forma coletiva, considerando as percepções dos participantes acerca da experiência. Destaca-se que a ação envolveu turmas de 9º ano e suas famílias, totalizando aproximadamente 300 participantes, o que evidencia seu alcance, bem como seu potencial formativo e mobilizador no contexto escolar, conforme evidenciado nos relatos sistematizados.

PROJETO DE ENSINO DE LIBRAS

O projeto de ensino de Libras foi estruturado a partir de um planejamento sistemático, organizado em consonância com o calendário escolar e com as demandas identificadas no contexto educativo, sendo desenvolvido em regime de parceria entre a intérprete de Libras e a professora do Atendimento Educacional Especializado, no âmbito da Sala de Recursos Multifuncionais. Essa articulação colaborativa possibilitou a integração de saberes específicos e pedagógicos, qualificando a proposta formativa e ampliando seu potencial inclusivo.

A iniciativa fundamentou-se nos princípios da educação inclusiva e nas orientações curriculares vigentes, que reconhecem a necessidade de valorização da diversidade linguística e cultural no ambiente escolar. Nesse sentido, o projeto foi concebido com o objetivo de promover a acessibilidade comunicacional, não apenas por meio do ensino da Língua Brasileira de Sinais, mas também pela valorização da cultura surda e pelo fortalecimento das interações sociais entre estudantes surdos e ouvintes.

O processo teve início com a apresentação institucional do projeto à equipe gestora, seguida pela divulgação e abertura de inscrições para estudantes, professores, profissionais da escola e familiares. Posteriormente, foi realizada a produção de materiais didáticos específicos, adequados às necessidades dos participantes e orientados por uma perspectiva inclusiva. As aulas foram desenvolvidas semanalmente, totalizando 34 encontros e uma carga horária de 68 horas, adotando uma abordagem comunicativa e cultural, que contemplou tanto aspectos linguísticos quanto culturais da comunidade surda.

A proposta teve como foco a construção de um ambiente seguro e acolhedor, no qual o estudante surdo pudesse se reconhecer como sujeito de linguagem e ampliar sua participação no contexto escolar. Paralelamente, buscou-se sensibilizar a comunidade escolar para o uso da Libras, promovendo o desenvolvimento de competências comunicativas e atitudes mais inclusivas.

O projeto foi concluído com um momento de certificação simbólica e confraternização, reconhecendo a participação dos envolvidos. Destaca-se que a realização em parceria potencializou o alcance da ação, favorecendo a circulação de saberes, a corresponsabilização entre os sujeitos e a consolidação de práticas inclusivas

voltadas à redução de barreiras comunicacionais. Além disso, a iniciativa contribuiu para o fortalecimento do protagonismo do estudante surdo, ao ampliar suas possibilidades de expressão, interação e pertencimento no ambiente escolar, conforme evidenciado nos relatos de experiência analisados.

SÍNTESE DAS EXPERIÊNCIAS

De forma geral, as experiências desenvolvidas evidenciam uma organização pedagógica intencional e sistematizada, estruturada a partir da articulação entre planejamento, execução e avaliação, bem como do envolvimento ativo dos diferentes atores da comunidade escolar. Tal configuração favoreceu não apenas a implementação das ações, mas também a consolidação de um processo formativo contínuo, no qual as práticas inclusivas foram construídas de maneira coletiva, contextualizada e evidenciadas nos relatos de experiência analisados.

Observa-se que as iniciativas analisadas não se constituíram como ações isoladas, mas como práticas interdependentes, que se complementam e se potencializam mutuamente, contribuindo para a ampliação das oportunidades de participação, interação e aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, a Sala de Recursos Multifuncionais assume papel central como espaço articulador, promovendo a integração entre o Atendimento Educacional Especializado e o ensino regular, conforme evidenciado nas experiências sistematizadas.

Além disso, as experiências evidenciam a construção de práticas inclusivas sustentáveis, fundamentadas na colaboração, no protagonismo dos sujeitos e no reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Tal movimento aponta para a superação de abordagens pontuais e para a consolidação de uma cultura escolar mais inclusiva, na qual a diferença passa a ser compreendida como valor pedagógico e não como obstáculo, à luz das análises realizadas a partir dos relatos de experiência.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As análises evidenciam, à luz dos relatos de experiência sistematizados, que a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) ultrapassou a função tradicionalmente atribuída ao

Atendimento Educacional Especializado, consolidando-se como eixo articulador de práticas inclusivas no contexto escolar. Sua atuação mostrou-se fundamental na promoção de transformações que não se restringem ao atendimento individualizado, mas alcançam a organização pedagógica da escola, as relações interpessoais e a construção de uma cultura institucional mais inclusiva. Tal compreensão está em consonância com a perspectiva de Booth e Ainscow (2011), que concebem a inclusão como um processo contínuo de transformação das culturas, políticas e práticas escolares.

No âmbito das ações desenvolvidas, o concurso de redação e desenho destacou-se como estratégia potente de sensibilização e mobilização coletiva. A expressiva participação dos estudantes, aliada ao interesse demonstrado ao longo das atividades, especialmente na visitação espontânea à SRM, indica não apenas engajamento, mas um processo significativo de ressignificação das percepções acerca da Educação Especial, conforme evidenciado nos relatos analisados.

Esse movimento aponta para a redução de barreiras atitudinais, conforme discutido por Carvalho (2004), ao mesmo tempo em que contribui para a construção de novas formas de compreender a diversidade no ambiente escolar. Ao promover espaços de diálogo, reflexão e expressão, a ação ampliou o repertório dos estudantes e fortaleceu práticas alinhadas à educação inclusiva.

Em relação ao projeto Art'Interação, evidenciou-se, a partir dos relatos de experiência, a centralidade das interações sociais nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. A produção coletiva das telas, mediada por práticas artísticas, favoreceu a aproximação entre estudantes com e sem deficiência, promovendo experiências de convivência baseadas na cooperação e no reconhecimento mútuo.

Essa dinâmica corrobora a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1997), segundo a qual o desenvolvimento ocorre nas relações sociais e é mediado pela interação com o outro. Além disso, ao valorizar as produções dos estudantes PAEDE, o projeto contribuiu para o deslocamento de concepções estigmatizantes da deficiência, evidenciando potencialidades e reafirmando a diversidade como valor educativo.

No que se refere ao projeto "Mira na Meta da Educação Especial", o protagonismo estudantil configurou-se, conforme evidenciado nas experiências sistematizadas, como elemento estruturante da prática pedagógica. Ao assumirem o papel de mediadores das

atividades, os estudantes da Educação Especial passaram a ocupar uma posição ativa no processo educativo, superando a lógica assistencialista que historicamente os posiciona como sujeitos passivos. Essa experiência dialoga diretamente com as contribuições de Freire (1996), ao evidenciar que a aprendizagem se potencializa quando os sujeitos se reconhecem como protagonistas de seu próprio processo formativo.

Ademais, a organização da oficina em estações, aliada à ampla participação da comunidade escolar, envolvendo aproximadamente 300 pessoas, reforça a dimensão coletiva da inclusão, destacando a importância do engajamento e da corresponsabilização dos diferentes atores.

No desenvolvimento do projeto de ensino de Libras, os resultados apontam, à luz dos relatos analisados, avanços significativos na redução de barreiras comunicacionais, especialmente no que se refere à inclusão de estudantes surdos. A constituição de um ambiente linguisticamente acessível favoreceu maior autonomia na comunicação e ampliou a participação nas interações escolares. Paralelamente, possibilitou à comunidade escolar o desenvolvimento de competências comunicativas em Libras.

Esse processo encontra respaldo nas contribuições de Lacerda (2006), ao evidenciar os impactos da ausência de acessibilidade comunicacional, e de Quadros (2004), ao reconhecer a Libras como elemento estruturante da aprendizagem e da identidade surda. A valorização da dimensão cultural da surdez, conforme proposto por Skliar (2001), também contribuiu para a construção de um ambiente mais sensível à diversidade linguística.

De maneira integrada, as experiências analisadas revelam transformações significativas no contexto escolar, especialmente no que se refere às atitudes sociais, ao protagonismo estudantil, às interações sociais e à acessibilidade, conforme evidenciado nos relatos de experiência. As práticas desenvolvidas contribuíram para a ressignificação das relações entre os sujeitos, promovendo maior abertura à diversidade e fortalecendo vínculos pautados no respeito, na colaboração e na participação.

Outro aspecto relevante refere-se à mudança de percepção dos próprios estudantes em relação à diferença. Ao longo do desenvolvimento das ações, observou-se, a partir dos registros analisados, maior reconhecimento das potencialidades dos colegas público-alvo da Educação Especial, contribuindo para a desconstrução de estigmas historicamente

associados à deficiência. Esse movimento indica que práticas pedagógicas intencionais, fundamentadas na interação e na participação, possuem potencial para promover transformações que ultrapassam o campo cognitivo, alcançando dimensões sociais e atitudinais.

Adicionalmente, a participação ativa dos estudantes favoreceu o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, cooperação, respeito às diferenças e senso de pertencimento. Tais competências mostram-se fundamentais para a construção de ambientes escolares mais inclusivos, ao fortalecer relações mais horizontais e colaborativas entre os sujeitos.

No que tange à organização pedagógica, as experiências evidenciam que a diversificação de estratégias de ensino constitui elemento essencial para a inclusão. A utilização de recursos variados, atividades colaborativas e propostas interativas possibilitou atender a diferentes formas de aprendizagem, ampliando as oportunidades de participação dos estudantes. Esse aspecto reforça a importância de práticas pedagógicas flexíveis, alinhadas aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, capazes de considerar as singularidades e potencialidades dos sujeitos.

Outro ponto de destaque diz respeito ao fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade. A participação das famílias e de outros atores sociais nas atividades desenvolvidas ampliou o diálogo sobre inclusão, promovendo maior compreensão acerca da importância de práticas educativas inclusivas. Esse movimento evidencia que a abertura da escola à comunidade potencializa seu papel formativo e fortalece sua função social.

Diante desse conjunto de evidências, as experiências analisadas indicam que a atuação da Sala de Recursos Multifuncionais, quando orientada por práticas intencionais e articuladas com o ensino regular, possui potencial não apenas para favorecer a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, mas também para promover transformações mais amplas no ambiente escolar. Nessa perspectiva, a inclusão deixa de ser compreendida como responsabilidade exclusiva de um serviço especializado e passa a ser assumida como compromisso coletivo, construído no cotidiano das práticas pedagógicas e nas relações que constituem o espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das experiências desenvolvidas evidencia, a partir dos relatos sistematizados, que a Sala de Recursos Multifuncionais, quando articulada de forma intencional ao contexto escolar, configura-se como um espaço estratégico para a promoção da educação inclusiva, extrapolando sua função tradicional de atendimento complementar.

Os resultados indicam que a efetivação da inclusão não ocorre de forma espontânea, mas decorre de práticas pedagógicas planejadas, colaborativas e contextualizadas, capazes de incidir diretamente sobre as culturas, as relações e a organização institucional da escola, em consonância com a perspectiva de transformação proposta por Booth e Ainscow (2011).

As experiências analisadas demonstram que a articulação entre a SRM e o ensino regular potencializa a construção de práticas inclusivas que asseguram não apenas o acesso ao currículo, mas também a participação ativa e o desenvolvimento dos estudantes. Nesse processo, o protagonismo dos estudantes da Educação Especial emerge como dimensão estruturante, ao deslocá-los de uma posição historicamente passiva para uma atuação ativa e mediadora no contexto educativo. Tal movimento contribui para a ressignificação de papéis sociais e para o fortalecimento da autonomia dos sujeitos, conforme discutido por Freire (1996).

Destaca-se, ainda, o papel da participação das famílias e do envolvimento da comunidade escolar, evidenciando que a inclusão se constitui como um processo coletivo. A ampliação das interações entre os diferentes sujeitos favoreceu a redução de barreiras atitudinais e a construção de relações pautadas no respeito, na empatia e na valorização da diversidade, conforme problematizado por Carvalho (2004).

No que se refere à acessibilidade, o projeto de ensino de Libras evidenciou que a eliminação de barreiras comunicacionais constitui elemento estruturante para a inclusão de estudantes surdos. A construção de um ambiente linguisticamente acessível favoreceu a ampliação da participação e das interações, ao mesmo tempo em que contribuiu para a sensibilização da comunidade escolar quanto à diversidade linguística e cultural.

Do ponto de vista científico, o estudo contribui ao demonstrar, a partir da sistematização e análise de práticas pedagógicas concretas, que a Sala de Recursos

Multifuncionais pode assumir o papel de eixo articulador da educação inclusiva, desde que suas ações estejam integradas ao projeto pedagógico da escola e orientadas por uma perspectiva colaborativa. Ao articular teoria e prática, a análise reforça a compreensão de que a inclusão escolar depende da transformação das práticas pedagógicas, das atitudes sociais e da organização institucional, e não se limita à oferta de serviços especializados.

Adicionalmente, os resultados apontam para a necessidade de fortalecimento de políticas públicas voltadas à formação continuada de professores, ao trabalho colaborativo e à consolidação de práticas inclusivas no cotidiano escolar. Nesse sentido, evidencia-se a importância de reconhecer a SRM como espaço de mediação, formação e inovação pedagógica, capaz de impulsionar mudanças estruturais na escola.

Por fim, conclui-se que a Sala de Recursos Multifuncionais, ao assumir um papel ativo na articulação entre sujeitos, práticas e saberes, contribui significativamente para a construção de uma escola mais democrática, equitativa e comprometida com a valorização da diversidade. A educação inclusiva, nesse contexto, afirma-se como um projeto coletivo, ético e político, que exige o engajamento contínuo de todos os atores envolvidos no processo educativo.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy,** v. 6, n. 1, p. 7–16, 2020.

ALLPORT, G. W. **The nature of prejudice.** Reading: Addison-Wesley, 1954.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for Inclusion:** developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE, 2011.

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

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 2025.** Dispõe sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: Presidência da República, 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2015.

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

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

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2.** Wakefield: CAST, 2018.

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

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2007.

GOLDFELD, M. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 2002.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos. **Cadernos CEDES,** Campinas, v. 26, n. 69, p. 163–184, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Inclusão escolar e educação especial.** In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). **Das margens ao centro.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SEDUC-MT. **Caderno de Orientações da Educação Especial.** Cuiabá: SEDUC-MT, 2024.

SEDUC-MT. **Caderno de Orientações Pedagógicas.** Cuiabá: SEDUC-MT, 2025.

SKLIAR, C. (org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SKLIAR, C. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CAPÍTULO III

ENTRE DISCIPLINA E PEDAGOGIA: GESTÃO ESCOLAR E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES

José Humberto Veríssimo Zuchetti[4]
Ana Paula Rodrigues de Souza[5]
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.87-03

RESUMO: Este artigo analisa a implementação do modelo cívico-militar em uma escola no interior do Estado de Mato Grosso, examinando os impactos da gestão pedagógica e da organização escolar nos processos de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritivo-analítica, fundamentada em referenciais da gestão educacional e da pedagogia crítica. Os resultados indicam que a articulação entre gestão pedagógica, práticas docentes e apoio institucional contribuiu para a organização do ambiente escolar, o fortalecimento do clima institucional e o engajamento estudantil. Destacam-se o uso intencional de tecnologias digitais, o acompanhamento sistemático da aprendizagem e ações voltadas ao protagonismo discente. Conclui-se que o modelo, quando subordinado a princípios pedagógicos, democráticos e humanizadores, pode favorecer a formação integral dos estudantes, devendo seus efeitos ser compreendidos de forma crítica e contextualizada no âmbito da educação pública.

PALAVRAS-CHAVE: Escola cívico-militar. Gestão pedagógica. Protagonismo estudantil. Formação integral.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre modelos de gestão escolar tem ocupado lugar central no debate educacional brasileiro, especialmente diante dos desafios relacionados à qualidade do ensino, à permanência dos estudantes na escola e à construção de ambientes educativos seguros, organizados e socialmente significativos. Nesse contexto, o modelo das escolas cívico-militares tem se expandido, em diferentes estados brasileiros, sendo apresentado como uma alternativa de organização escolar voltada ao fortalecimento da disciplina, da convivência e dos resultados pedagógicos.

No estado de Mato Grosso, a implementação das escolas cívico-militares insere-se em um conjunto de políticas públicas educacionais que buscam responder a demandas históricas relacionadas à melhoria dos indicadores educacionais e à promoção de uma cultura escolar pautada em valores éticos, cívicos e democráticos. A Escola Estadual

4 http://lattes.cnpq.br/4055811712995755. https://orcid.org/0000-0002-6905-4205.
E-mail: professorhumbertovz@gmail.com.
5 http://lattes.cnpq.br/7105216809548190. https://orcid.org/0009-0007-2966-4504.
E-mail: ana-paula.rodrigues@edu.mt.gov.br.

Cívico-Militar 12 de Outubro, situada no município de Mirassol D'Oeste, passou a integrar esse programa no ano de 2024, após consulta à comunidade escolar e regulamentação institucional específica.

A adoção do modelo cívico-militar na unidade não se restringiu a uma reorganização administrativa, mas implicou mudanças significativas na rotina escolar, nas relações interpessoais e nas práticas pedagógicas. Professores, equipe gestora, estudantes e famílias passaram a compartilhar responsabilidades de forma mais sistemática, fortalecendo a corresponsabilidade educacional e o compromisso coletivo com o processo formativo.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar a metodologia de organização escolar adotada pela Escola Estadual Cívico-Militar 12 de Outubro e os impactos pedagógicos e formativos observados a partir de sua implementação. Busca-se, ainda, refletir sobre os limites e potencialidades do modelo, considerando a formação integral dos estudantes e a articulação entre disciplina, inovação pedagógica e humanização do ensino.

ESCOLAS CÍVICO-MILITARES, GESTÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO INTEGRAL

A análise das escolas cívico-militares requer uma abordagem que vá além de interpretações reducionistas, situando esse modelo no âmbito das políticas educacionais contemporâneas e das disputas em torno do papel da escola pública. Nesse sentido, torna-se necessário compreender como diferentes racionalidades de gestão, concepções pedagógicas e práticas institucionais se articulam no cotidiano escolar, produzindo efeitos sobre a organização do trabalho pedagógico e os processos formativos.

A discussão teórica desenvolvida a seguir busca sustentar uma leitura crítica do modelo cívico-militar, considerando suas implicações para a gestão pedagógica, a organização da vida escolar e a formação dos estudantes. Ao mobilizar contribuições da gestão educacional, da pedagogia crítica e dos estudos sobre tecnologias na educação, pretende-se compreender como esse modelo é apropriado e ressignificado nos contextos escolares, evidenciando tanto suas potencialidades quanto suas tensões e limites no interior da educação pública.

ESCOLAS CÍVICO-MILITARES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

As escolas cívico-militares configuram-se como uma proposta de gestão escolar que articula a atuação de profissionais da educação com o apoio de militares da reserva, especialmente no que se refere à organização, disciplina e acompanhamento da rotina escolar. Embora frequentemente associadas à dimensão disciplinar, tais escolas devem ser compreendidas no interior de um debate mais amplo sobre políticas educacionais, gestão democrática e qualidade social da educação.

Autores que analisam a gestão escolar contemporânea apontam que modelos organizacionais eficazes são aqueles capazes de estabelecer normas claras, rotinas estruturadas e objetivos compartilhados, sem desconsiderar o caráter pedagógico e emancipador da escola. Nesse sentido, a presença de protocolos institucionais bem definidos pode contribuir para a construção de um clima escolar favorável à aprendizagem, desde que articulada a práticas pedagógicas críticas e inclusivas.

A expansão das escolas cívico-militares no Brasil, e particularmente no estado de Mato Grosso, insere-se em um contexto mais amplo de reconfiguração das políticas educacionais, marcado por disputas ideológicas, redefinição do papel do Estado e questionamentos acerca dos princípios constitucionais que regem a educação pública. Em Mato Grosso, a implementação desse modelo tem sido apresentada pelo poder público como uma estratégia para o enfrentamento de problemas historicamente associados à educação básica, tais como indisciplina, evasão escolar e baixos indicadores de desempenho. Entretanto, a literatura crítica alerta que essa expansão não pode ser analisada apenas sob a ótica da eficiência administrativa ou dos resultados educacionais imediatos, exigindo uma leitura política e pedagógica mais aprofundada.

Nesse sentido, Goulart e Amaral (2023) argumentam que a militarização das escolas públicas deve ser compreendida como um fenômeno que tensiona diretamente o princípio da gestão democrática do ensino público, previsto na Constituição Federal de 1988. Para as autoras, a introdução de lógicas hierárquicas, disciplinares e verticalizadas na organização escolar pode produzir sentidos de desdemocratização, ao restringir os espaços de participação coletiva e de autonomia pedagógica. Segundo afirmam, “a militarização da escola pública não se limita à presença de militares no espaço escolar,

mas implica a incorporação de uma racionalidade autoritária na gestão e nas relações educativas" (Goulart; Amaral, 2023, p. 12).

No contexto mato-grossense, essa discussão torna-se particularmente relevante, uma vez que a adesão ao modelo cívico-militar ocorre por meio de políticas estaduais que, embora prevejam consultas à comunidade escolar, são implementadas dentro de marcos normativos previamente definidos pelo Estado. Tal dinâmica pode gerar o que Goulart e Amaral (2023) identificam como um processo de esvaziamento da gestão democrática, no qual a participação da comunidade assume caráter mais legitimador do que deliberativo. Assim, ainda que o discurso oficial enfatize a escolha da comunidade, as possibilidades reais de contestação ou reformulação do modelo tendem a ser limitadas.

Dias e Ribeiro (2020), ao analisarem as escolas cívico-militares no cenário nacional, situam esse modelo no interior de um movimento mais amplo de avanço do conservadorismo nas políticas educacionais brasileiras. Para os autores, a defesa da militarização das escolas públicas está associada a uma narrativa que responsabiliza a escola e os professores pelo fracasso educacional, deslocando o foco das desigualdades estruturais e da insuficiência de investimentos públicos. Nessa perspectiva, as escolas cívico-militares passam a ser apresentadas como uma "solução moral e disciplinar" para problemas que são, em grande medida, sociais, econômicos e políticos.

Parafraseando Dias e Ribeiro (2020), pode-se afirmar que a adoção desse modelo tende a reforçar uma concepção de educação centrada na ordem, na obediência e no controle dos corpos e comportamentos, em detrimento de uma formação crítica e emancipatória. Os autores alertam que esse movimento representa um possível retrocesso no campo da educação pública, na medida em que recoloca em cena práticas e valores historicamente associados a períodos autoritários da história brasileira.

Conforme destacam, "o discurso da disciplina e da moralização da escola pública opera como um mecanismo de naturalização das desigualdades e de despolitização do debate educacional" (Dias; Ribeiro, 2020, p. 20).

No caso de Mato Grosso, a incorporação do modelo cívico-militar deve ser analisada à luz das especificidades regionais e das condições concretas das escolas públicas. Ainda que algumas unidades apresentem melhorias em indicadores de frequência e organização escolar, a literatura aponta que tais resultados não podem ser

dissociados do aumento do controle institucional e da redefinição das relações pedagógicas. Como observam Dias e Ribeiro (2020), há o risco de que a melhoria aparente dos indicadores seja utilizada para legitimar políticas que, a longo prazo, fragilizam o caráter público, democrático e inclusivo da educação.

Carvalho, Zientarski e Rech (2022), ao investigarem o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), oferecem uma chave analítica importante para compreender a expansão desse modelo nos estados, incluindo Mato Grosso. Os autores argumentam que o programa se insere em uma estratégia política que tende a ocultar a negligência histórica do Estado em relação ao financiamento adequado da educação pública. Ao invés de enfrentar problemas estruturais, como a precarização das condições de trabalho docente e a desigualdade de acesso a recursos pedagógicos, o PECIM desloca o debate para questões de disciplina e gestão comportamental.

Segundo Carvalho, Zientarski e Rech (2022), a política das escolas cívico-militares também dialoga com processos de reconfiguração do papel do Estado, aproximando-se de lógicas gerencialistas e, em certos casos, de influências privatizantes na educação pública. Para os autores, "a militarização das escolas públicas opera como uma estratégia de reorganização do Estado, na qual a responsabilização pelos resultados educacionais é deslocada para as unidades escolares, enquanto se preserva a redução do investimento público estrutural" (Carvalho; Zientarski; Rech, 2022, p. 08).

No contexto mato-grossense, essa análise permite problematizar o modo como as escolas cívico-militares têm sido incorporadas às políticas educacionais estaduais. A ênfase nos resultados, na disciplina e na ordem pode contribuir para a construção de uma imagem de eficiência, mas corre o risco de invisibilizar os desafios históricos da educação pública, especialmente em regiões marcadas por desigualdades sociais e territoriais. Assim, a adoção do modelo cívico-militar em Mato Grosso deve ser compreendida como parte de um projeto político mais amplo, que redefine prioridades e sentidos da educação pública.

Dessa forma, a literatura crítica converge ao indicar que as escolas cívico-militares não constituem apenas uma alternativa organizacional, mas expressam disputas profundas em torno do projeto de educação pública em curso no país. Em Mato Grosso, o desafio consiste em analisar essas experiências para além dos discursos oficiais, considerando

seus impactos sobre a gestão democrática, a autonomia pedagógica e a formação integral dos estudantes. Como alertam os autores discutidos, sem um debate público qualificado e sem investimentos estruturais consistentes, o risco é que tais políticas reforcem práticas conservadoras e desdemocratizantes, em detrimento de uma educação comprometida com a justiça social e a emancipação humana.

Embora as críticas à militarização da educação pública e às escolas cívico-militares sejam centrais para a compreensão das políticas educacionais contemporâneas no Brasil, o caso analisado neste estudo permite observar a complexidade e as contradições presentes na implementação desse modelo em contextos específicos.

A experiência da Escola Estadual Cívico-Militar 12 de Outubro, situada no estado de Mato Grosso, evidencia que, ainda que inserida em um programa estadual das escolas cívico-militares marcado por disputas ideológicas e tensionamentos em relação à gestão democrática, a materialização das políticas educacionais no cotidiano escolar não ocorre de forma homogênea ou linear.

Nesse sentido, o estudo de caso possibilita compreender como diretrizes normativas e concepções político-pedagógicas mais amplas são reinterpretadas, ressignificadas e, por vezes, tensionadas pelas práticas locais, pelos sujeitos escolares e pelas condições concretas de funcionamento da escola, abrindo espaço para análises que não se limitam à dicotomia entre adesão acrítica ou rejeição total ao modelo cívico-militar.

GESTÃO PEDAGÓGICA, DISCIPLINA E CLIMA ESCOLAR

A implementação das escolas cívico-militares no âmbito da Educação Básica tem suscitado debates relevantes acerca da gestão pedagógica, especialmente no que se refere às tensões entre modelos organizacionais de inspiração militar e os princípios históricos da gestão democrática da escola pública.

No contexto do estado de Mato Grosso, essas instituições passam a demandar análises que considerem não apenas seus dispositivos normativos e administrativos, mas, sobretudo, os impactos de tais modelos sobre o trabalho pedagógico, a organização curricular e os processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Paro (2016), a gestão escolar deve ser compreendida como uma atividade-meio, cuja legitimidade está diretamente vinculada à realização dos fins educacionais. Para o autor, a administração da escola pública não pode se sobrepor ao trabalho pedagógico, sob pena de subverter sua função social.

Conforme destaca Paro (2016, p. 25), "a administração da escola só tem sentido enquanto instrumento para a realização do trabalho educativo". Essa compreensão é central para a análise das escolas cívico-militares, pois permite questionar em que medida os mecanismos de controle, disciplina e hierarquização contribuem efetivamente para a aprendizagem dos estudantes.

No caso das escolas cívico-militares mato-grossenses, observa-se a incorporação de uma lógica organizacional que enfatiza a ordem, a disciplina e o cumprimento rigoroso de normas institucionais. Embora tais elementos possam favorecer a organização do ambiente escolar, Paro (2016) alerta que práticas administrativas excessivamente centralizadoras tendem a reduzir os espaços de participação coletiva e a autonomia dos profissionais da educação. A gestão democrática não se resume à existência de instâncias formais de participação, mas implica a efetiva construção coletiva das decisões pedagógicas, condição fundamental para que a escola cumpra sua função formativa.

Em diálogo com essa perspectiva, Lück (2017) compreende a gestão educacional como um paradigma que articula liderança pedagógica, planejamento estratégico e mobilização institucional em torno da aprendizagem. A autora destaca que a gestão escolar eficaz é aquela capaz de alinhar os diferentes setores da escola — pedagógico, administrativo e disciplinar — a objetivos educacionais claros e compartilhados. Nesse sentido, a presença de estruturas hierárquicas, como ocorre nas escolas cívico-militares, não é, por si só, incompatível com a qualidade educacional, desde que esteja subordinada à intencionalidade pedagógica.

Lück (2017) enfatiza que o papel da equipe gestora é criar condições para o desenvolvimento do trabalho docente e para a aprendizagem dos estudantes, o que exige liderança pedagógica e processos contínuos de acompanhamento. Segundo a autora, "a gestão educacional eficaz promove a convergência de esforços em torno de objetivos educacionais comuns" (Lück, 2017, p. 42). Assim, no contexto das escolas cívico-militares de Mato Grosso, a gestão pedagógica deve ser analisada a partir de sua

capacidade de integrar as dimensões disciplinar e pedagógica, evitando que a primeira se sobreponha à segunda.

Lück (2009) aprofunda essa discussão ao defender que a aprendizagem dos estudantes deve constituir o eixo estruturante de todas as ações institucionais. A autora argumenta que a organização escolar, os processos de avaliação e as práticas de acompanhamento pedagógico precisam estar articulados a um projeto educativo que reconheça a aprendizagem como responsabilidade coletiva. Conforme afirma Lück (2009, p. 68), "a gestão da aprendizagem pressupõe acompanhamento sistemático, análise dos resultados e reorientação das práticas pedagógicas".

Aplicada às escolas cívico-militares, essa concepção implica reconhecer que a disciplina e a organização só adquirem sentido pedagógico quando contribuem para a melhoria efetiva dos processos de ensino e aprendizagem. Caso contrário, correm o risco de se tornarem fins em si mesmas, deslocando o foco da gestão para o controle comportamental em detrimento da formação intelectual e crítica dos estudantes. Paro (2016) adverte que a centralidade excessiva em mecanismos de controle pode fragilizar o caráter educativo da escola, uma vez que a educação pressupõe diálogo, participação e construção coletiva do conhecimento.

Dessa forma, a análise da gestão pedagógica nas escolas cívico-militares de Mato Grosso exige uma abordagem que articule criticamente os princípios da gestão democrática e da liderança pedagógica com as especificidades desse modelo institucional.

As contribuições de Paro (2016) e Lück (2009; 2017) permitem compreender que a qualidade da educação não decorre da rigidez organizacional, mas da capacidade da escola de alinhar sua estrutura administrativa aos objetivos pedagógicos, garantindo a centralidade da aprendizagem, o fortalecimento do trabalho docente e o respeito à função social da escola pública.

A gestão pedagógica constitui um dos eixos centrais da qualidade do ensino, pois é por meio dela que se organizam os tempos, os espaços, as práticas didáticas e os processos avaliativos. A disciplina, nesse contexto, não deve ser compreendida como mecanismo de controle autoritário, mas como elemento organizador da vida escolar, capaz de favorecer a convivência, o respeito mútuo e a aprendizagem.

Freire (1987; 1996) defende que a educação deve estar fundamentada no diálogo, no respeito ao educando e na construção da autonomia. Assim, a disciplina escolar, quando orientada por princípios éticos e pedagógicos, pode contribuir para a formação de sujeitos críticos e responsáveis. A experiência da escola cívico-militar analisada neste estudo indica que a organização da rotina e a clareza das normas favoreceram a segurança emocional dos estudantes, criando condições mais propícias ao aprendizado.

TECNOLOGIAS DIGITAIS, PROTAGONISMO ESTUDANTIL E FORMAÇÃO INTEGRAL

A incorporação das tecnologias digitais no contexto educacional contemporâneo tem sido apresentada como elemento estratégico para a promoção da aprendizagem significativa, do protagonismo estudantil e da formação integral. No âmbito das escolas cívico-militares do estado de Mato Grosso, esse debate assume contornos específicos, uma vez que tais instituições operam a partir de uma organização escolar marcada pela hierarquização, pela disciplina e pela centralidade normativa. Assim, torna-se fundamental analisar em que medida as tecnologias digitais podem contribuir para processos formativos emancipatórios ou, ao contrário, reforçar práticas pedagógicas tecnicistas e pouco participativas.

Segundo Moran (2013), as tecnologias digitais não devem ser compreendidas como soluções automáticas para os desafios educacionais, mas como instrumentos pedagógicos que ampliam as possibilidades de aprendizagem quando integrados a projetos educativos coerentes. Para o autor, a inovação pedagógica está menos associada à presença dos recursos tecnológicos e mais à forma como eles são utilizados para promover a participação ativa dos estudantes.

Nesse sentido, Moran (2013, p. 54) afirma que “as tecnologias facilitam aprendizagens mais flexíveis, interativas e personalizadas, desde que estejam a serviço de uma proposta pedagógica clara”. Essa perspectiva permite problematizar o uso das tecnologias nas escolas cívico-militares, questionando se elas favorecem a autonomia discente ou se são empregadas prioritariamente como instrumentos de controle e padronização.

O debate sobre protagonismo estudantil encontra fundamentação em Freire (1996), para quem a educação deve ser concebida como prática da liberdade. O autor critica modelos pedagógicos baseados na transmissão mecânica de conteúdos e na passividade dos estudantes, defendendo uma concepção de ensino que reconheça o educando como sujeito histórico do processo educativo.

Conforme destaca Freire (1996, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. No contexto das escolas cívico-militares, essa concepção tensiona práticas excessivamente autoritárias, ao indicar que o protagonismo estudantil é condição indispensável para uma educação comprometida com a autonomia e a formação crítica.

Arroyo (2013) enfatiza que os estudantes devem ser reconhecidos em sua integralidade, como sujeitos de saberes, experiências e culturas diversas. A escola não pode reduzir os educandos a meros receptores de normas e conteúdos, pois tal lógica compromete o sentido formativo da educação.

Arroyo (2013) argumenta, de forma indireta, que práticas pedagógicas centradas apenas na disciplina e no desempenho tendem a invisibilizar as trajetórias sociais e culturais dos estudantes, limitando seu protagonismo. Essa reflexão é especialmente pertinente às escolas cívico-militares, nas quais a valorização da ordem e da uniformidade pode entrar em tensão com a pluralidade de sujeitos que compõem a escola pública.

A noção de formação integral, por sua vez, pode ser aprofundada a partir das contribuições de Nóvoa (1995), que defende uma educação comprometida com o desenvolvimento pleno dos sujeitos, articulando dimensões cognitivas, éticas, sociais e culturais. Embora sua análise esteja centrada na formação docente, o autor oferece importantes subsídios para pensar a escola como espaço de humanização.

Para Nóvoa (1995), a educação não pode se limitar à aquisição de competências técnicas, devendo favorecer processos reflexivos e críticos. Essa concepção dialoga com a necessidade de que as escolas cívico-militares não restrinjam sua ação educativa à formação disciplinar, mas promovam experiências pedagógicas que contribuam para a constituição de sujeitos autônomos e socialmente comprometidos.

Dessa forma, a articulação entre tecnologias digitais, protagonismo estudantil e formação integral nas escolas cívico-militares de Mato Grosso exige uma gestão

pedagógica capaz de subordinar a organização disciplinar aos objetivos educacionais mais amplos. A partir de Moran (2013), Freire (1996), Arroyo (2013) e Nóvoa (1995), compreende-se que as tecnologias só adquirem sentido pedagógico quando utilizadas para ampliar a participação dos estudantes, fortalecer práticas dialógicas e contribuir para uma formação que ultrapasse a lógica do controle.

Assim, o desafio posto às escolas cívico-militares consiste em equilibrar suas especificidades organizacionais com uma concepção de educação que reconheça o estudante como sujeito ativo do processo educativo e a aprendizagem como eixo central da formação integral.

O avanço das tecnologias digitais tem provocado transformações significativas nos processos de ensino e aprendizagem, exigindo da escola a incorporação de novas linguagens, metodologias e recursos educacionais. O uso pedagógico das tecnologias digitais, conforme defendem Moran (2013; 2018) e Kenski (2021), deve estar associado a metodologias ativas, que promovam o protagonismo estudantil, a autoria e a aprendizagem significativa.

Nesse sentido, a formação integral dos estudantes pressupõe o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais, éticas e sociais. A escola, enquanto espaço formativo, precisa articular conteúdos curriculares, projetos interdisciplinares e experiências que favoreçam a autonomia, a cooperação e a cidadania. O modelo cívico-militar, quando alinhado a esses princípios, pode ampliar as possibilidades formativas da instituição escolar.

METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza descritivo-analítica, orientada pela compreensão de que os fenômenos educacionais são complexos, contextuais e socialmente construídos. Tal perspectiva metodológica fundamenta-se no entendimento de que os processos escolares não podem ser apreendidos de forma fragmentada ou reduzidos a variáveis mensuráveis, exigindo análises que considerem significados, práticas, relações e intencionalidades que se produzem no cotidiano institucional, conforme argumenta Minayo (2014).

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se, ainda, por sua capacidade de compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às práticas educativas e às formas de organização escolar, aspecto particularmente relevante em estudos que analisam políticas educacionais em processo de implementação. Nesse sentido, dialoga-se com a perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), para os quais a pesquisa qualitativa permite apreender a escola como um espaço social dinâmico, marcado por interações, disputas e construções simbólicas que não se expressam plenamente em dados quantitativos.

Do ponto de vista dos objetivos, a investigação caracteriza-se como descritiva, uma vez que busca analisar e sistematizar aspectos da organização escolar e da gestão pedagógica no contexto da implementação do modelo cívico-militar, sem a pretensão de estabelecer relações causais ou generalizações estatísticas. Conforme assinala Gil (2008), a pesquisa descritiva tem como finalidade principal a caracterização de determinado fenômeno ou contexto, contribuindo para sua compreensão aprofundada a partir da observação e análise de suas particularidades.

O estudo foi desenvolvido na Escola Estadual Cívico-Militar 12 de Outubro, localizada no município de Mirassol D'Oeste, Mato Grosso, que atende estudantes do ensino fundamental nos turnos matutino e vespertino. A produção dos dados ocorreu a partir de múltiplas fontes, compreendendo observação sistemática da rotina escolar, análise de documentos institucionais e pedagógicos, bem como o exame de resultados de avaliações internas e externas. A utilização dessas fontes justifica-se pela necessidade de articular práticas cotidianas, registros formais e indicadores de desempenho, permitindo uma compreensão mais abrangente da organização escolar e dos processos de ensino e aprendizagem.

A observação sistemática constituiu-se como procedimento central da investigação por possibilitar a apreensão das dinâmicas do cotidiano escolar em seu contexto natural, incluindo a organização dos tempos e espaços, as interações entre docentes, estudantes e equipe gestora, bem como a materialização das normas e rotinas institucionais. Tal escolha metodológica mostra-se especialmente adequada ao estudo da implementação do modelo cívico-militar, uma vez que seus efeitos não se expressam apenas nos documentos normativos, mas se concretizam nas práticas diárias da escola.

Conforme destaca Minayo (2014), a observação favorece análises densas e contextualizadas das práticas sociais, respeitando sua complexidade e historicidade.

A análise documental envolveu registros da gestão pedagógica, projetos institucionais, relatórios internos e documentos oficiais, compreendidos como produções sociais que expressam concepções, prioridades e modos de organização da escola. De acordo com Cellard (2008), os documentos constituem fontes privilegiadas para a compreensão de práticas institucionais e políticas educacionais, desde que analisados de forma crítica, considerando-se seus contextos de produção e suas finalidades.

No que se refere aos indicadores de desempenho educacional, estes foram analisados não como evidências automáticas de qualidade, mas como construções institucionais que demandam leitura crítica.

Os resultados de avaliações internas e externas foram interpretados em articulação com o contexto escolar, as práticas pedagógicas e as condições concretas de funcionamento da escola, reconhecendo-se tanto seu potencial informativo quanto seus limites analíticos. Tal perspectiva evita uma compreensão tecnicista do desempenho educacional e permite problematizar o uso desses indicadores no âmbito das políticas públicas e da gestão escolar.

No âmbito pedagógico, foram examinados registros relacionados ao acompanhamento das práticas docentes, à organização curricular, ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares e ao uso de tecnologias digitais educacionais. Esses elementos foram analisados à luz da articulação entre disciplina institucional e intencionalidade pedagógica, buscando compreender em que medida a organização escolar favorece o protagonismo estudantil e a formação integral. A autonomia docente no planejamento e na condução das atividades pedagógicas foi considerada aspecto central dessa análise, especialmente diante das especificidades do modelo cívico-militar.

Para o tratamento e a interpretação dos dados, adotou-se uma análise qualitativa de natureza interpretativa, orientada pela articulação entre os dados empíricos, o contexto investigado e o referencial teórico mobilizado ao longo do estudo. Conforme assinala Triviños (1987), a análise qualitativa busca compreender os significados atribuídos pelos sujeitos e as relações sociais que constituem os fenômenos educacionais, respeitando sua complexidade e inserção histórica. Nessa perspectiva, a interpretação dos dados ocorreu

de forma sistemática e reflexiva, priorizando a compreensão do fenômeno investigado em sua totalidade, sem a imposição de categorias rígidas ou etapas formais de análise de conteúdo.

Dessa forma, a metodologia adotada permitiu compreender a implementação do modelo cívico-militar como um fenômeno educativo situado, marcado por especificidades institucionais, pedagógicas e contextuais, contribuindo para uma análise crítica e fundamentada de seus impactos sobre a organização escolar, os processos de ensino e aprendizagem e a formação dos estudantes.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados evidencia que a implementação do modelo cívico-militar na Escola Estadual Cívico-Militar 12 de Outubro produziu mudanças significativas na organização do cotidiano escolar, no clima institucional e nos processos de acompanhamento da aprendizagem. Contudo, tais mudanças não podem ser interpretadas como efeitos automáticos ou intrínsecos ao modelo em si, mas como resultados de uma articulação específica entre gestão pedagógica, práticas docentes, acompanhamento avaliativo sistemático e condições institucionais concretas.

Observou-se que o fortalecimento da organização escolar, materializado na maior previsibilidade das rotinas, na clareza das normas e no acompanhamento mais sistemático das práticas pedagógicas, contribuiu para a redução de episódios de indisciplina e para o aumento da assiduidade dos estudantes. Entende-se, a partir de Paro (2016), que esses resultados indicam que a dimensão administrativa da escola, quando subordinada aos fins pedagógicos, pode criar condições mais favoráveis ao trabalho educativo.

Todavia, a literatura crítica alerta que a melhoria do clima escolar, embora relevante, não deve ser confundida com qualidade educacional em sentido amplo, especialmente quando associada a mecanismos intensificados de controle institucional.

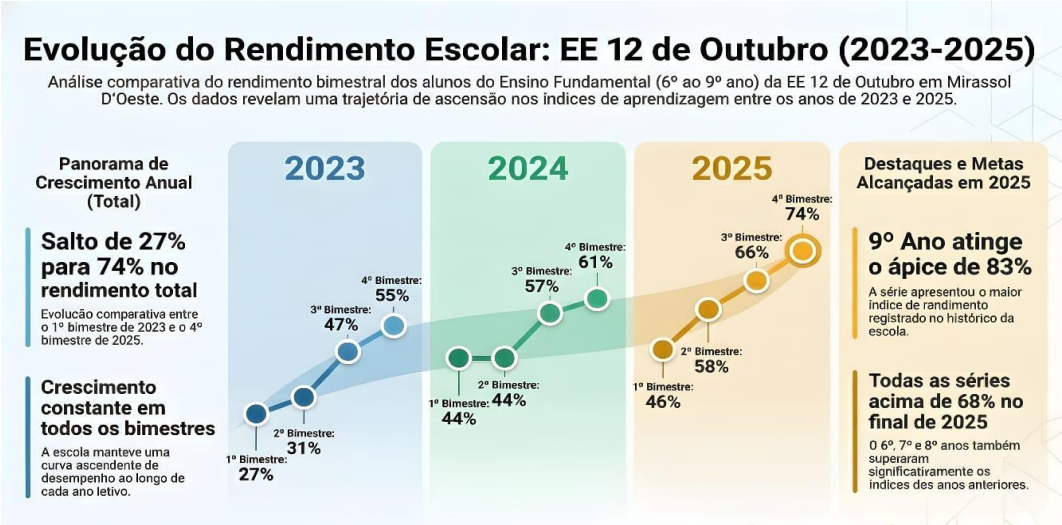
Nesse sentido, os dados analisados sugerem que a disciplina, no contexto investigado, assumiu um papel ambíguo. Por um lado, funcionou como elemento organizador da vida escolar, favorecendo a convivência e a estabilidade do ambiente educativo. Por outro, impôs o desafio permanente de evitar que a normatização excessiva

se sobreponha à autonomia pedagógica e ao diálogo, elementos centrais de uma educação comprometida com a formação crítica e emancipatória. Essa tensão confirma as advertências da literatura sobre o risco de deslocamento do eixo pedagógico em modelos organizacionais fortemente hierarquizados.

O uso de tecnologias digitais educacionais configurou-se como um dos eixos centrais das estratégias pedagógicas adotadas pela escola. As plataformas utilizadas possibilitaram o acompanhamento mais individualizado da aprendizagem e a produção de diagnósticos pedagógicos sistemáticos, o que contribuiu para a identificação de lacunas e para a reorientação das práticas docentes.

Contudo, a análise dos dados indica que o impacto dessas tecnologias não decorre de sua presença em si, mas da mediação pedagógica exercida pelos docentes e da intencionalidade formativa que orientou seu uso. Tal constatação converge com a perspectiva de que as tecnologias podem tanto ampliar processos formativos quanto reforçar práticas tecnicistas e padronizadoras, a depender do projeto pedagógico que as sustenta.

Figura 1: Infográfico de resultados de ensino aprendizagem da EECM 12 de outubro.



Fonte: Elaborada pela equipe gestora da EECM 12 de outubro.

Os resultados de desempenho acadêmico, observados entre os anos de 2023 e 2025, revelam uma trajetória de crescimento progressivo, tanto no acumulado anual quanto na evolução intranual das séries. Esse avanço sugere maior eficácia das estratégias de acompanhamento pedagógico e das intervenções realizadas ao longo do ano letivo.

Entretanto, é fundamental problematizar tais indicadores, reconhecendo que avaliações internas e externas captam apenas dimensões específicas da aprendizagem, não sendo suficientes para apreender, de forma isolada, a complexidade dos processos formativos vivenciados pelos estudantes.

A análise mais detalhada dos dados evidencia, ainda, desigualdades entre áreas do conhecimento. Enquanto disciplinas da área de Humanas apresentaram índices mais elevados de desempenho, a Matemática, apesar de avanços consistentes, manteve percentuais inferiores ao final dos períodos avaliativos. Esse dado reforça a necessidade de cautela na interpretação dos resultados, indicando que a organização escolar e a disciplina institucional, embora relevantes, não eliminam desafios estruturais relacionados às especificidades epistemológicas das áreas do conhecimento, às trajetórias escolares dos estudantes e às condições de ensino.

Outro aspecto relevante refere-se ao protagonismo estudantil. Embora as práticas institucionais e os projetos pedagógicos analisados indiquem esforços no sentido de ampliar a participação dos estudantes, a análise sugere que esse protagonismo ocorre de forma mediada e tensionada pelas estruturas normativas do modelo cívico-militar. Tal constatação dialoga com a perspectiva freireana, segundo a qual a autonomia discente não se constrói apenas pela oferta de espaços formais de participação, mas pela vivência cotidiana do diálogo, da escuta e da corresponsabilidade no processo educativo.

Assim, os resultados indicam que os avanços observados na escola investigada estão menos relacionados à adoção do modelo cívico-militar em si e mais à capacidade da instituição de subordinar seus dispositivos organizacionais a um projeto pedagógico comprometido com a aprendizagem e a formação integral. Essa leitura reforça a compreensão de que políticas educacionais se materializam de forma situada, sendo apropriadas, ressignificadas e, por vezes, tensionadas pelos sujeitos e pelas condições concretas do contexto escolar.

Por fim, a análise evidencia que a experiência da Escola Estadual Cívico-Militar 12 de Outubro não pode ser compreendida de maneira dicotômica, como êxito ou fracasso do modelo, mas como um processo marcado por contradições, disputas e mediações pedagógicas. Tal constatação reafirma a necessidade de abordagens críticas e contextualizadas sobre as escolas cívico-militares, evitando tanto leituras celebratórias

quanto rejeições apriorísticas, e situando a análise no interior dos debates mais amplos sobre gestão democrática, qualidade social da educação e formação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permite afirmar que a implementação do modelo cívico-militar na Escola Estadual Cívico-Militar 12 de Outubro produziu impactos relevantes na organização escolar, no clima institucional e nos processos de ensino e aprendizagem, especialmente quando articulada a uma gestão pedagógica orientada por princípios pedagógicos, democráticos e humanizadores.

Os resultados observados indicam que a combinação entre uma estrutura organizacional sistematizada, a atuação docente comprometida com a aprendizagem e o apoio da equipe militar, quando subordinado ao projeto pedagógico da escola, pode favorecer condições mais estáveis e propícias ao desenvolvimento do trabalho educativo.

Entretanto, os achados deste estudo não permitem a generalização do modelo cívico-militar como resposta universal aos desafios enfrentados pela educação pública brasileira. Ao contrário, evidenciam que os efeitos positivos identificados estão diretamente relacionados a fatores contextuais específicos, tais como o engajamento da equipe gestora, a autonomia pedagógica dos docentes, o acompanhamento sistemático da aprendizagem e o uso intencional e crítico das tecnologias digitais. Assim, não é o modelo em si que determina os resultados educacionais, mas a forma como ele é apropriado, mediado e ressignificado no cotidiano escolar.

Nesse sentido, o estudo reforça a necessidade de análises cautelosas e contextualizadas sobre as políticas de escolas cívico-militares, considerando seus limites, contradições e possibilidades. A melhoria de indicadores educacionais e de aspectos organizacionais não pode ser dissociada do compromisso com a gestão democrática, com a participação efetiva da comunidade escolar e com a garantia da autonomia pedagógica, elementos constitutivos da função social da escola pública.

Conclui-se, portanto, que a sustentabilidade de experiências dessa natureza depende de processos contínuos de avaliação, da formação continuada dos profissionais da educação e da escuta ativa dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Somente a partir dessa perspectiva crítica e dialógica é possível assegurar que a organização escolar, independentemente do modelo adotado, permaneça comprometida com a construção de uma educação pública de qualidade socialmente referenciada, orientada à formação integral dos estudantes e à promoção de valores democráticos, éticos e cidadãos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre:** imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2013.

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

CARVALHO, Anderson dos Anjos Pena de; ZIENTARSKI, Clarice; RECH, Hildemar Luiz. **Escolas cívico-militares:** Estratégia política para ocultar a negligência com a educação pública no Estado brasileiro. Educação, v. 45, n. 1, e36739, p. 1-15, 2022. DOI: https://doi.org/10.15448/1981-2582.2022.1.36739

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295–316.

DIAS, Zenilda Rodrigues; RIBEIRO, Adalberto Carvalho. Escolas cívico-militares: conservadorismo e retrocesso na educação brasileira. **Revista Teias,** Rio de Janeiro, v. 22, n. 65, p. 102–121, 2021. DOI: https://doi.org/10.12957/teias.2021.59634

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.

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

GOULART, Janaina Moreira de Oliveira; AMARAL, Daniela Patti do. Militarização de escolas e a gestão democrática: os sentidos da desdemocratização do ensino público. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** v. 39, n. 1, p. 1–21,2023. DOI: https://doi.org/10.21573/vol39n12023.128742

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 4. ed. Campinas: Papirus, 2021.

LÜCK, Heloísa. **Gestão da aprendizagem na escola.** Petrópolis: Vozes, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2017.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 840, de 2024.** Dispõe sobre a regulamentação do processo de seleção, aprovação, implementação,

acompanhamento, monitoramento e avaliação das escolas inseridas no Programa de Escolas Cívico-Militares. Cuiabá: SEDUC-MT, 2024.

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

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 15. ed. Campinas: Papirus, 2018.

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

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Cortez, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

CAPÍTULO IV

ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DA INFREQUÊNCIA ESCOLAR EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE MATO GROSSO

Ana Paula Rodrigues de Souza[6]
Daliane Cristina Barreto Lourenção[7]
José Humberto Veríssimo Zuchetti[8]
Rozeli Ferreira[9]
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.87-04

RESUMO: Este artigo analisa uma experiência escolar de enfrentamento da infrequência, demonstrando o papel da escola como espaço de proteção social e garantia de direitos. A infrequência escolar é um dos principais desafios enfrentados pelas escolas de Educação Básica (EB), o que impacta diretamente o processo de aprendizagem, a permanência dos estudantes e a garantia do direito à educação. Este estudo teve como objetivo analisar as Fichas de Comunicação do Aluno Infrequente (FICAI) registradas no primeiro semestre de 2026 em uma escola pública estadual no interior do estado de Mato Grosso, buscando compreender os encaminhamentos realizados e as contribuições da mediação escolar e das práticas restaurativas no enfrentamento desse problema. Trata-se de uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa e quantitativa, tendo como fonte de dados 250 fichas FICAI registradas no período analisado. Os resultados evidenciaram que 225 casos (90%) foram solucionados pela própria unidade escolar por meio de ações de acompanhamento pedagógico, diálogo com as famílias, mediação escolar e práticas restaurativas. Outros 18 casos (7,2%) demandaram encaminhamento ao Conselho Tutelar devido à persistência das faltas, enquanto 7 registros (2,8%) estavam relacionados a infrações disciplinares. Os resultados demonstram a relevância das estratégias restaurativas e da mediação escolar como instrumentos de prevenção ao abandono escolar e fortalecimento dos vínculos entre escola, estudante e família. Conclui-se que a atuação preventiva da escola contribui significativamente para a redução da infrequência, resolução dos casos pela própria unidade escolar e para a promoção do direito à educação, reforçando a importância de políticas e práticas voltadas à permanência e ao sucesso escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Infrequência escolar. FICAI. Mediação escolar. Práticas restaurativas. Permanência escolar.

INTRODUÇÃO

A infrequência escolar tem se tornado um dos principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino brasileiras, uma vez que compromete o processo de

6 http://lattes.cnpq.br/7105216809548190. https://orcid.org/0009-0007-2966-4504.
E-mail: ana-paula.rodri gues@edu.mt.gov.br.
7 http://lattes.cnpq.br/4461267415837552. https://orcid.org/0009-0008-5254-468X.
E-mail daliane.lourencao@edu.mt.gov.br.
8 http://lattes.cnpq.br/4055811712995755. https://orcid.org/0000-0002-6905-4205.
E-mail: professor humbertovz@gmail.com.
9 http://lattes.cnpq.br/2422816470478803. https://orcid.org/0009-0004-6272-9718.
E-mail: rozeli.ferreira@edu.mt.gov.br.

aprendizagem, fragiliza os vínculos dos estudantes com a escola e pode culminar em situações de abandono e evasão escolar. Embora a educação seja assegurada como um direito fundamental pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a permanência dos estudantes na escola ainda representa uma preocupação constante para gestores, professores e demais profissionais da educação, sendo estes muitas vezes, responsabilizados pelas faltas dos estudantes.

Nesse contexto, a Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente (FICAI) configura-se como um importante instrumento de acompanhamento da frequência escolar, possibilitando a identificação de situações de risco e a adoção de medidas preventivas para garantir o direito do estudante à educação. Mais do que um mecanismo de controle, a FICAI permite o desenvolvimento de ações articuladas entre escola, família e rede de proteção, favorecendo intervenções que buscam assegurar a permanência e o sucesso escolar dos estudantes.

As práticas restaurativas da mediação escolar e as práticas restaurativas têm se consolidado como estratégias relevantes para a construção de ambientes escolares mais acolhedores, democráticos e participativos. Fundamentadas no diálogo, na corresponsabilização e na resolução pacífica de conflitos, essas abordagens contribuem para o fortalecimento dos vínculos interpessoais e para a superação de fatores que frequentemente estão associados à infrequência escolar, como conflitos familiares, dificuldades de aprendizagem, problemas de convivência e situações de vulnerabilidade social.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar as Fichas de Comunicação do Aluno Infrequente (FICAI) registradas no primeiro semestre de 2026 em uma escola pública no interior do estado de Mato Grosso, mapeando os encaminhamentos realizados e discutindo as contribuições das práticas de mediação escolar para o enfrentamento da infrequência escolar. Diante desse contexto, questiona-se: de que maneira a FICAI, associada às práticas de mediação escolar e restaurativas, contribui para o enfrentamento da infrequência escolar em uma escola pública estadual no interior de Mato Grosso?

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa documental, de abordagem quali-quantitativa, realizada a partir da análise de 250 fichas FICAI registradas entre os meses

de fevereiro e junho de 2026. Os dados foram agrupados, organizados, categorizados e interpretados considerando os motivos das ocorrências, os encaminhamentos adotados e os resultados obtidos pela instituição escolar, com destaque para as ações de mediação e as práticas restaurativas desenvolvidas junto aos estudantes e suas famílias.

A relevância deste estudo reside na necessidade de ampliar as discussões acerca das estratégias de prevenção à evasão e ao abandono escolar, especialmente no contexto das escolas públicas. Além disso, esse estudo contribui para demonstrar a importância da mediação escolar e das práticas restaurativas como ferramentas de gestão pedagógica voltadas à garantia do direito à educação, o fortalecimento da cultura de paz, a presença da família na escola e à promoção da permanência dos estudantes no ambiente escolar.

Por meio de uma experiência concreta de acompanhamento da infrequência escolar, o estudo busca produzir aporte teórico para educadores, gestores e pesquisadores interessados na construção de políticas e práticas educacionais mais inclusivas e humanizadas voltadas para a permanência do estudante no ambiente escolar. Embora existam estudos sobre evasão e abandono escolar, ainda são reduzidas as pesquisas que analisam a FICAI como instrumento articulado às práticas de mediação escolar e práticas restaurativas no cotidiano de escolas públicas estaduais, especialmente no contexto mato-grossense.

Diferentemente da maioria das pesquisas sobre evasão escolar, este estudo analisa a utilização da FICAI associada às práticas de mediação escolar, tomando como base registros oficiais produzidos após a implementação da Portaria nº 299/2025/GS/SEDUC/MT, normativa que reorganizou as políticas de enfrentamento da infrequência na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso.

INFREQUÊNCIA ESCOLAR E DIREITO À EDUCAÇÃO

A educação é um direito histórico e social fundamental assegurado mediante muita luta pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), porém garantir o acesso à escola não é suficiente para assegurar a efetivação desse direito. A permanência dos estudantes ao longo da trajetória escolar constitui um dos maiores desafios das políticas educacionais brasileiras, especialmente na Educação Básica (EB),

em que a infrequência e o abandono escolar permanecem como fatores que comprometem a aprendizagem e ampliam as desigualdades sociais.

Dados do Ministério da Educação evidenciam que a evasão e o abandono escolar continuam sendo desafios significativos, especialmente no Ensino Médio, etapa historicamente marcada por maiores índices de infrequência, reprovação e distorção idade-série, pois nesse período o estudante sente que pode tomar suas próprias decisões e acabam abandonando a escola para trabalharem.

Dados de 2022 indicam que apenas 76,7% dos jovens de 15 a 17 anos estavam matriculados no Ensino Médio ou já haviam concluído essa etapa, percentual inferior à meta de 85% estabelecida pela Meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE), evidenciando os desafios ainda existentes para a garantia da permanência e conclusão da educação básica no Brasil.

Os resultados mais recentes do Censo Escolar indicam avanços importantes na redução do abandono escolar no país. Entre 2022 e 2025, o índice de abandono no Ensino Médio da rede pública brasileira apresentou redução de 61%, resultado atribuído à ampliação das políticas de permanência estudantil e ao fortalecimento das ações de acompanhamento escolar. Apesar desses avanços, milhares de estudantes ainda enfrentam dificuldades para manter uma frequência regular, evidenciando que a permanência escolar continua sendo um desafio para os sistemas de ensino.

No contexto de Mato Grosso, a problemática da infrequência escolar também se apresenta como uma preocupação recorrente das redes de ensino. O estado possui características territoriais, econômicas e sociais que influenciam diretamente a trajetória escolar dos estudantes, especialmente daqueles residentes em áreas rurais, comunidades tradicionais e regiões de maior vulnerabilidade social. Tais fatores podem contribuir para o afastamento gradual da escola e, consequentemente, para situações de abandono e evasão escolar.

A literatura educacional aponta que a infrequência escolar é um fenômeno multifatorial, relacionado a aspectos pedagógicos, familiares, econômicos, sociais e emocionais. Muitas vezes, as faltas sucessivas representam os primeiros sinais de rompimento dos vínculos escolares, exigindo intervenções precoces por parte da escola. Nesse sentido, a identificação e o acompanhamento dos estudantes infrequentes tornam-

se estratégias fundamentais para prevenir o abandono escolar e garantir a efetivação do direito à educação e que o estudante não volte a ser reincidente.

É nesse contexto que a Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente (FICAI) assume papel relevante como instrumento de monitoramento e proteção das trajetórias escolares. Ao possibilitar o acompanhamento sistemático da frequência dos estudantes, a FICAI favorece a articulação entre escola, família e rede de proteção, permitindo intervenções que buscam assegurar não apenas a matrícula, mas a permanência e o sucesso escolar dos estudantes.

Dessa forma, compreender as situações de infrequência e os mecanismos institucionais utilizados para enfrentá-las torna-se fundamental para o fortalecimento das políticas educacionais voltadas à permanência escolar. Mais do que uma questão administrativa, o combate à infrequência constitui uma ação de garantia de direitos, reafirmando o compromisso da escola pública com a inclusão, a equidade e a formação integral dos estudantes.

A implementação da Portaria nº 299/2025/GS/SEDUC/MT representa um avanço nas políticas públicas de enfrentamento da infrequência escolar no estado de Mato Grosso ao integrar, em um único fluxo de atendimento, a Busca Ativa Escolar, a FICAI, a recomposição das aprendizagens e a compensação de ausências. A normativa estabelece que a atuação da escola deve priorizar medidas preventivas, iniciadas tão logo sejam identificados sinais de risco de abandono, reforçando a compreensão de que a infrequência constitui um processo gradual e não um evento isolado. Nessa perspectiva, a frequência escolar passa a ser monitorada diariamente, permitindo intervenções pedagógicas e administrativas antes que ocorra o rompimento dos vínculos entre o estudante e a escola.

A Portaria também redefine o papel da FICAI, que deixa de ser compreendida apenas como um instrumento de comunicação aos órgãos de proteção para assumir função estratégica no acompanhamento das trajetórias escolares. O preenchimento da ficha passa a integrar um conjunto de procedimentos que envolvem o contato sistemático com os responsáveis, a realização de busca ativa, o registro das ações desenvolvidas, o monitoramento permanente da frequência e, quando necessário, a articulação com o Conselho Tutelar e o Ministério Público. Dessa forma, a FICAI torna-se parte de uma

política pública orientada pela prevenção, pelo acompanhamento contínuo e pela garantia do direito à educação.

Outro aspecto relevante introduzido pela Portaria nº 299/2025 é o reconhecimento de que o retorno do estudante à escola não encerra o processo de intervenção, a normativa determina que a unidade escolar desenvolva ações voltadas ao acolhimento, à recomposição das aprendizagens e à compensação das ausências, assegurando que o estudante tenha condições efetivas de permanecer e aprender.

Nesse contexto, as práticas de mediação escolar e de justiça restaurativa mostram-se complementares com as diretrizes estabelecidas pela política educacional mato-grossense. O trabalho coletivo entre família e escola possibilita compreender as múltiplas causas da infrequência, enquanto as práticas restaurativas favorecem a reconstrução das relações e do sentimento de pertencimento ao ambiente escolar, reduzindo a reincidência das faltas e fortalecendo a permanência dos estudantes. Essas estratégias potencializam os resultados da Busca Ativa Escolar e qualificam a utilização da FICAI como instrumento de proteção integral.

As ações da mediação articulada com às ações de busca ativa, o acompanhamento pedagógico, à recomposição das aprendizagens e às práticas restaurativas, privilegia uma concepção de escola comprometida não apenas com o controle da frequência, mas com a permanência qualificada, a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes.

A utilização da FICAI fundamenta-se nos princípios estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), especialmente no artigo 56, que atribui aos dirigentes dos estabelecimentos de ensino a responsabilidade de comunicar aos órgãos competentes os casos de faltas reiteradas e de evasão escolar, após esgotados os recursos escolares disponíveis. Dessa forma, a frequência escolar deixa de ser uma responsabilidade exclusiva do estudante e passa a ser compartilhada entre família, escola, sociedade e Estado.

A literatura aponta que a infrequência escolar raramente decorre de uma única causa. Conforme destacam Rumberger (2011) e Arroyo (2014), o abandono escolar é resultado de um processo gradual de afastamento da escola, frequentemente precedido por faltas recorrentes, baixo rendimento acadêmico e enfraquecimento dos vínculos

institucionais. Nesse sentido, a identificação precoce dos sinais de risco torna-se essencial para que sejam implementadas ações capazes de interromper esse processo.

Além de subsidiar o acompanhamento individual dos estudantes, a FICAI também contribui para a gestão escolar, fornecendo dados que permitem identificar padrões de infrequência e planejar estratégias de intervenção. A análise sistemática dessas informações possibilita à equipe gestora compreender melhor a realidade dos estudantes e desenvolver ações mais efetivas de busca ativa e acompanhamento pedagógico.

No estado de Mato Grosso, a utilização da FICAI integra as estratégias de enfrentamento à evasão escolar desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT), reforçando o compromisso institucional com a permanência dos estudantes na escola. Nesse processo, a atuação da coordenação pedagógica, dos professores, da gestão escolar e da rede de proteção social torna-se fundamental para garantir respostas rápidas às situações de infrequência.

Dessa forma, a FICAI deve ser compreendida como um instrumento de defesa dos direitos educacionais, contribuindo para a construção de uma escola comprometida com a permanência, a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes.

A FICAI NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE MATO GROSSO

No estado de Mato Grosso, a Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente, Indisciplinado e Infrator (FICAI) foi instituída por meio do Termo de Compromisso Institucional GEAP nº 000478-002/2011, firmado entre o Ministério Público do Estado de Mato Grosso, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT), os Conselhos Tutelares, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-MT), a União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME-MT), o Conselho Estadual de Educação (CEE-MT) e o Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDCA-MT). O instrumento foi criado com o objetivo de monitorar situações de infrequência, indisciplina e infrações praticadas por estudantes, fortalecendo as ações de garantia do direito à educação e de prevenção ao abandono escolar.

Conforme orientações da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, a FICAI deve ser preenchida quando forem constatadas faltas reiteradas dos estudantes, constituindo-se em um mecanismo de busca ativa e acompanhamento das trajetórias escolares. O fluxo de atendimento prevê inicialmente a atuação da própria escola, por meio do diálogo com estudantes e famílias, acompanhamento pedagógico e registro das ações realizadas. Somente após o esgotamento das possibilidades de intervenção escolar ocorre o encaminhamento aos órgãos da rede de proteção, especialmente ao Conselho Tutelar.

MATO GROSSO (2025, p. 38) estabelece que:

> Registrar, na FICAI online, os estudantes que atingirem 10% de faltas em relação à carga horária total da matriz curricular; notificar o Conselho Tutelar, instruindo a Plataforma FICAI com a documentação exigida nesta Portaria; e acompanhar a devolutiva das Fichas enviadas ao Conselho Tutelar considerando os respectivos prazos (Mato Grosso, 2025, p. 38).

O Termo de Compromisso Institucional estabelece que a escola deve comunicar situações de abandono ou infrequência reiterada quando o estudante permanecer ausente por uma semana letiva (cinco dias consecutivos) ou atingir percentual significativo de faltas durante o período letivo. A normativa reforça a responsabilidade compartilhada entre escola, família, Conselho Tutelar e Ministério Público na proteção das trajetórias educacionais de crianças e adolescentes.

Nesse contexto, a FICAI assume papel estratégico na política educacional mato-grossense, pois permite identificar precocemente estudantes em situação de risco, subsidiando ações de busca ativa e fortalecendo as políticas de permanência escolar. Sua utilização contribui para a redução dos índices de abandono e evasão, além de favorecer a articulação intersetorial necessária à garantia do direito à educação.

A Portaria nº 299/2025/GS/SEDUC/MT estabelece que o retorno do estudante após situações de infrequência ou abandono escolar deve ocorrer por meio de ações de acolhimento, escuta e acompanhamento contínuo. Além disso, prevê a recomposição da aprendizagem como estratégia pedagógica para garantir os direitos de aprendizagem e fortalecer a reintegração e os vínculos do estudante com a escola.

Assim, as políticas educacionais de Mato Grosso evidenciam uma concepção de permanência escolar baseada no acolhimento, na corresponsabilização e no

fortalecimento dos vínculos. O retorno do estudante faltoso é compreendido como uma oportunidade de reconstrução da trajetória escolar, exigindo ações articuladas entre escola, família, comunidade e rede de proteção social. Tal compreensão reforça o compromisso da educação pública com a garantia do direito à educação e com a construção de estratégias efetivas de prevenção ao abandono e à evasão escolar.

Nessa perspectiva, a utilização articulada da FICAI, da mediação escolar e das práticas restaurativas fortalece as ações de prevenção ao abandono escolar, contribuindo para a efetivação do direito à educação e para a construção de uma cultura de paz no ambiente escolar. Essa compreensão orienta a análise dos dados apresentados neste estudo, permitindo identificar como tais estratégias têm contribuído para o enfrentamento da infrequência em uma escola pública estadual de Mato Grosso.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo documental, de abordagem quali-quantitativa, realizado a partir da análise das Fichas de Comunicação do Aluno Infrequente (FICAI) registradas em uma escola pública estadual localizada no município de Mirassol d'Oeste, Mato Grosso.

A opção pela pesquisa documental fundamenta-se na utilização de documentos institucionais produzidos no contexto das atividades escolares, os quais constituem importantes fontes de informação para a compreensão dos fenômenos educacionais. Segundo Gil (2008), a pesquisa documental possibilita a análise de registros ainda não submetidos a tratamento analítico sistemático, permitindo a produção de conhecimentos acerca da realidade investigada.

O corpus da pesquisa foi constituído por 250 fichas FICAI registradas durante o primeiro semestre letivo de 2026, compreendendo o período de fevereiro a junho. As fichas foram analisadas com o objetivo de identificar os principais encaminhamentos realizados pela escola diante das situações de infrequência escolar, bem como verificar as contribuições da mediação escolar e das práticas restaurativas para a permanência dos estudantes na escola.

A pesquisa adotou uma abordagem quantitativa para a organização e sistematização dos dados referentes ao número de ocorrências, encaminhamentos realizados e resolutividade dos casos. Simultaneamente, utilizou-se uma abordagem qualitativa para compreender as estratégias desenvolvidas pela instituição escolar, considerando os processos de diálogo, acolhimento, mediação de conflitos e articulação com as famílias.

Para a análise dos dados, foram estabelecidas três categorias: a) fichas resolvidas pela própria unidade escolar mediante intervenções pedagógicas, mediação escolar e práticas restaurativas; b) fichas encaminhadas ao Conselho Tutelar após esgotadas as possibilidades de intervenção da escola; e c) registros relacionados a infrações disciplinares. Os dados foram organizados em tabelas e interpretados à luz dos referenciais teóricos sobre infrequência escolar, direito à educação, mediação de conflitos e práticas restaurativas.

No total, foram identificadas 225 fichas (90%) resolvidas no âmbito escolar por meio de ações de busca ativa, contato com as famílias, orientações pedagógicas, círculos de diálogo e mediação escolar. Outros 18 casos (7,2%) demandaram encaminhamento ao Conselho Tutelar devido à persistência das faltas ou à ausência de retorno das famílias às intervenções realizadas. Foram registrados ainda 7 casos (2,8%) relacionados a infrações disciplinares.

Quanto aos aspectos éticos, foram preservadas as identidades dos estudantes e familiares envolvidos, garantindo-se o anonimato das informações analisadas. Os dados foram utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, respeitando os princípios éticos da pesquisa em educação.

A análise dos registros buscou compreender de que maneira as ações desenvolvidas pela escola contribuíram para o enfrentamento da infrequência escolar, evidenciando o papel da mediação escolar e das práticas restaurativas na promoção da permanência dos estudantes e na garantia do direito à educação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No período analisado, a escola registrou 250 Fichas de Comunicação do Aluno Infrequente (FICAI), fato que aponta que a infrequência escolar é uma das principais

demandas que necessitam de acompanhamento pedagógico. A análise dos registros demonstrou que a maior parte dos casos foi solucionada pela própria instituição escolar, por meio de ações preventivas e interventivas fundamentadas na mediação escolar e nas práticas restaurativas. Vale ressaltar que os lançamentos da FICAI é feito por meio de uma plataforma digital como mostra a figura abaixo.



Link: (http://ficai.seduc.mt.gov.br/wpmodulosficai.aspx?69872783187).

A plataforma é alimentada por um profissional da escola responsável por fazer a mediação entre escola, família e quando necessário os órgãos competentes. Do total de fichas registradas, 18 casos (7,2%) necessitaram de encaminhamento ao Conselho Tutelar em razão da persistência das faltas ou da ausência de retorno das famílias às intervenções realizadas pela escola. Outros 7 registros (2,8%) estavam relacionados a infrações disciplinares. Os demais 225 casos (90%) foram resolvidos no âmbito escolar, mediante diálogo com estudantes e familiares, acompanhamento pedagógico, orientações individuais, mediação de conflitos e realização de práticas restaurativas.

Esse resultado está em consonância com as diretrizes da Portaria nº 299/2025/GS/SEDUC/MT, que estabelece que a escola deve esgotar todas as possibilidades de intervenção pedagógica antes do encaminhamento aos órgãos da rede de proteção, realizando ações de busca ativa, acompanhamento da frequência, diálogo com as famílias, registro na FICAI e monitoramento dos casos. Os dados da pesquisa demonstram que essas estratégias foram efetivas, uma vez que a grande maioria das

ocorrências foi solucionada pela própria unidade escolar. Conforme estabelece a normativa, cabe à unidade escolar registrar os estudantes que atingirem 10% de faltas, promover o acompanhamento contínuo e somente após esgotadas as possibilidades de intervenção realizar a notificação ao Conselho Tutelar (Mato Grosso, 2025).

Os dados destacam a responsabilidade delegada a escola em atuar preventivamente antes da judicialização ou encaminhamento aos órgãos de proteção da criança e do adolescente. A utilização da mediação escolar permitiu identificar fatores associados à infrequência, tais como dificuldades familiares, desmotivação escolar, conflitos interpessoais, questões socioeconômicas e problemas relacionados ao desempenho acadêmico. Esses resultados corroboram a análise de Rumberger (2011), segundo a qual o abandono escolar decorre de um processo gradual influenciado por múltiplos fatores familiares, escolares e sociais, sendo a infrequência um dos principais indicadores de risco para o rompimento dos vínculos com a escola.

Essa atuação preventiva encontra respaldo em Chrispino (2007), para quem a mediação escolar representa uma estratégia capaz de transformar situações de conflito em oportunidades de diálogo e fortalecimento das relações interpessoais. Nesse sentido, a intervenção precoce contribui para evitar que dificuldades cotidianas evoluam para situações de abandono escolar.

As práticas restaurativas mostraram-se relevantes para o fortalecimento dos vínculos entre escola, estudantes e famílias, favorecendo a corresponsabilização dos envolvidos e a construção de estratégias coletivas para garantir a permanência dos estudantes na escola. Nesse contexto, a FICAI deixou de ser apenas um instrumento de controle da frequência para constituir-se em uma ferramenta de gestão pedagógica e proteção dos direitos educacionais.

Nessa perspectiva, os resultados também dialogam com Arroyo (2014), ao evidenciar que a permanência escolar depende da construção de relações de pertencimento e reconhecimento dos estudantes, exigindo práticas pedagógicas humanizadas que valorizem suas trajetórias e contextos sociais.

Os resultados obtidos corroboram a perspectiva de Chrispino (2007), ao evidenciar que a mediação escolar constitui importante estratégia para transformar conflitos em oportunidades de fortalecimento das relações escolares. Da mesma forma,

confirmam a compreensão de Rumberger (2011) de que o abandono escolar é um processo gradual, antecedido por sinais como a infrequência, tornando essenciais intervenções precoces. O fato de 90% das ocorrências terem sido solucionadas pela própria escola demonstra a efetividade das ações de mediação e acompanhamento, reforçando a importância da formação de equipes escolares preparadas para atuar na prevenção da evasão e do abandono escolar.

Tabela 1: Encaminhamentos das Fichas FICAI.

Situação	Quantidade	Percentual
Resolvidas pela escola	225	90,0%
Encaminhadas ao Conselho Tutelar	18	7,2%
Infrações disciplinares	7	2,8%
Total	250	100%

Fonte: Organizada pelos autores.

Na perspectiva da Educação em Direitos Humanos, os resultados corroboram a compreensão de que a permanência escolar é uma responsabilidade compartilhada entre escola, família, Estado e comunidade. Assim, a mediação escolar e as práticas restaurativas constituem estratégias fundamentais para a garantia do direito à educação e para o fortalecimento de uma cultura de paz no ambiente escolar.

Tabela 2: Principais motivos da infrequência escolar identificados nas FICAI registradas no primeiro semestre de 2026.

Motivo da infrequência	**Quantidade**	**Percentual**
Problemas familiares	20	8,0%
Necessidade de trabalho	150	60,0%
Problemas de saúde	10	4,0%
Dificuldades de aprendizagem	0	0,0%
Desmotivação escolar	0	0,0%
Conflitos interpessoais	0	0,0%
Mudança de endereço/transporte	0	0,0%
Outros	70	28,0%
Total	**250**	**100%**

Fonte: Organizada pelos autores.

A análise dos motivos registrados nas Fichas de Comunicação do Aluno Infrequente (FICAI) evidenciou que a principal causa da infrequência escolar foi a necessidade de trabalho, responsável por 150 ocorrências (60%), o que pode ser

justificado por se tratar de adolescentes que muitas vezes precisam ajudar os pais em casa, financeiramente. Esse resultado revela a influência das condições socioeconômicas na permanência dos estudantes, especialmente no Ensino Médio, etapa em que muitos jovens passam a conciliar estudo e trabalho ou, na maioria dos casos, priorizam o trabalho ao invés frequência escolar.

Esse contexto está em consonância com Rumberger (2011), que enfatiza a importância de fatores econômicos e familiares como elementos determinantes nos processos de afastamento escolar. Em contextos de vulnerabilidade social, o trabalho assume frequentemente um papel de apoio à renda familiar, contribuindo para faltas recorrentes e aumentando o risco de abandono escolar.

Os problemas familiares corresponderam a 20 registros (8%), demonstrando que conflitos domésticos, responsabilidades familiares e situações de vulnerabilidade social são fatores relevantes que também interferem diretamente na trajetória escolar dos estudantes. Já os problemas de saúde representaram 10 ocorrências (4%), indicando a necessidade de acompanhamento contínuo e articulação entre escola, família e serviços de saúde para garantir o acesso e a permanência dos estudantes.

Chama atenção o fato de não terem sido registrados casos cuja causa principal tenha sido classificada como dificuldades de aprendizagem, desmotivação escolar, conflitos interpessoais ou problemas relacionados ao transporte. Embora tais fatores não tenham aparecido como justificativa predominante nas fichas analisadas, é possível que estejam presentes de forma indireta em parte dos registros classificados na categoria "Outros", que representou 70 ocorrências (28%). Essa categoria evidencia a complexidade do fenômeno da infrequência escolar, uma vez que diferentes fatores podem atuar simultaneamente no afastamento dos estudantes.

Os resultados reforçam a necessidade de políticas públicas voltadas à permanência escolar, especialmente para estudantes que precisam trabalhar. É necessário que se pense em uma política que ajude o estudante a permanecer na escola e que supra suas necessidades. Além disso, evidenciam a importância das ações de busca ativa, acompanhamento pedagógico, mediação escolar e articulação com a rede de proteção social, visando minimizar os impactos das vulnerabilidades socioeconômicas sobre o direito à educação.

Foi possível verificar que a maioria dos casos da FICAI, foi solucionada sem a necessidade de encaminhamento para órgãos externos, demonstrando a importância das ações preventivas desenvolvidas pela equipe escolar e o comprometimento da escola com a educação. Tal resultado demonstra que o acompanhamento sistemático da frequência, associado ao diálogo com as famílias e aos processos de mediação, contribui significativamente para evitar o agravamento das situações de infrequência.

A elevada taxa de resolutividade observada na pesquisa corrobora a compreensão de que a evasão escolar não ocorre de forma repentina, mas resulta de um processo gradual de afastamento da escola. Nesse sentido, a identificação precoce dos estudantes com faltas recorrentes possibilitou intervenções mais rápidas e eficazes, fortalecendo os vínculos entre escola, estudantes e famílias.

Entre as estratégias utilizadas pela instituição destacam-se os atendimentos individualizados, reuniões com responsáveis, visitas domiciliares quando necessárias, círculos de diálogo, orientações pedagógicas e ações de mediação escolar. Essas iniciativas permitiram compreender as diferentes causas da infrequência, muitas vezes relacionadas a questões familiares, dificuldades socioeconômicas, problemas de aprendizagem, conflitos interpessoais e desmotivação em relação aos estudos.

As ações desenvolvidas pela escola estão alinhadas às orientações da Portaria nº 299/2025/GS/SEDUC/MT, que prevê o acolhimento dos estudantes, a busca ativa, o acompanhamento da frequência, a recomposição das aprendizagens e a compensação das ausências como estratégias essenciais para assegurar a permanência escolar (Mato Grosso, 2025).

Os 18 casos encaminhados ao Conselho Tutelar representam situações em que as estratégias adotadas pela escola não foram suficientes para garantir o retorno ou a permanência dos estudantes. Nesses casos, o acionamento da rede de proteção mostrou-se necessário para assegurar o cumprimento do direito à educação e promover intervenções intersetoriais junto às famílias.

Essa atuação encontra respaldo no artigo 56 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que determina aos dirigentes dos estabelecimentos de ensino comunicar ao Conselho Tutelar os casos de reiteração de faltas injustificadas e evasão escolar, após esgotados os recursos escolares disponíveis (Brasil, 1990). Desse modo, os

encaminhamentos realizados pela escola observam não apenas as diretrizes da Portaria nº 299/2025/GS/SEDUC/MT, mas também a legislação nacional de proteção integral à criança e ao adolescente.

Nessas situações, o encaminhamento ao Conselho Tutelar ocorreu em conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente, que atribui aos dirigentes escolares a responsabilidade de comunicar os casos de faltas reiteradas e evasão escolar após esgotados os recursos disponíveis no âmbito da instituição (Brasil, 1990).

Outro aspecto relevante refere-se aos sete registros relacionados a infrações disciplinares. Embora representem apenas 2,8% das ocorrências analisadas, esses casos reforçam a relação existente entre dificuldades de convivência escolar e processos de afastamento dos estudantes. Estudos apontam que situações recorrentes de conflito podem impactar negativamente o sentimento de pertencimento à escola, contribuindo para a redução da frequência e do engajamento escolar.

Os resultados obtidos indicam que a FICAI tem desempenhado papel fundamental não apenas como instrumento de monitoramento da frequência, mas também como mecanismo de proteção das trajetórias escolares. Sua utilização associada à mediação escolar e às práticas restaurativas favorece uma atuação mais humanizada e preventiva, centrada na garantia dos direitos dos estudantes.

Dessa forma, os achados da pesquisa evidenciam que o enfrentamento da infrequência escolar demanda ações integradas e contínuas, envolvendo escola, família e rede de proteção social. A experiência analisada demonstra que estratégias fundamentadas no diálogo, na escuta e na construção coletiva de soluções podem contribuir significativamente para a permanência dos estudantes na escola e para a redução dos riscos de evasão e abandono escolar.

Os resultados obtidos também evidenciam a efetividade das diretrizes estabelecidas pela Portaria nº 299/2025/GS/SEDUC/MT, especialmente quanto à priorização da busca ativa, do acompanhamento contínuo da frequência e da adoção de medidas pedagógicas antes do encaminhamento do estudante à rede de proteção (Mato Grosso, 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as Fichas de Comunicação do Aluno Infrequente (FICAI) registradas no primeiro semestre de 2026 em uma escola pública no interior do estado de MT, buscando compreender os encaminhamentos realizados e as contribuições da mediação escolar e das práticas restaurativas para o enfrentamento da infrequência escolar.

Por meio da análise dos dados foi possível perceber que a infrequência permanece como um problema que ainda requer muita atenção no contexto escolar, exigindo ações permanentes de acompanhamento e intervenção. Entretanto, os dados demonstraram que a atuação preventiva da escola foi capaz de solucionar a maioria das ocorrências registradas, uma vez que 225 dos 250 casos analisados (90%) foram resolvidos por meio de estratégias desenvolvidas pela própria unidade escolar, sem necessidade de encaminhamento para órgãos externos.

A pesquisa permitiu constatar que a utilização da FICAI vai além do simples registro administrativo das faltas escolares, ela é uma importante ferramenta de proteção das trajetórias educacionais, possibilitando a identificação antecipada de situações de vulnerabilidade e a adoção de medidas voltadas à permanência dos estudantes na escola. Nesse processo, a mediação escolar e as práticas restaurativas mostraram-se fundamentais para o fortalecimento do diálogo, da escuta ativa e da corresponsabilização entre estudantes, famílias e profissionais da educação.

A elevada taxa de resolutividade observada demonstra que intervenções baseadas no acolhimento, na busca ativa, na mediação de conflitos e nas práticas restaurativas podem produzir resultados significativos na garantia do direito à educação.

Além disso, o estudo reforça a compreensão de que a permanência escolar não depende exclusivamente do estudante, mas resulta da articulação entre escola, família, comunidade, rede de proteção social e estado. Os casos encaminhados ao Conselho Tutelar evidenciam a importância do trabalho intersetorial quando as possibilidades de intervenção da escola se mostram insuficientes para assegurar a frequência e o acompanhamento dos estudantes.

Por fim, recomenda-se a ampliação de estudos sobre a utilização da FICAI em diferentes contextos educacionais, bem como o fortalecimento de políticas públicas

voltadas à formação de profissionais para a mediação escolar e a implementação de práticas restaurativas. Investir em ações preventivas e em estratégias de acompanhamento da frequência escolar constitui um caminho fundamental para assegurar o direito à educação e reduzir os índices de abandono e evasão na Educação Básica brasileira.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ofício de mestre:** imagens e autoimagens. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2025:** resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun. 2014.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Panorama da Educação Básica no Brasil.** Brasília, DF: MEC, 2024.

CHRISPINO, Álvaro. **Gestão do conflito escolar:** da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

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

MATO GROSSO. Ministério Público do Estado de Mato Grosso; SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Termo de Compromisso Institucional GEAP nº 000478-002/2011 – FICAI.** Cuiabá: MPMT; SEDUC-MT, 2011.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente, Indisciplinado e Infrator (FICAI):** orientações para preenchimento e encaminhamento. Cuiabá: SEDUC-MT, 2025.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações para acompanhamento da frequência escolar e enfrentamento da evasão escolar na rede estadual de ensino.** Cuiabá: SEDUC-MT, 2025.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Perguntas Frequentes – FICAI.** Cuiabá: SEDUC-MT, 2025.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Política Estadual de Prevenção, Segurança e Proteção no Ambiente Escolar.** Cuiabá: SEDUC-MT, 2026.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Portaria nº 299/2025/GS/SEDUC/MT. **Institui diretrizes para a prevenção do abandono, da evasão escolar e a adoção de medidas administrativas e pedagógicas no âmbito da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso.** Cuiabá: SEDUC-MT, 2025.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Portaria nº 401/2023/GS/SEDUC/MT. **Dispõe sobre os procedimentos de enfrentamento à infrequência, abandono e evasão escolar na Rede Estadual de Ensino.** Cuiabá: SEDUC-MT, 2023.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. PORTARIA Nº 401/GS/SEDUC/MT, de 04 de maio de 2023. **Dispõe sobre ações de busca ativa escolar, acompanhamento de estudantes em risco de abandono e monitoramento da FICAI na rede estadual de ensino.**

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório de ações de busca ativa e permanência escolar da rede estadual de ensino.** Cuiabá: SEDUC-MT, 2025.

RUMBERGER, Russell W. **Dropping out:** why students drop out of high school and what can be done about it. Cambridge: Harvard University Press, 2011.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos:** um novo contrato social para a educação. Paris: UNESCO, 2021.

CAPÍTULO V

LEITURA, TECNOLOGIA E APRENDIZAGEM: EXPERIÊNCIA DE INFORMATIZAÇÃO NA BIBLIOTECA ESCOLAR VINICIUS DE MORAES

Susimeire Gonçalves Marim[10]
Luiz Fernando Petini[11]
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.87-05

RESUMO: Este artigo analisa as contribuições do processo de informatização da Biblioteca Escolar Vinicius de Moraes, da Escola Estadual Cívico-Militar 12 de Outubro, para a gestão do acervo e para o desenvolvimento de práticas de leitura, pesquisa e aprendizagem. A investigação, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, fundamentou-se nos registros produzidos durante a implementação do projeto, nas observações realizadas no cotidiano da biblioteca e nos relatos dos estudantes. O processo contemplou a reorganização do espaço físico, a catalogação informatizada do acervo, a capacitação da equipe, a implantação de um sistema de controle de empréstimos e a integração de recursos tecnológicos às atividades pedagógicas. Os resultados indicam maior facilidade de acesso e localização das obras, ampliação da frequência de empréstimos, melhoria das interações no ambiente e fortalecimento da autonomia e do protagonismo estudantil. Os relatos analisados também demonstram que a utilização dos recursos digitais favoreceu as atividades de pesquisa, a produção de trabalhos e o uso mais responsável da biblioteca. Conclui-se que a informatização contribui para transformar a biblioteca escolar em um espaço mais dinâmico e integrado às práticas educativas, desde que a tecnologia esteja associada ao planejamento e à mediação pedagógica intencional.

PALAVRAS-CHAVE: Informatização. Biblioteca escolar. Protagonismo estudantil.

INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas modificaram as formas de acessar, produzir e compartilhar informações, repercutindo diretamente nos processos educativos. Nesse contexto, a biblioteca escolar amplia sua função tradicional de organização e disponibilização do acervo e passa a constituir-se como espaço de leitura, pesquisa, formação cidadã e desenvolvimento de competências relacionadas à cultura digital.

A Biblioteca Escolar Vinicius de Moraes, pertencente à Escola Estadual Cívico-Militar 12 de Outubro, localizada em Mirassol D'Oeste, Mato Grosso, integra as ações

10 http://lattes.cnpq.br/8587010009076203. https://orcid.org/0009-0004-8787-2086.
E-mail: susimeire.marim@edu.mt.gov.br.
11 http://lattes.cnpq.br/4255579720455699. https://orcid.org/0000-0001-5880-8465.
E-mail: luizfernandopetini@hotmail.com.

pedagógicas desenvolvidas pela unidade escolar. Entretanto, diante das demandas contemporâneas de acesso à informação, identificou-se a necessidade de modernizar a gestão do acervo, reorganizar o espaço físico e ampliar as possibilidades de utilização da biblioteca por estudantes e professores.

Com essa finalidade, foi desenvolvido o projeto "Informatização da Biblioteca Escolar Vinicius de Moraes", contemplando a implantação de um sistema informatizado de catalogação e controle de empréstimos, a capacitação da equipe responsável e a integração de recursos tecnológicos às atividades de leitura, pesquisa e produção de conhecimentos. A informatização foi compreendida não apenas como uma mudança administrativa, mas como uma possibilidade de aproximar a biblioteca das práticas pedagógicas e das necessidades formativas dos estudantes.

Essa perspectiva está relacionada às competências gerais estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular, especialmente no que se refere à compreensão, utilização e criação de tecnologias digitais de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética (Brasil, 2018). Também se articula às diretrizes educacionais do Estado de Mato Grosso voltadas à ampliação do acesso ao conhecimento, ao desenvolvimento da autonomia e à formação de estudantes capazes de selecionar e utilizar informações de forma responsável.

Diante dessas considerações, apresenta-se a seguinte questão de pesquisa: de que maneira a informatização da Biblioteca Escolar Vinicius de Moraes contribuiu para a gestão do acervo e para o desenvolvimento das práticas de leitura, pesquisa e aprendizagem dos estudantes? O objetivo deste artigo é analisar as contribuições desse processo para a organização e utilização da biblioteca, considerando o acesso ao acervo, a integração dos recursos tecnológicos às práticas pedagógicas e o fortalecimento da autonomia e do protagonismo estudantil.

BIBLIOTECA ESCOLAR, FORMAÇÃO DO LEITOR E CULTURA DIGITAL

A biblioteca escolar constitui um espaço formativo integrado ao trabalho pedagógico da escola. Sua função ultrapassa a organização, a conservação e a disponibilização de livros, pois envolve a criação de condições para que os estudantes tenham acesso a diferentes conhecimentos, desenvolvam práticas de leitura e construam autonomia na busca e na utilização das informações. Nessa perspectiva, a biblioteca não

deve ser compreendida como um ambiente isolado das atividades curriculares, mas como parte do processo educativo e da formação cultural dos estudantes.

Campello (2009) compreende a biblioteca escolar como espaço de aprendizagem e de desenvolvimento do letramento informacional. Para a autora, disponibilizar informações não é suficiente: é necessário ensinar os estudantes a localizar, selecionar, interpretar, comparar e utilizar criticamente as fontes consultadas. Essa função educativa torna-se ainda mais relevante em uma sociedade caracterizada pela circulação acelerada de informações e pela presença crescente das tecnologias digitais na vida cotidiana.

A formação do leitor também depende das relações construídas entre os sujeitos, os textos e os contextos sociais. Chartier (1998) destaca que a leitura não constitui uma prática uniforme ou desvinculada da realidade, pois as maneiras de ler se transformam conforme os suportes, os espaços e as condições históricas de apropriação dos textos. A presença de livros impressos, catálogos digitais, computadores e diferentes linguagens modifica as formas de acesso à leitura, mas não elimina a necessidade de orientação e mediação.

Sob essa perspectiva, a organização do espaço físico e a informatização do acervo podem contribuir para aproximar os estudantes da biblioteca, desde que estejam acompanhadas por práticas sistemáticas de incentivo à leitura. Passos e Menezes (2024) destacam a relevância da biblioteca escolar para a formação de leitores críticos e autônomos. Pires (2023), por sua vez, ressalta que projetos de leitura, atividades interdisciplinares e ações de pesquisa ampliam o contato dos estudantes com os livros e possibilitam que a biblioteca participe efetivamente do cotidiano pedagógico.

A contribuição de Vygotsky (1998) permite compreender que a aprendizagem se desenvolve por meio das interações sociais e da mediação realizada por sujeitos, signos e instrumentos culturais. Aplicada à biblioteca escolar, essa concepção demonstra que livros, catálogos informatizados, terminais de consulta e equipamentos digitais não produzem aprendizagem de maneira isolada. Esses recursos adquirem significado formativo quando inseridos em atividades planejadas e acompanhados pela intervenção de professores e profissionais responsáveis pela biblioteca.

A mediação também pode ser compreendida a partir de Freire (1987), para quem a leitura não se restringe à decodificação das palavras, mas se relaciona à compreensão

crítica da realidade. Desse modo, a biblioteca escolar precisa favorecer situações nas quais os estudantes possam questionar informações, estabelecer relações entre diferentes textos, expressar interpretações e produzir conhecimentos. A formação do leitor crítico exige, portanto, práticas que superem a utilização passiva do acervo e reconheçam o estudante como sujeito participante do processo educativo.

No contexto da cultura digital, a biblioteca passa a reunir recursos impressos e tecnológicos, ampliando as possibilidades de pesquisa, comunicação e autoria. Lévy (1999) argumenta que o ciberespaço transforma as formas de produção e circulação do conhecimento, favorecendo processos de interação e construção coletiva. Entretanto, a ampliação do acesso também apresenta desafios, uma vez que a quantidade de informações disponíveis não garante sua compreensão, confiabilidade ou utilização ética.

Costa (2023) ressalta que a transformação digital das bibliotecas escolares pode favorecer a constituição de ambientes de aprendizagem mais interativos e colaborativos. Contudo, informatizar uma biblioteca não significa apenas instalar equipamentos ou substituir procedimentos manuais por sistemas digitais. Trata-se de reconfigurar as relações entre o acervo, os estudantes, os profissionais e as práticas pedagógicas. Conforme Borges e Silva (2017), os efeitos educacionais das tecnologias dependem das estratégias de gestão, das condições de acesso e das mediações desenvolvidas no ambiente escolar.

Lima e Sousa (2016) reforçam que a tecnologia somente produz contribuições pedagógicas significativas quando está integrada a objetivos formativos claramente definidos. Assim, a informatização da biblioteca deve envolver planejamento, formação da equipe, organização do acervo e desenvolvimento de atividades que estimulem a leitura, a pesquisa, a colaboração e a produção autoral. Sem essa articulação, os recursos tecnológicos podem permanecer restritos a funções administrativas ou a usos pontuais.

Dessa forma, a reconfiguração da biblioteca escolar fundamenta-se na articulação entre três dimensões complementares: a organização e democratização do acesso ao acervo; a mediação pedagógica voltada à formação de leitores críticos; e a integração consciente das tecnologias digitais. Essa compreensão oferece sustentação teórica para analisar a informatização da Biblioteca Escolar Vinicius de Moraes como um processo

capaz de modificar não apenas os procedimentos de gestão, mas também as formas de participação, pesquisa e aprendizagem dos estudantes.

PRÁTICAS, PROCESSOS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NA INFORMATIZAÇÃO

A informatização da Biblioteca Escolar Vinicius de Moraes não se restringiu à instalação de equipamentos ou à substituição de procedimentos manuais por ferramentas digitais. O processo envolveu a reorganização do acervo, a formação da equipe responsável, a ampliação das formas de acesso à informação e a aproximação da biblioteca com as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Essas mudanças permitem compreender a informatização como um processo simultaneamente técnico, organizacional e educativo.

O diagnóstico inicial identificou a ausência de um sistema informatizado para gerenciamento do acervo, de leitores de códigos de barras e de terminal destinado à consulta pelos estudantes. Também foram observadas dificuldades na localização das obras e a necessidade de sistematizar as atividades de promoção da leitura e utilização pedagógica dos recursos tecnológicos. A partir desse levantamento, as ações foram organizadas de maneira gradual, contemplando a preparação do espaço, a catalogação das obras, a capacitação da equipe e o acompanhamento da utilização da biblioteca.

A implantação do sistema de gestão possibilitou registrar o acervo, organizar os empréstimos e as devoluções e disponibilizar informações mais precisas sobre a circulação das obras. Além de contribuir para os procedimentos administrativos, a catalogação ampliou a visibilidade do acervo e facilitou a localização dos livros pelos estudantes. O terminal de consulta favoreceu maior participação dos usuários no processo de busca, reduzindo sua dependência da equipe responsável pela biblioteca.

Sob a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998), os recursos empregados podem ser compreendidos como instrumentos de mediação. O sistema informatizado, o catálogo e o terminal de consulta não possuem uma função educativa independente das práticas sociais nas quais são utilizados. Seu potencial formativo manifesta-se nas interações estabelecidas entre estudantes, profissionais, professores, textos e informações.

Dessa forma, a tecnologia modifica não apenas os procedimentos de gerenciamento, mas também as maneiras pelas quais os sujeitos se relacionam com o acervo.

Durante a catalogação, a equipe identificou a necessidade de atualizar e diversificar as obras disponíveis, considerando também os interesses manifestados pelos estudantes. A incorporação de sugestões contribuiu para aproximar o acervo das preferências e necessidades formativas dos leitores. Essa participação possibilitou que os estudantes deixassem de ocupar somente a posição de usuários e passassem a colaborar com decisões relacionadas à organização e à utilização da biblioteca.

Essa dimensão participativa aproxima-se da concepção de Freire (1987), para quem a formação crítica exige o reconhecimento dos sujeitos como participantes da produção do conhecimento. Nessa perspectiva, o acervo não representa um conjunto estático de materiais, mas um recurso cultural por meio do qual os estudantes podem interpretar diferentes realidades, formular questionamentos e construir novos sentidos. A atualização das obras e sua articulação com projetos de leitura e atividades interdisciplinares contribuíram para ampliar essa função formativa.

A integração dos Chromebooks também ampliou as formas de utilização da biblioteca. Mediante agendamento e acompanhamento da equipe, os equipamentos passaram a apoiar pesquisas escolares, elaboração de trabalhos, produção de entrevistas, roteiros de estudo e conteúdos multimodais. A biblioteca passou, assim, a reunir materiais impressos e digitais em um mesmo ambiente de aprendizagem, oferecendo aos estudantes diferentes suportes para acessar e produzir informações.

Essa configuração aproxima-se das discussões de Lévy (1999) sobre a cibercultura e a circulação do conhecimento em redes. Entretanto, a ampliação do acesso não assegura, isoladamente, a apropriação crítica das informações. Conforme Campello (2009), o letramento informacional envolve o desenvolvimento da capacidade de localizar, selecionar, avaliar e utilizar informações de forma responsável. Desse modo, a presença dos Chromebooks adquiriu sentido pedagógico quando acompanhada por orientações relacionadas à pesquisa, à análise das fontes e à produção ética de conhecimentos.

Os registros de acompanhamento indicaram crescimento na procura pela biblioteca, na circulação das obras e na utilização dos recursos tecnológicos. Também foram percebidas mudanças qualitativas nas interações, especialmente na organização dos

estudos, na colaboração entre os estudantes e na busca mais autônoma por livros e informações. Tais resultados devem ser compreendidos como tendências identificadas no contexto investigado, uma vez que os dados disponíveis não permitem estabelecer relações causais nem generalizar os efeitos da informatização para outras realidades escolares.

Borges e Silva (2017) ressaltam que a inclusão digital não se efetiva somente pela disponibilização de equipamentos, pois depende das condições de acesso, das estratégias de gestão e das mediações desenvolvidas. Os resultados observados na Biblioteca Vinicius de Moraes reforçam essa compreensão: os recursos tecnológicos produziram contribuições pedagógicas quando articulados à reorganização do espaço, à formação da equipe e ao desenvolvimento de atividades orientadas.

O processo também apresentou desafios relacionados à manutenção dos equipamentos, à atualização do sistema e à adaptação dos usuários aos novos procedimentos. As resistências iniciais foram enfrentadas por meio de orientações, demonstrações práticas e ações experimentais. Esses desafios evidenciam que a inovação tecnológica demanda acompanhamento contínuo, formação dos profissionais e avaliação sistemática das ações realizadas.

A avaliação considerou registros referentes aos empréstimos, às visitas, ao uso dos Chromebooks e aos cuidados com o acervo, além de observações e depoimentos produzidos pelos estudantes. A articulação dessas informações possibilitou examinar tanto as mudanças na utilização da biblioteca quanto as percepções dos usuários. Todavia, a ausência de séries quantitativas consolidadas anteriores e posteriores à informatização limita a mensuração precisa do crescimento registrado, aspecto que deverá ser considerado na interpretação dos resultados.

As mudanças também dialogam com as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular, particularmente aquelas relacionadas à cultura digital, à comunicação, à argumentação e à utilização crítica e ética das informações (Brasil, 2018). Conforme Lima e Sousa (2016), as tecnologias produzem contribuições educacionais mais significativas quando vinculadas a práticas formativas sustentáveis e a objetivos pedagógicos claramente definidos.

Nesse sentido, a informatização contribuiu para reconfigurar a Biblioteca Escolar Vinicius de Moraes como espaço de mediação, leitura, pesquisa e produção de conhecimentos. Mais do que tornar os procedimentos administrativos eficientes, o processo ampliou as possibilidades de participação dos estudantes e de integração da biblioteca às práticas pedagógicas. Os resultados demonstram, contudo, que a continuidade dessas mudanças depende da manutenção dos recursos, da formação da equipe e do acompanhamento sistemático das ações.

PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DOS ESTUDANTES APÓS A INFORMATIZAÇÃO

As percepções dos estudantes constituem uma dimensão importante para compreender as mudanças associadas à informatização da Biblioteca Escolar Vinicius de Moraes. Embora os procedimentos de catalogação, consulta e controle de empréstimos representem avanços administrativos, seus efeitos educacionais precisam ser analisados considerando as maneiras pelas quais os usuários passaram a relacionar-se com o acervo, com os recursos tecnológicos e com o próprio espaço da biblioteca.

Os depoimentos reunidos após a implantação do sistema informatizado foram organizados em três eixos: acesso ao acervo e motivação para a leitura; utilização dos recursos digitais nas atividades escolares; e desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade. As falas não representam necessariamente a percepção de todos os estudantes, mas oferecem elementos para interpretar os sentidos atribuídos às mudanças pelos participantes consultados.

ACESSO AO ACERVO E MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA

A possibilidade de consultar o catálogo por meio de um terminal facilitou a localização das obras e tornou o processo de escolha mais acessível. Um estudante do 9º ano afirmou:

“Antes, era difícil achar o que eu queria ler. Agora consigo ver tudo no computador e pegar rapidamente, o que me deixa mais motivado a visitar a biblioteca”.

O depoimento estabelece uma relação entre a facilidade de localizar os livros e a motivação para frequentar a biblioteca. A informatização, nesse caso, reduziu uma barreira de acesso ao acervo e possibilitou maior participação do estudante na escolha das obras. Em lugar de depender integralmente da equipe para encontrar os materiais, o usuário passou a consultar o catálogo e identificar os títulos relacionados aos seus interesses.

Essa mudança pode ser interpretada a partir de Chartier (1998), para quem as práticas de leitura são influenciadas pelos suportes, pelos espaços e pelas condições de acesso aos textos. O recurso digital não substitui o contato com o livro, mas modifica o percurso realizado pelo leitor para encontrá-lo. Ao tornar o acervo mais visível e facilitar sua consulta, o sistema informatizado pode favorecer a aproximação entre os estudantes e as práticas de leitura.

Entretanto, a facilidade tecnológica não garante, isoladamente, a formação de leitores. Como destacam Passos e Menezes (2024) e Pires (2023), o interesse pela leitura depende também da qualidade do acervo, das ações de mediação e do desenvolvimento de projetos que atribuam significado à presença dos livros no cotidiano escolar. Assim, a consulta informatizada representa uma condição favorável, mas precisa permanecer articulada às atividades pedagógicas promovidas pela escola.

UTILIZAÇÃO PEDAGÓGICA DOS RECURSOS DIGITAIS

A integração dos Chromebooks ampliou as possibilidades de utilização da biblioteca nas atividades de pesquisa e produção de trabalhos escolares. Um estudante do 8º ano relatou:

“A gente pode fazer pesquisas, escrever trabalhos com os Chromebooks. Isso torna tudo mais interessante e ajuda a entender melhor o que estudamos”.

A fala associa o uso dos equipamentos a três aspectos: realização de pesquisas, produção escrita e compreensão dos conteúdos estudados. O interesse mencionado pelo estudante não aparece desvinculado das atividades escolares, mas relacionado à possibilidade de utilizar a tecnologia como instrumento de aprendizagem. Desse modo, a

biblioteca passa a reunir diferentes suportes e linguagens, articulando o livro impresso, a pesquisa digital e a produção de conteúdo.

Na perspectiva de Vygotsky (1998), os instrumentos culturais participam da aprendizagem quando são incorporados às interações e às atividades realizadas pelos sujeitos. Os Chromebooks, portanto, não produzem aprendizagem por suas características técnicas, mas pelas ações desenvolvidas com sua utilização e pelas mediações oferecidas por professores e profissionais da biblioteca.

Campello (2009) acrescenta que o acesso aos recursos digitais precisa ser acompanhado pelo desenvolvimento do letramento informacional. Isso significa orientar os estudantes para que aprendam a formular questões, selecionar fontes, avaliar a confiabilidade das informações e utilizar os conteúdos de forma ética. A biblioteca informatizada pode contribuir para esse processo ao proporcionar situações orientadas de pesquisa, comparação e produção de conhecimentos.

A integração entre recursos impressos e digitais também se aproxima das discussões de Lévy (1999) sobre a circulação e a construção compartilhada do conhecimento na cultura digital. Contudo, o acesso a diferentes fontes precisa ser acompanhado por uma formação crítica, uma vez que a quantidade de informações disponíveis não assegura sua qualidade ou compreensão.

AUTONOMIA, RESPONSABILIDADE E PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL

Outro aspecto presente nos depoimentos refere-se à ampliação da autonomia na utilização da biblioteca. Uma estudante afirmou:

Me sinto mais responsável pelos livros que pego e pelos projetos dos quais participo. Posso realizar o agendamento com a equipe da biblioteca e vir em outro turno para fazer meus trabalhos, minhas tarefas e até mesmo estudar para as provas bimestrais.”

A percepção da estudante indica que a autonomia não está relacionada apenas à liberdade de acessar os recursos, mas também à responsabilidade por sua utilização. A possibilidade de organizar os empréstimos, acompanhar os prazos, agendar o uso dos equipamentos e frequentar a biblioteca em outro turno contribuiu para que os estudantes assumissem uma participação mais ativa na organização de seus estudos.

Essa autonomia não deve ser compreendida como ausência de acompanhamento. Na perspectiva histórico-cultural, ela se desenvolve por meio das interações e das mediações que possibilitam ao estudante apropriar-se gradualmente dos instrumentos e das práticas sociais (Vygotsky, 1998). As orientações da equipe, as regras de utilização e as oportunidades de escolha constituem elementos formativos desse processo.

A participação também se aproxima da concepção de Freire (1987), segundo a qual o estudante deve ser reconhecido como sujeito da aprendizagem e não apenas como receptor de informações. Ao escolher obras, organizar seus estudos, participar de projetos e utilizar diferentes recursos para produzir conhecimentos, o estudante amplia sua atuação no espaço escolar e desenvolve atitudes associadas ao protagonismo.

Os relatos analisados indicam, portanto, mudanças nas formas de acesso ao acervo, nas possibilidades de pesquisa e na participação dos estudantes. Essas percepções convergem com Borges e Silva (2017) e Lima e Sousa (2016), ao evidenciarem que os recursos tecnológicos produzem contribuições pedagógicas quando vinculados ao planejamento, à mediação e a objetivos formativos.

Os depoimentos não permitem generalizar os resultados para todos os usuários nem estabelecer uma relação causal entre a informatização e as mudanças percebidas. Ainda assim, oferecem indícios de que a reorganização da biblioteca favoreceu maior aproximação dos estudantes com a leitura, a pesquisa e a utilização responsável das tecnologias. Nesse sentido, a biblioteca informatizada passa a ser reconhecida não apenas como local de empréstimo de livros, mas como espaço de estudo, interação e produção de conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação permitiu compreender que a informatização da Biblioteca Escolar Vinicius de Moraes ultrapassou a modernização dos procedimentos de catalogação, empréstimo e devolução. A reorganização do acervo, a implantação do sistema informatizado, a disponibilização de um terminal de consulta, a integração dos Chromebooks e a capacitação da equipe contribuíram para aproximar a biblioteca das práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola.

Em resposta à questão de pesquisa, os resultados indicam que a informatização favoreceu o acesso e a localização das obras, ampliou as possibilidades de pesquisa e produção de trabalhos e fortaleceu a participação dos estudantes na organização de seus estudos. Os depoimentos analisados apontam maior motivação para frequentar a biblioteca, facilidade na utilização do acervo e desenvolvimento de atitudes relacionadas à autonomia, à responsabilidade e ao protagonismo estudantil.

Essas mudanças, entretanto, não podem ser atribuídas exclusivamente à presença dos equipamentos. As contribuições observadas relacionam-se à articulação entre os recursos tecnológicos, o planejamento pedagógico, a atuação da equipe e a participação dos estudantes. Nesse sentido, a tecnologia assumiu uma função educativa quando inserida em práticas intencionais de leitura, pesquisa, orientação e produção de conhecimentos.

O processo também apresentou desafios relacionados à manutenção dos equipamentos, à atualização do sistema, à formação continuada da equipe e à adaptação dos usuários aos novos procedimentos. Além disso, a ausência de séries quantitativas consolidadas anteriores e posteriores à informatização limita a mensuração do crescimento dos empréstimos, das visitas e da utilização dos recursos. Por essa razão, os resultados devem ser compreendidos como evidências situadas no contexto investigado, sem pretensão de generalização para outras instituições.

Estudos posteriores poderão acompanhar, de maneira longitudinal, indicadores relacionados à circulação do acervo, à frequência de utilização da biblioteca, ao desenvolvimento do letramento informacional e às percepções de estudantes, professores e profissionais responsáveis pelo espaço. Esse acompanhamento poderá ampliar a compreensão dos efeitos pedagógicos da informatização e contribuir para o aperfeiçoamento das ações desenvolvidas.

Conclui-se que a biblioteca escolar informatizada pode constituir-se como espaço de mediação entre leitura, cultura digital e aprendizagem. Para isso, a gestão técnica do acervo deve permanecer integrada ao projeto pedagógico da escola e sustentada por políticas institucionais, investimentos contínuos e ações formativas. Essa articulação mostra-se fundamental para que a biblioteca contribua para a formação de estudantes

críticos, autônomos e capazes de acessar, avaliar e utilizar informações de maneira ética e responsável.

REFERÊNCIAS

BORGES, M.; SILVA, A. **Bibliotecas escolares e inclusão digital:** estratégias de gestão e aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CAMPELLO, Bernadete Santos. **Letramento informacional:** função educativa do bibliotecário na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

COSTA, R. P. **Avanços e desafios da inclusão digital em bibliotecas escolares.** Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, R. P.; SOUSA, M. F. **Tecnologias digitais na educação:** experiências e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

PASSOS, G. de J.; MENEZES, V. S. de. **Biblioteca escolar e leitura:** análise de publicações científicas recentes. Revista Bibliomar, 23(2), 1–24, 2024.

PIRES, A. **O papel da biblioteca escolar na promoção da leitura.** Rede de Bibliotecas Escolares, 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO VI

RAÍZES E SABORES DA NOSSA HISTÓRIA: EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR

Michele Priscila da Silva[12]
Tânia Sanches Batista[13]
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.87-06

RESUMO: Este artigo apresenta e analisa o desenvolvimento do projeto pedagógico Raízes e Sabores da Nossa História, realizado na Escola Estadual Cívico-Militar 12 de Outubro, em Mirassol d'Oeste, Mato Grosso, durante os anos de 2024 e 2025, com continuidade em 2026. Caracterizado como relato de experiência, o estudo tem como objetivo compreender as contribuições de práticas pedagógicas interdisciplinares para o ensino e a valorização das culturas afro-brasileira e indígena. O projeto articulou o ensino de História, a recomposição das aprendizagens, o uso de tecnologias digitais e diferentes formas de expressão cultural. Desenvolvidas ao longo dos quatro bimestres, as ações envolveram sensibilização, leituras dirigidas, pesquisas, produção de apresentações no Canva, confecção de maquetes, pinturas, jogos e bonecas abayomi, além de oficinas de culinária, brincadeiras tradicionais, danças e manifestações rítmicas. A culminância ocorreu durante a Semana da Consciência Negra, quando os estudantes socializaram suas produções com a comunidade escolar. Os resultados, analisados a partir das observações e dos registros produzidos durante o desenvolvimento do projeto, indicaram maior participação e autonomia dos estudantes, ampliação dos conhecimentos sobre as matrizes culturais formadoras da sociedade brasileira, fortalecimento da relação entre família e escola e desenvolvimento de atitudes mais respeitosas diante da diversidade. Conclui-se que a educação para as relações étnico-raciais adquire maior significado quando os conhecimentos históricos são articulados à pesquisa, à expressão artística, à corporeidade, à cultura digital e às experiências da comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação antirracista. Cultura afro-brasileira. Povos indígenas. Interdisciplinaridade. Mato Grosso.

INTRODUÇÃO

A formação histórica, social e cultural da sociedade brasileira resulta da participação de diferentes povos, saberes e experiências. Entre as matrizes constitutivas dessa formação, destacam-se os povos indígenas e as populações africanas e afro-brasileiras, cujas contribuições estão presentes na língua, na alimentação, na religiosidade, nas artes, nas formas de organização comunitária e em diversas práticas do

12 https://orcid.org/0009-0006-8387-3123. E-mail: michelepriscila20@hotmail.com.
13 http://lattes.cnpq.br/1452704985676347. https://orcid.org/0009-0003-7561-5632.
E-mail: tania.sanches@edu.mt. gov.br.

cotidiano. Apesar de sua relevância, esses povos e seus conhecimentos foram, durante muito tempo, abordados de maneira reduzida nos currículos escolares, frequentemente associados apenas à colonização, à escravização ou a atividades pontuais realizadas em datas comemorativas.

No estado de Mato Grosso, essa pluralidade cultural manifesta-se na presença de diferentes povos indígenas, entre eles os Xavante e os Bororo, de comunidades quilombolas e de expressões culturais regionais, como o siriri e o cururu. A abordagem dessa diversidade no contexto escolar exige a superação de representações estereotipadas e o reconhecimento dos povos indígenas e da população negra como sujeitos históricos, produtores de conhecimentos e participantes da construção social, econômica e cultural do estado e do país.

Nesse sentido, as Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representam importantes marcos para a educação brasileira, ao estabelecerem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na Educação Básica. A efetivação dessas determinações, entretanto, não deve se limitar à inclusão eventual de conteúdos nos planejamentos ou à realização de atividades isoladas. Ela demanda práticas educativas permanentes, contextualizadas e comprometidas com a reflexão sobre racismo, discriminação, identidade, pertencimento, diversidade e equidade racial.

Foi nesse contexto que o projeto pedagógico *Raízes e Sabores da Nossa História* passou a ser desenvolvido na Escola Estadual Cívico-Militar 12 de Outubro, localizada em Mirassol d'Oeste, Mato Grosso. Realizada nos anos de 2024 e 2025, com continuidade em 2026, a proposta surgiu da necessidade de abordar as culturas afro-brasileira e indígena de maneira significativa, articulando os conteúdos históricos à pesquisa, às tecnologias digitais, às oficinas pedagógicas, às manifestações artísticas, às experiências corporais e aos conhecimentos gastronômicos.

O projeto também se integrou às ações de recomposição das aprendizagens desenvolvidas pela escola. As atividades possibilitaram que os estudantes retomassem e ampliassem conhecimentos históricos, ao mesmo tempo que desenvolviam capacidades relacionadas à leitura, à pesquisa, à seleção de informações, à síntese, à produção de materiais e à comunicação oral. Dessa forma, buscou-se tornar os estudantes participantes ativos do processo educativo, valorizando diferentes linguagens e modos de aprender.

O objetivo geral do projeto consistiu em promover o conhecimento, a reflexão e a valorização das culturas afro-brasileira e indígena no ambiente escolar, destacando suas contribuições históricas e contemporâneas para a sociedade brasileira e, especialmente, para o estado de Mato Grosso. De modo específico, buscou-se compreender aspectos históricos e processos de resistência das populações negras e indígenas; reconhecer os significados culturais da culinária ancestral e regional; resgatar brinquedos e brincadeiras tradicionais; estudar expressões rítmicas e corporais nacionais e regionais; ampliar o uso pedagógico das tecnologias digitais; e incentivar a empatia, o respeito à diversidade e o enfrentamento do preconceito no espaço escolar.

Diante disso, este artigo tem como objetivo apresentar e analisar as experiências desenvolvidas no âmbito do projeto *Raízes e Sabores da Nossa História*, considerando sua organização ao longo do ano letivo, as práticas realizadas, as formas de avaliação e os resultados percebidos na participação dos estudantes e da comunidade escolar. Mais do que descrever uma sequência de atividades, pretende-se refletir sobre as contribuições de uma abordagem interdisciplinar para a inserção permanente da educação das relações étnico-raciais no cotidiano da escola, transformando-a em experiência de aprendizagem, reconhecimento cultural, pertencimento e participação social.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E VALORIZAÇÃO DAS MATRIZES CULTURAIS

A formação histórica e cultural da sociedade brasileira está profundamente relacionada às contribuições dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros. Seus conhecimentos, práticas sociais, formas de organização, manifestações artísticas, tradições orais, religiosidades, técnicas, alimentos e modos de compreender o mundo integram o patrimônio cultural do país. Apesar dessa importância, a presença desses povos nos currículos escolares foi marcada, durante muito tempo, por silenciamentos, estereótipos e abordagens restritas aos processos de colonização e escravização.

A superação dessa perspectiva exige que a escola reconheça os povos indígenas e a população negra como sujeitos históricos e produtores de conhecimentos. Isso significa ultrapassar práticas pedagógicas que apresentam essas culturas de maneira folclorizada, superficial ou limitada a datas comemorativas. O trabalho educativo precisa evidenciar a

diversidade existente no interior desses grupos, suas formas de resistência, suas conquistas políticas e sociais e sua participação na constituição da sociedade brasileira.

As Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representam importantes marcos desse processo. A Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio. Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 ampliou essa determinação ao incluir a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Indígena. Essas legislações contribuíram para reconhecer a necessidade de revisão dos currículos e das práticas escolares, inserindo a educação para as relações étnico-raciais entre os compromissos formativos da Educação Básica.

Entretanto, a existência desses marcos legais não garante, por si só, a transformação das práticas educativas. Sua efetivação depende da elaboração de propostas permanentes, contextualizadas e integradas ao currículo escolar. A abordagem das culturas afro-brasileira e indígena não deve se restringir à transmissão de informações, mas favorecer a problematização do racismo, das desigualdades, dos preconceitos e das formas de exclusão ainda presentes na sociedade.

Nessa perspectiva, a educação antirracista pode ser compreendida como uma prática formativa orientada para o reconhecimento das diferenças, o enfrentamento das discriminações e a construção de relações sociais mais equitativas. Para Gomes (2017), os conhecimentos produzidos pelo movimento negro contribuíram para questionar estruturas sociais excludentes e ampliar as formas de compreender a educação, a identidade e as relações raciais. Essa compreensão permite reconhecer que os saberes construídos por grupos historicamente marginalizados também possuem valor educativo e precisam ocupar espaço no currículo.

Munanga (2005) ressalta que o enfrentamento do racismo no ambiente escolar exige a revisão de concepções, materiais e práticas capazes de reproduzir preconceitos. Dessa forma, a atuação pedagógica precisa promover o reconhecimento positivo das identidades negras e indígenas, possibilitando que os estudantes compreendam a diversidade como elemento constitutivo da sociedade, e não como problema ou desigualdade naturalizada.

No contexto de Mato Grosso, essa discussão adquire características próprias em razão da presença de diferentes povos indígenas, comunidades quilombolas e manifestações culturais resultantes do encontro entre distintas matrizes históricas. Expressões como o siriri e o cururu, assim como os saberes relacionados à culinária, ao artesanato, à musicalidade e às brincadeiras tradicionais, constituem possibilidades para aproximar os conteúdos escolares das experiências culturais presentes no território.

A valorização dessas manifestações, contudo, requer cuidado para que elas não sejam apresentadas como práticas isoladas ou meramente ilustrativas. A culinária, por exemplo, pode ser compreendida como expressão de memória, identidade, resistência e transmissão de conhecimentos entre gerações. Ingredientes, técnicas e modos de preparo revelam relações históricas entre povos e territórios. De modo semelhante, brinquedos, brincadeiras, músicas, danças e manifestações corporais comunicam valores, experiências, lutas e formas coletivas de pertencimento.

A abordagem interdisciplinar amplia essas possibilidades ao articular conhecimentos históricos, artísticos, linguísticos, tecnológicos e corporais. O estudo das relações étnico-raciais passa, assim, a envolver diferentes formas de pesquisa, expressão e participação. Os estudantes podem acessar informações, produzir materiais, experimentar manifestações culturais, dialogar com a comunidade e comunicar as aprendizagens construídas.

Nesse sentido, projetos pedagógicos voltados à valorização das matrizes afro-brasileira e indígena podem contribuir para transformar conteúdos curriculares em experiências formativas. Quando planejadas com intencionalidade, essas práticas favorecem a construção de conhecimentos históricos, o desenvolvimento da autonomia, o reconhecimento das identidades e o respeito à diversidade. A escola passa a atuar não apenas na transmissão de conteúdos, mas também na formação de sujeitos capazes de questionar preconceitos e participar da construção de relações sociais mais democráticas.

METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, desenvolvido na modalidade de relato de experiência. A abordagem qualitativa mostrou-se adequada por possibilitar a compreensão das práticas

pedagógicas, das interações e dos significados construídos em um contexto escolar específico. Segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2016), esse tipo de investigação ocupa-se de dimensões da realidade relacionadas às experiências, aos valores, às atitudes e às relações sociais. O caráter descritivo, por sua vez, permite apresentar as características de determinado fenômeno e de seu contexto de ocorrência (Gil, 2008).

A opção pelo relato de experiência justifica-se por possibilitar a apresentação e a análise crítica de uma intervenção pedagógica efetivamente realizada. Conforme Mussi, Flores e Almeida (2021), essa modalidade de produção do conhecimento não deve se restringir à descrição das ações, mas precisa articular a experiência vivenciada à fundamentação científica e à reflexão sobre suas contribuições, desafios e possibilidades.

A experiência analisada corresponde ao projeto *Raízes e Sabores da Nossa História*, desenvolvido na Escola Estadual Cívico-Militar 12 de Outubro, em Mirassol d'Oeste, Mato Grosso, durante os anos letivos de 2024 e 2025, com continuidade em 2026. As atividades foram distribuídas ao longo dos quatro bimestres e organizadas em quatro etapas articuladas: sensibilização, pesquisa, produção e socialização. Foram realizadas aulas dialogadas, leituras dirigidas, pesquisas, apresentações digitais no Canva, vídeos, pinturas, maquetes, jogos, artesanatos, bonecas abayomi, oficinas de culinária, brincadeiras, danças e manifestações rítmicas. A socialização ocorreu em sala de aula e na culminância realizada durante a Semana da Consciência Negra.

O material analisado foi constituído pelas observações realizadas durante as atividades, pelos registros pedagógicos, pelas apresentações digitais, pelos materiais confeccionados e pelas manifestações dos estudantes durante a culminância. De acordo com Lüdke e André (1986), a observação e a análise de produções e documentos permitem compreender os fenômenos educacionais em seu contexto de ocorrência. A avaliação aconteceu de maneira processual e contínua, considerando o envolvimento individual e coletivo, a participação nas pesquisas e discussões, a cooperação nos grupos, a elaboração dos materiais e a capacidade de comunicar os conhecimentos construídos.

Os registros e as produções foram examinados por meio de uma análise descritivo-interpretativa e organizados em três eixos: organização pedagógica e desenvolvimento das atividades; saberes culturais, interdisciplinaridade e protagonismo estudantil; e culminância, participação da comunidade e resultados percebidos. Como não foram

utilizados instrumentos quantitativos, os resultados são apresentados como evidências qualitativas do cotidiano escolar, sem pretensão de generalização ou comprovação estatística.

RAÍZES E SABORES DA NOSSA HISTÓRIA EXPERIÊNCIAS APRENDIZAGENS E PARTICIPAÇÃO

Esta seção apresenta e analisa as experiências desenvolvidas no projeto *Raízes e Sabores da Nossa História*, considerando as atividades realizadas, as aprendizagens construídas e as formas de participação dos estudantes e da comunidade escolar. A análise está organizada a partir dos registros pedagógicos, das observações, das produções digitais e materiais e das manifestações ocorridas durante a culminância, compreendidas como evidências qualitativas do processo educativo.

Os resultados foram organizados em três eixos interligados: a organização pedagógica e o desenvolvimento das atividades; a articulação entre saberes culturais, interdisciplinaridade e protagonismo estudantil; e a culminância, a participação da comunidade e os resultados percebidos. Essa organização permite compreender como as diferentes etapas do projeto contribuíram para a valorização das culturas afro-brasileira e indígena, a ampliação das aprendizagens e o fortalecimento da participação dos estudantes.

ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

O projeto *Raízes e Sabores da Nossa História* foi desenvolvido ao longo dos quatro bimestres, articulando sensibilização, pesquisa, produção e socialização dos conhecimentos. Essa organização permitiu superar a realização de ações pontuais durante a Semana da Consciência Negra e constituiu um processo formativo contínuo, no qual os estudantes ampliaram progressivamente seus conhecimentos sobre aspectos históricos, sociais e culturais relacionados aos povos indígenas e às populações africanas e afro-brasileiras.

A organização das atividades aproxima-se da concepção de sequência didática apresentada por Zabala (1998), segundo a qual o trabalho pedagógico deve reunir ações

ordenadas, estruturadas e relacionadas aos objetivos de aprendizagem. No projeto, a sensibilização forneceu as bases para as pesquisas; as pesquisas subsidiaram as produções; e os materiais elaborados foram utilizados na socialização dos conhecimentos. Desse modo, cada etapa preparou ou aprofundou as aprendizagens mobilizadas nas etapas seguintes.

No primeiro e no segundo bimestres, foram realizadas a apresentação da proposta, a organização dos grupos, as leituras dirigidas e as aulas dialogadas. Os materiais didáticos sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena possibilitaram levantar os conhecimentos prévios dos estudantes, identificar dúvidas e problematizar representações estereotipadas. O diálogo também permitiu relacionar os conteúdos históricos às manifestações culturais presentes no cotidiano e no contexto mato-grossense, como alimentação, brincadeiras, danças, ritmos, modos de vida e formas de resistência.

A opção pelas aulas dialogadas favoreceu a participação dos estudantes na construção das aprendizagens. Essa prática aproxima-se de Freire (1996), para quem ensinar não se reduz à transmissão de conteúdos, mas implica criar condições para que os educandos participem da produção do conhecimento. Nessa perspectiva, a professora assumiu o papel de mediadora ao selecionar materiais, propor questionamentos, orientar as leituras e acompanhar as discussões e pesquisas desenvolvidas pelos grupos.

Após a sensibilização inicial, os estudantes foram organizados em grupos responsáveis pela investigação de diferentes temas. Eles precisaram pesquisar, comparar fontes, selecionar informações, organizar os conteúdos e definir formas adequadas de apresentá-los. A dinâmica mobilizou leitura, interpretação, síntese, oralidade, planejamento, criatividade, cooperação e tomada de decisões, ampliando o envolvimento e a responsabilidade dos estudantes pelas produções.

Essa organização dialoga com Bacich e Moran (2018), para quem as metodologias ativas envolvem os estudantes em atividades de pesquisa, criação, experimentação e comunicação. O protagonismo estudantil, entretanto, não elimina a importância do professor, pois exige uma mediação intencional, capaz de orientar as escolhas, acompanhar as atividades e oferecer condições para a construção do conhecimento. No projeto, os grupos tiveram espaço para participar e produzir, enquanto a professora acompanhou as etapas, esclareceu dúvidas e auxiliou na organização dos materiais.

No segundo e no terceiro bimestres, as pesquisas foram aprofundadas e transformadas em apresentações digitais, vídeos, pinturas, maquetes, jogos, artesanatos e bonecas abayomi. O Canva foi utilizado para organizar e comunicar os conhecimentos, exigindo que os estudantes selecionassem informações, relacionassem textos e imagens e construíssem uma sequência coerente para as apresentações. Entre os temas trabalhados, destacaram-se a culinária indígena e a participação de mulheres indígenas e negras na formação histórica e cultural brasileira.

O uso do Canva esteve relacionado à competência geral de cultura digital estabelecida pela Base Nacional Comum Curricular, que prevê a utilização crítica, significativa, reflexiva e ética das tecnologias para acessar informações, produzir conhecimentos e comunicar-se (Brasil, 2018). Assim, a tecnologia não foi utilizada apenas como recurso visual, mas como instrumento pedagógico para pesquisar, sistematizar e compartilhar as aprendizagens construídas.

Paralelamente às produções digitais, as oficinas de pinturas, maquetes, jogos, artesanatos e bonecas abayomi ampliaram as possibilidades de participação e expressão. Esses materiais não foram confeccionados apenas como objetos decorativos, mas relacionados às pesquisas e às discussões realizadas nas aulas. Sua produção exigiu planejamento, escolha de recursos, divisão de responsabilidades e retomada dos conteúdos, permitindo representar aspectos das culturas estudadas e apoiar as apresentações.

A articulação entre pesquisa, tecnologia e produção manual contemplou diferentes habilidades e formas de participação. Enquanto alguns estudantes se envolveram mais diretamente com a leitura e a investigação, outros se destacaram na elaboração visual, na confecção dos materiais ou na apresentação oral. Essa diversidade favoreceu o envolvimento das turmas e demonstrou que as aprendizagens podem ser construídas e comunicadas por diferentes linguagens.

Os registros pedagógicos e as produções indicaram uma apropriação progressiva dos temas. À medida que as pesquisas avançaram, os materiais passaram a incorporar informações históricas mais específicas e referências à resistência, à ancestralidade, às manifestações culturais e à presença contemporânea dos povos estudados. Ao explicar

suas produções aos colegas e à comunidade, os estudantes precisaram compreender os conteúdos para comunicá-los, atribuindo uma finalidade social às aprendizagens.

As atividades também contribuíram para a recomposição das aprendizagens ao mobilizarem leitura, pesquisa, escrita, síntese, oralidade e produção de materiais em torno de temas socialmente relevantes. Em vez de restringir a recomposição à repetição de conteúdos, o projeto retomou capacidades essenciais em uma experiência contextualizada, interdisciplinar e participativa.

Dessa forma, os resultados observados não decorreram apenas da variedade das atividades, mas da articulação estabelecida entre elas. A sequência organizada ao longo dos bimestres, as aulas dialogadas, o trabalho em grupo, as tecnologias digitais e as oficinas constituíram práticas interdependentes. A experiência evidencia que a educação para as relações étnico-raciais ganha maior consistência quando integra o currículo e oferece aos estudantes oportunidades para pesquisar, produzir, dialogar e compartilhar conhecimentos.

SABERES CULTURAIS INTERDISCIPLINARIDADE E PROTAGONISMO ESTUDANTIL

A segunda dimensão de análise compreende as atividades que aproximaram os estudantes das manifestações culturais afro-brasileiras e indígenas. As oficinas de culinária, as brincadeiras tradicionais, as danças, as expressões rítmicas e a produção de objetos possibilitaram abordar os conteúdos históricos por meio da oralidade, das práticas alimentares, dos movimentos corporais e das relações entre gerações. Dessa forma, os conhecimentos escolares foram articulados às práticas culturais e às experiências da comunidade.

Essa perspectiva aproxima-se de Gomes (2017), para quem os conhecimentos produzidos pela população negra e pelos movimentos sociais possuem dimensão educativa e contribuem para questionar silenciamentos presentes nos currículos. Reconhecer esses saberes significa compreender que o conhecimento também é produzido nas experiências comunitárias, nas práticas sociais e nas formas de resistência construídas por grupos historicamente marginalizados.

As oficinas de culinária estabeleceram relações entre história, memória e identidade. Os estudantes pesquisaram a origem de ingredientes, modos de preparo e significados culturais de pratos como feijoada e vatapá, além de preparações à base de mandioca e peixes. A abordagem não se limitou à apresentação ou degustação dos alimentos, pois procurou evidenciar sua relação com processos históricos, territórios e saberes transmitidos entre gerações. Assim, a alimentação foi compreendida como patrimônio cultural e expressão de ancestralidade e pertencimento.

A peteca, os jogos e as brincadeiras de roda também foram abordados como manifestações culturais relacionadas à socialização e à transmissão de conhecimentos. Ao vivenciarem essas práticas, os estudantes conheceram suas origens e participaram de situações que exigiram cooperação, escuta e respeito às regras coletivas. Essa experiência dialoga com Vygotsky (1998), para quem o desenvolvimento ocorre por meio das relações sociais e da mediação cultural. As brincadeiras, portanto, constituíram espaços de interação e aprendizagem, e não apenas momentos recreativos.

As danças e manifestações rítmicas, como samba, maracatu, jongo, siriri, cururu e capoeira, foram estudadas como expressões de memória, resistência, identidade e território. A articulação entre manifestações nacionais e regionais possibilitou relacionar a diversidade cultural brasileira às particularidades de Mato Grosso. Os estudantes foram incentivados a reconhecer que gestos, movimentos, ritmos e sonoridades também produzem e comunicam conhecimentos.

A integração entre culinária, brincadeiras, danças, pesquisa histórica, expressão artística e cultura digital conferiu caráter interdisciplinar ao projeto. Embora vinculado diretamente ao componente de História, o trabalho mobilizou conhecimentos de Arte, Língua Portuguesa, Educação Física e cultura digital. Conforme Fazenda (2008), a interdisciplinaridade pressupõe abertura, diálogo e integração entre os conhecimentos, sem eliminar as especificidades de cada área. No projeto, essa articulação permitiu compreender as manifestações culturais a partir de suas origens, seus contextos sociais, seus significados e sua permanência no presente.

A produção de pinturas, maquetes, jogos, artesanatos e bonecas abayomi ampliou essa integração. Esses materiais resultaram de pesquisa, interpretação, planejamento e expressão artística, não sendo tratados apenas como atividades manuais. As bonecas

abayomi foram relacionadas à identidade, à memória e à valorização da cultura negra; as maquetes e pinturas representaram práticas e manifestações culturais; e os jogos reuniram conhecimentos históricos, elaboração de regras e interação entre os participantes.

As produções também constituíram evidências qualitativas do processo de aprendizagem, pois permitiram observar como os estudantes selecionaram informações, relacionaram texto e imagem e representaram os conhecimentos construídos. Embora não sejam suficientes para mensurar isoladamente a aprendizagem, os materiais indicaram envolvimento e apropriação progressiva dos temas.

A diversidade das atividades ampliou as formas de participação. Alguns estudantes envolveram-se mais diretamente nas pesquisas, enquanto outros se destacaram na produção artística, nas práticas corporais, nas tecnologias digitais ou nas apresentações orais. À medida que os grupos passaram a selecionar informações, dividir tarefas e definir formas de apresentação, tornou-se mais evidente o protagonismo estudantil.

Bacich e Moran (2018) ressaltam que as metodologias ativas envolvem os estudantes em processos de investigação, criação, experimentação e tomada de decisões. Esse protagonismo não elimina a mediação docente, mas requer planejamento, acompanhamento e orientação. Durante o projeto, a professora permaneceu responsável por selecionar os temas, orientar as pesquisas, acompanhar os grupos e problematizar as representações construídas.

Os registros da experiência indicaram maior envolvimento quando os estudantes perceberam que suas produções seriam compartilhadas com colegas, familiares e demais integrantes da comunidade escolar. A existência de um público conferiu finalidade social ao trabalho e ampliou a responsabilidade dos grupos pela clareza das informações apresentadas. Também favoreceu a compreensão das culturas afro-brasileira e indígena como dimensões constitutivas do presente, superando perspectivas que situam esses povos exclusivamente no passado.

Assim, a integração entre saberes culturais, interdisciplinaridade e protagonismo estudantil aproximou os conhecimentos históricos das experiências sociais e culturais dos estudantes. As produções, as apresentações e a participação nas oficinas indicaram maior envolvimento, ampliação das formas de expressão, desenvolvimento da autonomia e oportunidades de cooperação. Ao pesquisar, produzir, experimentar e comunicar, os

estudantes construíram aprendizagens que ultrapassaram a memorização de conteúdos e favoreceram o reconhecimento da diversidade como dimensão da formação humana.

CULMINÂNCIA PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE E RESULTADOS PERCEBIDOS

A terceira dimensão de análise compreende a culminância do projeto, a participação das famílias e os resultados percebidos durante a experiência. Realizada no quarto bimestre, durante a Semana da Consciência Negra, a culminância não constituiu uma ação isolada, mas a etapa de socialização de um trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo.

Antes da apresentação à comunidade, as turmas socializaram suas produções em sala de aula, revisaram informações, reorganizaram os materiais, aprimoraram as falas e distribuíram responsabilidades. Esse processo também permitiu à professora retomar conteúdos e evitar a apresentação de informações descontextualizadas ou representações estereotipadas sobre as culturas estudadas.

A culminância reuniu apresentações orais, exposições de maquetes, pinturas, jogos, artesanatos e bonecas abayomi, além de atividades relacionadas à culinária, às brincadeiras, às danças e às manifestações rítmicas. Os estudantes explicaram ao público os significados históricos e culturais das produções, assumindo a função de comunicadores do conhecimento. Para Freire (1996), o conhecimento ganha sentido em relações marcadas pelo diálogo e pela participação dos sujeitos. Nessa perspectiva, a socialização fortaleceu a autoria, a oralidade e a autonomia dos estudantes.

O desfile cultural, organizado em grupos representativos das matrizes estudadas, buscou evidenciar a pluralidade presente na formação da sociedade brasileira e mato-grossense. A apresentação de vestimentas, ritmos e referências culturais, entretanto, foi acompanhada de contextualização histórica para evitar que as identidades fossem reduzidas a elementos considerados típicos. Conforme Munanga (2005), a escola precisa rever práticas e representações que reproduzem preconceitos, promovendo o reconhecimento positivo da diversidade étnico-racial.

A presença das famílias ampliou o alcance das atividades e possibilitou que as discussões sobre diversidade, respeito, racismo e discriminação ultrapassassem os limites da sala de aula. Ao acompanharem as apresentações e conhecerem os materiais produzidos, os familiares puderam reconhecer as aprendizagens e valorizar o protagonismo dos estudantes. Para Paro (2000), a participação familiar precisa estar relacionada ao acompanhamento da educação e à construção de uma escola comprometida com os interesses dos estudantes e da comunidade.

A socialização também favoreceu a troca de conhecimentos, pois as experiências familiares relacionadas a alimentos, brincadeiras, danças e práticas culturais puderam dialogar com os conteúdos apresentados. Ao reconhecer os saberes preservados pela oralidade e pela convivência entre gerações, a escola aproximou o currículo da realidade dos estudantes e da comunidade.

A culminância integrou ainda o processo avaliativo. A avaliação ocorreu continuamente durante as etapas de pesquisa, produção e apresentação, considerando o envolvimento individual e coletivo, a cooperação nos grupos, a realização das atividades e a capacidade de relacionar os conhecimentos históricos às experiências práticas. Essa concepção aproxima-se de Luckesi (2011), para quem a avaliação deve acompanhar e orientar a aprendizagem, e não se restringir à classificação ou ao produto final.

Os registros pedagógicos indicaram participação ativa e apropriação progressiva dos temas. Com o avanço das pesquisas e das oficinas, as produções passaram a apresentar maior contextualização histórica e mais referências à ancestralidade, à resistência, à identidade e às contribuições culturais dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros. A autonomia também foi percebida na organização dos espaços, na divisão das tarefas, na preparação dos materiais e na interação com o público, sempre acompanhadas pela mediação da professora.

No campo das relações interpessoais, foram observadas atitudes mais abertas ao diálogo e ao respeito às diferenças, além de maior disposição para discutir diversidade cultural, racismo, equidade e bullying. Esses resultados dialogam com Gomes (2017), ao compreender a educação das relações étnico-raciais como processo capaz de questionar desigualdades, reconhecer identidades e transformar formas de interpretar a sociedade.

Entretanto, como não foram utilizados questionários comparativos, escalas ou outros instrumentos quantitativos, os indícios de mudança nas relações e de diminuição de comportamentos discriminatórios devem ser compreendidos como percepções qualitativas decorrentes das observações e dos registros pedagógicos. Os resultados estão vinculados a um contexto escolar específico e não constituem comprovações estatísticas nem permitem generalizações.

A continuidade do projeto em 2024, 2025 e 2026 demonstra a possibilidade de integrar a educação para as relações étnico-raciais ao planejamento pedagógico de forma permanente. Embora a Semana da Consciência Negra tenha sido um momento importante de socialização, as atividades foram realizadas durante os quatro bimestres, evitando que as culturas afro-brasileira e indígena fossem abordadas apenas em novembro. Essa continuidade está alinhada às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, cuja efetivação demanda integração curricular, permanência e compromisso coletivo.

Assim, a culminância ampliou o sentido social das aprendizagens, aproximou famílias e escola e fortaleceu o protagonismo estudantil. Mesmo sem pretensão de mensurar impactos, as evidências qualitativas indicam que práticas contínuas, interdisciplinares e contextualizadas podem contribuir para a construção de conhecimentos históricos, para a valorização cultural e para o desenvolvimento de atitudes de respeito à diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do projeto Raízes e Sabores da Nossa História evidenciou a relevância de práticas pedagógicas que articulem conhecimento histórico, cultura, tecnologia, corporeidade e participação comunitária. Ao longo das diferentes etapas, os estudantes pesquisaram, produziram, experimentaram e comunicaram conhecimentos, construindo uma compreensão mais ampla das contribuições afro-brasileiras e indígenas para a formação do Brasil e de Mato Grosso.

A integração entre leituras, recursos digitais, oficinas, culinária, brincadeiras, danças e exposições tornou os conteúdos mais próximos da realidade dos estudantes e favoreceu diferentes modos de aprendizagem. O uso do Canva ampliou as possibilidades de pesquisa e comunicação; as produções artísticas e manuais deram materialidade às

reflexões; e a culminância criou condições para que os estudantes assumissem protagonismo e compartilhassem suas aprendizagens com as famílias e demais integrantes da comunidade escolar.

Os resultados percebidos indicam maior autonomia, engajamento e respeito à diversidade, além do fortalecimento dos vínculos entre escola e família. A experiência também reforça que o combate ao racismo, à discriminação e ao bullying necessita de continuidade, intencionalidade pedagógica e participação coletiva. Nesse sentido, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 constituem referências indispensáveis, mas sua efetivação depende de práticas que reconheçam as culturas afro-brasileira e indígena como dimensões permanentes do currículo.

Como possibilidade de aprimoramento, a continuidade do projeto pode incluir registros sistemáticos das percepções dos estudantes e familiares, instrumentos de acompanhamento das aprendizagens e ampliação das parcerias com representantes de comunidades indígenas, quilombolas, artistas e detentores de saberes tradicionais. Esses movimentos podem fortalecer a relação entre conhecimento escolar e experiência social, sem perder de vista o cuidado ético com a representação dos diferentes povos e culturas.

Assim, o projeto reafirma a escola como espaço de valorização da memória, enfrentamento das desigualdades e formação para a convivência democrática. Ao reconhecer raízes, sabores, ritmos, brincadeiras e histórias como formas legítimas de conhecimento, a experiência contribui para uma educação mais inclusiva, crítica e comprometida com a equidade racial e com o respeito à pluralidade cultural brasileira.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERUTTI, Flávio; SOUZA, Anieli; LEÃO, Fábio. **História afro-brasileira e indígena: 6º ano:** ensino fundamental: livro do professor. 2. ed. Curitiba: Divulgação Cultural, 2021.

BERUTTI, Flávio; SOUZA, Anieli; LEÃO, Fábio. **História afro-brasileira e indígena: 7º ano:** ensino fundamental: livro do professor. 2. ed. Curitiba: Divulgação Cultural, 2021.

BERUTTI, Flávio; SOUZA, Anieli; LEÃO, Fábio. **História afro-brasileira e indígena: 8º ano:** ensino fundamental: livro do professor. 2. ed. Curitiba: Divulgação Cultural, 2021.

BERUTTI, Flávio; SOUZA, Anieli; LEÃO, Fábio. **História afro-brasileira e indígena: 9º ano:** ensino fundamental: livro do professor. 2. ed. Curitiba: Divulgação Cultural, 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

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

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

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

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

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Cartilha da educação antirracista de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC-MT, 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

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

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional,** Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60–77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino:** a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000

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

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Educação em Movimento: experiências, saberes e práticas transformadoras na escola pública reúne reflexões e experiências que revelam a educação como um processo vivo, dinâmico e em constante construção.

A obra percorre temas como mediação pedagógica, recomposição das aprendizagens, tecnologias educacionais, formação docente, gestão escolar, inclusão, cultura de paz e políticas públicas, aproximando teoria e prática a partir dos desafios concretos vivenciados no cotidiano da escola pública.

Mais do que apresentar respostas prontas, este livro convida o leitor a refletir sobre diferentes possibilidades de ensinar, aprender e transformar a realidade educacional.

Ao reunir estudos e relatos de experiências, a obra valoriza o trabalho coletivo de professores e gestores e reafirma a escola como espaço de diálogo, acolhimento, inovação e construção de novos caminhos.

Uma leitura destinada a educadores e profissionais da educação que acreditam que transformar a escola também significa estar disposto a se transformar com ela.

ISBN: 978-6-55321-168-1