



**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS – UNIMES  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS  
DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**ERIKA KARINA RODRIGUES REZENDE**

**ENSINO E QUESTÕES SOCIOTERRITORIAIS – REFLEXÕES  
SOBRE PRÁTICAS DOCENTES NA INCLUSÃO**

**SANTOS**

**2025**

**ERIKA KARINA RODRIGUES REZENDE**

**ENSINO E QUESTÕES SOCIOTERRITORIAIS – REFLEXÕES  
SOBRE PRÁTICAS DOCENTES NA INCLUSÃO**

Dissertação e Produto Educacional de Mestrado Profissional apresentados ao Programa de Mestrado Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, para obtenção de título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dra. Simone Rezende da Silva

**SANTOS**

**2025**

## FICHA CATALOGRÁFICA

M433p Rezende, Erika Karina Rodrigues.

**Ensino e questões socioterritoriais** – reflexões sobre práticas docentes na inclusão / Erika Karina Rodrigues Rezende - Santos, 2025.

158 f.

Orientadora: Professora Dr.<sup>a</sup> Simone Rezende Silva.

Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Metropolitana de Santos. Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental, 2025.

1. Territórios de Vulnerabilidade 2. Práticas Docentes.  
3. Palafitas. 4. Mediação Pedagógica.

CDD:372.4

Vanessa Laurentina Maia

CRB871/97

Bibliotecária - UNIMES

**Título em inglês:** Teaching and socio-territorial issues – reflections on teaching practices in inclusion.

**Keywords:** Vulnerable Areas; Teaching Practices; Stilt Houses; Pedagogical Mediation.

**Titulação:** Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental

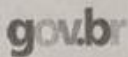
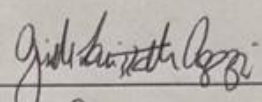
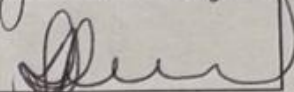
**Banca examinadora:** Prof<sup>a</sup>. Dra. Christina Windsor Andrews - UNIFESP–Guarulhos

Prof<sup>a</sup>. Dra. Simone Rezende da Silva - UNIMES

Prof<sup>a</sup>. Dra. Giselle Larizzatti Agazzi - UNIMES

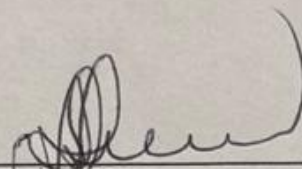
Data da defesa: **04/11/2025**

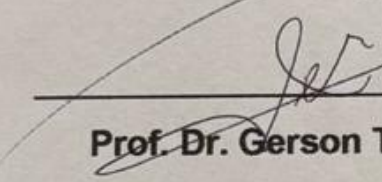
A Dissertação de Mestrado intitulada "ENSINO E QUESTÕES SOCIOTERRITORIAIS – REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DOCENTES NA INCLUSÃO" e o Produto Educacional "EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO DE VULNERABILIDADE: Práticas docentes transformadoras nas Palafitas de Santos - SP" de Erika Karina Rodrigues Rezende foram apresentados e aprovados em 04/11/2025, perante banca examinadora composta por:

Banca examinadora:	Resultado:	Assinatura
Profa. Dra. Christina Windsor Andrews – UNIFESP – Guarulhos	(X) Aprovada ( ) Reprovada	 Documento assinado digitalmente CHRISTINA WINDSOR ANDREWS Data: 04/11/2025 19:29:43-0300 Verifique em <a href="https://validar.it.gov.br">https://validar.it.gov.br</a>
Profa. Dra. Giselle Larizzatti Agazzi – UNIMES	(X) Aprovada ( ) Reprovada	
Profa. Dra. Simone Rezende da Silva – UNIMES	(X) Aprovada ( ) Reprovada	

Homologação do resultado pelo presidente da banca examinadora:

(X) Aprovada ( ) Reprovada

  
\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Simone Rezende da Silva**  
**Presidente da banca examinadora**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos**  
**Coordenador do Programa de Pós-Graduação**

Programa: Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Linha de Pesquisa: Inclusão, diversidade e direitos humanos no ensino fundamental

Macroprojeto: Diferença e equidade na educação

**Data da defesa: 04/11/2025**

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho à minha mãe e ao meu pai (in memoriam) — sem eles, nada seria possível —, ao meu marido, à minha família e, principalmente, a Deus, por me dar saúde e disposição para realizar meus sonhos.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela força, sabedoria e resiliência ao longo desta caminhada acadêmica, permitindo-me concluir mais esta etapa da minha trajetória.

À memória do meu amado pai, José, cuja presença e ensinamentos permanecem vivos em meu coração, guiando-me e inspirando-me a cada novo desafio.

À minha mãe, pelo amor incondicional, pelo apoio constante e por acreditar em mim em todos os momentos, tornando possível essa conquista.

Às minhas irmãs, Simone e Gisele, pelo carinho, incentivo e palavras de apoio, fundamentais para que eu seguisse firme nesta jornada.

Ao meu esposo, Gustavo, por sua paciência, compreensão e incentivo inabalável, sendo meu porto seguro em cada etapa deste processo. Seu apoio foi essencial para que eu pudesse enfrentar os desafios e alcançar este objetivo.

Aos meus amigos e colegas da escola, que compartilharam experiências, desafios e aprendizados comigo, e cujas histórias e vivências me inspiraram profundamente durante a construção deste trabalho.

À minha orientadora, Profa. Dra. Simone Rezende, registro minha mais profunda gratidão. Suas orientações ultrapassaram o âmbito acadêmico, pois, com sensibilidade e acolhimento, transformava cada encontro em uma verdadeira lição de vida. Sua sabedoria sempre me inspirou, e os aprendizados partilhados em nossas conversas permanecerão comigo para sempre. Agradeço imensamente todo o apoio e incentivo, sobretudo nos momentos de incerteza em relação ao meu tema. Sua postura generosa e olhar humano foram essenciais para que eu prosseguisse e chegasse até aqui. Muito obrigada por confiar no meu caminho e por me guiar com tanto cuidado e dedicação ao longo dessa jornada.

Aos docentes do programa, minha sincera gratidão por todo o conhecimento partilhado e pelo acolhimento ao longo dessa trajetória. Cada um, em sua singularidade, contribuiu imensamente para minha formação, não apenas pelos conteúdos apresentados, mas também pela empatia e compreensão nos momentos difíceis.

À banca examinadora em minha qualificação e defesa: Professoras Dras. Christina Andrews, Giselle Larizzatti Agazzi e Mariangela Camba, pelas contribuições atentas e cuidadosas.

À Profa. Dra. Irene, sempre atenta e generosa, agradeço por toda a orientação e disponibilidade nas aulas de Metodologia da Pesquisa Científica.

Aos professores do Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental que, de diferentes maneiras, marcaram minha formação, deixo o meu reconhecimento.

Aos colegas de mestrado, minha gratidão pelas trocas e aprendizados construídos juntos ao longo dessa caminhada. Compartilhamos incertezas, conhecimentos e nos apoiamos, o que tornou essa trajetória mais leve e enriquecedora.

Um agradecimento especial à minha amiga Luciana e à minha irmã Gisele pela constante parceria e incentivo.

A todos que tornaram essa jornada mais significativa, meu muito obrigada. Suas lembranças seguirão sempre vivas comigo. Levo de todos vocês não só os saberes adquiridos, mas também as amizades e o companheirismo que surgiram ao longo do processo.

Enfim, a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta dissertação, deixo meu sincero agradecimento.

REZENDE, Erika Karina Rodrigues. **Ensino e questões socioterritoriais – reflexões sobre práticas docentes na inclusão**, 2025. 158 fls. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos-SP, 2025.

## RESUMO

Este trabalho investiga as práticas docentes em territórios de vulnerabilidade, com ênfase nas Palafitas de Santos, compreendendo-as como espaços marcados não apenas pela exclusão social e pela precarização das condições de vida, mas também por lutas, esperanças e construções coletivas. A pesquisa teve como objetivo analisar como os professores percebem e atuam diante da realidade desses territórios, bem como as estratégias pedagógicas adotadas para promover uma educação significativa e transformadora. Para tanto, o ponto de partida para o entendimento desta realidade foram os conceitos de território e identidade territorial, entendendo o território como espaço de poder, resistência e construção. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, caracterizando-se como uma pesquisa-ação, na qual a técnica utilizada foi o grupo focal e entrevistas semiestruturadas para coleta de dados com professores atuantes em uma Unidade Municipal de Educação situada na região das Palafitas de Santos – SP. Ao longo da pesquisa chegou-se ao entendimento que, além da ausência de políticas públicas voltadas ao atendimento das necessidades específicas do bairro, de forma geral, os professores da referida unidade escolar desconhecem a realidade socioterritorial em que vivem seus estudantes. Diante disso, como produto educacional derivado desta investigação, foi criado um guia para professores intitulado “Educação e Territórios de Vulnerabilidade: Práticas Docentes Transformadoras na Palafita de Santos-SP”, com o intuito de visibilizar a realidade local e, a partir de um olhar freiriano, ajudar estes professores a incorporá-lo em suas práticas cotidianas. Visando, portanto, a formação docente continuada que contemple a realidade dos territórios periféricos, bem como o fortalecimento do papel do professor como mediador entre a escola e a comunidade. O guia elaborado contém sequências didáticas que visam despertar o professor para o contexto no qual seus estudantes estão inseridos, pois é necessário que a escola transcenda seus muros e dialogue com o território, a fim de construir uma educação mais equitativa e socialmente comprometida.

**Palavras-chave:** territórios de vulnerabilidade; práticas docentes; palafitas; mediação pedagógica.

REZENDE, Erika Karina Rodrigues. **Teaching and socio-territorial issues – reflections on teaching practices in inclusion**, 2025. 158 fls. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos-SP, 2025.

## ABSTRACT

This study investigates teaching practices in vulnerable areas, with an emphasis on the stilt houses of Santos, understanding them as spaces marked not only by social exclusion and precarious living conditions, but also by struggles, hopes, and collective constructions. The research aimed to analyze how teachers perceive and act in the face of the reality of these territories, as well as the pedagogical strategies adopted to promote meaningful and transformative education. To this end, the starting point for understanding this reality was the concepts of territory and territorial identity, understanding territory as a space of power, resistance, and construction. This is a qualitative study, characterized as action research, in which the technique used was focus groups and semi-structured interviews to collect data from teachers working in a Municipal Education Unit located in the Palafitas region of Santos, São Paulo. Throughout the research, it was understood that, in addition to the absence of public policies aimed at meeting the specific needs of the neighborhood, in general, teachers at that school unit are unaware of the socio-territorial reality in which their students live. In view of this, as an educational product derived from this research, a guide for teachers was created entitled “Education and Territories of Vulnerability: Transformative Teaching Practices in Palafita, Santos-SP,” with the aim of highlighting the local reality and, from a Freirian perspective, helping these teachers to incorporate it into their daily practices. The aim is therefore to provide continuing teacher training that takes into account the reality of peripheral territories, as well as strengthening the role of the teacher as a mediator between the school and the community. The guide contains teaching sequences that aim to awaken teachers to the context in which their students live, as it is necessary for schools to transcend their walls and engage in dialogue with the territory in order to build a more equitable and socially committed education system.

**Keywords:** vulnerable territories; teaching practices; stilt houses; pedagogical mediation.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Gráfico 1</b> - Percepção dos professores sobre a realidade dos alunos .....	56
---	----

## LISTA DE MAPAS

<b>Mapa 1 - Localização geográfica da escola Pedro Crescenti e as Palafitas de Santos</b> .....	35
--	----

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Situação de Casebres nas Palafitas.....	19
<b>Figura 2</b> - Registro do Mestrado Profissional em Educação.....	25
<b>Figura 3</b> - Casebre da Palafita.....	36
<b>Figura 4</b> - Registro de Casebre da Palafita.....	38
<b>Figura 5</b> - Problemática de lixo na comunidade das Palafitas .....	42
<b>Figura 6</b> - Descarte de lixo inadequado na comunidade das Palafitas .....	43
<b>Figura 7</b> - Unidade Municipal de Educação Professor Pedro Crescenti .....	51
<b>Figura 8</b> - Primeira reunião do Grupo focal realizado na studioteca na UME Prof Pedro Crescenti.....	53
<b>Figura 9</b> - Primeira sessão do Grupo Focal.....	54
<b>Figura 10</b> - Segunda reunião do Grupo Focal .....	57
<b>Figura 11</b> - Outro registro da segunda reunião do Grupo Focal .....	58
<b>Figura 12</b> - Registro na escola.....	136
<b>Figura 13</b> - Último registro com as crianças, a pesquisadora e a professora da turma .....	137

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Alguns argumentos feitos pelos participantes no Grupo Focal.....	55
<b>Quadro 2</b> - Primeira pergunta e respostas da segunda reunião do Grupo Focal .....	58

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>APP</b>	Área de Preservação Permanente
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>GF</b>	Grupo Focal
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>ONGs</b>	Organizações Não Governamentais
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao participante
<b>UNE</b>	Unidade Municipal de Educação
<b>UNIPAC</b>	Universitário Presidente Antônio Carlos
<b>UNISA</b>	Universidade Santo Amaro

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>2 MEMORIAL</b> .....	<b>20</b>
<b>3 TERRITÓRIO COMO FONTE DE PODER E EXPLORAÇÃO DESDE A COLONIZAÇÃO</b> .....	<b>26</b>
<b>3.1 Concepção de território</b> .....	<b>26</b>
<b>3.2 Ausência de políticas públicas em territórios de exclusão</b> .....	<b>30</b>
<b>4 PALAFITA E VULNERABILIDADE: Uma análise multidimensional</b> .....	<b>33</b>
<b>4.1 História e evolução da Palafita da Vila Gilda</b> .....	<b>34</b>
<b>4.2 Obstáculos e adversidades em áreas de alta vulnerabilidade</b> .....	<b>39</b>
<b>4.3 Viver em Palafita: Aspecto social e coletivo</b> .....	<b>43</b>
<b>5 METODOLOGIA</b> .....	<b>47</b>
<b>5.1 Contexto da realização da pesquisa</b> .....	<b>49</b>
<b>5.2 Procedimentos de análise de dados</b> .....	<b>51</b>
<b>5.2.1 Sessão 1</b> .....	<b>52</b>
<b>5.2.2 Sessão 2</b> .....	<b>57</b>
<b>5.2.3 Apontamentos a partir dos dados</b> .....	<b>60</b>
<b>6 PRÁTICAS DOCENTES EM TERRITÓRIO DE VULNERABILIDADE</b> .....	<b>62</b>
<b>6.1 O papel do professor em território de exclusão social</b> .....	<b>62</b>
<b>7 PRODUTO EDUCACIONAL: GUIA PARA PROFESSORES - EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO DE VULNERABILIDADE: PRÁTICAS DOCENTES TRANSFORMADORAS NAS PALAFITAS DE SANTOS</b> .....	<b>70</b>
<b>7.1 Validação do Produto Educacional</b> .....	<b>134</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>138</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>140</b>
<b>ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL</b> .....	<b>144</b>
<b>ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	<b>145</b>
<b>ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO DA UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO</b> .....	<b>149</b>
<b>ANEXO D – FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO</b> .....	<b>150</b>
<b>ANEXO E – FICHA REFERENTE A REALIZAÇÃO DA COLETA DE DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b> .....	<b>153</b>
<b>ANEXO F – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b> .....	<b>154</b>

# 1 INTRODUÇÃO

A educação em territórios de vulnerabilidade social apresenta desafios complexos que demandam práticas pedagógicas sensíveis à realidade local. O contexto das Palafitas, caracterizado por condições precárias de infraestrutura e exclusão social, impõe reflexões acerca do papel da escola e do professor na promoção de uma educação que dialogue com as necessidades e vivências dos estudantes. Compreender o território como espaço de construção identitária e de disputa por direitos é essencial para que a prática docente seja capaz de transformar a realidade, e não apenas reproduzi-la.

O conceito de território, conforme discutido por Haesbaert (2004), extrapola a dimensão geográfica, englobando aspectos sociais, políticos e culturais. Nessa perspectiva, o espaço educacional não pode ser compreendido isoladamente, pois está imbricado nas dinâmicas territoriais que configuram a vida dos estudantes. Assim, torna-se imprescindível que os docentes conheçam e reconheçam as especificidades da comunidade na qual atuam, a fim de promover um ensino significativo e emancipador. Essa discussão encontra respaldo nas reflexões de Paulo Freire (1987), que defende uma educação libertadora, capaz de fomentar a consciência crítica e a participação ativa dos sujeitos na transformação social.

Esta pesquisa nasce, portanto, das inquietações que a atuação como professora alfabetizadora em territórios de grande vulnerabilidade social suscitou ao longo dos muitos anos de trabalho e desenvolve-se no âmbito do Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Unimes, a partir da Linha de Pesquisa “Inclusão, diversidade e direitos humanos no Ensino Fundamental”, afinal para contribuir com a inclusão, neste caso, de viés sócioterritorial, é necessário entender os processos de exclusão na sociedade em geral e na escola em particular.

Estas inquietações me motivaram a ver além dos muros da escola e enxergar meus estudantes como seres individualizados, mas também como parte de um território.

Desta forma, o objetivo desta pesquisa foi investigar como abordagens socioterritoriais influenciam as práticas docentes dos professores no ciclo de alfabetização em comunidades vulneráveis, como as Palafitas de Santos-SP.

A pesquisa teve como objetivo analisar como os professores percebem e atuam diante da realidade desses territórios, bem como as estratégias pedagógicas adotadas para promover uma educação significativa e transformadora

Trata-se de pesquisa com abordagem qualitativa e centrada nos princípios da Pesquisa-Ação, na qual a técnica utilizada foi o grupo focal e entrevistas semiestruturadas para coleta de dados com professores atuantes em uma Unidade Municipal de Educação situada na região das Palafitas de Santos – SP.

Foram levantados dados acerca do conhecimento dos professores a respeito do território no qual atuam, bem como verificou-se como e se os aspectos socioculturais estão presentes nas aulas dos professores do ciclo de alfabetização.

Como consequência da investigação teórica e prática cheguei a elaboração desta dissertação, bem como de um produto educacional intitulado “Educação e Territórios de Vulnerabilidade: Práticas Docentes Transformadoras na Palafita de Santos-SP”, em formato de guia, com sequências didáticas que ajudam o professor a refletir sobre sua prática docente e ilumina a realidade local para que esta seja parte do processo de ensino-aprendizagem.

Afinal, mesmo a educação sendo um direito fundamental para todas as crianças, declarada na Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Estatuto da Criança e Adolescente e outros, como Direito Fundamental, o acesso e plenitude desta educação é fortemente influenciada pela realidade local.

Apesar dos avanços significativos nas últimas décadas, ainda existem inúmeras barreiras que limitam o acesso à educação para diversos grupos populares. Esta iniciativa busca entender essas condições, abordar e refletir esse contexto contribuindo para garantir que todos os cidadãos, independentemente de sua origem, gênero, idade, capacidade ou condição socioeconômica, tenham igualmente oportunidade de uma educação de qualidade em um ambiente que promova o desenvolvimento pleno de suas potencialidades e a constituição de sujeitos críticos e atuantes na sociedade.

Neste processo, a educação é um dos principais caminhos para uma sociedade mais justa, reduzindo as desigualdades sociais e econômicas.

Sendo assim, esta pesquisa baseia-se na crença fundamental de que o direito a uma educação de qualidade não deve ser condicionado e determinado pelas condições socioeconômicas e territoriais. É preciso reconhecer que, muitas vezes,

comunidades situadas em áreas desfavorecidas, como as Palafitas, enfrentam no seu dia a dia, desafios adicionais, como falta de infraestrutura adequada, fome, desigualdades, preconceitos, herança cultural e outros.

Ao estudar essas comunidades proporciona-se oportunidades de reflexão, contribuindo assim para um olhar diferenciado e uma sociedade cada vez mais justa, inclusiva e dialógica.

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de repensar a atuação docente em contextos de vulnerabilidade, superando uma visão homogeneizadora da educação e promovendo práticas pedagógicas que valorizem os saberes locais. Dessa forma, espera-se que este estudo contribua para a reflexão sobre a formação de professores, destacando a importância de uma educação comprometida com a equidade social e com a construção de territórios educativos mais inclusivos. Para tanto, o trabalho se organiza da seguinte forma:

O capítulo 1 trata-se desta introdução.

O capítulo 2, o memorial, apresenta minha trajetória de vida, de memórias de infância ao encontro com a educação. Fundamental para o entendimento das escolhas de pesquisa e ações que levaram à construção desta dissertação e produto educacional.

O capítulo 3, discute o território como fonte de poder e exploração, desde a colonização.

O capítulo 4, desenvolve-se um panorama da Palafita e suas vulnerabilidades.

O capítulo 5, apresenta a metodologia de pesquisa, detalhando os procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados.

O capítulo 6 analisa as práticas docentes no contexto estudado, relacionando-as aos desafios e potencialidades da educação em territórios de vulnerabilidade.

O capítulo 7 apresenta o produto educacional “Educação e Territórios de Vulnerabilidade: Práticas Docentes Transformadoras na Palafita de Santos-SP”. Que é o resultado dos esforços de pesquisa teórica, mas sobretudo de contribuição prática na incorporação da realidade local aos processos de ensino-aprendizagem.

Por fim, o capítulo 8 trata-se das considerações finais, seguidas pelas referências bibliográficas.

**Figura 1 - Situação de Casebres nas Palafitas**



**Foto 1:** Erika Karina Rodrigues Rezende (2023)

## 2 MEMORIAL

*“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.*

*(Paulo Freire)*

Ao longo da minha vida, sempre fui apaixonada pela educação, desde os primeiros passos da minha jornada como professora. Esta trajetória tem sido uma fonte inesgotável de aprendizado e inspiração, construindo em mim uma visão sobre o papel transformador da educação na minha vida e na de cada indivíduo.

Nasci em Teófilo Otoni – MG, uma cidade pequena no interior. Brincava com minhas irmãs de correr, subia no pé de manga verde e pegava para comer com sal. Tínhamos o necessário para viver com muito amor e carinho de todos que nos cercavam.

Ainda me lembro de cada brincadeira com minhas irmãs e minha prima, brincadeiras estas que me faziam sonhar com um mundo diferente do nosso, onde havia muita riqueza, poder e beleza, e onde ríamos sem parar, acreditando que um dia viveríamos tudo aquilo que estava em nossos corações.

Mas, após as brincadeiras, sempre nos deparávamos com a realidade: minha mãe trabalhava na bilheteria de um único cinema que existia na nossa cidade, e meu pai trabalhava em três empregos diferentes para sustentar nossa família. Sua profissão oficial era audiovisual e trabalhava no mesmo cinema que minha mãe. Também trabalhava como ajudante de pedreiro e vendia pedras preciosas na cidade. Ele tinha muito orgulho de sua profissão, mas, após alguns anos, foi demitido do cinema. Passou então a trabalhar apenas como pedreiro, sendo conhecido na nossa cidade como “José da cargueira” (ele possuía uma bicicleta com cargueira, com a qual transportava seus materiais e também nos levava ao médico e em outros lugares na garupa).

Tenho muitas recordações nas quais já adolescente eu e minha irmã Simone ajudávamos meu pai a construir nossa casa, pegávamos areia, tijolos, britas e outros materiais. Eu, algumas vezes com vergonha, mas minha irmã sempre feliz e orgulhosa por poder ajudá-lo.

Recordo também que, aos 6 anos, eu vendia salgados na rua para ajudar nas despesas de casa. Minha mãe fazia os salgados e eu entregava no comércio que havia combinado anteriormente.

Brincávamos na rua de correr, jogar bola, e éramos felizes enquanto nossos pais trabalhavam. Tínhamos muitos amigos que fizeram parte de toda minha infância. Eu, como filha mais velha, desde nova, sempre tive a obrigação de cuidar das minhas irmãs. E, quando algo acontecia com elas, eu apanhava muito por não cuidar bem delas... Eram tempos difíceis, mas com muitos sonhos, liberdade e principalmente muitas brincadeiras.

Quando fui estudar pela primeira vez no pré-escolar (Educação Infantil), me deparei com uma sala cheia e um mundo novo e desconhecido para mim. Demorei para me adequar à escola, aos colegas e professores. Tinha muita dificuldade de socialização e realizar tarefas simples. Um dia, escutei a professora falar com minha mãe que eu era uma menina meiga, mas que não conseguia realizar tarefas corriqueiras e talvez tivesse que ir para uma sala de alunos “fracos”. Fiquei muito triste e desmotivada, naquele momento eu só conseguia me enxergar um fracasso e acreditava que nunca seria inteligente. Tenho certeza de que essas palavras marcaram profundamente minha vida. Se hoje me dedico tanto aos estudos e estou aqui, realizando o tão sonhado mestrado, é para provar primeiramente a mim mesma e depois aos outros que, apesar das dificuldades, eu sou capaz de aprender, crescer e me tornar uma pessoa melhor e qualificada.

Infelizmente, os anos iniciais da escola foram cruéis. Eu me sentia inferior aos alunos, pois estes, ficavam debochando do meu cabelo por eu ter características negras e ainda ter muita dificuldade.

Após anos, cresci e sempre estudei em escolas públicas, nas quais os desafios e as dificuldades aumentavam cada vez mais, principalmente em ler e escrever e em resolver operações básicas. No terceiro ano do ensino fundamental infelizmente fiquei em uma sala na qual havia apenas os alunos fracos que não conseguiam aprender e avançar. Sentia-me triste ao ver meus amigos e irmãs nas chamadas “salas boas”, nas quais estavam todos os alunos considerados “inteligentes”. Acredito que foi a partir daquele momento que decidi que iria ser professora para ajudar todas as crianças com dificuldade, como eu. Afinal, “é crucial criar um ambiente inclusivo que valorize tanto os alunos com altas habilidades quanto aqueles com dificuldades de aprendizagem” (Souza, 2010, p. 80).

Hoje, vendo a citação acima e refletindo acerca de minha infância, penso como é importante valorizar todos os estudantes e promover a inclusão em todos os seus sentidos, para que não haja discriminação e que todos sejam valorizados em suas singularidades.

Como nos mostra o cantor Gonzaguinha em sua música, “nunca pare de sonhar. Fé na vida, fé no homem, fé no que virá. Nós podemos tudo, nós podemos mais. Vamos lá fazer o que será [...]”. Acreditar nos nossos sonhos e lutar por eles é o que nos move a continuar e perseverar mesmo frente aos obstáculos.

Trabalhei durante um período como babá na casa de uma vizinha, para poder comprar meus materiais escolares e ajudar em casa. Ainda recordo a felicidade de receber meu primeiro salário, com o qual consegui comprar todos os lápis e aquarelas que eu tanto sonhava.

A vida dos meus pais também não foi fácil. Começaram a trabalhar cedo e não concluíram o ensino fundamental. Meu pai, como filho mais velho, sustentava a família após a morte do meu avô. Minha avó ficou cega quando ainda era jovem. Minha mãe também precisou trabalhar cedo para ajudar a criar as irmãs mais novas.

Quando cheguei ao ensino médio, meu pai me incentivou a cursar contabilidade, acreditando que eu teria melhores oportunidades de emprego. Mas o desejo de ser professora primária estava sempre presente em meu coração. Mais tarde resolvi cursar com muita dificuldade a faculdade Universitário Presidente Antônio Carlos (UNIPAC) e me formei no curso Normal Superior. Trabalhava durante o dia como secretária em uma empresa e à noite frequentava o curso. Foi uma época muito difícil da minha vida, durante a qual dormia pouco, saía cedo de casa e chegava muito tarde. Minha mãe sempre me esperava na sacada de nossa casa, preocupada e cuidadosa. Pensei em desistir inúmeras vezes, mas consegui me formar. Ingressar na faculdade representou um marco transformador em minha trajetória pessoal e profissional.

A formação acadêmica não apenas ampliou meus horizontes intelectuais, mas também consolidou minha identidade como educadora. Cada disciplina, cada leitura, cada troca de experiência com professores e colegas foram fundamentais para a construção do meu olhar crítico sobre a educação e sua função social.

Durante a graduação, compreendi que ser professora ia muito além da transmissão de conteúdos; trata-se de um compromisso com a formação humana, com a construção do conhecimento e com a transformação da realidade dos alunos.

Foi nesse período que tive contato com autores e teorias que fundamentaram minha prática e despertaram em mim um profundo interesse pelos desafios da educação em territórios de vulnerabilidade.

Mudei para São Paulo e trabalhei em uma empresa terceirizada. O desejo de ser professora só aumentava. Conheci meu marido, que foi essencial para a realização dos meus sonhos. Realizei vários concursos públicos e logo fui chamada para trabalhar na cidade de Praia Grande–SP como atendente de educação. Trabalhei por anos nessa função, na qual senti na pele a dor da discriminação racial, os privilégios associados aos tons de peles, mas também encontrei ali amigos que são como irmãos e que fazem parte até hoje da minha vida. Depois de alguns anos, cursei Licenciatura em História na Universidade Santo Amaro (UNISA).

A inserção no magistério foi um momento de grandes descobertas e desafios. Ao pisar em sala de aula pela primeira vez como professora, percebi que a teoria estudada na universidade se entrelaça com a prática cotidiana, exigindo sensibilidade, adaptação e um olhar atento às realidades dos estudantes. O contato direto com alunos e comunidades fortaleceu minha convicção de que a educação é uma ferramenta de transformação social e que o professor desempenha um papel essencial nesse processo.

Cada experiência vivida ao longo dessa caminhada reafirmou minha escolha pela docência e alimentou minha busca por aprimoramento contínuo. Essa trajetória, que iniciou na faculdade, consolidou-se com minha atuação profissional e me impulsionou a ingressar no mestrado, reafirmando meu compromisso com uma educação crítica, inclusiva e significativa.

Minha primeira experiência como professora foi no Estado lecionando aulas de História, contratada por alguns anos no ensino Fundamental II e médio, mas sabendo que o meu coração queria a educação em seus anos iniciais. Foi uma época de muito aprendizado e de realização de sonhos, foi ali que pensamentos enraizados em meu coração começaram a dar lugar à autoestima e à confiança de que eu poderia ser o que eu quisesse, só dependia de mim e do tamanho dos meus sonhos.

Estudei muito e depois de alguns anos passei no concurso no município de Santos–SP e ingressei como professora adjunta na comunidade que me inspirou a realizar esse projeto, na qual aprendi a olhar nos olhos de cada criança e sentir o amor e ver a esperança. Esperança esta não apenas de aprender a ler e escrever, mas a

esperança de possibilidades e mudança de uma sociedade mais justa, onde a pobreza extrema, desigualdades e discriminação não sejam uma constante.

Ao longo da minha caminhada na prefeitura de Santos–SP tive a oportunidade de trabalhar em outras escolas, conhecer outras realidades, mas a comunidade das Palafitas na cidade de Santos–SP, foi onde escolhi fixar sede, pois é lá, onde o meu coração bate e o desejo de conhecer mais sobre esta comunidade, suas dificuldades e superações, onde a sala de aula seja um lugar de aprendizado e motivação; onde todos os alunos possam ter o mesmo direito de aprender e que a segregação de qualquer tipo não seja uma norma.

Segundo Paulo Freire (1979, p. 84), a “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. E eu queria transformar pessoas.

Observando o cotidiano dos alunos dessa unidade escolar, evidencia-se que as dificuldades encontradas naquele território não anula a essência da infância, onde as crianças demonstrava a alegria em atividades simples como brincar no parquinho, jogar bola e participar de práticas corporais diversas, com muito entusiasmo e muita disposição para aprender.

A trajetória no Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental foi marcada por inúmeros desafios, que vão desde a carga de estudos e leituras acadêmicas até momento de privação de sono e desgaste emocional. No entanto, cada obstáculo foi superado com muita persistência e compromisso com a formação continuada. O percurso tem proporcionado não apenas o aprimoramento teórico e metodológico, mas também um profundo crescimento pessoal. A cada nova leitura e discussão acadêmicas, tornei-me uma profissional mais preparada e uma pessoa mais sensível às complexidades da realidade educacional, principalmente por estar pesquisando um tema que dialoga diretamente com as experiências vivenciadas no cotidiano da escola pública. Compreender essas situações à luz do conhecimento científico tem sido um exercício transformador, que reafirma minha escolha por uma educação comprometida com a equidade e a justiça social.

**Figura 2 - Registro do Mestrado Profissional em Educação**



Fonte: Acervo da Pesquisadora

### **3 TERRITÓRIO COMO FONTE DE PODER E EXPLORAÇÃO DESDE A COLONIZAÇÃO**

Desde os primórdios do descobrimento e da colonização, o território brasileiro foi visto como uma grande extensão de terra produtiva, repleta de riquezas naturais. Essa percepção inicial, moldada pelos interesses europeus, definiu o território como espaço de exploração e dominação. Sob essa ótica, o conceito de território para os europeus superou seu sentido geográfico e passou, assim, a ser associado a uma visão de domínio e conquista. Portugal, ao pleitear as terras brasileiras, enxergava o potencial lucrativo através da exploração do pau-brasil e, posteriormente, dos grandes engenhos de açúcar, que eram os pilares da economia colonial.

A partir dessa perspectiva, o território era visto como uma propriedade a ser controlada e explorada, e sua colonização foi marcada por diversos conflitos e imposição de poder sobre as populações originárias que ali viviam. De acordo com Sérgio Buarque de Holanda (1995), a colonização portuguesa não apenas ocupou o território, mas buscou convertê-lo em um instrumento de lucro, deixando em segundo plano as complexas relações sociais e culturais locais.

Esse passado colonial criou uma dinâmica marcada pela exclusão e marginalização que persiste até hoje, especialmente em territórios vulneráveis, como os da Palafitas, onde as condições de vida são precárias e desiguais, e a noção de território está vinculada à luta pela sobrevivência e ao acesso a serviços básicos.

Assim, compreendermos o território em sua dimensão histórica, como um espaço inicialmente moldado pela exploração, nos ajuda a entender os atuais desafios enfrentados por comunidades que ocupam territórios vulneráveis, que tanto no passado quanto no presente são frequentemente marginalizadas e invisibilizadas. Isso permite uma reflexão crítica sobre o papel do território como fonte de poder e sobre os impactos das práticas de exclusão territorial na sociedade brasileira atual.

#### **3.1 Concepção de território**

O conceito de território para Haesbaert (2007), é amplamente utilizado não só pela Geografia, mas também por outras áreas, como a Ciência Política e a Antropologia, agrupando-as dentro das referências teóricas que envolvem o binômio material e idealista, no qual existe um vínculo entre sociedade e natureza e as

dimensões sociais privilegiadas: economia, política e cultura. Também se destaca a historicidade do conceito, em seu caráter mais absoluto ou relacional, físico e concreto, como coisa e objeto.

Haesbaert (2007, p. 66), em sua obra, afirma que:

A precarização (para alguns exclusão) social que lança de forma crescente milhões de pessoas na miséria faz com que eles revalorizem seus vínculos básicos com o território, mesmo no seu sentido mais elementar como terra, terreno, base primitiva da reprodução social, como abrigo e fonte de sobrevivência.

O autor enfatiza a importância dada pelas pessoas desfavorecidas em relação ao território, não como espaço geográfico, mas como abrigo.

Moreira (2004, p. 80) também comenta que “com o recorte, nasce o território. O recorte espacial é o princípio do conceito do território: o recorte qualificado por seu sujeito [...] cada recorte de espaço é um território”.

Com esse olhar, abordaremos as diversas concepções e definições sobre o território e seu significado, dialogando com teóricos importantes como Rogério Haesbaert, Ruy Moreira, Milton Santos, entre outros, compreendendo o território para além de um espaço físico, em sua relação e dimensão social.

Refletiremos também sobre as questões socioterritoriais e as barreiras encontradas na aprendizagem dos alunos do ciclo de alfabetização do ensino público, na comunidade das Palafitas de Santos–SP, contribuindo para uma educação mais justa, igualitária e inclusiva.

Devemos compreender que o território não é apenas um espaço físico e geográfico, mas uma construção relacional entre grupos sociais. Na obra de Haesbaert (2019), são abordadas contribuições significativas sobre o território e suas interações com questões sociais e políticas, além de suas dimensões, destacando-se o econômico, político, cultural e naturalista. O autor explora as relações entre território e identidade, ressaltando sua importância para cada indivíduo, e como a construção e apropriação do território estão ligadas à formação de identidades individuais e coletivas. Ele trata ainda de questões de geopolítica e da importância do território na formulação de políticas e estratégias de poder.

Ao tratarmos das questões socioterritoriais, torna-se evidente que o conceito vai além da dimensão física e geográfica. É uma construção dinâmica e multifacetada que reflete as relações de poder, identidade e pertencimento de um grupo. É nesse espaço que as aspirações individuais se entrelaçam com as necessidades coletivas.

Assim, ao analisarmos as teorias de pensadores como Haesbaert (2019), entendemos sua importância, bem como a necessidade de uma reflexão constante sobre nosso papel na construção e transformação dos espaços que habitamos. Ele utiliza também o termo “aglomerados de exclusão” para descrever grupos ou comunidades que são instáveis, inseguros e muitas vezes imprevisíveis, devido à exclusão social. Esses grupos são uma manifestação física da exclusão social e espacial.

Em entrevista concedida a Seabra, Carvalho e Leite, para o CENPEQ (2022), Dirce Koga afirma que o território se constitui a partir da sua relação com as pessoas que dele se utilizam, estabelecendo uma relação inseparável entre ambos. O território, segundo ela, diz respeito à vida coletiva, às suas relações sociais, de vizinhança e de poder. O interessante é que, ao refletir sobre o território, somos estimulados(as) a olhar e perceber o nosso entorno, nossas relações, nossas vivências e as diversas desigualdades sociais, raciais e de gênero que se manifestam com mais intensidade nos territórios que estão nas margens, nos campos e nas periferias, distantes dos centros (CENPEQ, 2022). É destacado também que esses territórios periféricos costumam ser tratados com uma visão focada no paradigma da ausência, em que não são observadas as lutas e as estratégias criadas para superar os obstáculos, sem perceber suas potencialidades como as Organizações Não Governamentais (ONGs) e outros.

A educação é um direito fundamental para todas as crianças, conforme declarado no artigo 6º da Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente, e no artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O direito a uma educação de qualidade não deve ser determinado pelas condições socioeconômicas e territoriais, mas sim ser garantido como um direito fundamental a todos. O artigo 6º, no Capítulo II, estabelece que a educação é um direito social, juntamente com a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, e a assistência aos desamparados. Brasil (1990) reforça esse direito ao estabelecer que toda criança tem direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Além disso, o artigo 4º do Capítulo II estabelece que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17

(dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

A educação é um direito humano fundamental que deve ser garantido pelo Estado. É importante destacar que o acesso à educação não deve ser determinado pelas condições socioeconômicas e territoriais. O Estado deve garantir uma educação de qualidade para todos os cidadãos. Haesbaert (2019) destaca que, na era da globalização, os territórios não irão desaparecer, mas se transformarão, assumindo novas formas. No texto, é destacada a coexistência de diferentes formas de territorialidade em um mesmo espaço, o que ele chama de "multiterritorialidade". Portanto, é importante que continuemos a explorar e questionar as dinâmicas do território em contextos diversos. Somente diante dessa compreensão aprofundada poderemos construir políticas e práticas que promovam a justiça espacial e a inclusão.

Pensando na comunidade do Dique da Vila Gilda, que iremos abordar no capítulo 3, de acordo com Wandermurem (2023), teve início por volta de 1960, quando moradias irregulares começaram a ser construídas, avançando da terra para dentro do Rio dos Bugres, uma área de preservação ambiental da Mata Atlântica e estuário de manguezais.

O território não deve ser entendido como uma simples delimitação física de fronteiras e de extensão de terra, mas como espaço de poder, onde ocorrem as disputas e as relações sociais e culturais se manifestam e se entrelaçam. Para Rogério Haesbaert (2004), o território deve ser entendido como um espaço onde se desenvolvem as relações de poder e de resistência, configurando uma dimensão política e social que é fundamental para a construção de identidade.

Ele argumenta que o território é, ao mesmo tempo, espaço de controle e de pertencimento, afirmando que “o território é, por excelência, um espaço de poder, mas também de identidade” (Haesbaert, 2004, p. 78). Ou seja, o território não se limita à dominação física, mas também engloba a maneira como os grupos e sujeitos constroem e reafirmam suas identidades em relação a esse espaço. Nas áreas das Palafitas, esse conceito se manifesta de forma coesa, uma vez que esses moradores enfrentam tanto as dinâmicas de exclusão quanto a luta pela afirmação de sua presença e identidade territorial.

Em comunidades vulneráveis, o espaço não reflete apenas as desigualdades sociais, mas é também um símbolo de resistência e de construção de identidade coletiva. Sendo apropriado como espaço de vivência, organização e luta contra as

condições adversas impostas, inúmeras vezes, pelo poder dominante. Como afirma Haesbaert (2004), o território é também um espaço de luta, onde se reconfiguram as relações de poder e onde novas identidades podem ser constituídas a partir dessa resistência.

Portanto, ao analisar o território como espaço de poder e identidade, é fundamental compreender sua complexidade e as diferentes dinâmicas que o constituem, especialmente nas áreas de vulnerabilidade. A relação entre poder, território e identidade nos mostra que o território é, ao mesmo tempo, um espaço de exclusão e de luta pela inclusão, onde as identidades são constantemente construídas e reconstruídas.

Santos (1996, p.48) também afirma que "o território é usado por meio das normas, que são fruto de relações de poder", reforçando a ideia de que o controle do território e suas organizações são fundamentais para a manutenção do poder. Para ele, o território é um espaço de identidade, pois é a partir dele que os grupos sociais se organizam, construindo assim suas histórias, suas culturas e suas lutas pelo reconhecimento.

Para Raffestin (1993), o território é um elemento fundamental para a identidade, já que as práticas de poder que o constituem também moldam as relações sociais e culturais. Ele propõe que a apropriação do território seja, portanto, uma forma de construção de identidade, já que "todo poder busca fixar-se no espaço" (Raffestin, 1993, p. 37).

### **3.2 Ausência de políticas públicas em territórios de exclusão**

A ausência de políticas públicas eficazes em território de vulnerabilidade e de exclusão reforça as desigualdades sociais e econômicas e perpetua um ciclo de marginalização, no qual as comunidades são excluídas dos benefícios do desenvolvimento da sociedade. Nesses territórios, onde as comunidades sofrem com uma carência extrema de infraestrutura básica e de serviços básicos, como nas áreas da educação, saúde, entre outros, observa-se uma segregação perversa e visível, refletindo a ineficácia das políticas públicas.

Maricato (2011) destaca que a política urbana no Brasil historicamente tem privilegiado as áreas centrais e mais rentáveis das cidades, relegando assim as periferias e favelas, como, já citado, as Palafitas, ao abandono. A falta de políticas

públicas estruturantes para esses lugares demonstra uma fragmentação de políticas urbanas, contribuindo para sua perpetuação em vez de combatê-la.

A luta pelo direito à cidade volta às ruas: o que está em disputa é a própria cidade, seus equipamentos sociais, suas oportunidades de emprego, de lazer, de mobilidade. Mas essa disputa se refere também à aplicação do fundo público, que ao invés de se dirigir à reprodução da força de trabalho, se dirige à reprodução do capital. O que se estabelece é a oposição entre valor de troca e valor de uso no espaço urbano; entre renda imobiliária e condições de vida. A crise urbana está no centro do conflito social. No Brasil, só não enxerga aquele que não quer ver (Maricato, 2014, p. 26).

Ela nos indaga a refletir e repensar políticas públicas efetivas, com um olhar voltado para aqueles que estão segregados e excluídos da sociedade, muitas vezes envolvidos em lutas silenciosas por uma sociedade melhor.

A consequência dessa segregação é um modelo de urbanização excludente, no qual os territórios que não geram lucros e retorno econômico são, infelizmente, deixados para trás e excluídos dos planos de desenvolvimento.

Para Harvey (2005, p. 23), o que diferencia o imperialismo de outras concepções de império é a “predominância da lógica capitalista, embora haja momentos em que a lógica territorial venha para o primeiro plano”.

Segundo Harvey (2005), a urbanização no contexto do neoliberalismo tem exacerbado as desigualdades sociais, deixando às margens as áreas menos lucrativas, incluindo territórios em situações de vulnerabilidade, com falta de investimentos públicos, criando um cenário de segregação e exclusão.

Portanto, a fragilidade das políticas públicas voltadas para territórios em vulnerabilidade resulta na perpetuação da exclusão, aprofundando as desigualdades sociais e espaciais e relegando essas áreas a uma condição de marginalidade estrutural.

Para que haja uma mudança efetiva, é necessário um compromisso efetivo do Estado em desenvolver políticas públicas que não apenas atendam às demandas básicas dessas comunidades, mas que também promovam uma inclusão plena na cidade e no desenvolvimento social e econômico desses territórios.

Por isso, é de suma importância compreendermos o conceito de território e entender toda a dinâmica envolvida nesse contexto, para que os educadores possam desenvolver, no seu dia a dia do chão da sala de aula, práticas docentes mais eficazes, inclusivas e contextualizadas com a realidade da comunidade,

desenvolvendo, assim, o pensamento crítico e a valorização do espaço e das identidades dos estudantes.

## **4 PALAFITA E VULNERABILIDADE: UMA ANÁLISE MULTIDIMENSIONAL**

As Palafitas são construções erguidas sobre estacas elevadas, encontradas em regiões costeiras e alagadiças, projetadas para que as edificações não sejam arrastadas pelas correntezas dos rios e para proteger contra insetos, enchentes, frio, chuvas e outros fatores. Essas construções, que surgiram em diversas partes do mundo como solução para a convivência entre o homem e a água, refletem uma complexa relação entre cultura, meio ambiente e vulnerabilidade social (Wikipedia, 2024).

Ao longo da história, as Palafitas se tornaram símbolos de adaptação às adversidades naturais, permitindo que populações e comunidades marginalizadas desenvolvessem modos de vida em harmonia com o meio ambiente e as águas. No entanto, à medida que o tempo avança, essas moradias têm se tornado mais emblemáticas das dificuldades encontradas e vivenciadas por aqueles que nelas habitam, principalmente no que diz respeito à vulnerabilidade socioeconômica e ambiental.

Este capítulo visa discutir, refletir e explorar a evolução histórica das Palafitas, suas características arquitetônicas e questões de vulnerabilidade. Para tanto, analisaremos detalhadamente as múltiplas dimensões que caracterizam a vida na Palafita, compreendendo tanto seu aspecto cultural quanto os desafios enfrentados por essa comunidade diante das mudanças climáticas, do crescimento urbano desordenado e da falta de políticas públicas eficazes.

Devemos salientar também que essas moradias desempenham um papel importante, indo além da função básica de habitação. Elas representam, para seus moradores, modos de vida e culturas, refletindo uma adaptação única ao meio ambiente natural e às condições socioeconômicas locais.

Elas representam um lugar de convivência comunitária, onde o comércio e as interações sociais estão diretamente vinculados à estrutura física dessas habitações, transcendendo sua função arquitetônica e constituindo um elemento vital na preservação e continuidade das tradições culturais, dos laços sociais e do senso de pertencimento das pessoas que nelas habitam.

#### 4.1 História e evolução da Palafita da Vila Gilda

O surgimento da maior favela de Palafitas do Brasil, conhecida como Dique da Vila Gilda, situada na cidade litorânea de Santos, no estado de São Paulo – SP, localizada ao longo da margem do rio dos Bugres, sob uma Área de Preservação Permanente (APP), é reconhecido como a maior favela de Palafitas do Brasil, com mais de 20 mil famílias, segundo dados de uma reportagem do site Terra, exibida em 22 de maio de 2023 (Wandermurem, 2023).

Atualmente, o Porto de Santos avançou uma posição no ranking global de movimentação de contêineres, passando da 41ª colocação em 2021 para a 40ª em 2022. Esse desempenho reafirma sua posição de destaque como o maior porto do hemisfério sul e o segundo mais movimentado da América Latina, ficando atrás apenas do Porto de Colón, localizado na margem atlântica do Canal do Panamá (Porto de Santos, 2023).

A elevação da maré e os ventos fortes são uma preocupação constante para os moradores, mesmo quando suas moradias são um pouco mais resistentes. A rápida deterioração das estacas que sustentam as Palafitas também é um problema, exigindo atenção constante (Wandermurem, 2023).

O surgimento desta comunidade se deu com a instalação de moradias irregulares a partir de 1960, em toda a crista e, posteriormente, em direção ao meio do rio dos Bugres, área de preservação ambiental da Mata Atlântica em estuário de manguezais. A situação é de extrema vulnerabilidade social, com a destruição da vegetação nativa e a inexistência de saneamento básico, como abastecimento de água e rede de coleta do esgoto (Ribas, 2021, p.3).

Essa comunidade surge em um contexto de extrema pobreza e vulnerabilidade social, marcada por desigualdade social e muita pobreza.



O mapa da escola e de seu entorno permite uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas espaciais e da relação entre a escola e a comunidade. No entanto, é importante ressaltar que a localização do Dique da Vila Gilda, onde a UME Pedro Crescenti está inserida, é imprecisa, sendo representada de forma aproximada no mapa. Essa condição reflete a própria natureza do território, caracterizado por constantes transformações e reorganizações espaciais.

Se, por um lado, observamos uma cidade portuária ganhando destaque por abrigar o maior complexo portuário da América Latina, por outro lado, o Dique da Vila Gilda revela uma realidade distinta, evidenciando uma comunidade em condições precárias, invisibilizada ou ignorada, principalmente pelo poder público. Isso marca um contraste entre o porto e a favela, entre o belo e a exclusão (Ribas, 2021).

**Figura 3 - Casebre da Palafita**



**Foto 3:** Erika Karina Rodrigues Rezende (2023).

A imagem revela um cenário de profunda desigualdade social e vulnerabilidade, na qual a precariedade vivenciada por essa comunidade é evidente. As habitações improvisadas e a falta de infraestrutura básica refletem a marginalização enfrentada por esses moradores, em contraste com a cidade de Santos e sua história.

Em meados do ano de 1531, o Brasil tornou-se a principal colônia de Portugal a ser explorada. Com isso, Santos passou a ser reconhecida como uma localização privilegiada para as trocas de mercadorias e riquezas coloniais, surgindo assim o Porto de Santos.

Na segunda metade do século XIX e começo do XX com o advento do café, a cidade de Santos entrou em um período de modernização e de chegada de muitos imigrantes. Contudo, problemas urbanos também se agravaram, sobretudo para a população mais carente, como a falta de saneamento básico e grande pobreza. A insalubridade era tamanha que durante um período de tempo (que antecede a reforma sanitária projetada por Saturnino de Brito iniciada em 1905) a região portuária de Santos foi conhecida pelo nome de “Porto da Morte”, devido aos surtos e doenças causadas pelas más condições sanitárias da região.

Com o crescente e rápido desenvolvimento da região santista e por meio das obras de construção civil, Santos recebeu um enorme contingente de migrantes, principalmente advindos da região Nordeste do país. Porém, grande parte deste contingente não tinha condições adequadas de se estabelecer e, portanto, foram empurradas para as áreas alagáveis (pelas marés) e onde foram constituídas as das Palafitas.

Essas áreas se caracterizam pelas invasões ilegais, com a implantação de loteamentos clandestinos em áreas do Estado, terrenos da Marinha e áreas de proteção ambiental, como mangues e faixa junto aos rios, refletindo a ausência efetiva do Estado (Guimarães, 2010).

Diferentemente das demais casas presentes em algumas favelas, como, por exemplo, as favelas cariocas, o Dique da Vila Gilda é formado por restos de madeira, situados sobre as águas em meio ao ecossistema do manguezal (Dias, 2017).

A pobreza e a vulnerabilidade dessa comunidade, marcada pela ausência de políticas públicas, revelam um cenário de desigualdade, violência e proliferação de doenças.

**Figura 4 - Registro de Casebre da Palafita**



**Foto 4:** Erika Karina Rodrigues Rezende (2023).

A imagem acima revela, de maneira clara, os reflexos da desigualdade. As estruturas de madeiras improvisadas que compõem as moradias e o lixo espalhado pela área indicam a ausência de infraestrutura adequada e de políticas públicas voltadas para a melhoria das condições de vida dessa população. Adultos e crianças são frequentemente vistos sendo alvos de discriminação e preconceito em uma sociedade eurocêntrica, baseada no dinheiro e no poder.

As lições de Kaloustian e Ferrari (1994) são marcantes nesse sentido: por detrás da criança excluída da escola, presente nas favelas, no trabalho precoce urbano e rural, e em situação de risco, está a família desassistida ou inatingível pela política oficial. Infelizmente, muitas crianças, hoje, em zonas vulneráveis e em

situação de risco, são muitas vezes excluídas das escolas e permanecem desassistidas.

Em uma reportagem produzida pelo jornal Diário do Litoral, José Pereira, dono de um bar da região da Palafita, foi entrevistado e comenta sobre o preconceito que outras pessoas demonstram ao saber que ele mora na Palafita. No entanto, ele afirma que, quando essas pessoas conhecem o local, acabam percebendo que é um bom lugar e são bem recebidas: “Quando a gente fala que mora aqui o pessoal não olha muito bem. Tem muita gente que tem medo de vir aqui. Mas quando vem pela primeira vez, e é bem recebido, vê que aqui é um lugar bom. A maioria volta”, afirmou.

Foi nesse cenário de crescimento urbano, desenvolvimento do Porto e necessidade de moradia por parte dos imigrantes que vieram em busca de novas oportunidades de trabalho e melhoria de vida, que se consolidou em Santos o crescimento e a expansão da maior favela de Palafitas do Brasil.

#### **4.2 Obstáculos e adversidades em áreas de alta vulnerabilidade**

Viver em um contexto de vulnerabilidade significa enfrentar uma série de dificuldades que afetam diversos aspectos da vida cotidiana. As comunidades que habitam nessas áreas, frequentemente marcadas por condições precárias de infraestrutura, falta de acesso a serviços básicos e exposição constante aos riscos ambientais e sociais, encontram-se em luta constante pela sobrevivência. Nessas regiões, a exclusão social, a insegurança econômica e a fragilidade das políticas públicas agravam ainda mais a situação, tornando os obstáculos diários ainda mais difíceis de superar, como no caso do incêndio ocorrido no caminho São Sebastião em 2 de janeiro de 2017.

O episódio destruiu duzentas moradias em uma área de seis mil metros quadrados. As paredes de madeira, as casas muito próximas umas das outras, com ligações elétricas irregulares e botijão de gás mal instalados, contribuem para o risco de explosões (Revista Fórum, 2017).

Outro incêndio foi registrado na comunidade do Dique da Vila Gilda em 2023, como mostrou o noticiário na Web da Band: “Um incêndio destruiu a comunidade Dique Vila Gilda, maior comunidade sobre Palafitas do país, entre a noite desta segunda-feira (4) e terça-feira (5) na cidade de Santos, no litoral de São Paulo. Pelo menos 150 casas foram atingidas”.

Várias famílias foram atingidas, e muitas dessas famílias perderam tudo ou grande parte de seus bens, sendo abrigadas em escolas e locais cedidos pela prefeitura. Houve doações de toda a região, mas muitas dessas pessoas tiveram que deixar suas casas e ir morar com familiares e amigos até reconstruírem suas vidas. Infelizmente, incêndios assim ocorrem com frequência na comunidade, deixando suas marcas na vida daqueles que moram ali.

Outro obstáculo vivenciado por essa comunidade é o saneamento básico, essencial para a saúde humana. Mesmo sendo um direito garantido por lei, parte da população ainda não tem acesso à coleta de esgoto.

As Palafitas constituem um ambiente propício para a contração de doenças infecciosas. Situadas às margens da Ilha de São Vicente, não possuem sistema de esgoto, as necessidades fisiológicas são despejadas diretamente na maré ou às margens do rio, onde encontram crianças brincando e adultos catando caranguejos (Dias 2017).

Como consequência, os habitantes enfrentam diversas doenças, como: Hepatite A; Giardíase; Amebíase (ou Disenteria Amebiana); Cólera; Shigeloses; Febre Tifoide e Leptospirose, todas transmitidas pela via oral-fecal em grandes aglomerações com baixos padrões de higiene e ausência de saneamento básico. (Ministério da Saúde, 2010).

Merece destaque também a doença parasitária chamada esquistossomose (ou xistose, barriga d'água ou doença dos caramujos), na qual o ser humano, ao entrar em contato com águas contaminadas por moluscos, fica sujeito a sintomas como febre, dor de cabeça, calafrios, suores, fraqueza, falta de apetite, dor muscular, tosse, diarreia, inflamação do baço e fígado, prisão de ventre, tonturas, sensação de plenitude gástrica, prurido anal, palpitações, impotência, emagrecimento e endurecimento do fígado, com aumento do seu volume. Os casos graves geralmente demandam internação hospitalar e tratamento cirúrgico, sendo caracterizados por emagrecimento, fraqueza acentuada e aumento do volume abdominal (Ministério da Saúde, 2010).

A comunidade também sofre com inundações e enchentes. A comunidade do Dique da Vila Gilda enfrenta sérios desafios devido à sua localização geográfica, particularmente quando a maré sobe e causa inundações recorrentes. A proximidade com as águas torna a região especialmente vulnerável aos efeitos das marés altas, gerando enchentes que afetam as moradias, a infraestrutura local e as condições de

vida dos moradores. Durante esses eventos, muitas famílias sofrem com a invasão da água em suas residências, comprometendo a segurança e a saúde pública, além de causar perdas materiais significativas. A falta de um sistema de drenagem adequado e de políticas públicas eficientes agrava ainda mais essa situação, perpetuando um ciclo de vulnerabilidade que afeta não apenas o bem-estar das famílias, mas também a continuidade das atividades econômicas e sociais da comunidade.

A problemática do lixo nas comunidades de Palafitas revela um desafio significativo, afetando tanto o meio ambiente quanto a vida dos moradores. Grande parte dos resíduos sólidos acaba sendo descartada de maneira inadequada, favorecendo a proliferação de doenças e prejudicando o meio ambiente. Alguns desses descartes são colocados na frente da escola municipal, pois segundo depoimentos de alguns moradores, infelizmente o carro de lixo e o carreto não entram na comunidade, assim como também os Correios, que têm um ponto específico de entrega, entre outros serviços. Infelizmente, algumas pessoas que vão até a escola não sabem disso, e muitas delas julgam os moradores sem a informação de que aquele é o local de descarte para que os resíduos possam ser recolhidos.

A comunidade também é frequentemente associada a alto índices de violência e tráfico de drogas, em grande parte devido à exclusão social e por uma cultura vivenciada por jovens e adolescentes. Como resultado, essas comunidades são frequentemente estigmatizadas, sendo vistas pela sociedade como foco de criminalidade, o que reforça e perpetua o preconceito contra aqueles que vivem nesse território. No entanto, a violência e o uso de drogas nesses espaços são reflexos de uma realidade muito mais complexa, tendo origem na desigualdade social e na ausência de ações que promovam a inclusão.

**Figura 5 -** Problemática de lixo na comunidade das Palafitas



**Foto 5:** Erika Karina Rodrigues Rezende (2023).

**Figura 6** - Descarte de lixo inadequado na comunidade das Palafitas



**Foto 6:** Erika Karina Rodrigues Rezende (2023).

### **4.3 Viver em Palafita: Aspecto social e coletivo**

A história da Vila Gilda, situada na comunidade do Rádio Clube em Santos, revela um cenário complexo de vulnerabilidade socioespacial, agravado pela ausência de políticas públicas efetivas e pela precariedade habitacional. No entanto, esse panorama de dificuldades convive com a capacidade de resistência e organização dos moradores, que constroem redes de solidariedade e buscam soluções coletivas para

os problemas que enfrentam. A Vila Gilda, como muitas outras áreas de Palafitas no Brasil, é um território que, embora marcado por carências materiais, é também um espaço de produção de vida, de cultura e de identidade.

A vulnerabilidade da Vila Gilda não se limita às questões físicas e ambientais, também se manifesta na falta de acesso a direitos fundamentais, como educação de qualidade e saúde pública, além da estigmatização social que marginaliza seus moradores. Nesse sentido, a luta por reconhecimento e pertencimento é uma constante na história da comunidade. Morar em Palafitas significa, para muitos, viver à margem da cidade formal, mas também lutar por um lugar legítimo dentro dela.

Ao longo dos anos, os moradores da Vila Gilda demonstraram uma resiliência notável, organizando-se em associações comunitárias e movimentos sociais para reivindicar melhorias no acesso à infraestrutura e serviços públicos. Essa resistência ativa mostra que, mesmo em condições adversas, essas populações não se limitam a esperar por soluções vindas de fora, mas tomam para si o papel de protagonistas de suas próprias histórias. Como evidenciado em estudos sobre urbanização periférica, a resiliência dos moradores de áreas vulneráveis, como a Vila Gilda, é um fator crucial para compreender as dinâmicas sociais e políticas que se desenvolvem em torno dessas comunidades.

A primeira vez que estive na comunidade, lembro-me de sentir um turbilhão de emoções, desde pena, medo e raiva por ver meus estudantes vivendo em uma área extremamente vulnerável, mas ao longo da minha visita percebi também que estes, apesar das dificuldades, viviam felizes e livres e que brincavam muito. E que, se olhassem sem preconceito, poderíamos até concordar que é um bom lugar para se morar.

Em uma das visitas realizadas pela pesquisadora, nas quais os moradores não desejaram se identificar, um destes relatou que as madeiras que sustentam as casas precisavam ser trocadas ou reparadas a cada mais ou menos três anos, mas que isso só acontecia com o auxílio e a colaboração de outros moradores, que a ajudavam nesta tarefa árdua.

Outro exemplo que se faz necessário mencionar: quando os moradores passam mal e é preciso chamar uma ambulância, infelizmente as macas, na maioria das vezes, não conseguem acessar a comunidade. Vizinhos e amigos carregam a pessoa nos braços até o carro, pois não é possível passar com a maca ou com a

ambulância sobre as tábuas muitas vezes danificadas (depoimentos de alunos da Unidade Municipal de Educação - UME).

Por meio da união e dos esforços, essas comunidades criam laços de amor e de sentimento de pertencimento que vai além do material, expressos fortemente no cuidado afetivo e também emocional.

Em um cenário no qual dificuldades econômicas se somam ao estigma social, a construção de redes de apoio e afeto desempenha um papel fundamental na manutenção do bem-estar de toda comunidade.

Esses laços de solidariedade criam um ambiente de acolhimento, no qual o indivíduo em situação de insegurança, medo e vulnerabilidade, como os idosos, crianças e pessoas com mobilidade reduzida e especiais, recebe apoio necessário para lidar com as diversidades do dia a dia.

A noção de cuidado coletivo é muito importante, pois não é vista apenas como responsabilidade individual, mas como uma prática comunitária. Conseqüentemente, os moradores não se envolvem apenas nos deveres e responsabilidades, mas também em experiências de lazer e festividade, reforçando assim os laços comunitários e estabelecendo uma rede de apoio emocional.

Nos aspectos culturais e de identidade da comunidade, essa cultura é marcada pela interação constante com o meio ambiente, práticas de pesca e da construção dos saberes locais, como argumenta Santos (2002) as comunidades em condição de vulnerabilidade desenvolvem uma cultura própria que reflete tanto suas condições materiais quanto estratégias de sobrevivência e adaptação às adversidades. No caso das Palafitas, essa cultura inclui conhecimentos ecológicos tradicionais, cooperação entre os moradores e os desafios encontrados.

Esses aspectos culturais estão ligados à prática simbólica e à preservação de tradições orais, festivas que reforçam os laços de pertencimento entre membros da comunidade.

Outra forma de resistência cultural e de promoção do desenvolvimento social na região que surge e ganha muita força na comunidade, é o *Projeto Arte no Dique*. Fundado em 2002, o Arte no Dique é uma organização sociocultural que oferece uma ampla gama de atividades artísticas, educacionais e culturais para os moradores, especialmente voltadas para os jovens e crianças da comunidade.

“Com um número de 170 a 220 alunos, entre crianças, adolescentes, jovens e adultos que participam gratuitamente das oficinas, tendo a percussão como carro-

chefe do grupo, com oficinas em 3 horários sendo uma pela manhã e duas à tarde” (Toledo, 2007, p. 82), o Arte no Dique é uma iniciativa que vai além do simples acesso à arte. Ele promove o engajamento comunitário e oferece alternativas de inclusão e cidadania, transformando a vida de muitos jovens e adultos em um cenário de extrema vulnerabilidade, desenvolvendo um sentimento de pertencimento e responsabilidade no território em que habitam.

Em síntese, a Vila Gilda ilustra como as comunidades de Palafitas, apesar da vulnerabilidade extrema, são também espaços de inovação social, onde novas formas de organização e sobrevivência emergem como respostas às desigualdades. A história da Vila Gilda, portanto, é tanto uma narrativa de precariedade quanto de potencial de transformação social, indicando que, com o devido reconhecimento e políticas públicas adequadas, esses territórios podem se integrar de maneira mais justa e digna ao tecido urbano.

## 5 METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa foi estruturada para compreender as práticas docentes em territórios vulneráveis, com o foco no impacto do contexto territorial na educação nos anos iniciais da alfabetização, para isso optou-se por uma abordagem qualitativa, que permite captar a percepção, as experiências e os desafios dos professores e gestores escolares.

Para o desenvolvimento deste trabalho alinhados aos objetivos, realizamos um levantamento e seleção de fontes nas bases de dados acadêmicos como bibliotecas, virtuais e repositórios bem como consulta aos Educapes e outros, utilizando descritores e termos-chave específicos relacionados ao tema em questão, tais como questões sociais, territoriais e de ensino/aprendizagem. Essa abordagem metodológica proporciona uma base sólida de conhecimento, análise e reflexão crítica, permitindo uma compreensão aprofundada nas interações entre questões sociais, território e ensino, contribuindo para uma análise embasada. Este trabalho baseia-se, portanto, em levantamentos bibliográficos acerca das temáticas socioterritoriais e acerca do ensino aprendizagem. Além disso, trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa baseada nos princípios da pesquisa-ação.

A pesquisa-ação é um método de pesquisa que aborda diversas técnicas de pesquisas sociais. Estabelecendo assim uma estrutura coletiva, participativa e ativa, coletando informações e enfatizando a participação dos sujeitos envolvidos no problema investigado. Ela propõe uma análise das diferentes formas de ação e situações vivenciadas por um determinado grupo com o foco em uma prática e mudança do problema identificados no estudo de uma comunidade. Com base nos princípios da pesquisa-ação, a concepção e organização do trabalho é flexível e pode ser adaptada às necessidades dos agentes envolvidos, tanto o pesquisador quanto os participantes (Thiollent, 1992).

Fundamentada no princípio da pesquisa-ação este método busca não somente investigar a realidade, mas também fomentar mudanças no processo, por meio da colaboração do grupo, justificada pela capacidade de integrar a análise e a transformação da prática, promovendo reflexões coletivas sobre as condições sociais, culturais e educacionais do território em questão.

Thiollent (1987, p. 16) destaca que “não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados”. Assim, sua importância reside na capacidade de ir além do arquivamento de informações, posicionando-se como uma ferramenta de potencial transformação social, especialmente no contexto das práticas pedagógicas dos professores.

O autor mencionado anteriormente, afirma também que “a ênfase pode ser dada a um dos três aspectos: resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento” (Thiollent, 1987, p. 19). Nesse sentido, ao refletir sobre a relevância da tomada de consciência por parte dos professores em suas práticas pedagógicas em comunidades vulneráveis, torna-se imprescindível que essa conscientização se transforme em um ponto de partida para reflexões e ações capazes de impactar positivamente a escola, a comunidade e, por extensão, a sociedade.

Compreender a situação e buscar soluções para o problema delimitado, com a participação ativa de todos os envolvidos, é fundamental, pois permite analisar a questão sob diferentes perspectivas e coletivamente trilhar novos caminhos.

A coleta de dados foi realizada por meio da técnica que favorecem tanto a troca coletiva, quanto o aprofundamento individual, combinando assim o Grupo Focal (GF) e entrevista semiestruturadas sendo os resultados analisados à luz de referenciais teóricos que sustentam a discussão sobre território, práticas pedagógicas e inclusão social.

O Grupo Focal é uma técnica utilizada na pesquisa de abordagem qualitativa, escolhida como forma para discussão e para captar emoções, percepções, opiniões e experiências coletivas sobre o objeto de estudo. Esta metodologia é caracterizada por reunir um pequeno grupo de participantes para discutir questões previamente estabelecidas sob a mediação de um facilitador que organiza e direciona os diálogos.

Segundo Gatti (2012, p. 11) “o trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento”.

No contexto desta pesquisa, o Grupo Focal contou com a participação de 13 professores, uma coordenadora e a moderadora, todos atuantes na escola. O uso desta técnica possibilitou o levantamento de dados sobre as questões socioterritoriais,

o conhecimento dos professores acerca da realidade dos alunos, os desafios enfrentados pelos professores e as suas práticas desenvolvidas em sala de aula.

Os dados coletados durante os encontros foram registrados em vídeos, transcritos na íntegra e analisados. As entrevistas foram realizadas na escola e arquivadas com a pesquisadora.

Ao explorar as percepções coletivas e individuais, o Grupo Focal revelou-se uma valiosa ferramenta para compreender as práticas pedagógicas e para identificar possíveis caminhos para promover mudanças e transformações.

### **5.1 Contexto da realização da pesquisa**

O grupo focal realizou-se no dia 3 de outubro de 2024 e no dia 8 de novembro de 2024, e as entrevistas foram coletadas durante os dias 11 a 13 de novembro do mesmo ano na UME Pedro Crescenti, situada na Avenida Brigadeiro Farias Lima, s/n Rádio Clube, no município de Santos, São Paulo.

Essa escola atende uma comunidade inserida em um território marcado pela vulnerabilidade social. Situada atrás da escola está localizada a Palafita da Vila Gilda, que faz limite com São Vicente, tendo um papel essencial na formação educacional e cidadã de crianças e adolescentes da região.

Como instituição de ensino público a unidade municipal, oferece educação básica em diferentes etapas, abrangendo a educação infantil e Anos iniciais do ensino Fundamental com alunos especiais, funcionando em dois turnos matutino e vespertino, com um corpo de professores e comunidade escolar engajados e comprometidos com uma educação de qualidade.

É uma escola grande, com 20 salas de aulas, sala de professores e banheiros, studioteca, brinquedoteca, sala de leitura, biblioteca, parque para educação infantil, refeitório, quadra para aula de educação física, banheiros para alunos e banheiro para alunos especiais (trocadores), entre outros.

A UME Professor Pedro Crescenti tem se destacado em atividades extracurriculares, como a participação na 21ª Copa TV Tribuna de Futsal Escolar em 2025. A escola foi uma das 36 instituições participantes do torneio, que visa estimular a prática esportiva e promover a integração entre os estudantes (Redação do Ge, 2024).

**Unidade Municipal de Educação (UME) Professor Pedro Crescenti**, localizada no bairro Rádio Clube, em Santos (SP), foi reconhecida com o **Prêmio Excelência Educacional** concedido pelo Governo do Estado de São Paulo em março de 2025. Esse prêmio destaca o desempenho de escolas que superaram as metas estabelecidas no **Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp)** em 2024.

A cerimônia de premiação ocorreu em 25 de março de 2025, no Memorial da América Latina, na capital paulista. Além da UME Professor Pedro Crescenti, outras nove escolas municipais de Santos também foram homenageadas por seus desempenhos destacados (Prefeitura de Santos, 2025).

O critério para a concessão do prêmio foi o **Índice de Excelência Educacional (IEE)**, que considera fatores como evolução das notas, complexidade da unidade, tamanho, vulnerabilidade social e regime de ensino (tempo parcial ou integral).

Contudo, a escola enfrenta desafios significativos relacionados à infraestrutura limitada e às condições adversas socioeconômicas da comunidade atendida, fatores esses que impactam diretamente nas práticas pedagógicas desenvolvidas.

A escolha desta instituição para a realização do Grupo Focal justifica-se pelo contexto em que está inserida, em que reflete as dinâmicas de exclusão e vulnerabilidade discutidas ao longo de toda a pesquisa, e também porque a pesquisadora faz parte do corpo docente.

Além disso, o envolvimento dos profissionais da escola permitiu uma análise rica e aprofundada das práticas docentes e da percepção sobre o território onde atuam, aspectos cruciais para o objetivo deste estudo.

**Figura 7 -** Unidade Municipal de Educação Professor Pedro Crescenti



**Foto 7:** Erika Karina Rodrigues Rezende (2024).

## 5.2 Procedimentos de análise de dados

Considerando as três fases propostas para a Análise de Conteúdo ancoradas nos ensinamentos de Laurence Bardin (2011) e elaborados por Machado (2023).

- 1) Grupo Focal;
- 2) Grupo Focal;
- 3) Entrevista.

Dessa forma, e sob tal reflexão, iniciamos a reunião do Grupo Focal, a qual relatamos abaixo.

### 5.2.1 Sessão 1

Iniciamos o primeiro encontro com as boas-vindas aos participantes e o esclarecimento sobre o que era o Grupo Focal, sua importância, seu objetivo e a necessidade de participação de todos os envolvidos. Foi esclarecido o motivo do encontro ser gravado e, em seguida, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos participantes para consentimento e autorização para a gravação do encontro, para que todos pudessem posteriormente preencher e assinar.

Naquele dia, estava chovendo muito e, infelizmente, quando isso acontece, próximo à escola ocorrem muitos pontos de alagamentos nos quais, conseqüentemente, carros não conseguem passar (quando a maré está alta, isso também ocorre). Dito isso, os professores presentes na reunião do Grupo Focal estavam bastante apreensivos e com medo de não conseguirem ir embora, caso estivesse as imediações estivessem alagadas. Se nós, professores, temos esse sentimento quando tudo está inundado, é fácil imaginar o que se passa no coração dos estudantes e de toda comunidade que vive nas Palafitas, nas quais essa realidade é constante.

A reunião aconteceu em uma das salas da escola, a studioteca, com o grupo em roda para melhor entrosamento e para que todos pudessem participar ativamente. Foram convidados todos os professores do período vespertino, incluindo os especialistas. Participando 13 professores do ciclo de alfabetização (professores novos na escola e professores que estão há mais anos). Entre estes estavam presentes o professor de Educação Física e o professor de artes, além da coordenadora e da moderadora (eu).

**Figura 8** - Primeira reunião do Grupo focal realizado na studioteca na UME Prof Pedro Crescenti



**Foto 8:** Erika Karina Rodrigues Rezende (2024).

**Figura 9** - Primeira sessão do Grupo Focal



**Foto 9:** Erika Karina Rodrigues Rezende (2024).

É importante ressaltar que o roteiro previamente estruturado pela moderadora no Grupo Focal foi utilizado como parâmetro e que novos questionamentos e comentários emergiram a partir das respostas e depoimentos dos participantes.

No quadro 1, abaixo, reproduzimos parte de alguns dos argumentos feitos, na íntegra, pelos participantes. As letras “P” indicam a fala do pesquisador/moderador; as letras “R” correspondem às respostas dos professores na ordem formulada.

O moderador e pesquisador, após uma breve abertura, disparou a primeira pergunta:

**Quadro 1** – Alguns argumentos feitos pelos participantes no Grupo Focal

<b>P:</b>	Vocês já foram visitar a Palafita ou conhecem relatos de alunos, ou vídeos e noticiários na televisão e internet que falam sobre a comunidade?
<b>R1</b>	Quando eu estava trabalhando no contraturno, no projeto, a professora desta escola onde eu ajudava estava abordando o tema desigualdade social e mostrou para a turma um vídeo que mostrava a realidade da comunidade do Dique da Vila Gilda, lembro que ela passou várias coisas tristes, mas uma marcou muito os alunos, uma aluna cadeirante tentando passar nas tábuas irregulares, ou a falta dessas tentando não cair. Eles discutiram também porque as casas são irregulares e a falta de manutenção das madeiras.
<b>R2</b>	Eu conheço, sim, a comunidade, já visitei há muitos anos atrás, mas sinceramente eu não quero nunca mais voltar, pois é muito triste ver a situação em que vivem nossos alunos.
<b>R3</b>	Eu nunca fui e realmente desconhecia que havia Palafitas atrás da escola, trabalho aqui esse ano, mas desconhecia a realidade em que vivem os alunos.
<b>R4</b>	Eu não conheço, mas acredito que os meus alunos não moram nas Palafitas, pois quando perguntei onde moravam, eles sempre falam casas e que sempre vêm para a aula limpinhos, não acredito que vivam nessa situação de vulnerabilidade.
<b>R5</b>	Eu conheço apenas de escutar os meus alunos falando sobre suas vidas, como brincaram e suas dificuldades, mas sei que não podemos entrar de qualquer forma e qualquer horário, necessita de uma prévia autorização.
<b>R6</b>	Muita gente não vê e conhece a Palafita aqui atrás da escola, pois existem algumas casinhas pobres na frente fazendo um paredão escondendo a comunidade, triste, pois não conseguem ver os barracos de madeiras e água.
<b>R7</b>	Eu nunca vi pessoalmente, mas já escutei os meus alunos contarem que onde moram não tem chuveiro e que tomam banho de canequinha, e que também colocam lixo nas sacolas e que muitas caem na maré, inclusive animais domésticos como gatos e outros.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

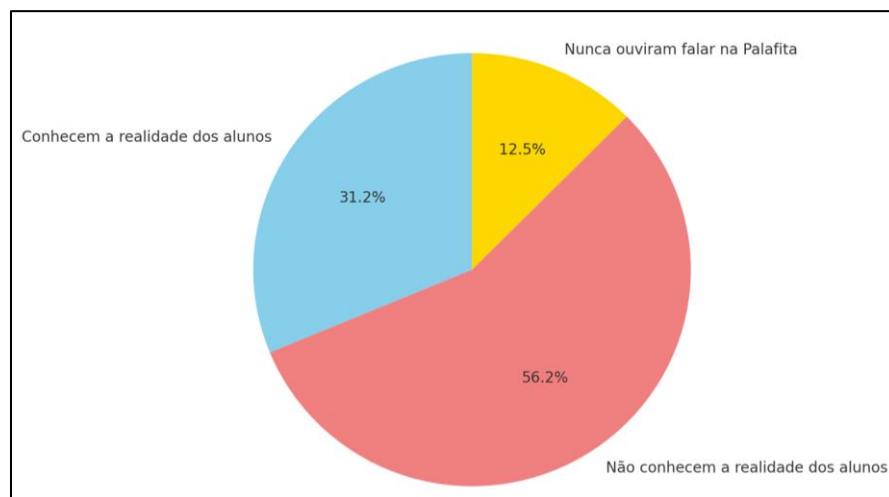
Dos 13 professores que estavam no Grupo Focal, 5 destes professores estavam na escola há mais de cinco anos, 3 professores haviam chegado naquele ano, e o restante tinha entre 3 e 4 anos de atuação.

De acordo com a reunião deste dia, 5 professores, entre os 13 participantes, e uma coordenadora conheciam a comunidade da Palafita. O restante não conhecia, inclusive a coordenadora também não conhecia.

Dos 9 que não conheciam, 2 professores conheciam apenas por nome (sabiam da existência da comunidade), 2 destes nunca ouviram falar (não sabiam que atrás da escola existia a Palafita) e 5 conheciam pela boca dos alunos, em depoimentos, por vídeo, na internet e televisão.

Segue abaixo um gráfico com os resultados adquiridos no Grupo Focal, conforme descrito acima:

**Gráfico 1 - Percepção dos professores sobre a realidade dos alunos**



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

Este gráfico revela que grande parcela dos professores da UME infelizmente não conhecia a realidade dos alunos para quem lecionava.

A segunda pergunta que foi instigada no Grupo Focal foi se aqueles professores que não conheciam a comunidade tinham vontade de realizar uma visita para conhecer. Dos 9 professores citados acima que não conheciam, 2 professores falaram que não queriam ir visitar a região, pois é uma realidade triste e que até doíam ver os alunos vivendo naquela situação e que visitá-los não iria mudar a situação, 4 professores queriam conhecer e 3 não responderam.

A terceira questão foi se as práticas dos professores levam em conta a realidade em que eles vivem, suas dificuldades e sucesso. Os professores responderam que nem sempre, pois é muito difícil adequar o conteúdo, o currículo, a

realidade deles. Afirmaram que conhecem apenas parte ou a desconhecem totalmente, e citaram como exemplo a questão do lixo: os professores trabalham em sala a importância do descarte adequado, mas desconhecem que não há coleta de lixo na Palafita, pois o caminhão só chega até em frente da escola. Como falar e ensinar o gênero “carta” se os alunos não recebem correspondência em suas casas, já que o carteiro também não entra na favela?

Um dos professores ressaltou que nós ensinamos aquilo que o currículo exige, sem levar em consideração a comunidade em que trabalhamos.

Outros problemas enfrentados pela comunidade foram discutidos. A reunião do Grupo Focal teve duração de 28 a 30 minutos e foi encerrada com várias indagações por parte do corpo docente. Ao sairmos, não havia mais alagamento, apenas o medo persistente dos professores.

### 5.2.2 Sessão 2

A segunda reunião do Grupo Focal aconteceu no dia 08 de novembro de 2024, com os mesmos professores presentes. Foi um dia tranquilo na escola, e a reunião do Grupo Focal transcorreu de forma calma. A atividade foi realizada na sala dos professores, como mostra as figuras abaixo.

**Figura 10** - Segunda reunião do Grupo Focal



**Foto 10:** Erika Karina Rodrigues Rezende (2024).

**Figura 11** - Outro registro da segunda reunião do Grupo Focal



**Foto 11:** Erika Karina Rodrigues Rezende (2024).

Foi preparado um lanche para que todos os participantes se sentissem mais à vontade, interativos, confortáveis e motivados a participar. Iniciamos o encontro com o lanche e um momento de confraternização e, no decorrer, foi realizada a primeira pergunta.

Seguindo o exemplo citado acima, as letras “P” indicam a fala do pesquisador/moderador, e as letras “R” correspondem às respostas dos professores, apresentadas na ordem em que foram formuladas.

**Quadro 2** - Primeira pergunta e respostas da segunda reunião do Grupo Focal

<b>P</b>	Vocês acreditam que é possível adequar o conteúdo e currículo à realidade dos alunos? Vocês se sentem preparados para esse desafio?
<b>R1</b>	Eu abordo sim alguns temas que fazem parte da vida dos meus alunos, e outros que não têm nada a ver com a realidade em que vivem.
<b>R2</b>	Eu também sigo o mesmo padrão da minha amiga, esse ano eu até fiz um projeto sobre frutas com os meus alunos e tinham algumas frutas que eles conheciam e outras que nunca ouviram falar.
<b>R3</b>	Eu sinceramente não trabalho temas da realidade dos meus alunos, pois existe muita desgraça e tristeza, prefiro mostrar o outro lado para que eles possam ter uma expectativa diferente.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

Outros professores preferiram não falar.

A segunda pergunta foi sobre as dificuldades encontradas pelos professores para trabalhar naquela comunidade. Eles relataram:

- 1) Pouca participação dos pais;
- 2) Falta de estrutura da escola, que na maioria das vezes não é beneficiada como outras escolas localizadas no centro da cidade e na região da Ponta da Praia;
- 3) Proposta de reforma sem atendimentos há muitos anos;
- 4) Encaminhamentos de alunos sem as devidas devolutivas e prosseguimentos dos mesmos;
- 5) A escola deveria ter um olhar diferenciado, e as políticas públicas deveriam adequar à realidade da comunidade, com um currículo específico, calendário anual adaptado por conta das enchentes, maré alta e outros desastres que afetam a comunidade.

Sobre as entrevistas que aconteceram no dia 09 de novembro de 2024 com os professores individualmente, segue o resultado abaixo:

A primeira pergunta foi: Você se sente preparado para desenvolver práticas diferenciadas na sala de aula?

Dos nove professores que responderam, apenas um relatou que não se sente preparado, os demais responderam que se sentem preparados.

A próxima pergunta foi: Se sim, quais práticas são desenvolvidas?

Os professores responderam que trabalhavam nas salas com dobraduras, jogos de alfabeto móvel, cantinho da leitura, recursos tecnológicos, gênero, receita, visitas ao zoológico, dramatização, experimentos, pesquisas e atividades em que os alunos sejam os protagonistas do ensino-aprendizagem.

E a última pergunta foi: Gostaria de ter formação sobre como desenvolver essas práticas?

Todos os professores envolvidos na pesquisa responderam que sim, e uma única professora mencionou que essa formação deveria ocorrer dentro do horário reservado à formação dos docentes.

### 5.2.3 Apontamentos a partir dos dados

A partir dos dados coletados por meio do Grupo Focal e das entrevistas, constata-se que, infelizmente, a maioria dos professores atuantes nesse contexto não conhece plenamente a realidade de seus estudantes, incluindo suas conquistas e dificuldades. Observa-se também que alguns profissionais demonstraram resistência em buscar esse conhecimento, possivelmente devido à dor e ao desconforto de lidar com essa realidade. Além disso, muitos acreditam trabalhar com a realidade dos estudantes; no entanto, ao serem questionados sobre como isso ocorre, restringem-se a mencionar o uso de recursos pedagógicos, sem necessariamente contemplar a formação integral dos estudantes.

Essa constatação levanta um questionamento crucial: como é possível construir uma educação transformadora se, para promover as transformações, é imprescindível conhecer a realidade em que se atua? Não há transformação sem um objetivo claro, e não se pode definir um objetivo sem compreender as especificidades do contexto em que os sujeitos da aprendizagem estão inseridos.

A análise dos dados coletados também aponta para uma lacuna existente entre os professores e a realidade vivenciada pelos estudantes em contextos de vulnerabilidade social, realidade essa diferente da vivência da maioria dos professores.

Esse distanciamento não apenas compromete a efetividade das práticas pedagógicas, mas também revela uma fragilidade na formação docente, que muitas vezes não prepara os profissionais para lidar e trabalhar com as complexidades dos territórios nos quais atuam.

Compreender a realidade dos estudantes vai além de uma análise superficial de suas condições de vida, exigindo empatia, escuta ativa e disposição para integrar essas vivências ao processo educacional.

Quando os professores desconhecem ou evitam se engajar com essa realidade, corre o risco de perpetuar uma educação descontextualizada, que não dialoga com as necessidades e potencialidades dos alunos.

Além disso, a ideia de trabalhar a realidade muitas vezes se limita à aplicação de recursos pedagógicos padronizados, desconsiderando a formação integral dos estudantes. Essa abordagem tecnicista reduz o papel da educação, que deveria promover a construção de uma consciência crítica e uma formação cidadã.

Portanto, para que a educação possa cumprir seu papel transformador, é fundamental que os professores sejam instigados e apoiados a conhecer a realidade de seus estudantes, reconhecendo-a como ponto de partida para o planejamento de suas ações e práticas. Esse conhecimento não pode ser apenas uma ferramenta pedagógica, mas deve ser entendido como uma possibilidade de transformação social, aproximando a escola das demandas da comunidade em que está inserida.

Dessa forma, o próximo capítulo, que abordará as práticas docentes, se propõe a aprofundar as análises iniciadas neste estudo, discutindo a importância da articulação entre as ações pedagógicas na sala de aula com as vivências e demandas sociais e educacionais.

Com base nos dados coletados, serão exploradas as potencialidades e desafios que emergem no cotidiano escolar, visando contribuir para a construção de uma educação significativa e emancipadora, principalmente em contextos de exclusão social.

## **6 PRÁTICAS DOCENTES EM TERRITÓRIO DE VULNERABILIDADE**

Atuar como docente em território de vulnerabilidade vai além da transmissão de conteúdos curriculares, e exige mais do que a aplicação de metodologias tradicionais e inovadoras. Nesse cenário, a compreensão das condições de vida de cada aluno, bem como as dinâmicas sociais, culturais e econômicas da comunidade, torna-se essencial para que o processo educativo seja significativo e promova a transformação social.

O desconhecimento sobre essa realidade pode resultar em práticas descontextualizadas, distantes das necessidades e dos desafios enfrentados pelos educandos.

Este capítulo propõe refletir sobre as práticas docentes em comunidades pobres e vulneráveis, destacando a importância de conhecer e considerar a realidade local no planejamento das ações pedagógicas e na sua execução pelos educadores.

Por meio da análise de dados coletados, busquei compreender como os educadores percebem o contexto em que trabalham e como isso influencia suas práticas na sala de aula.

Sendo assim, a discussão apoia-se em referências teóricas que abordam o território como espaço de identidade e poder, e a escola como lugar privilegiado para promover a cidadania e o desenvolvimento integral dos sujeitos sociais.

A partir dessa análise, espera-se evidenciar como uma prática docente que reconheça e valorize as especificidades de cada território pode contribuir para a construção de uma educação emancipadora e transformadora.

Sendo assim, faz-se necessário e urgente refletir sobre e avaliar essas práticas, alinhando-as às especificidades de cada comunidade.

### **6.1 O papel do professor em território de exclusão social**

O papel do professor em um contexto de exclusão e vulnerabilidade extrapola o mero ensino de conteúdos curriculares, expandindo para o campo do acolhimento, da mediação e da transformação social. O professor se torna um agente e um mediador na construção de pontes entre a realidade vivenciada pelos alunos e o potencial emancipador da educação.

Paulo Freire, em sua obra “Educação e mudança” (50ª edição, 2023), critica a concepção de uma Educação ingênua, que acredita ser capaz isoladamente de combater as desigualdades ou simplesmente reproduzir mecanicamente os valores e as estruturas da sociedade vigente. Para Freire, a educação não deve ser reduzida a uma prática neutra ou meramente técnica, mas comprometida e conscientizadora associada a uma prática transformadora envolvendo ação e reflexão crítica (Freire, 2023, p. 9).

Freire afirma que “enquanto os grandes debates, os seminários revolucionários permanecem dentro da escola cada vez mais isolada dos problemas reais e longe das decisões políticas, não existirá uma educação libertadora” (Freire, 2023, p.11). A escola deve ultrapassar seus muros, conhecendo os reais problemas, demandas e decisões da comunidade em que está inserida para que haja uma educação libertadora, substituindo uma visão ingênua por uma visão crítica sobre a realidade. Por isso, é de suma importância conhecer a realidade na qual a escola está inserida.

Ele também destaca a importância do “diálogo, não um diálogo romântico entre os oprimidos e os opressores, mas o diálogo entre os oprimidos para a superação de sua condição de oprimido” (Freire, 2023, p. 13). Esse diálogo deve servir para a sua conscientização e libertação.

No contexto educacional, a atuação dos profissionais da educação vai além de meros transmissores de conteúdo, tornando indispensável um olhar atento e diferenciado para a realidade dos estudantes ali inseridos, considerando suas vivências, seus desafios e contextos socioculturais. Esse entendimento é fundamental para que a educação cumpra seu papel transformador e inclusivo.

Ter um olhar diferenciado demanda desenvolver estratégias pedagógicas que respeitam as experiências, as especificidades e individualidades de cada sujeito, promovendo um ambiente de equidade social. Segundo Freire (1996), a educação deve ser dialógica, pautada no respeito e no reconhecimento do outro como sujeito ativo do processo educativo.

Esse olhar também possibilita a criação de um ambiente mais acolhedor, no qual o estudante se sinta valorizado e conseqüentemente mais motivado a aprender. Somente quando o educador considera a realidade do aluno e que a educação cumpre plenamente seu papel de agente transformador capaz de promover o desenvolvimento integral do indivíduo, contribuindo para uma sociedade mais justa e

igualitária. Dessa forma, um olhar empático e atento às demandas locais torna-se um elemento essencial na prática pedagógica de qualidade.

Ao considerarmos o papel do professor como um agente transformador e a importância de um olhar diferenciado para a realidade dos estudantes, é imprescindível abordarmos a garantia legal ao direito à educação.

A lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996) estabelece em seu artigo 3º os princípios que norteiam a educação no Brasil, destacando o respeito à diversidade, a liberdade e a valorização da identidade de cada indivíduo.

A legislação assegura que a educação deve promover o pleno desenvolvimento do estudante, preparando-o para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho (Brasil, 1996).

Esse princípio não pode ser dissociado da necessidade de reconhecer e respeitar as singularidades culturais, sociais e econômicas de cada aluno, sendo um processo inclusivo e garantindo que todos sem exceção tenham um ambiente escolar que valorize suas particularidades contribuindo para o fortalecimento de sua identidade.

Nesse sentido, a LDB reforça o compromisso dos profissionais da educação para que possam atuar de maneira a proporcionar uma formação que não apenas respeite as diferenças, mas que também valorize a pluralidade de vivências e perspectivas presentes na comunidade escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz importantes contribuições orientando a prática pedagógica, propondo diretrizes que devem ser seguidas, garantindo que todos tenham acesso ao mesmo padrão de conhecimento, mas valorizando as especificidades regionais, culturais e sociais, tais como a valorização da diversidade e inclusão de um currículo flexível e contextualizado e o desenvolvimento de competência socioemocional e compromisso com a formação de cidadãos críticos e éticos.

Infelizmente podemos destacar que muitas vezes as metas e os indicadores de desempenho estabelecidos pelo sistema educacional podem acabar pressionando os professores a priorizarem o cumprimento do conteúdo de forma tradicional e rígida, em detrimento de uma abordagem mais contextualizada e inclusiva que respeite as diversidades e a identidade dos educandos.

Gatti (2017) em seu estudo aponta a pressão por resultados e o foco excessivo em avaliações externas, podendo impactar a autonomia dos professores, dificultando a implementação de práticas pedagógicas que respeitem os alunos.

Durante a realização do grupo focal, emergiram relatos significativos por parte dos docentes a respeito das dificuldades enfrentadas diante das avaliações externas. Os professores destacaram que tais instrumentos, embora concebidos como ferramentas para aferir a qualidade da educação, acabam, muitas vezes, configurando-se como fontes de pressão e sobrecarga no cotidiano escolar. As falas evidenciaram sentimentos de tensão e preocupação, sobretudo pelo fato de que os resultados são frequentemente utilizados como indicadores do desempenho docente e institucional, sem considerar de forma adequada as especificidades dos territórios vulneráveis nos quais a escola está inserida. Essa experiência permitiu compreender não apenas os impactos pedagógicos, mas também os efeitos emocionais e profissionais gerados pela cobrança em torno dos índices, revelando o quanto o processo de avaliação externa pode se distanciar da realidade concreta vivida pelos professores e estudantes.

Perrenoud (2000) discute como a pressão por resultado e a orientação para o cumprimento de metas muitas vezes resultam em práticas educacionais que reconhecem e respeitam as singularidades dos alunos.

Mendonça (2018) também discute como a implementação da BNCC e a pressão para cumprir conteúdos dentro dos prazos estabelecidos fazem muitas vezes que os professores se sintam sobrecarregados, impedindo que a prática seja de fato inclusiva.

Saviani (2014) nos relata como a fragmentação do currículo e o foco excessivo nas avaliações podem criar uma educação fragmentada que não consegue atender plenamente à diversidade dos alunos.

O ser humano, ao estar inserido no mundo, destaca-se por sua capacidade singular de refletir sobre e com a realidade e agir sobre ela. Essa condição não apenas lhe confere a possibilidade de compreender o contexto em que está inserido, mas também o compromisso ético de o transformar. Através da reflexão crítica e da ação consciente, o homem se torna um agente transformador capaz de modificar a realidade e construir novas possibilidades.

Freire (2023, p. 38) diz que, “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre os desafios dessa realidade e procurar soluções. Assim,

pode transformá-la e, com o seu trabalho, criar um mundo próprio seu, eu e suas circunstâncias”. Por isso, é necessário conhecer a realidade escolar e da comunidade para procurarmos soluções adequadas para a comunidade específica.

Paulo Freire reforça a importância do reconhecimento e as experiências culturais, sociais e históricas de cada comunidade, permitindo uma educação significativa e emancipadora ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1987, p.11). Para ele, a verdadeira educação acontece quando os professores são capazes de conectar os conteúdos curriculares à realidade concreta dos alunos, promovendo uma reflexão crítica sobre o mundo e os desafios que os cercam. Essa prática permite que o conhecimento escolar dialogue com as vivências dos estudantes, favorecendo o protagonismo e o conhecimento.

Dessa forma, o professor mediador é aquele que reconhece as potencialidades e as dificuldades do território onde atua, valorizando as culturas locais e utilizando-as como ponto de partida para práticas inovadoras. Ele não apenas amplia as possibilidades do aprendizado, mas contribui para a construção de uma escola que se posiciona como agente transformador dentro da comunidade, fortalecendo os laços entre o saber escolar e a realidade social.

A mediação como ponte requer uma postura ética e comprometida do professor, que assume seu papel de facilitador no processo de aprendizado e também de uma leitura crítica e emancipadora da realidade.

A reflexão sobre o território e suas dinâmicas, abordada por Haesbaert (2019) e Koga (CENPEQ, 2022), permite-nos compreender melhor as condições de vida nas periferias e em territórios marginalizados, na qual a exclusão social e espacial é uma realidade persistente. Nesse sentido, a análise das práticas docentes em contextos de vulnerabilidade, como os de Palafitas e comunidades periféricas, deve considerar essas dimensões estruturais e históricas, que permeiam a vivência dos alunos e da comunidade.

Conforme exposto, os “aglomerados de exclusão” descritos por Haesbaert (2019) são áreas nas quais as desigualdades sociais, raciais e de gênero se manifestam de forma aguda. No entanto, como observa o CENPEQ (2022), esses territórios periféricos, muitas vezes tratados sob uma ótica de ausência e carência, possuem também um potencial transformador. As estratégias de resistência, a criação de redes de apoio, como ONGs e outras iniciativas comunitárias, demonstra que essas áreas não são apenas marcadas pela escassez, mas sim por um conjunto de

forças sociais que buscam superar os obstáculos e reivindicar direitos e oportunidades.

Ao integrar esse entendimento nas práticas pedagógicas, os professores podem se tornar agentes de transformação, ao conhecerem mais profundamente o contexto em que seus estudantes estão inseridos. A conscientização sobre a realidade das comunidades de palafita, por exemplo, permite aos docentes criar vínculos mais sólidos com os estudantes, além de promover uma educação que, ao contrário de ser apenas reprodutora de saberes formais, se torna um veículo de emancipação, de valorização da cultura local e de resistência contra as injustiças sociais.

Compreender a realidade dos estudantes e inseri-la como elemento central das práticas pedagógicas é essencial para uma educação que se proponha emancipadora e significativa. Paulo Freire (1996) já apontava que ensinar exige uma leitura crítica do mundo e que a prática educativa precisa dialogar com a vida concreta dos educandos. Em territórios marcados por vulnerabilidades sociais, como palafitas ou periferias urbanas, torna-se ainda mais urgente que o professor assuma uma postura ética e política frente às desigualdades, reconhecendo os sujeitos como históricos e dotados de saberes construídos em meio às suas experiências de vida. Miguel Arroyo (2012) destaca que as infâncias e juventudes dos territórios populares carregam marcas da exclusão, mas também da resistência, sendo fundamental que os currículos valorizem essas trajetórias. Do mesmo modo, Rogério Haesbaert (2004) nos convida a pensar o território não apenas como espaço físico, mas como espaço vivido, de pertencimento, disputas e identidades.

Diante disso, práticas pedagógicas que partem da realidade vivida pelos alunos contribuem não só para o avanço das aprendizagens, mas também para a construção de vínculos afetivos, do sentimento de pertencimento e da valorização das culturas locais. Trata-se, portanto, de uma pedagogia comprometida com a justiça social, que reconhece a potência educativa dos territórios e os saberes que emergem deles.

Portanto, ao refletir sobre o território e as desigualdades que permeiam a vida dos estudantes, os docentes devem ser conscientes de seu papel na promoção de uma educação transformadora, que considere as realidades sociais e que, com isso, contribua para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A presente dissertação não apenas analisa as práticas docentes em territórios de vulnerabilidade, mas também busca oferecer uma contribuição prática para a

realidade investigada. A partir dos achados da pesquisa, elaborou-se um Produto Educacional em formato de **Guia para Professores** intitulado “Educação e Territórios de Vulnerabilidade: Práticas Docentes Transformadoras na Palafita de Santos-SP”, um material pedagógico voltado para a formação docente e a aplicação de estratégias que dialoguem com o contexto das Palafitas, considerando as especificidades deste território e as necessidades educacionais dos estudantes que nele vivem.

O guia surge como um desdobramento direto da pesquisa, uma vez que os dados coletados evidenciam desafios concretos enfrentados pelos professores, tais como a falta de conhecimento sobre a realidade da comunidade, a dificuldade de integração entre a escola e o território e a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem os saberes locais. Diante disso, a proposta do Produto Educacional (guia) é oferecer atividades que possibilitem ao docente compreender e ressignificar sua atuação nesse contexto, promovendo uma educação mais contextualizada e transformadora.

A fundamentação teórica desta dissertação embasa o guia ao reforçar a importância do território como elemento constitutivo da identidade e da aprendizagem (Haesbaert, 2004) e ao considerar a educação como um processo dialógico e emancipador, conforme defendido por Paulo Freire (1987). Assim, as atividades propostas no guia foram desenvolvidas com base nos princípios da educação problematizadora, que incentiva a reflexão crítica e o protagonismo dos estudantes.

Além disso, a pesquisa de campo evidenciou que muitos professores ainda não conhecem a realidade em que seus estudantes estão inseridos, o que reforça a necessidade de estratégias formativas que incentivem essa aproximação. Para isso, o guia propõe sequências didáticas que possibilitam a vivência territorial e o uso de metodologias ativas, promovendo um ensino-aprendizagem que dialogue com o cotidiano dos estudantes e com os desafios de seu contexto social.

A conquista do *Prêmio Excelência Educacional*, concedido pelo Governo do Estado de São Paulo em 2025 à UME Professor Pedro Crescenti, instituição localizada em território de alta vulnerabilidade social na Zona Noroeste de Santos, reforça a relevância das práticas pedagógicas desenvolvidas por seus profissionais e o comprometimento com a aprendizagem dos estudantes. A referida premiação reconheceu escolas que superaram metas do Saesp, mesmo em contextos de complexidade e vulnerabilidade, como é o caso da referida unidade. Neste mesmo ano, foi elaborado o presente produto educacional com o intuito de sistematizar e

valorizar estratégias docentes voltadas à promoção da cultura de paz e à formação cidadã no interior da escola, reafirmando o papel da educação como instrumento de transformação social. A coincidência temporal entre ambos os acontecimentos evidencia a potência das práticas pedagógicas comprometidas com o território, alinhadas à equidade educacional e à superação das desigualdades históricas.

Dessa forma, o produto educacional representa uma ação concreta derivada da pesquisa, ampliando seu impacto para além da reflexão acadêmica e contribuindo efetivamente para a prática docente. O guia não apenas sistematiza conhecimentos discutidos na dissertação, mas também se propõe como um instrumento acessível e aplicável ao cotidiano dos professores que atuam em territórios de vulnerabilidade.

## **7 PRODUTO EDUCACIONAL: GUIA PARA PROFESSORES - EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO DE VULNERABILIDADE: PRÁTICAS DOCENTES TRANSFORMADORAS NAS PALAFITAS DE SANTOS**

A construção deste produto educacional resulta do compromisso assumido ao longo da pesquisa em refletir e propor caminhos para o fortalecimento das práticas docentes em territórios vulneráveis. O material elaborado busca atender à necessidade de oferecer aos professores subsídios teóricos e práticos que lhes permitam planejar e desenvolver ações pedagógicas sensíveis à realidade social, econômica e cultural em que seus alunos estão inseridos. Fruto da articulação entre os referenciais teóricos discutidos e os dados coletados no campo empírico, o produto educacional propõe práticas que dialogam com o território e que contribuem para uma educação mais inclusiva e significativa.

Os resultados obtidos na pesquisa evidenciaram que, embora os professores reconheçam a importância de considerar o contexto dos alunos em suas práticas, muitas vezes carecem de recursos e orientações sistematizadas para planejar atividades que integrem os conteúdos curriculares às vivências, saberes e desafios do território. Observou-se, ainda, a presença de práticas pedagógicas fragmentadas, nas quais as potencialidades do território como espaço educativo são pouco exploradas.

Diante disso, o produto educacional desenvolvido apresenta uma proposta de práticas docentes voltadas aos territórios vulneráveis, com sugestões de atividades que valorizam o cotidiano dos alunos, suas culturas e experiências. O material foi pensado para apoiar o trabalho dos professores no planejamento de ações que promovam aprendizagens significativas e o fortalecimento dos vínculos entre escola, comunidade e território. Além de atividades interdisciplinares, o produto traz orientações para que os docentes possam adaptar as propostas às especificidades de suas turmas e contextos.

Esse trabalho reafirma o compromisso com uma educação comprometida com a justiça social, que reconhece no território não apenas o espaço físico, mas o lugar de vida, identidade e pertencimento das crianças e de suas famílias. O produto educacional busca, assim, contribuir para práticas docentes que sejam verdadeiramente comprometidas com o enfrentamento das desigualdades e com a valorização dos saberes que emergem dos territórios populares.



**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL PRÁTICAS DOCENTES  
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO DE VULNERABILIDADE:  
Práticas docentes transformadoras nas  
Palafitas de Santos - SP**



**ERIKA KARINA RODRIGUES REZENDE**  
Professora Dra. Simone Rezende Silva

**PRODUTO EDUCACIONAL  
SANTOS (SP) - 2025**



## FICHA CATALOGRÁFICA

M433p Rezende, Erika Karina Rodrigues.

**Educação e território de vulnerabilidade:** Práticas docentes transformadoras nas palafitas de Santos-SP / Erika Karina Rodrigues Rezende - Santos, 2025.

63 f.

Orientadora: Professora Dr.<sup>a</sup> Simone Rezende Silva.

Produto educacional (Mestrado Profissional), Universidade Metropolitana de Santos. Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental, 2025.

1. Inclusão. 2. Vulnerabilidade. 3. Práticas Docentes.  
4. Território.

CDD:372.4

Vanessa Laurentina Maia

CRB871/97

Bibliotecária – UNIMES

# DESCRIÇÃO TÉCNICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

**Instituição:** Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES

**Programa:** Mestrado Profissional Práticas Docentes No Ensino Fundamental

**Nível:** Mestrado Profissional

**Área de conhecimento:** Ensino

**Área de concentração:** Práticas Docentes no Ensino Fundamental

**Linha de Pesquisa:** Inclusão, diversidade e práticas docentes

**Título da dissertação:** Ensino e questões sócio-territoriais: reflexões sobre práticas docentes na inclusão

**Autora:** Erika Karina Rodrigues Rezende

**Orientadora:** Simone Rezende Silva

**Tipo de Produto Educacional:** Guia para professores

**Público-alvo:** Professores da Educação Básica

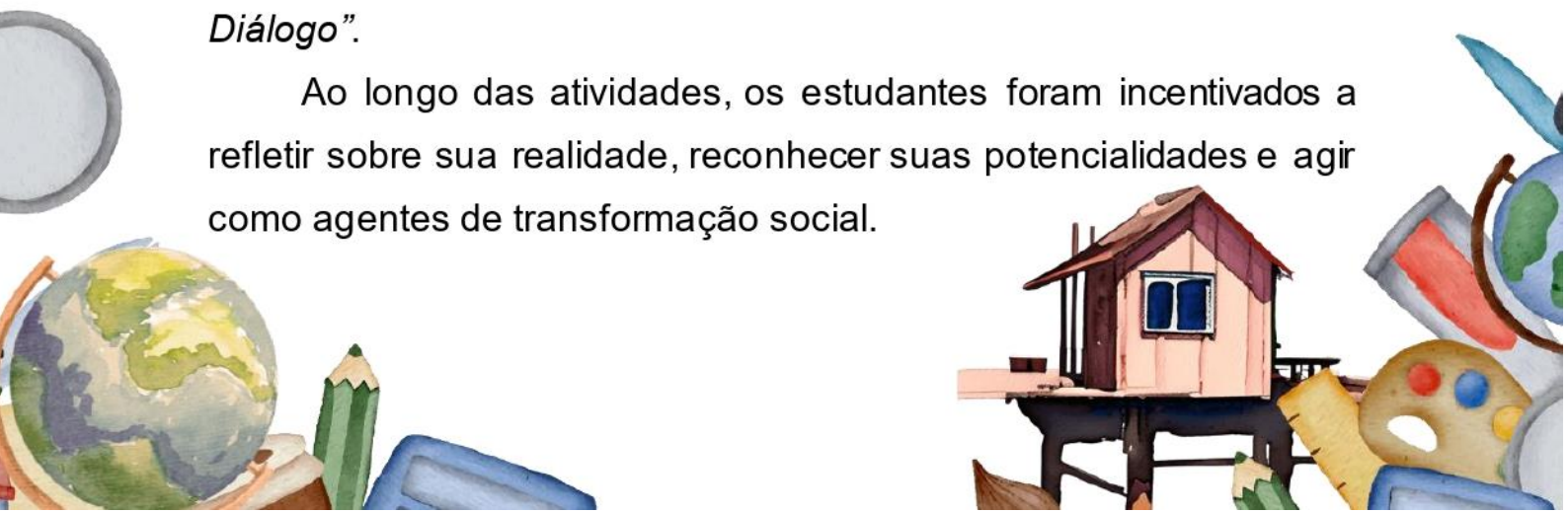


## RESUMO

O presente produto educacional, em formato de guia, intitulado ***Educação e Territórios de Vulnerabilidade: Práticas Docentes Transformadoras na Palafita de Santos*** foi desenvolvido com o objetivo de oferecer suporte pedagógico a professores do ciclo de alfabetização que atuam em territórios de vulnerabilidade. Com base na história e identidade da comunidade das palafitas de Santos, o material propõe práticas educativas que integram A Cultura da Paz, a valorização do território e o fortalecimento da relação entre escola e comunidade. Ele é o resultado das reflexões teóricas e das práticas desenvolvidas na elaboração da dissertação “**Ensino e questões socioterritoriais – reflexões sobre práticas docentes na inclusão**” no âmbito do Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos-UNIME, defendida em 04 de novembro 2025.

Estruturado em quatro sequências didáticas, o guia aborda temas essenciais para a formação cidadã e a construção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor. A primeira sequência “*Explorando a história da Palafita*”, a segunda “*Mulheres da Comunidade: Protagonismo e Resistência*”, a terceira “*Descobrimo nossas raízes*” e a quarta “*Educação para a Paz: Construindo Pontes de Respeito e Diálogo*”.

Ao longo das atividades, os estudantes foram incentivados a refletir sobre sua realidade, reconhecer suas potencialidades e agir como agentes de transformação social.



O guia também estimula a participação ativa da comunidade no processo educativo, consolidando o vínculo entre o território e a escola. Este material reflete o compromisso com uma educação significativa, transformadora e promotora de cidadania, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

**Palavras-chave:** Inclusão, Vulnerabilidade, Práticas Docentes, Território.



## SOBRE A AUTORA



Sou professora com ampla experiência na Educação Básica e uma trajetória profundamente ligada à escola pública, da qual fui aluna desde a infância. Minha vivência educacional começou em uma creche, onde atuei na Educação Infantil, e se ampliou ao assumir o cargo de professora de

História no Ensino Fundamental II e Ensino Médio na rede estadual de São Paulo. Atualmente, sou professora da Prefeitura de Santos - SP, cargo que exerço com dedicação e paixão pela educação pública.

Além da minha prática docente, sou formada em pós-graduações voltadas para Alfabetização e Letramento e Gestão Escolar, o que complementa minha atuação com uma visão integral das necessidades educacionais. Minha formação e experiência profissional contribuíram para consolidar uma abordagem pedagógica que valoriza o contexto social, cultural e histórico dos estudantes como ponto de partida para práticas transformadoras.



Ingressei no Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos em 2023 e realizei minha pesquisa com práticas docentes em territórios de vulnerabilidade, focando na valorização da história e da identidade local como elementos centrais no processo de ensino e aprendizagem. Este guia reflete minha trajetória e meu compromisso em construir uma educação significativa, inclusiva e promotora de cidadania, especialmente em contextos desafiadores como o das palafitas de Santos.

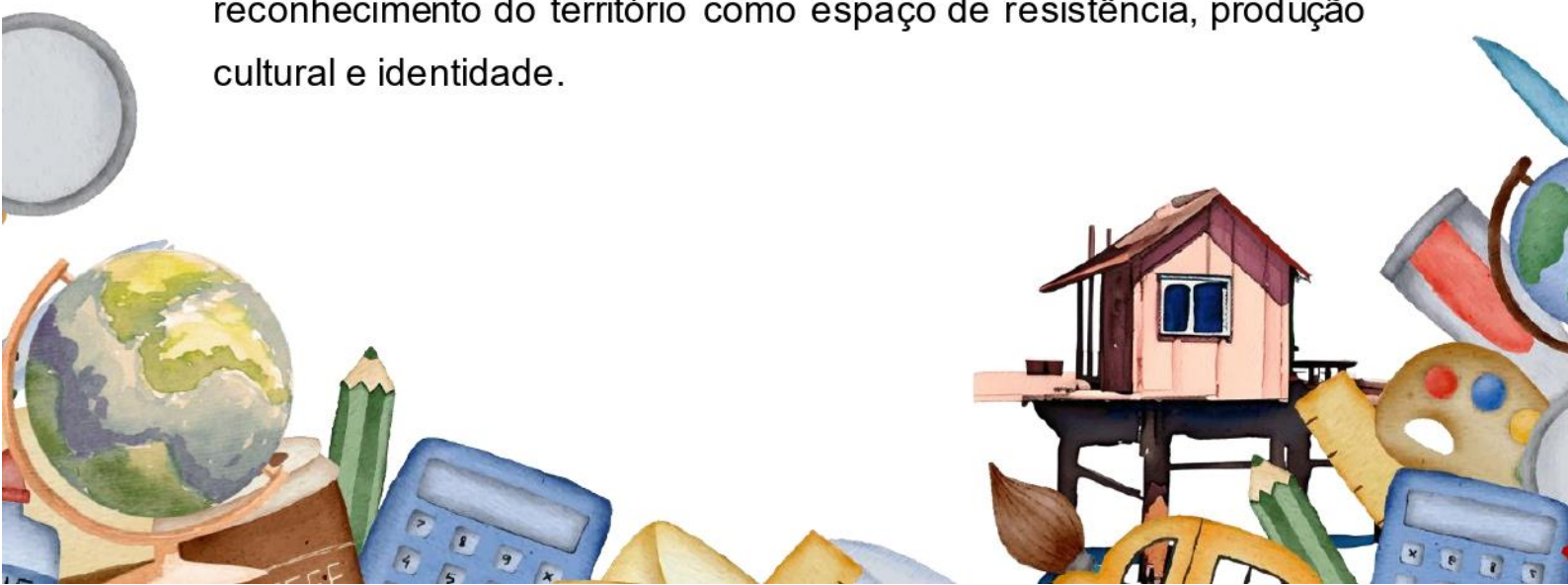


## APRESENTAÇÃO

**E**ste Produto educacional, em formato de guia, aborda a importância de práticas docentes que envolvam a realidade de cada comunidade no processo de ensino e aprendizagem, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Ele é o resultado das reflexões teóricas e das práticas desenvolvidas na elaboração da dissertação “Ensino e questões socioterritoriais – reflexões sobre práticas docentes na inclusão” no âmbito do Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos-UNIMES.

O produto educacional foi dividido em quatro módulos, estruturados de forma a subsidiar os educadores na discussão sobre o tema proposto, proporcionando um aprofundamento teórico e prático para aplicação em sala de aula.

O **primeiro módulo**, “*Explorando a história da Palafita*”, propõe atividades que trabalham o pertencimento e a valorização das histórias e experiências locais. O objetivo é fomentar o conhecimento sobre a história da comunidade das palafitas de Santos, incentivando o reconhecimento do território como espaço de resistência, produção cultural e identidade.



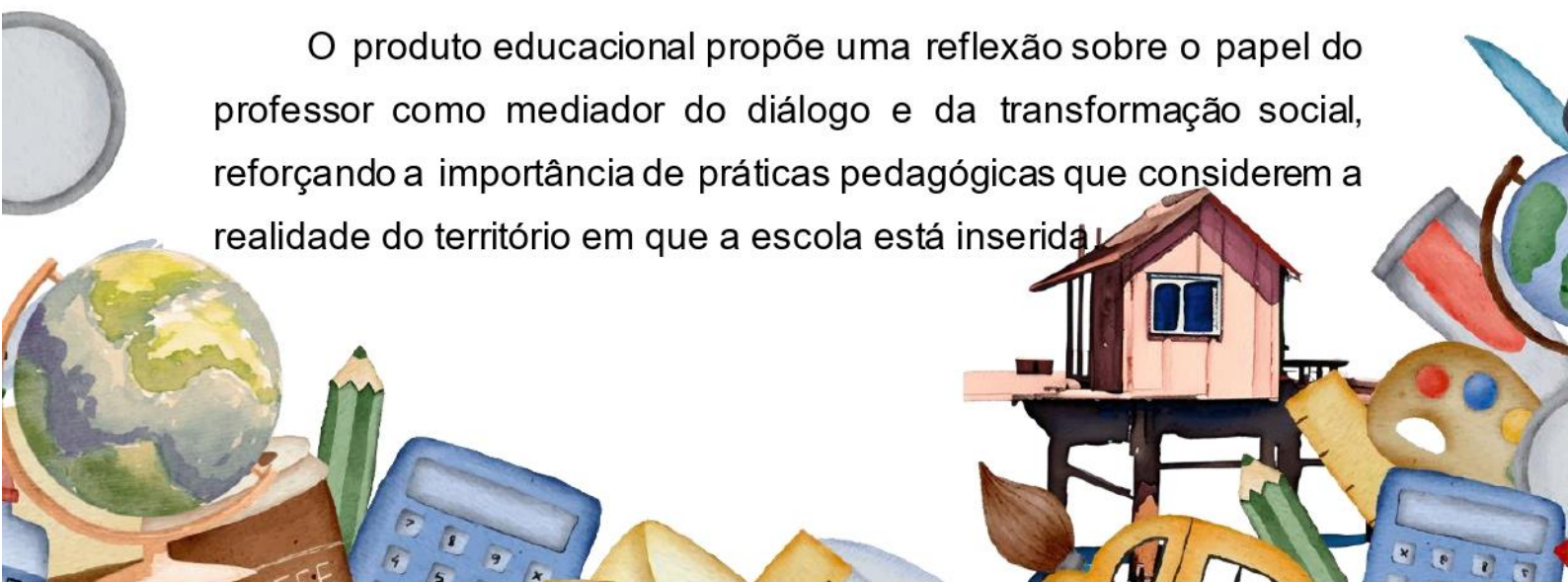
O **segundo módulo**, “*Mulheres da Comunidade: Protagonismo e Resistência*”, tem como foco destacar o papel histórico e social das mulheres na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. As atividades são desenvolvidas para promover reflexões sobre igualdade de gênero, valorizando as mulheres como agentes de transformação na comunidade.

O **terceiro módulo**, “*Descobrimo Nossas Raízes*”, explora as histórias, costumes e tradições que moldam a identidade cultural da comunidade. As atividades incentivam os estudantes a investigarem as raízes de suas famílias e da comunidade, promovendo um maior entendimento sobre a importância da história na construção do presente e do futuro.

O **quarto módulo**, “*Educação para a Paz: Construindo Pontes de Respeito e Diálogo*”, aborda a convivência pacífica e a resolução de conflitos, com atividades que incentivam o diálogo, a empatia e o respeito às diferenças. Esse módulo busca promover nos estudantes uma consciência crítica sobre a importância de práticas colaborativas e solidárias, tanto na escola quanto na comunidade.

Os módulos incluem a indicação de materiais de apoio, como textos, vídeos e propostas interativas, que favorecem a contextualização dos temas e estimulam a construção coletiva do conhecimento.

O produto educacional propõe uma reflexão sobre o papel do professor como mediador do diálogo e da transformação social, reforçando a importância de práticas pedagógicas que considerem a realidade do território em que a escola está inserida.



Também busca contribuir para a formação continuada dos educadores, oferecendo ferramentas e estratégias que dialoguem com os desafios e potencialidades encontrados em comunidades de vulnerabilidade.

A educação em territórios de vulnerabilidade desafia educadores a criar estratégias que considerem tanto os desafios quanto as potencialidades desses contextos. O material foi concebido como um recurso para professores que atuam no ciclo de alfabetização, com foco em promover uma educação conectada à realidade social e cultural dos estudantes.

Partindo da rica história e identidade da Palafita de Santos, este guia busca destacar a importância de reconhecer o território como espaço de aprendizado. A Palafita, além de suas vulnerabilidades, é também um lugar de resistência e produção cultural, oferecendo um contexto rico para a construção de experiências pedagógicas significativas.

A Palafita de Santos, marcada por uma história de luta e resiliência, é um exemplo emblemático de como o território pode ser integrado ao currículo escolar, promovendo práticas pedagógicas que reflitam as realidades dos alunos e estimulem o pertencimento. A proposta deste material é, portanto, apresentar estratégias que dialoguem com a complexidade desses contextos, fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade.

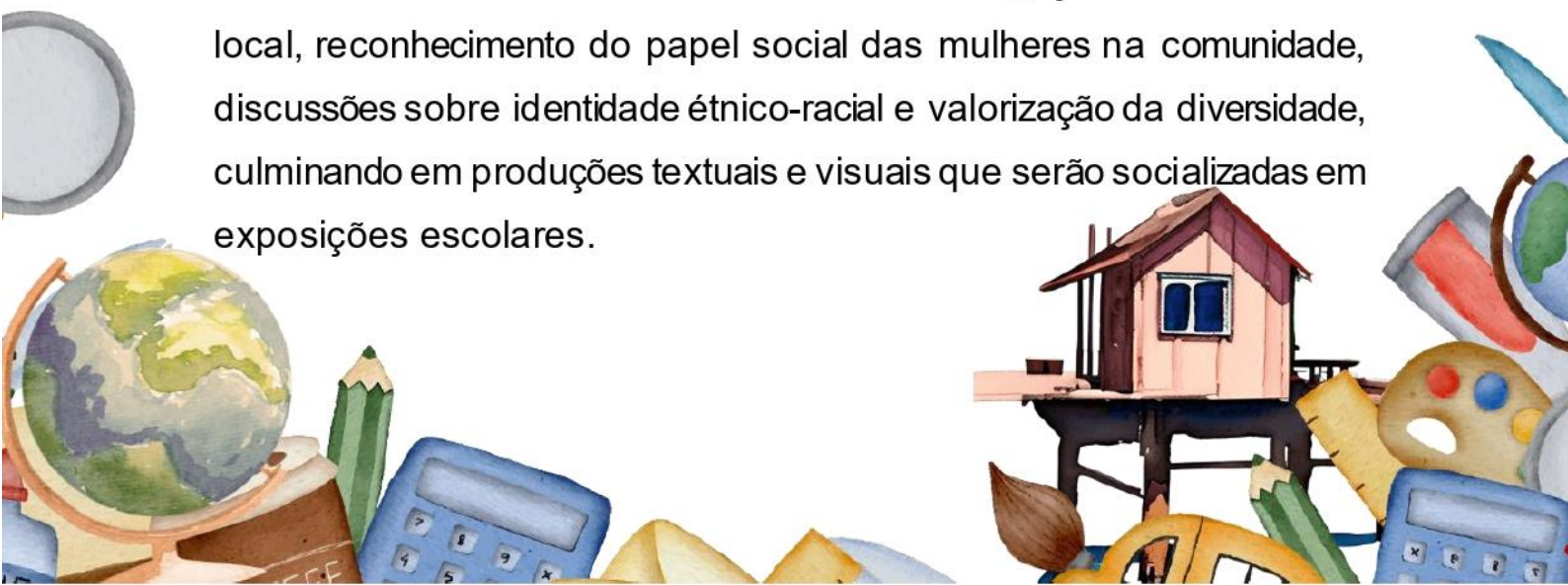


Ao longo deste guia, exploramos como professores podem transformar o cotidiano da sala de aula em um espaço de reflexão crítica e empoderamento, conectando os conteúdos escolares às histórias e saberes da Palafita. As sequências didáticas propostas não apenas promovem a alfabetização, mas também incentivam os estudantes a reconhecerem seu papel como agentes de transformação social.

Além disso, enfatizamos a importância da inclusão da comunidade no processo educativo, reconhecendo-a como uma parceira indispensável na construção de uma escola mais justa, democrática e significativa. Acreditamos que, ao valorizar as vozes e experiências locais, a educação pode contribuir para fortalecer a identidade e a cidadania dos estudantes, proporcionando caminhos para a superação das desigualdades.

O produto educacional proposto tem como finalidade orientar práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da identidade cultural, da memória coletiva e da educação antirracista, especialmente em territórios marcados por vulnerabilidades sociais. A partir da realidade vivida pelos alunos da comunidade da Palafita do Dique da Vila Gilda, o guia apresenta uma sequência didática composta por quatro etapas articuladas, que favorecem o diálogo entre escola e território.

As atividades incluem momentos de investigação sobre a história local, reconhecimento do papel social das mulheres na comunidade, discussões sobre identidade étnico-racial e valorização da diversidade, culminando em produções textuais e visuais que serão socializadas em exposições escolares.



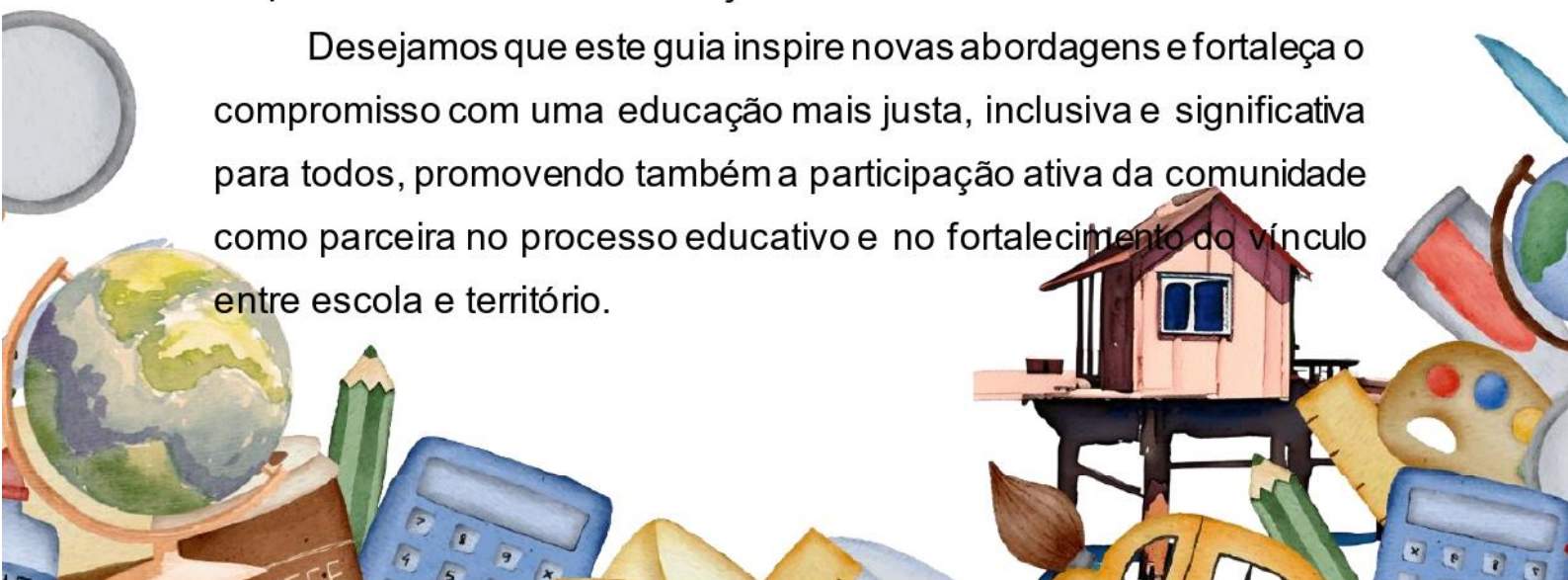
O guia busca oferecer suporte metodológico aos docentes, fortalecendo práticas educativas que reconhecem os sujeitos em sua integralidade, promovem o pertencimento e contribuem para a construção de uma cultura de paz.

As atividades propostas neste guia também têm como propósito oferecer subsídios a professores que atuam em territórios socialmente vulneráveis, reconhecendo os desafios específicos enfrentados nesses contextos e a importância de práticas pedagógicas sensíveis à realidade dos alunos. As sequências didáticas foram elaboradas de forma flexível, permitindo que sejam implementadas integralmente ou adaptadas conforme as condições e demandas de cada comunidade escolar.

A intenção é fortalecer o papel do educador como mediador de saberes que dialogam com o território, promovendo uma educação contextualizada, crítica e transformadora, capaz de valorizar a cultura local, fomentar o sentimento de pertencimento e contribuir para a construção de uma escola mais inclusiva e significativa para todos.

Mais do que um guia, este material é um convite para professores se aproximarem da realidade dos estudantes, valorizando seus saberes e potencialidades. Por meio de práticas pedagógicas transformadoras, é possível promover a educação como ferramenta de empoderamento e transformação social.

Desejamos que este guia inspire novas abordagens e fortaleça o compromisso com uma educação mais justa, inclusiva e significativa para todos, promovendo também a participação ativa da comunidade como parceira no processo educativo e no fortalecimento do vínculo entre escola e território.



**Figura 1** - Registro de um estudante



Foto: Arquivo próprio (2024)

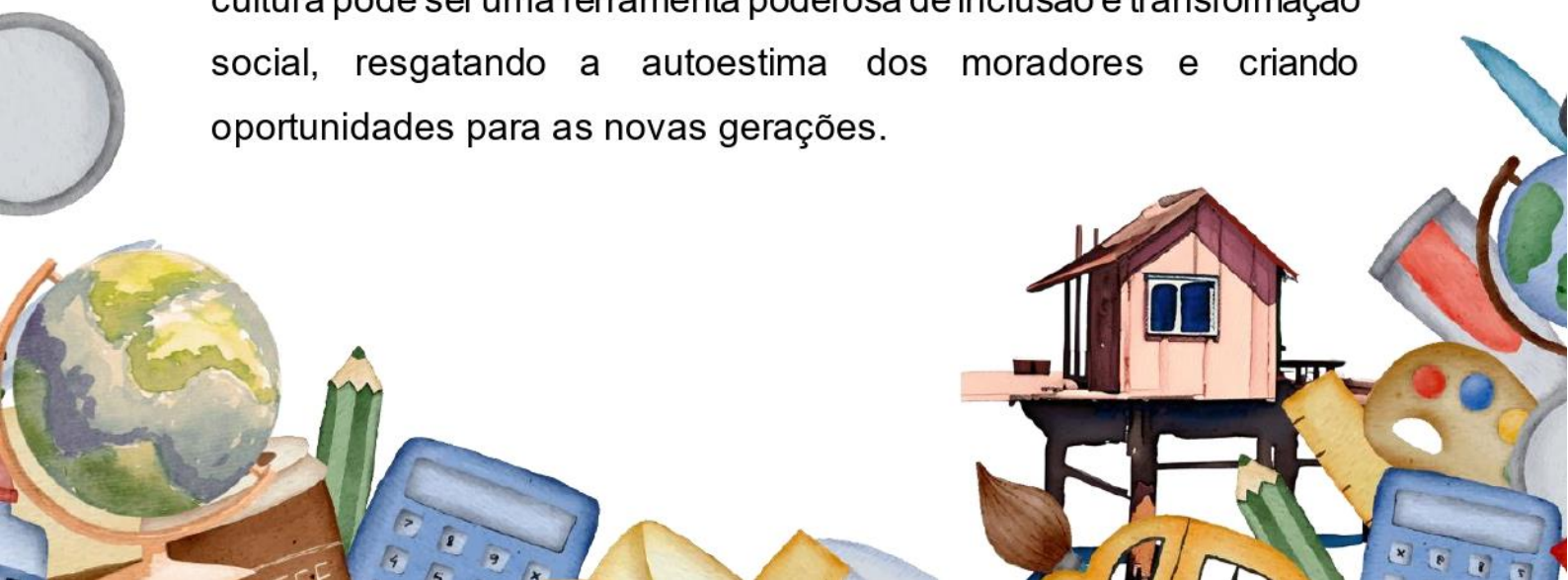


## CONHECENDO UM POUCO SOBRE A HISTÓRIA DA PALAFITA DE SANTOS

A história das Palafitas de Santos está profundamente entrelaçada com os processos de urbanização e desigualdade social que marcaram o crescimento da cidade. Surgidas como alternativas de moradia para famílias de baixa renda, as palafitas se estabeleceram em áreas de manguezais, regiões de difícil acesso e muitas vezes negligenciadas pelo poder público.

Durante décadas, esses territórios foram ocupados por pessoas que buscavam proximidade com o trabalho portuário, uma das principais atividades econômicas da região. As casas, construídas sobre estacas para se adaptar ao ambiente alagadiço, tornaram-se um símbolo das condições precárias de habitação enfrentadas por milhares de moradores. Apesar disso, as palafitas também representam espaços de resistência e solidariedade, onde comunidades se organizaram para lutar por melhores condições de vida.

A Palafita do Dique, uma das mais conhecidas de Santos, é um exemplo emblemático. Além de abrigar centenas de famílias, tornou-se palco de iniciativas culturais e educacionais que buscam transformar a realidade local. Projetos como o “Arte no Dique” ilustram como a cultura pode ser uma ferramenta poderosa de inclusão e transformação social, resgatando a autoestima dos moradores e criando oportunidades para as novas gerações.



Embora marcadas por desafios como falta de saneamento básico, riscos ambientais e exclusão social, as palafitas são também territórios de rica diversidade cultural e potencial criativo. Reconhecer essa dualidade é fundamental para construir práticas pedagógicas que valorizem a história e a identidade local, contribuindo para que os estudantes se vejam como protagonistas de suas próprias histórias e agentes de mudança em suas comunidades.







# **PROPOSTA 1:**

## **EXPLORANDO A HISTÓRIA DA PALAFITA**



Fonte: Flávio Moraes/UOL (2018)

## PARA REFLEXÃO

**C**onhecer a história da comunidade em que se vive é um exercício fundamental para fortalecer a identidade e o pertencimento de seus integrantes. No caso de territórios como as palafitas de Santos, mergulhar nas suas origens e trajetórias ajuda a compreender os desafios enfrentados e as conquistas alcançadas ao longo do tempo.

Para os estudantes, esse conhecimento promove o desenvolvimento de uma consciência crítica, estimulando-os a perceberem que fazem parte de um contexto social repleto de riqueza cultural e resistência histórica. Isso reforça a autoestima e incentiva o protagonismo, pois ao compreenderem o passado, eles se sentem mais preparados para transformar o presente e projetar o futuro.

Já para os professores, o entendimento sobre a história local oferece subsídios para práticas pedagógicas mais significativas, conectadas à realidade dos alunos. Ele permite contextualizar os conteúdos escolares, integrar diferentes áreas do conhecimento e criar um espaço de aprendizado que valorize as vivências e os saberes dos alunos.



**Vídeo sobre o que é comunidade:**

**Link:** <https://www.youtube.com/watch?v=FnCeRzLeupQ>

**OBJETIVO GERAL:**

Desenvolver a leitura e a escrita dos estudantes por meio da investigação sobre a história local, promovendo o sentimento de pertencimento e identidade.

**Figura 2 - Palafitas de Santos (SP)**



Foto: Arquivo próprio (2024)

## ETAPAS DA PROPOSTA 1:

**Objetivo:** Iniciar a reflexão sobre a comunidade e a história da Palafita do Dique, promovendo o sentimento de pertencimento e identidade.

**Material Necessário:** Quadro branco, marcadores.

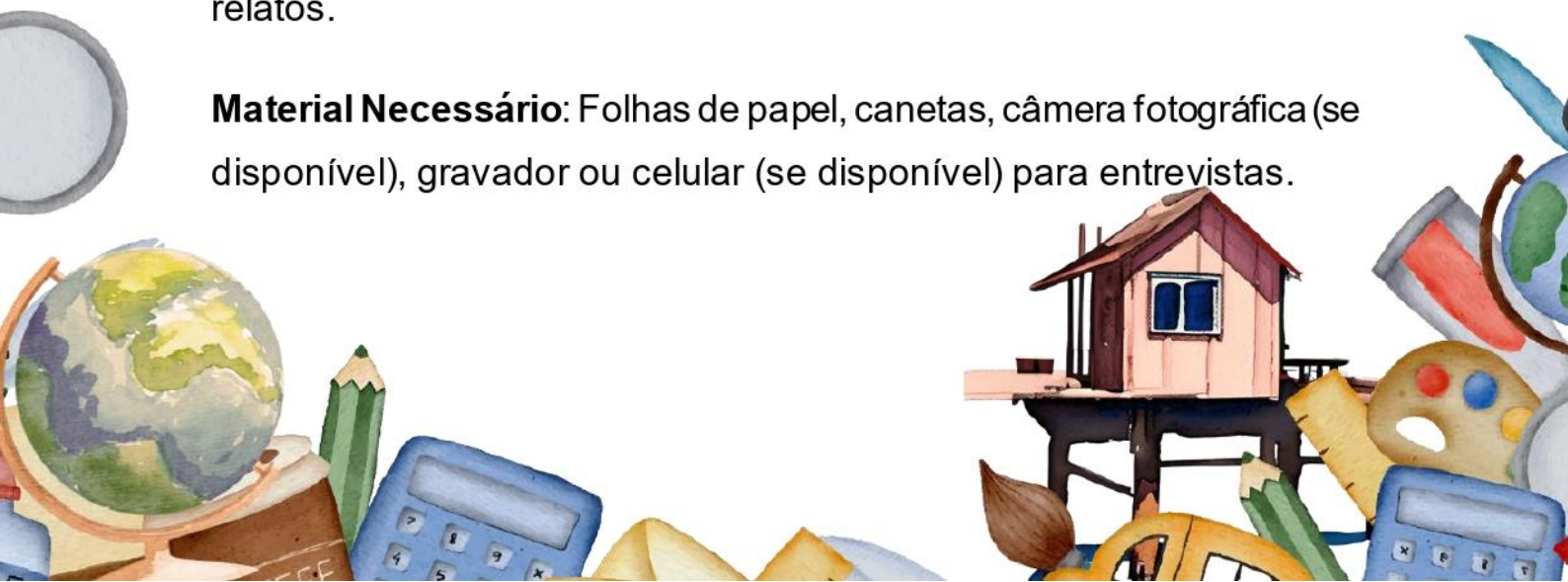
### 1. Atividade inicial:

1. Organize os alunos em um círculo para uma roda de conversa.
2. Explique brevemente o contexto histórico e social da Palafita do Dique, contextualizando a importância da comunidade para a cidade de Santos.
3. Pergunte aos alunos o que eles sabem sobre a Palafita do Dique e o que conhecem da história da Vila Gilda. Incentive-os a compartilharem o que já ouviram de familiares ou amigos.
4. Registre as contribuições dos alunos no quadro, destacando pontos de interesse para que possam ser explorados nas etapas seguintes.

### 2. Pesquisa orientada:

**Objetivo:** Incentivar a pesquisa e a coleta de informações sobre a história da Palafita do Dique, utilizando fontes orais, visuais e de relatos.

**Material Necessário:** Folhas de papel, canetas, câmera fotográfica (se disponível), gravador ou celular (se disponível) para entrevistas.



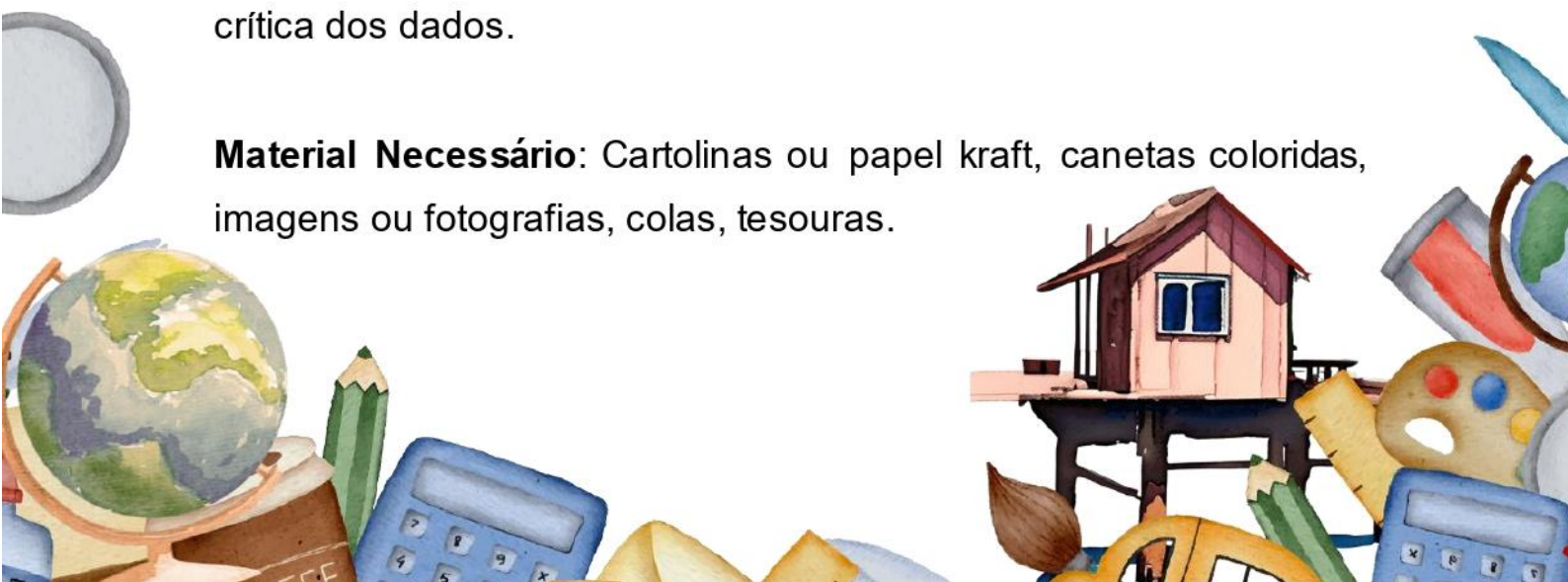
## Descrição:

1. Divida a turma em três grupos, sendo cada um responsável por uma das seguintes tarefas:
  - **Grupo 1:** Realizar entrevistas com membros da família ou da comunidade, com questões sobre a história da Palafita do Dique.
  - **Grupo 2:** Pesquisar e reunir fotografias antigas da comunidade, buscando imagens que mostrem mudanças ao longo do tempo.
  - **Grupo 3:** Coletar relatos de moradores mais antigos ou familiares sobre vivências e experiências na Palafita.
2. Explique a importância de cada tipo de fonte para a construção de um retrato fiel da comunidade e oriente os alunos sobre como coletar e registrar as informações de maneira organizada.
3. Entregue um roteiro de perguntas para cada grupo, com foco na coleta de dados que ajudem a entender os aspectos históricos e culturais da Palafita.

## 3. Painel com os Resultados:

**Objetivo:** Organizar e apresentar as informações coletadas pelos alunos, promovendo a socialização dos aprendizados e a análise crítica dos dados.

**Material Necessário:** Cartolinas ou papel kraft, canetas coloridas, imagens ou fotografias, colas, tesouras.



### Descrição:

1. Peça que cada grupo organize os dados coletados em cartazes, utilizando imagens, textos e mapas, de forma a apresentar o que aprenderam sobre a Palafita do Dique.
2. Cada grupo terá a oportunidade de apresentar seu painel para a turma, explicando as informações coletadas e compartilhando as descobertas.
3. Após as apresentações, conduza uma discussão em que os alunos possam refletir sobre as diferentes perspectivas coletadas (entrevistas, fotografias, relatos) e como elas se conectam para construir a história da comunidade.
4. Finalize com uma análise coletiva sobre a importância de conhecer a história local e como isso contribui para o fortalecimento da identidade e do pertencimento.

### Avaliação:

- **Processo:** A avaliação será realizada ao longo das atividades, observando a participação dos alunos nas discussões, a colaboração durante as tarefas de grupo e a qualidade da pesquisa.
- **Produto Final:** A apresentação do painel será avaliada, levando em consideração a organização das informações, a clareza na exposição e a capacidade de análise crítica demonstrada pelos alunos.

**Observações:**

- Estimule os alunos a valorizarem as diversas formas de memória (oral, visual, escrita) e a refletir sobre como a história local pode ser ressignificada a partir de diferentes pontos de vista.
- Caso algum grupo tenha dificuldades em coletar informações, ofereça apoio adicional, seja por meio de entrevistas com moradores da comunidade ou consultas a registros históricos locais.



#### 4. Apresentação:

Para finalizar, organizamos uma exposição dos trabalhos na escola com a participação dos pais e responsáveis.

**Figura 3** - Painel com os resultados coletados



Foto: Arquivo próprio (2024)

# **PROPOSTA 2:**

## **AS MULHERES NA PALAFITA**



Fonte: PV Mulher (2017)

## A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR O TEMA DAS MULHERES EM COMUNIDADES DE VULNERABILIDADE

**A**bordar a temática das mulheres em comunidades de vulnerabilidade no contexto escolar é essencial para promover uma educação crítica e emancipatória. As mulheres, historicamente, têm desempenhado papéis centrais na construção e na manutenção dessas comunidades, seja como lideranças informais, educadoras em seus lares, ou agentes de transformação social. No entanto, suas histórias e contribuições muitas vezes permanecem invisibilizadas.

Trazer à tona as vivências e os desafios enfrentados por essas mulheres ampliam a compreensão dos estudantes sobre questões de gênero, desigualdade social e cidadania. Essa abordagem permite trabalhar conceitos como resiliência, pertencimento e igualdade de direitos, fortalecendo a formação de valores éticos e sociais nos alunos.

Além disso, conhecer as histórias de mulheres locais ajuda a desmistificar estereótipos e valorizar as práticas culturais e saberes dessas comunidades, conectando o ensino às realidades dos estudantes. Assim, essa temática não só contribui para o desenvolvimento da consciência crítica, como também fortalece a relação entre escola e território, promovendo uma educação transformadora e inclusivo.



## OBJETIVO GERAL

- Reconhecer e valorizar as histórias de vida das mulheres refletindo sobre a importância delas na construção da identidade local.

## ETAPAS DA PROPOSTA 2:

### 1. Quem são as mulheres da comunidade:

**Objetivo:** Estimular a reflexão sobre a presença e o papel das mulheres na vida dos alunos e na comunidade, promovendo o reconhecimento de suas qualidades e contribuições.

**Material Necessário:** Quadro branco, marcadores, caderno para anotações dos alunos (opcional).

### Descrição:

1. Faça uma roda de conversa com a turma sobre as mulheres presentes em suas vidas: mães, avós, tias, vizinhas, madrinhas, etc.
2. Estimule os alunos a falarem sobre as qualidades dessas mulheres e o que elas representam em suas histórias pessoais e no cotidiano da comunidade.
3. Registre no quadro, de forma coletiva, os nomes, qualidades e contribuições das mulheres mencionadas, valorizando a diversidade de histórias.
4. Conclua a etapa com uma reflexão sobre a importância da valorização das mulheres e do respeito às suas trajetórias.

## 2. Conhecendo a história das mulheres na Palafita:

**Objetivo:** Apresentar figuras femininas importantes da comunidade da Palafita, reconhecendo seu protagonismo nas ações sociais, educacionais e culturais do território.

**Material Necessário:** Imagens impressas ou em projeção digital, cartolina com frases inspiradoras, áudio ou vídeo (se houver depoimentos), papel e lápis para anotações.

### Descrição:

1. Apresente aos alunos uma seleção de imagens de mulheres que tiveram ou têm atuação marcante na comunidade, incluindo a **Tia Egle**, referência local por seu trabalho com crianças e adolescentes na Zona Noroeste desde 2003.
2. Explique o trabalho realizado por tia Egle, destacando como seu projeto busca enfrentar os altos índices de violência por meio de atividades educativas, culturais e sociais no contraturno escolar – muitas das quais os próprios alunos já participam.
3. Após a exposição, promova um momento de diálogo com os alunos para refletir:
  - Como essas mulheres lidam com os desafios do cotidiano?
  - De que forma elas contribuem para a melhoria da comunidade?
  - Por que é importante reconhecer e valorizar essas ações?
4. Encoraje os alunos a fazerem conexões com outras mulheres da comunidade que também inspirem e colaboram no cuidado coletivo.

**Figura 4 - Crianças em escola de Santos**



Fonte:

<https://www.instagram.com/p/B8J5G5HA2CB/?igsh=MWNjdGYxODk3aG0wag==>.  
Acesso em: 07 jan. 2025.

**Figura 5 - Imagem do projeto da Tia Egle**



Fonte: <https://maps.app.goo.gl/kM3biF3vn9sFwD158>. Acesso em: 07 jan. 2025.

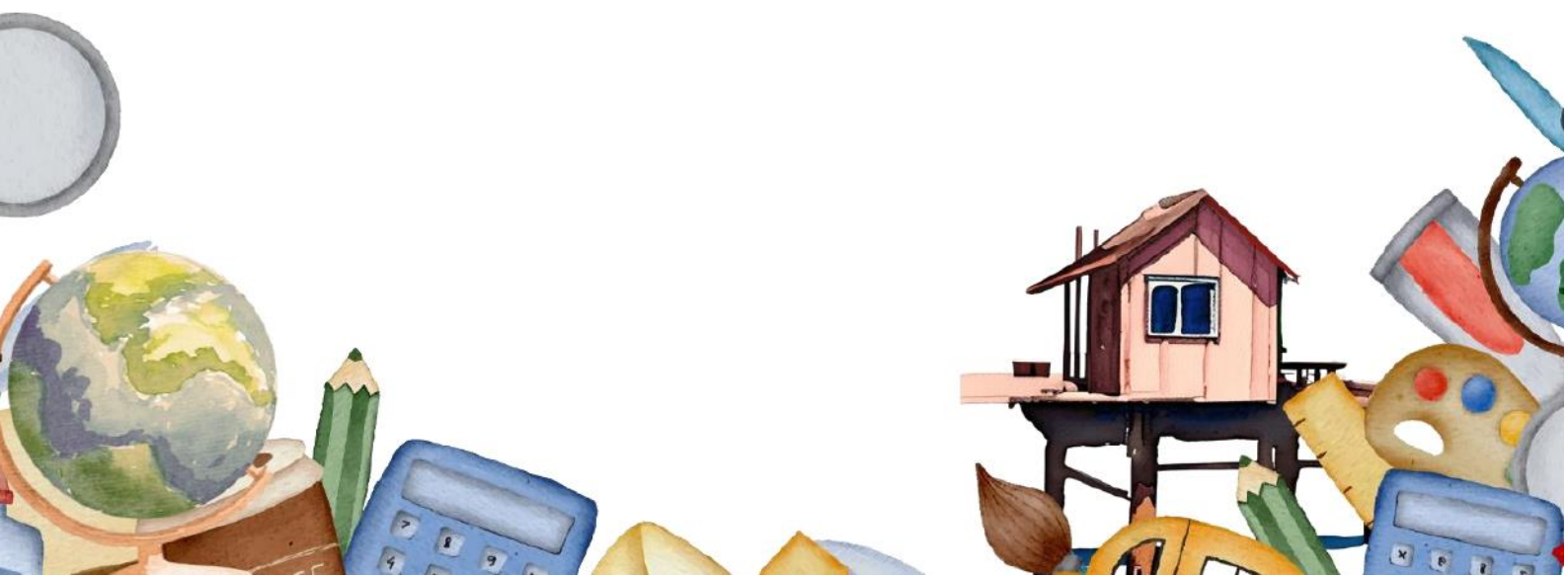
### 3. O trabalho das mulheres na comunidade:

**Objetivo:** Investigar e valorizar os diversos tipos de trabalho realizados por mulheres na comunidade, reconhecendo sua contribuição social, econômica e cultural.

**Material Necessário:** Papel kraft ou cartolina grande para o mural, lápis de cor, giz de cera, cola, tesoura, revistas e jornais para recorte, folhas brancas, canetinhas.

#### Descrição:

1. Solicite aos alunos que, com o apoio da família, pesquisem sobre os trabalhos realizados por mulheres da comunidade (como costureiras, merendeiras, cuidadoras, líderes comunitárias, educadoras, comerciantes, artesãs, entre outros).
2. Oriente a coleta de informações por meio de conversas, entrevistas ou observação direta no bairro.
3. Após o período de pesquisa, promova uma aula para que os alunos compartilhem o que descobriram, socializando os diferentes tipos de trabalho feminino encontrados.
4. Em seguida, organize uma atividade coletiva para construção de um mural ilustrativo:



- Os alunos podem representar os trabalhos por meio de desenhos, recortes de revistas ou jornais, e peça para que eles possam escrever pequenas frases sobre a importância das mulheres em cada função.
- O mural pode ser exposto em local visível da escola, como forma de valorização da história local e do protagonismo feminino.

**Figura 6** - Organização do Mural



Foto: Arquivo próprio (2024)



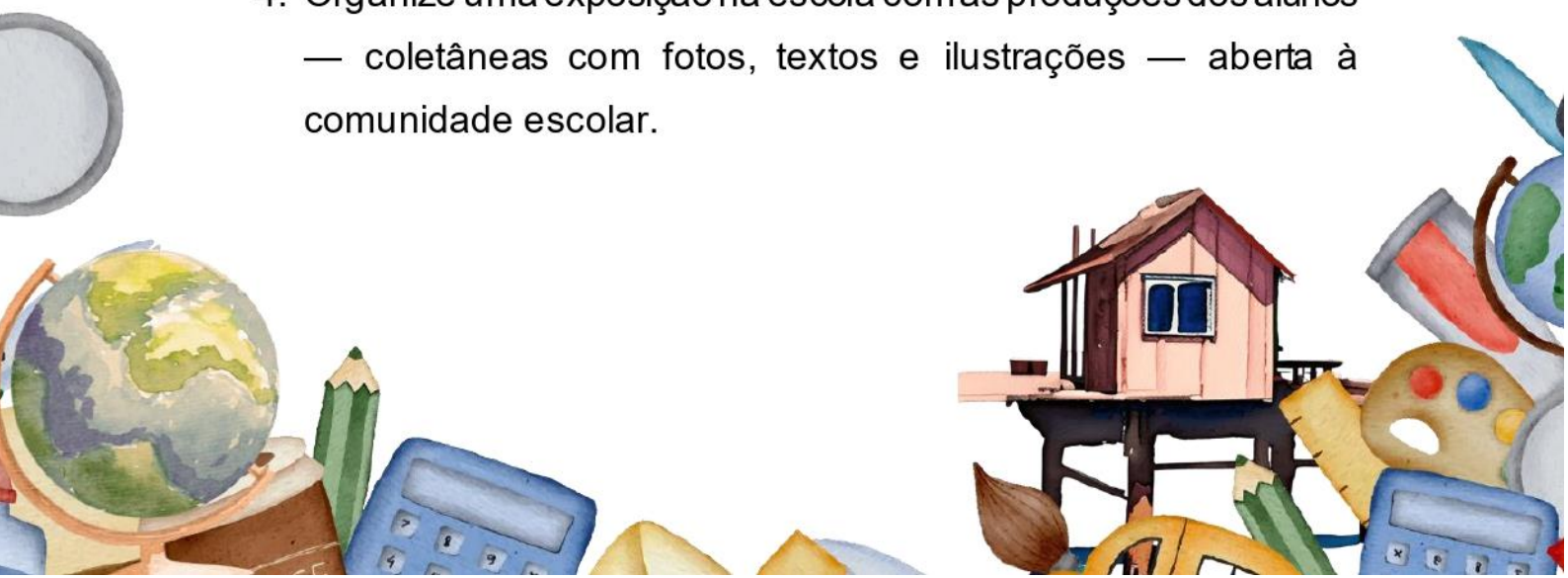
#### 4 Produção Final – História das mulheres da comunidade;

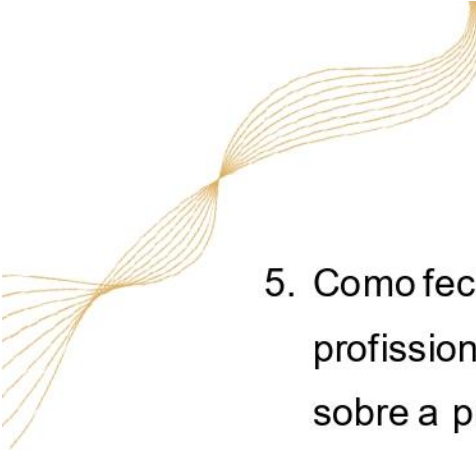
**Objetivo:** Valorizar as histórias de vida das mulheres da comunidade e promover uma reflexão sobre o cuidado, a saúde e o protagonismo feminino por meio de produções textuais e momentos formativos.

**Material Necessário:** Fotografias trazidas pelos alunos, folhas para escrita, papel cartão ou cartolina, canetas coloridas, lápis de cor, espaço para exposição dos trabalhos.

#### Descrição:

1. Convide duas mulheres da comunidade (como mães, avós ou lideranças locais) para compartilharem suas trajetórias de vida com os alunos. As histórias devem destacar os desafios enfrentados, as conquistas e as contribuições para a comunidade.
2. Solicite previamente que cada aluno traga uma foto de uma mulher importante em sua vida (mãe, avó, tia, madrinha, vizinha etc.) para compor a produção final.
3. Após ouvirem os relatos, os alunos produzirão frases, pequenos textos ou bilhetes sobre o valor dessas mulheres em suas vidas, utilizando as fotos como inspiração.
4. Organize uma exposição na escola com as produções dos alunos — coletâneas com fotos, textos e ilustrações — aberta à comunidade escolar.



- 
5. Como fechamento da proposta, promova uma palestra com uma profissional da saúde (ex: enfermeira da Unidade de Saúde local) sobre a prevenção do câncer de mama, abordando também os cuidados com a saúde da mulher, fortalecendo o vínculo entre escola, comunidade e serviços públicos.

### **Avaliação:**

- **Processo:** Avaliação da participação nas atividades de escuta, produção e reflexão.
- **Produto Final:** Coletânea de textos e frases com fotos, compondo uma exposição sobre as mulheres da comunidade.

### **Observações:**


- Esse momento final pode ser planejado como uma atividade aberta ao público escolar, valorizando a cultura local e o protagonismo das mulheres.
  - A atividade também pode ser incorporada ao calendário de ações voltadas à conscientização da saúde da mulher, como parte das campanhas do **Outubro Rosa**, fortalecendo a educação em saúde na escola.
- 

Figura 7 - Registro do painel na palestra de prevenção de câncer



Foto: Arquivo próprio (2024)

**Figura 8** - Palestra sobre a prevenção de câncer



Foto: Arquivo próprio (2024)

# **PROPOSTA 3:**

## **DESCOBRINDO NOSSAS RAÍZES**



Fonte: Canva (2025)

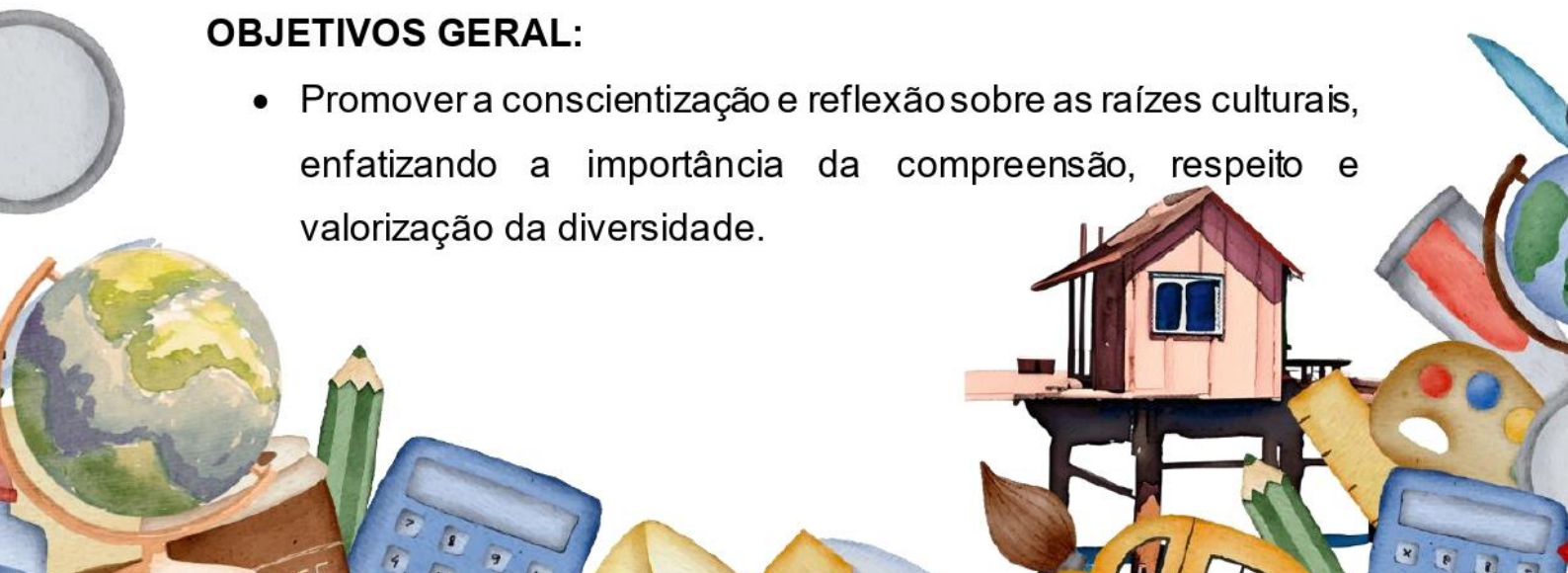
## A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR A QUESTÃO DOS NEGROS NA SALA DE AULA

**E**xplorar a temática da população negra na sala de aula é uma prática essencial para a construção de uma educação antirracista e inclusiva. No Brasil, país marcado por profundas desigualdades raciais, reconhecer e valorizar as histórias, as culturas e as contribuições da população negra para a formação da sociedade é um passo fundamental para combater preconceitos e promover a igualdade. Essa abordagem permite que os alunos reflitam sobre questões como racismo estrutural, desigualdades históricas e os impactos do preconceito na vida das pessoas negras.

Além disso, fortalece o reconhecimento da riqueza cultural afro-brasileira, que se manifesta nas artes, na literatura, na música e em diversas outras esferas da vida social. Ao promover práticas pedagógicas que valorizem a diversidade étnico-racial, a escola contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e respeitosos, capazes de atuar em prol de uma sociedade mais justa e equitativa. Esse trabalho também amplia as perspectivas dos alunos negros, fortalecendo sua identidade e autoestima, ao mesmo tempo que ensina a importância do respeito e da empatia a todos.

### OBJETIVOS GERAL:

- Promover a conscientização e reflexão sobre as raízes culturais, enfatizando a importância da compreensão, respeito e valorização da diversidade.



- Abordar criticamente o preconceito e o racismo, fornecendo aos alunos ferramentas para reconhecimento, enfrentamento e promoção da igualdade em suas vidas e na sociedade.

**Figura 9** - Diversidade



Fonte: [https://img.freepik.com/fotos-premium/desarrollar-politicas-hacer-frente-discriminacion-religiosa-generativa\\_1198249-109469.jpg](https://img.freepik.com/fotos-premium/desarrollar-politicas-hacer-frente-discriminacion-religiosa-generativa_1198249-109469.jpg). Acesso em: 07 jan. 2025.

### ETAPAS DA PROPOSTA 3:

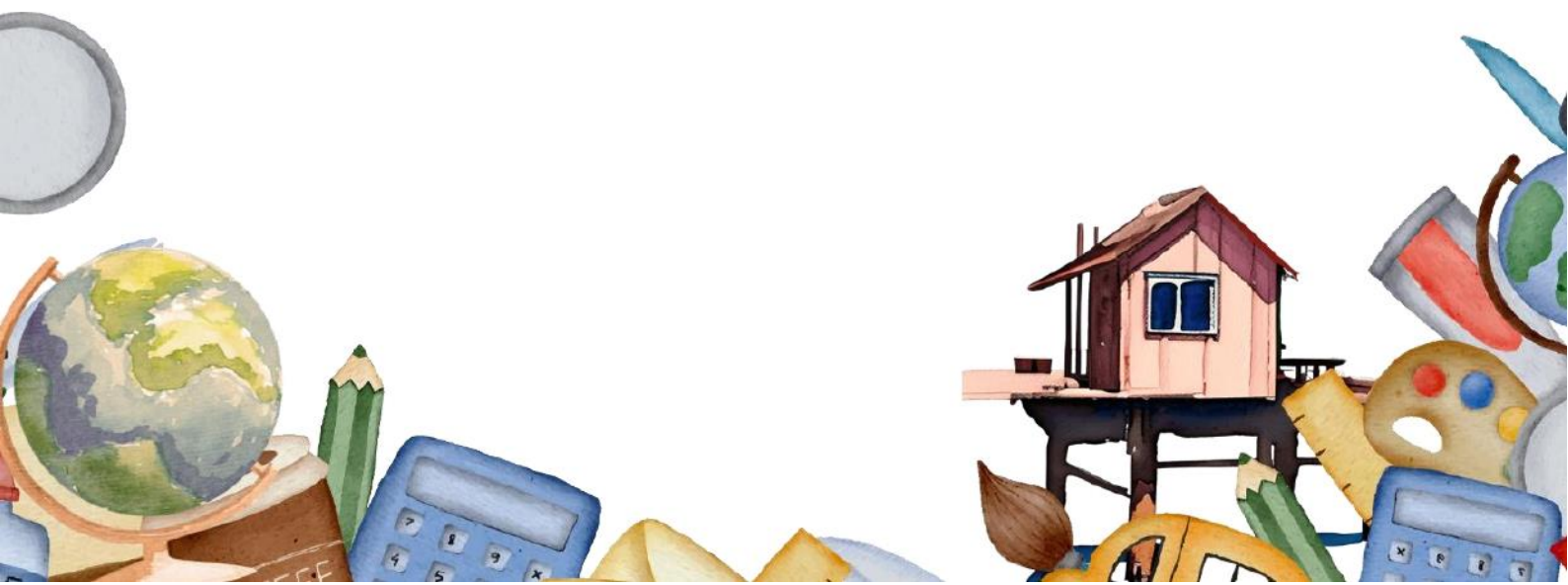
**Objetivo:** Refletir sobre a diversidade de tons de pele e a valorização da identidade por meio da literatura e da experiência coletiva.

**Material Necessário:** Livro *“O lápis cor de pele”* (versão impressa ou digital), tela interativa ou projetor (opcional), espaço livre para a formação do círculo.

## 1. Conhecendo nossas Raízes:

### Descrição:

1. Inicie a aula com a leitura do livro *“O lápis cor de pele”*, de Ruth Rocha, utilizando a tela interativa ou outro recurso audiovisual para projetar as páginas do livro.
2. Após a leitura, promova uma roda de conversa com os alunos:
  - O que sentiram durante a leitura?
  - Já se sentiram representados (ou não) nas cores dos materiais escolares?
  - O que o livro nos ensina sobre respeito às diferenças?
3. Organize a turma em um círculo e proponha que todos estendam os braços, observando e comparando os diferentes tons de pele presentes na sala.
4. Conduza uma breve reflexão coletiva, destacando que todos os tons são lindos e que a diversidade é uma riqueza que deve ser valorizada e respeitada.



**Figura 10 - Dia da leitura**



Foto: Arquivo próprio (2024)

**Figura 11 - Explicação do livro na tela interativa**



Foto: Arquivo próprio (2024)



Figura 12 - Livro na tela interativa



Foto: Arquivo próprio (2024)

## 2. Identificando e refletindo sobre a Diversidade:

**Objetivo:** Expressar a valorização da diversidade por meio de produções coletivas, integrando linguagem verbal e representação gráfica.

**Material Necessário:** Cartolina, canetões, lápis de cor, régua, folhas quadriculadas ou cartaz para o gráfico, imagem (ou projeção) do conjunto de lápis coloridos.

**Descrição:**

1. Após a roda de conversa e a observação dos tons de pele, oriente a turma para a produção coletiva de cartazes com palavras e frases relacionadas à diversidade, ao respeito e à identidade (ex: “Todos diferentes, todos iguais”, “Minha cor é linda”, “Diversidade é riqueza”).

2. Estimule os alunos a refletirem sobre o que aprenderam com a leitura e com a atividade anterior, incentivando a escolha de palavras que transmitam valores antirracistas.
3. Em seguida, construa coletivamente um gráfico de barras simples com os alunos, representando visualmente a diversidade da turma. Exemplo:
  - Cada barra pode representar uma categoria de tonalidade de pele (com base nas observações feitas anteriormente).
  - O gráfico pode ser elaborado com cores que representem diferentes tons, escolhidas pelos próprios alunos.
4. Apresente a ilustração de um conjunto de lápis de cor (como na Figura 13 mencionada), destacando o caráter simbólico dessa imagem:
  - Cada lápis representa uma tonalidade única, assim como cada pessoa possui sua identidade e história.
  - A diversidade deve ser refletida e valorizada na educação, como parte essencial da formação cidadã e da construção de uma sociedade antirracista.

**Figura 13** - Diversidade de cores



Fonte: Freepik (2024)



O conjunto de lápis de cor na figura 13 da página anterior é para ilustrar de maneira simbólica a diversidade que deve ser refletida na educação antirracista. Assim como cada lápis tem sua tonalidade única, representando uma parte da diversidade humana, a educação deve valorizar as múltiplas identidades presentes na sociedade.

**Figura 14** - Tirinha que retrata a diversidade das cores de pele



Fonte: Instagram @redepedagogica (2024)

A tirinha mencionada ilustra bem a importância desse tema. Quando a menina pede um "lápis de cor", recebe vários tons diferentes, remetendo à diversidade de cores de pele.

Esse gesto simples revela a riqueza da pluralidade humana e questiona a visão única sobre cor e identidade. Na educação, isso se traduz na necessidade de ampliar referências, diversificar materiais didáticos e promover discussões que valorizem todas as experiências e trajetórias. Afinal, uma educação verdadeiramente inclusiva deve ensinar que não há uma única cor de pele, um único cabelo bonito ou uma única história a ser contada.

### 3. Conhecendo a Cultura:

#### **Materiais necessários: Tela Interativa**

#### **Descrição:**

Na tela interativa os alunos deverão assistir um vídeo da cultura, depois realizarem uma cruzadinha com os tablets disponíveis na escola com palavras que relatam o respeito e a diversidade cultural.

**Figura 15** -Indicação de vídeo que os alunos assistem: raízes do Brasil, os africanos



Fonte: YouTube – Canal Enraizando (2017)

**Link:** <https://www.youtube.com/watch?v=fGUFwFYx46s>

### 4. Fazendo conexões com minhas raízes:

Os alunos deverão ser orientados a entrevistar seus familiares, com os dados coletivamente e realizarem uma árvore genealógica simples destacando diferentes gerações e incluindo os tons de pele de cada família, os alunos apresentaram e refletiram sobre a diversidade.

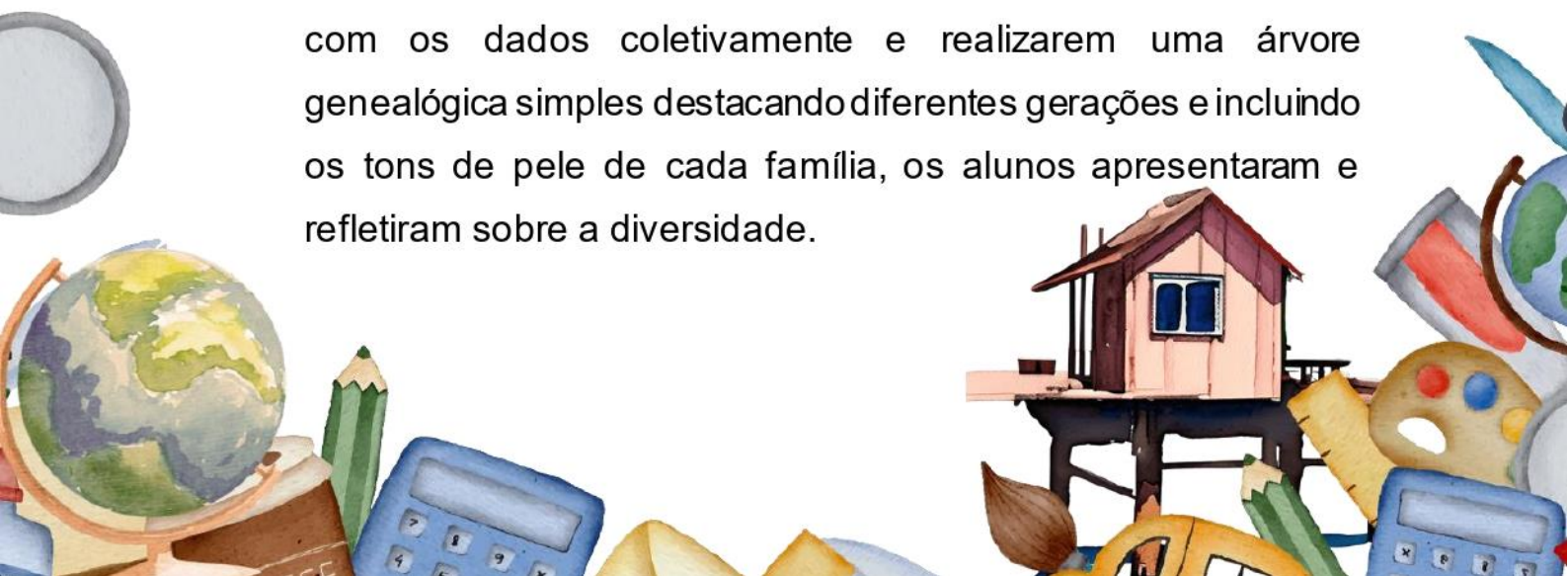




Figura 18 - Imagem da exposição sobre brincadeiras africanas



Foto: Arquivo próprio (2024)

Figura 19 – Imagem da exposição sobre a brincadeira Terra e Mar



Foto: Arquivo próprio (2024)

## INDICAÇÃO PARA TRABALHAR COM OS ALUNOS:

**Figura 20** - Lápis de cores para trabalhar com os alunos e livro Cores de Pele nenhuma cor de lápis



Foto: Arquivo próprio (2024)

A caixa de lápis de cores, apresentada na Figura 20, traz 12 tons de pele diferentes, representando a diversidade humana e oferecendo uma excelente oportunidade para discutir questões de identidade, pertencimento e respeito às diferenças em sala de aula. Essa variedade de cores reforça a ideia de que não existe um único tom de pele, mas uma rica gama de nuances que refletem a pluralidade das pessoas e de suas histórias.

**Dica de leitura para aprofundar o conhecimento:**

**Artigo:** O RACISMO ESTRUTURAL E A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO RACIAL.

**Autoras:** Luciana Reis Hidalgo; Erika Karina Rodrigues Rezende e Simone Rezende Silva.

**Publicação:** Revista Em Favor de Igualdade Racial, ano 2025.

**A leitura está disponível em:**

<https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/7534>.

Este artigo é uma excelente referência para refletir sobre a presença do racismo estrutural na sociedade e o papel do letramento racial como ferramenta de enfrentamento e conscientização no contexto educacional.



# **PROPOSTA 4:**

## **EDUCAÇÃO PARA A PAZ**



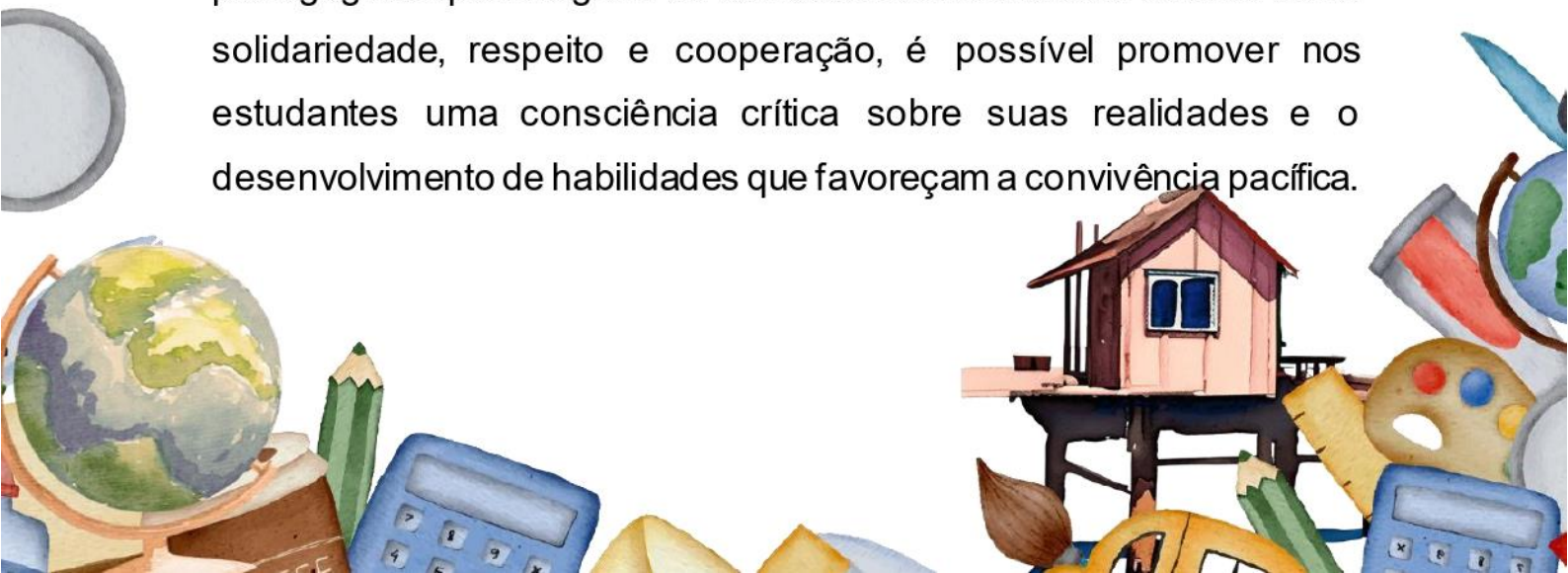
Fonte: Instituto Igarapé (2017)

## A EDUCAÇÃO PARA A PAZ

**E**sta temática configura-se como uma abordagem pedagógica voltada à promoção de valores, atitudes e comportamentos que favoreçam a convivência harmoniosa, a resolução pacífica de conflitos e o respeito à diversidade. De acordo com Freire (1996), a educação é um ato político e transformador, capaz de influenciar a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Nesse sentido, a educação para a paz transcende o ambiente escolar, impactando a vida comunitária e contribuindo para o fortalecimento do tecido social.

No contexto de territórios marcados por vulnerabilidades, como as palafitas, a educação para a paz assume um papel ainda mais relevante. Nessas comunidades, onde as desigualdades e os conflitos frequentemente se manifestam de maneira mais acentuada, práticas educativas que valorizem a empatia, o diálogo e o respeito mútuo tornam-se fundamentais para o fortalecimento da cidadania e a construção de um ambiente mais inclusivo e colaborativo. A escola, como espaço de encontro e aprendizado coletivo, desempenha um papel central na disseminação da cultura da paz.

Segundo Boff (2001), a paz não é apenas a ausência de conflitos, mas a presença de justiça e bem-estar social. Por meio de práticas pedagógicas que integrem os conteúdos curriculares a valores como solidariedade, respeito e cooperação, é possível promover nos estudantes uma consciência crítica sobre suas realidades e o desenvolvimento de habilidades que favoreçam a convivência pacífica.



Neste guia, o tema da educação para a paz foi abordado como eixo central das sequências didáticas, propondo atividades que incentivem reflexões sobre a importância do diálogo, da valorização das diferenças e da construção de relações pautadas no respeito. Dessa forma, busca-se não apenas contribuir para o processo de alfabetização, mas também para a formação de sujeitos conscientes de seu papel como agentes transformadores de suas comunidades.

**Figura 21** - Palafita de Santos



Foto: Arquivo próprio (2024)



## OBJETIVOS:

- **Valorizar o contexto social e cultural da comunidade das palafitas** como ponto de partida para práticas pedagógicas significativas, reforçando a identidade e o pertencimento dos estudantes.
- **Incentivar reflexões sobre a cultura da paz** e sua aplicação no cotidiano escolar e comunitário, promovendo atitudes de respeito, empatia e solidariedade entre os alunos.
- **Fortalecer a relação entre escola e comunidade**, por meio de práticas que envolvam as famílias e outros membros locais na construção de um ambiente educativo colaborativo.
- **Promover a formação de valores éticos e sociais**, com foco na resolução pacífica de conflitos e na valorização da diversidade como elemento essencial para a convivência.

## ETAPAS DA PROPOSTA 4:

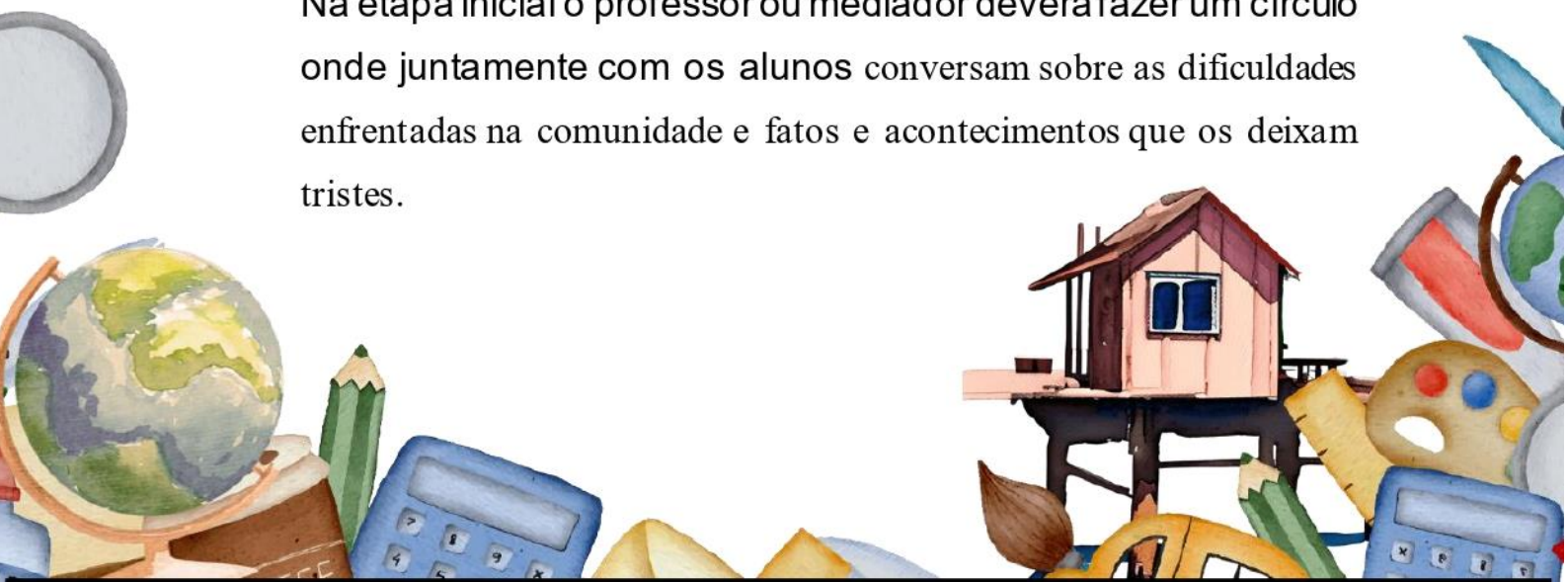
### MATERIAL NECESSÁRIO:

Folha A4, lápis, canetinhas, lápis de cor e cartolina

### DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:

#### 1. Escuta ativa, sensibilização e levantamento de saberes:

Na etapa inicial o professor ou mediador deverá fazer um círculo onde juntamente com os alunos conversam sobre as dificuldades enfrentadas na comunidade e fatos e acontecimentos que os deixam tristes.



Esse momento de escuta ativa é muito importante, pois os alunos devem contar vários fatos desconhecido pelo professor, deverá ter muita escuta e respeito, logo depois os alunos são incentivados a falar o que poderiam fazer no contexto da sala de aula para resolver os conflitos, o que eles entendem por respeito, e o que significa a cultura da paz. Após o círculo os alunos podem desenhar situações do dia a dia em que eles se sentem respeitados e desrespeitados.

**Figura 22** - Leitura



Foto: Arquivo próprio (2024)



## 2. Hora da história; Contextualização e Educação para a paz:

**MATERIAL NECESSÁRIO:** Livro com a história a Rosa e o Sapo.

### DESCRIÇÃO:

Deverá ser realizada a leitura da história para os alunos da Rosa e o Sapo, após a leitura, os alunos irão compartilhar o que cada aluno entendeu e o sentimento que o texto produziu em cada um.

## Figura 23 - Hora da História

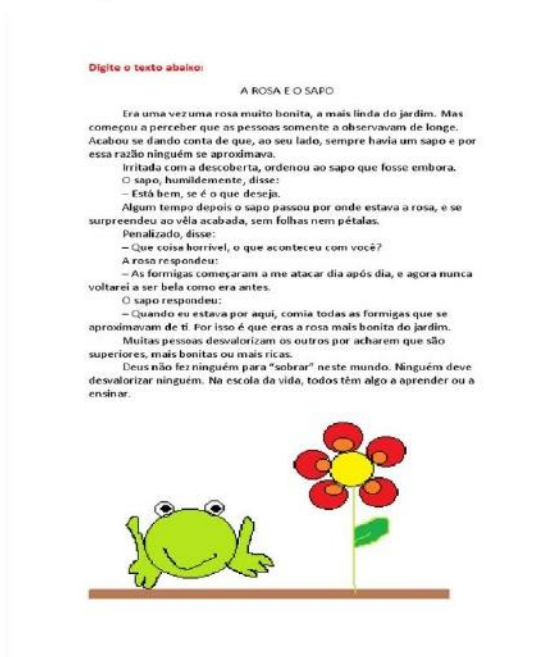


Foto: Arquivo próprio (2024)

### Sugestão de leitura complementar:

#### Figura 24 - Leitura complementar



Fonte: Ciranda Cultural (2023)

Após a leitura deverá ser discutido com o grupo o que aconteceu na história, como as pessoas resolveram os problemas e se poderia ser diferente, criando coletivamente um mapa da comunidade onde os alunos devem marcar lugares e situações que eles consideravam de paz ou que poderiam ser transformados para promover a paz.

**Figura 25** - Educado para a paz

**Para Saber mais sobre a cultura da paz; vídeo formativo:**



Fonte: Canal do YouTube TV Unesp (2021)

### 3. Ação e construção de valores: **Figura 26** - Estudante na escrita da carta

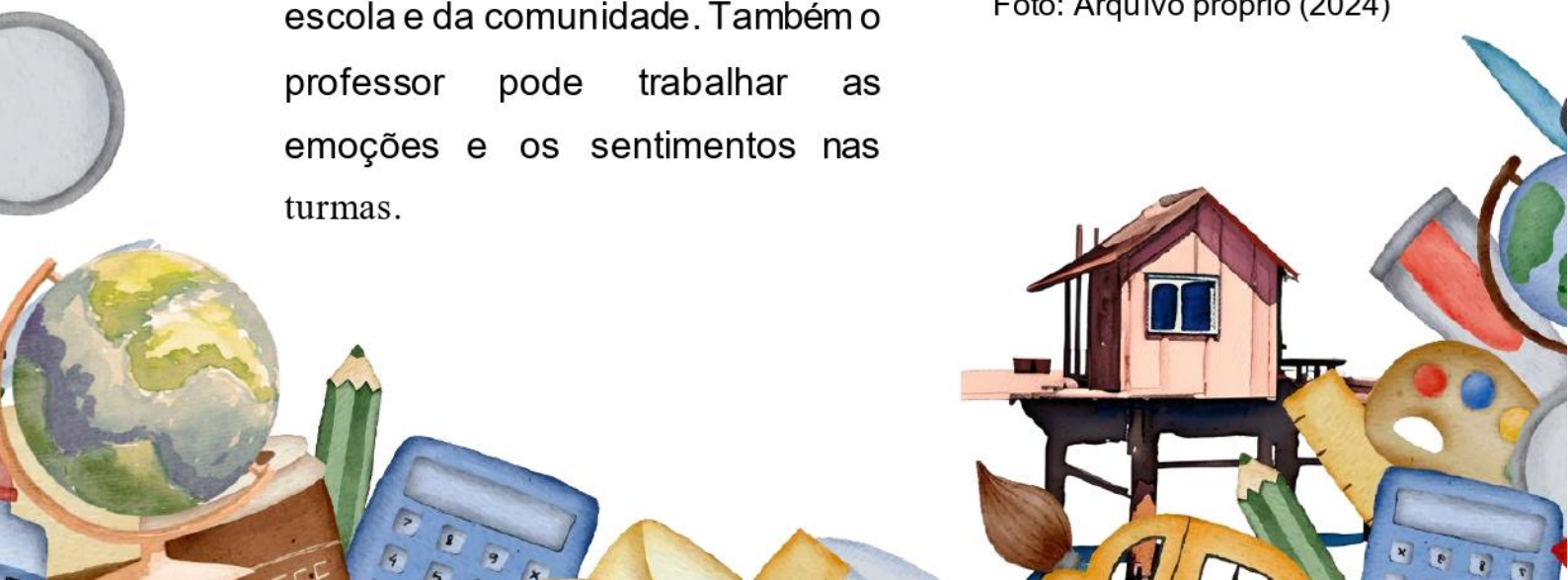
**Material Necessário:** Folha com Pauta e lápis preto.

**Descrição da atividade:**

Os alunos deverão elaborar uma carta coletivamente onde os cada um deve indicar atitudes que gostariam de ver no dia a dia da escola e da comunidade. Também o professor pode trabalhar as emoções e os sentimentos nas turmas.



Foto: Arquivo próprio (2024)



#### 4. Produto:

As atividades poderão ser expostas na Feira da Ciências ou para os pais e responsáveis, os alunos podem cantar e dançar uma música gravada e exposta na tela interativa em Libras e também podem fazer a leitura de histórias sobre a importância da Cultura da Paz. Outra sugestão é a confecção de *slimes* dos sentimentos, onde os alunos e pais da comunidade podem fazer juntos e conversarem sobre a importância de observarmos nossas atitudes e sentimentos para uma convivência mais harmoniosa.

**Figura 27** - Feira de Ciências



Foto: Arquivo próprio (2024)

**Figura 28** - Registro da feira de Ciências



Foto: Arquivo próprio (2024)

**Figura 29** - Fazendo slimes



Foto: Arquivo próprio (2024)

**Figura 30** - Estudantes contando a história



Foto: Arquivo próprio (2024)

Como resultado do projeto de pesquisa vinculado a este guia, foi apresentado em um evento acadêmico o trabalho intitulado “*Letramento racial e sua importância no ensino fundamental*”. Essa apresentação destacou a relevância de práticas pedagógicas que promovam a consciência racial desde os anos iniciais da escolarização, abordando o quanto se faz necessário trabalhar a identidade, a representatividade e o combate ao racismo no ambiente escolar.



**Para mais detalhes, acesse o *link* de indicação:**

<https://www.youtube.com/watch?v=sqMk5nwqdd0>

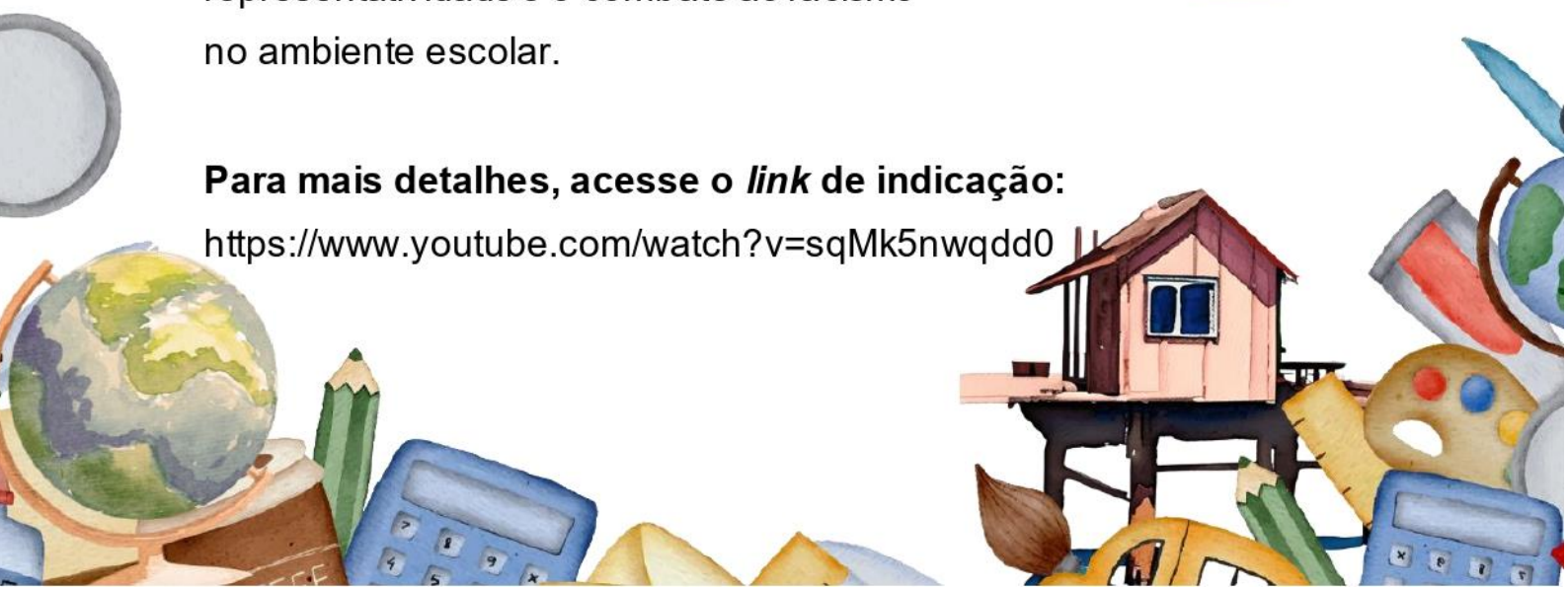
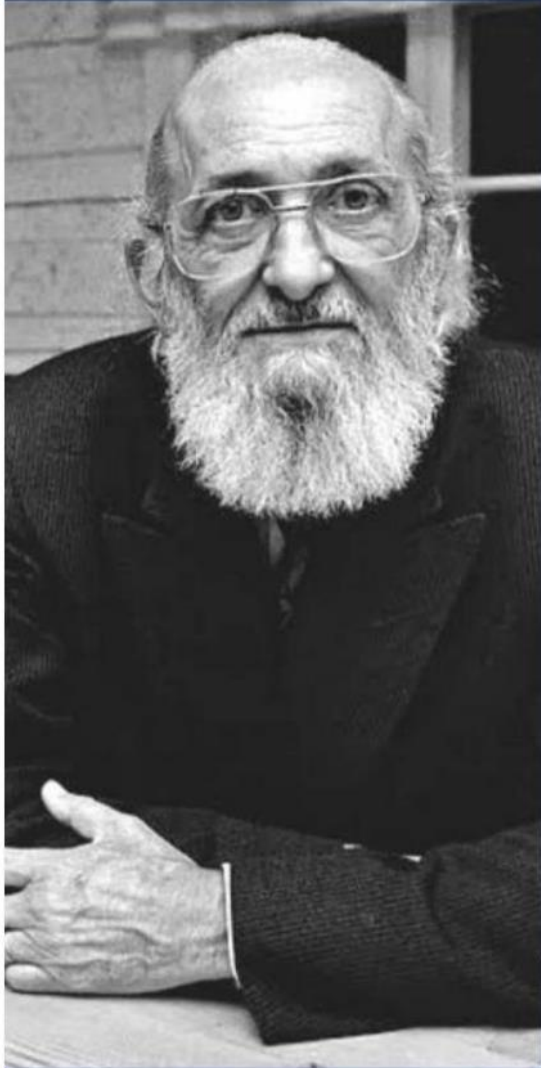




Figura 31 - Frase de Paulo Freire



“  
Educação não  
transforma  
o mundo.  
Educação muda  
as pessoas.  
Pessoas  
transformam o  
mundo.”

Paulo Freire

 Follow  Frases  
&  
Reflexões

Fonte: Frases e Reflexões (2018)



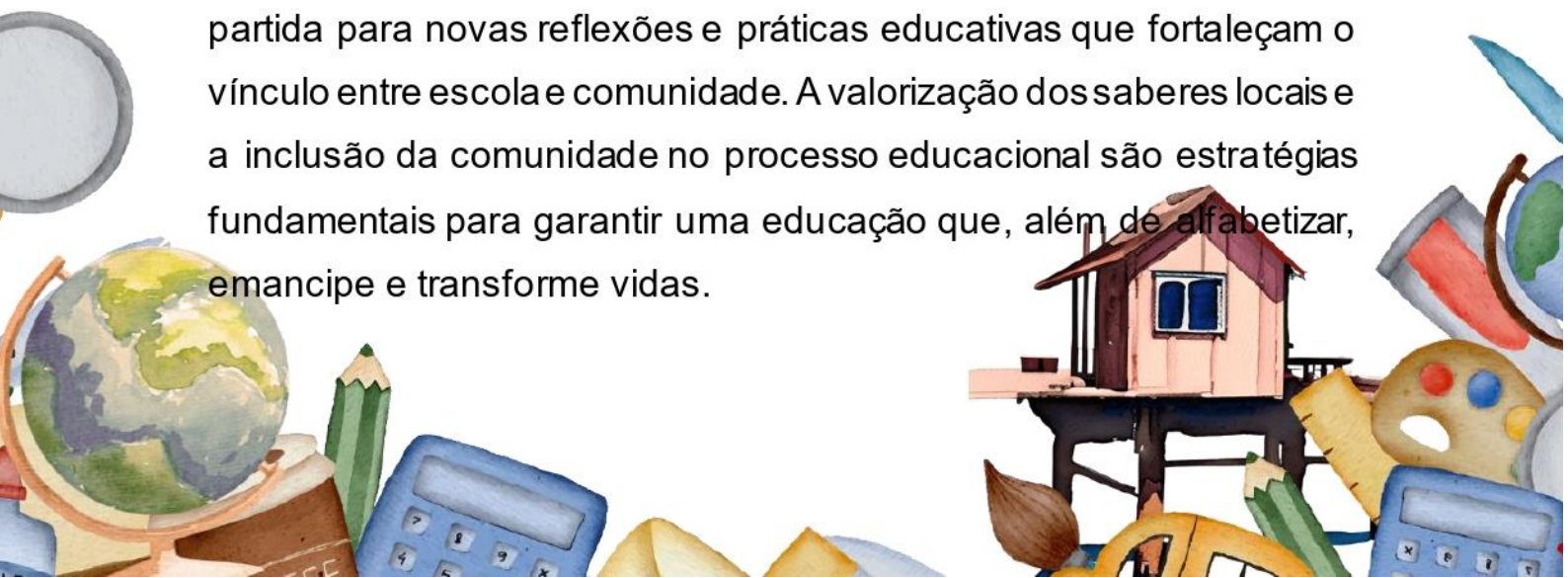
## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este guia foi desenvolvido com o propósito de subsidiar práticas docentes que dialoguem com a realidade dos territórios de vulnerabilidade, reconhecendo a importância do contexto sociocultural no processo de ensino e aprendizagem. Ao longo das sequências didáticas apresentadas, buscou-se valorizar a identidade, a memória e o protagonismo dos estudantes, promovendo uma educação significativa, que fortaleça o senso de pertencimento e estimule o pensamento crítico.

Ao considerar a história e a cultura das palafitas de Santos como eixo norteador das atividades, reafirma-se a escola como um espaço de valorização da diversidade e da construção coletiva do conhecimento. A educação, nesse sentido, transcende a transmissão de conteúdos e se torna um instrumento de transformação social, possibilitando que os estudantes reconheçam sua própria história e percebam-se como agentes ativos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Além disso, destaca-se o papel fundamental dos professores na mediação desses processos, promovendo práticas pedagógicas que incentivem o respeito, a empatia e a cooperação.

Por fim, espera-se que este material sirva como um ponto de partida para novas reflexões e práticas educativas que fortaleçam o vínculo entre escola e comunidade. A valorização dos saberes locais e a inclusão da comunidade no processo educacional são estratégias fundamentais para garantir uma educação que, além de alfabetizar, emancipe e transforme vidas.



## REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **Virtudes para um outro mundo possível**. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

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

FREIRE, Paulo. O compromisso do profissional com a sociedade. In: \_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. São Paulo. Paz e Terra, 2007.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores (cap. 9). In: \_\_\_\_\_. Os professores como intelectuais: **rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HIDALGO, Luciana Reis; REZENDE, Erika Karina Rodrigues; SILVA, Simone Rezende. **O RACISMO ESTRUTURAL E A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO RACIAL**. Revista Em Favor de Igualdade Racial, v. 8, n. 2, p. 192-205, 2025.

LIBANEO, José Carlos. Democratização da escola pública: **a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

SACRISTÁN, J. Gimeno.; GÓMEZ A. I. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 2000.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. Editora Contexto, 2ª Ed. São Paulo, 2004.



## 7.1 Validação do Produto Educacional

A validação do produto educacional desenvolvido nesta pesquisa intitulado “Educação e Territórios de Vulnerabilidade: Práticas Docentes Transformadoras na Palafita de Santos-SP”, foi realizada com os estudantes do ciclo de alfabetização, que constituem o público-alvo das práticas propostas no material. A opção por realizar a validação diretamente com as crianças se fundamentou no compromisso de construir um produto que, de fato, dialogasse com os interesses, necessidades e realidades dos estudantes que vivem e aprendem em territórios vulneráveis. Esse processo foi essencial para verificar a pertinência e a aplicabilidade das atividades sugeridas, bem como para identificar os aspectos que mais despertaram o interesse e o envolvimento dos alunos.

Durante a validação, foram desenvolvidas com as turmas algumas das práticas pedagógicas que fazem parte do guia, buscando observar as reações das crianças, seu nível de engajamento, as formas de participação e os sentidos construídos a partir das propostas. As atividades foram mediadas de modo a valorizar o protagonismo dos estudantes, permitindo que expressassem suas percepções por meio de falas, registros, desenhos e outras formas de manifestação. Esse retorno revelou que o produto contribui para ampliar o vínculo das crianças com a escola e com a literatura, ao possibilitar experiências significativas, integradas e relacionadas ao território em que vivem.

Os resultados da validação apontaram, ainda, que as práticas propostas no produto favorecem a articulação entre os componentes curriculares e a realidade social dos estudantes, estimulando a curiosidade, a imaginação e o pensamento crítico. As crianças demonstraram especial interesse por atividades que integravam literatura, brincadeiras e reflexões sobre o lugar onde vivem, reforçando o potencial do material para promover aprendizagens contextualizadas e humanizadoras.

Entre as práticas aplicadas durante a validação, destaca-se uma atividade voltada à promoção da cultura da paz, que consistiu na realização de um encontro com policiais convidados a dialogar com as crianças. A proposta buscava aproximar os estudantes de diferentes atores sociais e desconstruir imagens estereotipadas associadas às forças de segurança pública. Essa atividade revelou, de forma muito significativa, como o território em que os estudantes vivem influencia suas

percepções, sentimentos e modos de compreender o mundo. Muitos estudantes expressaram medo diante da presença dos policiais, alguns chegaram a chorar e relatar experiências dolorosas, marcadas por situações de violência e abordagens agressivas em suas comunidades, em que o policial é visto não como agente de proteção, mas como figura de ameaça — aquele que invade as casas e, por vezes, leva consigo pais e familiares. Esse momento exigiu dos professores uma escuta sensível e um trabalho imediato de acolhimento e mediação, no intuito de confortar as crianças e ajudá-las a ressignificar aquela experiência.

A vivência dessa atividade evidenciou a relevância e a necessidade de práticas pedagógicas que estejam atentas às especificidades dos territórios, considerando os impactos que esses contextos geram na construção das percepções e no desenvolvimento das crianças. O episódio reforçou a importância de uma educação comprometida com o diálogo, o respeito e a construção de vínculos, capaz de promover aprendizagens que ultrapassem os conteúdos formais e contribuam para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e protagonistas na transformação da realidade em que vivem.

Assim, a validação do produto não apenas confirmou a pertinência das práticas propostas, mas também trouxe importantes reflexões para o aprimoramento do material, reafirmando o compromisso com práticas educativas sensíveis, contextualizadas e integradas à promoção da cultura da paz, mas também importantes reflexões para o aprimoramento do material reafirmando o compromisso com práticas educativas sensíveis contextualizadas e integradas como a Promoção da Cultura da Paz, “Explorando a História da Palafita”, voltada ao resgate da memória do protagonismo feminino; e “Descobrimo Nossas Raízes”, direcionada ao fortalecimento da identidade cultural dos estudantes. Embora todas apresentassem relevância, optou-se por reunir seus principais elementos na elaboração de guia didático, por compreender que este formato atenderia de maneira mais ampla às necessidades pedagógicas da escola.

Assim, a validação junto aos estudantes do ciclo de alfabetização não apenas confirmou a relevância e o potencial do produto educacional, mas também possibilitou ajustes nas propostas, reafirmando o compromisso de oferecer um material sensível, acessível e alinhado às práticas docentes em territórios vulneráveis.

Os ajustes no produto educacional ocorreram de forma contínua e cuidadosa, sempre que se observou que alguma proposta não estava plenamente alinhada às

vivências e necessidades dos alunos. Esse processo foi realizado a partir da escuta atenta das crianças durante a aplicação das atividades, da observação de suas reações e formas de participação, e do registro sistemático em anotações que serviram como material de consulta para o aprimoramento das práticas. Dessa forma, o produto foi sendo ajustado para garantir maior coerência com a realidade do território e com o contexto social e cultural em que os estudantes estão inseridos.

**Figura 12 – Registro na escola**



**Foto 12:** Erika Karina Rodrigues Rezende (2024).

**Figura 13** – Último registro com as crianças, a pesquisadora e a professora da turma



**Foto 13:** Erika Karina Rodrigues Rezende (2024).

A foto acima, foi registrada no último dia da atividade, com a pesquisadora, a professora PEA e a turminha que participou do projeto.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação e o Produto Educacional intitulado “Educação e Territórios de Vulnerabilidade: Práticas Docentes Transformadoras na Palafita de Santos-SP” dela derivado, tiveram como objetivo investigar as práticas docentes em territórios caracterizados por alta vulnerabilidade social, com foco na comunidade das Palafitas, em Santos.

Diante de minha prolongada vivência e inquietações da prática docente busquei compreender de que maneira o contexto territorial pode influenciar o trabalho dos educadores e como estes podem atuar de forma a promover uma educação significativa e transformadora.

Desta forma, o desenvolvimento teórico levou a um conseqüente desenvolvimento prático. Ou seja, a partir dos questionamentos iniciais e embasamento teórico percorri um caminho que me levou ao desenvolvimento de um Produto Educacional prático. Uma intervenção direta no ciclo de alfabetização da escola na qual atuava e na qual desenvolvi a pesquisa.

A análise evidenciou que os professores enfrentam desafios específicos ao atuarem em áreas de vulnerabilidade, tais como a precariedade de recursos materiais, a violência e a instabilidade socioeconômica das famílias dos estudantes. Esses fatores impactam diretamente o cotidiano escolar e exigem dos docentes a adoção de estratégias pedagógicas adaptadas à realidade local.

Contudo, constatou-se que, ao reconhecerem e valorizarem os saberes e as vivências dos estudantes, os professores podem ressignificar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais contextualizado e relevante.

Desta forma, a integração entre escola e comunidade emerge como elemento central para o desenvolvimento de práticas educativas que dialoguem com as necessidades e potencialidades do território.

Além disso, a formação continuada dos docentes mostrou-se essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas em contextos de vulnerabilidade. Programas de capacitação que abordem temáticas relacionadas à diversidade cultural, à gestão de conflitos e à construção de uma cultura de paz são fundamentais para equipar os educadores com ferramentas adequadas ao enfrentamento dos desafios presentes nesses territórios.

Em suma, esta pesquisa reafirma a importância de uma abordagem educativa que considere o território como elemento constitutivo do processo educacional. Ao reconhecer as especificidades e riquezas presentes nas comunidades vulneráveis, é possível construir práticas docentes que não apenas promovam a aprendizagem acadêmica, mas também contribuam para a emancipação social e o fortalecimento da cidadania dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.
- BRASIL. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- \_\_\_\_\_. **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: seção 1, Brasília, DF, p. 13563, 16 jul. 1990.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.
- CENPEQ. O Território como potência: Novos olhares, novas perspectivas. **Revista Territórios em movimento**. Brasil: v. 6, n. 1, jun. 2022. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/acervo/revista-territorios-em-movimento-6>. Acesso em: 12 nov. 2023.
- DIAS, Rodrigo dos Santos; ZAGARINO JR, Sérgio; COSTA, Bruno Bottiglieri Freitas; LEME, Fabrício Augusto Aguiar. As habitações subnormais na baixada santista e seus reflexos à saúde. **Revista Científica Intr@ciência**, ed. 14, 2017. Disponível em: [https://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20180511142731.pdf](https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20180511142731.pdf). Acesso em: 11 nov. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2012.
- \_\_\_\_\_. O impacto da Base Nacional Comum Curricular na prática pedagógica dos professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 295-315, 2017.
- GLOBO ESPORTE. **Trinta e seis escolas disputam a 21ª Copa TV Tribuna de Futsal**. 2025. Disponível em: <https://ge.globo.com/sp/santos-e-regiao/copa-tv-tribuna-de-futsal-escolar/noticia/2025/05/06/trinta-e-seis-escolas-disputam-a-21a-copa-tv-tribuna-de-futsal.ghtml>. Acesso em: 02 jun. 2025.
- GUIMARÃES, Luis Fernando Camargo. Palafitas de Santos e São Vicente – Desenvolvimento sustentável. **Revista Ceciliana**, v. 2, n. 1, p. 14-15, 2010.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

\_\_\_\_\_. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: SANTOS, M.; B, BECKER. et al (Org). **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. Rio de Janeiro: Lamparina, p.43-71, 2007.

\_\_\_\_\_. **HO mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KALOUSTIAN, Sílvio Manoug; FERRARI, Mário. Introdução. In: Sílvio Manoug Kaloustian (org.). **Família brasileira: a base de tudo** Ed. Cortez-Unicef, São Paulo-Brasília, p. 11-15, 1994.

MACHADO Amália. **Análise de Conteúdo da Bardin em Três Etapas Simples**. Acadêmica, 2023. Disponível em: <https://www.academica.com.br/post/an%C3%A1lise-de-conte%C3%BAdo-da-bardin-em-tr%C3%AAs-etapas-simples>. Acesso em: 22 jul. 2024

MARICATO, Ermínia. **O Impasse da Política Urbana no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MENDONÇA, José T. **Educação inclusiva e os desafios da prática docente**. São Paulo: Cortez, 2018.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Doenças Infeciosas e Parasitárias: Guia de Bolso**. 4 ed. Ministério da Saúde, 2010. Disponível em: [https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/doencas\\_infecciosas\\_parasitaria\\_guiabolso.pdf](https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/doencas_infecciosas_parasitaria_guiabolso.pdf). Acesso em: 28 mar. 2018.

MOREIRA, Ruy. Marxismo e geografia: a geograficidade e o diálogo das ontologias. **GEOgraphia**, Niterói, Programa de Pós-Graduação (PPGEO), UFF, ano VI, n. 11, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PORTO DE SANTOS. **Porto de Santos sobe uma posição no ranking mundial de portos**, 2023. Disponível em: <https://www.portodesantos.com.br/2023/09/06/pc-140-de-santos-sobe-uma-posicao-no-ranking-mundial-de-portos/>. Acesso em: 06 2024.

PREFEITURA DE SANTOS. **Santos recebe prêmio de excelência pelo desempenho de 10 escolas municipais**. 2025. Disponível em: <https://www.santos.sp.gov.br/?q=noticia%2Fsantos-recebe-premio-de-excelencia-pelo-desempenho-de-10-escolas-municipais>. Acesso em: 02 jun. 2025.

PREFEITURA DE SANTOS. **UME Professor Pedro Crescenti**. 2025. Disponível em: <https://www.santos.sp.gov.br/?q=local%2Fume-professor-pedro-crescenti>. Acesso em: 02 jun. 2025.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

REDAÇÃO DO GE. **20ª Copa TV Tribuna de Futsal tem nova rodada nesta segunda-feira**. Globo.com, 2024. Disponível em: <https://ge.globo.com/sp/santos-e-regiao/copa-tv-tribuna-de-futsal-escolar/noticia/2024/05/13/20a-copa-tv-tribuna-de-futsal-tem-nova-rodada-nesta-segunda-feira.ghtml>. Acesso em: 07 nov. 2024.

REVISTA FÓRUM. **Incêndio em Santos (SP) é resultado de desleixo e abandono da administração Beto Mansur**. Revista Fórum, 2017. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/brasil/2017/1/3/incndio-em-santos-sp-resultado-de-desleixo-abandono-da-administrao-beto-mansur-18465.html>. Acesso em: 27 mar. 2018.

RIBAS, Mariana Bocaiuva. O Imaginário coletivo sob as palafitas do dique da Vila Gilda. **Revista Nhegatu**, n. 5, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/nhengatu/article/view/55540>. Acesso em: 12 nov. 2023.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. **A Urbanização Brasileira**. São Paulo: Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **A educação e a questão da avaliação no Brasil: desafios e possibilidades**. São Paulo: Autores Associados, 2014.

SINDICATO DOS SERVIDORES PÚBLICOS MUNICIPAIS DE SANTOS. **Atribuição de aulas 2025**, 2025. Disponível em: <https://portal.sindservsantos.org.br/atribuicao2025/>. Acesso em: 02 jun. 2025.

SOUZA, Maria. **Inclusão e educação: desafios e perspectivas**. 2010. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. **Metodologia da pesquisa-ação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1991. 141 108 p.

TOLEDO, Valéria Diniz. **Inclusão social e arte na educação não-formal: a experiência do Instituto Arte no Dique**. 2007. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2007.

WANDERMUMREM, Isabella. Conheça a maior favela sobre palafitas do Brasil. **Portal Terra**; 2023. Disponível em: <https://www.terra.com.br/visao-do-corre/conheca->

a-maior-favela-sobre-palafitas-do-brasil,617ea7f01c9024364424ca7852a3f0e9ut2lsogg.html. Acesso em: 26 nov. 2023.

WIKIPEDIA. **Palafita**, 2024. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Palafita>. Acesso em: 15 nov. 2024.

## ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL



ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL - TAI

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES

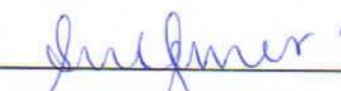
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

---

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado "ENSINO E QUESTÕES SÓCIO-TERRITORIAIS-REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DOCENTES NA INCLUSÃO", sob a coordenação e a responsabilidade do(a) pesquisador(a) Prof(a). ERIKA KARINA Rodrigues Rezende, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 29/08/2024 a 12/09/2024, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Santos, 10 de junho de 2024.

  
\_\_\_\_\_  
Nome – cargo/função  
(carimbo)

Sonia Maria Firvêta Gomes  
Diretora - Reg. 21.012-0

# ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

## UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES COMITÉ DE ÉTICA EM PESQUISA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



-

---

#### ANEXO B — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### TÍTULO DA PESQUISA

Número do CAAE:

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa cujo título é **ENSINO E QUESTÕES SÓCIO-TERRITORIAIS-REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DOCENTES NA INCLUSÃO**. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

#### Justificativa e objetivos:

Proporcionar oportunidades de reflexão, contribuindo para um olhar diferencial e uma sociedade cada vez mais justa.

#### Procedimentos:

Você participará do grupo focal, que se reunirá 1 ou 2 vezes para refletir e discutir aspectos sobre práticas docentes e se necessário responder a um questionário com 4 questões acerca do tema.

#### Desconfortos e riscos:

O risco nesta pesquisa poderá ser considerado mínimo, caso não se sinta à vontade em responder as perguntas, pode deixá-las sem resposta, se sentir cansado no momento em que estiver respondendo o questionário, poderá parar e combinar com o pesquisador o retorno. Compreenderemos caso queira deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

#### Benefícios:

A sua participação contribuirá para a construção do conhecimento científico e reflexões importantes.

#### Acompanhamento e assistência:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pág. 1/2

RUBRICA DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

RUBRICA DO PESQUISADOR

# UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES

## COMITÉ DE ÉTICA EM PESQUISA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, nos colocamos a disposição para o esclarecimento de qualquer dúvida sobre a pesquisa.

Sigilo e privacidade:



---

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, e que poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem revelar a identidade dos participantes. Ressarcimento e Indenização:

Caso esta pesquisa cause, comprovadamente, qualquer custo ou dano procure o pesquisador responsável a fim de ressarcimento ou possível indenização.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, se precisar consultar esse registro de consentimento ou quaisquer outras questões, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Nome do pesquisador responsável :Erika Karina Rodrigues Rezende

Endereço: Av. Haroldo de Camargo 60 apt. 18c

E-mail: erikakarinarrezende@gmail.com

Nome do discente pesquisador

Endereço:

Telefone: E-

mail:

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metropolitana de Santos (das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h) na Avenida Conselheiro Nébias, 536 2. andar. Santos- SP. E-mail: cpq@unimes.br

Consentimento Livre e Esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, procedimentos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que este estudo pode acarretar, aceito participar:

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES  
COMITÉ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

\_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_. Nome do(a) participante:

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

\_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.



RUBRICA DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

8

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do pesquisador)

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES

COMITÉ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

RUBRICA DO PARTICIPANTE DA PESQUISA
RUBRICA DO PESQUISADOR

# ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO DA UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



PREFEITURA DE SANTOS  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



## TERMO DE CONSENTIMENTO DA UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

(UME Professor Pedro Crescenti)

A Unidade Municipal de Educação Professor Pedro Crescenti, após ter discutido com a pesquisadora Erika Karina Rodrigues Rezende e analisado o projeto de pesquisa intitulado "ENSINO E QUESTÕES SÓCIO-TERRITORIAIS-REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DOCENTES NA INCLUSÃO.", a ser desenvolvido nesta unidade de ensino, concorda com sua submissão ao CEP.

A coleta de dados somente poderá ser iniciada após a emissão do parecer consubstanciado pelo CEP, assegurados todos os preceitos estabelecidos pelas Resoluções nº 466/2012 – CNS/MS e nº 510/2016 – CNS/MS.

Respeitosamente,

Santos, 10 de junho de 2024

Erika Karina R. Rezende

Pesquisadora: Erika Karina Rodrigues Rezende

Luiz Gomes

Carimbo/ Assinatura Diretora UME

Luiz Maria Figueira Gomes  
Diretora - Reg. 21.012-0

Wendel Carvalho Santos da Silva

Carimbo/ Assinatura Supervisor(a) de Ensino

Wendel Carvalho Santos da Silva  
Supervisor(a) de Ensino  
Reg. 28.300-2

## ANEXO D – FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL PRÁTICAS DOCENTES NO  
ENSINO FUNDAMENTAL

**Mestrando(a):** Erika Karina Rodrigues Rezende

**Título da Dissertação:** Ensino e questões socioterritoriais – Reflexões sobre práticas docentes na inclusão

**Produto Educacional:** Educação e território de vulnerabilidade: Práticas docentes transformadoras nas Palafitas de Santos - SP

**Orientador(a):** Profa. Dra. Simone Rezende da Silva

FICHA DE AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DE PRODUTO EDUCACIONAL (PE)	
<b>Registro</b> – refere-se a uma catalogação do PE.	<input checked="" type="checkbox"/> o PE possui informações acerca de ficha catalográfica da Universidade. <input type="checkbox"/> o PE possui registro da licença Creative Commons ou equivalente. <input type="checkbox"/> o PE possui ISSN ou ISBN. <input type="checkbox"/> o PE possui DOI.
<b>Complexidade</b> – compreende-se como uma propriedade do PE relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação do produto educacional.  <u>*mais de um item pode ser marcado.</u>	<input checked="" type="checkbox"/> o PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação ou tese.  <input checked="" type="checkbox"/> a metodologia apresenta a forma de aplicação e análise do PE.  <input checked="" type="checkbox"/> há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na respectiva dissertação.  <input type="checkbox"/> há apontamentos sobre os limites de

	utilização do PE.
<b>Impacto</b> – considera-se a forma como o PE foi utilizado e/ou aplicado nos sistemas educacionais, culturais, de saúde ou CT&I. É importante destacar se a demanda foi espontânea ou contratada.	<input type="checkbox"/> PE não utilizado durante a pesquisa relacionada à prática profissional do discente. <input checked="" type="checkbox"/> PE aplicado durante a pesquisa relacionado à prática profissional do discente.
<b>Aplicabilidade</b> – relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que o PE possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas.	<input type="checkbox"/> PE tem características de aplicabilidade a partir de seus objetivos e metodologia, mas não foi aplicado durante a pesquisa. <input checked="" type="checkbox"/> PE tem características de aplicabilidade a partir a partir de seus objetivos e metodologia e foi aplicado durante a pesquisa. <input type="checkbox"/> PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.
<b>Acesso</b> – relaciona-se a forma de acesso ao PE.	<input type="checkbox"/> PE sem acesso. <input type="checkbox"/> PE com acesso via rede fechada. <input type="checkbox"/> PE com acesso público e gratuito. <input type="checkbox"/> PE com acesso público e gratuito pela página do Programa <input checked="" type="checkbox"/> PE com acesso por Repositório institucional nacional ou internacional – com acesso público e gratuito.
<b>Aderência</b> – compreende-se como a origem do PE apresenta origens nas atividades oriundas das linhas e projetos de pesquisa do PPG em avaliação.	<input type="checkbox"/> Sem clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG stricto sensu ao qual está filiado. <input checked="" type="checkbox"/> Com evidente aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG stricto sensu ao qual está filiado.
<b>Inovação</b> – considera-se que o PE é/foi criado a partir de algo novo ou da reflexão e modificação de algo já	<input type="checkbox"/> PE de alto teor inovador (desenvolvimento com base em conhecimento inédito).

existente revistando de forma inovadora e original.	<input checked="" type="checkbox"/> PE com médio teor inovador (combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos).  <input type="checkbox"/> PE com baixo teor inovador (adaptação de conhecimentos existentes).
---	---

Observações:

---

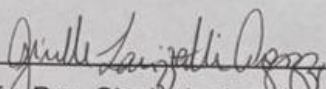


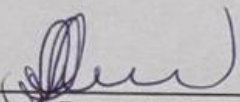
---

Assinatura dos membros da banca:

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** CHRISTINA WINDSOR ANDREWS  
 Data: 04/11/2025 19:35:35-0300  
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

\_\_\_\_\_  
 Profa. Dra. Christina Windsor Andrews  
 UNIFESP - Guarulhos  
 Membro Externo da Banca Examinadora

  
 \_\_\_\_\_  
 Profa. Dra. Giselle Larizzatti Agazzi  
 Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES  
 Membro Interno da Banca Examinadora

  
 \_\_\_\_\_  
 Profa. Dra. Simone Rezende da Silva  
 Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES  
 Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Data da defesa: 04/11/ 2025.

# ANEXO E – FICHA REFERENTE A REALIZAÇÃO DA COLETA DE DADOS DO PROJETO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS  
CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
Portaria 919 - D.O.U. 18/08/2016 CAPES

Santos, 14 de março de 2024.

Of. N° 002/2024-CPPG

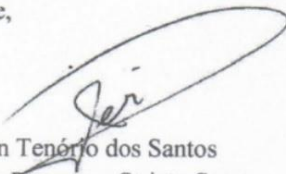
ASSUNTO: Realização da coleta de dados do projeto de pesquisa

À  
SEDUC

Prezados Senhores,

Solicitamos autorização à aluna **Erika Karina Rodrigues Rezende**, RG. n° 50.303.308-X/SP e CPF 049.191.956-56, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação – Stricto Sensu – Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental, desta Universidade, neste 1° semestre/2024, para realização de coleta de dados, junto a este departamento, para desenvolvimento de seu projeto de pesquisa intitulado: "Ensino e questões sócio - territoriais - reflexões sobre práticas docentes na Inclusão", sob a orientação da Profa. Dra. Simone Rezende da Silva.

Atenciosamente,

  
Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos  
Coordenador do Programa Stricto Sensu  
Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental



## ANEXO F – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ENSINO E QUESTÕES SOCIOTERRITORIAIS e REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DOCENTES NA INCLUSÃO

**Pesquisador:** SIMONE REZENDE DA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 79012124.0.3001.0263

**Instituição Proponente:** PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS ESTANCIA BALNEARIA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.832.287

#### Apresentação do Projeto:

Não consta (documento obrigatório)

#### Objetivo da Pesquisa:

Discutir de que forma os aspectos sócio territoriais estão presentes nas práticas docentes; na sala de aula dos alunos do ciclo de alfabetização em uma escola pública na região das Palafitas.

Objetivos específicos:

- ¿ Levantar dados sobre o conhecimento do professor a respeito do território que atua.
- ¿ Verificar se os aspectos socioculturais estão presentes nas aulas dos professores do ciclo de alfabetização.
- ¿ Elaborar e aplicar um produto educacional (um guia para professores) que reúna prática exitosas acerca de aspectos territoriais e de vulnerabilidade social que façam parte do contexto da escola.

(informações retiradas da brochura)

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"O risco nesta pesquisa poderá ser considerado mínimo, caso não se sinta a vontade em responder as perguntas, pode deixa-las sem resposta, se sentir cansado no momento em que

**Endereço:** Rua Amador Bueno, 333, Sala 401 Centro

**Bairro:** Santos

**CEP:** 11.013-153

**UF:** SP

**Município:** SANTOS

**Telefone:** (13)3213-5100

**E-mail:** pesquisasms@santos.sp.gov.br



SECRETARIA MUNICIPAL DE  
SAÚDE DE SANTOS - SMS



Continuação do Parecer: 6.832.287

estiver respondendo o questionário, poderá parar e combinar com o pesquisador o retorno. Compreendemos caso queira deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação".

(retirado do TCLE)

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa sem introdução teórica (consta trajetória profissional do pesquisador)

Metodologia possui divergência quanto as fases: menciona anexo A e anexo B que não constam na brochura e/ou em outro arquivo.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Não possui orçamento (custos com itens descritos e valores e responsável pelos custos);

Não possui folha de rosto;

Não possui informações básicas do projeto;

Autorização da SEDUC conforme portaria nº 78 de 24/08/2023  
(<https://diariooficial.santos.sp.gov.br/edicoes/inicio/download/2023-08-24>)sem data

Não consta anexos A e B - mencionados na brochura

**Recomendações:**

Revisar o texto em termos de concordância e referencias.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Anexar documentos obrigatórios pois:

Não possui orçamento (custos com itens descritos e valores e responsável pelos custos);

Atualizar autorização da unidade escolar e supervisão para realização da pesquisa para o ano corrente (2024)

Adequar cronograma com previsão de submissão ao CEP;

**Endereço:** Rua Amador Bueno, 333, Sala 401 Centro

**Bairro:** Santos

**CEP:** 11.013-153

**UF:** SP

**Município:** SANTOS

**Telefone:** (13)3213-5100

**E-mail:** [pesquisasms@santos.sp.gov.br](mailto:pesquisasms@santos.sp.gov.br)



SECRETARIA MUNICIPAL DE  
SAÚDE DE SANTOS - SMS



Continuação do Parecer: 6.832.287

Não consta critérios de inclusão e exclusão.

No TCLE menciona em procedimentos: "Você participará do grupo focal, que se reunirá 1 ou 2 vezes para refletir e discutir aspectos sobre práticas docentes e se necessário responder a um questionário com 4 questões acerca do tema". Há um apêndice na brochura denominado roteiro de entrevista, porém, possui 3 questões que diverge do que está no TCLE além de informações pessoais e tem de atuação".

No TCLE não consta telefone de contato da pesquisadora responsável;

No TCLE não consta garantia de retorno dos resultados ao participante que o deseje à pesquisa.

Não consta anexos A e B - Explicitar/apresentar modelos dos instrumentos de pesquisa: grupo focal e questionário;

Explicitar se a realização da pesquisa compromete a assistência prestada na unidade;

Esclarecer se haverá questionário e/ou entrevista (DIVERGÊNCIAS NO DECORRER DO TEXTO, INFORMAÇÕES BÁSICA DO PROJETO E TCLE). Caso haja entrevista incluir no TCLE e explicitar de que forma será realizada a entrevista bem como o armazenamento de dados conforme carta circular nº 01/2021.

Quanto a produção de material previsto no objetivo específico, este necessita ser avaliado pela SEDUC

**Considerações Finais a critério do CEP:**

PENDENTE

Conforme resolução 466/12 do CNS, esse projeto foi avaliado por um parecerista, que o apresentou ao plenário do CEP, sendo considerado PENDENTE.

Conforme resoluções 466/12 e 510/16 do CNS, esse projeto foi avaliado por um parecerista, que o apresentou ao plenário do CEP, sendo considerado PENDENTE.

**Endereço:** Rua Amador Bueno, 333, Sala 401 Centro

**Bairro:** Santos

**CEP:** 11.013-153

**UF:** SP

**Município:** SANTOS

**Telefone:** (13)3213-5100

**E-mail:** pesquisasms@santos.sp.gov.br



SECRETARIA MUNICIPAL DE  
SAÚDE DE SANTOS - SMS



Continuação do Parecer: 6.832.287

Para responder às pendências anexe um documento de respostas, copie todas as pendências, e abaixo de cada uma delas justifique a alteração realizada e adicione ao final da resposta a cópia do texto modificado. Salve este documento com o nome *¿CARTARESPOSTA¿* e anexe na Plataforma Brasil, na pasta *¿Outros¿* para análise. Faça as correções necessárias em todos os locais onde a informação precisa ser corrigida (no formulário de submissão, no projeto e/ou no TCLE/TALE). Destaque essas alterações usando LETRAS MAIÚSCULAS no formulário de submissão e utilize uma cor de fonte diferente ou realce para o projeto e/ou TCLE/TALE. Em seguida, anexe novamente todos esses documentos corrigidos na Plataforma Brasil, renomeando-os com a denominação da nova versão e a data (exemplo: "Projeto\_v2\_3abr10.pdf"). Lembre-se também de incluir a carta resposta e, se necessário, qualquer outro novo documento solicitado.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Declaração de concordância	consentimento.pdf	30/04/2024 10:04:46	THIAGO AGGIO ZANAROLI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	texto.pdf	10/04/2024 08:34:05	SIMONE REZENDE DA SILVA	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto.pdf	10/04/2024 08:22:09	SIMONE REZENDE DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	10/04/2024 08:16:31	SIMONE REZENDE DA SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Pendente

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Rua Amador Bueno, 333, Sala 401 Centro  
**Bairro:** Santos **CEP:** 11.013-153  
**UF:** SP **Município:** SANTOS  
**Telefone:** (13)3213-5100 **E-mail:** pesquisasms@santos.sp.gov.br



SECRETARIA MUNICIPAL DE  
SAÚDE DE SANTOS - SMS



Continuação do Parecer: 6.832.287

SANTOS, 17 de Maio de 2024

---

**Assinado por:**  
**RUBENS GOULART PANICO**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Amador Bueno, 333, Sala 401 Centro

**Bairro:** Santos

**CEP:** 11.013-153

**UF:** SP

**Município:** SANTOS

**Telefone:** (13)3213-5100

**E-mail:** [pesquisasms@santos.sp.gov.br](mailto:pesquisasms@santos.sp.gov.br)