Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

DA PRESENÇA ESCOLAR À ESCOLARIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS: ACESSIBILIDADE, CURRÍCULO E FORMAÇÃO NA ESCOLA COMUM

Francisca Nemézia Caldeira do Nascimento[1]
Elizângela Araújo Silva

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar as práticas inclusivas descritas em dois artigos, considerando a relação entre direito à diferença, acessibilidade, organização da escola comum e participação dos estudantes. O primeiro artigo selecionado aborda uma experiência de Prática de Ensino realizada em uma escola pública de Macaé/RJ, com ênfase na estrutura escolar, no Atendimento Educacional Especializado, nos materiais didáticos acessíveis, nas oficinas de Libras e nos projetos institucionais voltados à participação dos estudantes. O segundo apresenta uma sequência didática desenvolvida em uma escola pública de Frederico Westphalen/RS, com estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental, voltada à conscientização sobre deficiências visual, auditiva e física, nas barreiras arquitetônicas e atitudinais e na elaboração de propostas de melhoria para a escola. A análise permitiu compreender que a inclusão escolar se torna pedagogicamente eficaz quando ingressa na organização concreta do ensino, na seleção dos recursos, na atuação docente, nas condições de acessibilidade e na participação dos estudantes na vida escolar. Conclui-se que a escola comum inclusiva se efetiva quando o direito de matrícula encontra meios pedagógicos, materiais e formativos capazes de assegurar acesso ao conhecimento, convivência democrática e participação coletiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Escola comum. Acessibilidade. Currículo. Formação docente.

[1] e-mail:nemezia_sjp@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A escola brasileira, organizada historicamente sob o critério da homogeneidade, ainda contem marcas de uma ordem escolar que classificou sujeitos, separou trajetórias e transformou diferenças humanas em motivo de separação da vida comum. A escolarização das pessoas com deficiência, quando tratada como assunto paralelo, perdeu sua ligação com a própria ideia de escola pública, pois a instituição comum permaneceu tomada como lugar de um estudante abstrato, sem corpo, sem história, sem singularidades perceptivas, linguísticas, motoras, cognitivas e culturais. Contudo, as discussões recentes sobre inclusão trouxeram para a educação básica uma questão antiga, ainda mal resolvida no cotidiano das redes de ensino, pois matrícula, permanência física e acesso formal aos prédios escolares não asseguram, por si, participação na cultura escolar, apropriação do conhecimento e convivência entre estudantes diferentes.

Diante disso, o objeto deste estudo corresponde à análise de dois artigos, ambos dedicados a experiências em escolas públicas e ambos atentos às condições de produção de uma escolarização inclusiva. Oliveira et al. (2024), no artigo *Caminhos para a educação inclusiva: relato de experiência na prática de ensino, investigaram uma escola municipal de Macaé, no Rio de Janeiro,* acompanhou sua estrutura, seus projetos e seus materiais inclusivos. Santos e Busatta (2026), no artigo *Inclusão em ação, celebrando as diferenças: as vivências de in/exclusão na escola pública através de um relato de experiência*, descreveram uma sequência didática desenvolvida em escola pública de Frederico Westphalen, no Rio Grande do Sul, com estudantes do oitavo ano dos anos finais da educação básica, voltada à conscientização sobre deficiência visual, auditiva e física.

O objetivo deste estudo é, portanto, analisar as práticas inclusivas descritas nos dois artigos, considerando a relação entre direito à diferença, acessibilidade, organização da escola comum e participação dos estudantes. A análise toma os artigos como matéria principal e procura acompanhar a transposição do enunciado normativo para a vida escolar. A argumentação desenvolvida procura manter unidade entre história, direito e prática pedagógica, evitando tratar a inclusão como benevolência institucional ou como discurso moral separado das condições materiais de ensino.

A discussão aqui elaborada parte da compreensão de que a educação inclusiva não se resolve pela soma de ações isoladas, nem se limita à incorporação de recursos especializados dentro de uma instituição que segue organizada pela lógica da

normalidade. A escola inclusiva supõe outra racionalidade pedagógica, fundada na multiplicidade humana, no direito à participação e na responsabilidade pública com a aprendizagem de todos os estudantes.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão de literatura tradicional, não sistemática, descritiva, de natureza qualitativa e bibliográfica, já que a análise se realizou em diversas fontes de pesquisas como conteúdo de livros, artigos científicos, sites, dissertações, teses e bibliográficas virtuais.

1 OS ESTUDOS ESCOLHIDOS E SUAS PRÁTICAS INCLUSIVAS EM ESCOLAS PÚBLICAS

O estudo de Oliveira et al. (2024, p. 1) inicia sua discussão afirmando que "as instituições de ensino regular foram pensadas a partir de um padrão normativo, igualitário e excludente", evidenciando, assim, uma herança escolar que confundiu igualdade com padronização e, nessa confusão, construiu regras, espaços, tempos e formas de ensinar destinadas a um estudante tomado como medida universal.

Oliveira et al. (2024) definem como objetivo identificar e analisar ações educativas de inclusão em uma unidade escolar pública de educação básica. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Ancyra Gonçalves Pimentel, em Macaé, observando a estrutura escolar e as práticas pedagógicas voltadas à inclusão.

A primeira dimensão do estudo de Oliveira et al. (2024) corresponde à recuperação histórica da Educação Especial e Inclusiva no Brasil. Essa recuperação permite perceber que a presença atual do estudante com deficiência na escola regular tem uma história marcada por instituições separadas, tentativas de integração, atendimento especializado e lenta construção de direitos.

Oliveira et al. (2024) retomam a diferença entre integração e inclusão com base em Mantoan (2003), mostrando que a integração admite a presença do estudante na escola comum sem modificar substancialmente a organização escolar, enquanto a inclusão convoca a instituição comum a reorganizar seus procedimentos, tempos, materiais e relações.

A afirmação atribuída a Mantoan (2003), segundo a qual "a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora" (Mantoan, 2003 apud Oliveira et al., 2024, p. 4), permite compreender o alcance da discussão de Oliveira et al. (2024) em que a pluralidade, democracia e transgressão indicam que a inclusão pertence à reorganização da escola, e no reconhecimento das diferenças e à ruptura

com a normalidade como medida da aprendizagem.

O estudo de Oliveira et al. (2024) atribui relevância à estrutura de Macaé, município que, segundo o artigo, contava com cinquenta e seis ambientes especializados destinados para o atendimento de estudantes com necessidades educacionais nas escolas municipais. A Escola Municipal Ancyra Gonçalves Pimentel atendia cinquenta e dois estudantes com necessidades especiais e dispunha de duas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma sala multifuncional e uma sala de AEE voltada à tradição e interpretação de Libras.

A existência do Núcleo de Inclusão, Tecnologia e Pesquisa, apresentado por Oliveira et al. (2024), indica uma tentativa de articular inclusão, tecnologia, pesquisa, equipe pedagógica e equipe multifuncional em projetos voltados a problemas sociais que atingem a comunidade escolar. O projeto Ressignificando as Diferenças, destacado no artigo, buscava criar momentos de reflexão, estreitar relações entre turmas e sensibilizar estudantes do ensino regular para a convivência com colegas com deficiência.

Oliveira et al. (2024) também apresentam o projeto Produzindo Autonomia, ligado à produção de sabão e velas por meio da reciclagem de óleo de cozinha usado. Sua relevância pedagógica não está em transformar estudantes em executores de tarefas manuais, e sim em articular ensino de Ciências, sustentabilidade, pesquisa escolar e participação social. A produção realizada na escola, associada a feiras sociais e no financiamento de materiais para novos projetos, coloca o estudante como participante de uma atividade comum, com finalidade coletiva e circulação fora da sala de aula.

A Oficina de Libras descrita por Oliveira et al. (2024) amplia a discussão para o campo da linguagem e da comunicação. A oficina, aberta para o público em geral e desenvolvida por professoras de Libras, trabalhava alfabeto, números, verbos, diálogos simples, história da educação de pessoas surdas, identidade da cultura surda e cenas cotidianas de comunicação. O exemplo apresentado, referente à sirene escolar que um estudante surdo não percebe, aponta como a escola comum se organiza frequentemente pela experiência auditiva, visual, motora e linguística de um estudante tomado como padrão.

A produção de materiais didáticos inclusivos também foi destacada no artigo de Oliveira et al. (2024). O estudo apresenta tabela periódica em Braille, material de morfologia vegetal em relevo, livros didáticos em Braille e recursos usados em disciplinas como Ciências e Geografia. A

Lei Brasileira de Inclusão, citada no artigo, estabelece a obrigação de "garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem" (Brasil, 2015 apud Oliveira et al., 2024, p. 13), vedando a redução da acessibilidade a entrada física no prédio, pois acesso sem permanência, permanência sem participação e participação sem aprendizagem ainda mantêm a pessoa com deficiência dentro de uma escolarização empobrecida.

O segundo estudo, elaborado por Santos e Busatta (2026), apresenta um relato de experiência desenvolvido em escola pública de Frederico Westphalen, no Rio Grande do Sul. Os autores informam que a atividade objetivou a conscientização e a compreensão acerca das deficiências visual, auditiva e física, por meio de uma sequência didática de nove dias dirigida a estudantes de oitavo ano dos anos finais da educação básica. O artigo afirma que os resultados foram significativos, pois houve envolvimento dos estudantes na construção de conhecimentos e no plano de ação destinado a tornar a escola mais inclusiva.

Santos e Busatta (2026) iniciam o artigo indicando que as demandas escolares de estudantes com necessidades específicas não se esgotam na existência ou inexistência de deficiência. A discriminação atinge roupas, comportamentos, discursos, costumes, modos de presença e formas de expressão, comprometendo o rendimento escolar e expondo estudantes a sofrimento e exclusão. A escolha metodológica dos autores, centrada em sequência didática, rodas de conversa, filme, dinâmicas e mapeamento arquitetônico, procurou transformar a inclusão em tema de formação escolar e não em conteúdo informativo separado da experiência cotidiana da turma.

A sequência didática descrita por Santos e Busatta (2026) foi organizada com eixo temático, tomada de consciência, atividades significativas, atividades lúdicas, fixação e avaliação, conforme a referência de Arantes (2019). A turma assistiu do filme Extraordinário, participou de rodas de conversa sobre inclusão, acessibilidade e direitos, realizou dinâmica de comunicação não verbal, simulou a locomoção de pessoa com deficiência visual na escola, analisou a acessibilidade arquitetônica da instituição e elaborou proposta de melhorias. O percurso didático partiu de perguntas norteadoras e retornou a elas em momento posterior, permitindo verificar mudanças na forma como os estudantes compreendiam inclusão e acessibilidade.

Santos e Busatta (2026) mostram que, nas primeiras conversas, muitos estudantes não sabiam responder sobre inclusão ou deficiência, ainda que alguns tivessem familiares com deficiência física ou intelectual. Ademais, a atividade de

análise arquitetônica levou à identificação de rampas inadequadas, ausência de banheiro acessível, inexistência de piso tátil e acesso limitado para o segundo andar. No plano de ação elaborado pela turma, uma das constatações foi que “faltam rampas e pisos táteis” (Santos; Busatta, 2026, p. 448).

A relação entre os dois estudos se estabelece pelo movimento entre organização institucional e formação dos estudantes. Oliveira et al. (2024) descrevem uma escola que já havia acumulado projetos, materiais e setores ligados à inclusão. Já Santos e Busatta (2026) descrevem uma turma em processo de formação para perceber a exclusão inscrita no cotidiano escolar. Nos dois casos, tem-se o destaca na escola comum, na sua capacidade de transformar recursos especializados em direito compartilhado, material didático em acesso curricular e experiência de sensibilização em compromisso com a estrutura institucional.

2 DA PRESENÇA ESCOLAR À ESCOLARIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS

Em termos educacionais, a passagem da presença escolar à escolarização das diferenças designa a mudança de uma matrícula formalmente assegurada para uma prática educativa capaz de alterar a organização ordinária da escola, isto é, sua arquitetura, seus tempos, seus materiais, seus modos de ensinar, seus critérios de participação e suas formas de relação. A presença, deixa o estudante dentro do prédio escolar; a escolarização, em sentido próprio, inscreve esse estudante no trabalho pedagógico comum, fazendo com que os conhecimentos escolares sejam efetivamente apropriados mediante condições institucionais, didáticas e relacionais compatíveis com sua participação. Oliveira et al. (2024) partem justamente da constatação de que as instituições de ensino regular foram pensadas segundo um padrão normativo e excludente, razão pela qual a inclusão exige estrutura, profissionais e currículo ajustados à heterogeneidade humana, e não a simples adição de estudantes a uma forma escolar previamente organizada para poucos.

Essa distinção fica mais evidente quando se observa que a escola comum pode receber o estudante e, simultaneamente, conservar intacta a lógica que o mantém em posição lateral no processo educativo. A integração, conforme Oliveira et al. (2024), admite a circulação entre espaços regulares e especiais, ao passo que a inclusão abala a organização escolar fundada na separação, pois atinge currículos, programas, avaliações, atribuições docentes e modos de pertencimento.

A permanência dessa lógica classificatória faz com que a diferença seja tratada como exceção a ser administrada por setores próprios, em lugar de ser assumida como matéria constitutiva da educação escolar.

Nessa perspectiva, convém salientar que:

> A diferença (vem) do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças - diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado - da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (SILVA, 2000, p. 100-101 apud OLIVEIRA et al., 2024, p. 5).

Com efeito, quando a diferença é compreendida como movimento, a escola deixa de tratá-la como atributo fixado no corpo do estudante e passa a reconhecer que as barreiras também são produzidas pela própria organização escolar. A dificuldade de aprender, participar ou circular não pode ser atribuída exclusivamente à condição individual do estudante, pois resulta igualmente da ausência de mediações, da precariedade dos recursos, da rigidez curricular e da redução da prática pedagógica a procedimentos homogêneos.

Nessas circunstâncias, a escolarização das diferenças exige a revisão dos critérios por meio dos quais a escola define normalidade, rendimento, participação e pertencimento, já que o direito à educação se esvazia quando a presença física convive com a ausência de condições concretas para o estudo. Oliveira et al. (2024) indicam essa exigência ao tratar da escola inclusiva como reorganização do sistema educacional e das práticas de ensino, especialmente quando assinalam que as escolas produzem a necessidade de espaços comuns e especiais ao adotarem práticas que classificam alguns estudantes como adequados e outros como inadequados aos padrões considerados normais.

Por sua vez, Santos e Busatta (2026) qualificam essa permanência contraditória por meio da expressão in/exclusão, tomada de Veiga-Neto (2001), para nomear situações em que o acesso ao mesmo espaço não resulta em participação plena. Os autores afirmam que a verdadeira inclusão não se limita à presença física, pois envolve respeito, atendimento às necessidades e tratamento igualitário, e acrescentam que a in/exclusão corresponde a uma inclusão

superficial, na qual o estudante está no mesmo espaço que os demais, embora continue submetido a formas de afastamento, discriminação e desconsideração cotidiana.

Oliveira et al. (2024) retomam a Lei Brasileira de Inclusão para afirmar que as políticas públicas educacionais preveem a garantia de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, mediante serviços e recursos de acessibilidade capazes de eliminar barreiras e promover inclusão plena (Brasil, 2015 apud Oliveira et al., 2024).

Em termos pedagógicos, a escolarização das diferenças exige que a escola comum deixe de atuar com o aluno abstrato, produzido pela média, pela série, pela avaliação uniforme e pelo tempo único de aprendizagem. O estudante real chega à escola com modos diversos de comunicação, locomoção, percepção, linguagem, memória, interação e elaboração conceitual; por isso, a prática educativa precisa organizar mediações que deem acesso aos conhecimentos escolares sem transformar a diferença em déficit moral, intelectual ou social.

Finalmente, a passagem da presença escolar à escolarização das diferenças põe em questão a própria finalidade da escola pública. Se a instituição escolar ainda apresenta conhecimentos produzidos socialmente, sua tarefa não pode limitar-se a admitir estudantes diversos em espaços inalterados, sob o risco de transformar o direito à educação em presença administrada. A escolarização das diferenças exige que os meios, os tempos, os materiais e as relações sejam reorganizados em favor da apropriação do conhecimento por todos os estudantes, pois a inclusão escolar, quando reduzida ao acesso, mantém a desigualdade sob forma juridicamente aceitável.

3 ACESSIBILIDADE, CURRÍCULO E FORMAÇÃO NA ESCOLA COMUM

Quando Oliveira et al. (2024) retomam Tezani (2004), a elaboração curricular inclusiva é associada a propostas pedagógicas com objetivos claros, interação entre estudantes, identificação das capacidades da própria escola, organização dos conteúdos segundo ritmos de aprendizagem e revisão das metodologias de ensino, compondo uma concepção de currículo que não se limita à distribuição anual de assuntos, pois abrange o modo concreto pelo qual a escola organiza o ensino para sujeitos reais.

Com isso, recursos, materiais, tecnologias e adaptações não comparecem como anexos posteriores ao currículo, destinados a compensar uma dificuldade individual, mas como condições de mediação do conhecimento escolar.

Oliveira et al. (2024) tratam os recursos de acessibilidade como meios pelos quais os estudantes participam do processo de ensino e aprendizagem, mencionando práticas que incluem jogos, propostas de escrita contextualizada, gêneros textuais diversos, desenhos, jogos simbólicos, áudio-aulas, materiais em Braille, imagens em relevo e oficinas de Libras.

Nessas circunstâncias, o currículo da escola comum não pode ser entendido como sequência neutra de conteúdos previamente estabilizados, aplicada indiferentemente a todos os estudantes. O conteúdo escolar tem uma necessidade formativa, mas sua apropriação depende de procedimentos, instrumentos e formas de interação que assegurem participação efetiva no processo educativo. A defesa da acessibilidade curricular não pode, em hipótese alguma, empobrecer o ensino nem substituir o conhecimento por atividades episódicas de sensibilização; ao contrário, exige maior responsabilidade na seleção dos meios, na condução da aula e na relação entre o conteúdo estudado e as condições de aprendizagem.

A experiência de Santos e Busatta (2026) contribui para esse debate ao inserir a inclusão e a acessibilidade como conteúdos de estudo no interior da escola comum, especialmente quando afirma que a BNCC permite trabalhar tais temas de forma transversal, inclusive na área de Língua Portuguesa, mediante textos sobre diversidade, direitos das pessoas com deficiência e diferentes formas de comunicação e expressão.

Ademais, a escola comum, tomada como espaço de formação docente, ensina ao futuro professor que a inclusão não se resolve pela intenção de acolher nem pela adesão retórica a direitos educacionais. O estágio, quando organizado como prática investigativa, permite observar a relação entre planejamento, recursos, acessibilidade, conteúdo, linguagem e participação; permite também perceber que a ausência de materiais, a separação entre atendimento especializado e sala regular, a falta de domínio sobre formas alternativas de comunicação e a fragilidade do planejamento coletivo incidem diretamente sobre a aprendizagem.

Santos e Busatta (2026) acrescentam que a formação inadequada de muitos educadores favorece práticas excludentes, ainda que não intencionais, e que suporte especializado e formação continuada são necessários para que professores reúnam condições de atuação diante das particularidades dos estudantes. Com isso, nenhuma proposta curricular inclusiva se efetiva por simples previsão documental quando o professor não dispõe de condições formativas, tempo institucional e apoio pedagógico para

transformar princípios em atividade de ensino.

Quando os recursos acessíveis permanecem confinados a espaços específicos e sem interlocução com o planejamento da classe comum, a escola mantém a divisão entre o ensino regular e o apoio especializado, conservando uma organização que separa aquilo que, pedagogicamente, necessita agir em cooperação.

Já quando os materiais, as estratégias comunicacionais, os planejamentos individualizados e os conhecimentos dos profissionais especializados entram na organização curricular, a acessibilidade passa a participar da própria forma escolar. Oliveira et al. (2024) mostram que o atendimento especializado pode atuar junto ao professor da sala regular na construção de planejamento educacional individualizado e na elaboração de materiais adaptados às necessidades dos estudantes, ponto decisivo para que a acessibilidade não permaneça isolada da prática de ensino.

Assim entendida, a escola comum inclusiva não se define pela quantidade de recursos acumulados nem pela existência formal de setores especializados. Sua consistência pedagógica depende da relação entre recursos, currículo e formação, pois a acessibilidade material sem reorganização curricular tende a ficar restrita ao uso eventual de equipamentos; o currículo sem acessibilidade passa a apresentar uma forma abstrata de igualdade; a formação docente sem contato com os problemas reais da escola tende a converter a inclusão em discurso normativo.

CONCLUSÃO

As experiências estudadas demonstram que a educação inclusiva, na escola comum, se concretiza, pedagogicamente, mediante articulação entre direito de matrícula, organização institucional, trabalho docente, acessibilidade curricular e participação efetiva dos estudantes. A investigação realizada em Macaé/RJ evidencia que a escola comum avança quando articula AEE, planejamento, recursos acessíveis e projetos institucionais ao ensino cotidiano. A existência de salas de AEE, materiais adaptados, oficinas de Libras, produções em Braille e projetos voltados à autonomia dos estudantes é uma tentativa de reorganizar a escola a partir das necessidades educacionais presentes em seu interior.

A experiência de Frederico Westphalen/RS apresenta uma sequência didática desenvolvida com uma turma de oitavo ano, centrada na conscientização sobre deficiências visual, auditiva e física, por meio de rodas de conversa, dinâmicas

de comunicação, análise do espaço escolar e elaboração de plano de ação. A relevância educacional da experiência encontra-se na transição entre sensibilização inicial e investigação das condições materiais da escola, pois os estudantes entram em contato com rampas inexistentes ou inadequadas, ausência de piso tátil, banheiros inacessíveis e limitações arquitetônicas que restringem a circulação de futuros estudantes com deficiência.

A análise dos dois estudos conduz à conclusão de que a inclusão escolar se realiza mediante reorganização do ensino, seleção de recursos, distribuição coletiva de responsabilidades, formação de professores e participação dos estudantes na compreensão das condições de vida escolar.

Nessas condições, a escola comum inclusiva se define pela relação entre currículo, acessibilidade e formação, tomada como uma mesma prática educativa voltada à apropriação dos conhecimentos escolares por todos. Para tanto, o professor necessita compreender a escola como campo de investigação, planejamento e intervenção pedagógica.

É mister apontar que os estudos considerados apresentam experiências localizadas, referentes a escolas específicas, com possibilidades institucionais próprias e graus distintos de sistematização. A experiência de Macaé/RJ apresenta uma escola com projetos e recursos já organizados; a experiência de Frederico Westphalen/RS mostra uma intervenção com estudantes sem deficiência em uma escola marcada por lacunas arquitetônicas relevantes. Por isso, é preciso evitar generalizações e reforçar a ideia de que a inclusão escolar se materializa em condições concretas, nas quais legislação, estrutura física, currículo, recursos, formação e participação estudantil se combinam de modo desigual.

Conclui-se que a educação inclusiva se torna questão propriamente pedagógica quando ingressa na organização do ensino. A escola comum, historicamente submetida a padrões de normalidade e rendimento, transforma-se quando a diferença orienta decisões sobre currículo, materiais, espaços, linguagens, avaliação e formação.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, Leticia Moraes Belo de et al. Caminhos para a educação inclusiva: relato de experiência na prática de ensino. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 4, p. 1-20, out./nov. 2024. DOI: https://doi.org/10.12957/redoc.2024.67711.

SANTOS, Fábio Júnior Dorneles dos; BUSATTA, Camila Aguilar. Inclusão em ação, celebrando as diferenças: as vivências de in/exclusão na escola pública através de um relato de experiência. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 20, n. 46, p. 433-451, jan./abr. 2026. DOI: http://dx.doi.org/10.22420/rde.v20i46.2336.