Aurum
EDITORA

EDUCAÇÃO EM DEBATE:
EXPERIÊNCIAS E PESQUISAS

2ª EDIÇÃO



ORGANIZAÇÃO
AURUM EDITORA

Aurum
EDITORA

EDUCAÇÃO EM DEBATE:
EXPERIÊNCIAS E PESQUISAS

2ª EDIÇÃO



ORGANIZAÇÃO
AURUM EDITORA

AURUM EDITORA LTDA - 2025
Curitiba – Paraná - Brasil

EDITOR CHEFE
Lucas Gabriel Vieira Ewers

ORGANIZADOR DO LIVRO
Aurum Editora Ltda

EDIÇÃO DE TEXTO
Stefanie Vitoria Garcia de Bastos

EDIÇÃO DE ARTE
Aurum Editora Ltda

IMAGENS DA CAPA
Freepik, Canva

BIBLIOTECÁRIA
Eliete Marques da Silva

ÁREA DE CONHECIMENTO
Ciências da Educação

Copyright © Aurum Editora Ltda
Texto Copyright © 2025 Os Autores
Edição Copyright © 2025 Aurum Editora Ltda

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

A responsabilidade pelo conteúdo, precisão e veracidade dos dados apresentados neste texto é inteiramente do autor, não refletindo necessariamente a posição oficial da Editora. O trabalho pode ser baixado e compartilhado, desde que o crédito seja dado ao autor, mas não é permitida a modificação do conteúdo de qualquer forma ou seu uso para fins comerciais.

Todos os manuscritos passaram por uma avaliação cega por pares, realizada pelos membros do Conselho Editorial, e foram aprovados para publicação com base em critérios de imparcialidade e objetividade acadêmica.

A Aurum Editora se compromete a manter a integridade editorial em todas as fases do processo de publicação, prevenindo plágio, dados ou resultados fraudulentos, e assegurando que interesses financeiros não afetem os padrões éticos da publicação. Qualquer suspeita de má conduta científica será verificada com atenção aos princípios éticos e acadêmicos.

CORPO EDITORIAL

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos - Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba

Adriano Rosa da Silva - Mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense

Alessandro Sathler Leal da Silva - Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Alex Lourenço dos Santos - Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Catalão

Alisson Vinicius Skroch de Araujo - Editor Independente - Graduado em Criminologia pelo Centro Universitário Curitiba

Alline Aparecida Pereira - Doutora em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense

Allysson Barbosa Fernandes - Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia

Ayla de Jesus Moura - Mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco

Blue Mariro - Doutorando em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Camila Aparecida da Silva Albach - Doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa

Carina Mandler Schmidmeier - Mestranda em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Carolline Nunes Lopes - Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

Cristiane Sousa Santos - Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana

Dandara Christine Alves de Amorim - Doutoranda em Direito pela Universidade do Oeste de Santa Catarina

Daniel da Rocha Silva - Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe

Daniel Rodrigues de Lima - Mestre em História pela Universidade Federal do Amazonas.

Diego Santos Barbosa - Mestre em Historia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Brasil.

Edson Campos Furtado - Doutor em Psicologia - Área de Concentração: Estudos da Subjetividade pela Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil.

Elane da Silva Barbosa - Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará

Fabio José Antonio da Silva - Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina.

Fabricio do Nascimento Moreira - Doutorando em Administração pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

Felipe Antônio da Silva - Graduado em Direito pelo Centro Universitário Unihorizontes

Felipe Martins Sousa - Mestrando em Ciência e Tecnologia Ambiental pela Universidade Federal do Maranhão, UFMA, Brasil.

Francisco Welton Machado - Editor Independente - Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí

Gabriela da Silva Dezidério - Doutoranda em Sociologia pela Universidade Federal Fluminense

Gabriella de Morais - Doutora em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais

Gustavo Boni Minetto - Mestrando em Educação, Linguagens e Tecnologia pela Universidade Estadual de Goiás

Hygor Chaves da Silva - Doutorando em Ciência dos Materiais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Brasil.

Ítalo Rosário de Freitas - Doutorando em Biologia e Biotecnologia de Microrganismos pela Universidade Estadual de Santa Cruz

Itamar Victor de Lima Costa - Mestre em Desenvolvimento de Processos Ambientais
pela Universidade Católica de Pernambuco

João Vitor Silva Almeida - Graduado em Gestão de Cooperativas pela Universidade Federal do Tocantins

José Bruno Martins Leão - Doutor em Sistema Constitucional de Garantia de Direitos pela Instituição Toledo de Ensino

José Cláudio da Silva Júnior - Mestrando em Ciências da Saúde pela Universidade de Pernambuco

José Leonardo Diniz de Melo Santos - Mestre em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco

José Marciel Araújo Porcino - Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Brasil.

José Neto de Oliveira Felippe - Doutorando em Ensino de Ciências Exatas - PPGECE - Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, UNIVATES, Brasil.

Júlio Panzera Gonçalves - Doutor em Ciências pela Universidade Federal de Minas Gerais

Luan Brenner da Costa - Editor Independente - Graduado em Enfermagem pela Fundação Herminio Ometto

Lucas Matheus Araujo Bicalho - Mestrando em Historia pela Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES, Brasil.

Lucas Pereira Gandra - Doutor em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Luciano Victor da Silva Santos - Mestrando em Hotelaria e Turismo pela Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil.

Luís Paulo Souza e Souza - Doutor em Saúde Pública pela Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil.

Luzia Eleonora Rohr Balaj - Doutoranda em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Magno Fernando Almeida Nazaré - Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

Maickon Willian de Freitas - Mestre em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Maikon Luiz Mirkoski - Mestre Profissional em Matemática em Rede Nacional pela Universidade Estadual de Ponta Grossa

Mailson Moreira dos Santos Gama - Doutorando em História pela Universidade Federal de Minas Gerais

Marcela da Silva Melo - Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará

Marcos Scarpioni - Doutorando em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora

Marilha da Silva Bastos - Mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará

Mario Marcos Lopes - Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos

Mateus Henrique Dias Guimarães - Mestre em Enfermagem na Atenção Primária à Saúde pela Universidade do Estado de Santa Catarina

Mirna Liz da Cruz - Editora Independente - Graduada em Odontologia pela Universidade Federal de Goiás

Newton Ataíde Meira - Mestrando em Desenvolvimento Social pela Universidade Estadual de Montes Claros

Osorio Vieira Borges Junior - Doutorando em História pela Universidade Federal de Minas Gerais

Pedro Carlos Refkalefsky Loureiro - Doutorando em Comunicação, Cutlra e Amazônia pela Universidade Federal do Pará, UFPA, Brasil.

Priscila da Silva de Souza Bertotti - Editora Independente - Graduada em Biomedicina pelo Centro Universitário UniOpet

Rafael José Kraisch - Doutorando em Neurociências pela Universidade Federal de Santa Catarina

Rita de Cássia de Almeida Rezende - Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília

Rodrigo de Souza Pain - Doutor em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rodrigo Oliveira Miranda - Doutor em Administração de Empresas pela Universidade de Fortaleza

Rogério de Melo Grillo - Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas

Ryan Dutra Rodrigues - Editor Independente - Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas

Salatiel Elias de Oliveira - Doutor em Apostilamento de Reconhecimento de Título pela Universidade do Oeste Paulista

Sebastião Lacerda de Lima Filho - Doutorando em Medicina Translacional pela Universidade Federal do Ceará

Silvio de Almeida Junior - Doutor em Promoção de Saúde pela Universidade de Franca

Swelen Freitas Gabarron Peralta - Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná

Talita Benedcta Santos Künast - Doutoranda em Biodiversidade e Biotecnologia pela Universidade Federal de Mato Grosso

Tályta Carine da Silva Saraiva - Mestra em Agronomia pela Universidade Federal do Piauí

Thiago Giordano de Souza Siqueira - Doutor em Ciência da Informação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Thiago Silva Prado - Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá

Valquíria Velasco - Doutora em História Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil.

Victor José Gumba Quibutamene - Mestrando em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande, FURG, Brasil.

Vinicius Valim Pereira - Doutor em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil.

Wilson Moura - Doutor em Psicologia pela Christian Business School

Yohans de Oliveira Esteves - Doutor em Psicologia pela Universidade Salgado de Oliveira

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

Educação em debate [livro eletrônico] : experiências e pesquisas / organização Aurum Editora. -- 2. ed. -- Curitiba, PR : Aurum Editora, 2025.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-83849-38-0

1. Educação - Coletâneas 2. Educação - Finalidade e objetivos 3. Educação - Pesquisa 4. Prática de ensino 5. Prática pedagógica 6. Professores - Formação

25-322675.0 CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Coletâneas 370

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

Aurum Editora Ltda
CNPJ: 589029480001-12
contato@aurumeditora.com
(41) 98792-9544
Curitiba - Paraná

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Aurum Editora DECLARA, para fins de direitos, obrigações e aspectos legais ou metodológicos, que:

Esta publicação representa apenas uma transferência temporária dos direitos autorais, conferindo o direito de publicação e reprodução dos materiais. A Editora não assume responsabilidade pela autoria dos manuscritos publicados, conforme as disposições da Lei de Direitos Autorais (Lei 9610/98), do art. 184 do Código Penal e do art. 927 do Código Civil. O(s) autor(es) são exclusivamente responsáveis por garantir a conformidade com as questões de direitos autorais e outros aspectos legais, isentando a Editora de quaisquer responsabilidades civis, administrativas ou criminais que possam ocorrer.

Autoriza-se a DIVULGAÇÃO DO TRABALHO pelo(s) autor(es) em palestras, cursos, eventos, programas de mídia e televisão, desde que o devido reconhecimento da autoria e edição seja dado, sem fins comerciais, e que os CRÉDITOS à Aurum Editora sejam devidamente apresentados. A omissão ou exclusão dessas informações será de responsabilidade do(s) autor(es) e da editora.

Todos os e-books são de acesso aberto, portanto, não devem ser vendidos em sites, plataformas de comércio eletrônico ou qualquer outro meio, seja virtual ou físico. Assim, não há transferência de direitos autorais para os autores, uma vez que o formato não gera outros direitos além dos usos didáticos e publicitários da obra, a qual pode ser acessada a qualquer momento.

Todos os membros do Conselho Editorial atuam de forma voluntária, sendo graduados ou pós-graduados em suas respectivas áreas.

A Aurum Editora não autoriza a venda ou compartilhamento dos nomes, e-mails e quaisquer outros dados pessoais dos autores, exceto para a divulgação desta obra, em conformidade com o Marco Civil da Internet, a Lei Geral de Proteção de Dados e a Constituição da República Federativa.

DECLARAÇÃO DO AUTOR

O autor deste trabalho DECLARA, para os fins seguintes, que:

Não possui nenhum interesse comercial que possa gerar conflito em relação ao conteúdo publicado;

Declara ter se envolvido ativamente na elaboração do manuscrito, preferencialmente nas seguintes etapas: Desenvolvimento do estudo, e/ou coleta de dados, e/ou análise e interpretação dos dados, redação do artigo ou revisão para garantir a relevância intelectual do material e aprovação final do manuscrito para envio;

Certifica que o texto publicado está completamente livre de dados falsificados ou resultados fraudulentos, bem como de falhas relacionadas à autoria;

Confirma que fez a citação correta e a devida referência a todos os dados e interpretações oriundas de outras pesquisas;

Reconhece que todas as fontes de financiamento que possam ter sido recebidas para a realização da pesquisa foram devidamente declaradas;

Autoriza a edição do trabalho, incluindo registros de catálogo, ISBN, DOI e outros indexadores, design gráfico e criação de capa, layout interno, além do lançamento e divulgação de acordo com os critérios estabelecidos pela Aurum Editora.

AUTORES

Adelson de Matos Vieira
Adriana de Sousa Lima
Adriano Melo Aguiar
Adriel Batista Ferreira
Adrielle Silva Pinheiro
Alessandra Verginelli Turatto
Alessandro Sangiorgio da Silva
Alexandra Gonçalves da Silva
Alexandra Ribeiro Machado
Ana Beatriz Nascimento dos Santos
Ana Luiza Fernandes Neves
André Gomes de Lima
Andréia Bitencourt de Souza Ignácio
Andreia Jacobina Fonseca Vieira
Andréia Pacheco de Almeida
André Luiz de Queiroz Oliveira
Andressa Paula de Oliveira
Andrezza Giselle de Sena Souza Machado
Angela Maria da Silva Rodrigues
Angélica da Silva Correa
Angélica da Silva Corrêa
Angéli Nunes Sodré
Aniceia Pereira do Nascimento
Anisio Andre Santos Junior
Anna Aparecida Alves de Brito
Antonia da Silva Pereira
Antonia da Silva Pereira
Antônio Darlan de Oliveira Holanda
Antônio Farias Aguiar
Antonio Ismael Lopes de Sousa
Arthur Francisco de Paiva Alcântara
Aurora de Castro Pantoja
Bruna Raquel Resplandes Silva Prudente Junqueira
Bruno da Silva Dutra
Carina Maria de Freitas Lima
Carlos Cariacás
Carlos Eduardo da Costa
Carlos Guterres Oliveira Bezerra
Carolina Alice de Lima Pereira
Caroline Quadros de Oliveira
Cássio Raimundo Silva Vilela
Christina Dayane Aires Carneiro
Cindy Izabelle Hage Pantoja
Claucione Soares Telles
Claudia Rosana Speiss Ferreira
Conceição de Maria Carvalho Mendes
Cristhie Anna Bárbara Macêdo da Fonseca Portela
Cristiane Falcão de Sousa
Daiane de Paula Lima da Conceição
Daniela de Oliveira Araújo
Danielle Benevinuto Cruz
Danielle Doce Dias Silva
Danielle Fernandes Viana Monken
Danila Mendes dos Santos
Danilo Santana de Oliveira
Decarla Gomes da Silva
Denise dos Santos Martins
Denivalda Souza Ferreira da Silva
Dhéss Lavinni dos S. Anunciação
Dilce Costa
Douglas Junior Butzke
Ediandra Elen Ribeiro da Silva
Edilaine da Silva Costa
Edilene Ramos Texeira
Edilene Ramos Texeira
Edineia Natalino da Silva Santos
Eduarda Dutra Ferreira
Elâine Correia Jacobina
Elberto Teles Ribeiro
Elizama Alves de Aquino
Elizete Ferreira Morais Barbosa
Érica Maiara Araújo Santos
Érica Maiara Araújo Santos
Erica Souza Soares
Erica Tatiana Petroceli Machado
Erisnalva Pereira da Silva
Evaldo Enos Leite
Eziel Cardoso da Silva
Fabio Adriano Santos e Silva
Fabíola Rocha Silva Batista dos Santos
Fátima Rosangela Prettz Camara Canto
Felipe Lorenzon Ronconi

AUTORES

Fernanda de Lima
Fernando Muraro Saldanha
Florisvaldo Clementino Santos Filho
Francielle Garcia Campanha
Francinete de Jesus dos Santos Miranda
Francisca Brena Silva Queiroz
Francisca Eronilde Moreira Rocha
Francisca Lima Vieira
Francisca Maria da Silva
Francisca Naiane Ferreira Machado
Francisco Adeilton da Silva
Francisco Cardoso Figueiredo
Francisco das Chagas Moraes dos Santos
Francisco Ercio Pinheiro
Francisco Gabriel da Silva Linhares
Francisco Renato Silva Ferreira
Francisco Robison Gomes da Silva
Francislena da Albuquerque Prestes
Gabriel Antonio Ogaya Joerke
Gabriel de Jesus Santos
Geane Pereira de Oliveira
Gedelvani Francisco Oliveira da Silva
Genivan Silva Pereira
George Duarte Xenofonte Pereira
Gessymar Nazare Silva Souza
Gilvânia Filgueiras
Gisele de Oliveira Montanha Puruborá
Graciele Oliveira Campos Moura
Gustavo Souza de Melo
Harley Gomes de Sousa
Ingrid Costa Cardoso
Irinéa Francisca de Oliveira
Istelina Helena da Silva
Ivaneide de Lima Rodrigues
Ivani Ramos do Carmo
Iveuda Maria dos Santos
Izabela Cristian de Castro Pantoja
Jamilly Sampaio de Alencar Moreira
Janaine Alves Ferreira
Jardes Figuerêdo do Rêgo
Jean Amaral Gomes Lima
Jeane Maria Rodrigues
Jeime Andreia Dávalo Gonçalves
Jéssica Carolina da Costa
Jéssika Aparecida Santos Ferreira
Jesuina Miranda da Silva
João Batista Soares da Costa Junior
João Paulo da Silva Olegário
João Raimundo Batalha Júnior
João Vicente Moraes Barbosa
Joelma Alves da Silva Araújo
Joice Marisa Görgen Junqueira
Jonas da Costa Pereira
Jonathas Pereira Rabêlo
Jonnhy Nelson Oliveira Dias
Jorge Renato Gomes Pena
Josefa Edna Silva Fernandes
Joselma Coelho Lima dos Santos
Josiane Alves Garcia Custódio
Josilene Paiva Silva
Juceli Marcelino da Silva Gomes
Juliana Kelle de Andrade Lemoine Neves
Juliana Rondon
Juscelino Soares
Karla Geane Botelho de Souza
Karla Patrícia da Cunha Lima
Keila Raiane Pinho dos Santos
Kelly Cruz
Kelly Marcela da Silva Santos
Kleber Wilson Bezerra
Laiane da Silva Nepomucena
Laleska Caçapietra Goulart
Lanna Karoline Dias da Silva
Larissa Emanoelly Belem Soares
Leandra Rafaella França Mancuso
Leandra Rafaella França Mancuso
Leanne Silva de Sousa
Leidiane Machado Pessoa
Leonardo Silva Santos Lapa
Leonildo Oliveira de Sousa
Letícia Rodrigues Martins
Lígia Carlos Rolim Póvoa

AUTORES

Lívia Maria Rolim Dourado
Lívia Maria Rolim Dourado
Lorena Nazaré Castro da Silva
Luana de Sá Ananias Pinheiro
Lucia Maria Justen Quintana
Luciana de Souza Padilha
Luciane Alves Matos da Silva
Lucilene Rabelo Dallaio
Luiz Antonio dos Santos Magalhães
Luquéria Regina Schwartz
Luzanira dos Santos Ferreira
Luzia Honorata da Silva
Maira Comparini Xavier
Manoel Pessôa da Silva
Marcia Cristina Moreno Borges
Marcia Precila Medeiros Motta
Marco Aurélio da Silva Coutinho
Maria Cristina Gonçalves Corrêa
Maria de Brito Vieira Neta
Maria de Fatima Rodrigues Barbosa
Maria do Carmo Sousa e Silva
Maria do Socorro Ribeiro de Lima
Maria Elenice Anastácio
Maria Iranilda Alves dos Santos
Maria Iranilda Alves dos Santos
Maria Izabel Pedro da Silva
Mariana Fernandes Vasconcellos
Mariane de Fatima Rodrigues Coelho
Maria Raissa Cavalcante Mendes
Marilda Alves Adão Carvalho
Marília Trindade Félix de Sousa
Marineusa Gonçalves Martins
Marly Ribeiro dos Santos Dias
Marta Coelho Bezerra Dantas
Mauricio Alves Vieira
Maxilane Alves Rosa
Maycon Alves da Silva
Michele Maria Silva Franco
Michele Soares Santos
Milena Gaion Malosso
Mirian da Silva Marinho Moreira
Mônica da Silva Ribeiro Lima
Naianna Sousa de Castro
Naiara Cristina de Souza Garajau
Nayara Karine Silva de Souza
Nicole Martins da Silva Pereira
Nicole Martins da Silva Pereira
Nívea Maria Lopes Vilarva
Nívea Maria Lopes Vilarva
Paulina Nunes da Silva
Pedro Pereira de Sousa
Pedro Rodrigues de Sá
Pedro Rodrigues Sá
Priscila Helena de Morais
Priscilla Loura Magalhães Tavares Duarte
Rafaela Gonçalves Rodrigues
Rafaelly Andressa Ferreira Miranda Barbosa
Raifran Ribeiro Andrade
Rayanna Cândido Gomes
Rejane Bonadimann Minuzzi
Rejane Gomes Martins
Renilda Artiaga Mota
Ricardo Moura Borges
Rinaldo Holanda de Sousa Filho
Rosana Damacena
Rosângela de Oliveira Silva
Rosângela de Oliveira Silva
Rosangela Maria de Lima Fontoura
Roseli Maria de Jesus Soares
Roseli Nunes da Silva Rodrigues
Roselis Ribeiro Barbosa Machado
Rosicley Ferreira Magdalena Sanches
Rosilene de Oliveira Faustino
Ruan Carlos Pereira Barros
Rute Henrique da Silva Ferreira
Ryan Peixoto Cruz
Sandra Deicielle de Almeida Santos
Sandra Noeme Dias Barrozo
Sandra Teixeira de Lima Fernandes
Santina Barbosa de Sousa
Sara Ferreira Guimarães
Sarah Farias Pimentel

AUTORES

Shayna dos Santos Reis
Siane Ciocari
Silvia Helena Gonçalves Fonseca
Sílvia Helena Gonçalves Fonseca
Silvia Martins Campos
Silvia Roseli Silva da Silva
Simeibe Conceição dos Anjos
Simone Santos de Jesus
Sirley Aparecida Tristão
Solange Oliveira da Silva
Susana da Silva Ribeiro
Suzana Lucinete Brugnoli Andrade Pereira
Tábita Rebeca Altino de Souza
Tályta Carine da Silva Saraiva
Tamires Silva Auzier
Tatianne Santos da Costa Ferreira
Tatiany Ramos de Farias
Taynara Araújo Chaves
Thaís Gavião de Mello Menezes
Valcilene Tavares Barbosa
Valeria Celia Lima Lopes Barros
Valéria Célia Lima Lopes Barros
Vanessa dos Santos Riella
Vanessa Palheta Rodrigues
Vera Mônica Paulo Medeiros
Vicente de Sousa Marques
Vilmar dos Santos Cavalcante Filho
Virginia Maria Oliveira Vieira
Vívian Ahuké Alves Barros Valadares
Viviane Magno Vieira
Wagner Roberto Neves
Waldecir Santos da Silva
Wesclle Johnson Mota dos Santos
William de Castro Araújo
Zuila Acioly Marques Leite

SUMÁRIO

Capítulo 1

O JOGO COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA NA CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS

Antonia da Silva Pereira, Alexandra Gonçalves da Silva, Claudia Rosana Speiss Ferreira, Juceli Marcelino da Silva Gomes, Leandra Rafaella França Mancuso, Lívia Maria Rolim Dourado, Luciana de Souza Padilha, Luzanira dos Santos Ferreira, Rosicley Ferreira Magdalena Sanches e Sirley Aparecida Tristão.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-001

.....1-13

Capítulo 2

A EXPERIÊNCIA SOCIOEDUCATIVA DO MURAL VALE A PENA VER DE NOVO: UM ESTUDO COM ALUNOS DA EJA ALFABETIZA NO CETI PEDRO EVANGELISTA CAMINHA, GEMINIANO–PI

Ricardo Moura Borges.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-002

.....14-24

Capítulo 3

O ESTRESSE DOS EDUCADORES E OS OBSTÁCULOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A URGÊNCIA DE IMPLEMENTAR POLÍTICAS QUE FAVOREÇAM O BEM-ESTAR E A SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES

Erisnalva Pereira da Silva, Manoel Pessôa da Silva, Cristhie Anna Bárbara Macêdo da Fonseca Portela, Solange Oliveira da Silva, Rejane Gomes Martins, Ana Luiza Fernandes Neves, Maxilane Alves Rosa, Carlos Guterres Oliveira Bezerra, Ediandra Elen Ribeiro da Silva, Eduarda Dutra Ferreira e Ivani Ramos do Carmo.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-003

.....25-34

Capítulo 4

METODOLOGIAS ATIVAS APLICADAS AO ENSINO DE ALUNOS ATÍPICOS E IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO ESCOLAR

Leonardo Silva Santos Lapa, Francisca Brena Silva Queiroz, João Batista Soares da Costa Junior, Wagner Roberto Neves, Milena Gaion Malosso, Francislena da Albuquerque Prestes, Carlos Eduardo da Costa, Gabriel de Jesus Santos, Nívea Maria Lopes Vilarva, Nicole Martins da Silva Pereira, Bruno da Silva Dutra e Maria Iranilda Alves dos Santos.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-004

.....35-41

Capítulo 5

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE FUNDEF E FUNDEB

Antonia da Silva Pereira, Edilene Ramos Texeira, Érica Maiara Araújo Santos, Graciele Oliveira Campos Moura, Leandra Rafaella França Mancuso, Jeane Maria Rodrigues, Susana da Silva Ribeiro, Luzia Honorata da Silva e Sara Ferreira Guimarães.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-005

.....42-58

Capítulo 6

FUNDAMENTOS DA INFÂNCIA E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Antonia da Silva Pereira, Susana da Silva Ribeiro, Simeibe Conceição dos Anjos, Roseli Nunes da Silva Rodrigues, Lívia Maria Rolim Dourado, Leidiane Machado Pessoa, Leandra Rafaella França Mancuso, Érica Maiara Araújo Santos, Edilene Ramos Texeira e Rosângela de Oliveira Silva.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-006

.....59-70

Capítulo 7

LEITURA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Aniceia Pereira do Nascimento.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-007

.....71-85

Capítulo 8

DESENVOLVIMENTO DE KITS EXPERIMENTAIS DE BAIXO CUSTO PARA AULAS PRÁTICAS DE BIOQUÍMICA

André Gomes de Lima.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-008

.....86-93

Capítulo 9

FORMAÇÃO INICIAL DO TERAPEUTA OCUPACIONAL E AS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO SÉCULO XXI

Pedro Pereira de Sousa, Rosilene de Oliveira Faustino, Luana de Sá Ananias Pinheiro, George Duarte Xenofonte Pereira, Janaine Alves Ferreira e Francisco Renato Silva Ferreira.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-009

.....94-109

Capítulo 10

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO: O PAPEL DO SALÁRIO-EDUCAÇÃO NO FINANCIAMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Antonia da Silva Pereira, Alexandra Gonçalves da Silva, Edilene Ramos Texeira, Edilaine da Silva Costa, Érica Maiara Araújo Santos, Leandra Rafaella França Mancuso, Jéssica Carolina da Costa e Rosângela de Oliveira Silva.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-010

.....110-123

Capítulo 11

A VIVÊNCIA PRÁTICA-PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA: UM DESAFIO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

Juliana Rondon.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-011

.....124-135

Capítulo 12
O PESO DAS BARREIRAS ATITUDINAIS NA EVASÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES NEURODIVERGENTES
Rafaela Gonçalves Rodrigues, Marta Coelho Bezerra Dantas, Josiane Alves Garcia Custódio, Jamilly Sampaio de Alencar Moreira, Rayanna Cândido Gomes, Danila Mendes dos Santos, Virginia Maria Oliveira Vieira e Ingrid Costa Cardoso.
https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-012
.....136-154

Capítulo 13
APLICAÇÃO DA TAXONOMIA DE BLOOM NO PLANEJAMENTO INCLUSIVO DA APRENDIZAGEM
Naiara Cristina de Souza Garajau, Caroline Quadros de Oliveira, Gessymar Nazare Silva Souza, Irinéa Francisca de Oliveira, Joice Marisa Görgen Junqueira, Karla Patrícia da Cunha Lima, Kelly Marcela da Silva Santos, Marília Trindade Félix de Sousa, Suzana Lucinete Brugnoli Andrade Pereira e Vera Mônica Paulo Medeiros.
https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-013
.....155-166

Capítulo 14
NEURODIVERSIDADE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO: CONSIDERANDO O TEA, TDAH E DISLEXIA COMO MODOS NATURAIS DE FUNCIONAMENTO DO CÉREBRO, AO INVÉS DE MEROS DÉFICITS
Erisnalva Pereira da Silva, Carlos Guterres Oliveira Bezerra, Ana Luiza Fernandes Neves, Taynara Araújo Chaves, Jesuina Miranda da Silva, Gabriel Antonio Ogaya Joerke, Angélica da Silva Corrêa, Karla Geane Botelho de Souza, Adriano Melo Aguiar, Anna Aparecida Alves de Brito e Maycon Alves da Silva.
https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-014
.....167-177

Capítulo 15
A INTERAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E APRENDIZADO EM GRUPO: ESTRATÉGIAS QUE INCENTIVAM A INTERDEPENDÊNCIA POSITIVA E O ENSINO COLABORATIVO ENTRE ALUNOS
Ivani Ramos do Carmo, Karla Geane Botelho de Souza, Gilvânia Filgueiras, Vanessa dos Santos Riella, Erisnalva Pereira da Silva, Edineia Natalino da Silva Santos, Douglas Junior Butzke, Manoel Pessôa da Silva, Marineusa Gonçalves Martins e Renilda Artiaga Mota.
https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-015
.....178-186

Capítulo 16
GESTÃO INCLUSIVA DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NAS SALAS DE AEE
Elâine Correia Jacobina, Andressa Paula de Oliveira, Nicole Martins da Silva Pereira, Maria Iranilda Alves dos Santos, Nívea Maria Lopes Vilarva e Tatianne Santos da Costa Ferreira.
https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-016
.....187-194

Capítulo 17
O CONTO COMO CENTRALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PROPOSTA DE PERCURSO DIDÁTICO
Jéssika Aparecida Santos Ferreira.
https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-017

.....195-209

Capítulo 18

METODOLOGIAS ATIVAS E OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELO DOCENTE

Alessandra Verginelli Turatto.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-018

.....210-216

Capítulo 19

A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DAS ALGAS AZUIS PARA O EQUILÍBRIO AMBIENTAL

Erica Souza Soares, Conceição de Maria Carvalho Mendes e Roselis Ribeiro Barbosa Machado.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-019

.....217-223

Capítulo 20

EXPLORANDO JOGOS LÚDICOS NO ENSINO DE BIOLOGIA

Evaldo Enos Leite, Francisca Maria da Silva, Conceição de Maria Carvalho Mendes, Roselis Ribeiro Barbosa Machado, Alexandra Ribeiro Machado e Valéria Célia Lima Lopes Barros.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-020

.....224-234

Capítulo 21

FATORES ESCOLARES ASSOCIADOS A SAÚDE MENTAL DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO

Gedelvani Francisco Oliveira da Silva, Conceição de Maria Carvalho Mendes, Roselis Ribeiro Barbosa Machado, Valéria Célia Lima Lopes Barros e Maria de Brito Vieira Neta.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-021

.....235-242

Capítulo 22

PLANTAS INVISÍVEIS: ANÁLISE DAS CAUSAS DA IMPERCEPÇÃO BOTÂNICA

Keila Raiane Pinho dos Santos, Carina Maria de Freitas Lima, Conceição de Maria Carvalho Mendes, Roselis Ribeiro Barbosa Machado e Alexandra Ribeiro Machado.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-022

.....243-253

Capítulo 23

BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR E SEUS REFLEXOS NA APRENDIZAGEM

Leonildo Oliveira de Sousa, Danilo Santana de Oliveira, Conceição de Maria Carvalho Mendes, Roselis Ribeiro Barbosa Machado, Valéria Célia Lima Lopes Barros e Maria de Brito Vieira Neta.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-023

.....254-264

Capítulo 24

COMPARAÇÃO ENTRE MODELOS TRADICIONAIS E METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Ivani Ramos do Carmo, Erisnalva Pereira da Silva, Jonathas Pereira Rabêlo, Douglas Junior Butzke, Luquéria Regina Schwartz, Francielle Garcia Campanha, Maira Comparini Xavier, Alessandro Sangiorgio da Silva, Mirian da Silva Marinho Moreira e Manoel Pessôa da Silva.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-024

.....265-275

Capítulo 25

USO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO APOIO A ESTUDANTES COM DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

Edineia Natalino da Silva Santos, Erisnalva Pereira da Silva, Solange Oliveira da Silva, Angélica da Silva Correa, Mauricio Alves Vieira, Francielle Garcia Campanha, Adriano Melo Aguiar, Manoel Pessôa da Silva, André Luiz de Queiroz Oliveira e Rejane Bonadimann Minuzzi.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-025

.....276-287

Capítulo 26

A FALA CAIPIRA E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: ASPECTOS LINGUÍSTICOS, HISTÓRICOS E CULTURAIS

Marilda Alves Adão Carvalho.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-026

.....288-307

Capítulo 27

O CINEMA NO BANCO DOS RÉUS: ENSAIO SOBRE O DESPREZO DA BNCC PELA ARTE CINEMATOGRÁFICA

Antonio Ismael Lopes de Sousa.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-027

.....308-314

Capítulo 28

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO CIENTÍFICA

Antônio Farias Aguiar, Dilce Costa, Felipe Lorenzon Ronconi, Francisca Lima Vieira, Josefa Edna Silva Fernandes, Juscelino Soares, Maria do Socorro Ribeiro de Lima, Maria Elenice Anastácio, Mônica da Silva Ribeiro Lima e Sandra Teixeira de Lima Fernandes.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-028

.....315-321

Capítulo 29

PEDAGOGIA DA IMPLICAÇÃO E DOCÊNCIA INTERSECCIONALMENTE SITUADA: FUNDAMENTOS ÉTICO-POLÍTICOS PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Danielle Fernandes Viana Monken.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-029

.....322-332

Capítulo 30

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA AMAZÔNIA OCIDENTAL: O RESGATE DOS MATERIAIS MANIPULÁVEIS EM TEMPOS DE RESTRIÇÃO DIGITAL

Luiz Antonio dos Santos Magalhães e Gisele de Oliveira Montanha Puruborá.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-030

.....333-354

Capítulo 31

ENSINO DE QUÍMICA COM ATIVIDADES LÚDICAS APLICADAS COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Wesclle Johnson Mota dos Santos, Francisca Naiane Ferreira Machado, Sarah Farias Pimentel, Maria Raissa Cavalcante Mendes e William de Castro Araújo.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-031

.....355-365

Capítulo 32

FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRE POLÍTICAS DE GESTÃO, PRIVATIZAÇÃO E DISPUTAS CONTEMPORÂNEAS (2014–2025)

Priscila Helena de Morais.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-032

.....366-378

Capítulo 33

ANÁLISE DA DESCRIÇÃO DO ESPAÇO SOCIOEDUCATIVO HUMANIZADO NOS PLANOS DE EDUCAÇÃO PRISIONAL DO AMAPÁ E DO PARANÁ

Carlos Cariacás.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-033

.....379-396

Capítulo 34

SABERES E PRÁTICAS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Priscila Helena de Morais.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-034

.....397-409

Capítulo 35

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES EDUCACIONAIS INCLUSIVOS PRÁTICAS, DESAFIOS E INOVAÇÕES

Daniela de Oliveira Araújo, Francisco Robison Gomes da Silva, Andreia Jacobina Fonseca Vieira, Jonnhy Nelson Oliveira Dias, Angela Maria da Silva Rodrigues, Rosana Damacena, Francisca Eronilde Moreira Rocha, Sandra Noeme Dias Barrozo e Andréia Bitencourt de Souza Ignácio.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-035

.....410-425

Capítulo 36

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO: IMPACTOS, LIMITES E POTENCIALIDADES

Adelson de Matos Vieira, Valcilene Tavares Barbosa, Jorge Renato Gomes Pena, Letícia Rodrigues Martins, Tamires Silva Auzier, Larissa Emanoelly Belem Soares, Shayna dos Santos Reis, Vilmar dos Santos Cavalcante Filho, Ruan Carlos Pereira Barros e Raifran Ribeiro Andrade.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-036

.....426-442

Capítulo 37

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ALUNOS ATÍPICOS: O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS EQUITATIVAS

Aurora de Castro Pantoja, Cássio Raimundo Silva Vilela, Danielle Doce Dias Silva, Antônio Darlan de Oliveira Holanda, Viviane Magno Vieira, Vanessa Palheta Rodrigues, João Vicente Moraes Barbosa, Silvia Helena Gonçalves Fonseca, Mariane de Fatima Rodrigues Coelho e Ivaneide de Lima Rodrigues.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-037

.....443-456

Capítulo 38

APRENDIZAGEM CRIATIVA E O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Antônio Darlan de Oliveira Holanda, Andrezza Giselle de Sena Souza Machado, Adrielle Silva Pinheiro, Vanessa Palheta Rodrigues, Lorena Nazaré Castro da Silva, Viviane Magno Vieira, João Vicente Moraes Barbosa, Sílvia Helena Gonçalves Fonseca, Cássio Raimundo Silva Vilela e Pedro Rodrigues de Sá.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-038

.....457-466

Capítulo 39

LITERATURA INFANTIL NA AMAZÔNIA: ENTRE TRADIÇÃO ORAL, CULTURA RIBEIRINHA E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Andréia Pacheco de Almeida, Aurora de Castro Pantoja, Cindy Izabelle Hage Pantoja, Elizete Ferreira Morais Barbosa, Francinete de Jesus dos Santos Miranda, Izabela Cristian de Castro Pantoja, João Vicente Moraes Barbosa, Maria Cristina Gonçalves Corrêa, Nayara Karine Silva de Souza e Vanessa Palheta Rodrigues.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-039

.....467-476

Capítulo 40

APRENDER NAS RELAÇÕES: O DIÁLOGO E A CONVIVÊNCIA COMO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Fernanda de Lima, Mariana Fernandes Vasconcellos, Thaís Gavião de Mello Menezes, Lucia Maria Justen Quintana, Denise dos Santos Martins, Carolina Alice de Lima Pereira, Laleska Caçapietra Goulart, Fátima Rosangela Prettz Camara Canto, Erica Tatiana Petroceli Machado, Rosangela Maria de Lima Fontoura e Silvia Roseli Silva da Silva.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-040

.....477-486

Capítulo 41

COMPETÊNCIAS MATEMÁTICAS NA BNCC E COMPARAÇÃO COM CURRÍCULOS INTERNACIONAIS

Waldecir Santos da Silva, Jonas da Costa Pereira, Kelly Cruz, Joselma Coelho Lima dos Santos, Kleber Wilson Bezerra e Francisco das Chagas Moraes dos Santos.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-041

.....487-493

Capítulo 42

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE NA ESCOLA PÚBLICA: DIAGNÓSTICO, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES FORMATIVAS

Tályta Carine da Silva Saraiva, Dhéss Lavinni dos S. Anunciação, Laiane da Silva Nepomucena, Marcia Cristina Moreno Borges, Maria de Fatima Rodrigues Barbosa, Sandra Deicielle de Almeida Santos e Tábita Rebeca Altino de Souza.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-042
.....494-520

Capítulo 43
CULTURA DIGITAL, LETRAMENTO INFORMACIONAL E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
Antônio Darlan de Oliveira Holanda, Aurora de Castro Pantoja, Ana Beatriz Nascimento dos Santos, Cássio Raimundo Silva Vilela, Daiane de Paula Lima da Conceição, Ivaneide de Lima Rodrigues, Pedro Rodrigues Sá e Andrezza Giselle de Sena Souza Machado.
https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-044
.....521-529

Capítulo 44
EDUCAÇÃO INFANTIL COMO TERRITÓRIO DE EXPERIÊNCIAS: INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS
Lucilene Rabelo Dallaio.
https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-045
.....530-535

Capítulo 45
NEUROCIÊNCIA, NUTRIÇÃO E APRENDIZAGEM: O EIXO INTESTINO-CÉREBRO NO CONTEXTO ESCOLAR
Elberto Teles Ribeiro, Paulina Nunes da Silva, Fabíola Rocha Silva Batista dos Santos, Danielle Benevinuto Cruz, Cristiane Falcão de Sousa, Michele Maria Silva Franco, Priscilla Loura Magalhães Tavares Duarte, Vívian Ahuké Alves Barros Valadares, Rinaldo Holanda de Sousa Filho, Zuila Acioly Marques Leite e Silvia Martins Campos.
https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-046
.....536-550

Capítulo 46
METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE QUÍMICA: EXPERIÊNCIA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
Geane Pereira de Oliveira, Milena Gaion Malosso, Roseli Maria de Jesus Soares e Rafaelly Andressa Ferreira Miranda Barbosa.
https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-047
.....551-557

Capítulo 47
APRENDER FAZENDO: OFICINAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE QUÍMICA A PARTIR DA REUTILIZAÇÃO DO ÓLEO DE COZINHA
Josilene Paiva Silva, Leanne Silva de Sousa, Marco Aurélio da Silva Coutinho, Fabio Adriano Santos e Silva, Valeria Celia Lima Lopes Barros, Maria do Carmo Sousa e Silva, Francisco Cardoso Figueiredo, Eziel Cardoso da Silva, Naianna Sousa de Castro, Santina Barbosa de Sousa, Arthur Francisco de Paiva Alcântara, Vicente de Sousa Marques, Adriana de Sousa Lima, Florisvaldo Clementino Santos Filho e Jardes Figuerêdo do Rêgo.
https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-048
.....558-573

Capítulo 48
IDENTIDADE DOCENTE EM CONSTRUÇÃO: SER PROFESSOR EM TEMPOS DE INSTABILIDADE EDUCACIONAL
Angéli Nunes Sodré e Rute Henrique da Silva Ferreira.
https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-049
.....574-584

Capítulo 49
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E NEURODIVERSIDADE: ESTRATÉGIAS PARA ATENDER ESTUDANTES COM TDAH E TEA
Iveuda Maria dos Santos, Marcia Precila Medeiros Motta, Christina Dayane Aires Carneiro, Elizama Alves de Aquino, Siane Ciocari, Marly Ribeiro dos Santos Dias, Claucione Soares Telles, Rejane Bonadimann Minuzzi e Edineia Natalino da Silva Santos.
https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-050
.....585-594

Capítulo 50
EDUCAÇÃO INFANTIL E LEITURA DE IMAGENS: O PAPEL DA LITERATURA ILUSTRADA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO
Taynara Araújo Chaves, Bruna Raquel Resplandes Silva Prudente Junqueira, Elizama Alves de Aquino, Claucione Soares Telles, Lígia Carlos Rolim Póvoa, Istelina Helena da Silva, Lanna Karoline Dias da Silva, Denivalda Souza Ferreira da Silva, Tatiany Ramos de Farias e Juliana Kelle de Andrade Lemoine Neves.
https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-051
.....595-602

Capítulo 51
EDUCAÇÃO ABERTA E RECURSOS EDUCACIONAIS LIVRES PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO
Ryan Peixoto Cruz, Decarla Gomes da Silva, Maria Izabel Pedro da Silva, João Paulo da Silva Olegário, Francisco Ercio Pinheiro, Francisco Adeilton da Silva, Francisco Gabriel da Silva Linhares e Harley Gomes de Sousa.
https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-052
.....603-616

Capítulo 52
EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA BNCC
Kleber Wilson Bezerra, Joselma Coelho Lima dos Santos, Joelma Alves da Silva Araújo, Luciane Alves Matos da Silva, Rafaelly Andressa Ferreira Miranda Barbosa e Jean Amaral Gomes Lima.
https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-053
.....617-625

Capítulo 53
FERRAMENTA DIGITAL BLOG: ENSINO-APRENDIZAGEM DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO
Genivan Silva Pereira e Simone Santos de Jesus.
https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-054
.....626-640

Capítulo 54

MATEMÁTICA E HISTÓRIA AFRICANA EM DIÁLOGO: PERSPECTIVAS TEÓRICO PEDAGÓGICAS PARA ESCOLAS PÚBLICAS DO EXTREMO SUL DA BAHIA

Adriel Batista Ferreira, Gustavo Souza de Melo, Michele Soares Santos, Anisio Andre Santos Junior e Fernando Muraro Saldanha.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-055

.....641-658

Capítulo 55

EDUCAÇÃO ESTÉTICA E PRÁTICA DOCENTE: DIÁLOGOS ENTRE ESCOLA E FRIEDRICH SCHILLER

Jeime Andreia Dávalo Gonçalves.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-056

.....659-679

Capítulo 56

AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA INSTITUCIONAL - ENTRE O SUJEITO E A INSTITUIÇÃO: AFETIVIDADE, MEDIAÇÃO E DIÁLOGO NA PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA

João Raimundo Batalha Júnior.

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-057

.....680-699

ISBN: 978-65-83849-38-0

O JOGO COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA NA CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS

GAMES AS A METHODOLOGICAL TOOL IN THE CONSTRUCTION OF MATHEMATICAL CONCEPTS

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-001

Antonia da Silva Pereira
Pós-graduação em Alfabetização e Letramento
Faculdade Única de Ipatinga
E-mail: tonia.pereira1@gmail.com

Alexandra Gonçalves da Silva
Especialização (Psicopedagoga)
Universidade Cândido Mariano (UCAM)
E-mail: alexandra-g-silva@hotmail.com

Claudia Rosana Speiss Ferreira
Psicopedagogia
Uni Serra
E-mail: claudiaspeiss@hotmail.com

Juceli Marcelino da Silva Gomes
Especialização
Ufmt/Unicampomias Cândido Mendes
E-mail: juceli_mar22@hotmail.com

Leandra Rafaella França Mancuso
Pedagogia - Unicesumar
Pós-graduação – AEE - Atendimento Educacional Especializado com Ênfase em Libras - FIC
Faculdades Integradas de Cuiabá
E-mail: lleandra.rafaella@hotmail.com

Lívia Maria Rolim Dourado
Pedagoga/Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica-institucional e Neurociência
Universidade Metodista de São Paulo
E-mail: liviamari07@hotmail.com

Luciana de Souza Padilha
Especialização Piscopedagogia
Tangará da Serra
E-mail: Luciana_rissato@hotmail.com

Luzanira dos Santos Ferreira
Especialização
Graduação. Univag
Pós ICE Instituto Cuiabano de Educação
E-mail: luzaniraf19@gmail.com

Rosicley Ferreira Magdalena Sanches
Pós-graduada em: AEE - Atendimento Educacional Especializado e Libras Eduacaçao Especial
FACUMINAS
E-mail: rosysancheskemp@gmail.com

Sirley Aparecida Tristão
Pedagoga SRM/AEE
Letras - UFMT
Pedagogia – FALB
Esp. Psicopedagogia Clínica e Institucional
Esp. Gestão Escolar
E-mail: sirley_tristao@yahoo.com.br

RESUMO
O presente texto discute a teoria e contribuições dos jogos para a construção de conceitos e suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo infantil, destacando aprendizagem mediante a participação da criança com os jogos e o meio. Piaget em seus estudos explica que os processos permitem construir e reorganizar esquemas mentais, tornando o conhecimento uma construção contínua. Nesse contexto, o jogo pode assumir papel central, pois estimula a exploração, a investigação, a resolução de problemas e a autonomia intelectual. Ao brincar, a criança atribui sentido ao mundo, desenvolve funções cognitivas e constrói novos conceitos. Assim, os jogos tornam-se recursos pedagógicos essenciais para promover aprendizagem significativa. Realizamos uma pesquisa bibliográfica, com aporte teórico de vários autores, como, Piaget (1975, 1976), Kishimoto (1997) e Kamii (1990), dentre outros.

Palavras-chave: Jogos e aprendizagem; Construção do conhecimento; Ludicidade na educação.

ABSTRACT
This study investigates the importance of games in the construction of mathematical concepts in childhood, based on Piaget's theoretical perspective. The research aimed to understand how games contribute to the development of mathematical thinking, supported by a bibliographic review and theoretical contributions from authors such as Piaget (1975, 1976), Kishimoto (1997), and Kamii (1990). Historically, children were not valued and were perceived as miniature adults until the beginning of modernity. However, childhood is inherently marked by games and play, which assume diverse forms and functions. According to Piaget, such activities promote the construction and appropriation of mathematical knowledge. The findings indicate that learning becomes meaningful through playful experiences, as games encourage exploration, interaction, and reveal indicators of cognitive development in children.

Keywords: Piaget; Mathematical concepts; Childhood education; Games and learning; Cognitive development; Ludic pedagogy.

1 INTRODUÇÃO

O uso de jogos com propósito educacional tem se mostrado uma estratégia metodológica que pode facilitar aprendizagens relevantes por meio da dinâmica e interação no ensino da Matemática. Os jogos são ferramentas eficientes que favorecem a construção de conceitos e o raciocínio lógico, ativando operações cognitivas essenciais para promover a autonomia dos estudantes. As abordagens contemporâneas de aprendizagem consideram a criança como um sujeito ativo, capaz de formular hipóteses, experimentar estratégias, negociar regras e construir conhecimentos por meio das conexões que estabelece com objetos, ambiente e seus colegas. Nesse contexto, Brougère (2004) ressalta que o jogo estabelece uma conexão especial entre criança e adulto, funcionando como um espaço de aprendizado onde o lúdico e o cognitivo estão constantemente interligados.

Quando percebe que aprender matemática envolve muito mais do que a assimilação mecânica de procedimentos, é fundamental expandir a variedade de práticas que promovam um entendimento relevante dos conceitos. A matemática abrange contagem, comparação, classificação, seriação, identificação de padrões, resolução de problemas, noções de espaço, tempo e movimento, entre outros elementos essenciais para o crescimento intelectual da criança. Por outro lado, os jogos proporcionam experiências práticas que incentivam essas noções, permitindo que a criança interaja com os objetos, teste metodologias e crie significados a partir de suas próprias ações. Nesse sentido, autores como Kamii (1990), Smole, Diniz e Cândido Cândido (2000), Nesse sentido, autores como Kamii (1990), Smole, Diniz e Cândido (2000), entre outros, argumentam que o jogo proporciona experiências cognitivas, sociais, afetivas e motoras que estão diretamente relacionadas ao aprendizado da matemática.

Quando incorporados de maneira intencional ao dia a dia escolar, os jogos ajudam o professor an entender como as crianças pensam, organizam suas estratégias, enfrentam desafios e constroem relações numéricas e espaciais. Cada execução executada durante a partida demonstra processos mentais em funcionamento, possibilitando ao educador compreender o estágio de desenvolvimento das crianças e intervir de forma mais eficaz. Ademais, o ambiente lúdico incentiva a participação, a colaboração, a negociação de regras e a tomada de decisões, fomentando aprendizagens que vão além da matemática e auxiliam na formação integral do aluno.

Assim, a ludicidade não deve ser considerada apenas uma atividade recreativa, desvinculada dos objetivos pedagógicos. Em vez disso, deve ser incorporada à prática docente como uma metodologia intencional, capaz de conectar o conteúdo matemático à realidade da criança. Ao jogar, o aluno experimenta situações que desafiam seu pensamento e requerem a aplicação de conceitos, possibilitando a construção de noções básicas de forma prazerosa, crítica e significativa. Assim, o jogo se transforma em uma ferramenta de mediação que promove o crescimento cognitivo, bem como o desenvolvimento social, emocional e motor das crianças.

Considerando essa perspectiva, este estudo oferece uma análise do papel do jogo como ferramenta pedagógica na formação de conceitos matemáticos, enfatizando suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem. Para isso, cinco jogos bastante conhecidos e usados no ambiente escolar — Dança das Cadeiras, Jogo da Memória, Bolinhas de Gude, Boliche e Amarelinha — são descritos, destacando como cada um deles pode contribuir para a compreensão de diversas noções matemáticas. A abordagem se baseia em autores como Kamii (1990), Brougère (2004) e Smole, Diniz e Cândido (2000), que enfatizam a relevância da ludicidade como um ambiente propício para o crescimento da criança.

Ao avaliar o potencial desses jogos, busca-se demonstrar como eles podem auxiliar no aprendizado de conceitos matemáticos fundamentais, como contagem, comparação, seriação, correspondência, orientação espacial, reconhecimento de padrões, organização de dados e elaboração de estratégias para resolução de problemas. Ademais, aborda-se como a prática lúdica estimula a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico, elementos essenciais para a formação de indivíduos capazes de entender o mundo e agir de maneira reflexiva.

Portanto, entender o jogo como uma ferramenta metodológica significa reconhecer sua importância pedagógica e seu potencial como um meio para facilitar o aprendizado da matemática. Isso envolve não apenas a implementação de atividades, mas também a integração intencional e planejada dos jogos no dia a dia escolar, de forma a estimular o desenvolvimento do pensamento matemático e proporcionar experiências significativas para as crianças. Isso reforça a ideia de que o brincar, quando direcionado pedagogicamente, é um método eficaz e agradável para a construção de conhecimentos, promovendo uma aprendizagem mais crítica, reflexiva e sólida.

A pesquisa para a realização do presente texto aborda o procedimento bibliográfico para responder como os jogos contribuem na construção de conceitos matemáticos pelas crianças. Por ser um estudo de cunho teórico, recorre-se à análise de produções já publicadas, conforme definido por Ruiz (1996), que destaca a investigação de materiais existentes como fundamento da pesquisa científica. Gil (2010) reforça que esse tipo de pesquisa amplia o acesso a diferentes fontes e perspectivas, permitindo compreender o que já foi produzido sobre o tema. Assim, a pesquisa bibliográfica oferece base sólida e possibilita novas interpretações sem mera repetição de conteúdos.

2 O JOGO COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA NA CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS

Os jogos educativos oportunizam “uma relação entre a criança e o adulto, por meio dos jogos há a aprendizagem”. (Brougère, 2004). Se fizermos uma pesquisa podemos observar a quantidade de jogos e brincadeiras que existem e como são relevantes para a aprendizagem. Assim, tendo em vista o nosso

objetivo apresentaremos a descrição de cinco jogos que podem contribuir para a construção de conceitos matemáticos.

O mundo da criança é permeado de jogos, de brincadeiras. Muitas são as categorias existentes sobre os jogos, em cada categoria estão agrupados diversos tipos de jogos. Estes jogos de acordo com Piaget podem nos ajudar na construção e na apropriação de conceitos matemáticos. Após o estudo realizado podemos considerar que a aprendizagem acontece de maneira significativa enquanto a criança brinca, e o jogo é uma atividade que favorece a criança a iniciar os seus primeiros passos para a sua aprendizagem, e também é um dos "sinalizadores" para identificarmos como está ocorrendo o processo de desenvolvimento da aprendizagem infantil. A seguir apresentaremos alguns jogos e suas contribuições para a construção de aprendizagens significativas.

2.1 DANÇA DA CADEIRA

Segundo Kamii (1990), a dança das cadeiras pode ser jogada com o mesmo número de cadeiras ou de crianças, podendo o número de cadeiras variarem de acordo com o desejo das crianças, assim encorajá-las a ter iniciativa e compreensão da quantificação. Dessa forma, no jogo a criança pode ser estimulada a criar novas regras e ter uma dinâmica, instigando a imaginação e a criatividade.

Figura 01 – Dança das cadeiras



Kamii (1990) descreve como desenvolver a dança da cadeira com as crianças. Vejamos a seguir:

> A Dança das Cadeiras é geralmente feita da seguinte maneira: as cadeiras, em número de uma a menos do que o número de crianças, são arrumadas em um fila, espaldar contra espaldar. Quando a música começa, todas as crianças andam em volta das cadeiras e, quando ela para, todos correm para sentar numa cadeira. Aquela que não conseguir sentar-se sai do jogo. Cada vez que uma das crianças sai retira-se uma cadeira. O participante que sentar na última cadeira é o vencedor. (Idem, p.82)

Este jogo propicia o desenvolvimento dos conceitos: de comparação do (número de cadeiras em relação ao número de crianças), mais e menos, de ordem (como devem circular), lateralidade (direita esquerda), ritmo de acordo com a música (rápido ou lento), ordenação (primeiro, segundo), contagem (número de participantes e o número de cadeiras inicial e final), descrição do material (como é constituída as cadeiras), cores.

2.2 JOGOS DA MEMÓRIA

De acordo com Kamii (1990), o jogo da memória é considerado fácil, porém para jogá-lo, é preciso concentração, agilidade, veremos a seguir como desenvolvê-lo.

> No jogo da memória, as cartas são arrumadas em fileiras e colunas, viradas para baixo. Os jogadores tentam encontrar pares iguais, virando duas cartas para cima, e tentando recordar onde viram os respectivos pares. Se um jogador encontra duas cartas idênticas, pode guardá-las e continuar jogando. Se não, deve tornar a virar as cartas como estavam, e é vez da outra pessoa. O jogador que consegue o maior número de pares é o vencedor. (Idem, p.90)

Figura 02 – Jogo da Memória



Segundo Kamii (1990) as cartas que são distribuídas aos jogadores são postas em uma pilha, viradas para baixo, em seguida cada jogador pega a primeira carta e compara para ver se consegue formar o par. No final do jogo vence o que possui maior quantidade de cartas. Ainda, em relação ao jogo da memória algumas crianças procuram ver quem é o vencedor pela altura das pilhas.

O jogo da memória proporciona as crianças o desenvolvimento de estratégias de memorização (localização das cartas com as respectivas figuras), bem como contagem, comparação de pilhas mais altas e baixas, semelhanças (figuras iguais), concentração e relação entre a imagem e a posição no tabuleiro.

2.3 BOLINHAS DE GUDE

Conforme Kamii (1990, p. 76) as bolinhas de gude são particularmente bons para a contagem de objetos e as crianças se sentem motivadas a saber quantas bolinhas foram jogadas. Neste sentido, destacamos que o jogo ainda segundo a autora é diferente, no sentido, de não haver um registro, pois os jogadores podem guardar as bolinhas que jogaram fora do limite demarcado no jogo.

No jogo de bolinhas de gude, normalmente cada jogador traz de casa sua coleção de bolinhas, que pode crescer ou diminuir, dependendo de seu desempenho em jogo e das regras acordadas no início. Existem bolas de tamanhos e cores diferentes, algumas de uma cor só e outras com detalhes internos, todas elas funcionam da mesma forma.

Figura 03 – Jogo de bolinha de gude



Em relação ao jogo de bolinhas de gude Kamii (1990), descreve:

> Estas crianças de cinco anos estavam apenas interessadas em fazer rolar suas bolinhas de gude para fora dos limites do jogo. Quando a professora perguntou: - Quando vocês puseram para fora?", elas a ignoram completamente. A professora, sabiamente, desistiu da pergunta (Kamii, 1990, p. 76)

Existem vários jeitos diferentes de jogar, mas a base de todos é tentar acertar bolas nas áreas delimitadas e nas dos adversários**,** podendo conquistá-las para si ou não. Depende se os participantes combinaram de jogar para valer, ou seja, concordando em perder as bolinhas se for o caso ou se no fim do jogo cada um volta para casa com as mesmas bolinhas que levou.

Ao jogar bolinha de gude, as crianças desenvolvem além da noção estrutural de espaço (distância/força), o controle e a destreza em executar o movimento de lançar a bola sobre as demais. Auxiliando também na aprendizagem matemática, pois jogar bola de gude proporciona trabalhar a

habilidade de seriação, classificação e correspondência, contagem de objetos e a comparação de quantidades.

2.4 BOLICHE

Jogar boliche é para as crianças uma atividade muito motivadora. Além da organização necessária, desde a formação das equipes, das garrafas e para a marcação de pontos, a criança é estimulada em sua inteligência corporal na medida em que precisa controlar movimentos de pernas e braços, adequar a força do arremesso da bola e perceber distâncias entre ela e as garrafas e entre as garrafas.

Além do desenvolvimento do esquema corporal, o jogo de boliche estimula a percepção espacial. O que pode ser enfatizado através deste jogo é a contagem e as noções das operações.

Ainda, no jogo pode ser pedido às crianças que encontrem uma forma de saber quantas garrafas derrubaram. Para isso elas deverão ter à mão palitos, tampinhas, cartões com números escritos em algarismos, papel branco e canetas e podem escolher como desejam fazer a marcação de seus pontos. O registro pode ser feito em grupos ou numa tabela coletiva.

Figura 04 – Jogo de Boliche



Kamii (1990) descreve o jogo de boliche, segundo sua observação de crianças com aproximadamente cinco anos de idade:

> As crianças arrumaram as garrafas do boliche numa fila, uma contra a outra, explicando que desta forma era “mais fácil derrubá-las”. No começo não se organizaram por turnos. A que agarrasse a bola era a que jogaria em seguida. Depois organizaram-se por turnos. Para cada lançamento contavam o número que havia caído, sem colocá-lo numa relação aditiva com o número que haviam derrubado no anterior. Eles não sentem nenhuma necessidade de colocar-se num ponto específico para atirar a bola. Algumas ficam bem longe do alvo, alguns bem perto e outros ao lado. Posteriormente, variavam o arranjo espacial ao enfileirar as garrafas em linhas retas, em círculos ou em formas ovais. (Kamii, 1990, p. 79-80)

As crianças podem organizar o espaço, de forma a decidirem como arrumar as garrafas e como garantir que todos lancem a bola da mesma distância até as garrafas. Cada impasse deve ser devolvido aos alunos na forma de problematização para que eles assumam a responsabilidade pelas possíveis soluções.

É importante que os pequenos tenham várias oportunidades para jogar de modo a vencer as dificuldades encontradas e para que possam refletir sobre as quantidades e registros feitos.

As competências e habilidades que o jogo de boliche pode auxiliar as crianças: reconhecimento de algarismos, leitura e escrita de números, contagem e comparação de quantidades. Esse jogo desenvolve na resolução de situações problema, avaliação de força e distância.

2.5 AMARELINHA

O jogo da amarelinha possui diversas variações e de acordo com a região ou localidade da criança. Essa brincadeira é rica em variantes a espera de alguém que a explore, pois auxilia no desenvolvimento da criança. Sendo, também considerado um jogo de recursos simples, porque não necessita de muito aparato (Smole; Diniz e Cândido, 2000).

> A amarelinha é conhecida também como sapata, macaca, academia, jogo da pedrinha e pula-macaco, e constituísse basicamente em um diagrama riscado no chão que deve ser percorrido seguindo-se algumas regras preestabelecidas. A amarelinha é uma brincadeira que desenvolve noções espaciais e auxilia diretamente na organização do esquema corporal das crianças. (Smole; Diniz; Candido, 2000, p. 21)

Historicamente no jogo da amarelinha as crianças pulavam jogando um pedaço de cerâmica ou até um ossinho de carneiro. Outra possível origem vem do início da Idade Média. Naquele tempo, as pessoas jogavam as contribuições para a Igreja nas escadarias. Assim, os visitantes tinham que pular as moedas para não pisá-las. O caminho da amarelinha - entre o inferno e o céu - também pode ter significado religioso: a dualidade entre o Bem e o Mal.

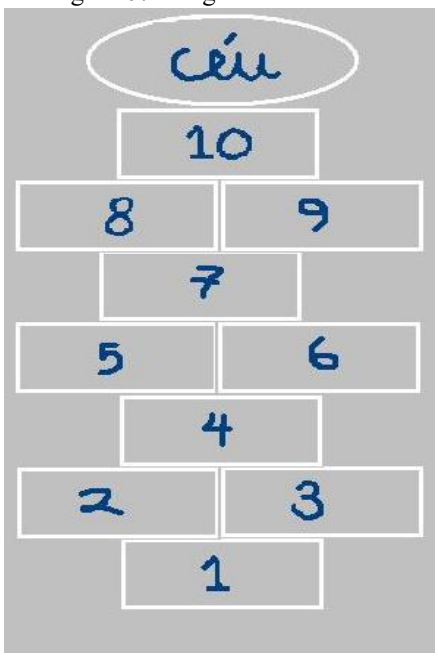
A amarelinha é um jogo que se diferencia de acordo com a região na qual está inserida. Para brincar, em cada canto do país, as crianças brincam de um modo diferente e chamam a brincadeira por nomes diferentes também como citados anteriormente. Um dos exemplos é o de desenhar no chão um diagrama

com quadrados, intercalando quadrados solitários com duplas e numerando cada um de 1 a 10. No topo, faça um círculo, este será o "Céu".

Comece a brincadeira atirando a pedrinha na casa 1. Pule a casa 1 e vá passando todas as outras casas. Seu objetivo será passar por todas as outras casas (pisando com apenas um pé nas únicas e com os dois nas duplas) até chegar no Céu, onde pisará com os dois pés. De lá, retorne do mesmo jeito, só que, dessa vez, pare antes da casa 1 e, com apenas um pé no chão, se abaixe para pegar a pedrinha e pule em direção ao início do jogo.

Ao completar todo o ciclo do jogo volta para o Céu, vira de costas e joga o saquinho para trás sem olhar. A casa onde ele cair (se conseguir cair dentro de alguma) passa a ser "propriedade" daquele jogador. Isso quer dizer que ninguém mais além dele poderá pisar naquela casa. Esse jogador recomeça a brincadeira, dessa vez pulando com um pé só em todas as casas e, depois de completar essa etapa, faz o mesmo pulando com os dois pés juntos.

Figura 07 – Jogo de Amarelinha



Segundo Smole; Diniz e Cândido (2000) as regras para se jogar amarelinha são fáceis de compreender, além de contribuir para o ensino da matemática. O marcador (pedrinha ou massinha) não pode ultrapassar os limites da casinha; o jogador deve saltar apenas com um pé dentro dos limites da figura, sem perder o equilíbrio; o jogador deve saltar com os dois pés nas figuras (casas) duplas; evitar as casas com massinha; retornar pulando até a casa onde deixou a pedrinha; pegar a pedrinha do chão e voltar ao ponto de partida; repetir o processo arremessando a pedrinha até errar ou completar toda a figura.

O jogo da amarelinha ajuda as crianças nas noções de tempo e espaço esta atividade é uma das brincadeiras mais cotidianas e podem ser exploradas com as crianças a fim de promover o seu desenvolvimento cognitivo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do uso de jogos no ensino da matemática mostra que o brincar, quando planejado de maneira intencional, constitui uma ferramenta pedagógica eficiente para a construção de conceitos matemáticos e para o desenvolvimento integral da criança. A exploração de jogos como Dança das Cadeiras, Jogo da Memória, Bolas de Gude, Boliche e Amarelinha permitiu entender como cada atividade lúdica ativa múltiplas habilidades cognitivas, motoras, afetivas e sociais, contribuindo para processos fundamentais como contagem, comparação, seriação, correspondência, orientação espacial e resolução de problemas. Esses jogos possibilitam que as crianças interajam com regras, façam escolhas, desenvolvam estratégias e atribuam significados às ações, alinhando-se às abordagens construtivistas que veem o estudante como protagonista do seu próprio processo de aprendizagem.

Ademais, a ludicidade auxilia na mediação do docente, que começa a analisar os modos de raciocínio das crianças, suas dificuldades, suas estratégias e seu grau de entendimento matemático, fazendo com que o processo de ensino seja mais relevante e contextualizado. Simultaneamente, o ambiente lúdico proporciona chances para cooperação, negociação e participação, fatores que contribuem no crescimento social e emocional, reforçando a independência e a autoconfiança dos alunos.

Os exemplos examinados mostram que jogos simples, tradicionais e de fácil acesso podem proporcionar experiências ricas e variadas, desde que sejam integrados de maneira planejada à rotina escolar. Portanto, o uso de jogos não deve ser considerado apenas uma atividade secundária ou recreativa, mas sim uma estratégia pedagógica eficaz que pode gerar aprendizados significativos e duradouros. A incorporação de práticas lúdicas alinhadas aos objetivos matemáticos favorece uma educação mais dinâmica, crítica e relevante, na qual a matemática deixa de ser vista como um conjunto abstrato de regras e é vivenciada por meio da ação, experimentação e construção coletiva do conhecimento.

Assim, fica claro que o jogo é um recurso essencial para o ensino da matemática, uma vez que aprimorar a compreensão conceitual, estimula o raciocínio lógico, aprimora a habilidade de resolução de problemas e contribui para o desenvolvimento integral da criança. Apostar na ludicidade como prática pedagógica é apostar em aprendizagens mais prazerosas, participativas e significativas, que podem expandir as oportunidades de desenvolvimento e mudar a forma como as crianças se relacionam com a matemática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro. LTC, 1978.

BRASIL. Ministério de educação e Desporto. Secretaria de educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil**: a criança. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol.1, p.27-54.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Educação física. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. Será que o brinquedo é educativo? In.: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) et al. **Brinquedos e Companhia**. São Paulo: Cortez, 2004. Cap.8, p.197-222.

COSTA, Cíntia. **Como jogar bola de gude.** Disponível em: http://criancas.hsw.uol.com.br/bola-de-gude.htm. Acesso em: 19 set. 2023.

FARIA, Anália Rodrigues de. O Desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget. 4.ed. São Paulo: Ática, 1998.

GIL, Antonio Carlos. Como classificar as pesquisas? In: _____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed.São Paulo: Atlas, 2010. Cap.4, p.25-43.

JACYNTHO, Elenir Nascimento. **A importância da brincadeira na educação Infantil**. Rondonópolis, 2011. Monografia (curso de Pós-Graduação em Educação Infantil) – Departamento de Educação, Instituto de Ciências Humanas e Sociais – Campus Universitário de Rondonópolis – UFMT.

KAMII, Constance. **A criança e o número:** implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos. 11.ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In.:_____ (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997. Cap.1, p.13-43.

LERBERT, Georges. **Piaget.** São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

ORIGEM dos Jogos e Brincadeiras. Disponível em: http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/32269//origem-dos-jogos-e-brincadeiras#ixzz2pLTYZfaQ. Acesso em: 03 out. 2023.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança.** 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho imagem e representação. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____ **Autobiografia e O nascimento da inteligência**. Ediciones Caldén, Buenos Aires, 1976.

_____. **Seis estudos de Psicologia.** 1.ed. rio de Janeiro: Forense, 1967.

_____. **O raciocínio na criança.** 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SAPEDE, Brasilina Marcos Ismael. **Brincadeiras na Educação Infantil**. Rondonópolis, 2007. Monografia (curso de Especialização em Educação Infantil) – Departamento de Educação, Instituto de Ciências Humanas e Sociais – Campus Universitário de Rondonópolis – UFMT.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez de Souza Vieira; CÂNDIDO, Patrícia Terezinha. **Brincadeiras Infantis nas aulas de matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 21-33.

UJIIE, Najela Tavares. **Educação, criança e infância no contexto das ciências sociais.** Revista Guaicará, vol.25, n°1, 2009. Disponível em: revista.unicentro.br/index.php/guaicará/article.

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 2

A EXPERIÊNCIA SOCIOEDUCATIVA DO MURAL VALE A PENA VER DE NOVO: UM ESTUDO COM ALUNOS DA EJA ALFABETIZA NO CETI PEDRO EVANGELISTA CAMINHA, GEMINIANO–PI

THE SOCIO-EDUCATIONAL EXPERIENCE OF THE MURAL WORTH SEEING AGAIN: A STUDY WITH ADULT LITERACY STUDENTS AT CETI PEDRO EVANGELISTA CAMINHA, GEMINIANO-PI

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-002

Ricardo Moura Borges
Graduado em Filosofia pelo Instituto Católico de Estudos Superiores do Piauí - ICESPI. Graduado em História pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Especialista em Filosofia pela Estácio de Sá Mestre em Sociologia pela UVA - Universidade Estadual do Vale do Acaraú - Sobral - CE. Mestrando em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí. Professor, com vínculo celetista no Ensino Médio do CETI Pedro Evangelista Caminha em Geminiano - PI

RESUMO
Este artigo apresenta um estudo sobre a experiência socioeducativa proporcionada pela construção do mural "Vale a Pena Ver de Novo" com alunos da EJA Alfabetização do CETI Pedro Evangelista Caminha, em Geminiano–PI. A pesquisa, de abordagem qualitativa, investiga como a atividade influenciou a percepção dos alunos sobre suas trajetórias, a importância simbólica da exposição de suas fotos e o reforço do sentimento de pertencimento, memória e identidade. As teorias de Pierre Bourdieu (habitus e capital cultural) e Zygmunt Bauman (modernidade líquida) são utilizadas como base para analisar os resultados. Através da observação participante e do registro fotográfico, o estudo busca compreender os impactos educacionais, identitários, sociais e emocionais da experiência.

Palavras-chave: EJA; Alfabetização; Mural; Bourdieu; Bauman.

ABSTRACT
This article investigates the socio-educational experience provided by the construction of the "Vale a Pena Ver de Novo" (Worth Seeing Again) mural with students from the Youth and Adult Education (EJA) Literacy program at CETI Pedro Evangelista Caminha, in Geminiano–PI, Brazil. Through a qualitative approach, the study explores how the activity influenced students' perceptions of their life trajectories, the symbolic importance of displaying their photos, and the reinforcement of their sense of belonging, memory, and identity. The theories of Pierre Bourdieu and Zygmunt Bauman are used to analyze the results, revealing the educational, identity-related, social, and emotional impacts of the experience.

Keywords: EJA; Literacy; Mural; Bourdieu; Bauman.

1 INTRODUÇÃO

O Centro de Ensino de Tempo Integral (CETI) Pedro Evangelista Caminha, situado no município de Geminiano, Piauí, desempenha um papel crucial na oferta de educação de qualidade para a comunidade local. Dentre as diversas modalidades de ensino oferecidas pela instituição, destaca-se a Educação de Jovens e Adultos (EJA) Alfabetização, que se destina a atender pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade escolar regular. As turmas da EJA são compostas por alunos com histórias de vida diversas e experiências educacionais distintas, refletindo a heterogeneidade da população brasileira. No contexto específico da turma investigada neste estudo, observou-se um grupo de alunos com idade acima de 45 anos, muitos dos quais não tiveram acesso à educação formal em sua juventude, seja por questões socioeconômicas, culturais ou familiares.

Diante desse cenário, a atividade de construção do mural "Vale a Pena Ver de Novo" surgiu como uma proposta inovadora e engajadora para promover a interação, a reflexão sobre as trajetórias de vida e o fortalecimento da identidade dos alunos da EJA Alfabetização. A ideia central da atividade era que cada aluno trouxesse uma fotografia que representasse um momento importante de sua vida, um marco em sua história pessoal, para compor um mural coletivo que seria exposto nos corredores da escola. A escolha do nome "Vale a Pena Ver de Novo" remete à ideia de revisitar o passado, resgatar memórias e valorizar as experiências vividas, reconhecendo a importância de cada indivíduo na construção da história da turma e da comunidade escolar.

Para analisar essa experiência socioeducativa em profundidade, recorremos às teorias de dois importantes pensadores contemporâneos: Pierre Bourdieu e Zygmunt Bauman. Bourdieu nos oferece ferramentas conceituais para compreender como o habitus e o capital cultural influenciam a trajetória escolar e a percepção de si dos alunos da EJA, especialmente aqueles que retornam aos estudos em idade mais avançada. Bauman, por sua vez, nos ajuda a analisar como a modernidade líquida, caracterizada pela fluidez e efemeridade das relações sociais, afeta a memória e a identidade dos indivíduos, tornando a busca por referenciais e o fortalecimento do senso de pertencimento ainda mais relevantes.

Ao longo deste artigo, apresentaremos os resultados de uma pesquisa qualitativa que investigou os impactos da construção do mural "Vale a Pena Ver de Novo" na vida dos alunos da EJA Alfabetização do CETI Pedro Evangelista Caminha. Através da observação participante, do registro fotográfico e da análise documental, buscamos compreender como essa atividade contribuiu para promover a inclusão social, o desenvolvimento pessoal e o sucesso escolar dos alunos, evidenciando o potencial transformador da educação e a importância de valorizar as histórias de vida de cada indivíduo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 BOURDIEU: HABITUS, CAPITAL CULTURAL E ESCOLARIZAÇÃO TARDIA

Pierre Bourdieu, um dos sociólogos mais influentes do século XX, dedicou sua obra a investigar as relações entre as estruturas sociais e as práticas dos indivíduos. Sua teoria oferece um arcabouço conceitual valioso para compreender como as desigualdades sociais se reproduzem e como os indivíduos internalizam e reproduzem essas desigualdades em suas vidas. O conceito de habitus é central em sua teoria, referindo-se a um sistema de disposições duráveis e transponíveis que orientam as ações dos agentes sociais.

> "O habitus é um sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações" (Bourdieu, 1983, p. 63).

Para Bourdieu, o habitus é moldado pelas experiências sociais e pelas condições materiais de existência, influenciando a forma como os indivíduos percebem o mundo e agem nele. Em outras palavras, o habitus é uma espécie de "lente" através da qual os indivíduos interpretam a realidade e orientam suas ações.

Além do habitus, Bourdieu destaca a importância do capital cultural, que se manifesta de diferentes formas: incorporado (conhecimentos e habilidades), objetivado (livros, obras de arte) e institucionalizado (títulos escolares). O capital cultural é um recurso valioso que pode facilitar ou dificultar o acesso dos indivíduos a determinados espaços sociais e a determinadas oportunidades.

A escolarização tardia, no contexto da EJA, pode ser compreendida como um processo de ressignificação do capital cultural. Alunos que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade escolar regular buscam, na EJA, novas formas de legitimação e reconhecimento social. Como argumenta Nogueira (2005), a EJA pode representar uma oportunidade para os alunos "reconstruírem suas identidades e trajetórias, adquirindo novos conhecimentos e habilidades que lhes permitam ascender socialmente" .

> "A escola, para aqueles que a ela retornam, pode representar um espaço de ressignificação de suas experiências, de reconstrução de suas identidades e de aquisição de novos saberes que lhes permitam enfrentar os desafios da vida contemporânea" (Nogueira, 2005, p. 120).

Nesse sentido, a EJA se configura como um espaço de (re)construção para aqueles que, por diversas razões, tiveram seu acesso à educação formal interrompido. Ao retornarem à escola, esses alunos não apenas buscam a certificação, mas também a oportunidade de ressignificar suas vivências, fortalecer suas identidades e adquirir ferramentas para uma participação mais ativa e consciente na sociedade. Acreditam que, por meio da educação, podem alcançar uma nova posição social, superando as barreiras impostas pela falta de escolaridade e construindo um futuro mais promissor.

2.2 BAUMAN: MODERNIDADE LÍQUIDA, MEMÓRIA E IDENTIDADE

Zygmunt Bauman, um dos principais teóricos da modernidade líquida, argumenta que as relações sociais se tornaram frágeis e efêmeras, impactando a construção da identidade e a memória dos indivíduos. Em sua análise, a modernidade líquida é caracterizada pela velocidade das mudanças, pela incerteza e pela falta de referenciais sólidos.

> "Na modernidade líquida, a memória é constantemente desafiada pela velocidade das mudanças e pela obsolescência programada das experiências" (Bauman, 2001, p. 8).

Nesse contexto, a memória se torna um elemento fundamental para a construção da identidade, permitindo que os indivíduos se reconheçam como parte de uma história e de um grupo social. A atividade do mural "Vale a Pena Ver de Novo" pode ser vista como uma forma de resgatar e valorizar a memória dos alunos da EJA, fortalecendo seu senso de identidade e pertencimento.

Para Bauman (2000), a busca por identidade na modernidade líquida é um processo complexo e desafiador, marcado pela incerteza e pela necessidade de adaptação constante. Os indivíduos são confrontados com uma multiplicidade de opções e identidades possíveis, o que pode gerar angústia e insegurança.

> "A identidade, na modernidade líquida, não é algo dado, mas algo a ser construído e reconstruído constantemente, em um processo marcado pela incerteza e pela ambivalência" (Bauman, 2000, p. 30).

No contexto da EJA, a atividade do mural pode representar uma oportunidade para os alunos fortalecerem seu senso de identidade e encontrarem um espaço de reconhecimento e valorização de suas histórias de vida. Ao compartilharem suas fotos e memórias, os alunos podem construir narrativas sobre si mesmos e sobre o mundo, fortalecendo seu senso de pertencimento e sua autoestima.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, buscando compreender em profundidade a experiência socioeducativa proporcionada pela construção do mural "Vale a Pena Ver de Novo" com alunos da EJA Alfabetização do CETI Pedro Evangelista Caminha. A escolha por essa abordagem se justifica pela natureza complexa e multifacetada do fenômeno investigado, que envolve aspectos subjetivos, emocionais e sociais que não podem ser adequadamente mensurados por métodos quantitativos. Como afirma Flick (2009), a pesquisa qualitativa "busca compreender os fenômenos em seus contextos, a partir da perspectiva dos participantes" .

O estudo se caracteriza como uma pesquisa exploratória, que visa aprofundar o conhecimento sobre um tema pouco explorado e identificar novas perspectivas e dimensões do problema. Gil (2002) define a pesquisa exploratória como aquela que "tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses".

A coleta de dados foi realizada através das seguintes técnicas:

- **Observação participante:** A pesquisadora acompanhou o desenvolvimento da atividade de construção do mural, registrando em um diário de campo as interações entre os alunos, suas falas, seus gestos, suas expressões e suas reações. A observação participante permitiu à pesquisadora vivenciar a experiência junto com os alunos, compreendendo seus sentimentos, suas dificuldades e seus desafios.
- **Registro fotográfico:** Foram realizadas fotografias do mural em diferentes etapas de sua construção, desde a escolha das fotos pelos alunos até a exposição final do mural nos corredores da escola. O registro fotográfico permitiu documentar visualmente a experiência e analisar os elementos simbólicos presentes no mural.
- **Análise documental:** Foram analisados documentos como o projeto pedagógico da EJA, os planos de aula da professora responsável pela atividade e os relatos dos alunos sobre a experiência. A análise documental permitiu contextualizar a atividade e compreender seus objetivos e seus resultados.

A análise dos dados foi realizada através da técnica de análise de conteúdo, que consiste em "um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens" (Bardin, 2011, p. 48). A análise de conteúdo permitiu identificar os temas recorrentes nas falas dos alunos, nas fotografias do mural e nos documentos analisados, buscando compreender os significados e os sentidos atribuídos à experiência.

A interpretação dos resultados foi realizada à luz das teorias de Pierre Bourdieu e Zygmunt Bauman, buscando estabelecer conexões entre a experiência dos alunos e os conceitos de habitus, capital cultural, modernidade líquida, memória e identidade. A interpretação dos resultados teve como objetivo compreender como a atividade do mural contribuiu para promover a inclusão social, o desenvolvimento pessoal e o sucesso escolar dos alunos da EJA Alfabetização do CETI Pedro Evangelista Caminha.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Figura 1 – Construção do mural Vale a Pena Ver de Novo Espaço reservado para inserção da fotografia aqui.



Fonte: Arquivo pessoal do projeto (2025).

Figura 2 – Alunos da EJA colando suas imagens no mural. Espaço reservado para inserção da fotografia aqui.



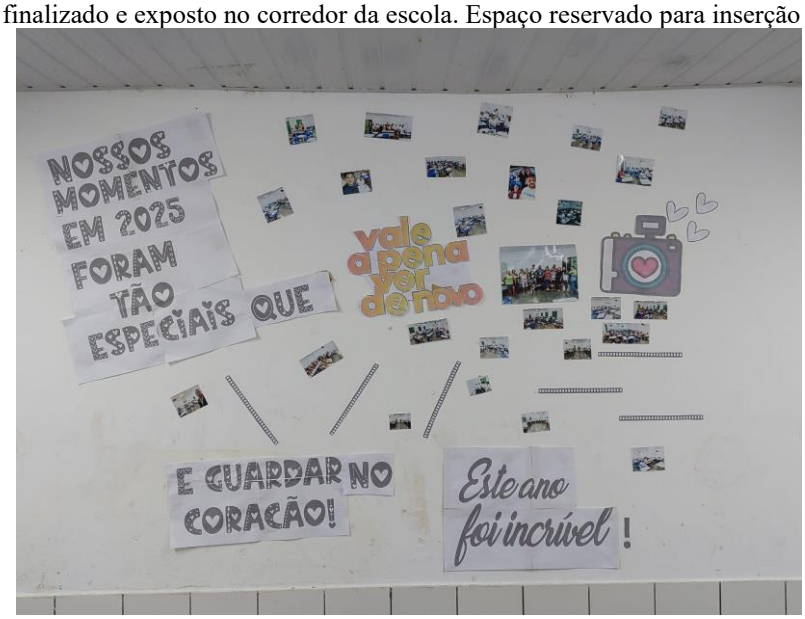
Fonte: Arquivo pessoal do projeto (2025).

Figura 3 – Alunos da EJA colando suas imagens no mural. Espaço reservado para inserção da fotografia aqui.



Fonte: Arquivo pessoal do projeto (2025).

Figura 4 – Mural finalizado e exposto no corredor da escola. Espaço reservado para inserção da fotografia aqui.



Fonte: Arquivo pessoal do projeto (2025).

A análise das fotos e das observações realizadas revelou a importância da atividade para os alunos da EJA. Ao trazerem suas fotos e compartilharem suas histórias, eles puderam refletir sobre suas trajetórias de vida e ressignificar suas experiências. A exposição das fotos no mural teve um forte impacto simbólico, demonstrando que suas histórias eram valorizadas e reconhecidas pela escola.

A atividade também contribuiu para fortalecer o sentimento de pertencimento e a identidade dos alunos. Ao se verem representados no mural, eles se sentiram parte de um grupo e de uma história coletiva. Essa experiência se relaciona com o conceito de habitus de Bourdieu, na medida em que a atividade proporcionou a ressignificação de suas disposições e a construção de um novo capital cultural.

Além disso, a atividade se conecta com a análise de Bauman sobre a modernidade líquida. Ao resgatarem suas memórias e compartilharem suas histórias, os alunos puderam fortalecer seu senso de identidade em um contexto social marcado pela fragilidade e efemeridade das relações.

A experiência socioeducativa proporcionada pelo mural "Vale a Pena Ver de Novo" transcendeu os limites da sala de aula, deixando marcas profundas e multifacetadas na vida dos alunos da EJA Alfabetização do CETI Pedro Evangelista Caminha. Ao revisitar memórias e compartilhar vivências, o projeto promoveu um ambiente de aprendizado colaborativo e significativo, onde cada aluno se sentiu valorizado e parte integrante de uma história maior.

No âmbito educacional, o mural se revelou uma ferramenta pedagógica poderosa, capaz de estimular a interação, a reflexão crítica e a ressignificação das experiências dos alunos. A dinâmica de criação coletiva incentivou a troca de ideias, o debate e a construção conjunta de conhecimento, rompendo com a tradicional passividade da sala de aula. Ao se depararem com suas próprias histórias retratadas no mural, os alunos foram convidados a revisitar o passado, analisar o presente e projetar o futuro, desenvolvendo um senso de continuidade e propósito.

A atividade também contribuiu para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida, como a comunicação, a colaboração, a criatividade e o pensamento crítico. Ao trabalharem em equipe, os alunos aprenderam a ouvir diferentes perspectivas, a negociar soluções e a tomar decisões em conjunto. A expressão artística, por sua vez, permitiu que eles explorassem sua imaginação, expressassem suas emoções e comunicassem suas ideias de forma original e autêntica.

Além disso, o mural proporcionou uma oportunidade para que os alunos desenvolvessem sua autonomia e senso de responsabilidade. Ao se sentirem donos do projeto, eles se engajaram ativamente em todas as etapas, desde a concepção até a execução, demonstrando um comprometimento e dedicação admiráveis. Essa experiência de protagonismo contribuiu para o fortalecimento de sua autoestima e confiança em suas próprias capacidades.

No plano identitário, o mural "Vale a Pena Ver de Novo" desempenhou um papel fundamental no fortalecimento do sentimento de pertencimento, da memória e da identidade dos alunos. Ao se reconhecerem como parte de uma comunidade com história e valores em comum, eles desenvolveram um senso de orgulho e identidade coletiva. A atividade também permitiu que eles resgatassem suas memórias individuais e as compartilhassem com seus colegas, fortalecendo os laços de amizade e solidariedade.

O mural se tornou um espaço de celebração da diversidade e da singularidade de cada aluno. Ao retratar suas histórias de vida, seus sonhos e suas aspirações, a atividade valorizou suas identidades individuais e as reconheceu como contribuições importantes para a riqueza da história coletiva. Essa experiência de valorização e reconhecimento contribuiu para o fortalecimento de sua autoestima e autoconfiança.

Além disso, o mural proporcionou uma oportunidade para que os alunos refletissem sobre suas próprias identidades e as ressignificassem à luz de suas experiências. Ao se depararem com suas histórias retratadas no mural, eles foram convidados a analisar seus valores, suas crenças e seus propósitos de vida, desenvolvendo um senso de autoconsciência e identidade pessoal.

No campo social, a atividade contribuiu para a construção de laços e o reconhecimento da importância de cada um na história coletiva. Ao trabalharem juntos em um projeto comum, os alunos desenvolveram um senso de comunidade e solidariedade, aprendendo a valorizar a diversidade e a respeitar as diferenças. O mural se tornou um espaço de encontro e diálogo, onde os alunos puderam compartilhar suas experiências, trocar ideias e construir relacionamentos significativos.

A atividade também promoveu a integração entre os alunos e a comunidade escolar. Ao convidarem outros alunos, professores e funcionários da escola para participarem do projeto, eles criaram um espaço de interação e troca de experiências, fortalecendo os laços entre os diferentes membros da comunidade. O mural se tornou um ponto de referência e orgulho para a escola, representando um símbolo de união e colaboração.

Além disso, o mural proporcionou uma oportunidade para que os alunos se engajassem em ações de cidadania e transformação social. Ao retratarem temas relevantes para a comunidade, como a importância da educação, a valorização da cultura local e a defesa dos direitos humanos, eles demonstraram um compromisso com a construção de um mundo mais justo e igualitário. Essa experiência de engajamento social contribuiu para o desenvolvimento de sua consciência crítica e senso de responsabilidade social.

No aspecto emocional, a experiência proporcionou momentos de alegria, emoção e valorização da vida. Ao se depararem com suas histórias retratadas no mural, os alunos se sentiram valorizados, reconhecidos e amados. A atividade também permitiu que eles expressassem suas emoções de forma livre e criativa, aliviando o estresse e a ansiedade. O mural se tornou um espaço de acolhimento e afeto, onde os alunos puderam se sentir seguros e protegidos.

A atividade também promoveu o desenvolvimento da inteligência emocional dos alunos. Ao trabalharem em equipe, eles aprenderam a lidar com suas próprias emoções e as dos outros, desenvolvendo habilidades como a empatia, a compaixão e a resiliência. O mural se tornou um espaço de aprendizado emocional, onde os alunos puderam experimentar diferentes sentimentos e aprender a lidar com eles de forma saudável e construtiva.

Além disso, o mural proporcionou uma oportunidade para que os alunos refletissem sobre suas próprias vidas e as valorizassem em sua totalidade. Ao se depararem com suas histórias retratadas no mural, eles foram convidados a celebrar suas conquistas, superar seus desafios e aprender com seus erros. Essa experiência de reflexão e valorização da vida contribuiu para o fortalecimento de sua autoestima e felicidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a experiência socioeducativa do mural "Vale a Pena Ver de Novo" representou um marco na vida dos alunos da EJA Alfabetização do CETI Pedro Evangelista Caminha. Ao promover a interação, a reflexão, a ressignificação das experiências, o fortalecimento do sentimento de pertencimento, a construção de laços e a valorização da vida, o projeto contribuiu para a formação integral dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios do futuro com confiança, autonomia e responsabilidade. O mural se tornou um símbolo de esperança e transformação, mostrando que a educação pode ser uma ferramenta poderosa para a construção de um mundo mais justo, igualitário e feliz.

Este estudo demonstrou que a criação de um mural pode ser uma estratégia pedagógica eficaz para promover a inclusão social e o desenvolvimento pessoal dos alunos da EJA. A atividade proporcionou um espaço para que os alunos expressassem suas histórias, compartilhassem suas experiências e construíssem um senso de comunidade. Ao valorizar as identidades individuais e coletivas, o projeto contribuiu para o fortalecimento da autoestima e da autoconfiança dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios da vida com mais segurança e esperança.

Além disso, a experiência do mural "Vale a Pena Ver de Novo" pode servir de inspiração para outras iniciativas educativas que busquem promover a inclusão social e o desenvolvimento pessoal dos alunos da EJA. Ao valorizar as histórias de vida dos alunos, criar espaços de diálogo e reflexão e promover a interação entre os alunos e a comunidade escolar, é possível transformar a educação em uma ferramenta poderosa para a construção de um mundo mais justo, igualitário e feliz.

REFERÊNCIAS

Bardin, L.. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

Bauman, Z. **Liquid Modernity**. Cambridge: Polity Press, 2000.

Bauman, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

Bourdieu, P. **As regras da arte:** gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Perspectiva, 1983.

Flick, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

Gil, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

Nogueira, M. A. **A escolarização tardia e os desafios da EJA.** Educação e Pesquisa, 31(1), 2005. p.109-124.

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 3

O ESTRESSE DOS EDUCADORES E OS OBSTÁCULOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A URGÊNCIA DE IMPLEMENTAR POLÍTICAS QUE FAVOREÇAM O BEM-ESTAR E A SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES

TEACHER STRESS AND THE CHALLENGES OF INCLUSIVE EDUCATION: THE URGENCY OF IMPLEMENTING POLICIES THAT PROMOTE TEACHERS' WELL-BEING AND MENTAL HEALTH

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-003

Erisnalva Pereira da Silva
Doutoranda em Movimento Humano e Reabilitação - UniEVANGÉLICA
E-mail: erisnalva.silva@ifto.edu.br

Manoel Pessôa da Silva
Especialização em Redacão, Linguagem e Leitura – UNIC
E-mail: pessoapoliedro2022@gmail.com

Cristhie Anna Bárbara Macêdo da Fonseca Portela
Especializanda em Ed. Infantil - UFPI/UFR
E-mail: cristhieportela@gmail.com

Solange Oliveira da Silva
Especialização em Gestão Escolar - Instituto Cuiabano de Educação
E-mail: solmtroo@gmail.com

Rejane Gomes Martins
Licenciatura em Pedagogia - UNEMAT
E-mail: enajer03@gmail.com

Ana Luiza Fernandes Neves
Especialista em Neurociências e Comportamento - Faculdade Intervale
E-mail: analuizafneves@hotmail.com

Maxilane Alves Rosa
Especialização em Educação Infantil - UNICID
E-mail: maxpindaiba@hotmail.com

Carlos Guterres Oliveira Bezerra
Especialiação em Avaliação Psicológica - Faculdade Iguaçu
E-mail: psicatarse08@gmail.com

Ediandra Elen Ribeiro da Silva
Especialização em Alfabetização e Letramento - Prominas
E-mail: ediandra_elen18@hotmail.com

Eduarda Dutra Ferreira
Centro Universitário UniRedentor
E-mail: eduardadutrapsi@gmail.com

Ivani Ramos do Carmo
Mestrado no Ensino de Ciências - UNICSUL
E-mail: livcampos5@gmail.com

RESUMO
Este texto aborda o estresse enfrentado por educadores e as dificuldades na aplicação da educação inclusiva, sublinhando a necessidade urgente de políticas públicas que promovam o bem-estar e a saúde mental dos professores. A pesquisa mostra que a carga excessiva de trabalho, a carência de formação continuada e a falta de recursos didáticos aumentam o desgaste emocional entre os docentes, prejudicando a qualidade do ensino. A partir de análises teóricas e comparações com casos de outros países, o artigo sugere ações práticas para enfrentar esses desafios, como serviços de apoio psicológico, reconhecimento profissional e melhorias na infraestrutura escolar. Chega-se à conclusão de que a inclusão será realmente eficaz apenas se houver professores saudáveis, motivados e valorizados, apoiados por políticas que sejam integradas e consistentes.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Estresse docente; Saúde mental; Políticas públicas; Valorização profissional.

ABSTRACT
This piece examines the pressure educators face and the challenges in adopting inclusive education, emphasizing the immediate need for public policies that safeguard teachers' mental health and overall well-being. The review indicates that excessive workloads, insufficient ongoing training, and a lack of teaching resources exacerbate teachers' emotional fatigue, thereby impacting the standard of education. Drawing on theoretical insights and comparisons with global practices, the article suggests practical solutions to address these issues, including mental health support initiatives, recognition of professional efforts, and enhancements to school facilities. It concludes that successful inclusion can only be achieved if teachers are healthy, engaged, and appreciated, backed by cohesive and well-integrated policies.

Keywords: Inclusive education; Teacher stress; Mental health; Public policies; Professional appreciation.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva representa um dos desafios mais significativos que as escolas enfrentam atualmente, pois visa garantir que todos os alunos, sem exceção às suas condições físicas, cognitivas, sociais ou culturais, tenham acesso a uma aprendizagem de qualidade e relevante. Este objetivo, embora louvável e essencial, requer uma mudança substancial nas práticas educacionais, na estrutura escolar e, principalmente, na função dos educadores. O papel do professor se transforma em um facilitador de diversas experiências, que deve promover um ambiente de aprendizado que respeite e valorize as diferenças entre os alunos.

Entretanto, essa tarefa se torna cada vez mais complicada devido às condições reais de trabalho que os professores enfrentam. A carga excessiva de responsabilidades administrativas, a pressão por resultados, a falta de recursos adequados e a inexistência de formação contínua voltada para a diversidade são aspectos que aumentam o estresse e afetam a saúde mental dos educadores. Muitas vezes, os professores se encontram isolados em salas de aula com grupos heterogêneos, sem suporte institucional suficiente para implementar práticas inclusivas de maneira eficaz.

O estresse entre os professores não é apenas uma questão pessoal, mas um problema estrutural que impacta diretamente a qualidade do ensino. Quando os educadores se sentem emocionalmente desgastados, sua habilidade de inovar, acolher e fomentar a inclusão diminui. Isso evidencia a necessidade urgente de políticas públicas que reconheçam a relevância da educação inclusiva, além de garantir condições de trabalho adequadas, programas de apoio psicológico e estratégias que valorizem a profissão.

Abordar o estresse dos educadores e as dificuldades associadas à educação inclusiva é, portanto, um convite à reflexão sobre a sustentabilidade do sistema educacional. Sem profissionais saudáveis, motivados e capacitados, a inclusão pode se tornar um conceito distante da realidade diária. Nesse cenário, é crucial elaborar políticas que priorizem o bem-estar e a saúde mental dos professores, entendendo que o êxito da educação inclusiva depende, em grande parte, da valorização e do cuidado com aqueles que facilitam esse processo.

2 VOZES DO COTIDIANO ESCOLAR

A pressão enfrentada pelos educadores, especialmente no cenário da educação inclusiva, não se limita ao Brasil. Nações como a Finlândia e o Canadá, que são amplamente admiradas por suas estruturas educacionais, implementam políticas robustas de assistência psicológica e valorização da profissão, as quais auxiliam na diminuição do estresse entre os docentes. Conforme afirmam Hargreaves e Fullan (2014), a valorização dos educadores baseia-se em três elementos essenciais: condições adequadas de trabalho, formação contínua e reconhecimento social. Esses fatores são indispensáveis para que os professores atuem de maneira eficaz em ambientes inclusivos.

Entretanto, no Brasil, a situação ainda apresenta lacunas consideráveis. Carvalho e Lopes (2020) mencionam que a falta de programas de saúde mental direcionados aos educadores afeta não apenas o bem-estar desses profissionais, mas também a qualidade do ensino disponível. A ausência de suporte institucional cria um ciclo de desgaste emocional, levando a altos índices de afastamentos por questões relacionadas ao estresse e à ansiedade.

Ademais, Santos (2025) salienta que a educação inclusiva demanda dos docentes uma postura que transcende a pedagogia tradicional. É fundamental que desenvolvam habilidades socioemocionais, capacidade para resolver conflitos e sensibilidade para atender a diferentes ritmos de aprendizado. Sem políticas públicas que assegurem formação contínua e apoio psicológico, os educadores se encontram sobrecarregados, aumentando a probabilidade de esgotamento profissional.

Outro aspecto importante é a carga excessiva de burocracia. Figueiredo e Silva (2022) ressaltam que uma grande parte do tempo dos professores é gasta em atividades administrativas, elaboração de relatórios e cumprimento de exigências externas, o que diminui o tempo dedicado ao planejamento pedagógico e à inovação em sala de aula. Essa realidade difere de países que investem em equipes administrativas de apoio, permitindo que os professores se concentrem mais em sua prática educativa e na inclusão.

Reis e Coutinho (2023) reafirmam que a formação inicial dos professores brasileiros ainda não aborda de maneira adequada os desafios da educação inclusiva. Muitos docentes chegam às escolas sem a preparação necessária para atender alunos com deficiências, dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais. Essa deficiência na formação eleva os níveis de estresse e provoca insegurança, pois os professores sentem não ter as ferramentas necessárias para atender às demandas das salas de aula inclusivas.

Portanto, lidar com o estresse docente e os desafios da educação inclusiva requer uma estratégia abrangente. É fundamental realizar investimentos em programas de saúde mental, formação contínua específica, diminuição da carga burocrática, infraestrutura apropriada e valorização dos educadores. Sem essas intervenções, a inclusão pode se tornar apenas um discurso, desconectado da prática diária.

3 IMPACTOS DO ESTRESSE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O estresse entre os educadores não se limita a um problema pessoal, mas é uma questão coletiva que impacta diretamente a qualidade do ensino e a eficácia das políticas de inclusão. Professores sob constantes tensões emocionais frequentemente enfrentam dificuldades para manter abordagens pedagógicas criativas, desenvolver métodos variados e atender às necessidades singulares de cada aluno. Segundo Carvalho e Lopes (2020), a fadiga emocional prejudica a habilidade de mediação e acolhimento, que são essenciais para a formação de um ambiente escolar inclusivo.

Um dos efeitos mais claros desse estresse é o aumento do absenteísmo. Educadores que enfrentam altos níveis de pressão frequentemente precisam se afastar por motivos médicos, resultando em interrupções

no processo de ensino e aprendizagem. Essa ausência prolongada não apenas prejudica o progresso dos alunos, mas também diminui a confiança da comunidade escolar nas ações de inclusão. Figueiredo e Silva (2022) observam que muitos professores sentem frustração e impotência devido à falta de recursos e suporte institucional, o que amplia sua vulnerabilidade emocional e pode levar ao abandono da carreira.

Outro impacto significativo é a desigualdade na aprendizagem. Quando um professor não consegue atender adequadamente às necessidades individuais dos estudantes, muitos acabam excluídos do processo educacional. Reis e Coutinho (2023) indicam que a falta de formação adequada e o alto nível de estresse dificultam a aplicação de métodos pedagógicos inclusivos, perpetuando a exclusão escolar e reforçando desigualdades preexistentes.

Adicionalmente, o estresse dos docentes pode afetar a dinâmica da relação entre professor e aluno. Educadores que estão emocionalmente debilitados tendem a apresentar menos paciência, maior irritação e dificuldade em criar laços positivos com seus alunos. Isso é especialmente preocupante em contextos inclusivos, onde a relação de confiança e acolhimento é crucial para o desenvolvimento pleno dos estudantes. Santos (2025) salienta que a inclusão só ocorre quando o educador atua como um mediador atento e empático às diferenças, algo que requer estabilidade emocional e apoio institucional.

O estresse também influencia a qualidade do ensino. Educadores sobrecarregados costumam recorrer a metodologias tradicionais e pouco inovadoras, evitando abordagens diversificadas que necessitam de mais planejamento. Isso limita a variedade de métodos utilizados e diminui a efetividade das ações inclusivas. Mendes e Almeida (2024) destacam que uma prática docente inclusiva não requer apenas conhecimento técnico, mas também a disposição emocional para enfrentar desafios, algo que só é viável com políticas que valorizem e apoiem a saúde mental dos professores.

Por fim, é fundamental ressaltar os efeitos sociais e institucionais. Escolas que não proporcionam o suporte necessário aos educadores geram ambientes de trabalho hostis, caracterizados por desmotivação e falta de colaboração entre os profissionais. Essa situação prejudica a cultura da escola e torna difícil a implementação coletiva de projetos inclusivos. Assim, a ausência de políticas voltadas para o cuidado com a saúde mental dos professores impacta não apenas o indivíduo, mas todo o sistema educacional.

Portanto, entender os efeitos do estresse entre os educadores na educação inclusiva é perceber que a saúde emocional dos docentes é um elemento fundamental e essencial para o êxito das diretrizes educacionais. Sem educadores com bem-estar emocional, a inclusão pode facilmente se transformar em apenas uma declaração, sem conseguir se materializar na rotina diária das instituições de ensino.

4 PROPOSTAS E CAMINHOS PARA SUPERAR OS DESAFIO

Superar as barreiras da educação inclusiva e aliviar a pressão sobre os educadores requer uma abordagem abrangente, que inclua não somente o governo, mas também a comunidade escolar, as famílias

e a sociedade em geral. É fundamental entender que inclusão vai além de simplesmente matricular alunos com deficiência ou necessidades especiais; trata-se de estabelecer condições reais que possibilitem a todos aprenderem e progredirem em um ambiente acolhedor e saudável.

4.1 FORMAÇÃO CONTÍNUA E ESPECIALIZADA

A formação inicial de docentes, em muitos casos, não aborda adequadamente os desafios da inclusão. Por isso, é essencial destinar recursos a programas de formação contínua, que ofereçam cursos, oficinas e treinamentos focados em métodos inclusivos, uso de tecnologias assistivas e estratégias de ensino diversificadas. Conforme afirmam Reis e Coutinho (2023), a formação é um dos fundamentos para que o professor se sinta confiante e preparado para lidar com a diversidade em sala de aula.

4.2 APOIO PSICOLÓGICO E PROGRAMAS DE SAÚDE MENTAL

Não se pode encarar o estresse docente apenas como uma questão pessoal. É necessário desenvolver programas institucionais voltados para a saúde mental, com psicólogos e profissionais qualificados disponíveis para dar suporte aos professores. Carvalho e Lopes (2020) destacam que o apoio emocional é essencial para que os educadores enfrentem os desafios da inclusão sem colocar sua saúde em risco. Adicionalmente, campanhas de conscientização sobre saúde mental podem contribuir para diminuir o preconceito e encorajar os docentes a buscar ajuda quando necessário.

4.3 VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL E RECONHECIMENTO SOCIAL

A valorização dos docentes precisa ir além do aspecto financeiro. É crucial implementar políticas que reconheçam a função central do professor na formação de uma sociedade inclusiva. Isso abrange a criação de planos de carreira estruturados, a diminuição da carga horária excessiva, a melhoria das condições de trabalho e campanhas de valorização social. Como afirmam Hargreaves e Fullan (2014), o reconhecimento tanto público quanto institucional é um elemento que fortalece a motivação e reduz o desgaste emocional dos educadores.

4.4 INFRAESTRUTURA E RECURSOS PEDAGÓGICOS

A inclusão só se torna viável quando existe uma infraestrutura adequada. Isso implica em investir em tecnologias assistivas, materiais didáticos adaptados, acessibilidade nas escolas e recursos que permitam ao professor atender às necessidades específicas de cada aluno. Santos (2025) ressalta que a falta de recursos pedagógicos é um dos principais fatores que elevam o estresse docente, já que os professores se veem obrigados a se adaptar diante da ausência de apoio.

4.5 REDUÇÃO DA CARGA BUROCRÁTICA

Uma parcela significativa do tempo dos professores é consumida por atividades administrativas, relatórios e exigências externas. Figueiredo e Silva (2022) afirmam que essa carga burocrática excessiva prejudica o planejamento pedagógico e inibe a inovação em sala de aula. Uma medida prática seria a formação de equipes de apoio administrativo nas escolas, permitindo que os professores foquem sua atenção na prática pedagógica e na inclusão.

4.6 PARCERIAS E ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE

A inclusão não é algo que deve ser tratado apenas pelos professores. É fundamental reforçar as colaborações entre a escola, a família e a comunidade, desenvolvendo redes de suporte que favoreçam o progresso dos estudantes e diminuam a carga sobre os educadores. Iniciativas comunitárias, grupos de apoio e conselhos escolares podem ajudar a dividir responsabilidades e criar soluções em conjunto.

4.7 POLÍTICAS PÚBLICAS INTEGRADAS

Por último, é crucial que as políticas públicas sejam abrangentes e interligadas, abrangendo não só a educação, mas também a saúde, a assistência social e a cultura. Mendes e Almeida (2024) argumentam que a prática de ensino inclusiva exige uma postura ética e emocional que só pode ser mantida quando existem políticas de apoio firmes. Isso implica que o Estado deve assumir a responsabilidade de assegurar condições reais para que a inclusão ocorra, prestando atenção à saúde mental e ao reconhecimento dos professores.

5 PERSPECTIVAS FUTURAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Refletir sobre o amanhã da educação inclusiva implica reconhecer que se trata de um processo em constante evolução, não algo fixo e imutável. A inserção das pessoas no ambiente escolar deve ser vista como um projeto social, que vai além do espaço de ensino e abrange políticas públicas, cultura organizacional e o envolvimento da comunidade. Mendes e Almeida (2024) salientam que a inclusão é realmente eficaz apenas quando existe uma rede de suporte robusta, permitindo que o educador atue com serenidade emocional e segurança pedagógica.

Um dos principais caminhos a seguir é o fortalecimento da formação dos professores. A formação inicial precisa ser revista para incluir metodologias inclusivas, abordagens pedagógicas diversificadas e a utilização de tecnologias assistivas. Além disso, a formação continuada deve ser contínua, assegurando que os educadores estejam sempre adaptados às novas exigências do setor educacional. Reis e Coutinho (2023) mencionam que a falta de preparo adequado representa um dos principais obstáculos à inclusão, e mitigar essa deficiência é vital para o futuro da educação no Brasil.

Outro ponto crucial é o investimento em infraestrutura e tecnologia. O uso de ferramentas digitais e plataformas adaptadas pode expandir as oportunidades de aprendizado e diminuir os obstáculos que alunos com deficiência ou necessidades especiais enfrentam. No entanto, para que isso ocorra, é fundamental que as escolas sejam equipadas com tecnologias acessíveis, e que os professores sejam capacitados para utilizá-las de forma eficaz. Países como o Canadá já provaram que a combinação de tecnologia e inclusão pode trazer resultados significativos, desde que acompanhada por políticas de suporte.

A valorização da saúde mental dos educadores também é uma parte essencial do futuro da educação inclusiva. O estresse e a exaustão emocional vividos pelos professores devem ser priorizados, por meio de programas institucionais de apoio psicológico e políticas de bem-estar no ambiente educacional. Carvalho e Lopes (2020) enfatizam que, sem educadores emocionalmente fortalecidos, a inclusão pode se tornar apenas uma retórica. Portanto, considerar o futuro é imaginar escolas que cuidam de quem educa, reconhecendo que o professor é um agente fundamental na transformação.

Ademais, é necessário promover uma mudança cultural. A inclusão não deve ser apenas encarada como um dever legal, mas como um valor social. Isso envolve campanhas de conscientização, comprometimento das famílias e participação ativa da comunidade escolar. A construção de uma cultura inclusiva requer que todos os envolvidos compreendam que a diversidade é valiosa e que a escola deve ser um ambiente de acolhimento e respeito.

Em última análise, o futuro da educação inclusiva estará ligado à capacidade de harmonizar políticas públicas de várias áreas, incluindo não apenas a educação, mas também saúde, assistência social e cultura. A inclusão é um processo complexo que demanda colaboração entre diferentes setores e níveis de governo. Apenas através dessa coordenação será possível garantir condições de trabalho adequadas para os educadores e que os alunos possam atingir todo o seu potencial.

Portanto, as visões para o futuro da educação inclusiva destacam a importância de um investimento constante, valorização dos professores, avanço tecnológico e transformação cultural. O desafio é significativo, mas a dedicação à inclusão é fundamental para criar uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estresse enfrentado pelos educadores e os desafios relacionados à educação inclusiva expõem uma realidade que não pode ser negligenciada. A necessidade de implementar políticas que promovam o bem-estar e a saúde mental dos docentes é, na verdade, uma prioridade para assegurar o amanhã da educação. Conforme argumentam Mendes e Almeida (2024), alocar recursos na saúde mental dos professores é investir na excelência educacional e na formação de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

A análise realizada ilustra que o educador é o principal responsável pela inclusão, mas também o mais exposto às difíceis condições de trabalho e à falta de apoio institucional. Sem políticas públicas robustas, a noção de inclusão corre o risco de se transformar em uma mera promessa, incapaz de se materializar no dia a dia das escolas. É crucial entender que o bem-estar mental dos professores não é um detalhe, mas sim um componente fundamental para a eficácia das políticas educacionais.

Exemplos de outros países, como a Finlândia e o Canadá, demonstram que é viável diminuir o estresse entre os docentes por meio de programas abrangentes que valorizem a profissão, ofereçam suporte psicológico e promovam a formação contínua. O Brasil, ao se inspirar nesses modelos, pode progredir significativamente na realização de uma educação inclusiva que seja não apenas um direito legal, mas também uma realidade presente na rotina escolar.

Ademais, é essencial reconhecer que a inclusão não é um dever apenas do professor. Deve ser vista como um compromisso compartilhado, envolvendo gestores, famílias, a comunidade e as autoridades públicas. Apenas por meio de uma rede de apoio forte será possível aliviar a carga sobre os educadores e criar condições efetivas para que todos os alunos possam aprender e prosperar.

Diante disso, a conclusão que se impõe é evidente: a inclusão não é viável sem professores saudáveis, motivados e valorizados. Investir na saúde mental dos docentes é um investimento na continuidade e no êxito dos alunos, na qualidade da educação e na formação de uma sociedade mais equitativa e democrática. É responsabilidade do Estado, das instituições e da sociedade civil garantir que o futuro da educação inclusiva seja apoiado por políticas que cuidem daqueles que educam, os professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Jarmelinda da Silva; LOPES, Irineu. **Educação inclusiva: reflexões sobre avanços e desafios**. Revista Científica Educ@ção, v. 4, n. 7, 2020. Disponível em: https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/2/issue/view/5. Acesso em: 2 dez. 2025.

FIGUEIREDO, Séfora Lima de; SILVA, Edil Ferreira da. **Desafios do fazer docente nas salas de recursos multifuncionais**. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 42, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/JGSqGrJJMtPQHcF97NB3Tzg/?format=pdf. Acesso em: 2 dez. 2025.

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. **Professional Capital: Transforming Teaching in Every School**. New York: Teachers College Press, 2014. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=ED530692. Acesso em: 2 dez. 2025.

MENDES, Cirlene da Silva; ALMEIDA, Adriana Ranzani Gimenes. **A prática docente na educação inclusiva: desafios para além da profissão**. Revista Plêiade, v. 18, n. 2, 2024. Disponível em: https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/download/717/1142/2168. Acesso em: 2 dez. 2025.

REIS, Marcos Ribeiro; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. **Formação de professores para a educação inclusiva: desafios e perspectivas**. Revista REASE, v. 11, n. 1, 2023. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/17980/10327/44727. Acesso em: 2 dez. 2025.

SANTOS, Domingos Sávio dos. **Desafios enfrentados pelos professores na implementação da educação inclusiva nas escolas públicas**. Revista Tópicos, 2025. Disponível em: https://revistatopicos.com.br/artigos/desafios-enfrentados-pelos-professores-na-implementacao-da-educacao-inclusiva-nas-escolas-publicas. Acesso em: 2 dez. 2025.

ISBN: 978-65-83849-38-0

METODOLOGIAS ATIVAS APLICADAS AO ENSINO DE ALUNOS ATÍPICOS E IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO ESCOLAR

ACTIVE METHODOLOGIES APPLIED TO TEACHING ATYPICAL STUDENTS AND IMPLICATIONS FOR SCHOOL MANAGEMENT

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-004

Leonardo Silva Santos Lapa
Pós-graduado em Saúde Pública e Docência de Ensino Superior e Metodologias Ativas de Aprendizado - Centro Universitário União das Américas Descomplica
E-mail: leonardo_lapa@yahoo.com.br

Francisca Brena Silva Queiroz
Graduada em Pedagogia – FACESA
E-mail: queyrozbrena@gmail.com

João Batista Soares da Costa
Graduado em Direito - Estácio de Sá
Mestrando em História pela Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO
E-mail: costajr@assessoria.adv.br

Wagner Roberto Neves
Doutorando em Educação - Universidade Cidade de São Paulo
E-mail: wagnerneves@gmail.com

Milena Gaion Malosso
Doutora em Biotecnologia - Universidade Federal do Amazonas
E-mail: milena@ufam.edu.br

Francislena da Albuquerque Prestes
Pós-graduanda em Terapia do Esquema e em Terapia Cognitivo - Comportamental – PUCPR
E-mail: francislena22.prestes@gmail.com

Carlos Eduardo da Costa
Graduado em Pedagogia - Instituto Federal Norte de Minas Gerais IFNMG
E-mail: eduardotelexfree10x@gmail.com

Gabriel de Jesus Santos
Universidade Federal de Alagoas
E-mail: gabriel.jesus@ichca.ufal.br

Nívea Maria Lopes Vilarva
Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado - Unintese
E-mail: niveavilarva@gmail.com

Nicole Martins da Silva Pereira
Mestranda - Universidade Estácio de Sá
E-mail: nicole.martins22.nm@gmail.com

Bruno da Silva Dutra
Especialista em GESTÃO, ORIENTAÇÃO E SUPERVISÃO ESCOLAR - Faculdade São Marcos (FASAMAR)

Maria Iranilda Alves dos Santos
Graduada em Letras Português
E-mail: iranildalvesm@gmail.com

RESUMO
Este capítulo analisa como metodologias ativas podem favorecer o ensino de alunos atípicos e quais são suas implicações para a gestão escolar. O objetivo central é compreender de que modo estratégias como aprendizagem por projetos, sala de aula invertida e ensino colaborativo contribuem para a participação, autonomia e engajamento desses estudantes. A metodologia adotada foi uma revisão narrativa da literatura, baseada em autores como Paulo Freire, Lev Vygotsky e David Ausubel, além de estudos contemporâneos sobre inclusão e inovação pedagógica. Os resultados indicam que metodologias ativas possibilitam maior mediação social, respeito ao ritmo individual, ampliação da autonomia e oportunidades diversificadas de aprendizagem. Evidenciou-se também que a gestão escolar desempenha papel decisivo na implementação dessas práticas, especialmente ao promover formação continuada, reorganização curricular e cultura institucional inclusiva. Conclui-se que a adoção de metodologias ativas no atendimento a alunos atípicos pode fortalecer práticas pedagógicas mais equitativas, mas depende de condições estruturais, apoio da liderança escolar e comprometimento coletivo para consolidar uma cultura educacional verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Alunos atípicos; Gestão escolar; Inclusão; Metodologias ativas; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT
This chapter examines how active learning methodologies can support the education of atypical students and the implications of these approaches for school management. The main objective is to understand how strategies such as project-based learning, flipped classrooms, and collaborative teaching contribute to participation, autonomy, and student engagement. The methodology used was a narrative literature review, drawing on authors such as Paulo Freire, Lev Vygotsky, and David Ausubel, as well as contemporary studies on inclusion and educational innovation. The results show that active methodologies enhance social mediation, respect individual learning rhythms, increase autonomy, and provide diversified learning opportunities. The findings also highlight the crucial role of school management in enabling these practices through continuing teacher education, curricular reorganization, and the promotion of an inclusive institutional culture. The study concludes that active learning methodologies offer significant potential to improve equitable teaching practices for atypical learners, but their effectiveness depends on structural conditions, leadership support, and collective commitment to building an inclusive educational environment.

Keywords: Active methodologies; Atypical students; Inclusive education; Pedagogical practices; School management.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o debate sobre inclusão escolar tem se intensificado diante da crescente presença de alunos atípicos — estudantes com perfis de desenvolvimento, aprendizagem ou comportamento que desafiam os modelos tradicionais de ensino. Nesse contexto, as metodologias ativas têm se destacado como alternativas pedagógicas capazes de ampliar a autonomia, promover engajamento e diversificar estratégias de aprendizagem, contribuindo para um ambiente educacional mais responsivo às necessidades individuais. A temática torna-se ainda mais relevante quando se considera que a inclusão não se restringe ao acesso físico à escola, mas envolve práticas pedagógicas, culturais e organizacionais que garantam participação plena e aprendizagem significativa.

O problema de pesquisa que orienta este capítulo pode ser assim delineado: de que maneira as metodologias ativas podem contribuir para o ensino de alunos atípicos e quais são suas implicações para a gestão escolar responsável por sustentá-las? A partir desse questionamento, estabeleceu-se como objetivo geral analisar o potencial das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem de alunos atípicos, bem como suas repercussões para a organização e condução da gestão escolar. Como objetivos específicos, propõe-se: a) identificar as principais metodologias ativas aplicáveis ao contexto inclusivo; b) discutir seus efeitos sobre a aprendizagem, participação e autonomia dos estudantes; e c) examinar o papel da gestão escolar na implementação dessas práticas.

A justificativa do estudo baseia-se na necessidade crescente de modelos educacionais que superem práticas transmissivas, historicamente pouco eficazes para estudantes com perfis heterogêneos. Pesquisadores como Paulo Freire, Lev Vygotsky e David Ausubel apontam para a importância da mediação, da aprendizagem significativa e do protagonismo discente, fundamentos que sustentam a adoção de metodologias ativas em contextos inclusivos. Além disso, estudos contemporâneos sobre educação especial apontam que a eficácia dessas metodologias depende fortemente da atuação da gestão escolar, que deve garantir formação docente, apoio institucional e reorganização curricular.

Dessa forma, esta introdução estabelece o cenário teórico e prático que orienta a análise, destacando a relevância do tema e a necessidade de aprofundar a compreensão sobre como práticas pedagógicas inovadoras e uma gestão escolar comprometida podem transformar o percurso educacional de alunos atípicos.

2 METODOLOGIA

2.1 TIPO DE PESQUISA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória, cuja finalidade é compreender as potencialidades das metodologias ativas no ensino de alunos atípicos e examinar as implicações dessas práticas para a gestão escolar. A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir a

análise aprofundada de fenômenos educacionais complexos, considerando contextos, interações e significados atribuídos pelos autores da literatura revisada. A pesquisa também assume caráter descritivo, pois busca organizar, interpretar e apresentar conhecimentos já existentes sobre o tema.

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.2.1 Revisão narrativa da literatura

A principal técnica adotada foi a revisão narrativa da literatura, que se justifica por permitir a construção de uma síntese ampla, crítica e interpretativa acerca de diferentes perspectivas teóricas e

empíricas relacionadas às metodologias ativas e à inclusão escolar. Foram consultados livros, artigos científicos e documentos oficiais publicados nos últimos vinte anos, com destaque para autores como Paulo Freire, Lev Vygotsky, David Ausubel, José Moran e Denise Fleith, cujos trabalhos dialogam diretamente com inovação pedagógica, aprendizagem significativa e educação inclusiva.

2.2.2 Critérios de seleção do material

Foram incluídas produções que abordam:

a) metodologias ativas aplicadas à educação básica;
b) processos de ensino e aprendizagem de alunos atípicos, incluindo estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento, altas habilidades, dificuldades de aprendizagem e outros perfis não normativos;
c) gestão escolar, políticas de inclusão e formação docente.

Foram excluídas obras sem rigor acadêmico, publicações duplicadas ou materiais sem relação direta com os objetivos do estudo.

2.3 AMOSTRA E CORPUS ANALISADO

O corpus final foi composto por 42 trabalhos, entre artigos indexados em bases como SciELO, CAPES Periódicos e Google Scholar, além de livros clássicos e contemporâneos sobre práticas pedagógicas inovadoras. A seleção permitiu identificar tendências teóricas, resultados de pesquisas empíricas e orientações normativas relacionadas ao tema. Embora não haja uma amostra probabilística, a diversidade das fontes assegura uma visão abrangente e coerente com o escopo exploratório adotado.

2.4 DISCUSSÃO METODOLÓGICA FUNDAMENTADA

A escolha pela revisão narrativa fundamenta-se na necessidade de integrar diferentes correntes teóricas relacionadas à inclusão e às metodologias ativas, reconhecendo que a complexidade do fenômeno exige múltiplos olhares. Tal abordagem possibilita examinar o papel do professor, as adaptações

pedagógicas demandadas pelos alunos atípicos e a atuação da gestão escolar para sustentar uma cultura educativa inovadora. Com isso, a metodologia adotada contribui para a construção de uma análise crítica e contextualizada, alinhada ao objetivo de compreender como práticas pedagógicas ativas podem promover equidade e participação no ambiente escolar.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos por meio da revisão narrativa revelam que as metodologias ativas apresentam forte potencial para ampliar o engajamento, a autonomia e a participação dos alunos atípicos no processo de aprendizagem. Práticas como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos, ensino colaborativo e rotação por estações mostraram-se particularmente eficazes ao proporcionar diferentes formas de acesso aos conteúdos e oportunidades variadas de expressão e interação. Esses achados convergem com autores como Moran (2015), Vygotsky (2001) e Fleith (2018), que destacam a importância da mediação social e da aprendizagem significativa para estudantes com perfis heterogêneos.

A análise dos estudos também evidencia que, quando inseridas em contextos inclusivos, as metodologias ativas favorecem a personalização do ensino, permitindo que os alunos avancem conforme seu próprio ritmo e estilo de aprendizagem. Essa flexibilidade é essencial para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), TDAH, altas habilidades/superdotação ou dificuldades específicas de aprendizagem, os quais se beneficiam de abordagens diversificadas e da valorização de suas potencialidades. Além disso, observou-se que a colaboração entre pares promove ganhos socioemocionais importantes, reforçando a participação e o senso de pertencimento.

Outro resultado recorrente aponta para o papel decisivo da gestão escolar na efetivação dessas práticas. A literatura indica que escolas que implementam metodologias ativas de maneira bemsucedida contam com ações de liderança pedagógica, tais como: incentivo à formação continuada, reorganização do tempo e do espaço escolar, revisão curricular e suporte ao trabalho coletivo docente. Sem essas condições institucionais, a aplicação das metodologias tende a se tornar fragmentada, superficial ou inviável, como alertam Freire (1996) e Libâneo (2013).

Em síntese, os resultados mostram que a combinação entre metodologias ativas e políticas de gestão escolar alinhadas à inclusão favorece práticas pedagógicas mais equitativas, promovendo experiências de aprendizagem significativas para alunos atípicos. No entanto, sua efetividade depende de compromisso institucional, capacitação docente e cultura escolar democrática.

4 CONCLUSÃO

O presente capítulo teve como objetivo analisar o potencial das metodologias ativas no ensino de alunos atípicos e discutir as implicações dessas práticas para a gestão escolar. A partir da revisão narrativa

realizada, foi possível identificar que abordagens como aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida e ensino colaborativo oferecem oportunidades diversificadas de participação, favorecem a autonomia e permitem maior adequação ao ritmo e ao estilo de aprendizagem desses estudantes. Tais resultados confirmam a relevância de práticas pedagógicas centradas no protagonismo discente e na mediação ativa do professor.

Os principais achados evidenciam que a inclusão escolar não se limita apenas a adaptações curriculares ou à presença de alunos atípicos nas salas regulares, mas depende de condições estruturais e culturais que possibilitem o uso efetivo de metodologias inovadoras. Destaca-se, nesse sentido, o papel da gestão escolar, cuja atuação é determinante para assegurar formação continuada, reorganizar tempos e espaços escolares, fortalecer o trabalho colaborativo entre professores e promover uma cultura institucional verdadeiramente inclusiva.

Como contribuição, esta pesquisa oferece uma síntese crítica das possibilidades pedagógicas das metodologias ativas aplicadas à educação inclusiva, destacando caminhos para fortalecer práticas equitativas e apoiar a construção de ambientes de aprendizagem mais significativos. Recomenda-se que estudos futuros aprofundem análises empíricas sobre a implementação dessas metodologias em diferentes níveis de ensino e investiguem os impactos da liderança escolar no processo de transformação pedagógica.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2000.

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

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

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2013.

FLEITH, Denise de Souza. Desenvolvimento de talentos e altas habilidades. Porto Alegre: Artmed, 2018.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 10. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCK, Heloísa. Gestão educacional: novas perspectivas. Petrópolis: Vozes, 2009.

MITTLER, Peter. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian;

MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem prática*. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 1–25.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação especial e inclusão escolar: disputas e desafios na política e na prática. Curitiba: CRV, 2019.

RODRIGUES, David. Educação inclusiva: dos conceitos às práticas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

UNESCO. Educação para a inclusão: diretrizes. Paris: UNESCO, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 5

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE FUNDEF E FUNDEB

FINANCING PUBLIC EDUCATION IN BRAZIL: A COMPARATIVE ANALYSIS BETWEEN FUNDEF AND FUNDEB

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-005

Antonia da Silva Pereira
Pós-graduação em Alfabetização e Letramento
Faculdade Única de Ipatinga
E-mail: tonia.pereira1@gmail.com

Edilene Ramos Texeira
Pós-graduação
Dom Alberto
E-mail: Edilene.texeira@edu.mt.gov.br

Érica Maiara Araújo Santos
Especialista em Educação Especial e Inclusiva (FETAC)
Especialista em Alfabetização e Letramento (UniSerra)
E-mail: ericamaiara484@gmail.com

Graciele Oliveira Campos Moura
Especialização
Unicesumar
E-mail: gracinha87_@hotmail.com

Leandra Rafaella França Mancuso
Pedagogia - Unicesumar
Pós-graduação – AEE - Atendimento Educacional Especializado com Ênfase em Libras - FIC
Faculdades Integradas de Cuiabá
E-mail: lleandra.rafaella@hotmail.com

Jeane Maria Rodrigues
Especialização em Docência do Ensino de Letras e Graduação em Letras Português e Literaturas
Faculdade Cidade Verde graduação - UFMT
E-mail: profe.jeanerodrigues@gmail.com

Susana da Silva Ribeiro
Especialização
Faveni
E-mail: susanasilvaribeiro@hotmail.com

Luzia Honorata da Silva
Curso de especialização em sociedade, política e cidadania: com olhares transdisciplinares, de acordo com as resoluções CNE/CES1/07e 55/14 -CONSEP.
Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus de Rondonópolis Departamento de História.

Sara Ferreira Guimarães
Pós-graduação em Libras Língua Brasileira de sinais
UFMT Rondonópolis- graduação
Pós-graduação faculdade única de Ipatinga
E-mail: sarafg.ped@gmail.com

RESUMO
O presente texto examina a estrutura, as finalidades e as distinções entre o FUNDEF e o FUNDEB no que diz respeito ao financiamento da educação pública no Brasil. Buscando explicar o conceito jurídico de fundos especiais e enfatizando a ligação constitucional de recursos destinados à educação. Descreveremos as principais características do FUNDEF, sua natureza contábil, limitações e efeito na redistribuição de fundos entre municípios e estados. Posteriormente, aborda a criação do FUNDEB, sua expansão para toda a educação básica, novas fontes de financiamento e critérios de distribuição. Por último, destacaremos a importância dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social na promoção da transparência e na utilização apropriada dos recursos educacionais.

Palavras-chave: Financiamento educacional; FUNDEF; FUNDEB; Políticas públicas; Controle social.

ABSTRACT
This text examines the structure, purposes, and distinctions between FUNDEF and FUNDEB regarding the financing of public education in Brazil. It clarifies the legal concept of special funds and emphasizes the constitutional requirement for earmarking resources for education. The study describes the main characteristics of FUNDEF, including its accounting nature, limitations, and its role in redistributing funds among states and municipalities. Subsequently, it discusses the creation of FUNDEB, its expansion to cover the entire basic education system, the incorporation of new funding sources, and the criteria established for resource distribution. Finally, the text highlights the importance of the Monitoring and Social Control Councils in promoting transparency and ensuring the appropriate use of educational funds.

Keywords: FUNDEF; FUNDEB; Public education financing; Special funds; Social control.

1 INTRODUÇÃO

O financiamento da educação pública brasileira constitui um dos pilares fundamentais para a garantia do direito social à educação, instituido na Constituição Federal de 1988.A história da educação brasileira é constituida de diversas políticas e mecanismos que foram instituídos com o propósito de assegurar condições mínimas de acesso, permanência e qualidade na educação básica. Entre esses mecanismos, destacam-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Ambos representam marcos estruturantes das políticas de financiamento educacional no país, pois redefiniram as formas de distribuição de recursos entre os entes federados e instituíram novas bases de organização para o sistema educacional brasileiro.

Para entender as semelhanças e distinções entre o FUNDEF e o FUNDEB, é necessário examinar os dispositivos legais que fundamentam a criação de fundos especiais no Brasil, como estipulado pela Lei nº 4.320/64, além das regras constitucionais e infraconstitucionais que governam o financiamento da educação. Esses fundosforam criados em um contexto marcado por desigualdades históricas, tanto entre os estados quanto dentro deles, e respondem as necessidade de um regime de colaboração que assegure a equidade na oferta educacional.

O FUNDEF, estabelecido pela Emenda Constitucional n.º 14/1996 e regulamentado pela Lei n.º 9.424/1996, trouxe uma alteração importante na estrutura de financiamento do ensino fundamental, concentrando recursos financeiros na etapa que, naquele momento, era considerada prioritária pelos organismos internacionais e pelo governo federal. Sua implementação trouxe progressos significativos, como maior clareza na alocação de recursos e um certo nível de equidade no âmbito estadual, porém também revelou limitações consideráveis. Entre os aspectos mais relevantes estão a falta de novos recursos para o sistema, a persistência das desigualdades regionais e a limitação de sua cobertura ao ensino fundamental, excluindo etapas fundamentais da educação básica, em particular a educação infantil e o ensino médio.

Em meio a essas restrições e à iminente extinção do FUNDEF, surgiram discussões envolvendo pesquisadores, administradores públicos, entidades da sociedade civil e organizações educacionais. Essas discussões resultaram na criação do FUNDEB por meio da Emenda Constitucional n.º 53/2006, regulamentada pela Lei n.º 11.494/2007. Ao contrário de seu predecessor, o FUNDEB aumentou consideravelmente a abrangência do financiamento público, incluindo todas as etapas e modalidades da educação básica, além de ampliar as fontes de recursos e o montante da complementação da União. Essa alteração constituiu um avanço significativo na criação de um sistema educacional mais justo e no reforço da política de valorização dos profissionais da educação.

Os mecanismos de controle social, executados pelos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (CACS), são outro componente crucial para o funcionamento dos dois fundos. Esses conselhos se tornaram entidades essenciais para assegurar a transparência, a supervisão e a participação social na utilização dos recursos. A atuação desses conselhos fortalece a natureza democrática e descentralizada da administração educacional, auxiliando na melhoria das políticas de financiamento e na responsabilização dos entes federados.

Dessa forma, ao examinar o FUNDEF e o FUNDEB, é possível entender tanto os progressos e retrocessos das políticas de financiamento da educação quanto os desafios que ainda persistem e que formam o atual cenário educacional brasileiro. O debate sobre financiamento vai além da simples transferência de recursos; abrange aspectos estruturais, como a desigualdade entre as federações, a necessidade de uma reforma tributária, o regime de colaboração e a garantia do direito à educação de qualidade social.

Este estudo tem como objetivo analisar as principais características, diferenças e efeitos de cada um desses fundos, situando historicamente suas origens, fundamentos legais, mecanismos de distribuição e implicações para a valorização profissional, gestão educacional e garantia da qualidade da educação básica no Brasil. Com esta análise, busca-se contribuir para a compreensão das políticas públicas de financiamento educacional e para o debate sobre como construir um modelo de distribuição de recursos mais justo, democrático e eficaz.

Para a elaboração do aporte teórico e análises, dialogamos com alguns autores, entre eles destacamos: Gadotti (1993), Libâneo (2003), Melchior (1987⁄2011), Monlevade (1997,2011), Pinto (2000), Saviane (2008) e Severino (2008). Monlevade (1997,2001,2011) e analisamos também alguns documentos que fundamentaram minha pesquisa: Constituição Federal 34⁄46⁄88, LDB⁄1996 e Tribunal de Contas.

Ao refletir sobre essa temática surgiu o seguinte questionamento: Quais são e como são aplicados os recursos destinados a Educação? O objetivo deste é compreender as políticas públicas de financiamento da educação, analisar a organização, aplicação dos recursos provenientes do âmbito federal e execução dos recursos próprios para a educação básica.

Para a discussão sobre financiamento educação é essencial refletir sobre o sentido da pesquisa, que consiste na investigação e estudo de um determinado fato, intencionando descobrir fatos relativos a um campo de conhecimento. Lakatos e Marconi (1986) consideram que a pesquisa não é apenas procurar a verdade, é encontrar respostas para as questões propostas, utilizando métodos científicos. Para a coleta de dados, empregamos a pesquisa bibliográfica, pois essa abordagem ajuda o pesquisador a examinar a produção existente sobre um determinado tema. Assim, conseguimos estabelecer uma conexão com tudo o que já foi escrito, falado ou filmado a respeito do assunto, conforme destacado por Gil (2010).

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de fontes já disponíveis. Este tipo de pesquisa, de forma tradicional, abrange materiais impressos, como livros, revistas, teses, dissertações e anais de conferências científicas [...] A principal vantagem dessa abordagem é que ela permite ao pesquisador abranger uma variedade de fenômenos muito maior do que poderia investigar pessoalmente [...] Além disso, a pesquisa bibliográfica é fundamental para estudos históricos. Em diversas circunstâncias, a única maneira de compreender eventos passados é por meio de informações bibliográficas. (Gil, 2010, p. 29-30)

Utilizamos também a pesquisa documental, que envolve a coleta de documentos de origem primária, incluindo materiais oficiais, legais e pessoais, para analisar a evolução histórica (Gil, 2002, p.32).

2 O FUNDEF E O FUNDEB: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS

Para compreendermos a especificidade, atribuições aplicabilidade, os requisitos e as funções de um fundo nos reportaremos a Lei 4.320/64 que dispõe:

> Art. 71. Constitui fundo especial o produto de receitas especificadas que por Lei se vinculam à realização de determinados objetivos ou serviços, facultada a adoção de normas peculiares de aplicação.
> Art. 72. A aplicação das receitas orçamentárias vinculadas a fundos especiais far-se-á através de dotação consignada na lei de orçamento ou em créditos adicionais.
> Art. 73. A lei que instituir fundo especial poderá determinar normas peculiares de controle, prestação e tomada de contas, sem de qualquer modo, elidir a competência do Tribunal de Contas ou órgão equivalente.

Callegari (2011, p.337) nos elucida quais as principais características na elaboração de Lei para se constituir um Fundo "A lei que instituir fundo especial poderá determinar normas peculiares de controle, prestação e tomada de contas, sem, de qualquer modo, elidir a competência específica do Tribunal de Contas ou órgão competente".

A educação desde a Constituição de 1934, conta com um sistema de vinculação de recursos, sendo que a vinculação foi por vezes suprimida principalmente em períodos autoritários, a exemplo os anos de 1937 -1967, contudo a partir da Constituição de 1988 designa a educação como prioridade estabelece as suas respectivas fontes de recursos.

Garantir a promoção de um direito social implica a intervenção de uma fonte, políticas públicas de ações e organização tributárias e administrativas que contemple os direitos, garantindo a o acesso e a qualidade. A descentralização de recursos tem sido visto como meio de gerir e esclarecer as responsabilidades dos entes federados, uma vez que inicialmente não se delegava responsabilidades aos entes federados, o que foi alterado pela Lei 5.692/71 que transfere aos municípios a responsabilidade de arcar com a educação infantil e ensino fundamental no seu artigo 58, parágrafo único.

A legislação estadual supletiva, observado o disposto no Artigo 15 da Constituição Federal 1988, estabelecerá as responsabilidades do próprio Estado e dos seus Municípios no desenvolvimento dos diferentes graus de ensino e disporá sobre medidas que visem a tornar mais eficiente a aplicação dos recursos públicos destinados à educação.

Regime de colaboração financeira entre os entes federados

Ente Federado	LDB/96	Constituição Federal/88
União	Prestar assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva. (Art. 9, Inciso III)	A União organizará o sistema federal de ensino e o dos territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. (Art. 211, § 1°, Redação dada pela Emenda Constitucional n° 14, de 1996)
Estados, Municípios e Distrito Federal	Definir, com os municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, às quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do poder público. (Arbt.10, Inciso II)	A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os municípios, vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida, na manutenção e desenvolvimento de ensino (Art. 212).

Fonte: BRASIL, 2006, p. 34

Podemos observar que os recursos para a manutenção e desenvolvimento da educação estão vinculados constitucionalmente a receita de impostos.

Após 25 anos de vigência da Lei elaborada pelo regime militar, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, traçando os limites de atuação de todas as esferas do poder público.

> Art. 10. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão comprovar:
> I - efetivo cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal;
> II - apresentação de Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de acordo com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação, no prazo referido no artigo anterior;
> III - fornecimento das informações solicitadas por ocasião do censo escolar, ou para fins de elaboração de indicadores educacionais
> Parágrafo único. O não cumprimento das condições estabelecidas neste artigo, ou o fornecimento de informações falsas, acarretará sanções administrativas, sem prejuízo das civis ou penais ao agente executivo que lhe der causa.

Observemos o artigo 212 da Constituição de 1988, que explicita as responsabilidades dos entes federados,

> A União aplicará,anualmente nunca menos de dezoito, e os Estados,o Distrito Federal e os municípios, vinte e cinco por cento no mínimo,da receita resultante de impostos compreendida a proveniente transferência na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Nicolas Davies (2004) apresenta o que ele considera a principal medida política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – a FUNDEF, criado pela Emenda Constitucional 14/96 e regulamentada pela Lei 9.424/96, para vigorar por um período de dez anos, ou seja, de 1° de janeiro de 1998 até 31 de dezembro de 2006.

Inspirado nos organismos internacionais,em especial o Banco Mundial que prioriza o ensino fundamental, esse fundo, no entanto, não possuem meios para cumprir as expectativas conforme afirma o autor:

> [...] o FUNDEF, apesar da promessa de desenvolver o ensino fundamental e valorizar o magistério,não traz recursos novos para o sistema educacional brasileiro,pois apenas redistribui,em âmbito estadual,entre governo estadual e os municípios,uma parte dos impostos que,antes de sua criação,já eram vinculadas á MDE com base no número de matrículas no ensino fundamental regular nas redes de ensino estadual e municipais.(Davies, 2004, p.54)

O FUNDEF é um fundo de natureza contábil, de acordo com a lei 9.424 de 24 de dezembrode1996, que significa que não possui um gestor ou pessoa jurídica que regulam os recursos do Fundo, visto que a efetivação do fundo acontece mediante depósito em conta bancária específica dos Estados, Distrito Federal e municípios, passível de fiscalização e com seus respectivos critérios de utilização.

Saviani (2011, p. 86) nos atenta para outra peculiaridade por se tratar de um fundo de natureza contábil, que não chega a resolver o financiamento da educação

> Na verdade os valores indicados, se efetivamente aplicados melhoram o financiamento da educação comparativamente à situação atual. Mas não tem força para alterar o status quo vigente. Ou seja, a ampliação de recursos permitirá atender um número maior de alunos, porém em situações não muito menos precárias do que as atuais, isto é, com professores em regime de hora-aula, com classes numerosas; e sendo obrigados a ministrar grande número de aulas semanais para compensar os baixos salários que ainda vigoram nos estados e municípios.

O FUNDEF tem como maior inovação para a educação a mudança da estrutura do financiamento do ensino fundamental público no país, sendo que as disponibilidades de recursos seriam vinculadas ao número de alunos matriculados na rede Municipal e Estadual, de modo que a responsabilidade do financiamento seja dividida entre o governo estadual e os governos municipais e recursos não se baseavam

mais apenas na capacidade financeira local. Os recursos disponibilizados pelo Fundo inovam, pois incluem receitas próprias dos Estados e Municípios e parte das transferências feitas pela União aos entes federados.

Fonte de recursos do FUNDEF
• 15% do Fundo de Participação dos Municípios – FPM; • 15% do Fundo de Participação dos Estados – FPE; • 15% do imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS • 15% do Imposto sobre Produtos Industrializados proporcional às Exportações – IPIexp; • 15% do ressarcimento da União pela Desoneração de Exportações (LC n° 87/96); e • Complementação da União.

Fonte: BRASIL, 2006, p.47

Pinto (2006, p.15) aponta as principais características do FUNDEF: no âmbito estadual, não há transferência de recursos de um estado para outro; na natureza, trata-s de um fundo automático de natureza contábil; na duração vigorará por dez anos.

O cálculo feito para complementação da União é feito a partir do custo aluno/ano, sendo que nos estados que o valor não alcançar o mínimo estipulado nacionalmente, o governo federal por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FNDE) assegurará a diferença, mediante crédito de parcelas mensais na conta especifica do FUNDEF, favorecendo cada estado e município beneficiado, sendo que tais valores são transferidos automaticamente como todos outros repasses (BRASIL.2006).

Para realizar cálculo do valor anual mínimo por aluno e definir o coeficiente para a distribuição é realizado o Censo Educacional anualmente, que é desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação. Para esse fim, são disponibilizados no site do INEP os formulários que devem ser preenchidos e enviados on line para o MEC.

A Lei 9.424 do FUNDEF, no seu art. 2º, ressalta os aspectos relevantes do Censo Educacional:

> A distribuição dos recursos de que trata esta Lei, serão consideradas exclusivamente as matrículas do ensino presencial , diferenciação de custo por aluno, segundo os níveis de ensino e tipos de estabelecimento, adotando metodologia de cálculo e as correspondentes ponderações aplicáveis.

Davies (2004) destaca alguns pontos positivos do FUNDEF, a exemplo a diminuição da miséria de recursos educacionais dos municípios e estados mais pobres do Brasil, bem como a sistemática de redistribuição de recursos do FUNDEF entre o governo estadual e os municipais, promovendo uma redução das desigualdades de recursos educacionais em cada Estado. Entretanto, adverte sobre a necessidade de observarmos os pontos positivos com cautela, por contar com uma forte tradição patrimonialista e privatista do Estado brasileiro, com seu baixo grau de organização, conscientização e mobilização, o que inviabiliza a garantia canalização da redistribuição trazida pela complementação em âmbito estadual na melhoria da

remuneração dos profissionais da educação e das condições do ensino. Como podemos observar em sua afirmação:

> O potencial equalizador do FUNDEF também é minado por não incluir o percentual mínimo (25%) de todos os impostos, mas apenas 15% de alguns, fazendo com que as desigualdades entre os estados e os municípios continuem existindo embora em grau menor. A fragilidade equalizadora do Fundef reside no fato de que, como está previsto para durar até 31 de dezembro de 2006, após essa data as desigualdades de recursos entre governos voltarão aos altíssimos níveis anteriores á sua criação. (Davies, 2004, p. 53)

Pinto (2006) assevera que com fim do FUNDEF ocorrerá um colapso no sistema de financiamento da educação, em que os municípios não poderão arcar com as responsabilidades e os governos estaduais ficaram em uma situação extremamente confortável. Baseados nos dados de 2003, afirma que enquanto os estados dispunham em média de cerca de 1,3 mil aluno/ano, os municípios teriam apenas 733 aluno/ano.

Melchior (1987, p.5) argumenta que "[...] os municípios esferas que detém a menor parcela dos recursos, apesar de um esforço crescente esgotariam sua capacidade de investir em educação".

Visando minimizar os problemas decorrentes da extinção do FUNDEF implantou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, o que provocou inúmeras discussões.

A esse respeito Pinto (2006, p. 39) discorre:

> O projeto enviado inicialmente pelo Executivo à Câmara dos Deputados continha, em sua formulação, graves distorções, tais como exclusão dos alunos da creches dos recursos do fundo, a fixação de uma contribuição em reais por parte da União e não um percentual a compor um percentual a compor o valor total do fundo, e retirada do principio do custo aluno que garantia um padrão mínimo de qualidade do ensino.

Após intensas manifestações da sociedade civil e por parte dos governos estatuais e municipais que temiam a diminuição dos recursos do MDE, foi criado pela Emenda Constitucional nº 553/06 o FUNDEB, regulamentado pela Lei nº 11.494/07.

Constituem fontes do FUNDEB:

Fonte de recursos do FUNDEB
• 20% do Fundo de Participação dos Municípios – FPM; • 20% do Fundo de Participação dos Estados – FPE; • 20% do imposto sobre Circulação Fonte: BRASIL de Mercadorias e Serviços – ICMS • 20% do Imposto sobre Produtos Industrializados proporcional às Exportações – IPIexp; • 20% do ressarcimento da União pela Desoneração de Exportações (LC n° 87/96); • Complementação da União; • Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações – ITCMD.

Fonte: BRASIL, 2006, p.53

O FUNDEB difere do FUNDEF quanto à distribuição dos recursos que compõem o Fundo, e quanto à abrangência pois inclui toda a educação básica, e de acordo com as modalidades de ensino atribui responsabilidades a cada esfera de governo, como demonstra a Lei nº 11.494/07:

> Art. 9º - [...]
> Parágrafo 1º- Os recursos serão distribuídos entre o Distrito Federal, os Estados e seus Municípios, considerando-se exclusivamente as matrículas no respectivo âmbito de atuação prioritário, conforme os parágrafos 2º e 3º do art. 211 da Constituição Federal, observando o disposto no parágrafo 1º do art. 21 desta Lei.
> Art. 10 - A distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica.

Na vigência do FUNDEF, a Lei 9.424/96 determinava, em seu artigo 2º, que os recursos do Fundo seriam aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e na valorização de seu magistério, porém não esclarecia a aplicação e utilização dos recursos e em seu artigo 7° estabelece quais profissionais poderão ser contemplados pelo fundo, cuja condição é que estejam em efetivo exercício de suas funções,

> Art. 7º Os recursos do Fundo, incluída a complementação da União, quando for o caso, serão utilizados pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, assegurados, pelo menos 60% (sessenta por cento) para a remuneração dos profissionais do Magistério, em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público.

A respeito da remuneração dos profissionais, a Lei 11.494/07 determina que:

> Art. 22. Pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício da rede pública.

Nessa matéria, o que difere o FUNDEF do FUNDEB é o inciso II, que inclui os eventuais afastamentos temporários previstos em lei, com ônus para o empregador, desde que não impliquem rompimento da relação jurídica existente. Ao contrário do FUNDEF, o FUNDEB, no artigo 8º, parágrafo 1º, contempla a distribuição dos recursos às escolas comunitárias sem fins lucrativos conveniadas às prefeituras, que atendem a educação infantil de 0 a 03 anos de idade.

Comparação entre FUNDEF e o FUNDEB

PARÂMETRO	FUNDEF	FUNDEB
1) Vigência	De 10 anos (até 2006)	De 14 anos (a partir do ano seguinte à promulgação da Emenda Constitucional de criação do FUNDEB)
2) Alcance	Apenas o ensino Fundamental	Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio
3) Número de alunos	30,7 milhões de alunos (dados preliminares do Censo Escolar de 2004)	47,2 milhões de alunos, a partir do 4° ano de vigência do Fundo (dados do Censo Escolar de 2004)
4) Fontes de recursos que compõem o Fundo	• 15% de contribuição de estados, DF e municípios: • Fundo de Participação dos Estados – FPE • Fundo de Participação dos Municípios – FPM • Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS • Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional as exportações – IPIexp • Desoneração de Exportações (LC 87/96) • Complementação da União	Contribuição de estados, DF e municípios, com previsão, após a implantação plena do Fundo, de 20% sobre. • Fundo de Participação dos Estados –FPE • Fundo de Participação dos Municípios – FPM • Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS • Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional as exportações – IPIexp • Desoneração de Exportações (LC 87/96) • Imposto sobre Transmissão “Causa Mortis” e Doações – ITCMD • Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores – IPVA • Quota Parte de 50% do Imposto Territorial Rural devida aos Municípios ITR • Complementação da União.
5) Complementação da União ao Fundo	Não há definição, na Constituição, de parâmetro que assegure o montante da de recursos da União para o Fundo.	Há previsão de valores na proposta de Emenda Constitucional, visando assegurar o montante de recursos complementares da União para o Fundo.
6) Distribuição dos recursos	Com base no n° de alunos do ensino fundamental regular e especial, de acordo com dados do Censo Escolar do ano anterior.	Com base no n° de alunos da educação básica (creche, pré-escola, fundamental e médio), de acordo com dados do Censo Escolar do ano anterior.
7) Utilização dos recursos	• Mínimo de 60% para remuneração dos profissionais do magistério • O restante dos recursos do Fundo deve ser investido em outras despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público.	• Mínimo de 60% para remuneração dos profissionais do magistério da educação básica • O restante dos recursos em outras despesas de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica

		• Piso salarial nacional para os profissionais da educação básica.
8) Valor mínimo Nacional por aluno/ano	Fixado anualmente com as seguintes diferenciações: • Até 2004: - 1ª a 4ª série - 5ª a 8ª série e Educação Especial • A partir de 2005: - Séries Iniciais Urbanas - Séries Iniciais Rurais - Quatro Séries Finais Urbanas - Quatro Séries Finais Rurais e Educação Especial 5ª a 8ª série	Fixado anualmente com diferenciações previstas para: • Educação Infantil (0 a 3 anos) • Educação Infantil (Pré-Escola) • Séries Iniciais Urbanas • Séries Iniciais Rurais • Quatro Séries Finais Urbanas • Quatro Séries Finais Rurais • Ensino Médio Urbano • Ensino Médio Rural • Ensino é Médio Profissionalizante • Educação de Jovens e Adultos • Educação de Jovens e Adultos integrada á educação profissional • Educação Especial • Educação Especial • Educação Indígena e de Quilombola.
9) Salário-Educação	Vinculado ao Ensino Fundamental	Vinculado à Educação Básica

Fonte:BRASIL,2006.p.54

Como podemos observar as mudanças propostas pelo FUNDEB em relação ao FUNDEF vão desde o tempo de vigência até os recursos que os compõem . E como salienta Martins (2011) o FUNDEF teve suas deficiências, mas a implantação desse fundo revelou experiências com potencial de serem preservadas, se incorporadas correções e aperfeiçoamentos,e para tal sugere o FUNDEB para sanar tais incoerências, e constituir estratégias políticas para o alcance do regime de colaboração e da equidade, além da consolidação da autonomia federativa.

2.1 O CONSELHO DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE SOCIAL DO FUNDEF/FUNDEB

A efetivação do FUNDEF possuía mecanismos de acompanhamento para garantia das transparências na distribuição dos recursos e o mesmo sistema de controle e fiscalização atividade se estendeu a implantação do FUNDEB.

O conselho do FUNDEB não é uma nova instância de controle, e sim o ingresso da representação social, portanto não se baseia em medidas de controle interno executadas pelo Poder Executivo, nem como controle externo, a cargo do Tribunal de Contas.Trata-se da atuação da sociedade, na fiscalização que

pode apontar falhas ou irregularidades eventualmente cometidas para que as autoridades constituídas, no uso de suas prerrogativas legais, adotem as providências que cada caso venha a exigir.

Entre as atribuições dos conselhos do FUNDEB, disponibilizadas pelo site https://www.fnde.gov.br/cacs/index.php/lista_conselheiros estão:

- acompanhar e controlar a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do FUNDEB;
- supervisionar a elaboração da proposta orçamentária anual, no âmbito de suas respectivas esferas governamentais de atuação;
- supervisionar a realização do censo escolar anual;
- instruir, com parecer, as prestações de contas a serem apresentadas ao respectivo Tribunal de Contas. O parecer deve ser apresentado ao Poder Executivo respectivo em até 30 dias antes do vencimento do prazo para apresentação da prestação de contas ao Tribunal; e
- acompanhar e controlar a execução dos recursos federais transferidos à conta do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar e do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, verificando os registros contábeis e os demonstrativos gerenciais relativos aos recursos repassados, responsabilizando-se pelo recebimento e análise da prestação de contas desses programas, encaminhando ao FNDE o demonstrativo sintético anual da execução físico-financeira, acompanhado de parecer conclusivo, e notificar o órgão executor dos programas e o FNDE quando houver ocorrência de eventuais irregularidades na utilização dos recursos.

O site disponibiliza, ainda, informações a respeito da composição dos membros para o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB, sendo que a escolha dos representantes deve ser realizada por grupos organizados ou organizações de classe que representam esses segmentos e comunicada ao chefe do Poder Executivo para que este, por ato oficial, os nomeie para o exercício das funções de conselheiros ,caso no município houver um Conselho Municipal de Educação e/ou Conselho Tutelar, um de seus membros também deverá integrar o Conselho do FUNDEB. Martins (2011, p. 188-89) ressalta a importância da participação da sociedade nos Conselhos.

> Conselhos antes tidos apenas como técnico passam a requerer [...] além da competência técnica, o requisito da representatividade [...] os membros de conselhos oriundos dos segmentos sociais passaram a habilitar tecnicamente para melhor desempenhar suas funções. Os conselhos constituem um instrumento de legitimidade a determinada política pública, auxiliando sua consolidação.

Portanto, deste modo, podemos compreender a importância dos conselhos de controle e acompanhamento social, visto que há necessidade de fiscalizar a arrecadação e distribuição, e só por meio

destes podemos garantir a correta aplicação por todos os entes federados dos recursos as respectivas áreas, promovendo a transparência do uso nos recursos públicos e a efetividade do financiamento da educação.

Callegari (2011) sugere que para uma possível organização das políticas de financiamento, dentre as inúmeras questões que envolve o Sistema Nacional de Educação, deve-se discutir a necessidade de ampla reforma tributária, que resultará na ampliação e melhoria na distribuição das receitas destinadas à educação.

> Essa reforma tributária deve estabelecer que não só os impostos, mas todos os tributos (impostos, taxas e contribuições) do orçamento fiscal façam parte da vinculação de recursos à educação pública, além dos dividendos advindos de multas. Nesse sentido, é fundamental aumentar e garantir, no contexto da reforma tributária, a vinculação de recursos ampliando os atuais percentuais constitucionais e impedindo a desvinculação de recursos da educação. A contribuição social do Salário-Educação deve ser preservada como um recurso fundamental para a educação pública brasileira. (Callegari, 2011, p. 573)

Para tanto, é necessário a mobilização dos setores educacionais junto ao Congresso Nacional, pressionando para uma significativa ampliação dos recursos destinados à educação e às políticas sociais.

Callegari (2011) nos adverte que para a criação de um modelo mais justo que o atual, algumas mudanças são necessárias em caráter de urgência, a exemplo, a regulamentação de impostos não regulamentados, além de reduzir as disparidades regionais na distribuição da receita tributária, e sugere:

> É imperativo, pois, enfrentar o principal problema do financiamento educacional no País – a falta de recursos suficientes –, exercendo acompanhamento e controle social para que sejam devidamente aplicados. [...] é preciso criar um sistema nacional de educação que, através do regime de colaboração, garanta os recursos necessários à educação pública com qualidade social [...] construção e implementação, por meio de uma legislação clara sobre as regras, em que os custos sejam devidamente compartilhados e pautados por uma política nacional de educação, [...] Essa política deve fortalecer o relacionamento entre os órgãos normativos, permitindo uma equivalência nas diretrizes próprias de valorização dos/das profissionais, bem como na definição de instrumentos básicos para o perfeito desenvolvimento do ensino, em todas as suas necessidades. (Callegari, 2011, p. 574)

Essas mudanças sugeridas por Callegari (2011) tem como ponto de partida a formação de profissionais da educação em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, pois possibilitará que todos, participem no controle e fiscalização, estimulando o exercício da cidadania e do controle social, assegurando a participação popular, proporcionando debate em torno das políticas públicas e possivelmente reduzindo as desigualdades sociais.

A análise comparativa entre o FUNDEF e o FUNDEB evidencia um processo histórico de construção das políticas de financiamento da educação básica brasileira, marcado por avanços, limites e reconfigurações necessárias para o fortalecimento do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. A criação de fundos vinculados, iniciada com o FUNDEF em 1996, representou uma

ruptura significativa no modelo tradicional de distribuição de recursos, ao introduzir critérios objetivos baseados no número de matrículas e ao estabelecer parâmetros mínimos nacionais de investimento por aluno. Embora o FUNDEF tenha sido concebido como uma política transitória, sua implementação permitiu desencadear debates fundamentais sobre equidade, valorização do magistério e financiamento adequado do ensino fundamental, revelando tanto o potencial como as fragilidades estruturais do sistema educacional brasileiro.

O FUNDEF, apesar de sua relevância histórica, permaneceu restrito ao ensino fundamental, deixando descobertas importantes etapas da educação básica, como a educação infantil e o ensino médio. Além disso, embora tenha promovido certa equalização intraestadual de recursos, não foi capaz de reduzir de modo substancial as desigualdades inter-regionais, sobretudo porque vinculava apenas 15% de alguns impostos específicos, e não a totalidade dos impostos constitucionalmente destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino. A ausência de um aporte mais robusto da União também fragilizou o caráter redistributivo do fundo, como apontam diversos autores, entre eles Davies e Saviani, que ressaltaram a insuficiência estrutural dos recursos e a incapacidade do FUNDEF de alterar o quadro de subfinanciamento crônico da educação pública.

A instituição do FUNDEB, em 2007, buscou superar esses limites, ampliando o escopo de atendimento para toda a educação básica e elevando para 20% a vinculação dos impostos que compõem o fundo. Essa ampliação representou não apenas um avanço quantitativo, mas sobretudo qualitativo, pois passou a contemplar a complexidade das diferentes etapas e modalidades de ensino, respeitando as especificidades de cada uma por meio de ponderações diferenciadas no cálculo do valor-aluno/ano. A inclusão da educação infantil, da educação de jovens e adultos, da educação profissional integrada e da educação especial significou um passo importante para garantir maior equidade no acesso aos recursos e assegurar maior coerência entre a política de financiamento e as demandas reais das redes públicas.

Outro avanço relevante diz respeito à complementação da União, que no FUNDEB passa a ser estabelecida com parâmetros mais claros e em montantes progressivamente ampliados, contribuindo para uma maior equalização entre entes federados. A previsão de recursos adicionais destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais da educação básica, somada à conquista do piso salarial nacional, reforça o papel do fundo como mecanismo de valorização do magistério, ainda que desafios persistam, principalmente no que se refere às condições de trabalho e à carreira docente.

Além dos aspectos financeiros, a consolidação dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (CACS-FUNDEF/FUNDEB) revelou-se uma estratégia fundamental para promover transparência, participação social e controle democrático da gestão dos recursos públicos. Ao incorporar representantes da sociedade civil, sindicatos, conselhos tutelares e conselhos municipais de educação, esses órgãos ampliam a fiscalização, garantem maior rigidez na análise das prestações de contas e fortalecem

mecanismos de responsabilização. Como argumenta Martins, a relevância dos conselhos vai além da dimensão técnica, sendo também um instrumento de legitimação e consolidação das políticas educacionais.

Entretanto, a efetividade dos conselhos ainda depende de formação adequada, condições de funcionamento, autonomia e mobilização social contínua. A falta de participação qualificada e a fragilidade institucional de muitos municípios dificultam o uso pleno desses mecanismos, limitando sua capacidade de intervir diante de irregularidades ou má gestão dos recursos. Assim, reforça-se a necessidade de políticas permanentes de formação e de incentivo à participação popular, como parte constitutiva da gestão democrática da educação.

A discussão sobre o financiamento da educação, contudo, não se esgota no FUNDEB. Como aponta Callegari, a construção de um sistema nacional de educação exige reformas estruturais amplas, incluindo uma revisão profunda do pacto federativo e da estrutura tributária brasileira. A ampliação das bases de arrecadação, a vinculação de todos os tributos – e não apenas impostos – à educação, bem como a preservação e requalificação do salário-educação constituem medidas urgentes para assegurar a sustentabilidade financeira do sistema. A garantia de financiamento adequado e estável é condição indispensável para assegurar qualidade socialmente referenciada e enfrentar as profundas desigualdades regionais que caracterizam o país.

Diante desse panorama, fica claro que o FUNDEB representa um avanço significativo em comparação ao FUNDEF, especialmente pela ampliação dos recursos, da abrangência etária, das ponderações e da participação da União. No entanto, permanece evidente que a equidade no financiamento da educação básica depende de ações mais amplas e articuladas, que envolvam reformas estruturais, fortalecimento institucional dos entes federados, valorização efetiva dos profissionais da educação e ampliação dos mecanismos democráticos de controle social.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, a análise aqui desenvolvida permite concluir que, embora importantes, os fundos de financiamento devem ser entendidos como parte de um conjunto mais amplo de políticas públicas que dialogam entre si, e que somente serão plenamente eficazes se articuladas a um projeto nacional de educação comprometido com a justiça social, com a democratização do acesso e com a garantia de qualidade para todos. A consolidação do FUNDEB como política permanente, conquistada por meio da Emenda Constitucional 108/2020, reafirma essa necessidade e representa uma vitória da sociedade brasileira, mas também impõe novos desafios, exigindo vigilância constante, participação social ativa e o fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados. Somente assim será possível transformar o financiamento da educação em um instrumento efetivo de promoção da equidade, da inclusão e do desenvolvimento nacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério: manual de orientação. Brasília: MEC, 2006.

CALLEGARI, Cesar organizador O FUNDEB e o financiamento da educação pública no Estado de São Paulo /. - 5.ed. atual. e ampliada São Paulo : Aquariana : IBSA : APEOESP, 2010. 584p

CONSELHOS Escolares. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/cad%207.pdf. Acesso em: 05 set. 2025.

CONSTITUIÇÃO da Republica Federativa do Brasil 1988. Disponível em:http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_13.07.2010/art_211_.shtm. Acesso em: 24 set.2025.

GADOTTI, M.**Organização do trabalho na escola**: pressupostos. São Paulo: Ática, 1993.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em: 24 nov.2025.

MARTINS, Paulo de Sena. O processo de tramitação e aprovação do FUNDEF na Câmara dos Deputados: o protagonismo do Legislativo, do Executivo e dos movimentos sociais em dois contextos governamentais. In.: _____. **FUNDEB, federalismo e regime de colaboração.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011. Cap.3, p.111-276

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. **Financiamento da educação:** subsídios à Constituinte Disponível em: http://seer.ufrgs.br/fineducaFineduca – revista de Financiamento da educação, Porto Alegre, v.1, n.1, 2011

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LÚCIO, Pilar Baptista; **Metodologia de Pesquisa**. 3.ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB:** por uma outra política educacional. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ISBN: 978-65-83849-38-0

FUNDAMENTOS DA INFÂNCIA E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

FUNDAMENTALS OF CHILDHOOD AND COGNITIVE DEVELOPMENT IN THE EDUCATIONAL CONTEXT

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-006

Antonia da Silva Pereira
Pós-graduação em Alfabetização e Letramento
Faculdade Única de Ipatinga
E-mail: tonia.pereira1@gmail.com

Edilene Ramos Texeira
Pós-graduação
Dom Alberto
E-mail: Edilene.texeira@edu.mt.gov.br

Érica Maiara Araújo Santos
Especialista em Educação Especial e Inclusiva (FETAC)
Especialista em Alfabetização e Letramento (UniSerra)
E-mail: ericamaiara484@gmail.com

Leandra Rafaella França Mancuso
Pedagogia - Unicesumar
Pós-graduação – AEE - Atendimento Educacional Especializado com Ênfase em Libras - FIC
Faculdades Integradas de Cuiabá
E-mail: lleandra.rafaella@hotmail.com

Leidiane Machado Pessoa
Alfabetização e Letramento
Grupo Eduacacional Faveni
E-mail: profleidianepessoa@gmail.com

Lívia Maria Rolim Dourado
Pedagoga/Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica-Institucional e Neurociência
Universidade Metodista de São Paulo
E-mail: liviamari07@hotmail.com

Roseli Nunes da Silva Rodrigues
Pos-graduação em Educação Infantil e Letramento
Faculdade Tangará da Serra
E-mail: roselinunesnunes54@gmail.com

Simeibe Conceição dos Anjos
Pos graduação- Faculminas
E-mail: simeibee@hotmail.com

Susana da Silva Ribeiro
Especialização
Faveni
E-mail: susanasilvaribeiro@hotmail.com

Rosângela de Oliveira Silva
Psicopedagoga, Anhanguera Uniderp
E-mail: rose2025oliveiea@gmail.com

RESUMO
No presente texto apresentaremos fundamentos teóricos sobre a infância, buscando articular as contribuições de Piaget, Vygotsky e estudos históricos. Inicialmente, apresentaremos a trajetória de Jean Piaget e suas contribuições no estudo do desenvolvimento da epistemologia genética, enfatizando como a construção do conhecimento por meio da interação entre sujeito e meio, nos estágios do desenvolvimento cognitivo. Abordaremos a evolução histórica da concepção de infância, desde a visão medieval de criança como "adulto em miniatura" até sua valorização na modernidade, conforme discutido por Ariès e demais pensadores como Comenius, Rousseau, Montessori e Freinet. Abordaremos concepções contemporâneas de desenvolvimento e aprendizagem, ressaltando a importância das interações sociais, do brincar e da mediação pedagógica, conforme Vygotsky. Por fim, apresentaremos a infância como direito garantido pela Constituição de 1988, destacando desafios na efetivação das políticas públicas e o papel da educação infantil no desenvolvimento integral das crianças, considerando aspectos cognitivos, sociais e afetivos

Palavras-chave: Infância; Desenvolvimento infantil; Piaget e Vygotsky; Educação infantil.

ABSTRACT
This text presents theoretical foundations on childhood by articulating contributions from Piaget, Vygotsky, and historical studies. It first introduces Jean Piaget's trajectory and his contributions to the development of genetic epistemology, emphasizing how knowledge is constructed through interactions between the subject and the environment across cognitive developmental stages. It then discusses the historical evolution of the concept of childhood, from the medieval notion of the child as a "miniature adult" to its valorization in modernity, as analyzed by Ariès and other thinkers such as Comenius, Rousseau, Montessori, and Freinet. Contemporary conceptions of development and learning are also explored, highlighting the role of social interactions, play, and pedagogical mediation according to Vygotsky. Finally, the text presents childhood as a right guaranteed by Brazil's 1988 Constitution, stressing the challenges in implementing public policies and the essential role of early childhood education in promoting children's integral development—cognitive, social, and emotional.

Keywords: Childhood; Child development; Piaget and Vygotsky; Early childhood education.

1 INTRODUÇÃO

A compreensão da infância como período de desenvolvimento inicial com especificidades e singularidades é resultado de um longo processo histórico, social e científico, essas transformações foram essenciais para que a sociedade mudasse a maneira que entendia e interagia com as crianças.

A partir das contribuições de estudiosos como Piaget, Vygotsky, Ariès, Comenius, Rousseau, Montessori e Freint, a infância começa a ser concebida com período singular e decisivo no desenvolvimento humano, permeado por especificidades cognitivas, afetivas, sociais e culturais.

Na sociedade atual, estabeleceu-se a noção de que a criança é um indivíduo ativo, capaz de criar conhecimentos, dar significado às experiências e interagir de forma complexa com o ambiente. Esse trajeto histórico e teórico, permeado por diversas concepções de desenvolvimento, possibilita entender como as ideias de cuidado, aprendizagem e educação infantil foram se modificando ao longo dos anos.

A teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget constitui um marco fundamental nesse percurso, ao evidenciar que a construção do conhecimento se dá por meio de processos constantes de interação entre o indivíduo e o ambiente, mediada por mecanismos como assimilação, acomodação e equilibração. Seus estudos sobre a formação da inteligência, conduzidos por meio de observações e métodos clínicos, demonstraram que a criança atravessa estágios específicos de desenvolvimento, cada uma delas organizada por tipos distintos de pensamento.

Adicionalmente, Vygotsky expandiu a perspectiva sobre o desenvolvimento infantil ao enfatizar a importância das interações sociais, da linguagem e da mediação cultural na constituição das funções psicológicas superiores. Sua ideia de zona de desenvolvimento proximal destaca o papel crucial do adulto e da interação social para o progresso da aprendizagem.

A análise histórica de Ariès, que mostra que essa etapa nem sempre foi socialmente reconhecida, também fortalece o debate sobre a infância. Por séculos, a criança foi percebida como um adulto em miniatura, sem identidade própria, e sua inserção precoce no mundo adulto era considerada normal. Apenas entre os séculos XVI e XVII começa uma transformação gradual, mas importante, caracterizada pela importância do cuidado, do afeto e da educação como aspectos essenciais da vida infantil. Rousseau, Comenius, Montessori e Freinet, entre outros pensadores, contribuíram de maneiras distintas para a formação de uma perspectiva mais sensível, humanizada e pedagógica da infância, enfatizando sua singularidade e capacidades.

Entender a infância nos dias de hoje implica em reconhecer sua complexidade e lutar por sua proteção como um direito essencial. Ao garantir prioridade absoluta às crianças, a Constituição Federal de 1988 reforça o compromisso do Estado, da família e da sociedade em assegurar o desenvolvimento integral, sobretudo por meio da educação. A educação infantil, que é a primeira fase da educação básica, tem um papel fundamental nesse processo, já que proporciona experiências variadas, interações significativas e o

desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. É fundamental superar perspectivas assistencialistas e fomentar práticas pedagógicas intencionais e integradoras para garantir que as crianças tenham uma infância completa, caracterizada pelo brincar, pela aprendizagem e pela formação de sua identidade.

O presente texto destaca trata-se de um trabalho de cunho teórico, justifica-se a utilização da pesquisa bibliográfica, compreendida conforme Ruiz (1996), como o exame das produções humanas registradas em livros, artigos e documentos ao longo da história. Para o autor, a bibliografia reúne obras escritas sobre determinado tema, permitindo ao pesquisador analisar o que já foi produzido cientificamente. Gil (2010) reforça essa perspectiva ao afirmar que a pesquisa bibliográfica se baseia em materiais já publicados, incluindo livros, revistas, teses, dissertações e anais de eventos científicos. O autor ressalta sua principal vantagem: possibilitar ao investigador acessar uma ampla gama de fenômenos que não seriam possíveis de serem estudados diretamente, além de ser indispensável para estudos históricos, nos quais o acesso aos fatos depende de registros bibliográficos. Assim, conclui-se que a riqueza da pesquisa bibliográfica reside na variedade de fontes disponíveis, como livros, materiais impressos, artigos e trabalhos acadêmicos.

Assim, este estudo expõe os fundamentos teóricos fundamentais sobre a infância, conectando as contribuições dos campos da psicologia, pedagogia e história. Ao abordar o desenvolvimento infantil de acordo com Piaget, o contexto histórico da infância e as ideias contemporâneas sobre aprendizagem, procura-se entender como diversas teorias e práticas ajudaram a reconhecer a infância como uma categoria social e uma fase única do desenvolvimento humano. Essa reflexão é essencial para reforçar iniciativas educativas que visam promover o bem-estar, a autonomia e o desenvolvimento integral das crianças.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE A INFÂNCIA:DESENVOLVIMENTOS INFANTIS SEGUNDO PIAGET

Jean Piaget (1896-1980) renomado biólogo e filósofo suíço conhecido por seu trabalho pioneiro e considerado o maior expoente do estudo do desenvolvimento cognitivo. Para aprimorar seus conhecimentos na área, após formar-se foi para Zurich, onde exerceu a função de psicólogo experimental. Lá frequentou aulas lecionadas por Jung e trabalhou como psiquiatra em uma clínica. Essas experiências influenciaram-no em seu trabalho. Ele passou a combinar a psicologia experimental - que é um estudo formal e sistemático - com métodos informais de psicologia: entrevistas, conversas e análises de pacientes, que mais tarde utilizou em suas pesquisas para compreender como o conhecimento “cresce de um estado inferior a um superior”.

Em 1919, Jean Piaget mudou-se para a Paris, onde foi convidado a trabalhar no laboratório de Alfred Binet, onde aplicou testes de inteligência padronizada em crianças parisienses. Jean Piaget notou que

crianças francesas da mesma faixa etária cometiam erros semelhantes nesses testes, o que levou a concluir que o pensamento lógico se desenvolve gradualmente.

A sua estada em Paris foi um marco em sua vida, pois permitiu iniciar seus estudos experimentais sobre a mente humana e começou a pesquisar também sobre o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Seu conhecimento de Biologia levou-o a enxergar o desenvolvimento cognitivo de uma criança como sendo uma evolução gradativa. A importância de sua permanência em Paris possibilitou transitar entre vários domínios da ciência tais como: a psicopatologia, a psicanálise, a lógica e a filosofia. E também por empreender sua atividade de pesquisa em psicologia do desenvolvimento, do qual mais tarde Piaget (1976) anotaria em sua autobiografia:

> [...] finalmente, era objetivo meu descobrir uma espécie de embriologia da Inteligência, adequada à minha formação biológica.Desde o início de minhas reflexões teóricas, estava convencido de que o problema das relações entre o organismo e o meio ambiente também se apresenta no domínio cognitivo e ali aparece como o problema das relações entre o sujeito operatório e pensante e os objetos de sua experiência. Eu tinha a oportunidade de examinar esse problema à luz das noções da psicogênese o desenvolvimento das faculdades psíquicas e intelectuais. Afinal descobrira o meu campo de investigação para Piaget a descoberta do novo era um tema primordial e por isto indagava constantemente: como é possível chegar-se a algo novo? Talvez seja este o meu questionamento central. (p. 16-17)

Desta forma, as pesquisas realizadas em relação à psicologia do desenvolvimento, que também interligava com os mais importantes domínios de interesse de Piaget: a biologia e a teoria do conhecimento que propiciaram avanços em seus estudos relacionados à epistemologia genética, tornando-o mundialmente conhecido pela sua revolução epistemológica. Ao longo de sua brilhante carreira, Jean Piaget escreveu mais de 75 livros e centenas de trabalhos científicos, da qual destacamos: A Epistemologia genética, O nascimento da inteligência na criança, A psicologia da criança e A formação do símbolo na criança, de especial interesse ao nosso estudo.

No tópico seguinte faremos uma abordagem sobre o contexto histórico sobre a infância.

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO SOBRE INFÂNCIA

Na antiguidade, a criança era vista como um mal a ser superado quando alcançasse a vida adulta. A infância nem sempre foi reconhecida pela sociedade humana. Estudiosos da infância apontam que a criança e o adolescente não eram vistas pelos adultos na sua identidade até o limiar da história moderna. Não se tinha uma ligação afetiva entre os adultos e as crianças. Até mesmo a morte de um filho não era sentida pelos pais, porque para eles logo viria outro filho para substituir o que tinha morrido. As crianças eram entregues desde o nascimento para uma ama de leite e somente voltava para o convívio da família por volta dos sete anos, onde já era considerado um adulto em miniatura. Tudo que a criança precisava aprender era aprendido com os adultos, convivendo no meio deles. (Ariès, 1978)

> A criança era, portanto diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais. Seria então interessante comparar a criança ao anão, que ocupa um lugar importante na tipologia medieval. (Ariès, 1978, p.14)

Esta condição perdurou por séculos. Ariès (1978) aborda como a família lidava em relação à criança, e como esta realidade vai se modificando na sociedade moderna quando então começa a resignificação do olhar para a criança, até mesmo após sua morte quando ela passa a ser lembrada. As crianças passaram a ser batizadas por imposição da igreja, e as mortes de crianças por infanticídio não passam mais a ser aceitas. Com a intervenção da igreja, a infância tem uma maior valorização e os rituais de batismo fizeram com que as crianças fossem mais valorizadas.

> A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (Ariès, 1978, p. 65)

Neste período a criança começa a ser vista como um ente a ser amado e protegido pela família e pela igreja, que começa a impor os rituais de batismo para que as crianças não morressem sem o sacramento.

Também a infância é resignificada no contexto histórico e social da modernidade, graças ao avanço da ciência, as mudanças econômica e social. Várias vertentes de concepções foram construídas nos últimos séculos da história sobre a infância e a criança. A seguir serão apresentados alguns pensadores que contribuíram neste propósito. Recorremos a obra de Ujiie e suas contribuições (Ujiie, 2009).

Comenius, que "reconheceu a importância da infância para o desenvolvimento do ser humano, criou a analogia entre a formação da criança e o cultivo das plantas" (Ujiie 2009, p.13). De acordo com Comenius, a criança precisa de cuidados para crescer e dar frutos.

Rousseau atenta "para as particularidades de ser criança, que, nesta fase da vida, tem características peculiares necessitando de condições favoráveis para o seu desenvolvimento" (Ujiie 2009, p.13).

Pestalozzi (1746-1827), **Froebel** (1782-1852), **Decroly** (1871-1932), **Montessori** (1870-1952) entre outros, partem do pressuposto de que a criança é boa e deve ter condições para o seu desenvolvimento, que para eles é um processo natural. Eles concebem "a criança como "planta humana" ou "semente do bem" que precisaria de condições do meio para germinar, um ser repleto de potencialidades, um vir a ser constante, semente do amanhã" (Ujiie 2009, p.14).

Locke (1632-1704) traz concepção de que "a criança nasce como uma tábua rasa, sobre a qual ao adulto pode tudo imprimir." (Ujiie 2009, p.15). **Freinet** (1896-1966) foi também um dos autores que trouxe grande contribuição à infância. Para ele "que se os conteúdos e conceitos das diferentes áreas do conhecimento fossem discutidos de forma viva e integrados, a escola se tornaria mais interessante àquelas crianças" (Ujiie 2009, p.18).

Piaget contribui muito para a educação através pressupostos teóricos por ele elaborados. A autora Ujiie (2009), nos confirma a afirmação acima citada, quando nos apresenta a seguinte argumentação:

> Um ponto a ser destacado em Piaget diz respeito à sua concepção de infância como um período particular do desenvolvimento humano, que engloba o crescimento orgânico em interação com o meio até alcançar o nível subsequente, passando pelos seguintes períodos: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal. (p.18)

Toda a vida de Piaget foi voltada a estudar o desenvolvimento da criança, e seus estudos foram e são significativos para os mais variados campos de saber como: a psicologia, educação etc.

Para Piaget as construções mentais se dão a partir dos elementos sociais e afetivos, inicia-se nos primeiros meses de vida, para o autor "afeto e cognição resultam de uma adaptação contínua e independente, em que os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações ou das estruturas inteligentes". (1975, p.265).

De acordo com Piaget (1975, p.267) "[...] o processo de assimilação e de acomodação ocorre normalmente, porque os esquemas pessoais são esquemas como os outros, cognitivos e afetivos".

Muitas são as fases que contribuem para o desenvolvimento da criança e que são discutidas por Piaget. Temos a maturação, que segundo Piaget é um "fator que interfere, principalmente, ao crescimento fisiológico e ao desenvolvimento do sistema nervoso. Ela está presente em todas as transformações ocorridas durante o desenvolvimento." (Faria, 1998, p.12).

Outra fase é a da experiência física e lógico-matemática, que de acordo com Piaget,

> A experiência física é produto de ações como tocar, jogar, cheirar, saborear etc., do sujeito sobre os objetivos. Desta forma, o indivíduo descobre ou extraí conhecimento de qualidade e propriedades como cor, forma, energias etc.; a experiência lógico-matemática resulta de uma coordenação de ações (e não de uma única ação) que o indivíduo exerce sobre os objetos e da tomada de consciência desta coordenação. (Faria, 1998, p.13).

Segundo Piaget, o jogo é essencialmente assimilação, ou assimilação predominando sobre a acomodação, é uma simples assimilação funcional ou reprodutora. O jogo diferencia-se ainda mais das condutas de adaptação propriamente ditas (inteligência), para orientar-se no sentido da assimilação como tal: em vez do pensamento objetivo, que procura submeter-se às exigências da realidade exterior. (Piaget, 1975, p.115-116)

A fase da transmissão ou experiência social também tem papel importante no desenvolvimento da criança. Piaget afirma que "as idéias de uma pessoa são somadas, subtraídas ou multiplicadas às idéias de outras pessoas, dando origem a um sistema de relações que enriquece a vida intelectual dos indivíduos". (Farias, 1998, p.15)

Já a equilibração é fundamental para a criança, Piaget defende que "uma descoberta, uma noção, uma ação etc. Devem se equilibrar com outras para levar o indivíduo a uma adaptação ao seu ambiente. A base de todo o processo de equilibração tem sido buscada na assimilação e na acomodação". (Farias, 1998, p.15)

Piaget argumenta que não existem conhecimentos resultantes do mero registro de observações. Todo conhecimento pressupõe uma organização que só os esquemas mentais do sujeito podem efetuar. Segundo Lerbert (1976), "à medida que os esquemas de ação se organizam em sequências, o tempo começa a estruturar-se. O mesmo acontece com o espaço, mas a coordenação dos espaços permanece parcial, por falta de consistência do objeto permanece". (p.19)

Piaget e Vygotsky em seus estudos demonstraram que conhecer e aprender são construídas por meio de trocas do sujeito com meio, portanto concebem o desenvolvimento é como um processo ativo, onde as crianças por meio de interações com o meio e com o outro desenvolvem diferentes capacidades, de forma integrada. Para o autor Vygotsky (1896-1934), o funcionamento psicológico se estrutura por meio das relações sociais, observando dentro de um contexto histórico e social, sendo que a cultura é essencial para este processo, pois fornece ao indivíduo símbolos de representação da realidade, permitindo a construção de uma interpretação do mundo real.

Para Vygotsky a criança no seu desenvolvimento apresenta um processo baseado em níveis, que denominou real e potencial. O nível de desenvolvimento real define etapas já adquiridas pela criança, aquilo que consegue fazer sozinha. Já o nível de desenvolvimento potencial refere-se à capacidade de cumprir tarefas com a ajuda. Sendo que entre esses dois níveis de desenvolvimento, observamos o desenvolvimento potencial, neste sentido a escola deverá encontrar meios para a criança avançar em sua compreensão, partindo desenvolvimento consolidado, buscando alcançar etapas futuras, ainda não adquiridas. Cabe ao professor interferir na zona de desenvolvimento proximal ou potencial promovendo avanços que não aconteceriam de modo espontâneo. Vygotsky destaca a importância do brinquedo, da brincadeira, como elemento de reconstrução individual daquilo situações de aprendizado. Jean Piaget (1896-1980), teve como preocupação central descobrir como se estruturava o conhecimento. A teoria piagetiana assegura que conhecer significa inserir o objeto do conhecimento em um sistema de relações, ou eja executar uma ação sobre o objeto, esse processo envolve a capacidade de organizar, estruturar, entender e depois, com a aquisição da fala, explicar pensamentos, conforme a criança constitui contato com o mundo. Piaget observa que o desenvolvimento pode ser compreendido pelos seguintes estágios: Estágio sensório-motor, estágio pré-operacional, operacional e concreto.

A perspectiva teórica de Piaget e Vygotsky, o sociointeracionismo destaca o papel do adulto no desenvolvimento infantil, podendo proporcionar múltiplas experiências diversificadas e enriquecedoras,

a fim de que as crianças possam desenvolver suas capacidades, respeitando o ritmo de desenvolvimento de cada criança.

A terceira infância compreende a faixa etária dos seis aos doze anos de idade, denominado anos escolares, a escola nessa fase consiste na experiência central, tornando-se centro no desenvolvimento físico, cognitivo e social, as crianças. Nesta fase desenvolvem maiores competências na dimensão físico, adquirem habilidades necessárias para participarem de jogos e esportes organizados, ficam mais altas, mais pesadas e mais fortes. O desenvolvimento motor nesta fase, permite participarem de muitas atividades; as habilidades motoras entre os gêneros são diferentes durante a puberdade, maior força dos meninos e das expectativas e experiências culturais. Os aspectos cognitivos envolvem grandes avanços no pensamento lógico e criativo, no juízo, na moral, na memória, na leitura e na escrita. Ocorre o aperfeiçoamento da memória, da compreensão, o entendimento dos processos de comunicação se aperfeiçoa e a interação entre colegas na escola auxilia no desenvolvimento da alfabetização.

A criança desenvolve a noção de autoconceito, possibilitando a formação de sistemas representacionais mais equilibrados e realistas. Em relação aos aspectos psicossociais, a autoestima liga os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da personalidade, no entanto isso dependem do quanto a criança acredita ser competente e do apoio social que recebe. Nessa fase, a cultura possui forte influência nos relacionamentos da criança e nos papéis familiares, o relacionamento com seus pais ainda é o mais importante.

A Constituição Federal de 1988 insere o direito à educação como direito fundamental, neste sentido Estado tem o dever de garantir o acesso à educação a todos.

Sabe-se que é dever do Estado promover a garantia do acesso à educação infantil, desde a Carta Magna junto ao Artigo 205, seguido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei de Diretrizes Escolares e Declarações Universais. No entanto, ainda existe precariedade na oferta de prestação e efetivação desta garantia constitucional. Podemos observar que as políticas públicas neste aspecto não são suficientes de maneira que possam garantir a todos o direito social, fundamental e da personalidade à educação.

A educação é um direito e um componente essencial para consolidação da cidadania, sendo necessário a criação de estratégias para efetivação pelo poder público para garantido no âmbito da concretude. Para a efetivação da educação, na perspectiva de cidadania, é necessário entendê-la como direito integral, garantindo não apenas o acesso de acesso à escola como também a permanência, possibilitando aquisição e desenvolvimento de novos conhecimentos.

A educação infantil, por atender faixa etária menor, atribuem as instituições de educação infantil o papel cuidar de modo assistencial e compensatório, desenhando o papel da família em relação à criança. As instituições de educação infantil, precisam romper com essa visão assistencialista, e promover seu papel

socializador, propiciando o desenvolvimento integral das crianças, promovendo por meio de aprendizagens diversificadas a construção de identidade, em situações de interação. Na educação infantil as situações de aprendizagem não ocorrem apenas nas as salas de aulas, mas ocorrem nas brincadeiras onde é possível as crianças desenvolverem integralmente.

Portanto, as instituições de educação infantil propiciam não só situações de cuidados, mas também brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada que contribuem para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. A educação auxilia o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas da criança. (Parâmetros Curriculares para Educação Infantil, 1998)

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo dos princípios teóricos relacionados à infância possibilita entender que apesar de atualmente ser amplamente reconhecida e valorizada, tal feito é fruto de um processo histórico, político e científico caracterizado por mudanças significativas. O reconhecimento da infância como uma fase única do desenvolvimento humano, com características cognitivas, afetivas e sociais distintas, em vez de ser considerada uma etapa em que a criança era vista como um adulto em miniatura. Com as contribuições de estudiosos como Ariès, é possível entender essa mudança de perspectiva, notando que apenas com a modernidade a criança começa a ser vista como objeto de atenção, cuidado e proteção tanto pela sociedade quanto pela família.

As pesquisas de Jean Piaget revelaram uma perspectiva inovadora sobre o desenvolvimento cognitivo, ao mostrar que a construção do conhecimento não é um processo passivo, mas sim um processo ativo de interação entre o indivíduo e o ambiente. Seus princípios de assimilação, acomodação e equilibração, além da definição dos estágios de desenvolvimento, possibilitam entender como as crianças constroem gradualmente estruturas de pensamento mais sofisticadas. De maneira complementar, Vygotsky expandiu essa visão ao enfatizar que o desenvolvimento humano é fortemente afetado pelos contextos sociais, culturais e linguísticos. Sua concepção de zona de desenvolvimento proximal destaca a relevância da mediação pedagógica e das interações sociais como elementos fundamentais para o aprendizado infantil.

Ao integrar essas perspectivas, fica claro que a infância é um campo de muitas facetas, que requer visões abrangentes e práticas educacionais deliberadas. Entender as particularidades dessa fase envolve reconhecer a criança como um sujeito de direitos, participante ativa na construção de sua experiência e possuidora de habilidades que devem ser incentivadas em ambientes ricos, acolhedores e culturalmente relevantes. Nesse contexto, a educação infantil desempenha um papel fundamental, não só como um local

de cuidados, mas também como um ambiente propício para diversas formas de aprendizado, que promovem o desenvolvimento integral nas áreas física, cognitiva, emocional e social. Portanto, é essencial superar perspectivas reducionistas e assistencialistas para assegurar que as instituições desempenhem seu papel pedagógico e socializador.

No âmbito jurídico e político, é importante ressaltar que a Constituição Federal de 1988 e outras legislações subsequentes reiteram que a infância é uma prioridade absoluta. Essas leis impõem ao Estado, à família e à sociedade a responsabilidade de garantir condições que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças. Contudo, a continuidade das desigualdades e a falta de políticas públicas eficazes evidenciam que ainda há muito a fazer para garantir plenamente esse direito.

Portanto, ao considerar os fundamentos teóricos da infância, também se está considerando os desafios atuais da educação, particularmente aqueles que envolvem garantir o acesso, a permanência e a qualidade da educação infantil.

Portanto, fica claro que entender a infância requer uma abordagem multidimensional que leve em conta os aspectos históricos, sociais, biológicos e culturais.

As contribuições de Piaget, Vygotsky e outros pensadores contemporâneos não só enriqueceram a discussão, mas também fundamentam práticas pedagógicas que visam o desenvolvimento integral das crianças. Assim, ao considerar a criança como sujeito de direitos e protagonista de sua própria aprendizagem, enfatizamos a necessidade de criar uma educação que valorize o brincar, a interação, o afeto e a mediação pedagógica. Esses elementos são essenciais para formar pessoas críticas, criativas e aptas a participar ativamente da sociedade.

REFERÊNCIAS

ARIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro. LTC, 1978.

BRASIL. Ministério de educação e Desporto. Secretaria de educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil**: a criança. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol.1, p.27-54.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Educação física. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. Brincar. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília-DF: MEC/SEF, 1998. V1, V2 e V3.

CAMPOS, J. A. P. P.; BACARJI, K. M. G. D'AVILA; SOUZA, T. N.; PARREIRA, V. L. C. *Psicologia da Educação*. Batatais: Claretiano, 2013.disponivel:https://pt.scribd.com/document/447895939/PsiEdu-PEGE-pdf-livro-psicologia-da-educacao.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança.** 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho imagem e representação. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____ **Autobiografia e O nascimento da inteligência**. Ediciones Caldén, Buenos Aires, 1976.

_____. **Seis estudos de Psicologia.** 1.ed. rio de Janeiro: Forense, 1967.

_____. **O raciocínio na criança.** 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

UJIIE, Najela Tavares. **Educação, criança e infância no contexto das ciências sociais.** Revista Guaicará, vol.25, n°1, 2009. Disponível em: revista.unicentro.br/index.php/guaicará/article.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2003.

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 7

LEITURA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

READING IN SPECIAL EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOL

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-007

Aniceia Pereira do Nascimento
Graduada em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA), com Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Intervale, Licenciatura em Informática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) e Licenciatura em Educação Especial pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI) e atualmente concluinte do curso de Licenciatura em Letras - Português e Inglês (FAVENI)
Possui especializações em: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ao Mundo do Trabalho (Universidade Federal do Piauí – UFPI), Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UFPI), Educação do Campo (IFPA), Gestão e Administração Escolar (Faculdade Intervale), Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Infantil (FAVENI), Docência na Educação Profissional de Nível Técnico, Educação Especial, Educação Inclusiva e Altas Habilidades, e Docência do Ensino Superior (Faculdade Facuminas)
E-mail: aniceiapereira@hotmail.com
LATTES: https://lattes.cnpq.br/3752146961106096

RESUMO
Falar sobre inclusão é um tópico cada vez mais difundido que gera muitos seguidores. No entanto, continua sendo uma questão altamente controversa; existem muitas vozes que questionam seu escopo real, especialmente o sistema educacional afetado pelas inúmeras pressões que tendem a aliviar o que mostrar e não como alcançar níveis mais altos de equalização e igualdade de condições. Oportunidades para todos, uma situação que é desencadeada pelos resultados ou pelos padrões nacionais e internacionais conhecidos, em torno dos quais, por esses e muitos outros motivos, as necessidades dos alunos em geral são invisíveis, mas particularmente aqueles que estão em uma situação de deficiência. Dessa forma é abordada a inclusão e educação especial, o papel do pedagogo e os principais desafios no processo de inclusão. O objetivo geral deste trabalho é abordar a inclusão e o desafio da igualdade de direitos na educação. Os objetivos específicos são: apresentar um panorama sobre inclusão e educação especial, abordar o papel do pedagogo no processo de inclusão e descrever os principais desafios para a inclusão de alunos nas escolas regulares. Em relação a alunos com necessidades especiais, a inclusão escolar vai além da inserção em escolas regulares. Trata-se de um processo, o que indica movimento, dinâmica, reflexão e reestruturação. Os profissionais que lidam com esse processo devem estar atentos às idiossincrasias dos alunos, reavaliando as próprias posturas, técnicas e ações para que esses estudantes estejam cada vez mais incluídos no universo escolar.

Palavras-chave: Inclusão; Necessidades especiais; Educação inclusiva.

ABSTRACT
Talking about inclusion is an increasingly widespread topic that generates more and more followers. However, it remains a highly controversial issue; There are many voices that question its real scope, especially the educational system affected by the numerous pressures that tend to alleviate what to show and not how to achieve higher levels of equalization and equality of conditions. opportunities for all, a situation that is triggered by known national and international outcomes or standards, around which, for these and many other reasons, the needs of students in general are invisible, but particularly those who are

in a situation of disability. In this way, inclusion and special education, the role of the pedagogue in the inclusion process and the main challenges in the inclusion process are addressed. The general objective of this work is to address inclusion and the challenge of equal rights in education. The specific objectives are: to present an overview of inclusion and special education, address the role of the pedagogue in the inclusion process and describe the main challenges for the inclusion of students in regular schools. In relation to students with special needs, school inclusion goes beyond inclusion in regular schools. It is a process, which indicates movement, dynamics, reflection and restructuring. Professionals who deal with this process must be attentive to students' idiosyncrasies, reevaluating their own postures, techniques and actions so that these students are increasingly included in the school universe.

Keywords: Inclusion; Special needs; Inclusive education.

1 INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº. 9394/96) estabelece, entre outros princípios, a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" e recomenda que a educação para "educando com necessidades especiais" ocorra, de forma preferencial, na rede regular de ensino. Além das questões da normatização, se tem notado, em nossa sociedade, durante os últimos anos, velozes e intensas transformações com modificações fundamentais. Uma delas é a quantidade de discussão que tem sido gerada em referência a exclusão social, configurando-se por exclusão social qualquer situação ou condição social de carência, problemas de acessibilidade, segregação, discriminação, vulnerabilidade e precariedade em qualquer sentido.

Na história educacional brasileira, no discurso de ciência, questões de modernidade e racionalidade se mostram inseridas também no início da educação especial. A crença nas "potencialidades inatas" fundamentou um pensar meritocrático, visto no nosso passado educacional e inclusive nos meios sociais atuais. A assistência a educação especial tem caminhado a passos lentos em um período inicial, totalmente assistencialista, de forma a promover o bem-estar do indivíduo com deficiência, para um segundo momento, em que se priorizam questões médicas e psicológicas, alcançando as instituições educacionais escolares e promovendo a inserção da educação especial no sistema geral de ensino.

A Pedagogia por sua vez, é uma ciência que tem como objeto de estudo a teoria e a prática da educação. A educação é uma prática social responsável pela humanização dos indivíduos, constituindo-os como seres humanos e sociais. Cabe à Pedagogia estudar os fatores que influenciam essa formação humana. O papel do Pedagogo é atuar nas instâncias que requerem práticas educativas que têm como finalidade a formação humana incluindo a educação de inclusão.

Dessa forma, para desenvolver a pesquisa, busca-se responder a seguinte pergunta: quais os desafios do ensino de leitura para inclusão de crianças com necessidades especiais na rede regular de ensino?

O objetivo geral deste trabalho é abordar o ensino de leitura para inclusão de crianças com necessidades especiais na rede regular de ensino fundamental. Os objetivos específicos são: apresentar um panorama sobre inclusão e educação especial, abordar o papel do pedagogo no processo de inclusão e descrever os principais desafios para a inclusão de alunos nas escolas regulares.

A pesquisa se trata de uma revisão bibliográfica que foi conduzida utilizando bases de dados acadêmicas, como PubMed, Scopus, ERIC, Google Scholar, entre outras, bem como bibliotecas digitais e periódicos científicos relevantes na área da educação inclusiva e da pedagogia. As palavras-chave utilizadas na busca incluíram termos relacionados ao ensino de leitura ("ensino de leitura", "alfabetização", "letramento"), à inclusão de crianças com necessidades especiais ("crianças com necessidades especiais", "inclusão escolar", "diversidade", "educação inclusiva") e ao ensino fundamental ("rede regular de ensino fundamental", "educação básica").

Foram selecionados artigos científicos, estudos de caso, pesquisas empíricas e revisões sistemáticas publicados em periódicos de relevância na área, bem como livros e documentos oficiais, como diretrizes curriculares e legislação relacionada à educação inclusiva. Após a seleção dos artigos, os dados relevantes foram extraídos e organizados de acordo com as principais temáticas identificadas na literatura revisada. Serão destacados os principais conceitos, teorias, métodos, resultados e conclusões relacionados ao ensino de leitura para crianças com necessidades especiais na rede regular de ensino fundamental.

Em 2004, o Ministério Público Federal fez a publicação do artigo O Acesso de alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, com o intuito de fazer a disseminação dos conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, de maneira a reafirmar os direitos dos estudantes que possuem ou não deficiência se escolarizarem nas classes normais do ensino regular (Brasil, 2010, p. 14).

Ter uma atenção direcionada para a inclusão de alunos com deficiência se afirma ser um tema com muitos desafios e muito importante que resulta em reconhecer que existe diversidade nas instituições escolares. A inclusão voltada para a escola não é feita somente matriculando os indivíduos com deficiência em instituições de ensino regular, mas, garantindo que este aluno participe, envolva-se nas atividades escolares, usando das mais variadas possibilidades para adquirir o aprendizado.

2 DESENVOLVIMENTO

Atualmente, falar sobre inclusão é um tópico cada vez mais difundido que gera cada vez mais seguidores. No entanto, continua sendo uma questão altamente controversa; existem muitas vozes que questionam seu escopo real, especialmente o sistema educacional afetado pelas inúmeras pressões que tendem a aliviar o que mostrar e não como alcançar níveis mais altos de equalização e igualdade de condições. oportunidades para todos, uma situação que é desencadeada pelos resultados ou pelos padrões nacionais e internacionais conhecidos, em torno dos quais, por esses e muitos outros motivos, as necessidades dos alunos em geral são invisíveis, mas particularmente aqueles que estão em uma situação de deficiência. Dessa forma é abordada a inclusão e educação especial, o papel do pedagogo no processo de inclusão e os principais desafios no processo de inclusão.

2.1 INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Seguindo Rodrigues (2016), desde o início do debate em Educação Especial, este estava intimamente ligado às ciências médicas e psicologia. A partir dessa abordagem (médico-psicológica), iniciou-se o estudo e a descrição dos déficits, determinando as categorias de classificação de acordo com a etiologia, com o objetivo principal de “curar ou corrigir”, um déficit ou condição patológica. Ao longo dos anos e tomando como referência a contribuição psicológica, buscamos apoiar crianças e jovens com base em suas particularidades e no déficit diagnosticado e definido. Essas duas formas de ver as necessidades

especiais tiveram seu auge nas décadas de 40 e 60, anos em que é construída uma forma de atendimento às crianças com deficiência, altamente segregativa, onde eram tratadas em centros e instituições especiais, separados de escolas regulares (ONU, 1994).

Segundo Mantoan (2006), o tema de inclusão escolar vem gerando, tanto na academia quanto na própria sociedade, novas e calorosas discussões. Nos debates em relação a inclusão escolar, são revelados dados que se tornam ainda mais importantes neste período de afirmação de práticas e teorias que a fundamentam. Abordar esta nova realidade para o indivíduo com necessidade educacional especial tem o significado de compreender que é possível se desenvolverem e socializar de maneira muito satisfatória, quando os mesmos passam a ser olhados como indivíduos capazes de estar participando de um universo constituído para pessoas com habilidades e competências.

Alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles cujas necessidades educacionais individuais não podem ser resolvidas com os meios e recursos que o professor geralmente usa para responder às diferenças individuais de seus alunos e que precisam ser atendidos por ajustes, recursos ou medidas pedagógicas especiais. Conclui-se que o sistema educacional deve fornecer os recursos humanos, técnicos e materiais necessários para atender às oportunidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, além de orientação técnica para alcançar um aprendizado de qualidade (Rodrigues, 2016).

Apesar de que o histórico da educação de indivíduos com algum tipo de deficiência demonstre mudanças na história da sociedade adicionados de seus movimentos e contradições. Em relação a alunos com deficiência ou necessidades especiais, a inclusão escolar vai além da inserção em escolas regulares. Trata-se de um processo, o que indica movimento, dinâmica, reflexão e reestruturação. Os profissionais que lidam com esse processo devem estar atentos às idiossincrasias dos alunos, reavaliando as próprias posturas, técnicas e ações para que esses estudantes estejam cada vez mais incluídos no universo escolar (Lacerda, de Aquino Albres, dos Santos Drago, 2013).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 9394 de 1996, em seu capítulo V, define a educação especial e estabelece as condições de seu oferecimento em seu artigo 58º:

> Art. 58º - Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei no 12.796, de 2013).
> § 1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
> § 2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns de ensino regular.
> § 3º - A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (Brasil, 1996, p.21).

Já o artigo 59 cita a obrigação das instituições escolares de oferecer ao aluno incluso, metodologias e técnicas diversificadas que o ajudem a se desenvolver, profissionais capacitados que consigam ajudar no processo de ensino-aprendizagem dos indivíduos que precisam de uma educação diversificada e ao acesso de maneira igualitária dos estudantes incluídos em programas sociais vinculados ao ensino regular.

A educação inclusiva é baseada nos mesmos fundamentos da educação regular, com base em todas as crianças de uma determinada comunidade que aprendem juntas, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou culturais. Seguindo Rodrigues (2016), pensar sobre educação de forma inclusiva é preponderante na sociedade atual. Portanto, um dos maiores desafios da educação é realizar o direito de todas as crianças e jovens de ter acesso a uma educação de qualidade e justa para todos, o que responde às suas necessidades individuais de aprendizagem e, ao mesmo tempo, considere uma estrutura curricular comum.

Cruz e Glat (2014) descreve princípios fundamentais para a eficácia da inclusão escolar. Um deles é o acesso para todos os alunos, ou seja, a igual oportunidade de acesso à escola e de desenvolvimento de suas habilidades e necessidades. O professor precisa conhecer o seu aluno, bem como todos os fatores que tornam aquela criança única. Ele deve propiciar que o aluno seja aceito por seus colegas e valorizar as capacidades desse estudante. Outro ponto destacado pelo autor é que a prática dos professores deve ser reflexiva, no sentido de constante reavaliação para motivar a participação e o envolvimento de todos os estudantes.

Nesse ponto, salienta-se a necessidade de tornar significativa a experiência escolar dessas crianças. A experiência de inclusão escolar bem-sucedida ocorre, inevitavelmente, com o esforço e envolvimento do professor, do aluno e de todos os outros atores escolares.

2.2 O PAPEL DO PEDAGOGO NO PROCESSO DE INCLUSÃO

O mundo contemporâneo para alguns autores denominado de sociedade pós-moderna, pós-industrial ou pós-mercantil, ou ainda modernidade tardia traz elementos desafiadores para a formação e a atuação do professor.

Vive-se num período que exige a redefinição de alguns papéis em nossa sociedade, entre eles o do professor. O mundo contemporâneo está marcado por mudanças a cada dia colocando a profissão do professor em constantes desafios, questionando sua identidade no cenário atual, ora rompendo modelos ora impondo novas demandas. Dentre os elementos que marcam a contemporaneidade e trazem consequências para a profissão docente, destacamos: globalização e neoliberalismo, novas tecnologias de comunicação e informação, reestruturação produtiva, diversidade cultural e diversidade de alunos com as mais diversas condições especiais ou não.

As funções do pedagogo percorreram um longo caminho, embasado tanto legal quanto de forma cultural, com o objetivo de formação de um profissional que suprisse a demanda de cada período econômico e político em que a sociedade estava inserida, pois, é fato que a economia move a sociedade e determina o modelo do estado, a política que por sua vez, faz a imposição de uma educação que seguirá seu curso.

Segundo Libâneo (1998), são identificadas algumas características da realidade contemporânea sob a ótica do capitalismo, são elas: no plano socioeconômico as consequências da globalização excluindo os direitos básicos de moradia, trabalho, saúde e educação. No plano cultural e ético-político, o neoliberalismo e o individualismo trazendo exclusão social. No plano educacional, o dualismo educacional diferenciando uma escola para ricos e uma escola para pobres, afetando a qualidade da educação.

É importante salientar no processo de ensino-aprendizagem (EA) a relevância do aprender fazendo, do aprender a aprender, do interesse, da experiência e da participação como base para a vida em sociedade. As pedagogias modernas têm se direcionado para a aprendizagem ativa, o trabalho coletivo, a participação, a pesquisa e da construção do conhecimento.

Como principais instigações à profissionalização do professor destacam-se a qualificação pedagógica e a sua conexão com metodologias de ensino inovadoras e progressistas. Candau (2000) considera a exigência de se reinventar a didática escolar. Nas redes de ensino, sejam públicas ou particulares, predomina a forma de ensino tradicional, a disposição da sala de aula segue a mesma organização em filas, os alunos são vistos como homogêneos e padronizados. A autora afirma que é preciso desnaturalizar e desconstruir a prática pedagógica e favorecer a pluralidade dos alunos considerando suas experiências individuais e ao mesmo tempo coletivas trabalhando na perspectiva multidimensional e plural de ensino.

Apostar na diversidade é outro ponto a ser enfrentado pela Didática no momento atual, segundo Candau (2000). A autora refere-se ao caráter monocultural da prática escolar, hoje amplamente questionado. É urgente imprimir dinamicidade, flexibilidade, diversificação ao trabalho escolar a fim de favorecer que diferentes leituras da realidade, formas de expressão diversas, e a construção de uma perspectiva crítica plural possam ter espaço para se manifestar nas práticas curriculares. Tal mudança:

A agenda proposta por Candau (2000) para uma Didática articulada com as emergências contemporâneas inclui também revisitar temas clássicos da Didática como planejamento, metodologia, avaliação, questões de disciplina e violência, concepções pedagógicas, que são elementos que segundo a autora materializam o ensino, por isso necessitam ser repensadas e retrabalhadas no contexto dos desafios já apresentados e a partir das práticas pedagógicas do dia a dia a escola.

A identidade docente vem sendo discutida ao longo do tempo, ser professor hoje não é o mesmo de antigamente, ou seja, a identidade docente passa por diversas mudanças e transformações em cada período histórico diante dos desafios que surgem sobre a profissão docente. Novos problemas vão surgindo, novos

significados, novas representações vão se definindo ou redefinindo, é um território sem fronteiras. Um dos desafios atuais, é a inclusão de alunos com deficiência em salas de aula do ensino regular e a correta prática docente considerando esta diversidade nas classes.

A formação como base para uma Educação Inclusiva de qualidade é necessária para um perfeito desenvolvimento da educação. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei nº9394/96, os professores devem ter uma formação inicial em cursos superiores de licenciatura.

Segundos os estudos realizados por Pimentel (2012, p. 139), "os professores da escola básica se consideram despreparados para o trabalho com estudantes com deficiência". Essa percepção de incapacidade pode ser reflexo de uma formação inicial com déficit, na qual não tiveram abordadas as competências e as habilidades necessárias para uma educação inclusiva.

Concordando com Pimentel (2012, p. 148), "embora haja ampliação de abordagem no currículo da Pedagogia, ainda assim reconhece-se que estes saberes não são suficientes para a construção de práticas inclusivas na escola". Isso acontece pois, perante a diversidade encontrada nas classes de aulas, somente com uma formação continuada e que procure sempre a pesquisa, esse docente estará se preparando de maneira apropriada para o atendimento das necessidades de seus alunos.

Pimentel (2012) diz que é preciso estar incluído no Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições escolares meios que garantam situações de formação em serviço, os quais podem contribuir para valorizar os profissionais da educação. A autora ainda diz que essa forma de estudo em serviço (...) deve ter caráter de direito e dever do docente, deve ter remuneração, ser ininterrupta e abranger temas específicos e pertinentes em relação as questões que surgem no contexto da prática pedagógica que se desenvolve nas salas de aulas.

2.3 DESAFIOS DO ENSINO DE LEITURA NO PROCESSO DE INCLUSÃO

No entendimento de que a educação é um direito humano fundamental, é que o movimento "Educação para Todos" propôs para 2015 que todos tenham educação obrigatória, especialmente no nível primário. Essa reafirmação de que a comunidade mundial faz da consagração da educação um direito humano, a posiciona como um elemento-chave do desenvolvimento sustentável, da paz e da estabilidade de cada país e entre nações, essa representação definitivamente exige a superação de qualquer tipo de discriminação no acesso à educação e aprendizagem. Do ponto de vista dos direitos, a inclusão educacional constitui uma preocupação universal, sendo visualizada como uma estratégia central para abordar as causas e consequências da exclusão escolar (UNESCO, 2008). Nesse sentido, a valorização da diversidade e sua consideração no desenho e implementação do currículo escolar são o ponto de partida para impedir que as diferenças se tornem desigualdades educacionais entre os alunos.

Embora as estruturas curriculares dos países demonstrem um importante avanço na questão da explicação de um sistema educacional acessível e para o qual geraram diferentes mecanismos normativos, juntamente com o levantamento de planos e programas especiais, é aconselhável atender a uma estrutura e organização escolar na qual a "Educação Especial" é, de fato, uma modalidade transversal, colaborando com o processo educacional de todos os alunos que apresentam necessidades específicas de apoio durante a carreira escolar, mudando a visão atual em que grande parte da responsabilidade é atribuída da educação de alunos com deficiência ou que apresentem alguma dificuldade (Vioto; Vitaliano, 2019).

O exposto acima pode ser a base para uma reorganização da estrutura organizacional do sistema educacional, onde a transversalidade dos apoios faz parte dos órgãos responsáveis pelas políticas educacionais, até atingir as orientações específicas derivadas dos estabelecimentos de ensino.

Diante desse novo cenário, o da inclusão, a comunidade escolar tem pelo menos a tarefa de refletir sobre o lugar ocupado pela inclusão de alunos com deficiência na sala de aula, não é relevante pensar que o endosso de leis e decretos será o suficiente para proteger o direito à educação, por um lado e, por outro, acreditar que é suficiente com a incorporação dessa população na sala de aula, o relevante é, em última análise, quais são as oportunidades, sob quais condições e com quais recursos geramos esses espaços de acesso e participação que oferece aos alunos a oportunidade de aprender em igualdade de condições com os demais alunos de sua turma (Carneiro; Uehara, 2016).

Além de problemas que desfavorecem a inclusão na instituição de ensino, a cultura de inexistência de conhecimento favorece a exclusão de vários alunos na escola que ficam de lado. Algumas vezes ainda ocorre o impedimento do acesso de indivíduos com deficiência na escola de ensino regular, pois algumas pessoas fazem a suposição de que os estudantes com deficiência precisam de institutos exclusivos, isolados, especiais. Para que o direito de se matricular em uma escola regular dos indivíduos com deficiência seja garantido surgem leis, decretos e portarias para que todos tenham acesso ao ensino (Estabel; da Silva Moro, 2011).

Uma das fragilidades mais significativas na concepção e construção de programas de incentivo à leitura é a falta de reflexão sobre questões teóricas, metodológicas, políticas e culturais relacionadas ao exercício da leitura em diferentes contextos e populações. Dessa forma, sugere explorar as diversas metáforas e representações sociais elaboradas por seus diversos agentes, com o objetivo de esclarecer a intenção, o significado e a relevância que tal proposta adotará (Vioto; Vitaliano, 2019).

É preciso colocar uma definição clara e precisa de leitura, para compreender suas representações e formas de apropriação dela por diversos grupos historicamente excluídos desse direito. A leitura como prática cultural exige deslocar nossa atenção para diferentes formatos, contextos e características que cada grupo pode exigir. Nesse sentido, Siqueira e De Mesquita (2016), contribui ao identificar cinco metáforas em torno da leitura:

- Leitura como formação: reforça a concepção de que a experiência da leitura deixa lições para a vida e proporciona moral. Para Siqueira e De Mesquita (2016), essa dimensão desenvolve o sentido ético da leitura.
- A leitura como elemento informativo e seu valor instrumental: a leitura é vista como a principal finalidade da escolarização. Da mesma forma, é atribuído um valor mais alto, pois permite obter informações para o desenvolvimento de determinadas tarefas.
- A leitura como elemento de construção de subjetividade e identidade: esta dimensão descreve os efeitos da leitura na construção de identidades, significados e emoções dentro de uma determinada cultura. É um elemento crucial, pois permite observar as lutas de grupos excluídos em textos específicos.
- Ler como prazer: constitui o centro da experiência de leitura, ao reunir o estudo de interesses, hábitos e comportamentos de leitura. A sua principal motivação é tornar a leitura algo divertido, com várias formas de animação e participação. Inclui a dimensão prazer, motivação, gosto e dimensão afetiva da leitura. Supõe gozo, gozo e prazer, como forças-chave na promoção da aprendizagem.

As dimensões descritas acima têm como finalidade os usos sociais da leitura e sua relação com o empoderamento de grupos de cidadãos historicamente excluídos desse direito. No entanto, é importante destacar que, embora os programas de animação e promoção da leitura enfatizem uma dimensão lúdica e comunitária, eles enfrentam o desafio de politizar suas ações, com o objetivo de inverter os quadros de valores hegemônicos articulados pela cultura, sobre o que é ler e incentivar a leitura para as populações, onde isso não represente um caminho de acesso à participação cidadã, ou melhor, uma alavanca de mobilidade social. A compreensão dessas variáveis visa visualizar as barreiras enfrentadas por grupos de pessoas com deficiência, seus sistemas de resistência utilizados e rebaixamentos no momento de iniciar seu processo de formação leitora. Neste contexto, a educação para a leitura deve ser concebida como uma nova prática de animação cultural, através da qual não só as crianças e os jovens têm acesso a novos mundos e experiências, mas também procuram promover o seu empoderamento cidadão (Siqueira; de Mesquita, 2016).

Promover a leitura é também compreender como os diversos grupos de cidadãos se apropriam da cultura escrita, evidenciando seus processos, ações e contextos disponíveis para ela. A leitura é uma atividade cognitiva superior. O prazer de ler é diminuído em situações em que o leitor recebe comentários negativos, levando a um processo que pode cristalizar processos de plasticidade negativa, conforme discutido com maior profundidade nas páginas seguintes (Estabel; da Silva Moro, 2011).

Lendo a educação a partir da revisão das principais teorias que compõem sua visão multidisciplinar, reúne ações que não só acontecem na escola, mas também nos bairros, na rua e nas diversas ações dialógicas

das quais os sujeitos participam e forjam sua identidade e valor social. Propõe-se um campo sistêmico a partir da concepção dialógica para problematizar a leitura, os agentes relevantes que afetam a leitura e sua promoção. No caso das pessoas com deficiência, o incentivo à leitura deve visar a transformação da pessoa no mundo e em seu contexto mais imediato de desenvolvimento (Vioto; Vitaliano, 2019).

O ensino de leitura é um pilar fundamental na formação educacional de crianças do ensino fundamental, mas quando se trata do processo de inclusão de crianças com necessidades especiais, diversos desafios se apresentam. Esses desafios podem impactar tanto os alunos com necessidades especiais quanto os professores e o sistema educacional como um todo. Um dos principais desafios enfrentados no ensino de leitura para crianças com necessidades especiais é a heterogeneidade desses alunos. Cada criança possui características e necessidades específicas, o que demanda uma abordagem individualizada e adaptada para garantir o seu desenvolvimento pleno. Isso requer dos professores uma compreensão profunda das dificuldades de aprendizagem de cada aluno e a capacidade de oferecer estratégias diferenciadas de ensino (Mesquita, 2016).

A falta de recursos e suportes adequados nas escolas pode ser um obstáculo significativo. Muitas escolas não estão preparadas para oferecer o suporte necessário para crianças com necessidades especiais, seja em termos de materiais didáticos adaptados, estrutura física acessível ou formação adequada para os professores. Isso pode dificultar ainda mais o processo de ensino e aprendizagem (Pedroso, 2013).

Outro desafio importante é a resistência à mudança por parte de alguns professores e gestores escolares. A inclusão de crianças com necessidades especiais requer uma mudança de paradigma na forma como a educação é concebida e praticada, o que nem sempre é fácil de ser implementado. Muitos professores podem se sentir despreparados ou sobrecarregados com as demandas adicionais trazidas pela inclusão, o que pode afetar negativamente a qualidade do ensino oferecido (Mesquita, 2016).

Ensinar leitura no processo de inclusão de crianças no ensino fundamental requer abordagens pedagógicas diferenciadas e estratégias adaptadas para atender às necessidades individuais de cada aluno. É necessário criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, onde todas as crianças se sintam valorizadas e capazes de participar ativamente das atividades de leitura. Antes de iniciar o ensino da leitura, é essencial realizar uma avaliação individualizada das habilidades e necessidades de cada criança. Isso ajudará os educadores a identificar quais estratégias e recursos são mais adequados para cada aluno, garantindo uma abordagem personalizada (Ferraz; dos Santos, 2017).

Os materiais de leitura devem ser adaptados para atender às diferentes necessidades dos alunos. Isso pode incluir o uso de livros com letras grandes, imagens claras e texto simplificado para crianças com dificuldades de visão ou cognitivas. Além disso, materiais digitais acessíveis, como áudio livros e softwares de leitura, podem ser utilizados para oferecer suporte adicional. O ensino da leitura pode ser enriquecido por meio de abordagens multissensoriais, que envolvem diferentes sentidos no processo de aprendizagem.

Isso pode incluir atividades que estimulem a audição, a visão, o tato e o movimento, como leitura em voz alta, jogos de palavras, atividades de escrita tátil e uso de recursos manipulativos (Vioto; Vitaliano, 2019).

Os educadores devem adotar uma abordagem diferenciada para o ensino da leitura, adaptando as estratégias de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Isso pode envolver a utilização de diferentes métodos de ensino, materiais e avaliações para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e progredir. Professores, profissionais de apoio e especialistas em educação especial devem trabalhar em conjunto para oferecer um suporte abrangente aos alunos com necessidades especiais. A colaboração interdisciplinar pode envolver o desenvolvimento de planos de ensino individualizados, o compartilhamento de recursos e estratégias, e a avaliação contínua do progresso dos alunos (Carneiro; Uehara, 2016).

Por fim, é crucial criar um ambiente escolar inclusivo, onde todas as crianças se sintam bem-vindas e respeitadas. Isso inclui promover a aceitação da diversidade, combater o preconceito e o bullying, e garantir que os alunos com necessidades especiais tenham acesso a todas as oportunidades educacionais disponíveis. Ao implementar essas estratégias e práticas, é possível ensinar leitura de forma eficaz no processo de inclusão de crianças no ensino fundamental. É importante lembrar que a inclusão não se trata apenas de colocar crianças com necessidades especiais na mesma sala de aula, mas sim de garantir que elas tenham acesso a uma educação de qualidade, adaptada às suas necessidades individuais (Ferraz; dos Santos, 2017).

É importante destacar os desafios emocionais e sociais enfrentados pelas crianças com necessidades especiais no processo de inclusão. O estigma, o preconceito e a falta de aceitação por parte dos colegas podem impactar negativamente a autoestima e o bem-estar emocional dessas crianças, dificultando o seu engajamento e participação na escola. Em suma, o processo de inclusão de crianças com necessidades especiais no ensino de leitura no ensino fundamental enfrenta uma série de desafios que vão desde a heterogeneidade dos alunos até a falta de recursos e resistência à mudança por parte dos professores e gestores escolares. Superar esses desafios requer um compromisso coletivo de toda a comunidade escolar, bem como políticas públicas eficazes que garantam o acesso equitativo à educação para todos os alunos.

3 CONCLUSÃO

Ter uma atenção direcionada para a inclusão de alunos com deficiência se afirma ser um tema com muitos desafios e muito importante que resulta em reconhecer que existe diversidade nas instituições escolares. A inclusão voltada para a escola não é feita somente matriculando os indivíduos com deficiência em instituições de ensino regular, mas, garantindo que este aluno participe, envolva-se nas atividades escolares, usando das mais variadas possibilidades para que adquira o aprendizado. Globalmente, cada vez mais se está comprometido com uma educação inclusiva e a flexibilização dos currículos para permitir que

todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, mas na prática é evidente que não é tão fácil de implementar.

A educação na escola precisa se organizar em uma concepção inclusiva, por isso, os indivíduos com deficiência não necessitam ser atendidos somente em locais segregados e separados da instituição regular. A educação especial precisa ter seu conceito realizado pelo sistema educacional como uma abordagem humanística, democrática que nota o estudante com as suas individualidades. Cada vez mais, está aumentando a quantidade de alunos com deficiência nas escolas públicas de ensino regular, por isso, é necessário que seja assumida uma nova postura perante o processo de inclusão na escola. Uma postura afirmando o quanto é importante que os alunos em turmas heterogêneas interajam.

No mundo globalizado estão inseridas cada vez mais várias modificações de forma que coloca a profissão do professor em constante desafio, questionando sua identidade no cenário atual, algumas vezes fazendo a ruptura de modelos e outras fazendo a imposição de novas demandas. Dentre os elementos que marcam a contemporaneidade e trazem consequências para a profissão docente, destacam-se: globalização e neoliberalismo, novas tecnologias de comunicação e informação, reestruturação produtiva, diversidade cultural e diversidade de alunos com as mais diversas condições especiais ou não.

Em relação a alunos com necessidades especiais, a inclusão escolar vai além da inserção em escolas regulares. Trata-se de um processo, o que indica movimento, dinâmica, reflexão e reestruturação. Os profissionais que lidam com esse processo devem estar atentos às idiossincrasias dos alunos, reavaliando as próprias posturas, técnicas e ações para que esses estudantes estejam cada vez mais incluídos no universo escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Marcos Político - Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2010.

CAMPOS, M. L. I. L. Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes. **Coleção UAB− UFSCar**, p. 27, 2011.

CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone; UEHARA, Flavia Maria. A inclusão de alunos público alvo da educação especial no ensino fundamental i através do olhar dos professores. **Revista Ibero-Americana de estudos em educação**, v. 11, n. 2, p. 911-934, 2016.

CRUZ, Gilmar de carvalho; GLAT, Rosana. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, v. 30, n. 52, p. 257-273, 2014.

ESTABEL, Lizandra Brasil; DA SILVA MORO, Eliane Lourdes. A mediação da leitura na família, na escola e na biblioteca através das tecnologias de informação e de comunicação e a inclusão social das pessoas com necessidades especiais. **Inclusão Social**, v. 4, n. 2, 2011.

FERRAZ, Adriana Satico; DOS SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. Avaliação de habilidades relacionadas à compreensão de leitura no ensino fundamental. **Psico**, v. 48, n. 1, p. 21-30, 2017.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Cerreta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, n. Especial 2, p. 51-69, 2014.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; DE AQUINO ALBRES, Neiva; DOS SANTOS DRAGO, Silvana Lucena. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 65-80, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Profissão Professor ou Adeus Professor, Adeus Professora? Exigências educacionais contemporâneas e novas atitudes docentes. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas Exigências Educacionais e Profissão Docente**. SP, Cortez: 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: Objeto de Estudo, Conceitos Fundantes e Derivações para o Campo Investigativo e Profissional**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013.

MESQUITA, Guida. O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 1, p. 257-270, 2016.

OLIVEIRA, Fabiana Barros. Desafios na inclusão dos surdos e o intérprete de Libras. **Revista Diálogos & Saberes**, v. 8, n. 1, 2012.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração de Salamanca. Sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Brasília. Recuperado em, v. 12, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em 18 de dezembro de 2019.

PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; DUARTE, Márcia. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. **Educação Unisinos**, v. 17, n. 1, p. 40-47, 2013.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: Saberes necessários e percuros formativos. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 139-155.

RODRIGUES, Irene Elias. **Educação inclusiva**. Paco Editorial, 2016.

SIQUEIRA, Katyanne Koberstein; DE MESQUITA, Patricia Paiva. A leitura no processo de inclusão educacional de alunos deficientes físicos: uma análise bibliográfica. **Revista Decifrar**, v. 4, n. 7, p. 179-179, 2016.

UNESCO. (2008). Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos. Escritório Regional de Educação para América Latina e Caribe (Orealc/UNESCO Santiago). Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf. Acesso em 24 de abril de 2024.

VITALIANO, Celia Regina. O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. **Dialogia**, p. 47-59, 2019.

ISBN: 978-65-83849-38-0

DESENVOLVIMENTO DE KITS EXPERIMENTAIS DE BAIXO CUSTO PARA AULAS PRÁTICAS DE BIOQUÍMICA

DEVELOPMENT OF LOW-COST EXPERIMENTAL KITS FOR PRACTICAL BIOCHEMISTRY CLASSES

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-008

André Gomes de Lima
Mestrando em Ensino em Química na FFCLRP – USP - Ribeirao Preto - SP
E-mail: gomesdelimaster@gmail.com

RESUMO
O ensino de bioquímica enfrenta desafios relacionados à escassez de recursos laboratoriais em muitas instituições de ensino, especialmente públicas. Nesse contexto, o desenvolvimento de kits experimentais de baixo custo surge como alternativa viável para democratizar o acesso às práticas científicas. Esses kits utilizam materiais simples e acessíveis, permitindo a realização de experimentos básicos que ilustram conceitos fundamentais da bioquímica, como atividade enzimática, fermentação e desnaturação de proteínas. Além de reduzir custos, promovem inclusão social, sustentabilidade e inovação pedagógica. Apesar de limitações como a necessidade de padronização, segurança no manuseio e formação docente adequada, os kits representam uma estratégia eficaz para aproximar os estudantes da prática científica e fortalecer sua formação acadêmica.

Palavras-chave: Bioquímica; Ensino de Ciências; Kits didáticos; Baixo custo; Sustentabilidade.

ABSTRACT
Biochemistry teaching faces challenges related to the lack of laboratory resources in many educational institutions, especially public ones. In this context, the development of low-cost experimental kits emerges as a viable alternative to democratize access to scientific practices. These kits use simple and accessible materials, enabling basic experiments that illustrate fundamental biochemistry concepts such as enzymatic activity, fermentation, and protein denaturation. In addition to reducing costs, they promote social inclusion, sustainability, and pedagogical innovation. Despite limitations such as the need for standardization, safety in handling, and adequate teacher training, the kits represent an effective strategy to bring students closer to scientific practice and strengthen their academic training.

Keywords: Biochemistry; Science Education; Didactic kits; Low cost; Sustainability.

1 INTRODUÇÃO

A educação em bioquímica é um dos alicerces essenciais na capacitação de alunos dos campos das ciências biológicas, da saúde e das ciências agrárias. É uma área de estudo que requer não somente a assimilar teoricamente noções complicadas, como metabolismo, configuração de biomoléculas e processos enzimáticos, mas igualmente a experiência prática desses fenômenos em ambiente de laboratório. Entretanto, a situação de diversas instituições educacionais, principalmente as públicas ou situadas em áreas com poucos recursos, é caracterizada pela falta de equipamentos avançados e materiais caros, o que torna complicado o desenvolvimento de aulas práticas frequentes e de boa qualidade.

Essa restrição prejudica o aprendizado, visto que a bioquímica é uma ciência essencialmente prática. A falta de atividades práticas em laboratórios pode fazer com que a educação se torne muito teórica, dificultando a compreensão dos assuntos e diminuindo a participação dos alunos. Nesse contexto, aparece a demanda por alternativas inovadoras e de baixo custo que possibilitem a execução de experimentos simples sem exigir elevados gastos financeiros.

A criação de conjuntos experimentais acessíveis constitui uma solução criativa para esse problema. Estes conjuntos podem ser feitos com itens acessíveis, que podem ser reutilizados e que são fáceis de encontrar, permitindo que educadores ajustem suas atividades práticas às circunstâncias reais de suas escolas. Além de diminuir despesas, esses conjuntos favorecem uma inclusão educacional ampliada, possibilitando que alunos de várias realidades socioeconômicas tenham acesso a experiências laboratoriais relevantes.

Um outro ponto importante é que os kits a preço acessível não apenas atendem a uma necessidade estrutural, mas também promovem a criatividade e a independência dos educadores. Educadores têm a possibilidade de modificar os experimentos conforme as metas de ensino, utilizando abordagens ativas que integram os estudantes à prática científica. Assim, a inclusão desses elementos favorece uma educação mais consciente, engajada e adaptada, de acordo com as necessidades atuais do ensino de ciências.

2 APLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DOS KITS EXPERIMENTAIS DE BAIXO CUSTO

A criação de conjuntos experimentais acessíveis para aulas práticas de bioquímica é uma abordagem que tem se tornado cada vez mais comum em diversas escolas, especialmente em ambientes onde há restrições financeiras e de laboratório. A bioquímica, devido ao seu caráter prático, requer que os alunos tenham experiência imediata com fenômenos como reações de enzimas, mecanismos metabólicos e interações entre moléculas. Entretanto, a falta de laboratórios bem equipados e a carência de reagentes adequados prejudicam o processo de aprendizado, transformando a educação em algo excessivamente conceitual e pouco interessante. Neste contexto, os conjuntos econômicos aparecem como recursos

educacionais que podem conectar os estudantes à experimentação científica, empregando itens básicos, disponíveis e seguros.

Conforme Araujo (2023), a utilização de elementos do dia a dia, como alimentos e produtos químicos de uso caseiro, possibilita a execução de testes que demonstram princípios básicos da bioquímica, sem exigir instrumentos avançados. Como ilustração, a catalase que se encontra em células de plantas e animais é capaz de mostrar a quebra do peróxido de hidrogênio, enquanto a clara de ovo é utilizada como exemplo para analisar a desnaturação de proteínas causada pelo calor ou por solventes. Essas experiências, além de serem fáceis de realizar, incentivam o interesse dos alunos e promovem a aprendizagem com sentido.

Albano e Delou (2023), em pesquisa conduzida na Fundação Oswaldo Cruz, enfatizam que conjuntos de simulação econômicos e acessíveis são essenciais para a participação de alunos em experiências práticas, principalmente em situações de limitação financeira. Eles destacam que esses recursos não só facilitam a realização de experimentos fundamentais, mas também promovem métodos ativos de ensino, onde os estudantes se envolvem de maneira mais independente e reflexiva no processo de aprender. Esse método ajuda a criar profissionais mais qualificados para enfrentar cenários reais, onde a criatividade e a habilidade de se adaptar são fundamentais.

Outro ponto importante é a durabilidade. O Guia de Atividades Experimentais da Universidade Federal do Piauí (2023) destaca que é possível criar diversos kits utilizando materiais reciclados ou reutilizados, o que ajuda a diminuir despesas e incentiva ações sustentáveis. Essa estratégia ajuda a criar alunos mais conscientes sobre as questões sociais e ambientais, incorporando princípios de responsabilidade ambiental na educação científica. Além disso, esforços como a Experimentotecca da UFSCar (2024) mostram que a formação de coleções de recursos educativos e conjuntos experimentais pode auxiliar educadores na construção de aulas práticas que sejam relevantes e acessíveis. Essas iniciativas ressaltam a relevância da inovação no ensino e da acessibilidade na educação científica, demonstrando que é viável proporcionar vivências em laboratório de alto padrão, mesmo em locais com restrições de recursos.

A literatura nova indica que a utilização de conjuntos acessíveis contribui para a interdisciplinaridade, possibilitando que ideias de bioquímica sejam exploradas em associação com campos como biologia celular, microbiologia e química geral. Essa união enriquece a percepção dos alunos acerca dos fenômenos da biologia e da química, promovendo um aprendizado mais abrangente. Adicionalmente, a natureza prática e fácil de acessar desses conjuntos ajuda a incentivar interesses na ciência, visto que muitos estudantes fazem sua primeira experiência com experimentos através dessas ações mais fáceis.

Assim, a criação de kits experimentais acessíveis vai além da simples eliminação de obstáculos financeiros, pois também estimula a inclusão social, a sustentabilidade e a inovação nos métodos. Eles se

estabelecem como recursos educacionais que expandem o acesso ao ensino da ciência, reforçando a formação acadêmica e gerando um interesse mais intenso pela bioquímica nos alunos.

3 DESAFIOS E LIMITAÇÕES

Apesar de os conjuntos experimentais acessíveis serem uma opção criativa e inclusiva para a aprendizagem de bioquímica, a sua aplicação enfrenta dificuldades e restrições. Um dos aspectos mais importantes é a uniformização dos testes. Devido ao fato de que vários desses conjuntos fazem uso de matérias-primas substitutas e acessíveis, os resultados podem divergir dependendo da origem ou da qualidade dos componentes, o que torna mais difícil a reprodutibilidade e a comparação entre distintas turmas ou instituições. Acelino (2023) nota que a falta de diretrizes padronizadas pode afetar a credibilidade das pesquisas, obrigando os educadores a ajustarem suas abordagens de acordo com as circunstâncias locais.

Outro ponto importante é a proteção ao lidar com os materiais. Embora sejam feitos com materiais básicos, alguns testes ainda incluem substâncias que necessitam de atenção especial, como o peróxido de hidrogênio ou solventes orgânicos. Albano e Delou (2023) enfatizam que, até mesmo em tarefas que envolvem baixo investimento, é fundamental que os alunos tenham instruções apropriadas sobre como utilizar os equipamentos de proteção individual, realizar o descarte adequado de resíduos e seguir boas práticas em laboratórios, prevenindo perigos à saúde e ao ambiente.

A formação de professores é também vista como uma restrição relevante. Diversos educadores não têm formação adequada para modificar experimentos convencionais em versões mais simples e que sejam fáceis de entender, o que pode resultar em dificuldades para a aceitação dos kits. Araujo (2023) enfatiza que a formação dos professores é crucial para que os kits sejam utilizados de maneira adequada, assegurando que os fins educacionais sejam atingidos e que os alunos assimilhem os conceitos de maneira clara e contextualizada.

Além disso, existe a preocupação com a infraestrutura básica requerida. Apesar de haver materiais que são fáceis de obter, determinadas atividades ainda necessitam de um espaço apropriado, água potável, itens essenciais de proteção e requisitos básicos de organização. Em instituições de ensino que não têm nem mesmo laboratórios provisórios, o uso dos kits pode ser impraticável ou restrito, limitando o impacto da proposta.

Outro obstáculo é a restrição conceitual. Os conjuntos de baixo preço são úteis para ilustrar conceitos fundamentais da bioquímica, como a ação das enzimas, processos fermentativos ou a desnaturação de proteínas, porém não são capazes de replicar experimentos mais elaborados que necessitam de instrumentos precisos, como a cromatografia, espectrofotometria ou eletroforese. Nesse contexto, seu

uso deve ser encarado como uma abordagem adicional, que pode ampliar o acesso às atividades essenciais, mas não como um substituto total dos laboratórios convencionais.

Finalmente, é essencial levar em conta a aprovação das instituições. Em certos contextos acadêmicos, existe uma ênfase exagerada em métodos laboratoriais tradicionais, o que pode criar barreiras para a adoção de abordagens diferentes. Vencer esse obstáculo requer não apenas a demonstração da efetividade educacional dos kits, mas igualmente diretrizes educacionais que promovam a inovação e a inclusão no aprendizado das ciências.

4 PERSPECTIVAS FUTURAS E INOVAÇÃO

As projeções futuras sobre a utilização de kits de experimentação acessíveis no ensino da bioquímica indicam um ambiente de contínua transformação, caracterizado pela adição de tecnologias inovadoras, abordagens educacionais e práticas ecológicas. Esses conjuntos, que apareceram no começo como soluções básicas para compensar a escassez de recursos em laboratórios, estão se tornando progressivamente mais elaborados, mantendo, porém, sua essência de serem acessíveis.

Uma das grandes tendências é a transformação digital da educação prática, incorporando ferramentas virtuais e mistas. Aplicativos para dispositivos móveis e plataformas na internet podem ser empregados para oferecer diretrizes precisas, vídeos informativos e simulações adicionais, possibilitando que os alunos acessem materiais interativos antes, durante e após os experimentos. Essa estratégia aumenta a independência dos estudantes e apoia métodos ativos, como a aula invertida, onde o aluno se prepara antecipadamente para a aplicação prática. Albano e Delou (2023) apontam que a união de atividades práticas e ferramentas digitais pode aprimorar o processo de aprendizado, tornando-o mais interativo e alinhado com a realidade.

Uma visão importantíssima é a relação entre diferentes disciplinas. Os pacotes econômicos podem ser ajustados para incluir conteúdos de bioquímica em conjunto com disciplinas como microbiologia, biotecnologia, química do meio ambiente e até física aplicada. Essa combinação favorece um aprendizado mais abrangente e capacita os alunos a enfrentarem questões complicadas que necessitam de diversos saberes. Acelino (2023) destaca que métodos experimentais que são acessíveis podem servir como uma base inicial para iniciativas interdisciplinares, promovendo a criatividade e a habilidade de solucionar questões.

A sustentabilidade se destaca como um ponto crucial para as inovações que estão por vir. A utilização de materiais reciclados e reutilizados não só diminui despesas, como também ajuda a aumentar a consciência ambiental entre os alunos. Nesse contexto, espera-se que os kits avancem para incorporar abordagens que promovam a responsabilidade socioambiental, conectando o aprendizado de bioquímica às exigências modernas de sustentabilidade. Araujo (2023) destaca que a utilização de recursos sustentáveis e

diferentes pode converter os kits em ferramentas de ensino que, além de educar sobre ciências, incentivam princípios éticos e ecológicos.

Um aspecto encorajador é a parceria entre as instituições educacionais. O desenvolvimento de redes para a troca de protocolos, recursos e vivências pode resultar em um repositório de práticas disponíveis e reconhecidas, tornando mais simples a propagação de métodos que funcionam. Projetos como a Experimentotecca da UFSCar (2024) evidenciam a capacidade de coleções colaborativas, que possibilitam que educadores de diversas realidades acessem materiais práticos e criativos.

Em conclusão, as visões para o futuro também contemplam a chance de colaborações com indústrias produtivas e de tecnologia, como firmas de biotecnologia e novas empresas de educação, que têm o potencial de ajudar na criação de kits mais atuais e envolventes. Essa ligação entre instituições de ensino e setor produtivo pode resultar em alternativas criativas, que têm o potencial de aumentar ainda mais a abrangência e a eficiência dos conjuntos acessíveis.

Dessa forma, a perspectiva para os conjuntos experimentais acessíveis voltados ao aprendizado de bioquímica indica um horizonte com mais inclusão, inovação e sustentabilidade. A combinação de recursos digitais, a abordagem interdisciplinar, a conscientização sobre o meio ambiente e a cooperação entre instituições são aspectos que precisam fortalecer esses kits como instrumentos essenciais para a educação científica atual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação de conjuntos experimentais acessíveis para atividades práticas de bioquímica é uma abordagem educacional original e essencial, considerando as dificuldades financeiras e de infraestrutura que muitas escolas enfrentam. Com o emprego de recursos básicos, disponíveis e seguros, esses conjuntos permitem que os alunos experimentem de maneira direta os fenômenos essenciais da bioquímica, fazendo com que a aprendizagem seja mais tangível e relevante. Além de tornar as práticas de laboratório mais acessíveis, eles também favorecem a inclusão social, a sustentabilidade e a inovação nos métodos, expandindo o impacto da educação científica.

Embora existam barreiras e restrições, como a exigência de uniformização dos testes, atenção à segurança e formação apropriada dos educadores, as vantagens superam os obstáculos. Albano e Delou (2023) destacam que esses recursos são essenciais para assegurar que alunos de variados contextos sociais possam ter vivências práticas, enquanto Acelino (2023) sublinha que abordagens simples, se bem estruturadas, podem ser tão eficientes quanto testes realizados em laboratórios avançados.

As projeções para o futuro indicam a combinação dos kits com ferramentas digitais, um aumento na interdisciplinaridade e o fortalecimento de colaborações entre diferentes instituições, evidenciado pela ação da Experimentotecca da UFSCar (2024). Essas novidades buscam estabelecer os kits econômicos

como recursos essenciais para a educação em bioquímica, capacitando alunos a se tornarem mais críticos, criativos e atentos a temas socioambientais.

Em resumo, os conjuntos experimentais acessíveis não devem ser encarados unicamente como alternativas temporárias, mas sim como ferramentas fundamentais para desenvolver uma educação científica que seja mais inclusiva, sustentável e criativa. Eles figuram como uma via encorajadora para conectar os alunos com a prática científica, estimular interesses e aprimorar a educação formal, auxiliando na difusão do saber e no progresso da ciência no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBANO, W. M.; DELOU, C. M. C. *Kit para aulas experimentais simuladas*. Fundação Oswaldo Cruz, 2023. Disponível em: https://arca.fiocruz.br/items/1aa61872-a825-49ec-a23b-ee0b638eca89/full. Acesso em: 4 dez. 2025.

ACELINO, V. F. *Manual de Atividades Experimentais para as disciplinas de Biologia e Química*. Universidade Federal do Piauí, 2023. Disponível em: **Aqui está o link direto para o trabalho solicitado:** Manual de Atividades Experimentais para as disciplinas de Biologia e Química – Vanessa de Freitas Acelino, UFPI, 2023 Acesso em: 08 dez. 2025.

ARAUJO, R. F. *Experimentos com materiais de baixo custo: uma estratégia alternativa para o ensino de bioquímica*. Instituto Federal de Brasília, 2023. Disponível em: https://repositorio.ifb.edu.br/items/c38ca512-b957-490c-9390-e69ca71a8e67/full. Acesso em: 4 dez. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. *Experimentotecca e Acervo de Materiais Didáticos*. UFSCar, 2024. Disponível em: https://www.experimentotecca.ufscar.br/ . Acesso em: 4 dez. 2025.

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 9

FORMAÇÃO INICIAL DO TERAPEUTA OCUPACIONAL E AS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO SÉCULO XXI

INITIAL TRAINING OF THE OCCUPATIONAL THERAPIST AND THE DEMANDS OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE 21ST CENTURY

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-009

Pedro Pereira de Sousa
Graduando Bacharelado em Terapia Ocupacional
Faculdade Metropolitana do Cariri – UNIFAMEC, Brasil
Vínculo Institucional: Faculdade Metropolitana do Cariri – UNIFAMEC, Brasil
E-mail: pedropereira1010@gmail.com

Rosilene de Oliveira Faustino
Graduanda Bacharelado em Terapia Ocupacional
Faculdade Metropolitana do Cariri – UNIFAMEC, Brasil
Vínculo Institucional: Faculdade Metropolitana do Cariri – UNIFAMEC, Brasil
E-mail: rosilenefaustino52@gmail.com

Luana de Sá Ananias Pinheiro
Graduanda Bacharelado em Terapia Ocupacional
Centro Universitário Maurício de Nassau – UNINASSAU, Brasil
Vínculo Institucional: Centro Universitário Maurício de Nassau – UNINASSAU, Brasil
E-mail: luanananias2@gmail.com

George Duarte Xenofonte Pereira
Graduando Bacharelado em Terapia Ocupacional
Faculdade Metropolitana do Cariri – UNIFAMEC, Brasil
Vínculo Institucional: Faculdade Metropolitana do Cariri – UNIFAMEC, Brasil
E-mail: geoxenofonte@gmail.com
LATTES: http://lattes.cnpq.br/4350046220952941

Janaine Alves Ferreira
Graduanda Bacharelado em Terapia Ocupacional
Faculdade Metropolitana do Cariri – UNIFAMEC, Brasil
Vínculo Institucional: Faculdade Metropolitana do Cariri – UNIFAMEC, Brasil
E-mail: alvesfjanaine@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0197-9172

Francisco Renato Silva Ferreira
Mestre em Ensino em Saúde
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
Vínculo Institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
E-mail: renatoferreira@altaneira.ce.gov.br
LATTES: http://lattes.cnpq.br/6775378848524040
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3977-0136

RESUMO
O estudo analisa, sob perspectiva crítica e interdisciplinar, a formação inicial do terapeuta ocupacional no Brasil e sua relação com as exigências da educação inclusiva no século XXI. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter exploratório e documental, fundamentada em análise bibliográfica e normativa, abrangendo marcos legais, políticas públicas e diretrizes curriculares nacionais. Observou-se que, apesar de avanços na incorporação de conteúdos relacionados à inclusão, a presença desses temas ainda ocorre de forma fragmentada e com baixa integração à prática pedagógica. A ausência de vivências consistentes no contexto escolar e a fragilidade na articulação interprofissional emergem como entraves à consolidação de um perfil profissional apto a promover acessibilidade e participação plena dos estudantes. Constatou-se que o marco legal brasileiro oferece respaldo para essa inserção, mas a efetividade depende de reconfiguração curricular, ampliação dos estágios e fortalecimento do diálogo entre saúde e educação. Conclui-se que a formação inicial do terapeuta ocupacional deve ser estruturada como eixo estratégico para a concretização da educação inclusiva, com ênfase em competências técnicas, éticas e políticas. A pesquisa contribui para o debate acadêmico e para a formulação de práticas e políticas mais alinhadas às demandas da diversidade.

Palavras-chave: Terapia ocupacional; Educação inclusiva; Formação profissional.

ABSTRACT
This study critically and interdisciplinarily examines the initial training of occupational therapists in Brazil and its relationship with the demands of inclusive education in the 21st century. Adopting a qualitative, exploratory, and documentary approach, it is based on bibliographic and normative analysis, encompassing legal frameworks, public policies, and national curriculum guidelines. Findings indicate that, despite advances in incorporating content related to inclusion, such topics are still presented in a fragmented manner and with limited integration into pedagogical practice. The lack of consistent experiences in school settings and weak interprofessional collaboration emerge as obstacles to consolidating a professional profile capable of promoting accessibility and full participation of students. It was found that Brazilian legislation offers strong support for this insertion, but effectiveness depends on curriculum reconfiguration, expansion of internships, and strengthening the dialogue between health and education. It is concluded that the initial training of occupational therapists should be structured as a strategic axis for achieving inclusive education, emphasizing technical, ethical, and political competencies. The research contributes to academic debate and the formulation of practices and policies better aligned with the demands of diversity.

Keywords: Occupational therapy; Inclusive education; Professional training.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como um imperativo ético, político e pedagógico no cenário brasileiro, representando não apenas um avanço normativo, mas uma profunda transformação de paradigmas sobre o que significa ensinar e aprender. Trata-se de um movimento que busca, de forma deliberada, romper com práticas excludentes historicamente cristalizadas, reconhecendo que a diferença não constitui obstáculo, mas condição intrínseca e enriquecedora do processo educativo. A perspectiva inclusiva emerge como resposta a uma trajetória marcada por segregação, negligência e invisibilidade de grupos sociais marginalizados, e exige que os sistemas educacionais reorganizem-se para garantir, de fato, o acesso, a permanência e a participação plena de todos os estudantes, independentemente de suas condições funcionais, socioculturais ou econômicas.

A inserção da Terapia Ocupacional nesse debate revela-se não como uma adição circunstancial, mas como a ampliação das fronteiras de um campo profissional que, desde sua origem, compreende a ocupação humana como elemento central na promoção da saúde, da autonomia e da participação social. Se, em seu desenvolvimento histórico, a atuação do terapeuta ocupacional esteve majoritariamente vinculada a contextos clínicos e hospitalares, a complexificação das demandas educacionais no século XXI impõe a este profissional novos desafios e responsabilidades. Como enfatiza Galheigo (2022, p. 4),

> A escola contemporânea, para que seja de fato inclusiva, necessita reconhecer, compreender e responder de maneira consistente à diversidade de modos de ser, agir e aprender presentes em sua comunidade. Esse compromisso exige não apenas a implementação de ajustes pedagógicos pontuais, mas também a realização de mudanças estruturais e culturais mais amplas, capazes de envolver e mobilizar todos os atores do processo educativo, em uma perspectiva coletiva e transformadora.

O terapeuta ocupacional, inserido nesse ecossistema, atua como articulador entre saúde e educação, identificando barreiras, promovendo estratégias de acessibilidade, orientando o uso de tecnologias assistivas e mediando relações para potencializar a participação dos estudantes em igualdade de condições. Sua contribuição não se restringe ao nível técnico, mas carrega implicações éticas e políticas, pois incide diretamente sobre o direito de aprender.

É nesse contexto que a formação inicial desse profissional adquire centralidade estratégica. A Resolução CNE/CES nº 6/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Terapia Ocupacional, define a necessidade de formar profissionais generalistas, críticos e reflexivos, capazes de atuar em diferentes cenários sociais. No entanto, a realidade da educação inclusiva exige que essas diretrizes sejam revisitadas e interpretadas à luz de um paradigma educacional que integra dimensões de saúde, pedagogia, justiça social e direitos humanos. Como observa Almeida e Galheigo (2021, p. 12),

> Não basta ao terapeuta ocupacional dominar com segurança as técnicas e instrumentos específicos de sua área de atuação; é igualmente imperativo que compreenda, de forma crítica e contextualizada, a dinâmica pedagógica, as interações humanas e a realidade sociopolítica que permeiam o cotidiano escolar. Esse entendimento deve possibilitar a construção de diálogos que transcendam fronteiras disciplinares, favorecendo práticas colaborativas e interprofissionais capazes de responder às demandas da diversidade e da inclusão.

Apesar dos avanços, persistem lacunas relevantes na preparação acadêmica do TO para o trabalho em contextos escolares inclusivos. Estudos apontam que muitos currículos ainda tratam a temática de forma periférica, sem assegurar a vivência prática necessária para compreender as especificidades do ambiente escolar e a complexidade do trabalho interdisciplinar. Essa carência formativa reflete-se na dificuldade de alguns profissionais em transitar entre a linguagem técnica da saúde e a linguagem pedagógica, elemento essencial para a construção de práticas colaborativas.

Além disso, a contemporaneidade impõe desafios inéditos à educação inclusiva, como a incorporação crítica de tecnologias digitais e assistivas, o enfrentamento do capacitismo estrutural e a ampliação de políticas públicas que sustentem a presença de equipes multiprofissionais na escola. Nesse cenário, a formação inicial deve preparar o terapeuta ocupacional para um exercício profissional que una sensibilidade social, competência técnica e capacidade de inovação.

O presente artigo insere-se, portanto, na convergência de dois campos — a formação acadêmica em Terapia Ocupacional e a educação inclusiva — com o objetivo de analisar, sob perspectiva crítica, de que maneira a graduação em TO no Brasil tem respondido às demandas de um sistema educacional que se pretende inclusivo, democrático e anticapacitista. Busca-se compreender não apenas os aspectos curriculares e normativos, mas também os desafios e possibilidades que emergem da prática profissional nesse contexto.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 FORMAÇÃO INICIAL DO TERAPEUTA OCUPACIONAL NO BRASIL

A formação inicial do terapeuta ocupacional no Brasil constitui-se em um processo que reflete tanto a trajetória histórica da profissão quanto as demandas sociais, políticas e culturais que configuram o cenário contemporâneo da saúde e da educação. Regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Terapia Ocupacional, instituídas pela Resolução CNE/CES nº 6, de 19 de fevereiro de 2002, essa formação busca assegurar um perfil profissional generalista, crítico e reflexivo, capaz de intervir em diferentes níveis de atenção à saúde, na perspectiva da integralidade do cuidado e do respeito à diversidade humana.

Ainda que as DCNs estabeleçam uma base sólida para a constituição das competências técnicas, científicas e éticas do profissional, a inserção do terapeuta ocupacional em ambientes escolares inclusivos

exige um aprofundamento específico, muitas vezes ainda ausente nas matrizes curriculares. A complexidade desse campo de atuação exige não apenas conhecimento clínico, mas compreensão das políticas públicas educacionais, das metodologias de ensino e aprendizagem e das dinâmicas socioculturais que moldam a escola contemporânea.

Como ressaltam Almeida e Galheigo (2021, p. 12),

> O exercício profissional em contextos inclusivos demanda do terapeuta ocupacional não apenas a competência técnica, mas também a habilidade de estabelecer diálogos consistentes com diferentes saberes e práticas. É necessário que compreenda, de forma aprofundada, as especificidades e sutilezas do processo pedagógico, bem como os fatores sociais, culturais e estruturais que condicionam a participação ou a exclusão de determinados grupos, adotando uma postura crítica e propositiva frente a essas realidades.

Esse diálogo interdisciplinar, que deveria ser incentivado desde os primeiros períodos da graduação, ainda se apresenta de forma incipiente em muitos cursos, que privilegiam a prática clínica tradicional em detrimento das experiências de campo no ambiente escolar. A ausência de uma integração efetiva entre teoria e prática limita a construção de competências voltadas à mediação de processos educativos inclusivos, ao uso de tecnologias assistivas e à adaptação de recursos pedagógicos.

A literatura aponta que a formação do terapeuta ocupacional, para ser efetivamente responsiva às demandas da educação inclusiva, deve incorporar elementos formativos que transcendam a dimensão técnica e alcancem uma perspectiva político-pedagógica. Isso implica compreender que o trabalho do TO na escola não é apenas oferecer suporte a alunos com deficiência, mas contribuir para a transformação das práticas escolares e para a promoção de uma cultura institucional que valorize a diversidade e combata o capacitismo. Nesse sentido, Campos (2023, p. 318) observa:

> O papel do terapeuta ocupacional no contexto escolar não se restringe a intervenções pontuais ou ações isoladas voltadas a casos específicos. Ele abrange, de forma abrangente e articulada, a proposição de estratégias coletivas e a construção de políticas institucionais que possam reconfigurar, de maneira estruturada, o espaço e o tempo escolares, tornando-os acessíveis, inclusivos e pedagogicamente significativos para todos os estudantes, independentemente de suas condições ou necessidades.

Outro aspecto fundamental refere-se ao desenvolvimento de competências relacionadas ao uso e à implementação de tecnologias assistivas. Ainda que a legislação brasileira reconheça a importância desses recursos, sua presença nos currículos de Terapia Ocupacional é, em muitos casos, periférica e pouco articulada com a realidade escolar. Formar profissionais aptos a selecionar, adaptar e orientar o uso desses dispositivos é essencial para potencializar a autonomia e a participação dos estudantes em situação de vulnerabilidade educacional.

Além disso, a formação inicial precisa se ancorar em uma compreensão ampliada dos determinantes sociais, econômicos e culturais da aprendizagem. O terapeuta ocupacional, ao intervir no contexto escolar, deve estar apto a identificar não apenas as barreiras físicas ou sensoriais, mas também aquelas de natureza atitudinal e institucional, que frequentemente se mostram mais resistentes à mudança. Para tanto, a graduação deve proporcionar vivências interprofissionais, estágios supervisionados e projetos de extensão que estimulem a análise crítica e a construção de soluções colaborativas.

Portanto, a formação inicial do terapeuta ocupacional no Brasil encontra-se diante de um desafio duplo: consolidar as competências nucleares da profissão e, simultaneamente, integrar de forma estruturada conteúdos e práticas voltados à educação inclusiva. Essa integração, quando realizada com intencionalidade pedagógica e apoio institucional, tem potencial para formar profissionais capazes de atuar não apenas como prestadores de serviços, mas como agentes de transformação no espaço escolar, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

2.2 MARCO LEGAL E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O arcabouço jurídico que sustenta a educação inclusiva no Brasil representa um dos mais abrangentes e avançados da América Latina, articulando princípios constitucionais, legislações específicas e políticas públicas que reconhecem a diversidade humana como valor fundante da sociedade. A Constituição Federal de 1988 instituiu, no artigo 205, a educação como "direito de todos e dever do Estado e da família" e, no artigo 208, inciso III, estabeleceu a obrigatoriedade do "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988). Este dispositivo jurídico foi responsável por inaugurar, no texto constitucional, uma concepção de educação que transcende a simples oferta de vagas, incorporando o compromisso com a igualdade de oportunidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reafirma esse princípio ao dispor, em seu artigo 4º, inciso III, sobre a garantia de atendimento educacional especializado gratuito, em complementação à escolarização na rede regular. Mais que uma exigência normativa, trata-se de uma diretriz que orienta as políticas educacionais em todo o território nacional, exigindo a implementação de práticas pedagógicas adaptadas, acessibilidade física e comunicacional, bem como formação continuada para os profissionais da educação.

No plano internacional, o Brasil é signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), incorporada ao ordenamento jurídico nacional com status constitucional pelo Decreto nº 6.949/2009. O documento estabelece, em seu artigo 24, que os Estados Partes devem assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, "garantindo que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência" (ONU, 2006, p. 28). Esse compromisso

internacional impõe ao Estado brasileiro a responsabilidade de estruturar políticas públicas e ações concretas para assegurar o pleno acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes.

Um marco fundamental no campo normativo é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Lei nº 13.146/2015), que consolida princípios de acessibilidade, não discriminação e participação plena. Em seu artigo 28, a LBI determina que o sistema educacional deve assegurar currículos, métodos e recursos acessíveis, bem como garantir o apoio de profissionais especializados. Nesse ponto, abre-se um espaço legítimo para a atuação de profissionais como o terapeuta ocupacional, cuja formação lhes confere habilidades para a adaptação de recursos, mediação de processos e promoção da participação ativa dos estudantes.

Cabe destacar, ainda, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que estabelece diretrizes para a reorganização dos sistemas de ensino, de modo a substituir gradativamente modelos segregadores por práticas inclusivas. Essa política enfatiza a necessidade de identificar, eliminar e prevenir barreiras à aprendizagem e à participação, abrangendo dimensões físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais. Conforme assinala Carvalho (2019, p. 67):

> A educação inclusiva não se concretiza apenas pela existência de dispositivos legais ou normativos, ainda que estes sejam fundamentais como base de sustentação. Ela requer, de maneira imprescindível, um compromisso político efetivo, acompanhado de vontade institucional consistente e da implementação de práticas pedagógicas transformadoras, capazes de reconhecer a diversidade como um valor e uma riqueza social, e não como um problema ou obstáculo a ser superado.

Apesar desse robusto arcabouço legal, a efetivação da educação inclusiva no Brasil enfrenta desafios estruturais e culturais. Entre eles, destacam-se a insuficiência de recursos financeiros e humanos, a carência de formação inicial e continuada de profissionais e a persistência de visões assistencialistas ou segregadoras no cotidiano escolar. Nesse contexto, a formação do terapeuta ocupacional deve incorporar não apenas o conhecimento das leis e políticas, mas também a capacidade crítica de interpretá-las e aplicá-las de forma contextualizada e transformadora.

Assim, compreender o marco legal e as políticas públicas não é um exercício meramente técnico ou burocrático. Trata-se de reconhecer que tais instrumentos constituem ferramentas de luta social, cuja efetividade depende da atuação comprometida de múltiplos atores. O terapeuta ocupacional, ao inserir-se nesse cenário, deve assumir o papel de articulador entre os dispositivos legais e a realidade concreta da escola, contribuindo para que o direito à educação inclusiva se traduza em experiências de aprendizagem significativas, equitativas e emancipadoras.

2.3 INTERSEÇÕES ENTRE TERAPIA OCUPACIONAL E EDUCAÇÃO

A relação entre Terapia Ocupacional (TO) e educação constitui-se como um campo interdisciplinar de significativa relevância para a efetivação de políticas e práticas inclusivas. Embora a origem da profissão esteja historicamente vinculada a contextos clínicos e institucionais, sua evolução epistemológica e prática ampliou o escopo de atuação para abarcar dimensões sociais, culturais e educacionais, reconhecendo a escola como um espaço privilegiado de promoção da participação e da cidadania. Nesse sentido, o terapeuta ocupacional, ao intervir no contexto escolar, transcende o papel técnico, assumindo também funções de mediação, articulação e transformação das práticas pedagógicas e institucionais.

O trabalho do TO na educação demanda o domínio de saberes múltiplos, que incluem não apenas os fundamentos da ciência ocupacional, mas também a compreensão das metodologias de ensino, da gestão escolar, da legislação educacional e das especificidades do desenvolvimento humano em contextos de aprendizagem. Como observa Galheigo et al. (2022, p. 3),

> A inserção do terapeuta ocupacional no espaço escolar não se restringe a ações voltadas exclusivamente para a reabilitação de funções ou à intervenção em dificuldades específicas. Seu papel envolve, de forma mais ampla e integrada, a criação e o fortalecimento de condições pedagógicas, sociais e ambientais que permitam a cada estudante participar ativamente e de maneira significativa das experiências escolares, superando barreiras de diferentes naturezas e construindo sentidos próprios no processo educativo e no convívio coletivo.

Essa atuação não é estática, mas processual, e se constrói a partir do diálogo constante com professores, coordenadores pedagógicos, gestores, famílias e demais profissionais que compõem a rede de apoio educacional. É nesse diálogo que emergem as soluções mais potentes para a promoção da acessibilidade — entendida não apenas como adequação arquitetônica, mas como reorganização dos tempos, espaços, conteúdos e interações para atender às singularidades dos estudantes.

Um ponto central dessa intersecção está no uso de tecnologias assistivas e estratégias adaptativas que viabilizam a participação de alunos com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento ou outras condições que possam impactar a aprendizagem. O TO atua na avaliação das necessidades, na seleção dos recursos e na capacitação dos usuários — sejam eles alunos, professores ou familiares — para que tais recursos sejam utilizados de forma efetiva e significativa. No entanto, como apontam Santos e Pereira (2023), muitas vezes o potencial dessas ferramentas é subutilizado por falta de formação específica dos profissionais envolvidos, o que reforça a importância da presença qualificada do terapeuta ocupacional no ambiente escolar.

Além disso, a Terapia Ocupacional no contexto educacional precisa considerar a dimensão sociopolítica da escola. A instituição escolar não é neutra; ela reproduz e, ao mesmo tempo, pode questionar e transformar estruturas de desigualdade social, cultural e econômica. Assim, a atuação do TO deve alinhar-

se a um paradigma crítico, que não se limite a adaptar o aluno à escola, mas que questione e modifique a própria escola para que esta se torne inclusiva. Como afirma Carvalho (2019, p. 74):

> Incluir não significa simplesmente inserir o sujeito considerado diferente em um modelo escolar previamente estabelecido e cristalizado, mas implica repensar criticamente a própria estrutura desse modelo. É necessário reconstruí-lo de forma que seja concebido, desde seus fundamentos, a partir da valorização da diversidade humana, do reconhecimento das singularidades e da incorporação da justiça social como princípio orientador das práticas pedagógicas e das políticas institucionais.

Essa concepção exige que o terapeuta ocupacional atue tanto na esfera micro — trabalhando diretamente com o estudante e sua rede de apoio — quanto na esfera macro — participando de discussões sobre políticas públicas, projetos pedagógicos e programas de formação docente. Trata-se de uma prática que integra ciência, técnica e compromisso ético, tendo como horizonte a construção de uma escola que reconheça e valorize a pluralidade de corpos, mentes, culturas e modos de aprender.

Portanto, a intersecção entre Terapia Ocupacional e educação não se dá apenas por proximidade temática, mas por uma convergência de princípios e objetivos: ambos os campos buscam promover a autonomia, a participação e a dignidade humana. Ao assumir a educação inclusiva como um de seus campos legítimos de atuação, a Terapia Ocupacional reafirma sua identidade como profissão comprometida com a transformação social, com a defesa de direitos e com a construção de práticas que respondam, de forma inovadora e sensível, às complexas demandas do século XXI.

2.4 TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E ACESSIBILIDADE ESCOLAR

A noção contemporânea de educação inclusiva, ao reconhecer a diversidade como princípio estruturante do processo educativo, pressupõe a adoção de estratégias e recursos capazes de eliminar ou minimizar barreiras à participação e à aprendizagem. Nesse contexto, as tecnologias assistivas assumem papel central, não apenas como instrumentos de apoio individual, mas como mediadores da construção de ambientes educacionais mais equitativos e responsivos às singularidades dos estudantes.

De acordo com a definição oficial apresentada pelo Comitê de Ajudas Técnicas, tecnologia assistiva é um "conjunto de recursos, serviços e estratégias que visam proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, promovendo vida independente e inclusão" (Brasil, 2009, p. 9). Essa concepção amplia o entendimento sobre o potencial transformador desses recursos, ao situá-los como elementos que dialogam com questões pedagógicas, sociais e culturais. Assim, ao serem incorporadas ao cotidiano escolar, as tecnologias assistivas transcendem o caráter meramente instrumental e se tornam veículos de participação social e emancipação.

O terapeuta ocupacional, pela natureza de sua formação, detém competências específicas para avaliar necessidades, selecionar, adaptar e treinar o uso de tecnologias assistivas, considerando não apenas

as demandas individuais, mas também o contexto físico, social e pedagógico em que o recurso será utilizado. Como salientam Santos e Pereira (2023, p. 4):

> A efetividade das tecnologias assistivas no ambiente escolar não está diretamente vinculada à sofisticação ou ao custo elevado do recurso utilizado, mas sim à sua adequação às necessidades específicas de cada estudante e à realidade física, pedagógica e organizacional da instituição. Tal efetividade exige um olhar técnico apurado, sensível e comprometido, capaz de integrar-se de maneira orgânica às práticas pedagógicas e de promover soluções que realmente favoreçam a aprendizagem e a participação plena no cotidiano escolar.

Esses recursos podem variar desde soluções de baixa complexidade — como engrossadores de lápis, planos inclinados para escrita, sinalização tátil e pranchas de comunicação — até dispositivos de alta tecnologia, como softwares leitores de tela, sistemas de comunicação alternativa, sintetizadores de voz e mobiliário automatizado. O ponto comum entre essas ferramentas é que todas devem ser inseridas de forma planejada, articuladas ao currículo e acompanhadas por ações de formação dos professores e demais membros da equipe escolar.

Entretanto, a presença das tecnologias assistivas por si só não garante a inclusão. É necessário um compromisso institucional com a acessibilidade escolar em sentido amplo, abrangendo dimensões arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas, digitais e atitudinais. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforça essa compreensão ao dispor, em seu artigo 3º, que acessibilidade é a "possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público" (Brasil, 2015). Isso implica compreender que a acessibilidade é um princípio transversal que deve permear todas as práticas escolares.

A atuação do terapeuta ocupacional nesse campo envolve, portanto, não apenas a adaptação de recursos, mas também a participação ativa na elaboração de planos de acessibilidade, no mapeamento de barreiras e na proposição de soluções que articulem aspectos físicos, sensoriais, cognitivos e emocionais. Essa postura ativa requer integração com professores, gestores e familiares, fortalecendo redes de apoio que sustentem a autonomia e a participação dos estudantes.

Cabe ressaltar que a integração de tecnologias assistivas à educação inclusiva exige também políticas públicas consistentes, capazes de assegurar financiamento, aquisição, manutenção e atualização dos recursos, bem como programas permanentes de formação de profissionais. Sem esse suporte, o risco é de que tais recursos se tornem subutilizados ou restritos a iniciativas isoladas, comprometendo seu potencial transformador. Como destaca Bersch (2017, p. 29):

> A tecnologia assistiva não deve ser compreendida como um recurso supérfluo ou opcional, mas sim como uma condição indispensável para a garantia da equidade educacional e para a efetivação de direitos. Sem a sua implementação adequada e acessível a todos que dela necessitam, a promessa da inclusão escolar corre sério risco de se reduzir a um discurso vazio, incapaz de se materializar em práticas concretas que transformem a realidade e assegurem a participação plena dos estudantes.

Dessa forma, a intersecção entre tecnologias assistivas e acessibilidade escolar configura um campo de atuação estratégica para a Terapia Ocupacional, pois permite articular conhecimento técnico, sensibilidade social e visão pedagógica. Quando aplicada de forma crítica e contextualizada, essa intersecção contribui para transformar a escola em um espaço verdadeiramente inclusivo, onde todos os estudantes tenham condições reais de aprender, interagir e se desenvolver plenamente.

3 METODOLOGIA

O presente estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de caráter exploratório e analítico, concebida para investigar de maneira aprofundada as interfaces entre a formação inicial do terapeuta ocupacional e as demandas contemporâneas da educação inclusiva no Brasil. A escolha dessa abordagem justifica-se pela natureza complexa e multifacetada do objeto de estudo, cuja compreensão exige não apenas a identificação de dados objetivos, mas também a interpretação crítica de contextos, significados e inter-relações que permeiam as práticas formativas e os marcos normativos vigentes.

Para a construção do referencial empírico e teórico, adotou-se a pesquisa bibliográfica e documental como procedimento metodológico central. A pesquisa bibliográfica consistiu na análise sistemática de livros, artigos científicos, dissertações e teses publicadas em bases de dados reconhecidas, como SciELO, LILACS e Google Scholar, priorizando produções nacionais e internacionais que abordassem, direta ou indiretamente, a formação do terapeuta ocupacional e sua atuação no campo da educação inclusiva. Já a pesquisa documental contemplou a leitura crítica de legislações, diretrizes curriculares e políticas públicas, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Terapia Ocupacional (Resolução CNE/CES nº 6/2002).

A análise das fontes não se restringiu a uma descrição ou compilação de informações. Inspirou-se na perspectiva hermenêutico-dialética, que valoriza a compreensão contextualizada e o confronto entre diferentes interpretações. Conforme salienta Minayo (2017, p. 24),

> A pesquisa qualitativa não se limita a acumular dados ou registrar informações de forma mecânica e descontextualizada. Seu objetivo central é compreender os fenômenos em sua totalidade, captando as inter-relações e dimensões que os compõem, revelando contradições, significados e nuances presentes na realidade estudada. Além disso, busca identificar as possibilidades concretas de transformação, articulando análise crítica e interpretação profunda dos contextos investigados.

Dessa forma, cada documento, seja acadêmico ou normativo, foi examinado com vistas a identificar convergências, tensões e lacunas na formação inicial do terapeuta ocupacional frente às exigências da educação inclusiva. Esse processo exigiu um exercício constante de diálogo entre o corpus teórico e a realidade concreta das políticas e práticas educacionais brasileiras.

O recorte temporal estabelecido para a seleção das fontes abrangeu o período de 2008 a 2024, por compreender desde a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva até as discussões mais recentes sobre a atualização curricular e o fortalecimento das práticas interprofissionais. No entanto, textos anteriores a esse período foram consultados quando apresentaram relevância histórica ou conceitual para a construção da análise.

A seleção das fontes seguiu critérios de pertinência temática, atualidade, credibilidade e consistência metodológica. Foram privilegiados estudos que apresentassem fundamentação sólida, alinhamento aos objetivos da pesquisa e potencial para subsidiar a reflexão crítica proposta. As informações obtidas foram organizadas de forma a permitir a articulação entre os diferentes eixos analíticos, mantendo-se a integridade das ideias originais e a fidelidade às citações conforme as normas da ABNT.

Essa metodologia, ao articular a dimensão descritiva com a interpretativa, buscou não apenas mapear o estado da arte sobre o tema, mas também oferecer subsídios teóricos e práticos para repensar a formação do terapeuta ocupacional à luz dos princípios e diretrizes da educação inclusiva. Com isso, pretendeu-se alcançar um nível de análise capaz de contribuir tanto para o avanço acadêmico quanto para a formulação de políticas e práticas mais coerentes com as demandas do século XXI.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados teóricos e documentais levantados nesta pesquisa revelou um conjunto de tendências, desafios e possibilidades que configuram o panorama atual da formação inicial do terapeuta ocupacional no Brasil, especialmente no que concerne à sua inserção na educação inclusiva. Esse processo de investigação não apenas evidenciou lacunas estruturais nos currículos e práticas formativas, mas também apontou caminhos concretos para a construção de um perfil profissional mais alinhado às demandas contemporâneas de uma escola democrática e anticapacitista.

Um primeiro aspecto que se destaca é a presença crescente de conteúdos relacionados à inclusão escolar nos cursos de Terapia Ocupacional, ainda que, em muitos casos, tais conteúdos se mantenham de forma periférica e fragmentada, sem a devida integração com as disciplinas centrais da formação. Essa constatação corrobora os apontamentos de Almeida e Galheigo (2021, p. 14), ao afirmarem que:

> A mera inserção de tópicos ou conteúdos pontuais sobre inclusão nos currículos de formação, quando desvinculada de uma prática pedagógica reflexiva, integrada e coerente com os princípios da educação inclusiva, corre o sério risco de se transformar em um simples adorno acadêmico. Nessa condição, perde sua função transformadora e torna-se incapaz de promover mudanças significativas na atuação profissional, limitando-se a atender formalidades sem gerar impacto real nas práticas educativas.

Nesse sentido, a investigação indica que há uma distância significativa entre o discurso institucional de valorização da inclusão e a efetiva preparação do graduando para atuar no contexto escolar. Embora algumas universidades já desenvolvam estágios supervisionados em escolas regulares, essas experiências ainda não são universais e, por vezes, carecem de objetivos pedagógicos claros e de acompanhamento interdisciplinar.

Outro ponto central identificado refere-se à integração entre teoria e prática. A análise revelou que a formação inicial, em muitos cursos, privilegia modelos clínicos tradicionais, com menor ênfase em vivências que estimulem o diálogo com a realidade educacional. Essa predominância da lógica clínica, ainda que relevante em determinados contextos, tende a limitar a visão do futuro profissional quanto ao seu papel como agente de transformação no espaço escolar. Como defende Campos (2023, p. 321):

> O terapeuta ocupacional, quando inserido no ambiente escolar, deve compreender-se como parte integrante de um coletivo que constrói, desconstrói e reconstrói, de maneira contínua e colaborativa, as práticas pedagógicas, ajustando-as às necessidades reais da comunidade escolar. Essa atuação transcende o papel de mero prestador de um serviço técnico especializado, pois envolve engajamento ativo, corresponsabilidade e compromisso com a transformação das práticas e das estruturas institucionais em prol de uma educação inclusiva.

A discussão dos resultados também evidencia que a atuação do TO na educação inclusiva demanda competências interprofissionais mais robustas, capazes de articular saberes da saúde, da pedagogia e da gestão escolar. A ausência de espaços formativos que incentivem esse diálogo ainda é um entrave, mas há iniciativas promissoras em cursos que promovem projetos integrados com licenciaturas, estágios conjuntos e atividades de extensão voltadas à acessibilidade e à equidade escolar.

A análise documental sobre políticas públicas e diretrizes curriculares reforça que o marco legal brasileiro oferece suporte para essa integração, mas sua implementação depende de uma formação acadêmica comprometida com a leitura crítica da legislação e com a capacidade de adaptá-la a contextos específicos. A compreensão superficial das leis pode levar à reprodução de práticas burocráticas e pouco efetivas. Nesse ponto, retoma-se a reflexão de Carvalho (2019, p. 75):

> A lei, por si só, não é capaz de transformar a realidade de maneira imediata ou automática. Sua função primordial é criar as condições necessárias para que a mudança seja possível, oferecendo o respaldo jurídico e político que sustenta as ações inclusivas. Contudo, é na prática cotidiana, construída no interior das instituições e mediada pelas relações humanas, que o direito se concretiza, se materializa e passa a gerar impacto efetivo na vida das pessoas.

Outro eixo de análise relevante diz respeito ao uso e implementação de tecnologias assistivas no cotidiano escolar. Embora o terapeuta ocupacional possua, por sua formação, competência para atuar nesse campo, verificou-se que muitos cursos ainda tratam o tema de forma complementar, sem articulação direta com os contextos reais de ensino. Essa lacuna dificulta que o futuro profissional reconheça a tecnologia assistiva não como recurso isolado, mas como estratégia integrada ao currículo e às práticas pedagógicas.

Por fim, a discussão aponta para a urgência de revisões curriculares que consolidem a educação inclusiva como eixo estruturante da formação inicial em Terapia Ocupacional. Tal reconfiguração deve priorizar não apenas o desenvolvimento técnico, mas também a formação ética, política e cultural do profissional, de modo que ele seja capaz de atuar como mediador de processos, defensor de direitos e agente de inovação no espaço escolar.

Assim, os resultados desta pesquisa evidenciam que o fortalecimento da atuação do terapeuta ocupacional na educação inclusiva depende de um movimento articulado entre instituições formadoras, políticas públicas e práticas escolares. Trata-se de uma tarefa complexa, que exige planejamento, investimento e compromisso coletivo, mas que é indispensável para garantir a construção de uma escola capaz de acolher e valorizar todas as formas de existência e aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como propósito analisar a formação inicial do terapeuta ocupacional no Brasil frente às demandas impostas pela educação inclusiva no século XXI. A pesquisa, ao dialogar com referenciais teóricos, legislações e políticas públicas, buscou compreender de que maneira o percurso formativo atual responde – ou deixa de responder – às exigências de uma prática profissional comprometida com a equidade, a acessibilidade e a participação plena de todos os estudantes. Ao retomar o tema e os objetivos que nortearam esta investigação, confirma-se que a análise desenvolvida evidenciou pontos de avanço, mas também fragilidades estruturais que precisam ser superadas para que a presença do terapeuta ocupacional no espaço escolar seja efetiva e transformadora.

Os resultados indicaram que, embora haja inserção gradual de conteúdos sobre inclusão nos currículos de Terapia Ocupacional, essa presença ainda ocorre de maneira fragmentada e sem integração sistemática às disciplinas e práticas nucleares da formação. Constatou-se que a ausência de experiências consistentes em contextos escolares limita a compreensão do futuro profissional sobre a complexidade das demandas educacionais, o que compromete sua capacidade de atuação estratégica e interprofissional. Ficou igualmente claro que o marco legal brasileiro oferece um respaldo sólido para essa inserção, mas a sua concretização depende de reconfigurações curriculares, de maior diálogo entre teoria e prática e de políticas institucionais que sustentem essa transformação.

As contribuições deste estudo situam-se tanto no campo acadêmico quanto no campo social. Academicamente, ele oferece um quadro analítico que pode subsidiar revisões curriculares e orientar novas abordagens formativas, reforçando a necessidade de que a educação inclusiva seja tratada como eixo estruturante e não como conteúdo complementar. Socialmente, aponta para o papel estratégico do terapeuta ocupacional como mediador de processos inclusivos, capaz de articular saberes da saúde, da educação e da gestão escolar em prol de práticas que respeitem e valorizem a diversidade.

A hipótese inicial, de que a formação atual do terapeuta ocupacional apresenta lacunas significativas para responder de forma plena às demandas da educação inclusiva, foi confirmada pela análise. Esse resultado reforça a urgência de mudanças estruturais e metodológicas no ensino de graduação, de modo que o profissional egresso esteja apto a atuar com competência técnica, sensibilidade ética e postura crítica em diferentes realidades educacionais.

Por fim, este estudo sugere que investigações futuras aprofundem a análise de experiências inovadoras já em curso em algumas instituições de ensino, bem como o acompanhamento longitudinal de egressos inseridos na educação inclusiva, de forma a avaliar o impacto efetivo de diferentes modelos formativos. Além disso, recomenda-se a ampliação de estudos comparativos com realidades internacionais, que possam inspirar práticas e políticas adaptáveis ao contexto brasileiro.

Dessa maneira, reafirma-se que o fortalecimento da formação inicial do terapeuta ocupacional é condição indispensável para que a educação inclusiva deixe de ser um ideal normativo e se converta em uma realidade concreta, vivida e consolidada no cotidiano das escolas. Esse é um compromisso que transcende o âmbito acadêmico e que convoca a participação articulada de universidades, gestores públicos, redes de ensino e sociedade civil, na construção de uma educação verdadeiramente para todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. S.; GALHEIGO, S. M. Formação profissional e práticas inclusivas em Terapia Ocupacional: desafios contemporâneos. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, São Carlos, v. 29, e200, 2021.

BERSCH, R. Introdução à Tecnologia Assistiva. Porto Alegre: CEDI, 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. 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.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pneei. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva: definindo conceitos. Brasília, DF: MCTI, 2009.

CAMPOS, M. A. Formação e atuação do terapeuta ocupacional no contexto escolar: revisão integrativa. *Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional*, Santa Catarina, v. 7, n. 2, p. 312-329, 2023.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

GALHEIGO, S. M. et al. Terapia Ocupacional e inclusão escolar: caminhos para a participação. *Revista de Terapia Ocupacional da USP*, São Paulo, v. 33, p. 1-14, 2022.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova Iorque: ONU, 2006. Disponível em: https://www.ohchr.org/sites/default/files/Ch_IV_15.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

SANTOS, V. A.; PEREIRA, L. M. Tecnologias assistivas na formação do terapeuta ocupacional: panorama e desafios. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 36, e42, 2023.

ISBN: 978-65-83849-38-0

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO: O PAPEL DO SALÁRIO-EDUCAÇÃO NO FINANCIAMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL

EDUCATION FINANCING: THE ROLE OF EDUCATION SALARY IN FINANCING ELEMENTARY EDUCATION

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-010

Antonia da Silva Pereira
Pós-graduação em Alfabetização e Letramento
Faculdade Única de Ipatinga
E-mail: tonia.pereira1@gmail.com

Alexandra Gonçalves da Silva
Especialização (Psicopedagoga)
UCAM (Universidade Cândido Mariano)
E-mail: alexandra-g-silva@hotmail.com

Edilene Ramos Texeira
Pós-graduação
Dom Alberto
E-mail: Edilene.texeira@edu.mt.gov.br

Edilaine da Silva Costa
Pós-graduada em Psicologia Educacional - Faculdade Venda Nova do Imigrante (Faveni)
E-mail: Vilellaedilaine7@gmail.com

Érica Maiara Araújo Santos
Especialista em Educação Especial e Inclusiva (FETAC)
Especialista em Alfabetização e Letramento (UniSerra)
E-mail: ericamaiara484@gmail.com

Leandra Rafaella França Mancuso
Pedagogia - Unicesumar
Pós-graduação – AEE - Atendimento Educacional Especializado com Ênfase em Libras - FIC
Faculdades Integradas de Cuiabá
E-mail: lleandra.rafaella@hotmail.com

Jéssica Carolina da Costa
Pós-graduação em Ensino de Biologia e Química - Faveni
E-mail: jessica.carolina@hotmail.com

Rosângela de Oliveira Silva
Psicopedagoga, Anhanguera Uniderp
E-mail: rose20250liveira@gmail.com

RESUMO

O texto apresenta uma análise histórica e normativa do Salário-Educação, contribuição social criada para financiar o ensino primário no Brasil. Inicialmente instituído pela Lei nº 4.440/64, o mecanismo tinha como objetivo suplementar recursos públicos, garantindo educação aos filhos de trabalhadores e, em versões anteriores, também aos próprios empregados. Ao longo das décadas, sucessivas legislações — como os Decretos nº 55.551/65, nº 87.043/82 e o Decreto-Lei nº 1.422/75 — redefiniram alíquotas, formas de arrecadação e critérios de distribuição entre União, Estados e Municípios. O texto destaca problemas recorrentes, como desigualdades regionais, desvios de finalidade, fragilidades na fiscalização e o caráter regressivo da contribuição baseada na folha de pagamento. A partir da Constituição de 1988 e da Emenda Constitucional nº 14/96, o Salário-Educação passou a compor o financiamento do ensino fundamental. Autores como Melchior defendem reformas estruturais para fortalecer seu caráter equalizador, ampliar a descentralização e garantir aplicação eficiente dos recursos.

Palavras-chave: Salário-educação; Financiamento educacional; Políticas públicas educacional; Redistribuição de recursos.

ABSTRACT

The text presents a historical and normative analysis of the "Salário-Educação," a social contribution created to finance primary education in Brazil. Initially established by Law No. 4,440/64, this mechanism aimed to supplement public resources by ensuring access to education for workers' children and, in earlier versions, for employees themselves. Over the decades, successive regulations—such as Decrees No. 55,551/65 and No. 87,043/82, as well as Decree-Law No. 1,422/75—redefined contribution rates, collection procedures, and distribution criteria among the federal government, states, and municipalities. The text highlights persistent challenges, including regional inequalities, misuse of funds, weak oversight mechanisms, and the regressive nature of payroll-based contributions. Following the 1988 Constitution and Constitutional Amendment No. 14/96, Salário-Educação became part of the national funding structure for basic education. Authors such as Melchior argue for structural reforms to strengthen its equalizing role, expand decentralization, and ensure efficient allocation of resources.

Keywords: Salário-educação; Educational funding; Public educational policy; Resource redistribution.

1 INTRODUÇÃO

O Salário-Educação constitui um dos mecanismos mais tradicionais e persistentes de financiamento da educação básica no Brasil, tendo atravessado diferentes momentos políticos, reformas legais e reestruturações administrativas desde sua criação em 1964. Originado de dispositivos constitucionais anteriores, especialmente a Constituição de 1946, esse instrumento surgiu como resposta às demandas sociais e internacionais por políticas de enfrentamento ao analfabetismo, em um contexto em que o país apresentava elevados índices de exclusão educacional. Ao longo de sua trajetória, o Salário-Educação assumiu o papel de contribuição social de natureza parafiscal, destinada ao custeio e desenvolvimento do ensino primário e posteriormente do ensino fundamental, vinculando empresas ao financiamento da educação por meio de percentuais incidentes sobre a folha de contribuições.

O percurso histórico desse tributo revela importantes transformações em sua finalidade, forma de arrecadação e critérios de distribuição, refletindo tensões políticas, disputas federativas e mudanças no entendimento acerca da responsabilidade pelo financiamento educacional. Desde as primeiras regulamentações – como a Lei nº 4.440/64 e o Decreto-Lei nº 1.422/75 – até as reformulações promovidas a partir da década de 1990, observa-se uma constante tentativa de equilibrar a função equalizadora do Salário-Educação com os interesses de empresas, estados e municípios. Paralelamente, problemas estruturais como desigualdades regionais, uso inadequado dos recursos, fragilidades nos mecanismos de controle e distorções tributárias desafiaram a eficácia do modelo, demandando revisões periódicas e novas propostas de aperfeiçoamento.

Nesse cenário, autores como Melchior (2011) desempenham papel central ao analisar criticamente os limites e potencialidades desse instrumento, destacando questões como a regressividade tributária, a necessidade de vinculação dos recursos à expansão da rede pública, a importância de critérios distributivos baseados no grau de carência e a urgência de maior participação dos municípios nas parcelas arrecadadas. As discussões contemporâneas evidenciam que, apesar dos avanços legais e da ampliação das responsabilidades compartilhadas entre União, estados e municípios, persistem desafios históricos que remontam às origens do Salário-Educação, especialmente no que diz respeito à sua capacidade de reduzir desigualdades e garantir o direito à educação.

Assim, compreender o desenvolvimento histórico, as mudanças normativas e as controvérsias que envolvem o Salário-Educação é fundamental para avaliar sua efetividade enquanto política pública e para indicar caminhos possíveis rumo a um modelo de financiamento mais justo, transparente e equitativo. A análise desse percurso permite identificar os entraves e avanços que marcaram a consolidação desse mecanismo, além de reforçar a necessidade de reformulações capazes de atender às exigências contemporâneas de qualidade e universalização da educação básica no Brasil.

Para realizar o estudo nos apoiaremos na pesquisa bibliográfica: este tipo de pesquisa, de forma tradicional, abrange materiais impressos, como livros, revistas, teses, dissertações e anais de conferências científicas [...] A principal vantagem dessa abordagem é que ela permite ao pesquisador abranger uma variedade de fenômenos muito maior do que poderia investigar pessoalmente [...] Além disso, a pesquisa bibliográfica é fundamental para estudos históricos. Em diversas circunstâncias, a única maneira de compreender eventos passados é por meio de informações bibliográficas. (Gil, 2010, p. 29-30)

Utilizamos também a pesquisa documental, que envolve a coleta de documentos de origem primária, incluindo materiais oficiais, legais e pessoais, para analisar a evolução histórica (Gil, 2002, p.32).

2 SALÁRIO-EDUCAÇÃO: PERCURSO HISTÓRICO

Podemos compreender a definição do que se entende por salário ao observamos o art. 2º, do Decreto nº 87.043 de 22/03/82 que nos esclarece:

> **Art**. 2º O Salário-Educação, previsto no artigo 178 da Constituição, instituído pela Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964, e reestruturado pelo Decreto-lei nº 1.422, de 23 de outubro de 1975, é uma contribuição patronal devida pelas empresas comerciais, industriais e agrícolas e destinada ao financiamento do ensino de 1º grau dos empregados de qualquer idade, e dos filhos destes, na faixa etária dos sete aos quatorze anos, suplementando os recursos públicos destinados à manutenção e ao desenvolvimento desse grau de ensino.

Se buscarmos referências do salário educação nos documentos oficiais, podemos observar que desde a Constituição de 1946, já havia obrigatoriedade institucional de as empresas propiciarem educação para empregados analfabetos e seus respectivos filhos em idade escolar. No ano de 1962 o Brasil participou da Conferência de Punta Del Este, sendo pressionado pelos demais países latino-americanos participantes, a firmar um compromisso de erradicar o analfabetismo, visto que possuía o maior índice de contingente analfabeto. Posteriormente, no ano de 1964, com o golpe militar, um grupo de educadores liderados pelo professor Carlos Pasquale, criaram condições para que o dispositivo constitucional fosse melhor operacionalizado, sendo que a lei que criou o salário-educação expressava a forma de operacionalização adotada para fazer com que as empresas cumprisse a Constituição (Melchior,1987).

O salário-educação propriamente não é um imposto, é uma forma de arrecadação parafiscal e\ou social, cobrada das empresas que cumpri somente em parte, pois o poder público contribui com a maior parcela, e, em sendo um tributo vinculado ao ensino de 1º grau, há a necessidade de contraprestação obrigatória de serviços. O cumprimento indireto que o Estado faz da obrigação das empresas dá figura tributária da contribuição parafiscal uma característica semelhante a taxa que, por sua natureza só pode ser cobrada mediante a prestação de serviços como nos elucida (Melchior,1987).

Podemos observar na Lei 4.440/64 que ficou estabelecido que durante os três primeiros anos de vigência desta lei, 40%, 50% e 60%, respectivamente, dos recursos do salário educação serão obrigatoriamente aplicados em despesas de custeio e o restante em construções e equipamento de salas de aulas. Nos anos seguintes a percentagem atribuída a construções e equipamento será fixada pelo Conselho Federal de Educação (Brasil, 1982).

Portanto, podemos atribuir a responsabilidade de atuação de aplicação dos recursos do salário educação aos Estados, o que requer atuação do Conselho Federal, para que as ações dessa contribuição social possam expandir a rede pública e o número de vagas, bem como a construção e manutenção de novas escolas. O propósito da União ao descentralizar aos estados e municípios, visa compensar as desigualdades sociais, o que implica poder de coordenar ações e também a possibilidade de deturpar recursos, aplicando em despesas de manutenção, o que poderia ser impedido com a fiscalização do Conselho Federal, no controle das ações e seus devidos fins.

Com a Lei nº 4.440/64, o salário-educação regulamentou o dispositivo constitucional apenas na parte que obrigava as empresas a fornecer educação primária aos filhos dos empregados que estivessem em idade escolar obrigatória (7 a 11 anos), descartando a obrigatoriedade de estender também aos funcionários. Observemos o artº 7º desta Lei: "considerar-se-á atendido pela empresa em relação aos filhos de seus empregados, o estatuído no art.168, da Constituição Federal''.

Nesse sentido, a educação não era mais obrigatória aos empregados, no entanto, alguns estados como São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, estabeleceram por conta própria uma alíquota adicional de 0,8% sobre a folha de contribuição ao INPS, visando a educação primária de trabalhadores adolescentes e adultos. A União caberia regulamentar a educação primária das crianças, fundamentada no custo aluno da escola primária e aos Estados a regulamentação dos adolescentes e adultos.

Por meio de pesquisa realizada pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, órgão de assessoramento técnico do MEC, durante a gestão de Anísio Teixeira, que abrangeu todos os estados, o custo do aluno médio resultante foi transformado em percentual do salário mínimo regional, equivalente a 7% do salário mínimo, porém uma pesquisa realizada pelo Ministério do Trabalho constatou que nem todos os trabalhadores possuíam filhos em idade escolar, assim foi possível unificar uma alíquota do custo médio do aluno médio que era de 7%, transformando em 2% do salário mínimo regional, uma medida operacional que eliminava a necessidade de contar quais trabalhadores tinham filhos em idade escolar.

O Decreto nº 55.551 de 12/01/65 estabeleceu que o salário educação seria para suplementar os recursos públicos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino primário comum, é devido por todas as Empresas vinculadas ao sistema geral da Previdência Social, incluindo todos empregadores que mantinham servidores sob regime da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT. Ficando estabelecido, então

que o salário educação corresponderia a 2% do salário mínimo mensal vinculado ao recolhimento das contribuições da Previdência Social (Brasil,1965).

Este decreto esclareceu também que empresas com mais de 100 empregados poderiam manter suas próprias escolas de ensino primário e gratuito, conforme citado no art. 9º, podendo também distribuir bolsas em escolas privadas, estabelecendo ainda isenções para escolas, hospitais, e\ou organizações de assistência filantrópicas, definindo a forma de distribuição de recursos 50%para a União e 50% para o estado arrecadadores, sendo cobrado a taxa administrativa de 0,5% para a Previdência. Caberia ao Poder Executivo Federal, a função de revisar a porcentagem do salário mínimo mensal, fixado pelo salário educação, e ao INEP fornecer sugestões técnicas para o cumprimento da legislação, atualizando os índices e valores. Melchior (1987, p.12) observa que as influências do sistema ainda não era totalmente operacional:

> As empresas recolhiam mensalmente ao INPS uma folha de contribuição que expressava as contribuições de empregados e empregadores. Essa folha de contribuição tinha por base a folha de pagamentos da empresa, mas era diferente desta. Enquanto a folha de pagamento da empresa expressava todos os salários, a folha de contribuição era menor, porque excluía a parcela dos salários que ultrapassassem 10 salários mínimos.

Com base as folhas de pagamento das empresas, o Ministério do Trabalho,realizou novas pesquisas,e verificou que a incidência de 2% do salário mínimo regional sobre a folha de pagamento das empresas correspondia a uma oscilação entre 0,72% a 2% das folhas de contribuições de pequenas, médias e grandes empresas, tirando a média entre 0,72% a 2%, isto é 1,36% e arredondada para 1,4%. Registrando a alíquota do salário educação isto é, o custo médio de uma criança no curso primário, unificando a alíquota média sobre a folha mensal de contribuições pagas pelas empresas ao INPS (Melchior, 1987).

Algumas mudanças ocorreram com a Lei nº 5.692 de 11/08/71, a exemplo o ensino primário foi estendido como ensino de 1º grau, alterando a duração para 8 anos, consequentemente a faixa etária obrigatória dos 7 aos 14 anos abrangendo o ensino ginasial. Novas situações foram inseridas a extensão da faixa etária de mais 4 anos, e o conceito do ensino primário o que implicaria o aumento significativo do custo aluno para o efeito do cálculo do salário educação. Essas medidas de abrangências de idade e tipo de ensino foram maiores que o dobro do custo aluno do ensino primário que serviu de base para alíquota de 1,4% do salário-educação. Surge então a necessidade emergencial de atualizar a alíquota, o que ocorreu apenas em 1975 quando foi aprovada a alíquota do salário educação para 2,5% sobre a folha de contribuição das empresas.

> A alíquota do salário educação é fixada em 2,5%(dois e meio por cento) do salário de contribuição a que se refere a art.3.º deste decreto,podendo ser revista mediante proposta do Ministério da Educação e Cultura, na qual se demonstra a efetiva variação do custo real unitário do ensino de 1º grau. (Brasil,1975)

À medida que a alíquota aumentava, contribuía para onerá-lo as empresas do ponto de vista fiscal, e consequentemente o aumento gradativo da inflação, diante de tal impasse o governo tomou uma medida eminentemente política, passando por cima até mesmo da legislação, que estabelecia o custo-aluno como base da alíquota do salário educação, suprimindo também a possibilidade de participação dos Estados de regulamentarem a obrigatoriedade referente aos adultos.

Foi então que as autoridades federais tomaram medidas políticas, visando aplacar as pressões dos Estados, a mesma lei que elevou a alíquota estabeleceu uma nova forma de divisão de recursos, inicialmente os recursos do salário educação eram depositados no Banco do Brasil na conta vinculada ao Fundo Nacional do Ensino Primário, posteriormente o Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação e Pesquisas (INDEP), e depois transformado em Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, que passou a centralizar as contas vinculadas do MEC. O FNDE de acordo com o Decreto Lei nº872, de 15/09/1969 passou a contar com os seguintes recursos :

> a) recursos orçamentários que lhe foram consignados; b)recursos provenientes de incentivos fiscais; c)vinte por cento (20%) do Fundo Especial da Loteria Federal(Lei nº5.525, de 5/11/68); d)trinta por cento(30%) da receita líquida da Loteria Esportiva Federal,de que trata o art.3º letra c, do Decreto – Lei nº594 de 27/5/69; e)recursos provenientes do salário educação a que se refere a alínea b, do art.4º, da Lei 4.440, de 27/10/64, com as modificações introduzidas pelo art.35, da Lei nº4.863 de 29/11/65 [...]

O Instituto de Aposentadoria – INPS, portanto, poderia cobrar a comissão de 0,5% para cobrir despesas e o restante 99,5% divididos em duas parcelas: União e Estados 49,75% para cada, que eram distribuídos com base na renda per capita, em que os estados menos desenvolvidos foram favorecidos. No entanto, o Decreto Lei nº 1.422/75 revogou os critérios estabelecidos pela Lei nº 4.440/64 estabelecendo que o salário-educação depois da comissão do INPS seriam assim distribuídos: um terço para a União e dois terços para os Estados arrecadadores, o que favoreceu os Estados mais desenvolvidos, um golpe nos mecanismos redutores das desigualdades sociais e, consequentemente, nas altas taxas de analfabetismos, além de elevar a arrecadação do INPS para 1% sobre a arrecadação do salário-educação.

A partir de 1972, a descentralização aos Estados mais desenvolvidos, gerava uma discriminação em relação aos altos níveis de analfabetismo nos municípios, e somente em 1979 houve proposta no Senado para o deslocamento de 1/3 da parcela estadual para os municípios, no entanto essa medida foi aprovada apenas no ano de 1983, pelo Decreto-Lei nº 88.374 de 07/06/1983, que propunha a criação do Estatuto do Magistério Municipal, condição estabelecida par o recebimento do salário educação.

O Decreto de lei 87.043 de 22/03/82 também nos fornece importantes informações a respeito do salário educação: pois define quais empresas são obrigadas a recolher o salário educação, visto que desde o início, algumas empresas foram excluídas do recolhimento, a exemplo as empresas agrícolas, incluídos

todas as pessoas jurídicas que recolhiam mensalmente folhas de contribuição ao INPS, qualquer empresas que tivesse vínculo empregatícios submetidos a CLT, abrangendo a partir de então até mesmo esferas públicas, apenas o setor agrícola ficou mais uma vez de fora por ser considerado de alto risco. Dentre todos os percalços existentes no salário educação Melchior (1987, p. 20) afirma:

> Mas a questão ligada ao salário educação, que gerou e continuará gerando controvérsias, diz respeito à natureza da existência do tributo e, em consequência, onde ele deverá ou poderá ser melhor aplicado- na rede pública ou privada. Quando examinamos o salário educação e suas origens, verificamos que o mesmo decorre de obrigatoriedade constitucional incidente nas empresas privadas [...] e estas por sua vez podem aplicar os recursos sob forma de manutenção direta de escolas próprias, de distribuição de bolsas de estudos ou de pagamento de educação feitas por seus empregados e/ou filhos destes através de sistema de reembolso.

No processo de distribuição dos recursos, o poder público poderá aplicar na rede própria de ensino, e caso seja necessário comprando bolsas na rede privada, cumprindo indiretamente, a obrigatoriedade das empresas, atendendo os alunos que não estão vinculados às empresas. Esse processo de articulação direto com as escolas, preenchendo apenas o Formulário para a Aplicação do Salário Educação (FASE) e protocolando nas delegacias ou representações do MEC, deu margem para uma série de irregularidades, além de altos montantes de recursos, inúmeras fraudes, como cobrança adicional aos alunos, bolsistas fantasmas, registro maior que a oferta de vagas, sendo que todos estes impasses ocorridos tiveram a fiscalização das delegacias do MEC, como medida solução às empresas foram concedidas oferecer bolsas apenas até o ano de 1984.

Em linhas gerais, Melchior (1987) nos apresenta em síntese os principais problemas e possíveis soluções que rodeiam o salário-educação e o sistema de contribuições expresso pela folha de contribuição recolhida mensalmente pelas empresas ao INAMPS:

- A folha de contribuição, menor que a folha de pagamento das empresas, porque elimina as parcelas dos salários que ultrapassem a 20 salários mínimos, não expressando a real capacidade da empresa.
- O sistema baseado na folha de contribuição penaliza as empresas que possuem muitos empregados.
- O beneficio das empresas, que detêm um nível sofisticado de tecnologia, visto que adotam processos automatizados de produtos e possuem altas taxas de rentabilidade a exemplo setores da indústria automobilística, informática.
- Um sistema seja qual for não pode deixar de lado o poder contributivo das empresas.
- A política de incentivo à geração de empregos, não poderá permanecer o sistema de recolhimento baseado na folha de pagamento, pois atuará como mecanismo penalizador pelo oferecimento à medida que oferece mais postos de emprego.

- O mecanismo de recolhimento de contribuição atua como agente de regressividade do sistema tributário, pois favorece os grandes grupos nacionais, gerando concentração da riqueza, principalmente as empresas multinacionais que tendem a deter tecnologias mais sofisticadas.
- Qualquer política baseada na eliminação de desemprego e na desconcentração de riquezas deverá modificar o sistema de recolhimento baseado na folha de contribuição das empresas.
- A utilização dos recursos do salário educação, e o desvio de aplicação cobrindo despesas de manutenção das escolas, impedindo a abertura de novas vagas.
- Mecanismos para a efetiva aplicação da Lei 4.440/64 que estabelecia que os fundos estaduais deveriam ser vinculados a um Fundo de Desenvolvimento do Ensino Primário,especificadamente para as despesas de capital,isto é ,expandindo e desenvolvendo o ensino primário.
- Os desvios do salário educação para operações financeiras, que retardam a aplicação, que muitas vezes duplicam e/ou triplicam seus recursos originais e não aplicados posteriormente na educação primária.
- Operações financeiras com recursos vinculados deverão, na medida do possível, ser consideradas como vinculação obrigatória e adicionadas aos recursos originais.
- O salário educação como avalista de empréstimos internos ou externos, tendo como garantia conseguida à futura arrecadação.
- Os empréstimos podem até ser conseguidos e aplicados desde que com a prévia apresentação de planos de aplicação aprovados pelos Conselhos de Educação.
- O salário educação sendo utilizados conforme oscilações políticas.
- Adotar medidas já existentes na esfera municipal, que veda os municípios no último mês do mandato do prefeito, mais que o duodécimo da despesa prevista no orçamento, os municípios também são vedados de assumirem compromissos financeiros, cuja execução seja depois do término do mandato.
- Restabelecimento do custo médio por aluno, o que implica fazer com que o preceito constitucional seja aplicado e as empresas realmente possam assumir sua parte no sistema.
- Exatidão e definição com clareza do tipo de ensino que deve ser custeado pelo salário educação, pois sem a definição precisa, o sistema pode facilmente ser burlado.
- Ações para que os recursos salário-educação sejam encaminhados para sua principal função, o efeito equalizador, isto é, mecanismos auxiliar de luta contra as desigualdades sociais, visto que os analfabetos tendem a ser concentrar em regiões mais pobres, com tendências a se localizar em regiões rurais e nas periferias urbanas e municípios menos desenvolvidos.

- O redirecionamento da aplicação de recursos do salário educação atuando como instrumento fortalecedor no processo de descentralização, onde uma parcela ficará com os municípios arrecadadores, e outra a União redistribuía aos municípios mais carentes dos Estados mais pobres.
- O beneficio de isenção de recolhimento das empresas agrícolas.
- O setor agrícola já apresenta condições de recolhimento, ainda que a com uma alíquota menor, visto que o número de analfabeto se concentra em regiões rurais, poderá melhorar a qualificação da mão de obra, podendo introduzir novas tecnologias.
- Rememorar as origens do salário educação, que foi criado para erradicar o analfabetismo.
- Estabelecer um sistema onde o grau de carência, seja o fator básico da redistribuição dos recursos.

A respeito do salário-educação, em tempos recentes podemos ainda nos reportar a Legislação que nos informa que até dezembro de 1996, esteve em vigência Decreto-Lei nº 1.422, de 23.10.75 que revogou a Lei nº4.440/64 que propunha que o salário educação seria dividido,depois do repasse ao INPS em duas parcelas, um terço para União e dois terços para o estado arrecadador.Seguido pelo Decreto nº 87.043, de 22.03.82, assim redigido:

> Art. 3º. O salário-educação é estipulado com base no custo de ensino de 1º grau, cabendo a todas as empresas vinculadas à Previdência Social, Urbana e Rural, respectivamente, recolher:
> I - 2,5% (dois e meio por cento) sobre a folha de salário de contribuição, definido na legislação previdenciária, e sobre a soma dos salários-base dos titulares, sócios e diretores, constantes dos carnês de contribuintes individuais. [...]
> Art. 212, § 5º. O ensino fundamental público terá como fonte adicional de custeio a contribuição social do salário-educação, recolhida, na forma da lei, pelas empresas, que dela poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes.

Este dispositivo foi alterado pela Emenda Constitucional nº 14, de 12.09.96, com vigência a partir de 01.01.97, com a seguinte redação:

> Art. 212, § 5º. O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas, na forma da lei.

Uma semana depois, editou-se a Medida Provisória nº 1.518, determinando:

> Art. 1º. O salário-educação, previsto no § 5º do art. 212 da Constituição, e devido pelas empresas, é calculado com base na alíquota de 2,5% sobre a folha de salário de contribuição, entendendo-se como tal o definido no art. 28, incisos I e III, da Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991, e legislação posterior.

Conforme dito anteriormente a Lei nº 9.424, de 24.12.96 prescreve:

> Art. 15. O salário-educação, previsto no art. 212, § 5º, da Constituição Federal e devido pelas empresas, na forma em que vier a ser disposto em regulamento, é calculado com base na alíquota de 2,5% (dois e meio por cento) sobre o total de remunerações pagas ou creditadas, a qualquer título, aos segurados empregados, assim definidos no art. 12, inciso I, da Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991.

Esta Lei foi complementada pela Medida Provisória nº 1.565/97, nos seguintes termos:

> Art. 1º. A contribuição social do Salário-Educação, a que se refere o artigo 15 da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, obedecerá aos mesmos prazos e condições e sujeitar-se-á às mesmas sanções administrativas ou penais e outras normas relativas às contribuições sociais e demais importâncias devidas à Seguridade Social, ressalvada a competência do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, sobre a matéria. [...]
> § 3º. Entende-se por empresa, para fins de incidência da contribuição social do Salário-Educação, qualquer firma individual ou sociedade que assume o risco de atividade econômica, urbana ou rural, com fins lucrativos ou não, bem como as empresas e demais entidades públicas ou privadas, vinculadas à Seguridade Social. [...]
> Art. 4º. A contribuição do Salário-Educação será recolhida ao Instituto Nacional do Seguro Social - INSS ou ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.
> Parágrafo único. O INSS reterá, do montante por ele arrecadado, a importância equivalente a um por cento, a título de taxa de administração, creditando o restante no Banco do Brasil S/A, em favor do FNDE, para os fins previstos no artigo 15, § 1º, da Lei nº 9.424, de 1996.
> Art. 5º. A fiscalização da arrecadação do Salário-Educação será realizada pelo INSS, ressalvada a competência do FNDE sobre a matéria.

O salário-educação conforme podemos observar é uma contribuição recolhida aos cofres públicos pelas empresas que só beneficiava inicialmente União e os Estados e somente com a Emenda nº 24 (Emenda João Calmon) se destinou 25% da parcela federal para os Municípios, a União recebe a parcela de 1/3 dos recursos arrecadados e pouco podia fazer para enfrentar analfabetismo, em contrapartida, os Estados arrecadam 2/3 dos recursos e, por este sistema, são beneficiados os Estados mais ricos. A parcela de 1/3 retida pela União e redistribuída para Estados e, agora, Municípios mais carentes, não tem potência equalizadora, ao nível dos Municípios o que pode ser encarado como uma política discriminatória que marginaliza os Municípios que se dedicam ao ensino de 1º grau.

Melchior (2011) elabora propostas para a continuidade efetiva do salário educação, ponderando a respeito de uma nova Constituição, onde a parcela de 2/3 dos Estados seja dividida entre os Municípios, contribuindo para o processo de descentralização. Para o autor o art. 178 deveria ter a seguinte redação:

> Assim, o Artigo 178 da atual Constituição deveria ser redigido da seguinte forma: "As empresas vinculadas à previdência social são obrigadas a manter o ensino de 1º grau gratuito de seus empregados e o ensino dos filhos destes, entre os sete e os quatorze anos, ou a concorrer para aquele fim, mediante a contribuição do salário-educação, que será dividido em parcelas iguais entre a União, Estados Municípios e na forma que a lei estabelecer".Por outro lado, "as empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a assegurar, em cooperação, condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores e a promover o preparo de seu pessoal qualificado". (Mechior, 2001, p.14)

Melchior (2011) propõe ainda que a alíquota incidente na folha de contribuição recolhida mensalmente à Previdência Social e que beneficiava apenas as entidades patronais seja reelaborada, dividindo esses recursos entre entidades patronais e trabalhadores, mais precisamente aos Sindicatos de Trabalhadores, o que implicaria equilíbrio ao processo de qualificação dos trabalhadores.

Apresentamos a seguis os programas que foram criados pela cota federal disponibilizada a União pelo salário-educação, no intuito de garantir o direito a oferta da educação, a melhoria da qualidade educacional, em regime de colaboração nas esferas municipais e estaduais, sendo gerenciado pelas secretárias de educação ou pela escola:

- Programa Nacional de Transporte Escolar – PNTE
- Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Transporte – PNATE
- Programa Nacional de Saúde do Escolar – PNSE
- Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE
- Programa Nacional do Livro Didático – PNLD
- Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE
- Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE

A elaboração de leis para a aplicação dos recursos de financiamento não são os únicos atenuantes para a garantia do direito à educação, desde a regulamentação do Fundef, vêm se efetivando mecanismos de controle social, a exemplo o Conselho de Acompanhamento e Controle Social, que é criado com a participação de sindicatos ou associações de professores, associação de pais e mestres e contando também com envolvimento do poder legislativo na indicação de seus membros. Aos conselhos a incumbência de acompanhar e controlar a repartição, transferência e aplicação dos recursos do Fundo, supervisionar o censo escolar, aprovando e, sobretudo, controlar transferências e a aplicação dos recursos repassados à conta dos programas (Brasil,2006).

Para que a democratização se efetive é essencial a participação dos diferentes segmentos do controle social, e só então será possível a transparência no uso dos recursos e sua aplicação na educação básica, é isso será possível com a criação de mecanismos de participação, que estabeleça as prioridades ao referido público, construindo atos de cidadania

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória do Salário-Educação demonstra sua importância como instrumento estruturante do financiamento da educação básica no Brasil, ao mesmo tempo em que revela os limites e desafios que acompanharam sua implementação desde sua criação, esse mecanismo buscou atender às demandas por democratização do ensino público, atuando como uma fonte suplementar de recursos em um país

historicamente marcado por desigualdades educacionais e por insuficiência de investimentos. Contudo, as inumeras reformas legais e administrativas demonstram que sua eficácia não está associada apenas as arrecadações, necessitando fiscalização na distribuição dos recursos e efetivaçpão nas políticas educacionais.

Ao analisar os debates teóricos e técnicos, em especial os apresentados por Melchior, podemos observar que alguns aspectos são relevantes para a superação das distorções tributárias, a melhoria dos critérios de redistribuição, sendo o fortalecimento do controle social um dos elementos essenciais para que o Salário-Educação cumpra plenamente sua função de promoção de equidade educacional. Embora a trajetória da implementação do Salário educação apresente avanços importantes, é notável que persista alguns obstáculos relacionados à equidade, a distribuição e uso adequado dos recursos e a necessidade de maior alinhamento entre União, estados e municípios.

Dessa forma, é possivel afirmarmos que o Salário-Educação constitui se como política pública indispensável, com necessidade de constantes aperfeiçoamentos para suprir às demandas contemporâneas que emergem por qualidade no ensino, universalização e justiça social na educação básica. Somente por meio de reformas estruturais e de uma gestão transparente e cooperativa será possível consolidar esse mecanismo como um pilar efetivo na garantia do direito à educação no país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério: manual de orientação. Brasília: MEC, 2006.

CONSELHOS Escolares. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/cad%207.pdf. Acesso em: 05 set. 2025.

CONSTITUIÇÃO da Republica Federativa do Brasil 1988. Disponível em:http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_13.07.2010/art_211_.shtm. Acesso em: 24 set.2025.

GADOTTI, M.Organização do trabalho na escola: pressupostos. São Paulo: Ática, 1993.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em: 24 nov.2025.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. **Financiamento da educação:** subsídios à Constituinte Disponível em: http://seer.ufrgs.br/fineducaFineduca – revista de Financiamento da educação, Porto Alegre, v.1, n.1, 2011

MONLEVADE, J.A.C.**Educação pública no Brasil:** contos & descontos. Ceilândia, DF: Idea, 1997.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LÚCIO, Pilar Baptista; **Metodologia de Pesquisa**. 3.ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTIAGO, Igor Mauler; MANEIRA, Eduardo. **A contribuição social do salário-educação inconstitucionalidade originária e permanente.**Disponível em: http://jus.com.br/artigos/1421/a-contribuicao-social-do-salario-educacao#ixzz2vRDNe2WE. Acesso em: 24 nov.2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**.23.ed.rev. e atual.São Paulo: Cortez, 2007.

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 11

A VIVÊNCIA PRÁTICA-PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA: UM DESAFIO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

PRACTICAL-PEDAGOGICAL EXPERIENCE IN HISTORY TEACHING: A CHALLENGE FOR HISTORY TEACHERS

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-011

Juliana Rondon
Mestranda no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Ensino de História – Professora de História
UFMT
E-mail: Juliana.rondon1@ufmt.sou.br
LATTES: https://lattes.cnpq.br/6544036529365239

RESUMO
O estudo aborda a prática pedagógica no ensino de História a partir da implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, destacando a necessidade de descolonizar o currículo escolar e dar visibilidade às contribuições afro-brasileiras e indígenas na formação da sociedade. Trata-se de uma pesquisa aplicada, desenvolvida no contexto de uma escola pública, que buscou integrar professores e alunos em atividades interdisciplinares voltadas para a valorização cultural e combate ao racismo estrutural. O objetivo foi promover reflexões críticas sobre a história única presente nos livros didáticos e estimular o protagonismo juvenil na construção de narrativas plurais. A metodologia consistiu na elaboração e execução de um projeto coletivo envolvendo diferentes áreas do conhecimento, com seminários, oficinas, rodas de ancestralidade e participação de comunidades indígenas locais. Os resultados evidenciaram maior conscientização dos alunos sobre a diversidade cultural, fortalecimento da identidade afro-indígena e engajamento dos professores na efetivação das leis. A pesquisa conclui que a prática pedagógica interdisciplinar contribui para transformar o ensino de História em um espaço de valorização das vozes silenciadas, ampliando o diálogo e promovendo uma educação antirracista de caráter contínuo e significativo.

Palavras-chave: Ensino de História; Interdisciplinaridade; Educação antirracista; Afro-brasileiros; Indígenas.

ABSTRACT
The study addresses pedagogical practice in History teaching through the implementation of Laws 10.639/03 and 11.645/08, emphasizing the need to decolonize the school curriculum and highlight Afro-Brazilian and Indigenous contributions to society. It is an applied research conducted in a public school context, involving teachers and students in interdisciplinary activities aimed at cultural appreciation and combating structural racism. The purpose was to foster critical reflections on the single narrative present in textbooks and encourage youth protagonism in building plural perspectives. The methodology consisted of designing and executing a collective project across different subject areas, including seminars, workshops, ancestral circles, and participation of local Indigenous communities. The results revealed increased student awareness of cultural diversity, strengthened Afro-Indigenous identity, and greater teacher engagement in enforcing the laws. The research concludes that interdisciplinary pedagogical practice transforms History teaching into a space for valuing silenced voices, expanding dialogue, and promoting a continuous and meaningful antiracist education.

Keywords: History teaching; Interdisciplinarity; Antiracist education; Afro-brazilians; Indigenous peoples.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema central a vivência prática-pedagógica no ensino de História, com foco na efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatória a abordagem das culturas afro-brasileira e indígena no currículo escolar.

O problema de pesquisa delimita-se na dificuldade de implementação dessas legislações nas escolas, marcada pela resistência de parte dos profissionais da educação e pela persistência de uma narrativa histórica única, eurocentrada e excludente, que invisibiliza as contribuições de povos africanos e indígenas na formação da sociedade brasileira.

O objetivo geral é analisar como práticas pedagógicas interdisciplinares podem contribuir para a valorização das vozes silenciadas e para a construção de uma educação antirracista. Como objetivos específicos, busca-se compreender os desafios enfrentados pelos professores na aplicação das leis, propor estratégias de descolonização curricular e avaliar os impactos de projetos escolares voltados à valorização cultural afro-indígena. A justificativa da pesquisa fundamenta-se na necessidade de superar o mito da democracia racial e promover uma educação que reconheça a diversidade cultural como elemento estruturante da identidade nacional.

Além disso, destaca-se a relevância social e acadêmica de práticas pedagógicas que estimulem o protagonismo juvenil e a formação crítica dos estudantes, contribuindo para transformar o ensino de História em um espaço de diálogo, inclusão e valorização das matrizes culturais que compõem o Brasil.

Algumas experiências em nossas vidas são únicas e profundas, assim tem sido vivenciar a prática pedagógica no ensino de História, no cotidiano escolar, sendo mestranda tem proporcionado uma revolução de sentimentos e sentidos enquanto professora da Educação Básica. Nesse misto de formações acadêmicas, formação continuada e pós-graduação o contato com algumas disciplinas nos levam a refletir sobre a importância de ressignificar o ensino de História no “chão" da escola onde atuamos. Essas reflexões sobre como ensinar história tem despertado o interesse pelo aprofundamento na pesquisa da dissertação, com leituras acadêmicas e pesquisas que possam subsidiar o trabalho.

A disciplina “Ensino de História da África e cultura Afro-brasileira” mostrou um outro lado da história, que até mesmo enquanto historiadora tinha passado desapercebido por essa necessidade inerente de relatar sobre o apagamento dos africanos no contexto de formação do Brasil e como essas vozes são silenciadas desde o processo colonial até o momento.

São crianças, jovens, homens e mulheres que de modo muito significativo fizeram parte da construção da “História do Brasil” e que hoje, os livros didáticos fazem menções, referências e honra a nomes, na sua maioria homens “brancos”. Isso é perceptível quando você anda pelas ruas das cidades e dos grandes centros urbanos e se deparam como nomes de ruas, praças, monumentos, até mesmo das próprias cidades fazendo menção a esses nomes, e que em poucos casos quando são lembrados, como é o caso do

“Parque Mãe Bonifácia”, “Praça Maria Taquara”, “Praça Mãe Preta”, em Cuiabá, é uma exposição sem memória, sem contexto, sem divulgação e sem os nomes reais, e não meros “apelidos”.

Chimamanda, uma mulher preta, nigeriana, descreve em seu livro “O perigo de uma história única” que foi embasado na sua palestra, proferida no ano de 2009, e que uma década depois já havia atingido mais de 18 milhões de visualizações formalizando assim a palestra em um registro gráfico e transcrito. Nesse diálogo, ela deixa claro que todos nós, independente de cor, raça, credo ou qualquer outro tipo de situação devemos nos atentar para sempre buscar conhecer os dois lados da história, pois há muitos mistérios sublinhados na versão única, e que se contado mil vezes, vira verdade absoluta.

Ao se deparar com um trecho dessa entrevista e ler o livro da íntegra, percebe-se que passamos muito tempo lecionando apenas uma história, a história dos livros didáticos, contados e escritos por europeus, outrora se afirmavam que haviam “descoberto” o Brasil, e “civilizaram” esta nação. Essa intrigante proposição leva-nos a refletir severamente sobre o ensino e como isso deveria fazer sentido no transmitir conhecimento, ressignificar o ensino de História para os alunos, e dar voz e vez ao protagonismo juvenil e as vozes silenciadas por muito tempo.

> A sociedade brasileira está envolta em uma mistificação própria de sua desgraça: o mito da democracia racial. Somos uma nação caracterizada pela negação do racismo e pela perpetuação de uma história única e hegemônica patrocinada pelo colonialismo/capitalismo/patriarcado, que minimiza os danos causados pela ideologia da diferença racial e pelo sistema que naturaliza a discriminação e a violência racial (Diop, 1974; Adichie, 2019 apud Santos, 2023).

É a partir de questionamentos como esses, que professores de História devem atuar. Mostrar aos alunos que não existe apenas um lado da história, e que outras pessoas contribuíram significativamente para a formação do estado brasileiro. Um dos maiores problemas que enfrentamos nas escolas, é a aceitação do povo afrodescendente, atrelado a uma história mistificada, invisibilizada e desproporcional, levando muitas crianças a sentirem vergonha de se reconhecerem como afro. Problemática esta que poderia ser resolvida se as leis 10.639/03 e 11.645/08 fossem desenvolvidas na íntegra nas escolas, mas a primeira resistência que enfrentamos é por parte de professores, de outras disciplinas que não querem ter a ética na efetivação das leis, e se torna muito mais fácil dizer que a obrigatoriedade de ensinar história é do historiador, descontextualizando a lei, uma vez que ela destaca que a “escola” tem obrigação, ou seja, trocando em “miúdos”, todos os servidores que compõem o quadro de funcionários da escola, tem a obrigatoriedade de efetivar as leis supracitadas, e já se passaram quase 2 décadas de suas criações, e mesmo assim encontramos resistência por parte de alguns profissionais.

“*Ensinar não é trabalhoso, lidar com racismo é doloroso*”, essa é a convicção sobre essa situação, que apesar de ter na certidão de nascimento o termo “cor branca” me considero afrodescendente, uma vez que meu pai, meus avós paternos, meus bisavôs paternos são negros e uma bisavó indígena. E esse mesmo

orgulho de falar dos ancestrais aos filhos, motivou a buscar a efetivação de um projeto dentro da unidade escolar atuante, neste ano de 2025, fazendo referência a essa mudança prestigiosa que acontecera na vida profissional, através do mestrado. Não que não buscasse dar o melhor no ensino, mas hoje é possível compreender e redimensionar esse ensino na sala de aula, de modo que muitas vozes estão sendo preenchidas com as narrativas dos seus verdadeiros "donos".

O projeto precisa alcançar dois grupos, primeiramente os profissionais da escola precisam ter a consciência de que a lei do ensino é para todos, depois os alunos precisam ser alcançados com temáticas que vão de encontro com o conteúdo programado, mas que tragam significados e ressignificação do currículo através de vozes silenciadas durante todo o contexto e que agora precisa ser narrado de acordo com a fase de cada turma, mostrando que toda história tem dois lados.

2 METODOLOGIA

2.1 TIPO DE PESQUISA

2.1.1 Natureza da pesquisa

- Pesquisa qualitativa, pois busca compreender significados, percepções e experiências dos sujeitos envolvidos.

2.1.2 Abordagem metodológica

- Pesquisa-ação, já que houve intervenção direta no espaço escolar com acompanhamento e reflexão crítica.

2.1.3 Delimitação

- Estudo de caso, centrado na experiência de uma escola específica e no projeto interdisciplinar desenvolvido.

2.2 TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS

2.2.1 Técnicas de coleta de dados

- Observação participante durante as atividades pedagógicas.
- Registro em diário de campo.
- Entrevistas semiestruturadas com professores e alunos.
- Questionários abertos para captar percepções dos estudantes.

2.2.2 Instrumentos utilizados

- Roteiro de entrevistas.
- Questionários impressos e digitais.
- Registros fotográficos e audiovisuais das atividades.
- Documentos institucionais (planos de aula, projetos escolares).

2.3 AMOSTRA E CONTEXTO

2.3.1 Local da pesquisa

- Escola pública do Campo, no município de Nobres–MT, vinculada ao projeto interdisciplinar.

2.3.2 Participantes

- Professores de diferentes áreas (Matemática, Linguagens, Ciências, Humanas).
- Estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.
- Convidados externos (indígenas da etnia Bakairi e profissionais da comunidade).

2.3.3 Critérios de seleção

- Participação voluntária e vínculo direto com o projeto da Semana da Valorização Cultural Afro-Indígena.

2.4 DISCUSSÃO FUNDAMENTADA

2.4.1 Justificativa da escolha metodológica

- A pesquisa qualitativa permite captar sentidos e transformações subjetivas.
- A pesquisa-ação possibilita unir teoria e prática, promovendo mudanças no espaço escolar.
- O estudo de caso garante profundidade na análise de uma experiência concreta.

2.4.2 Fundamentação teórica

- Apoio em autores como D'Ambrósio (2002) para etnomatemática, Crenshaw (2002) para interseccionalidade, Adichie (2019) para crítica à "história única", e Santos (2023) para descolonização curricular.

2.4.3 Limitações e desafios

- Resistência de alguns profissionais à efetivação das leis 10.639/03 e 11.645/08.
- Dificuldade de transformar práticas pontuais em ações contínuas.

2.4.4 Potencialidades

- Protagonismo juvenil.
- Interdisciplinaridade como ferramenta de descolonização curricular.
- Valorização das vozes silenciadas na história.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 AS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 PARA ALÉM DA HISTÓRIA

O que diz a lei 10.639/03, em seu texto original citado no Diário Oficial da União, de 09 de janeiro de 2003 afirmando que há uma alteração na LDB 9394/96 onde torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas, a presente legislação visa valorizar a história, a cultura e a contribuição do negro para o Brasil e promover o combate ao racismo e a discriminação racial.

> Embora a interpretação das convenções e leis estabelecidas seja por vezes limitada, de modo a apreender somente a discriminação ou o desempoderamento que ocorre ao longo de um único eixo de poder, é importante reconhecer que tais interpretações desconsideram as possibilidades explícitas nas convenções, leis e declarações, cujo intento é proteger os indivíduos da negação de direitos baseada na raça e no gênero. Assim, na medida em que a CERD objetiva proteger os indivíduos da discriminação racial, ela inclui todos os aspectos da discriminação racial, inclusive aqueles que afetam diferentemente homens e mulheres. A mesma interpretação se aplica à discriminação de gênero: os direitos garantidos pela CEDAW englobam toda a gama de experiências da discriminação de gênero relacionadas à raça (Crenshaw, 2002, p.181-182).

Quando o contexto histórico do Brasil traz para leituras uma formação de africanos apenas como escravizados, ela deixa de contar as formações dos quilombos como forma de resistência ao processo de escravidão, da capoeira e das religiões afro que de modo peculiar tinham objetivos de manter a cultura africana no pedaço de chão desconhecido que muitos desses povos foram forçados a viver e sobreviver. As tranças e as pinturas corporais como forma de identificação de etnias distintas as quais eram subtraídos em seu continente, além de uma presença marcante na formação da nossa língua portuguesa brasileira, que apesar de muitas pessoas estudarem o português falado no Brasil e acreditar que nossa língua é derivada apenas do português arcaico de Portugal, apaga da história passada e presente a verdadeira contextualização da nossa língua falada.

> É inevitável que, quando estou em sala de aula, lendo um livro, redigindo um texto ou participando de qualquer atividade que aborde as representações negativas que cercam o continente africano, a desagradável experiência com o empresário folclórico e popular de Cachoeira irrompe em minha mente como explosões, trazendo à superfície memórias que eu preferiria não reviver, mas que, sem dúvida, devo manter vivas. A urgência da batalha contra o racismo e o colonialismo não me permite o luxo de relegar ao esquecimento memórias que me causam aversão (Santos, 2023, p.63).

Esse trabalho na escola, funciona como um trabalho em formiguinha, não adianta pensar em algo muito grande, porém sem aproveitamento, e também apenas em forma de um único projeto executado apenas em um dia. Essa ressignificação precisa ser introduzida diariamente no contexto escolar, com disciplinas e professores diferentes falando uma mesma linguagem e apresentando contexto similares para a descolonização. Muitos devem estar se perguntando como isso funciona na prática ou se realmente vai funcionar, a resposta é bem simples, a mudança só vem se você tentar, assim como dizia Einstein, pelo menos são indicações constante de que ele tenha dito tal frase: "*loucura é fazer a mesma coisa sempre e esperar resultados diferentes*".

> A confluência das políticas afirmativas com os novos contornos da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional cimenta essa perspectiva com a obrigatoriedade do ensino das relações étnico-raciais e da história e cultura indígenas, africanas e afro-brasileiras. A capacitação de professor exige ensino superior o compromisso de desenvolver o conhecimento dessas matrizes formadoras de nossa nação. Para isso, não basta a tradicional objetividade do olhar "de fora" que analisa a experiência vital dos povos à luz de paradigmas ocidentais (Nascimento, 2008, p.28).

Não enxergue esta perspectiva como uma receita de bolo a ser seguida na sua unidade escolar e que atingirá os mesmos resultados, mas reflita sobre as ações que foram necessárias numa escola do campo para mobilizar pessoas a mudarem seu ponto de vista sobre a história única que vem sendo contada a mais de 500 anos.

É de suma importância que cada unidade escolar leve em consideração as características de onde está inserida e de que forma ela pode ser pensada para darmos vozes aos silenciados da história, além de pensar numa ação a longo prazo, pois algo de momento apenas se torna um evento sem significados.

Essa foi a perspectiva ao esboçar algo tão complexo e propor a escola, precisou-se contextualizar a necessidade da efetivação das leis e levar até eles algo que fosse de encontro com a disciplina de cada um, a proposta deveria ser desenvolvida no segundo semestre letivo em consonância com os conteúdos programáticos de cada professor, e para sintetizar as atividades desenvolvidas haveria um momento de culminância intitulado: 1ª Semana da Valorização Cultural Afro-Indígena e Cultura Antirracista.

3.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR

> Quando se discute a possibilidade de que, em vez da consciência negra, se pense no tema "diversidade" no dia 20 de novembro (anterior dia de Zumbi de Palmares), não há outro motivo, senão o fato de que existe a intenção de fuga à necessidade de se falar sobre o negro, o desejo de evitar o desconforto de tocar no assunto delicado que é o racismo, a invisibilidade e a negação da contribuição africana na história do país (Soares, 2021, p.28).

O contato com escritores que dialogam com as temáticas sobre africanidades, invisibilidade, racismo estrutural e outras similaridades trazem uma reflexão marcante e significativa na vida profissional de um

historiador, atrevidamente diga-se: que todo professor deveria passar pela experiência do mestrado profissional com cunho voltado para as leis 10.639/03 e 11.645/08, pois o valor que estas agregam ao meio profissional fazem sentido no modo de pensar e agir.

O trecho da "Cristina" juntamente com sua apresentação pessoal, leva-nos a pensar porque existem apenas significações em datas comemorativas, como o dia do indígena ou povos originários, e da Consciência Negra? Por que os projetos só existem nessas datas e trazem simbologias que muitas vezes reforçam o racismo estrutural. E que na maioria das vezes, faz sem o perceber porque está enraizado como uma forma tão elucidada que parece não ser.

O projeto pensado teve justamente esse objetivo trazer um trabalho tão intenso que pudesse proporcionar a descolonização de práticas que levam ao racismo estrutural como forma de "cultura". A priori foi envolver toda a escola, de modo que todos pudessem participar das atividades dentro da área que lhe traz conforto.

Aos professores de matemática foi proposto a temática "Etnomatemática" cuja qual proposta era trabalhar com as turmas em que lecionam de que forma os africanos e indígenas desenvolviam o sistema de matemática dentro das suas culturas. Alguns autores defendem a ideia que a matemática surgiu com esses povos, como denota:

> A disciplina denominada Matemática é, na verdade, uma Etnomatemática que se originou e se desenvolveu na Europa, tendo recebido importantes contribuições das civilizações do Oriente e da África, e que chegou à forma atual nos séculos XVI e XVII. A partir de então, nessa forma estruturada, foi levada e imposta a todo o mundo. Hoje, essa matemática adquire um caráter de universalidade, sobretudo devido ao predomínio da ciência e tecnologia modernas, que foram desenvolvidas a partir do século XVII na Europa (D'ambrósio, 2002, p.15).

Para a culminância das atividades, a turma de tutoria dos professores de matemática faria seminários sobre tudo o que aprenderam com a temática, e como ela era e ainda é utilizada por povos africanos e indígenas.

Aos professores de linguagem (Português, Arte, Inglês e Educação Física) a amplitude dos estudos foi com foco na diversidade linguística do Brasil e sua formação de escrita a partir desse encontro de línguas distintas, além de brincadeiras, danças e pintura corporal como forma de caracterização de um povo e resistência pela imposição da colonização. Savedra et al. (2021, p.3) afirma: "Na verdade, línguas entram em contato a todo o tempo. Toda língua é produto de contato entre línguas, e pode-se dizer que os efeitos do contato vêm sendo objeto de pesquisa desde antes dos primeiros estudos científicos de linguística".

Aos professores de Ciências o conhecimento da culinária e do uso medicinal através de conhecimentos ancestrais reconhecidos e conhecidos por africanos e indígenas.

E aos professores de humanas foi um trabalho mais intenso de trabalhar territorialidade, mulheres afro e indígenas do contexto histórico, trazer voz aos silenciados na história do Brasil. Para que esse trabalho tivesse uma proposição e significado, a culminância foi desenvolvida na semana da consciência negra e a cada dia uma atividade diferente, além de convidar os indígenas da Aldeia Santana e Canaã, da etnia Bakairi, que se localiza próximo a escola para que pudessem participar e contribuir com o processo de escuta e aprendizagem.

O primeiro dia ocorreram as apresentações dos seminários temáticos, grupos de alunos de cada turma apresentavam para outro grupo de alunos da escola, num sistema de rodízio para que os alunos tivessem contato com pelo menos 3 temáticas diferentes. Os alunos do sexto ano ensino fundamental falaram sobre brincadeiras afro-indígenas, o sétimo ano sobre arte afro-indígena, o oitavo ano sobre mulheres afro-indígenas e história de mulheres como Mãe Bonifácia, Dandara dos Palmares e Lélia Gonzalez foram explanadas com suma importância, os alunos do nono ano desenvolveram o tema da etnomatemática. No ensino médio os temas eram mais abrangentes, o primeiro ano desenvolveu "Línguas indígenas e africanidades: diversidade e preservação" e "literaturas afro-brasileira e indígenas", o segundo ano trabalhou com o tema "Heranças africanas" e o terceiro ano trouxe um debate sobre "Racismo estrutural".

No segundo dia foram realizadas oficinas onde os alunos depois de conhecerem um pouquinho da história de cada uma delas, presenciaram na prática a sua idealização, as oficinas foram de: tranças, pintura corporal, brincadeiras afro-indígenas e de pulseiras. Após as oficinas, foi realizado na quadra da escola, um desfile temático com todos os trabalhos realizados nos alunos por convidados.

O terceiro e último dia, foi uma homenagem a "Rota da Ancestralidade" que acontece na capital mato-grossense, que tem como objetivo promover um circuito em forma de roda pelas principais ruas e pontos de Cuiabá que trazem um contexto de história ancestral. A partir desse princípio foram realizadas "Rodas da ancestralidade" onde os alunos fariam um circuito dentro da escola, em salas de aulas temáticas com convidados especiais. A roda começa por uma professora aposentada que ajudou a construir a história da escola na comunidade onde ela está inserida, a próxima roda tinha um diálogo com uma professora da Bakairi trazendo conhecimento do seu povo para os alunos, nas próximas rodas uma professora preta e uma veterinária trazendo debates dos desafios de ser mulher, preta e as dificuldades e desafios enfrentados para conseguir conquistar um espaço na sociedade como profissional, e por último uma roda de perguntas e respostas sobre todos os temas desenvolvidos neste projeto realizado pelos alunos do grêmio estudantil.

Todos os dias contamos com apresentações culturais de danças de origem africanas e indígenas, realizadas pelo projeto de dança da escola, pelo grupo de Siriri e cururu, do município e pelos indígenas da Bakairi.

Para finalizar o projeto, na semana seguinte, enquanto historiadora-pesquisadora realizou-se um processo de escuta dos alunos, sobre tudo o que eles vivenciaram nesse processo e como isso foi transformador na vida deles. Muitos conseguiram descrever com riquezas de detalhes o que não conheciam de história e que passaram a ter visibilidade após a concretização do projeto. Muitas falas ainda fizeram a menção de continuar a proposta para os próximos anos, pois a integração com os indígenas foi muito interessante.

A satisfação de agregar valores através da interdisciplinaridade e do protagonismo juvenil, mostra que a escola enquanto formadora precisa valorizar a prática cotidiana das disciplinas, além de promover discussões muito mais abrangentes do que apenas uma "comemoração" alusiva, resumida a um único dia e sem contextualização. Precisamos promover diálogos e dar vozes e vez aos silenciados na História do Brasil.

4 CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo refletir sobre a vivência prática-pedagógica no ensino de História, destacando os desafios e possibilidades de efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no cotidiano escolar. A intenção central foi demonstrar como a interdisciplinaridade e a valorização das vozes silenciadas podem contribuir para a descolonização curricular e para a construção de uma educação antirracista.

Os principais resultados evidenciam que a implementação de projetos pedagógicos voltados para a valorização da cultura afro-brasileira e indígena promoveu transformações significativas na percepção dos alunos e professores. As atividades realizadas, como seminários, oficinas e rodas de ancestralidade, possibilitaram maior protagonismo juvenil, integração comunitária e reconhecimento da diversidade cultural como parte essencial da formação histórica do Brasil.

Ao se deparar com a execução inicial desta prática pedagógica é passível de se pensar em desistir da proposta, pois são diversos contratempos, negativas por parte de alguns, resistência de alguns alunos, mas sua execução traz consigo contribuições que são perceptíveis, a primeira no campo acadêmico que reafirma a importância da pesquisa-ação e da abordagem qualitativa como instrumento de análise e intervenção no espaço escolar; a segunda na área pedagógica ao proporcionar práticas concretas que podem ser replicadas e adaptadas em contextos educacionais; o terceiro, porém não menos importante, é a estância social, que exerce um papel fundamental ao fortalecer o combate ao racismo estrutural e dar visibilidade às narrativas afro-indígenas, historicamente marginalizadas.

Para pesquisas futuras, destaca-se a necessidade de ampliar os estudos sobre a efetividade das leis em diferentes realidades escolares, bem como investigar o impacto de projetos de longa duração na formação crítica dos estudantes. Além disso, seria relevante analisar como a interdisciplinaridade pode ser sistematizada em políticas públicas educacionais, garantindo que ações como as aqui descritas não se

restrinjam a eventos pontuais, mas se consolidem como práticas permanentes. Assim, finaliza-se com positividade que a vivência prática-pedagógica relatada não apenas reafirma o papel transformador da educação, mas também aponta caminhos para que o ensino de História se torne cada vez mais plural, inclusivo e comprometido com a valorização das identidades que compõem a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. ***O perigo de uma história única***. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero**. *Revista Estudos Feministas*, v. 10, n. 1, p. 171–188, 2002. Tradução do original *Background Paper for the Expert Meeting on Gender-Related Aspects of Race Discrimination*.

CAFÉ, Lucas Santos. **Racismo, colonialismo e descolonização curricular: caminhos da implementação da Lei 10.639/03 e da educação antirracista no IFMT (2008–2021)**. 2023. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Geografia, História e Documentação, Cuiabá, 2023.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Etnomatemática e educação. **Reflexão e Ação**: Revista do Departamento de Educação/UNISC. Vol. 10, n. 1 (jan./jun.2002) — Santa Cruz doSul: EDUNISC, 2002.

DIOP, Cheikh Anta. ***The African Origin of Civilization: Myth or Reality***. Chicago: Lawrence Hill Books, 1974.

EINSTEIN, Albert. ***Frase atribuída ao autor, sem registro comprovado em obra específica***. Disponível em: https://www.snopes.com/fact-check/insanity-einstein/. Acesso em: 25 de novembro de 2025.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SANTOS, Cristina Soares dos. **ERGUER A VOZ: a luta e a construção de uma narrativa antirracista no contexto escolar.** Por uma história das mulheres negras protagonistas. / Cristina Soares dos Santos. – 2021

SAVEDRA, M. M. G.; CHRISTINO, B.; SPINASSÉ, K. P.; ARAUJO, S. S. DE F. (2021). **Estudos em Sociolinguística de Contato no Brasil: a diversidade etnolinguística em debate.** Cadernos de Linguística, v. 2, n. 1, p. 01-28. 2021. DOI 10.25189/2675-4916.2021.V2.N1.ID315 ISSN: 2675-4916 V. 2, N. 1, 2021

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 12

O PESO DAS BARREIRAS ATITUDINAIS NA EVASÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES NEURODIVERGENTES

THE WEIGHT OF ATTITUDINAL BARRIERS ON SCHOOL DROPOUT AMONG NEURODIVERGENT STUDENTS

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-012

Rafaela Gonçalves Rodrigues
Especialista em Direito Penal e Criminologia
Universidade Regional do Cariri – URCA, Brasil
Vínculo Institucional: Prefeitura Municipal de Altaneira/CE, Brasil
E-mail: advocaciarafaelagoncalves@gmail.com
LATTES: https://lattes.cnpq.br/2038317417032850
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-0143-8332

Marta Coelho Bezerra Dantas
Mestra em Ensino em Saúde
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
Vínculo Institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
E-mail: martha_30jpeg@hotmail.com
LATTES: http://lattes.cnpq.br/5688263542829028
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1679-408X

Josiane Alves Garcia Custódio
Especialista em Enfermagem em Urgência e Emergência
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
Vínculo Institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
E-mail: josy.agc@hotmail.com
LATTES: http://lattes.cnpq.br/2445859242136779
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-6231-8247

Jamilly Sampaio de Alencar Moreira
Especialista em Fisioterapia nas Disfunções do Assoalho Pélvico e Obstetrícia
Instituto Paiva - Cursos e Capacitações – PAIVA, Brasil
Vínculo Institucional: Prefeitura Municipal de Altaneira/CE, Brasil
E-mail: jamilly-sampaio2010@hotmail.com
LATTES: http://lattes.cnpq.br/4162298459100267
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-3946-0028

Rayanna Cândido Gomes
Graduada Bacharel em Direito
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
Vínculo Institucional: Prefeitura Municipal de Altaneira/CE, Brasil
E-mail: rayannacandido.advocacia@gmail.com
LATTES: http://lattes.cnpq.br/0410610718105084
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4936-5866

Danila Mendes dos Santos
Especialista em Direito Penal e Criminologia
Universidade Regional do Cariri – URCA, Brasil
Vínculo Institucional: Prefeitura Municipal de Altaneira/CE, Brasil
E-mail: danila.mendes.adv@gmail.com
LATTES: http://lattes.cnpq.br/8935400514019964
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-6458-8328

Virginia Maria Oliveira Vieira
Especialista em Direito e Processo Civil
Faculdade Legale – LEGALE, Brasil
Vínculo Institucional: Prefeitura Municipal de Altaneira/CE, Brasil
E-mail: virginiamariaoliveiravieira@gmail.com
LATTES: http://lattes.cnpq.br/5906771152127661
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-9028-6776

Ingrid Costa Cardoso
Mestranda em Educação
Universidade Regional do Cariri – URCA, Brasil
Vínculo Institucional: Universidade Regional do Cariri – URCA, Brasil
E-mail: ingrid.cardoso@urca.br
LATTES: http://lattes.cnpq.br/1828188355435441
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-4227-2706

RESUMO
A evasão escolar de estudantes neurodivergentes constitui expressão contundente das limitações históricas do sistema educacional brasileiro em assegurar permanência, reconhecimento e desenvolvimento pleno. Este estudo analisa como barreiras atitudinais — entendidas como disposições subjetivas que orientam expectativas, julgamentos e práticas pedagógicas — configuram o núcleo estrutural do afastamento progressivo desses estudantes. A pesquisa, de natureza qualitativa e ancorada em revisão bibliográfica e documental, revelou que a diferença, quando interpretada sob lentes normativas, converte-se em motivo de silenciamento, infantilização e invisibilidade. A análise dos resultados demonstra que políticas inclusivas, embora essenciais, tornam-se insuficientes quando não articuladas à transformação profunda da cultura escolar. Verificou-se que a permanência depende da revisão das concepções que vinculam neurodiversidade a déficit, da reorganização metodológica e do fortalecimento de vínculos colaborativos entre escola, família e serviços de apoio. Conclui-se que enfrentar a evasão exige deslocamentos éticos e pedagógicos capazes de promover ambientes educacionais sensíveis, democráticos e responsivos às singularidades.

Palavras-chave: Neurodiversidade; Evasão escolar; Inclusão.

ABSTRACT
School dropout among neurodivergent students reveals the persistent inability of Brazilian educational systems to guarantee meaningful participation, continuity, and full development. This study examines how attitudinal barriers—understood as subjective dispositions that shape expectations, judgments, and pedagogical decisions—constitute the structural core of progressive disengagement from school. Based on a qualitative approach supported by recent literature and institutional documents, the analysis indicates that difference, when framed through normative standards, becomes a source of silencing, infantilization, and invisibility. The findings show that inclusive policies, although indispensable, become ineffective when not accompanied by substantial transformations in school culture. Student permanence depends on restoring conceptions that associate neurodiversity with deficit, reorganizing teaching methodologies, and

strengthening partnerships among schools, families, and support services. The results suggest that addressing dropout requires ethical and pedagogical shifts capable of producing educational environments that are sensitive, democratic, and responsive to human plurality.

Keywords: Neurodiversity; School dropout; Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

A compreensão das múltiplas formas pelas quais a escola produz pertencimentos e exclusões torna-se imprescindível no estudo da evasão escolar de estudantes neurodivergentes, sobretudo em um país cuja trajetória educacional revela profundas desigualdades estruturais. A despeito de conquistas normativas relevantes, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), a experiência cotidiana das instituições de ensino indica que a permanência estudantil ainda depende, sobretudo, da maneira como a diferença é percebida, interpretada e tratada pelos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Em outras palavras, não bastam marcos legais de proteção se o ethos institucional permanece pautado por expectativas homogeneizadoras que restringem a participação e invisibilizam modos legítimos de ser, sentir e aprender.

O desafio, portanto, desloca-se para a análise das concepções e atitudes que permeiam a vida escolar e que, muitas vezes, operam em silêncio, moldando relações, definindo expectativas e organizando práticas pedagógicas. Diferentemente do que sustentam leituras biologizantes, a evasão escolar não se origina da neurodivergência, mas de um conjunto de mecanismos culturais e simbólicos que naturalizam como "desvio" aquilo que constitui apenas diversidade humana. Esse processo torna-se mais evidente quando se observa a dinâmica do cotidiano escolar, em que respostas educativas pouco sensíveis às singularidades acabam produzindo afastamentos progressivos. Tal compreensão dialoga com estudos que enfatizam a centralidade das atitudes na sustentação de culturas excludentes, especialmente quando a escola falha em reconhecer que o pertencimento não se constrói por decretos, mas por vínculos, escutas e práticas intencionais.

Ao examinar a literatura recente, observa-se que a dimensão atitudinal orienta de maneira decisiva as formas de participação de estudantes neurodivergentes, influenciando o modo como são recebidos, avaliados e ensinados. A expectativa de adequação comportamental, somada à compreensão estreita do que seria um "bom desempenho", contribui para a produção de trajetórias marcadas por estigmas e interpretações deficitárias. Em documentos internacionais, essa realidade tem sido sistematicamente denunciada. Destaca-se, por exemplo, o alerta de organismos multilaterais que discutem o impacto das práticas escolares nas desigualdades educacionais. Uma dessas análises afirma:

> A escola não pode continuar operando segundo modelos que ignoram a complexidade humana, pois, ao fazê-lo, converte a diferença em insuficiência e responsabiliza o estudante pelos limites impostos pelo próprio sistema. Quando práticas pedagógicas desconsideram a diversidade de trajetórias, ritmos, linguagens e modos de aprender, produzem mecanismos de exclusão que se ocultam sob a aparência de neutralidade (UNESCO, 2020, p. 47).

Essa reflexão, longe de atuar como mera crítica estrutural, evidencia a necessidade de revisar noções arraigadas sobre desenvolvimento, aprendizagem e comportamento, para que o processo educativo não

reproduza violências simbólicas que culminem na desistência silenciosa de estudantes cujas necessidades não se encaixam nas expectativas normativas. Esse deslocamento teórico-metodológico amplia as possibilidades de interpretação da evasão, situando-a como resultado direto de culturas escolares incapazes de acolher a pluralidade neurocognitiva.

O fenômeno da evasão, portanto, exige leitura que ultrapasse explicações centradas no indivíduo e que considere, com rigor, a forma como a escola organiza suas relações e práticas. A análise das barreiras atitudinais revela que a exclusão, muitas vezes, não se expressa de modo explícito, mas se infiltra em gestos cotidianos: a ausência de adaptações pedagógicas significativas, a desconfiança em relação às capacidades do estudante, o uso inadequado de estratégias disciplinares e a insistência em padrões homogêneos de desempenho. Não se trata apenas de revisar práticas técnicas, mas de transformar modos de olhar, interpretar e conviver.

Nesse sentido, torna-se relevante destacar que a evasão escolar não ocorre de forma abrupta, mas se constitui como trajetória permeada por sinais de desvalorização, dúvidas sobre o próprio pertencimento e experiências reiteradas de inadequação. A produção desse afastamento é gradual e, em geral, antecedida por um processo de silenciamento em que o estudante passa a ser visto menos por suas potencialidades do que por suas diferenças. Esse movimento de retração subjetiva é frequentemente alimentado por narrativas institucionalizadas que atribuem ao estudante — ou à sua família — a responsabilidade pela dificuldade de permanência, o que mascara a dimensão coletiva e sistêmica do problema.

Analisar a evasão sob essa perspectiva permite reconhecer que a permanência escolar é fenômeno complexo que envolve, simultaneamente, políticas públicas, condições estruturais, processos pedagógicos e vínculos afetivos. Entretanto, é nas atitudes — conscientes e inconscientes — que se encontram os elementos mais determinantes para a construção de trajetórias educacionais dignas. Quando os sujeitos que compõem a escola se dispõem a rever crenças cristalizadas, compreender singularidades e reorganizar práticas, o espaço escolar deixa de ser ambiente hostil para tornar-se possibilidade real de desenvolvimento e cidadania. Do contrário, perpetuam-se mecanismos que naturalizam a exclusão e reproduzem um ciclo que historicamente afastou estudantes considerados “difíceis”, “diferentes” ou “inadequados”.

Diante desses aspectos, este artigo se propõe a aprofundar a compreensão das barreiras atitudinais que sustentam processos de evasão escolar de estudantes neurodivergentes. O objetivo consiste em evidenciar como tais barreiras se manifestam no cotidiano, como influenciam as relações educativas e de que modo contribuem para o afastamento progressivo do estudante. Pretende-se, ainda, oferecer subsídios teóricos que auxiliem na construção de escolas mais responsáveis, sensíveis e comprometidas com a pluralidade. A análise busca afirmar que a permanência escolar, antes de ser um indicador estatístico, é um compromisso ético-político que exige da escola disposição contínua para rever práticas e reinventar formas de convivência que acolham, de fato, todas as maneiras de existir.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 NEURODIVERSIDADE E A CRÍTICA AO MODELO BIOMÉDICO

A discussão contemporânea sobre neurodiversidade inaugura uma ruptura epistemológica profunda no campo da deficiência e da educação inclusiva, ao deslocar o olhar para além das leituras que enquadram diferenças neurológicas como disfunções individuais. Em vez de interpretar variações cognitivas e sensoriais como desvios a serem corrigidos, essa perspectiva propõe entendê-las como expressões legítimas da pluralidade humana, desafiando concepções historicamente ancoradas em parâmetros normativos de comportamento, aprendizagem e interação social. Tal mudança de paradigma insere-se em um movimento mais amplo de crítica às hierarquias que regulam os modos de existir, tensionando formas de organização escolar que insistem em definir a "normalidade" como medida universal.

A reconfiguração conceitual da diferença encontra sustentação no reconhecimento de que o modelo biomédico, ainda dominante em múltiplas práticas educacionais, estrutura modos de leitura do estudante que privilegiam o diagnóstico como categoria explicativa totalizante. Sob essa ótica, dificuldades escolares são interpretadas como sintomas, e não como respostas à inadequação de ambientes pouco responsivos às singularidades. Esse deslocamento produz efeitos concretos: restringe expectativas, legitima práticas de segregação e mantém a crença de que a escola deve ajustar o aluno, e não o contrário. A literatura crítica tem enfatizado os riscos dessa abordagem, sobretudo porque naturaliza relações de poder que silenciam subjetividades e transformam diferenças em falhas.

Uma das contribuições mais significativas do debate reside na denúncia de que a patologização da diferença opera como mecanismo de captura social. A compreensão desse processo pode ser identificada em análises que problematizam a centralidade atribuída à normalidade como dispositivo de controle. Em um estudo amplamente citado, argumenta-se:

> A leitura biomédica tende a reduzir a experiência humana a categorias clínicas, deslocando a complexidade dos contextos sociais e culturais para explicações individualizadas que culpabilizam o sujeito e obscurecem as responsabilidades institucionais. Ao privilegiar diagnósticos, classificações e marcadores biológicos como chaves exclusivas de compreensão, essa abordagem desconsidera relações de poder, desigualdades estruturais e condições materiais que moldam o cotidiano das pessoas (Kapp, 2020, p. 112).

Esse posicionamento destaca não apenas a insuficiência das classificações diagnósticas como elementos definidores da identidade, mas também a necessidade de compreender que processos educacionais são atravessados por disputas simbólicas capazes de produzir inclusão ou exclusão. Nesse sentido, pensar a neurodiversidade implica superar interpretações que tratam a diferença como déficit e reconhecer que a escola possui papel ativo na transformação ou perpetuação dessas narrativas.,

A emergência de novas reflexões amplia o debate ao evidenciar como expectativas homogêneas de aprendizagem moldam intervenções pedagógicas que ignoram ritmos, modos de processamento e formas de expressão diversas. Esse conjunto de práticas, ancorado em um modelo centrado em padrões médios de desempenho, reforça a lógica de que estudantes neurodivergentes precisam ser "adequados" para que possam permanecer no espaço escolar. Tal compreensão, além de insuficiente, inviabiliza experiências positivas, pois desloca a responsabilidade da instituição para o indivíduo, culpabilizando-o por dificuldades que, na grande maioria das vezes, decorrem da ausência de respostas educacionais consistentes.

A crítica ao modelo biomédico também se fortalece ao considerar que sua predominância cria barreiras invisíveis que limitam a participação. A depender do enquadramento clínico atribuído ao estudante, define-se o tipo de atividade que ele pode ou não realizar, o nível de expectativa lançado sobre sua aprendizagem e os graus de autonomia que lhe são concedidos. Esse processo, ainda que nem sempre reconhecido pelos profissionais da educação, constitui forma sutil de exclusão e produz efeitos cumulativos na trajetória escolar. Estudos que integram perspectiva sociocultural reforçam essa leitura ao destacar:

> A escola que se ancora exclusivamente em diagnósticos tende a cristalizar identidades escolares, restringindo horizontes de desenvolvimento e condicionando práticas docentes a estereótipos que se perpetuam como verdades pedagógicas. Quando o diagnóstico passa a operar como lente única de interpretação, o estudante é reduzido a uma categoria fixa que obscurece suas potencialidades, seus modos singulares de aprender e suas possibilidades de participação (Chapman, 2023, p. 74).

Refletir sobre tais mecanismos permite compreender que a crítica ao modelo biomédico não pretende negar a importância dos recursos clínicos, mas evidencia que eles não podem ocupar lugar hegemônico na interpretação das experiências educacionais. A educação, enquanto prática social, requer abordagens mais amplas que articulem complexidade, sensibilidade e análise contextual. A neurodiversidade emerge, portanto, como categoria que dialoga com movimentos internacionais de defesa dos direitos das pessoas com deficiência e que reivindica a revisão de estruturas escolares para que estas deixem de produzir exclusões a partir daquilo que definem como "não normativo".

A consolidação desse enfoque contribui para reposicionar o estudante como sujeito de direitos, e não como portador de limitações. Essa virada epistêmica impõe à escola o desafio de abandonar a lógica da padronização e adotar práticas que acolham multiplicidades. A transformação pedagógica, nesse contexto, exige abertura ao imprevisível, flexibilidade nas metodologias e reconhecimento do valor das heterogeneidades. Trata-se, em última instância, de reposicionar a instituição escolar como espaço de convivência democrática, no qual modos diferentes de aprender deixam de ser ameaça à ordem e passam a constituir fonte de riqueza educativa.

2.2 BARREIRAS ATITUDINAIS COMO MATRIZ DA EXCLUSÃO

A consolidação de práticas inclusivas no ambiente escolar depende, de maneira decisiva, da compreensão de que a exclusão educacional não se limita a obstáculos materiais ou estruturais, mas emerge, sobretudo, das disposições subjetivas que regulam o modo como estudantes neurodivergentes são percebidos e tratados. A atitude, enquanto expressão de crenças, expectativas e julgamentos, constitui dimensão determinante da vida escolar e opera silenciosamente na manutenção de desigualdades históricas. A análise das barreiras atitudinais, portanto, ultrapassa a descrição de comportamentos individuais e alcança o território mais profundo da cultura institucional, onde se formam concepções de normalidade que definem quem pertence, quem é tolerado e quem é afastado.

A investigação desse fenômeno evidencia que o olhar lançado sobre estudantes neurodivergentes não é neutro, mas atravessado por expectativas que, por vezes, oscilam entre o descrédito e a infantilização. A interpretação da diferença como incapacidade sustenta práticas pedagógicas que pouco dialogam com a singularidade e reforçam estigmas que circulam no cotidiano escolar. Embora muitas dessas atitudes se manifestem de forma sutil, seus efeitos acumulados tornam-se significativos ao produzirem experiências reiteradas de desvalorização, restringindo a participação plena desses estudantes em atividades curriculares e relações de convivência.

A literatura especializada tem demonstrado que tais barreiras assumem caráter estruturante porque moldam o modo como a escola organiza tempos, espaços e práticas. Uma das leituras mais contundentes desse processo afirma:

> As atitudes constituem barreiras invisíveis que antecedem qualquer escolha pedagógica, pois orientam a interpretação que professores e demais profissionais fazem sobre o potencial, a conduta e o futuro do estudante, convertendo expectativas reduzidas em determinantes da trajetória escolar. Quando crenças limitantes se instalam no cotidiano escolar, passam a definir o que se considera possível, desejável ou alcançável para cada aluno, influenciando práticas, decisões e oportunidades (Mantoan, 2022, p. 59).

Essa análise evidencia que a exclusão não se inicia no momento em que o estudante se afasta da escola, mas no instante em que é interpretado a partir de referenciais que não reconhecem a legitimidade de suas formas de existir. A escola que opera sob esses parâmetros tende a reproduzir uma pedagogia da tolerância, e não da inclusão, na qual o estudante é “aceito” desde que não desafie a lógica de homogenização. Tal dinâmica, ao invés de ampliar possibilidades, cristaliza desigualdades e naturaliza a ideia de que algumas crianças “não se ajustam” ao ambiente escolar.

A compreensão das barreiras atitudinais como matriz da exclusão ganha densidade quando se considera que práticas docentes são fortemente influenciadas pelas concepções que norteiam o entendimento de desenvolvimento e aprendizagem. Quando as diferenças neurocognitivas são lidas como

obstáculos, e não como variações humanas, as respostas pedagógicas tendem a se organizar em torno de compensações mínimas, que pouco dialogam com a complexidade das necessidades apresentadas pelos estudantes. A falta de intencionalidade nas adaptações, a dificuldade de flexibilização metodológica e a rigidez na avaliação do desempenho resultam da persistência de visões capacitistas que operam sob o pressuposto de que há um único modo correto de aprender.

O aprofundamento dessa problemática permite compreender que as barreiras atitudinais se manifestam também na responsabilização excessiva das famílias, frequentemente culpadas por comportamentos considerados "desafiadores" ou por dificuldades de aprendizagem. Esse deslocamento da responsabilidade representa forma velada de exclusão, pois transfere para o ambiente doméstico aquilo que deveria ser enfrentado coletivamente no espaço institucional. Essa lógica, reiterada por práticas e discursos, acaba por produzir sensação de fracasso compartilhado entre estudantes e familiares, contribuindo para a desistência como última alternativa diante de um processo contínuo de não reconhecimento.

As tensões envolvendo atitudes excludentes tornam-se ainda mais visíveis quando se analisa como determinados estudantes são encaminhados ao Atendimento Educacional Especializado sem que haja articulação efetiva entre sala regular e AEE. Em muitos contextos, o encaminhamento torna-se mecanismo de retirada simbólica, utilizado como estratégia para manter a ordem percebida como necessária à sala de aula. Essa prática, longe de promover inclusão, reforça a ideia de que alguns sujeitos são incompatíveis com a dinâmica escolar e que sua presença representa ameaça ao funcionamento pedagógico. Uma análise recente descreve esse processo nos seguintes termos:

> A escola tende a administrar a diferença por meio de deslocamentos institucionais que mascaram a exclusão, permitindo que o estudante permaneça fisicamente matriculado enquanto é gradualmente afastado de experiências legítimas de aprendizagem. Esses mecanismos se expressam em práticas que isolam, fragmentam e desresponsabilizam o coletivo escolar, transferindo o aluno para espaços paralelos ou atividades secundárias que pouco dialogam com o currículo comum (Carvalho, 2021, p. 88).

A leitura cuidadosa desse argumento revela que a exclusão educacional, quando sustentada por barreiras atitudinais, assume formas silenciosas e persistentes, reduzindo o estudante à condição de espectador de sua própria escolarização. A ausência de pertencimento, construída dia após dia, não decorre de decisões formais, mas do conjunto de microviolências que se acumulam nas interações escolares: o olhar que desautoriza, a fala que desqualifica, a expectativa reduzida que limita, a ausência de escuta que silencia.

A complexidade dessas barreiras exige que a análise vá além das práticas pontuais e reconheça a necessidade de revisões profundas da cultura escolar. A transformação não se efetiva por meio de normativas ou formações superficiais, mas pela construção de sensibilidades que reconheçam o valor da diversidade e compreendam que a diferença não constitui problema a ser administrado, e sim condição

inerente ao processo educativo. A escola que se abre a essa mudança rompe com a lógica da adequação e se compromete com práticas que afirmam a dignidade dos estudantes em sua pluralidade.

Nesse cenário, o enfrentamento das barreiras atitudinais exige revisão crítica das concepções pedagógicas e dos vínculos que sustentam a vida escolar. A superação dessas barreiras não é resultado de ações isoladas, mas da construção coletiva de um ethos institucional capaz de reconhecer que a exclusão não é fruto de déficits individuais, e sim de escolhas históricas que podem — e devem — ser transformadas. Somente a partir desse deslocamento torna-se possível construir condições reais de permanência escolar para estudantes neurodivergentes e, consequentemente, romper com práticas que historicamente legitimaram sua retirada silenciosa das escolas brasileiras.

2.3 EVASÃO ESCOLAR E POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA

O exame da evasão escolar de estudantes neurodivergentes demanda uma leitura que se afaste de explicações imediatistas, especialmente daquelas que reduzem o fenômeno a fragilidades individuais e ignoram a complexidade das dinâmicas institucionais que o sustentam. A evasão não se apresenta como evento isolado, mas como percurso lento, marcado pela acumulação de experiências de desvalorização, ausência de acolhimento e impossibilidade de reconhecimento na cultura escolar. A análise desse fenômeno, portanto, requer articulação entre dimensões pedagógicas, culturais e políticas, que juntas compõem o cenário em que a permanência ou o afastamento se produzem.

A literatura recente tem destacado que a evasão não resulta apenas de fatores externos à escola, mas emerge como síntese de práticas, valores e estruturas que influenciam a maneira como certos estudantes vivenciam sua trajetória educacional. Quando políticas de permanência são implementadas sem enfrentamento das concepções que sustentam a lógica escolar tradicional, as ações tornam-se superficiais e pouco eficazes. Observa-se, assim, que documentos institucionais, ainda que formalmente compromissados com a inclusão, nem sempre se traduzem em práticas capazes de sustentar vínculos positivos e experiências significativas de aprendizagem.

A incorporação dessa perspectiva crítica é reforçada por pesquisas que evidenciam a centralidade das atitudes e expectativas no processo de afastamento progressivo. Uma análise representativa desse debate assinala:

> A permanência escolar não se consolida apenas pela oferta de vagas, mas pela construção de ambientes que reconheçam a pluralidade e assegurem condições dignas de participação, sob pena de transformar a matrícula em ato meramente burocrático, incapaz de impedir o abandono silencioso. Permanecer implica ser acolhido, ter suas especificidades consideradas, encontrar suportes que garantam aprendizagens significativas e sentir-se parte da vida escolar. Quando essas dimensões não são efetivadas, a escola mantém presenças formais, porém fragilizadas, que não resistem às barreiras cotidianas impostas pela exclusão e pela falta de políticas estruturantes (Instituto Rodrigo Mendes, 2023, p. 41).

Esse argumento revela que a evasão está diretamente relacionada às experiências subjetivas vividas pelos estudantes, especialmente quando enfrentam barreiras que os impedem de se perceber como parte legítima do coletivo escolar. A permanência, nesse sentido, não pode ser reduzida à frequência, mas deve ser compreendida como processo de pertencimento construído por meio de interações cotidianas, práticas pedagógicas sensíveis e relações institucionais que valorizem singularidades.

A consolidação das políticas de permanência, entretanto, encontra desafios significativos quando se observam as contradições entre discurso institucional e cultura escolar. Muitas escolas reproduzem rotinas que priorizam desempenho padronizado, disciplina rígida e controle comportamental, características que ampliam a vulnerabilidade de estudantes neurodivergentes a processos de exclusão simbólica. A ausência de formação continuada para professores, à falta de diálogo com famílias e a precarização do AEE configuram cenário que fragiliza políticas inclusivas e intensifica a possibilidade de abandono.

As análises internacionais reforçam essa compreensão ao afirmar que a evasão é fenômeno multifatorial, mas intensificado por práticas escolares que negligenciam diferenças e mantêm organizações pedagógicas pouco acessíveis. Um documento de referência para o debate aponta:

> Sistemas educacionais que não se dedicam à revisão de suas culturas institucionais tendem a reproduzir desigualdades, sobretudo quando não reconhecem que práticas excludentes, ainda que involuntárias, impedem estudantes de desenvolver trajetórias escolares duradouras e profícuas. A ausência de reflexão crítica sobre normas, rotinas e concepções que orientam o cotidiano escolar faz com que barreiras antigas se perpetuem, afetando de maneira desproporcional grupos historicamente vulnerabilizados (UNESCO, 2020, p. 36).

A leitura desse diagnóstico permite compreender que políticas de permanência não podem restringir-se a intervenções pontuais, mas precisam articular mudanças estruturais que alcancem a gestão escolar, a formação docente, a organização curricular e a concepção de avaliação. O enfrentamento da evasão de estudantes neurodivergentes requer, portanto, abordagens intersetoriais que integrem educação, saúde, assistência social e comunidade, garantindo suporte ampliado diante das singularidades e vulnerabilidades que marcam suas vidas escolares.

O aprofundamento da análise revela que mecanismos de exclusão ligados à evasão operam, muitas vezes, por meio de microviolências cotidianas, como a ausência de adaptações significativas, a desconsideração de necessidades sensoriais, a responsabilização do estudante por seu "fracasso" e o uso inadequado de disciplinas punitivas como estratégia de controle. Tais práticas, combinadas, geram sensação de inadequação que se intensifica com o tempo e se converte em afastamento. A desistência, nesse contexto, não decorre de um único episódio, mas de um conjunto de mensagens repetidamente transmitidas ao estudante, indicando que sua presença é tolerada, mas não plenamente acolhida.

As políticas públicas direcionadas à permanência escolar precisam, assim, abandonar a perspectiva meramente assistencialista e adotar abordagem comprometida com a transformação da cultura escolar. A efetividade dessas políticas depende da capacidade de assegurar que cada estudante, independentemente de suas formas de ser, encontre no ambiente escolar lugar de escuta, reconhecimento e desenvolvimento. A inclusão, quando vinculada à permanência, constitui prática ética que exige da escola a superação de modelos pedagógicos insensíveis à diversidade e a adoção de estratégias que garantam experiências de aprendizagem significativas.

A articulação entre evasão e políticas de permanência, portanto, convida à compreensão de que o combate ao abandono escolar não se resume à oferta de vagas ou programas compensatórios, mas passa pela revisão de valores, atitudes e práticas que estruturam a vida escolar. A permanência, nesse sentido, deve ser vista como compromisso coletivo que ultrapassa normativas e alcança aquilo que sustenta o cotidiano da instituição: as relações humanas que constituem o ato educativo. Tornar a escola espaço efetivamente inclusivo implica reconhecer que a evasão não é problema do estudante, mas expressão da incapacidade institucional de assegurar condições reais de pertencimento.

3 METODOLOGIA

A constituição do percurso metodológico deste estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, escolhida por sua capacidade de captar nuances, sentidos e contradições presentes nos processos sociais e educativos que envolvem a evasão escolar de estudantes neurodivergentes. A natureza complexa do fenômeno investigado exige procedimentos interpretativos que ultrapassem mensurações objetivas e permitam compreender como atitudes, práticas pedagógicas e culturas institucionais produzem afastamentos progressivos e silenciosos no contexto escolar. A pesquisa qualitativa, ao privilegiar significados e experiências, oferece condições para examinar os modos pelos quais barreiras atitudinais se consolidam e se tornam parte da rotina escolar.

A estrutura analítica deste trabalho assenta-se na revisão rigorosa da literatura científica produzida nos últimos anos, bem como na consulta a documentos institucionais nacionais e internacionais que tratam de inclusão, permanência e políticas educacionais voltadas à garantia do direito à educação. Tal escolha possibilitou identificar elementos centrais que atravessam discussões contemporâneas sobre neurodiversidade, cultura escolar e práticas excludentes. Esse movimento permitiu articular referenciais teóricos sólidos com a problematização das desigualdades vividas por estudantes neurodivergentes na escola pública brasileira, alinhando o estudo às mais recentes produções do campo da inclusão educacional.

A adoção da revisão bibliográfica como procedimento metodológico não se limita ao levantamento de informações, mas envolve operação crítica e interpretativa, buscando compreender como conceitos, categorias e narrativas se entrelaçam para explicar as origens e efeitos das barreiras atitudinais na

permanência escolar. Essa perspectiva dialógica possibilitou estabelecer relações entre diferentes autores, contextualizar debates internacionais e situar o fenômeno da evasão dentro de uma matriz social e histórica mais ampla. Em consonância com entendimentos metodológicos que valorizam a interpretação como elemento constitutivo da pesquisa, destaca-se a compreensão de que:

> A investigação qualitativa exige um olhar que reconheça a densidade simbólica dos acontecimentos, pois os fenômenos sociais não se esgotam na superfície das práticas, mas revelam camadas de sentido que só podem ser apreendidas pelo esforço hermenêutico do pesquisador. Esse exercício interpretativo demanda atenção às ambiguidades, aos contextos que moldam as ações e às contradições que atravessam as experiências humanas. Implica também revisitar continuamente as categorias analíticas, abrir-se ao inesperado e compreender que o social é sempre tecido por significados múltiplos, históricos e situados (Minayo, 2010, p. 23).

Essa orientação contribuiu para sustentar escolhas metodológicas voltadas à análise aprofundada dos textos selecionados, permitindo identificar padrões discursivos, recorrências temáticas e tensões que atravessam o debate sobre exclusão escolar. O estudo, ao se concentrar em produções recentes, buscou garantir atualização teórica e alinhamento com discussões contemporâneas sobre neurodiversidade, evitando reproduzir compreensões cristalizadas ou ultrapassadas.

A organização do corpus permitiu examinar categorias que se destacaram pela frequência e relevância conceitual, tais como normalização, responsabilização da família, invisibilidade pedagógica, disciplina punitiva, práticas capacitistas, cultura institucional e processos de afastamento progressivo. Cada categoria foi analisada à luz de perspectivas críticas da educação inclusiva, com o objetivo de evidenciar como se articulam na produção de trajetórias marcadas pela vulnerabilidade escolar. O diálogo entre as referências possibilitou a construção de argumentos que revelam a centralidade das atitudes e das práticas escolares nos processos de exclusão.

A metodologia adotada também se sustenta em procedimentos analíticos alinhados à hermenêutica, buscando identificar não apenas o conteúdo explícito dos textos, mas os sentidos latentes que atravessam discursos e políticas. Essa escolha favoreceu a compreensão das relações entre subjetividade, cultura escolar e políticas públicas, elementos essenciais para captar a complexidade do fenômeno investigado. A leitura cuidadosa e sistematizada das fontes permitiu formular reflexões que corroboram a hipótese central desta pesquisa: a evasão escolar de estudantes neurodivergentes resulta, majoritariamente, de barreiras atitudinais que atravessam práticas pedagógicas, relações institucionais e concepções de normalidade.

A construção metodológica, portanto, estrutura-se como exercício de síntese crítica entre teoria e realidade educacional, possibilitando compreender a evasão não como falha individual, mas como expressão de uma cultura escolar que ainda opera sob paradigmas excludentes. A revisão bibliográfica, articulada aos fundamentos interpretativos da pesquisa qualitativa, oferece solidez para a análise dos dados debatidos nas seções seguintes e reforça a necessidade de políticas de permanência que enfrentem, de

maneira direta, as atitudes historicamente responsáveis pelo afastamento de estudantes neurodivergentes das escolas brasileiras.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos materiais bibliográficos e institucionais examinados revela que a evasão escolar de estudantes neurodivergentes constitui fenômeno multifacetado, cuja compreensão exige leitura atenta das dimensões subjetivas, culturais e pedagógicas que moldam o cotidiano escolar brasileiro. A articulação dessas dimensões torna evidente que a permanência educacional não pode ser interpretada como simples indicador quantitativo, mas como processo contínuo de reconhecimento, escuta e vinculação. Quando essas condições não se consolidam, instala-se um ciclo de afastamento que, embora silencioso, é resultado direto das barreiras atitudinais que estruturam as práticas e relações escolares. A evasão, portanto, emerge da interação entre políticas insuficientes, culturas institucionais resistentes e concepções pedagógicas que ainda se orientam por expectativas homogeneizadoras de aprendizagem e comportamento.

A leitura crítica do corpus selecionado evidencia que a maior parte dos desafios enfrentados por estudantes neurodivergentes deriva da incapacidade da escola em oferecer respostas pedagógicas sensíveis às singularidades. Muitas práticas observadas reproduzem modelos tradicionalistas que buscam a padronização do desempenho, ignorando a multiplicidade de ritmos, modos de expressão, formas de participação e necessidades sensoriais que compõem a neurodiversidade. A ausência de adaptações curriculares significativas, a rigidez avaliativa e o foco no controle comportamental configuram ambiente em que esses estudantes não encontram espaço para desenvolver identidades escolares positivas. Tal constatação reforça que a escola, ao privilegiar normas de normalidade e produtividade, transforma diferenças legítimas em motivos de exclusão simbólica.

A discussão dos resultados permite observar que políticas públicas de inclusão, apesar de essenciais, não são suficientes para garantir permanência quando não encontram ressonância nas práticas cotidianas. Documentos oficiais assumem importância fundamental como marcos orientadores, mas sua efetividade depende do engajamento da comunidade escolar e da realização de formação continuada que problematize concepções cristalizadas de deficiência. A literatura mais robusta sobre o tema sustenta que políticas educacionais só produzem efeitos quando acompanhadas de mudanças substanciais nas culturas institucionais. Esse entendimento é expresso de forma contundente em análises internacionais que problematizam a distância entre discurso inclusivo e práticas excludentes:

> As políticas inclusivas, por si só, não transformam realidades escolares; sua potência depende da abertura da instituição para rever valores, questionar hierarquias simbólicas e redefinir práticas que historicamente legitimaram desigualdades. Trata-se de reconhecer que a inclusão não se efetiva apenas por meio de normativas, mas pela revisão profunda das culturas escolares, das expectativas dirigidas aos estudantes e das relações de poder que estruturam o cotidiano. É nesse movimento de análise crítica e de reconstrução coletiva que políticas deixam de ser letra morta e passam a orientar processos pedagógicos capazes de promover equidade e participação plena (UNESCO, 2020, p. 62).

Essa afirmação revela que a evasão não é apenas consequência da ausência de políticas, mas sobretudo da falta de compromisso efetivo em enfrentar concepções capacitistas que sustentam o fenômeno. A escola, ao operar de forma conservadora, mantém estruturas que dificultam o pertencimento de estudantes neurodivergentes, produzindo sensação de inadequação que se intensifica à medida que os anos escolares avançam.

O conjunto de evidências analisadas mostra que o afastamento escolar ocorre de modo gradual, quase sempre mediado por experiências de silenciamento, invalidação e invisibilidade. A falta de reconhecimento se manifesta em múltiplas situações: quando o estudante é punido por comportamentos decorrentes de sua condição; quando não recebe apoio pedagógico adequado; quando suas formas de comunicação e expressão são interpretadas como indisciplina ou desinteresse; quando sua presença em sala é vista como obstáculo ao "andamento da aula". Esses episódios, isoladamente, podem parecer insignificantes, mas sua repetição diária consolida cenário de vulnerabilidade que afeta diretamente a permanência.

A análise também permitiu identificar que a relação entre escola e família desempenha papel crucial no enfrentamento da evasão. Entretanto, muitas instituições tendem a responsabilizar exclusivamente responsáveis e cuidadores pelas dificuldades do estudante, reproduzindo discursos que ocultam falhas estruturais e metodológicas. Essa responsabilização indevida evidencia que a cultura institucional, ao invés de promover parcerias colaborativas, muitas vezes reforça práticas que isolam a família e a colocam como corresponsável por processos excludentes. A literatura contemporânea destaca que a inclusão só se efetiva quando existe diálogo ativo entre escola e família, construído com base em confiança, escuta e corresponsabilidade.

Os resultados também mostram que a ausência de articulação entre sala regular e AEE compromete a eficiência das estratégias inclusivas. Em muitas situações, o AEE é utilizado como espaço de retirada, e não de complementação pedagógica, o que transforma um direito constitucional em mecanismo de exclusão. Esse uso inadequado reforça a ideia de que a presença de estudantes neurodivergentes é incompatível com a dinâmica da sala regular, perpetuando práticas segregadoras. A articulação entre os serviços deveria assegurar continuidade pedagógica, mas, quando isso não ocorre, aprofunda-se a sensação de deslocamento escolar.

As evidências encontradas na literatura nacional e internacional reforçam que a evasão é fenômeno profundamente ligado às atitudes de professores, gestores e demais profissionais da educação. A interpretação da diferença como déficit orienta práticas que desencorajam a participação e diminuem expectativas de desenvolvimento. Esse processo é detalhado em estudos que defendem a necessidade urgente de revisão de concepções pedagógicas:

> A escola que persiste em modelos normativos de aprendizagem e comportamento sustenta barreiras que impedem estudantes de desenvolver trajetórias educacionais estáveis, perpetuando desigualdades que poderiam ser superadas por práticas pedagógicas flexíveis e responsivas. Quando as instituições educacionais mantêm padrões rígidos e pouco sensíveis às diversidades funcionais, sociais e culturais, acabam reforçando mecanismos sutis de exclusão, que se manifestam tanto nas expectativas reduzidas quanto na limitação das oportunidades de participação. Superar esse cenário exige que a escola reconheça a pluralidade de modos de aprender e desenvolver-se, garantindo condições que promovam pertencimento, continuidade e segurança educacional para todos os estudantes (WHO, 2021, p. 45).

Tal diagnóstico reforça que a permanência escolar depende de reorganização completa das práticas educativas, de forma a considerar a neurodiversidade como parte constitutiva da identidade escolar. Essa reorganização só se torna possível quando a escola abandona o paradigma medicalizante e adota práticas centradas na singularidade, na autonomia e na convivência democrática.

A discussão dos resultados, portanto, demonstra que a evasão escolar de estudantes neurodivergentes não pode ser explicada como questão individual ou familiar, mas como fenômeno social e institucional. A escola desempenha papel central na construção de pertencimento ou exclusão, e suas atitudes determinam, em grande medida, a trajetória de cada estudante. A análise evidencia que a permanência só se consolida quando a instituição assume responsabilidade compartilhada, revisa práticas, enfrenta barreiras atitudinais e transforma cultura, currículo e metodologia.

Em síntese, o exame dos achados indica que a evasão não é falha do estudante, mas expressão de um sistema educacional que ainda não se reestruturou para acolher a pluralidade. Enfrentar o problema requer políticas intersetoriais, formação contínua e reorganização profunda da cultura escolar. Somente assim será possível garantir condições reais de permanência e promover experiências educativas que, de fato, afirmem direitos, fortaleçam subjetividades e consolidem a escola como espaço democrático e inclusivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que a evasão escolar de estudantes neurodivergentes não constitui fenômeno isolado, mas expressão de estruturas históricas que permeiam a escola brasileira e revelam limitações profundas nas políticas e práticas voltadas à inclusão. O tema central, delineado desde o início da pesquisa, consistiu em investigar como as barreiras atitudinais se

consolidam como elementos determinantes na construção do afastamento progressivo desses estudantes, mesmo em contextos em que a legislação garante, formalmente, o direito à permanência e à participação plena. A análise evidenciou que normas e diretrizes, ainda que fundamentais, não alcançam sua potência transformadora quando encontram culturas institucionais resistentes ou práticas pedagógicas pouco sensíveis às singularidades.

Os objetivos propostos foram atendidos ao se demonstrar que a evasão escolar, longe de ser explicada por dificuldades individuais ou por condições familiares, decorre essencialmente de interpretações, comportamentos e expectativas que configuram ambientes educacionais incapazes de assegurar pertencimento. Os resultados convergem ao indicar que atitudes capacitistas, naturalizadas no cotidiano escolar, operam silenciosamente como categorias organizadoras de relações e práticas, dificultando a construção de vínculos positivos e de trajetórias acadêmicas duradouras. Evidenciou-se que a escola, quando permanece ancorada em concepções normativas de aprendizagem e comportamento, acaba por reiterar desigualdades que afetam, de modo particular, estudantes que expressam formas diversas de funcionamento cognitivo e sensorial.

A hipótese inicial, baseada na suposição de que barreiras atitudinais constituem o núcleo estruturante do processo de evasão de estudantes neurodivergentes, foi confirmada à medida que a análise revelou que os mecanismos de exclusão são reforçados por culturas pedagógicas que desconsideram a pluralidade e privilegiam padrões rígidos de desempenho. O conjunto das evidências demonstrou que o afastamento escolar não ocorre repentinamente, mas se produz de maneira contínua e cumulativa, por meio de experiências reiteradas de invisibilidade, desvalorização e inadequação. Esse processo, embora muitas vezes velado, traduz a incapacidade institucional de reconhecer a legitimidade das diferenças e de responder às demandas específicas desses estudantes.

As contribuições do estudo residem na ampliação do debate acerca da natureza cultural e subjetiva da exclusão escolar, destacando que políticas de permanência só se efetivam quando articuladas a mudanças profundas na forma como a escola compreende a neurodiversidade. A análise reforça que a inclusão demanda mais do que a presença física do estudante: exige compromisso ético com práticas capazes de assegurar participação, autonomia e bem-estar. A investigação, ao evidenciar a centralidade das atitudes na construção da exclusão, aponta para a necessidade de deslocamentos estruturais que envolvam formação continuada, revisão curricular e fortalecimento do AEE como espaço pedagógico articulado ao ensino regular.

As reflexões produzidas também indicam que pesquisas futuras podem aprofundar a compreensão das dinâmicas intersubjetivas que atravessam a relação entre estudantes neurodivergentes e seus pares, bem como explorar a influência de fatores territoriais, socioeconômicos e políticos na permanência escolar. Outro caminho fecundo de investigação consiste em analisar estratégias institucionais que obtiveram êxito

na redução da evasão, identificando práticas que possam ser ampliadas em redes públicas de ensino. Tais possibilidades abrem novas frentes de estudo e reforçam a importância de compreender a inclusão como processo contínuo, dinâmico e contextualizado.

Em síntese, os resultados reafirmam que a superação da evasão escolar de estudantes neurodivergentes pressupõe revisão profunda das concepções que orientam o fazer educativo e exige da escola compromisso real com a diversidade humana. Somente a partir desse deslocamento será possível consolidar espaços educativos capazes de afirmar a dignidade, o potencial e a singularidade de cada estudante, assegurando não apenas o direito de estar na escola, mas o direito de permanecer, aprender e pertencer.

REFERÊNCIAS

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

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

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 13. ed. São Paulo: Wak Editora, 2021.

CHAPMAN, Robert. **Neurodiversity and Public Policy**. London: Routledge, 2023.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **A educação inclusiva no Brasil: indicadores, práticas e desafios**. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, 2023.

KAPP, Steven. **Autism and Neurodiversity: A Handbook for Inclusive Education**. London: Routledge, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. Campinas, SP: Autores Associados, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

SINGER, Judy. **Neurodiversity: the birth of an idea**. New York: Amazon Publishing, 2020.

UNESCO. **Education for Sustainable Development: A Roadmap**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802. Acesso em: 4 dez. 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Autism Spectrum Disorders: Fact Sheet**. Geneva: WHO, 2021. Disponível em: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders. Acesso em: 4 dez. 2025.

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 13

APLICAÇÃO DA TAXONOMIA DE BLOOM NO PLANEJAMENTO INCLUSIVO DA APRENDIZAGEM

APPLICATION OF BLOOM'S TAXONOMY IN INCLUSIVE LEARNING PLANNING

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-013

Naiara Cristina de Souza Garajau
Graduanda em Enfermagem
Universidade Norte Paraná - UNOPAR, Arapiraca AL
E-mail: naiaragarajau5@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-9764-4109

Caroline Quadros de Oliveira
Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação, Must University
E-mail: quadrosdeoliveira@gmail.com
LATTES: https://lattes.cnpq.br/2819167521579898

Gessymar Nazare Silva Souza
Mestre em Comunicação, Linguagens e Culturas – UNAMA
E-mail: gessymarcrq@gmail.com
LATTES: https://lattes.cnpq.br/2994096903566747

Irinéa Francisca de Oliveira
Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Educacional, Faculdade Afirmativo
E-mail: irinea_@hotmail.com
LATTES: https://lattes.cnpq.br/8723328410484037

Joice Marisa Görgen Junqueira
Mestranda em Educação, Unilasalle
E-mail: joice.202113231@unilasalle.edu.br
LATTES: https://lattes.cnpq.br/973263814426660

Karla Patrícia da Cunha Lima
Pedagoga, Faculdade Venda Nova do Imirante
E-mail: karlapaty.kl@gmail.com
LATTES: http://lattes.cnpq.br/4318883827262707

Kelly Marcela da Silva Santos
Especialista em Gestão Estratégica em Projetos, Universidade Anhanguera
E-mail: kelly_marcela.1@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-8643-6804

Marília Trindade Félix de Sousa
Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva – PROFEI, Universidade Estadual do Maranhão
E-mail: marilia.trindade.uema.t5@gmail.com
LATTES: http://lattes.cnpq.br/8072867249945713

Suzana Lucinete Brugnoli Andrade Pereira
Mestra em Tecnologias Emergentes em Educação, Must University – Florida, USA
E-mail: suzana.brugnoli@hotmail.com
LATTES: http://lattes.cnpq.br/8821490054512108

Vera Mônica Paulo Medeiros
Mestranda em Educação Especial, Universidade Católica Portuguesa
E-mail: verampmedeiros@gmail.com
LATTES: https://lattes.cnpq.br/0228319996067466

RESUMO
Este estudo tem como intuito, analisar a aplicação da Taxonomia de Bloom no planejamento inclusivo da aprendizagem, identificando estratégias pedagógicas que atendam estudantes com diferentes níveis de habilidades cognitivas. A pesquisa foi realizada por meio de uma revisão integrativa da literatura, com abordagem qualitativa e natureza exploratória-descritiva, contemplando estudos publicados entre 2015 e 2025 nas bases SciELO, ERIC e Periódicos CAPES. Os resultados evidenciaram que a Taxonomia de Bloom contribui de forma significativa para a organização progressiva dos objetivos de aprendizagem, favorecendo a adaptação pedagógica em contextos inclusivos. Verificou-se que a taxonomia auxilia a personalização do ensino, especialmente no atendimento de estudantes com deficiência intelectual, TEA, TDAH e dificuldades de aprendizagem, possibilitando o uso de estratégias multimodais, acessibilidade cognitiva e flexibilidade curricular. Também se constatou alinhamento entre a taxonomia e políticas públicas brasileiras, como a LDB, a BNCC e as Diretrizes de Educação Especial, reforçando seu papel como instrumento promotor de equidade. Portanto, evidencia-se que a Taxonomia de Bloom constitui uma ferramenta robusta e eficaz para orientar o planejamento docente, permitindo práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade e comprometidas com a aprendizagem de todos.

Palavras-chave: Desenvolvimento cognitivo; Diferenciação didática; Intervenção pedagógica; Metodologias ativas; Tecnologias educacionais.

ABSTRACT
This study aims to analyze the application of Bloom's Taxonomy in inclusive learning planning, identifying pedagogical strategies that meet the needs of students with different levels of cognitive abilities. The research was conducted through an integrative literature review with a qualitative and exploratory-descriptive approach, encompassing studies published between 2015 and 2025 in the SciELO, ERIC, and CAPES Journals databases. The results showed that Bloom's Taxonomy significantly contributes to the progressive organization of learning objectives, supporting pedagogical adaptation in inclusive contexts. It was found that the taxonomy assists in the personalization of teaching, especially for students with intellectual disabilities, ASD, ADHD, and learning difficulties, enabling the use of multimodal strategies, cognitive accessibility, and curricular flexibility. The study also identified alignment between the taxonomy and Brazilian public policies, such as the LDB, BNCC, and the Special Education Guidelines, reinforcing its role as an instrument that promotes educational equity. Therefore, the findings demonstrate that Bloom's Taxonomy constitutes a robust and effective tool for guiding instructional planning, enabling pedagogical practices that are more responsive to diversity and committed to ensuring learning for all students.

Keywords: Cognitive development; Didactic differentiation; Pedagogical intervention; Active methodologies; Educational technologies.

1 INTRODUÇÃO

A aplicação da taxonomia de Bloom no planejamento inclusivo da aprendizagem configura-se como uma abordagem essencial para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos estudantes, independentemente de suas habilidades ou necessidades específicas (Bloom *et al*., 1956). A educação inclusiva exige que os docentes planejem estratégias pedagógicas capazes de contemplar diferentes níveis de complexidade cognitiva, garantindo que todos os alunos alcancem os objetivos propostos e participem de forma significativa do processo de aprendizagem (Chandio *et al.,* 2016).

Estudos indicam que a utilização da taxonomia de Bloom contribui para a organização das atividades pedagógicas, permitindo aos professores estruturar conteúdos, metodologias e avaliações de acordo com níveis crescentes de complexidade cognitiva (Simpson, 1966). Além disso, a aplicação da taxonomia em contextos inclusivos favorece a personalização do ensino, promovendo equidade (Pachevitch *et al.,* 2021). A taxonomia também tem sido apontada como ferramenta que estimula o engajamento dos estudantes e amplia as oportunidades de sucesso acadêmico para alunos com diferentes perfis de aprendizagem (Guimarães et al., 2023).

Os estudos apontam que a taxonomia de Bloom não se limita ao domínio cognitivo, sendo possível adaptá-la para dimensões afetivas (Gallhardi; Azevedo, 2024). Estudos também destacam que a aplicação da taxonomia associada a metodologias ativas permite a construção de ambientes de aprendizagem mais significativos e integradores (Colli; Silveira, 2023). Além disso, a integração de tecnologias educacionais ao planejamento inclusivo fortalece a aprendizagem colaborativa e crítica (Santos, 2025).

A relevância deste estudo está na necessidade de transformar práticas pedagógicas tradicionais em modelos mais flexíveis, capazes de atender à diversidade de alunos (Almeida, 2024). A abordagem inclusiva, quando associada à taxonomia de Bloom, permite que os professores planejem ações educativas que respeitem o ritmo e o estilo de aprendizagem de cada estudante, fortalecendo competências cognitivas e socioemocionais (Pachevitch *et al.,* 2021).

Dessa forma, o intuito deste estudo é analisar a utilização da taxonomia de Bloom como ferramenta para o planejamento inclusivo da aprendizagem, identificando estratégias pedagógicas adaptadas para diferentes níveis de habilidades cognitivas e propondo recomendações para subsidiar a prática docente inclusiva, contribuindo para a efetivação de uma educação equitativa e de qualidade.

2 METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido por meio de uma revisão integrativa da literatura, realizada entre outubro e novembro de 2025, com abordagem qualitativa e natureza exploratória-descritiva. Essa metodologia foi adotada por permitir a identificação, análise e síntese de conhecimentos científicos já produzidos sobre a aplicação da Taxonomia de Bloom no planejamento inclusivo da aprendizagem, contribuindo para

compreender os avanços, desafios e possibilidades de adaptação pedagógica presentes na literatura. Conforme defendem Souza, Silva e Carvalho (2010), a revisão integrativa possibilita reunir evidências de diferentes tipos de estudos, permitindo uma visão ampla e fundamentada sobre determinado fenômeno educacional.

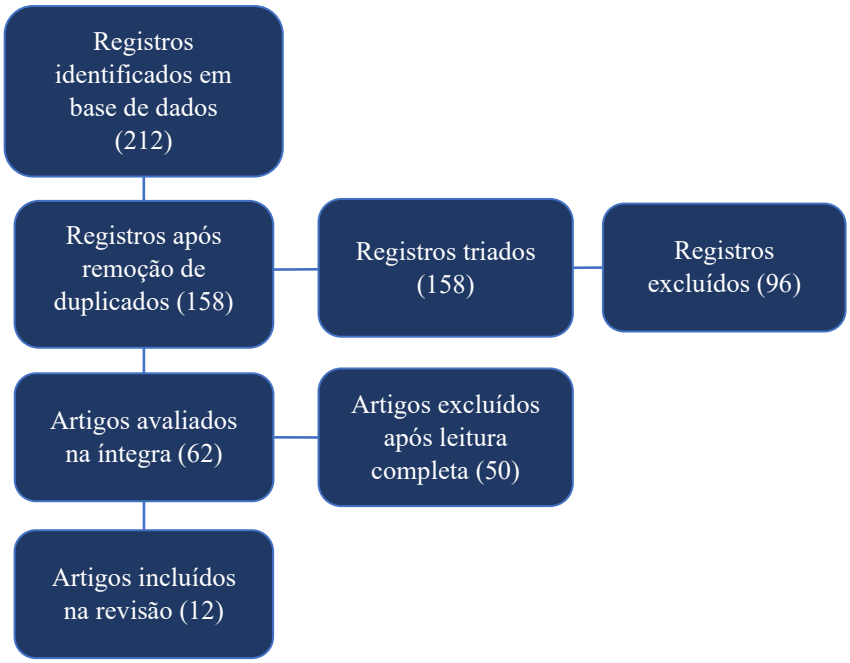
A pesquisa foi orientada pela pergunta: “De que forma a Taxonomia de Bloom tem sido utilizada no planejamento inclusivo da aprendizagem e quais estratégias pedagógicas são descritas para atender estudantes com diferentes níveis de habilidades cognitivas?”. Para respondê-la, foram realizadas buscas nas seguintes bases de dados: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), *Education Resources Information Center* (ERIC), e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Periódicos CAPES) e incluí-se os principais documentos normativos da educação brasileira.

O processo de busca utilizou descritores padronizados dos vocabulários DeCS/MeSH e termos livres, definidos em português, inglês e espanhol. Os descritores utilizados foram: (Taxonomia de Bloom), (educação inclusiva), (práticas pedagógicas) e (planejamento educacional) com os operadores borleano AND e OR.

Foram incluídas produções publicadas entre 2015 e 2025, escritas em português, inglês ou espanhol, disponibilizadas integralmente de forma gratuita e que tratassem da aplicação da taxonomia de Bloom em contextos educacionais, com ênfase em práticas inclusivas, metodologias ativas ou adaptações pedagógicas. Foram excluídos estudos duplicados, trabalhos que mencionassem Bloom apenas superficialmente e artigos que continham os descritores de forma isolada.

A busca inicial resultou em 212 estudos. Após a remoção das duplicatas, restaram 158 publicações, das quais 96 foram excluídas após a leitura de títulos e resumos por não atenderem aos critérios temáticos. Os 62 artigos selecionados para leitura completa resultaram em uma amostra final de 12 estudos, utilizados na análise deste capítulo. A interpretação dos dados ocorreu por meio de leitura crítica, identificação de categorias temáticas e síntese integrativa, considerando os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor da Taxonomia de Bloom.

Figura 1 – Fluxograma do processo de seleção dos estudos conforme modelo PRISMA.



Fonte: Elaboração própria.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram selecionados doze estudos que permitiram identificar quatro eixos centrais sobre a aplicação da Taxonomia de Bloom no planejamento inclusivo da aprendizagem e além das bases de dados foram selecionados dados sobre as políticas educacionais brasileiras e garantem que as estratégias pedagógicas não apenas atendam às necessidades cognitivas dos estudantes, mas também respeitem princípios legais e normativos que promovem inclusão e equidade.

3.1 EIXO 1 - CONVERGÊNCIA COM POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO E DIRETRIZES CURRICULARES

Os estudos evidenciaram que a aplicação da Taxonomia de Bloom tem forte alinhamento com os principais documentos normativos da educação brasileira, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), a Constituição Federal (Brasil, 2004), a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e também no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Tabela 1 – Relação entre Políticas Educacionais Brasileiras e Contribuições da Taxonomia de Bloom

Política Educacional	**Princípios/Determinações**	**Contribuições da Taxonomia de Bloom para o Planejamento Inclusivo**
LDB (1996)	Igualdade de acesso e permanência; garantia de aprendizagem	Estrutura objetivos em diferentes níveis, permitindo adaptação aos ritmos individuais
Constituição Federal (2004)	Direito à educação inclusiva; igualdade de oportunidades	Organiza práticas que favorecem participação plena e respeito à diversidade
Política Nacional de Educação Especial (2009)	AEE, flexibilização curricular, inclusão na sala comum	Orienta a seleção de objetivos cognitivos, afetivos e psicomotores adequados a cada estudante
BNCC (2018)	Desenvolvimento de competências e habilidades essenciais	Permite alinhamento progressivo das habilidades aos níveis cognitivos da taxonomia

Fonte: Elaborado pelos autores, (2025).

Dessa forma, os estudos analisados mostram que a Taxonomia de Bloom não apenas organiza objetivos de aprendizagem, mas também traduza as políticas públicas em práticas pedagógicas concretas, garantindo que a educação seja equitativa, inclusiva e voltada para o desenvolvimento integral do estudante (Almeida, 2024; Pachevitch *et al*., 2021; Pinto, 2016).

3.2 EIXO 2 - ESTRUTURAÇÃO GRADUAL DA APRENDIZAGEM EM CONTEXTOS INCLUSIVOS

A Taxonomia de Bloom aparece nos estudos como recurso essencial para organizar objetivos e atividades conforme níveis crescentes de complexidade cognitiva. Autores como Chandio *et a*l. (2016) e Gallhardi & Azevedo (2024) destacam que essa estruturação progressiva é decisiva para atender estudantes com ritmos distintos, facilitando a transição entre tarefas de baixa e alta complexidade.

Nos trabalhos analisados, o uso da taxonomia permite que professores planejem atividades compatíveis com as necessidades de estudantes com deficiência intelectual, TEA, TDAH e dislexia, garantindo que todos avancem dentro do mesmo conteúdo, porém por caminhos diferenciados. Aradillas (2020) reforça que tal organização favorece a aprendizagem significativa, pois conecta o novo ao já conhecido.

3.3 EIXO 3 - ADAPTAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ACESSIBILIDADE COGNITIVA

A adaptação pedagógica orientada pela taxonomia é um dos achados mais expressivos. Pachevitch *et al*. (2021) demonstram que a taxonomia apoia intervenções no Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois auxilia na escolha de objetivos adequados para cada estudante. Os estudos analisados destacaram adaptações frequentes como:

- recursos táteis e manipuláveis (modelos, jogos, peças tridimensionais);
- atividades multimodais (visuais, sonoras, corporais);

- roteiros simplificados, fluxogramas e mapas mentais;
- gradação do mesmo conteúdo em níveis cognitivos distintos;
- uso de objetos de aprendizagem digitais acessíveis.

Tabela 2 – Adaptações Multimodais Associadas aos Níveis da Taxonomia de Bloom

Nível da Taxonomia	**Tipo de Adaptação**	**Exemplos**
Lembrar	Visual	Cartazes, imagens, cartões com palavras-chave
Compreender	Auditiva	Narrativas, vídeos narrados, audiodescrição
Aplicar	Cinestésica	Manipulação de objetos, experimentos simples
Analisar	Organizacional	Mapas mentais, fluxogramas, sequências logicamente estruturadas
Avaliar	Multimodal	Debates guiados, autoavaliação com apoio visual
Criar	Digital	Softwares de autoria, produção multimídia acessível

Fonte: Elaborado pelos autores, (2025).

3.4 EIXO 4 - INTEGRAÇÃO ENTRE TAXONOMIA, TECNOLOGIAS DIGITAIS E METODOLOGIAS ATIVAS

Outro resultado significativo refere-se à forte presença de tecnologias digitais e metodologias ativas associadas à Taxonomia de Bloom. Em estudos como Colli & Silveira (2023), Guimarães *et al*. (2023) e Santos (2025), recursos como jogos digitais, plataformas interativas, ambientes virtuais de aprendizagem, simuladores e leitores de tela aparecem organizados conforme os níveis da taxonomia.

Os estudos mostram que as tecnologias:

- ampliam acessibilidade para estudantes com deficiência;
- favorecem a autonomia e a participação ativa;
- permitem múltiplas formas de expressão e produção;
- tornam possível transformar objetivos de níveis superiores em atividades mais significativas.

Do mesmo modo, metodologias ativas, aprendizagem colaborativa, resolução de problemas, ensino híbrido e projetos, são estrategicamente alinhadas aos níveis superiores da taxonomia. Almeida (2024) reforça que, quando associadas, essas práticas criam ambientes equitativos e favorecem o desenvolvimento da autonomia, criticidade e criatividade, mesmo entre estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Tabela 3 – Níveis da Taxonomia de Bloom e verbos associados para o planejamento inclusivo

Nível da Taxonomia	Descrição	Verbos Associados
Lembrar	Resgatar informações previamente aprendidas.	Identificar; listar; recordar; nomear; reconhecer.
Compreender	Atribuir significado ao conteúdo estudado.	Explicar; descrever; interpretar; resumir; exemplificar.
Aplicar	Utilizar conhecimentos em situações práticas.	Resolver; demonstrar; utilizar; classificar; empregar.
Analisar	Examinar partes e relações estruturais.	Comparar; diferenciar; organizar; investigar; relacionar.
Avaliar	Fazer julgamentos fundamentados.	Justificar; criticar; defender; argumentar; validar.
Criar	Elaborar algo novo a partir de informações.	Produzir; desenvolver; compor; formular; construir.

Fonte: Elaborado pelos autores, (2025)

A analise dos resultados evidencia que o uso da Taxonomia de Bloom no planejamento inclusivo não se limita a uma ferramenta auxiliar, mas constitui um modelo pedagógico robusto que interliga teoria, prática e políticas educacionais. Os estudos analisados demonstram que a taxonomia funciona como matriz organizadora do ensino, capaz de orientar tanto o planejamento macro, como currículo e programas, quanto o planejamento micro, envolvendo aulas, atividades e avaliações (Aradillas, 2020). A literatura mostra que, ao estruturar o ensino em progressões cognitivas gradativas, coerentes e acessíveis, os estudantes compreendem melhor as etapas, permanecem mais engajados e atingem níveis mais elevados de aprendizagem.

Além disso, a integração dos domínios afetivo (Gallhardi; Azevedo, 2024) e psicomotor, evidencia que a Taxonomia de Bloom é uma ferramenta integral, permitindo aos professores planejar atividades que contemplem dimensões emocionais, sociais e motoras. Essa abordagem é essencial para alunos com necessidades educacionais especiais, pois promove o desenvolvimento global, não se restringindo apenas à dimensão cognitiva.

Outro ponto destacado pelos estudos é a potência inclusiva das adaptações multimodais. Conforme relatam Pachevitch *et al.* (2021), a taxonomia facilita a individualização do ensino, orientando o professor sobre os níveis mais adequados para cada estudante e transformando atividades tradicionais em propostas inclusivas. Estratégias multimodais, visuais, auditivas, táteis e cinestésicas, funcionam como instrumentos de justiça cognitiva, especialmente para estudantes com dificuldades de aprendizagem, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e deficiência intelectual, permitindo percursos de aprendizagem personalizados e intencionais.

A análise também evidencia que a combinação da Taxonomia de Bloom com tecnologias digitais e metodologias ativas potencializa o desenvolvimento de competências cognitivas superiores, promovendo

equidade e participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Guimarães *et al.* (2023) e Santos; Moreira (2025) mostram que as tecnologias emergentes ampliam a acessibilidade cognitiva, enquanto Almeida (2024) evidencia que metodologias ativas rompem com a educação bancária, favorecendo a aprendizagem colaborativa. Nesse sentido, a taxonomia funciona como estrutura organizadora, orientando a escolha de recursos digitais, estratégias ativas e objetivos pedagógicos coerentes com cada nível de complexidade, tornando o planejamento inclusivo, dinâmico e participativo.

Por fim, a discussão demonstra que o uso da Taxonomia de Bloom está alinhado às políticas públicas brasileiras, como a BNCC (2018) e as Diretrizes de Educação Especial (Brasil, 2004; 2009), oferecendo aos docentes um instrumento prático para transformar princípios legais em ações pedagógicas viáveis. Ao proporcionar acessibilidade curricular, flexibilização e equidade, a taxonomia contribui para a sustentabilidade das práticas inclusivas, criando um modelo replicável e compatível com a diversidade de contextos escolares.

4 CONCLUSÃO

Evidencia-se, a partir da análise realizada, que a Taxonomia de Bloom constitui um instrumento essencial para o planejamento inclusivo da aprendizagem, uma vez que organiza objetivos, estratégias e avaliações de forma progressiva e acessível, respondendo às demandas da diversidade presente nas escolas contemporâneas. Em um cenário educacional que exige flexibilidade, equidade e atenção às diferenças, a taxonomia se mostra uma base estruturante capaz de orientar o trabalho docente de maneira coerente, intencional e alinhada aos princípios da educação inclusiva.

Ao analisar a utilização da Taxonomia de Bloom no planejamento inclusivo e identificar estratégias pedagógicas adequadas a diferentes níveis de habilidades cognitivas, os resultados demonstraram que a taxonomia facilita a personalização do ensino, favorece a participação significativa dos estudantes e auxilia na construção de percursos formativos diferenciados dentro de um mesmo conteúdo. Observou-se também sua convergência com as principais políticas públicas brasileiras, reforçando seu potencial de transformar princípios legais em ações pedagógicas concretas.

Os estudos analisados evidenciaram que as adaptações multimodais orientadas pela taxonomia ampliam a acessibilidade cognitiva e fortalecem práticas inclusivas, sobretudo para estudantes com deficiência, TEA, TDAH e dificuldades de aprendizagem. Além disso, a integração entre Taxonomia de Bloom, tecnologias digitais e metodologias ativas mostrou-se decisiva para promover autonomia, engajamento e desenvolvimento de competências superiores, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico, flexível e equitativo.

Esta pesquisa destaca a relevância da Taxonomia de Bloom como eixo organizador do planejamento docente, oferecendo suporte teórico e prático para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis à

diversidade e comprometidas com a aprendizagem de todos. O estudo também reforça sua aplicabilidade tanto no planejamento macro, como na elaboração curricular, quanto no planejamento micro, envolvendo atividades e avaliações.

Para pesquisas futuras, recomenda-se avançar em investigações empíricas que avaliem o impacto direto da taxonomia nos resultados de aprendizagem em contextos inclusivos, bem como explorar novas possibilidades de articulação entre seus níveis e tecnologias emergentes. Esses aprofundamentos poderão contribuir para o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas ainda mais responsivas, inovadoras e equitativas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. S. de. A integração da aprendizagem colaborativa à taxonomia de Bloom e a ruptura com a concepção "bancária" de educação. **Ets Scientia – Revista Interdisciplinar**, v. 2, n. 3, p. 20–34, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.14509844. Disponível em: https://esabere.com/index.php/etscientia/article/view/157. Acesso em: 26 nov. 2025.

ARADILLAS, A. L. S. Teorías del aprendizaje en el contexto educativo. Monterrey: **Tecnológico de Monterrey**, 2020. Disponível em: https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1223632. Acesso em: 26 nov. 2025.

BLOOM, B. S. *et al.* Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. **Handbook I: Cognitive domais.** New York: David McKay, 1956.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 2024. Disponível em: . Acesso em: 15 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Diário Oficial da União, 2009.

BRASIL. **BNCC. Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_vesaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 nov. 2025.

CHANDIO, M. T.; PANDHIANI, S. M.; IQBAL, R. Bloom's taxonomy: Improving assessment and teaching-learning process. **Journal of Education and Educational Development**, v. 3, n. 2, 2016. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1161460.pdf. Acesso em: 26 nov. 2025.

COLLI, E.; SILVEIRA, S. R. Sistema de recomendação de objetos de aprendizagem baseado em estilos cognitivos e na Taxonomia de Bloom. **Educere et Educare**, v. 18, n. 45, p. 47–67, 2023. DOI: 10.48075/educare.v18i45.30523. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/30523. Acesso em: 26 nov. 2025.

GALLHARDI, A. C.; AZEVEDO, M. M. de. A taxonomia de Bloom nas avaliações de aprendizagem em larga escala. **Refas – Revista Fatec Zona Su**l, v. 11, n. 1, p. 13–24, 2024. DOI: 10.26853/Refas_ISSN-2359-182X_v11n01_07. Disponível em: https://revistarefas.com.br/RevFATECZS/article/view/708. Acesso em: 26 nov. 2025.

GUIMARÃES, U. A. *et al*. Aprendizagem colaborativa e Taxonomia de Bloom juntas por uma educação de qualidade. RECIMA21 – **Revista Científica Multidisciplinar**, v. 4, n. 2, 2023. DOI: 10.47820/recima21.v4i2.2655. Disponível em: https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/2655. Acesso em: 26 nov. 2025.

PACHEVITCH, S. *et al.* Relato de experiência de um atendimento a deficiente intelectual com o uso da Taxonomia de Bloom no Atendimento Educacional Especializado. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 5, p. e44210515211, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i5.15211. Disponível em:

https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/15211. Acesso em: 26 nov. 2025. (Essa numeração é o que?) acessei o arquivo tem esse numero msm. Mas parece como se fosse um DOI

PINTO, R. A. Métodos de ensino e aprendizagem sob a perspectiva da Taxonomia de Bloom. **Revista Contexto & Educação**, v. 30, n. 96, p. 126–155, 2016. DOI: 10.21527/2179-1309.2015.96.126-155. Disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/4290. Acesso em: 26 nov. 2025.

SANTOS, E. J.; MOREIRO-GONZÁLEZ, J. A. A taxonomia de Bloom e as tecnologias digitais na Educação Básica: estudo de caso em escolas públicas e privadas. **Informação & Informação**, v. 30, n. 2, p. 27–49, 2025. DOI: 10.5433/1981-8920.2025v30n2p27. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/50595. Acesso em: 26 nov. 2025. L

SIMPSON, E. J. The classification of educational objectives, psychomotor domain. **University of Illinois**, 1966. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED010368.pdf. Acesso em: 26 nov. 2025.

SOUZA, M. T. D.; SILVA, M. D. D.; CARVALHO, R. D. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein** (São Paulo), 8, p. 102–106, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/abstract/?lang=pt. Acesso em: 26 nov. 2025.

ISBN: 978-65-83849-38-0

NEURODIVERSIDADE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO: CONSIDERANDO O TEA, TDAH E DISLEXIA COMO MODOS NATURAIS DE FUNCIONAMENTO DO CÉREBRO, AO INVÉS DE MEROS DÉFICITS

NEURODIVERSITY IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS: CONSIDERING ASD, ADHD, AND DYSLEXIA AS NATURAL WAYS THE BRAIN FUNCTIONS, RATHER THAN MERE DEFICITS

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-014

Erisnalva Pereira da Silva
Doutoranda em Movimento Humano e Reabilitação - UniEVANGÉLICA
E-mail: erisnalva.silva@ifto.edu.br

Carlos Guterres Oliveira Bezerra
Especialista em Avaliação Psicológica - Faculdade Iguaçu
E-mail: psicatarse08@gmail.com

Ana Luiza Fernandes Neves
Especialista em Neurociências e Comportamento - Faculdade Intervale
E-mail: analuizafneves@hotmail.com

Taynara Araújo Chaves
Especialista em Coordenação e Gestão Escolar - Faculdade Einstein
E-mail: thayacr@gmail.com

Jesuina Miranda da Silva
Especialista em Distúrbio de Aprendizagem - Faculdade São Braz
E-mail: geysajeane17@gmail.com

Gabriel Antonio Ogaya Joerke
Mestrado em Educação - UFMT
E-mail: gabriel.joerke@gmail.com

Angélica da Silva Corrêa
Licenciatura em Matemática - UNIASSELVI

Karla Geane Botelho de Souza
Especialização em Atendimento Educacional Especializado - FACUMINAS
E-mail: karlageane78@gmail.com

Adriano Melo Aguiar
Especialização em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial - Universidade Cândido Mendes
E-mail: adrianomeloaguiar@gmail.com

Anna Aparecida Alves de Brito
Mestrado em Ciências da Educação - UDSE
E-mail: annabritopsic@gmail.com

Maycon Alves da Silva
Especialização em Neuropsicopedagogia - FACEMINAS
E-mail: maycon.alvess13@gmail.com

RESUMO
Este texto aborda a neurodiversidade nas escolas, enxergando o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a Dislexia como formas naturais de operar do cérebro, ao invés de apenas deficiências. Com base em uma análise teórica e na avaliação de dados atuais, procura-se entender de que forma a visão da neurodiversidade pode auxiliar em abordagens educacionais inclusivas, ressaltando as habilidades dos alunos neurodivergentes. A pesquisa destaca que a educação inclusiva demanda não somente ajustes nas metodologias, mas também uma alteração na cultura, capaz de converter a diversidade de habilidades cognitivas em um recurso para o ensino. Chega-se à conclusão de que aceitar o TEA, o TDAH e a Dislexia como manifestações válidas da diversidade humana é essencial para desenvolver uma educação que seja mais democrática, variada e criativa.

Palavras-chave: Neurodiversidade; Educação inclusiva; TEA; TDAH; Dislexia.

ABSTRACT
This article discusses neurodiversity in educational institutions, considering Autism Spectrum Disorder (ASD), Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), and Dyslexia as natural modes of brain functioning rather than mere deficits. Based on a theoretical review and recent data analysis, the study aims to understand how the perspective of neurodiversity can contribute to inclusive pedagogical practices, valuing the potential of neurodivergent students. Findings show that school inclusion requires not only methodological adaptations but also a cultural shift capable of transforming cognitive diversity into a pedagogical resource. It concludes that recognizing ASD, ADHD, and Dyslexia as legitimate expressions of human diversity is essential for building a more democratic, plural, and innovative education.

Keywords: Neurodiversity; Inclusive education; ASD; ADHD; Dyslexia.

1 INTRODUÇÃO

O debate acerca da neurodiversidade tornou-se um dos tópicos principais no âmbito da educação inclusiva e da psicologia atual. A expressão, criada por Judy Singer nos anos 90, sugere uma nova abordagem ao ver condições como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a Dislexia não apenas como deficiências ou doenças, mas como formas válidas da diversidade humana (Singer, 1999). Esse ponto de vista desafia a abordagem convencional, que é bastante moldada pelo paradigma médico e que geralmente categoriza essas situações como problemas a serem resolvidos.

No cenário educacional, a aceitação da neurodiversidade significa entender que as variadas formas de pensar e os diferentes modos de operar do cérebro podem agregar valor ao espaço escolar. Em vez de focar somente na padronização dos alunos, as escolas devem reconhecer suas particularidades, incentivando métodos de ensino que respeitem e desenvolvam suas competências. Essa metodologia alinha-se com os fundamentos da educação inclusiva, promovidos por entidades globais como a UNESCO, que sustentam que a diversidade é um ativo e não um impedimento (UNESCO, 2023).

A importância da questão se agrava ao observar o crescimento no número de alunos com necessidades especiais nas instituições de ensino convencionais, fruto de iniciativas governamentais focadas na inclusão, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13. 146/2015). Entretanto, a implementação dessas diretrizes ainda encontra obstáculos, especialmente no que se refere à capacitação de professores e à superação de estigmas profundamente entrincheirados na sociedade. Vários educadores ainda têm a sensação de não estar prontos para enfrentar a diversidade neurológica, o que destaca a urgência de reconsiderar currículos, abordagens e métodos de avaliação.

Além disso, entender o TEA, TDAH e a Dislexia como formas naturais de operar do cérebro ajuda a transferir a atenção de uma visão de deficiência para uma perspectiva de potencial. Pessoas no espectro autista, por sua vez, podem ter talentos notáveis em campos como raciocínio lógico e visualização; indivíduos com TDAH comumente mostram inventividade e vivacidade em contextos agitados; por outro lado, aqueles com dislexia podem brilhar em tarefas que requerem habilidades visuais e artísticas. Identificar essas qualidades é essencial para que a instituição de ensino realize sua função de ambiente de crescimento completo, impedindo a transformação dos alunos em meros diagnósticos clínicos.

Este texto visa abordar a neurodiversidade nas escolas, tratando o TEA, TDAH e Dislexia como formas normais de operação do cérebro. O objetivo é examinar de que maneira a abordagem da neurodiversidade pode ajudar na criação de práticas educacionais mais inclusivas, enfatizando obstáculos, oportunidades e métodos que promovam a apreciação da diversidade no desenvolvimento cognitivo. O pensamento apresentado busca auxiliar na criação de uma educação que não apenas aceite, mas também

valorize a diversidade de maneiras de aprender e existir, reiterando o compromisso ético e social das escolas com a inclusão.

2 O CONCEITO DE NEURODIVERSIDADE

A ideia de neurodiversidade, que foi proposta por Judy Singer nos anos 90, tem sido frequentemente reavaliada e expandida por estudos recentes. O conceito principal é que condições como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a Dislexia não devem ser vistas somente como desordens, mas sim como formas naturais de operação do cérebro, refletindo variantes genuínas da diversidade humana (Singer, 1999).

Estudos recentes fortalecem essa visão ao enfatizar que a neurodiversidade precisa ser vista como uma ferramenta para a formação educacional inclusiva. Pereira e col. (2025) defendem que abordagens educacionais que levam em consideração a diversidade neurológica ajudam na verdadeira inclusão de alunos, beneficiando não só o rendimento escolar, mas também o crescimento socioemocional. Essa perspectiva muda a ênfase de corrigir faltas para reconhecer as capacidades pessoais.

Da mesma maneira, Nascimento e colegas (2024) destacam que abordagens educacionais focadas na neurodiversidade possibilitam que estudantes com variados perfis cognitivos se envolvam de maneira justa nas tarefas escolares. Os escritores argumentam que a instituição de ensino precisa deixar de lado abordagens uniformes e implementar métodos adaptáveis, que possam lidar com as diversas maneiras de aprendizado.

No Brasil, Martins (2023) enfatiza que entender a neurodiversidade é fundamental para vencer práticas de exclusão que ainda existem nas instituições educacionais. De acordo com a escritora, a aceitação das variações neurológicas como um aspecto da diversidade humana enriquece a discussão sobre inclusão e requer a capacitação de professores focada em métodos de ensino criativos.

Portanto, a ideia de neurodiversidade vai além de uma mera teoria, sendo um movimento atual que solicita transformações reais e culturais nas instituições educacionais. Ele incita educadores e administradores a reconsiderarem os planos de ensino, práticas pedagógicas e formas de avaliação, entendendo que não há um único modelo de aprendizagem, mas diversas trajetórias possíveis.

3 TEA COMO MODO NATURAL DE FUNCIONAMENTO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é comumente apresentado nas fontes médicas como uma condição que se caracteriza por variações na socialização, comportamentos repetitivos e interesses limitados. Entretanto, na visão da neurodiversidade, o Transtorno do Espectro Autista deve ser visto como uma forma inerente de operação cerebral, que traz consigo tanto dificuldades quanto possibilidades. Esse método desafia a perspectiva simplista que considera o autismo apenas como uma falta e possibilita

identificar aptidões cognitivas únicas, tais como a observação minuciosa, raciocínio lógico e uma memória visual mais desenvolvida (Grandin, 2022).

Recentemente, a quantidade de alunos com Transtorno do Espectro Autista inscritos em instituições de ensino convencionais aumentou de maneira expressiva. Conforme informações do Censo Escolar 2024, publicado pelo Ministério da Educação e pelo Inep, observou-se um crescimento de 44,4% nas inscrições de estudantes autistas entre os anos de 2023 e 2024, saltando de 636. 202 para 918. 877 alunos. Esse avanço demonstra, de um lado, o aprimoramento das ações de inclusão e, de outro, o aumento da percepção social acerca da relevância de assegurar o acesso à educação para todos.

O aumento do número de alunos autistas nas escolas confronta as instituições de ensino com a necessidade de reconsiderar suas abordagens educacionais. É fundamental que os educadores entendam que o TEA não representa uma limitação, mas sim uma maneira única de enxergar e se relacionar com o ambiente. Diversos alunos com autismo apresentam talentos notáveis em campos como matemática, música, artes visuais e tecnologia, mostrando-se aptos a oferecer contribuições relevantes tanto na escola quanto na comunidade.

Ademais, pesquisas recentes evidenciam que contextos de ensino que são inclusivos, proporcionando suporte apropriado e abordagens variadas, beneficiam não apenas o progresso escolar dos alunos com TEA, mas igualmente sua independência e autoconfiança (Pereira et al. , 2025). O uso de elementos visuais, práticas organizadas e ferramentas assistivas são abordagens que têm o potencial de fortalecer a aprendizagem, enquanto diminuem os obstáculos na comunicação e interação.

Um fator significativo é a influência que a presença de alunos autistas exerce sobre a cultura da escola. Ao interagir com colegas neurodivergentes, os outros estudantes aumentam sua empatia, valorizam as diversidades e aprimoram suas habilidades de cooperação. Assim, a neurodiversidade ajuda na formação de indivíduos mais informados e aptos a coexistir em uma sociedade diversa.

Assim, entender o TEA como uma forma natural de operação do cérebro significa aceitar que o ambiente escolar precisa ser um local que valorize as diversidades. Além de ajustar os conteúdos, é fundamental modificar as abordagens pedagógicas e as ideias sobre aprendizagem, assegurando que os alunos autistas possam não apenas ter acesso, mas também se envolver de forma ativa e relevante no processo educacional.

4 TDAH E ESTILOS ATENCIONAIS

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é comumente caracterizado nos estudos médicos como uma situação que se apresenta com desatenção, comportamento impulsivo e atividade excessiva. Entretanto, pela perspectiva da neurodiversidade, o TDAH pode ser visto como uma forma singular de prestar atenção, que traz consigo tanto dificuldades quanto oportunidades. Essa visão

altera a atenção da limitação para a pluralidade, aceitando que pessoas com TDAH têm maneiras únicas de compreender informações e se relacionar com o meio (Barkley, 2021).

Estudos recentes indicam que indivíduos com TDAH costumam demonstrar mais criatividade, pensamento não-linear e habilidade para inovar em contextos variados. Conforme afirmam Costa e Almeida (2024), alunos com TDAH mostram um rendimento melhor em atividades que demandam adaptabilidade mental e criação de conceitos inovadores, qualidades que podem ser incentivadas em ambientes de aprendizagem que promovam metodologias ativas.

No Brasil, a crescente conscientização acerca do TDAH tem resultado em uma maior integração de alunos diagnosticados em instituições de ensino regulares. Informações do MEC (2025) mostram que houve um aumento considerável nas inscrições de estudantes com necessidades especiais ligadas ao TDAH, destacando a relevância de abordagens educacionais inclusivas. Essa situação requer que os educadores estejam prontos para trabalhar com diversas formas de atenção, desistindo de abordagens uniformes e inflexíveis de ensino.

Dentre as abordagens educacionais mais eficientes para alunos com TDAH, destacam-se a adoção de métodos que promovam a participação, a divisão de atividades em partes menores, a aplicação de materiais visuais e tecnológicos, bem como a criação de espaços de ensino que sejam mais adaptáveis (Nascimento et al. , 2024). Essas ações não apenas beneficiam o rendimento escolar, mas também auxiliam no crescimento socioemocional, fomentando a autoconfiança e a independência.

Um ponto importante a ser considerado é como a presença de alunos com TDAH influencia a cultura do ambiente escolar. Ao perceber que a energia e a impulsividade podem ser direcionadas para projetos criativos e em equipe, a instituição educacional converte traços antes considerados desafiadores em ferramentas de ensino. Isso ajuda a criar um espaço mais diversificado e criativo, onde diversas maneiras de aprender são valorizadas.

Assim, entender o TDAH como uma forma de diversidade mental significa admitir que a instituição de ensino precisa ser um ambiente que aprecia as diferenças, podendo converter obstáculos em chances. Além de ajustar os conteúdos, é fundamental incentivar uma transformação cultural que valorize a diversidade de estilos de atenção e cognitivos existentes na comunidade escolar.

5 DISLEXIA COMO VARIAÇÃO NEUROLÓGICA

A dislexia é comumente entendida como um distúrbio específico de aprendizado, que se manifesta por dificuldades contínuas em ler, escrever e soletrar, mesmo diante de uma inteligência mantida e liberdade adequada à educação. Entretanto, de acordo com a visão da neurodiversidade, a dislexia precisa ser vista como uma variação natural do funcionamento neurológico, que evidencia diferentes formas de processamento cognitivo e não como um erro ou limitação (Shaywitz, 2020).

Estudos recentes mostraram que pessoas com dislexia possuem talentos especiais em campos como raciocínio visual, originalidade, solução de problemas e criatividade. De acordo com Oliveira e Santos (2024), alunos com dislexia costumam criar métodos alternativos de aprendizado que podem aprimorar o ambiente educacional, incentivando novas maneiras de entender e gerar conhecimento. Essa perspectiva expande a discussão acerca da inclusão, mudando a atenção da reparação de faltas para a valorização das capacidades.

No cenário educacional do Brasil, informações do MEC (2025) indicam um crescimento considerável no reconhecimento de alunos com dislexia nas instituições de ensino convencionais, fruto de ações governamentais voltadas para a inclusão e de uma maior sensibilização da população em relação à diversidade cognitiva. Esse contexto requer que educadores estejam prontos para abordar diversas formas de aprender, aplicando métodos adaptáveis e ferramentas tecnológicas que beneficiem o acesso à informação.

Dentre as abordagens educacionais mais produtivas para alunos que apresentam dislexia, destacam-se a utilização de ferramentas tecnológicas de apoio, como programas para leitura e escrita, a implementação de métodos que envolvem múltiplos sentidos e a adaptação das formas de avaliação (Pereira et al. , 2025). Essas ações não só melhoram o rendimento escolar, mas também ajudam no crescimento emocional e social, incentivando a confiança e a independência.

Outro ponto importante é a influência da integração de alunos com dislexia na cultura escolar. Ao perceber que ter dificuldades de leitura não significa falta de inteligência, a escola ajuda a diminuir o preconceito e a valorizar as diversidades. Além disso, a interação com colegas que têm dislexia contribui para criar uma comunidade escolar mais empática e diversificada, onde várias maneiras de aprender são reconhecidas.

Assim, entender a dislexia como uma alteração neurológica significa perceber que a escola precisa ser um ambiente que valorize as diversidades, capaz de converter dificuldades em possibilidades. Além de ajustar os conteúdos, é fundamental incentivar uma transformação cultural que valorize a diversidade de estilos de aprendizado existentes na escola.

6 INSTITUIÇÕES DE ENSINO E INCLUSÃO

As escolas têm uma função fundamental na valorização da neurodiversidade. A instituição de ensino é, por definição, um local de interação social e de criação de conhecimentos, e por essa razão deve estar apta a receber alunos com diferentes formas de funcionamento do cérebro. A educação inclusiva, mencionada em textos globais como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e reiterada em relatórios atualizados da UNESCO (2023), afirma que todos os estudantes merecem acesso a uma formação de qualidade, sem levar em conta suas particularidades.

No país, a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13. 146/2015) determina que ter acesso à educação inclusiva é um direito essencial. Adicionalmente, a Política Nacional de Educação Especial sob a Ótica da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) enfatiza a importância de abordagens educacionais que assegurem a inclusão total de alunos neurodivergentes. Informações recentes do MEC (2025) indicam que a quantidade de alunos com TEA, TDAH e dislexia em instituições de ensino regulares tem aumentado consideravelmente, destacando a necessidade imediata de políticas para a formação de professores e investimento em materiais pedagógicos que promovam a inclusão.

A capacitação de educadores representa um dos principais obstáculos para a concretização da inclusão. Um grande número de profissionais ainda não é treinado de forma apropriada para enfrentar a diversidade neurológica, o que pode resultar em incertezas e abordagens que excluem pessoas. Conforme mencionado por Martins (2023), é essencial que os cursos de formação de professores e os programas de educação continuada integrem temas relacionados à neurodiversidade, para que os educadores entendam as particularidades de cada condição e criem métodos de ensino apropriados.

Além do preparo dos educadores, é essencial que as instituições de ensino apliquem recursos em tecnologias de suporte, estratégias variadas e espaços de aprendizado adaptáveis. A utilização de ferramentas digitais, por exemplo, pode ajudar alunos que têm dislexia, enquanto práticas organizadas e auxílios visuais podem ser vantajosas para estudantes com TEA. Abordagens que envolvem a participação ativa e são dinâmicas podem fortalecer as competências de alunos que possuem TDAH.

Assim, as instituições educacionais enfrentam a tarefa de tornar a inclusão uma realidade habitual, entendendo que a neurodiversidade representa não um impedimento, mas uma chance de aprimorar o aprendizado e desenvolver indivíduos mais conscientes e prontos para coexistir em uma sociedade diversa.

7 DESAFIOS E PERSPECTIVAS FUTURAS

Embora tenha havido progressos, a implementação da neurodiversidade nas instituições educacionais ainda se depara com diversos obstáculos. Um dos fatores fundamentais é a continuidade de uma perspectiva medicalizante, que restringe o TEA, TDAH e a dislexia a diagnósticos clínicos, limitando assim a percepção das habilidades dos alunos. Essa visão promove estigmas e torna mais complicado o desenvolvimento de abordagens educacionais inclusivas (Nascimento et al. , 2024).

Um outro obstáculo é a escassez de recursos tanto materiais quanto humanos. Diversas instituições de ensino não contam com recursos de apoio, equipe especializada ou espaços apropriados para atender às demandas dos alunos neurodivergentes. Essa falta prejudica a eficácia das políticas públicas e acentua as desigualdades na educação.

Além disso, a barreira cultural continua sendo um desafio importante. Em determinadas situações, a variação neurológica é percebida como uma questão ou anomalia, resultando em discriminação e

marginalização. Ultrapassar essa dificuldade demanda não apenas estratégias educacionais, mas também iniciativas de sensibilização e transformações na cultura social.

As visões para o futuro, contudo, são encorajadoras. O progresso nos estudos sobre neurodiversidade, juntamente com o fortalecimento das políticas de inclusão, indica uma educação que se torna cada vez mais diversificada e democrática. Conforme mencionado por Pereira e colegas. Em 2025, o reconhecimento da diversidade de formas de pensar pode mudar a escola em um ambiente inovador, onde distintas maneiras de aprender são valorizadas e comemoradas.

Assim, o amanhã da neurodiversidade nas escolas está atrelado à habilidade de romper com obstáculos tanto estruturais quanto culturais, alocar recursos em capacitação de professores e materiais didáticos, além de fomentar uma transformação de visão que valorize a diversidade neurológica como uma fortaleza em vez de uma limitação.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da neurodiversidade em escolas mostra que entender o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a Dislexia como formas naturais de operação cerebral é uma transformação fundamental para a educação atual. Essa visão desafia a abordagem médica que foca em deficiências, possibilitando que essas situações sejam vistas como formas válidas da diversidade humana.

Durante o texto, observou-se que a neurodiversidade não apenas expande a conversa sobre inclusão, mas também enriquece o espaço educacional, ao reconhecer talentos únicos como criatividade, raciocínio lógico, memória visual e habilidade para inovar. Identificar essas capacidades é essencial para que a escola desempenhe sua função como um ambiente democrático e diverso, capaz de receber variadas maneiras de aprender e de existir.

As escolas, dentro desse cenário, têm a responsabilidade de adotar um compromisso educativo e moral em relação à diversidade de pensamento. Isso envolve alocar recursos em capacitação de professores, ferramentas de apoio, abordagens adaptáveis e espaços de aprendizado que promovam a inclusão. Além de simplesmente adequar os conteúdos, é essencial mudar as práticas e as ideias, assegurando que todos os alunos tenham não só o acesso, mas também uma participação ativa e relevante no processo de aprendizagem.

Os obstáculos ainda são diversos: questões culturais, deficiência de recursos, preconceitos e estigmas permanecem. Entretanto, as visões para o futuro são encorajadoras. O progresso nos estudos sobre neurodiversidade, junto com a melhoria das políticas governamentais e o aumento da conscientização na sociedade, sugere uma educação que se torna cada vez mais inclusiva e criativa. De acordo com o que

afirmam Pereira e outros. Em 2025, o reconhecimento da diversidade cognitiva pode converter a escola em um ambiente de inovação e criatividade, onde variadas formas de aprender são valorizadas e comemoradas.

Assim, a dedução que se apresenta é que a neurodiversidade deve ser vista como uma vantagem e não como uma limitação. O TEA, o TDAH e a Dislexia não são barreiras, mas sim possibilidades de reimaginar a educação, fazendo-a mais inclusiva, diversificada e justa. A instituição de ensino que valoriza e comemora a diversidade do cérebro ajuda não só no crescimento total dos alunos, mas também na formação de uma comunidade mais equitativa, inclusiva e ciente das múltiplas facetas que definem a vivência humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARMSTRONG, Thomas. *O poder da neurodiversidade: descobrindo a singularidade de cada cérebro*. São Paulo: Summus, 2017.

BARKLEY, Russell A. *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. 4. ed. New York: Guilford Press, 2021.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação inclusiva: dados sobre matrículas de estudantes com necessidades específicas*. Brasília: MEC, 2025.

COSTA, Mariana de Souza; ALMEIDA, Ricardo Lopes. *Criatividade e estilos cognitivos em estudantes com TDAH: implicações para a educação inclusiva*. Revista Brasileira de Educação Inclusiva, v. 12, n. 2, p. 45-62, 2024.

GRANDIN, Temple. *Visual Thinking: The Hidden Gifts of People Who Think in Pictures, Patterns, and Abstractions*. New York: Riverhead Books, 2022.

MARTINS, Ana Maria Alves. *Neurodiversidade na Educação: quem são e como se dão os processos educacionais das crianças neurodivergentes*. Montes Claros: Universidade Estadual de Montes Claros, 2023.

NASCIMENTO, João Batista do; SILVA, Ana Cristina Gomes; OLIVEIRA, Leandro Gilson de; et al. *Educação Inclusiva e Neurodiversidade: estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com distúrbios de aprendizagem*. IOSR Journal of Business and Management, v. 26, n. 10, p. 01-12, 2024.

OLIVEIRA, Carla Mendes; SANTOS, Rodrigo Almeida. *Dislexia e neurodiversidade: desafios e potencialidades na educação inclusiva*. Revista Brasileira de Educação Inclusiva, v. 13, n. 1, p. 77-95, 2024.

PEREIRA, Gerlany de Fátima dos Santos; MELO, Maria do Socorro de Souza; COSTA, Luis Alexandre Lemos; et al. *Neurodiversidade: perspectivas para uma educação inclusiva*. Caderno Pedagógico, v. 22, n. 13, 2025.

SHAYWITZ, Sally. *Overcoming Dyslexia: Second Edition*. New York: Knopf, 2020.

SINGER, Judy. *Why can't you be normal for once in your life? From a problem with no name to the emergence of a new category of difference*. In: SILVERMAN, D. (Org.). *Disability Discourse*. Buckingham: Open University Press, 1999.

UNESCO. *Inclusive Education: Global Report 2023*. Paris: UNESCO, 2023.

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 15

A INTERAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E APRENDIZADO EM GRUPO: ESTRATÉGIAS QUE INCENTIVAM A INTERDEPENDÊNCIA POSITIVA E O ENSINO COLABORATIVO ENTRE ALUNOS

THE INTERACTION BETWEEN INCLUSIVE EDUCATION AND GROUP LEARNING: STRATEGIES THAT PROMOTE POSITIVE INTERDEPENDENCE AND COLLABORATIVE TEACHING AMONG STUDENTS

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-015

Ivani Ramos do Carmo
Mestrado no Ensino de Ciências - Universidade Cruzeiro do Sul
E-mail: livcampos5@gmail.com

Karla Geane Botelho de Souza
Especialização em Atendimento Educacional Especializado - FACUMINAS
E-mail: karlageane78@gmail.com

Gilvânia Filgueiras
Especialização em Educação Infantil - Faculdade Campus Eliseus
E-mail: gilvaniafilgueiras@gamil.com

Vanessa dos Santos Riella
Especialização em Educação Especial e Inclusiva – Faculdade São Luiz
E-mail: vanessariella@hotmail.com

Erisnalva Pereira da Silva
Doutoranda em Movimento Humano e Reabilitação - UniEVANGÉLICA
E-mail: erisnalva.silva@ifto.edu.br

Edineia Natalino da Silva Santos
Doutorado em Educação - Unesp/Rio Claro
E-mail: edineianatalino@gmail.com

Douglas Junior Butzke
Especialização em Atendimento Educacional Especializado - FACUMINAS
E-mail: douglasjbutzke@gmail.com

Manoel Pessôa da Silva
Especialista em Redacão, Linguagem e Leitura - UNIC
E-mail: pessoapoliedro2022@gmail.com

Marineusa Gonçalves Martins
Especialização em Educação Especial/Educação Inclusiva/Altas Habilidades - Univitoria
E-mail: marineusamartins3@hotmail.com

Renilda Artiaga Mota
Graduação em Pedagogia - Faveni
E-mail: renilda.artiag@gmail.com

RESUMO
A educação inclusiva se firmou nos últimos anos como um dos pilares das políticas educacionais, com o objetivo de assegurar que todos os alunos tenham acesso, continuidade e êxito na escolaridade, independentemente de suas condições ou necessidades. Nesse cenário, a aprendizagem em grupo e o ensino colaborativo surgem como abordagens pedagógicas que potenciam a interdependência positiva, a responsabilidade compartilhada e a valorização da diversidade. Este texto analisa a conexão entre práticas inclusivas e metodologias colaborativas, enfatizando táticas como a técnica do Jigsaw, a tutoria entre colegas, a aprendizagem voltada para problemas e os projetos interdisciplinares. Estudos recentes mostram que essas abordagens favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, além de reforçar princípios como empatia, solidariedade e respeito mútuo. A conclusão é que alocar recursos em metodologias colaborativas é fundamental para assegurar que a inclusão seja um princípio estruturante na educação contemporânea, facilitando ambientes democráticos e participativos.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Aprendizagem colaborativa; Interdependência positiva; Ensino em grupo; Estratégias pedagógicas.

ABSTRACT
Inclusive education has been consolidated in recent decades as a fundamental principle of educational policies, aiming to ensure access, permanence, and academic success for all students, regardless of their conditions or specific needs. In this context, group learning and collaborative teaching emerge as pedagogical strategies that foster positive interdependence, shared responsibility, and the appreciation of diversity. This article discusses the relationship between inclusive practices and collaborative methodologies, highlighting strategies such as the Jigsaw method, peer tutoring, problem-based learning, and interdisciplinary projects. Recent evidence shows that such practices contribute to the development of cognitive and socio-emotional skills, as well as strengthening values such as empathy, solidarity, and mutual respect. It is concluded that investing in collaborative methodologies is essential to consolidate inclusion as a structuring principle of contemporary schools, promoting democratic and participatory environments.

Keywords: Inclusive education; Collaborative learning; Positive interdependence; Group teaching; Pedagogical strategies.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão na educação se firmou nas últimas décadas como um dos alicerces essenciais das políticas educacionais no mundo, alinhando-se a documentos internacionais como a Declaração de Salamanca de 1994 e a Agenda 2030 da ONU, que promovem o direito geral a uma educação que seja tanto de qualidade quanto igualitária. No país, esse movimento se fortaleceu com a Política Nacional de Educação Especial na Visão da Educação Inclusiva (2008), que reafirma a determinação de assegurar o acesso, a continuidade e o êxito acadêmico de todos os alunos, especialmente os que têm deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e habilidades/aptidões elevadas. Nesse cenário, a escola atual enfrenta o desafio de reconsiderar suas abordagens educacionais, à procura de métodos que reconheçam a diversidade e incentivem a envolvimento ativo de todos os estudantes.

Dentre as abordagens que se sobressaem nesse contexto, a aprendizagem em equipe e o ensino coletivo têm um papel fundamental. Ao contrário das metodologias convencionais, que enfatizam a rivalidade e a performance isolada, o trabalho colaborativo organizado em torno da interdependência construtiva promove a união, a responsabilidade compartilhada e a apreciação das diversidades. Essa visão educacional reconhece que cada aluno tem habilidades singulares e que o aprendizado é mais valioso quando é desenvolvido em conjunto. Dessa forma, o coletivo vai além de ser um local de convivência, constituindo um contexto de geração de saber, onde cada membro participa e adquire conhecimento de maneira recíproca.

Ademais, a relação entre a educação inclusiva e as práticas colaborativas contribui para o aprimoramento de habilidades socioemocionais que são fundamentais para a convivência social, como a empatia, o respeito, a solidariedade e a habilidade de resolver conflitos. Estudos recentes indicam que instituições de ensino que utilizam abordagens colaborativas mostram um aumento no envolvimento dos alunos, diminuição de obstáculos para a participação e fortalecimento da autoconfiança, principalmente entre aqueles que normalmente encontram dificuldades para se incluir. Assim, entender e implementar táticas que promovam a interdependência benéfica e a aprendizagem em conjunto não só aumenta as chances de aprendizado, mas também ajuda na formação completa dos estudantes, preparando-os para se envolver em uma sociedade diversa, democrática e interligada.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA

As abordagens de aprendizado colaborativo têm se mostrado essenciais para fortalecer a educação inclusiva, pois possibilitam que os alunos se envolvam ativamente no ensino, valorizando suas singularidades e habilidades. Dentre essas abordagens, o método Jigsaw se destaca, onde cada estudante é encarregado de uma parte do material e deve apresentá-la ao grupo. Essa metodologia promove uma

interdependência positiva, pois o êxito do grupo depende das contribuições individuais, encorajando a responsabilidade e a colaboração. De acordo com Macêdo e Devens (2025), práticas colaborativas como o Jigsaw são benéficas para a formação de laços entre os alunos e aumentam a participação em sala de aula, principalmente em contextos inclusivos.

Outra abordagem importante é a tutoria entre pares, onde estudantes mais proficientes em um tema ajudam aqueles que enfrentam dificuldades. Essa prática reforça a solidariedade e o respeito mútuo, além de diminuir as barreiras para a participação. Senff et al. (2025) apontam que o planejamento colaborativo entre professores, combinado com a tutoria entre pares, favorece práticas inclusivas mais efetivas, assegurando que todos os alunos tenham chances de aprender e ensinar.

A aprendizagem baseada em problemas (ABP) também se revela eficiente ao incentivar grupos diversificados a solucionarem questões reais ou simuladas. Essa técnica estimula competências de pesquisa, argumentação e decisão, além de promover a autonomia dos alunos. Segundo pesquisas publicadas na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (2024), a ABP em contextos inclusivos resulta em maior engajamento e potencializa habilidades socioemocionais, como empatia e cooperação.

Os projetos interdisciplinares configuram outra estratégia que respeita a diversidade ao unir diferentes disciplinas em atividades conjuntas. Nesses projetos, cada aluno traz suas habilidades específicas, enriquecendo a experiência de aprendizado. Conforme indicado pela SciELO Brasil (2024), a pedagogia colaborativa, quando aplicada a projetos interdisciplinares, gera ambientes inclusivos que incentivam a participação de todos e expandem a construção coletiva do saber.

As estratégias de aprendizagem colaborativa são fundamentais para consolidar a educação inclusiva, pois permitem que os estudantes participem de forma ativa e significativa no processo de ensino. Elas estimulam a interdependência positiva, a corresponsabilidade e a valorização das diferenças, transformando a sala de aula em um espaço de cooperação e construção coletiva do conhecimento.

Exemplos de Estratégias:

1. **Método Jigsaw (Quebra-Cabeça)**
   - Cada aluno recebe uma parte do conteúdo e torna-se responsável por explicá-la ao grupo.
   - Exemplo: em uma aula de História, cada estudante pesquisa um período específico (Idade Média, Renascimento, Revolução Industrial) e depois compartilha com os colegas.
   - Sugestão: o professor pode fornecer materiais adaptados para alunos com diferentes necessidades, garantindo que todos tenham condições de contribuir.
   - Evidência: segundo Macêdo e Devens (2025), essa prática fortalece vínculos afetivos e pedagógicos, além de ampliar o engajamento dos estudantes em contextos inclusivos.
2. **Tutoria entre Pares**

- Estudantes com maior domínio de determinado conteúdo apoiam colegas que apresentam dificuldades.
- Exemplo: em Matemática, um aluno que compreende bem frações ajuda outro que encontra dificuldades, explicando com exemplos práticos.
- Sugestão: alternar os papéis de tutor e aprendiz, para que todos tenham a oportunidade de ensinar e aprender.
- Evidência: Senff et al. (2025) destacam que essa prática reduz barreiras de participação e promove solidariedade, fortalecendo a autoestima dos alunos.

3. **Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)**

- Os alunos trabalham em grupos para resolver situações reais ou simuladas.
- Exemplo: em Ciências, os estudantes investigam soluções para reduzir o consumo de água na escola.
- Sugestão: propor problemas que tenham relevância social e que possam ser resolvidos com diferentes perspectivas, valorizando a diversidade de ideias.
- Evidência: estudos publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (2024) mostram que a ABP aumenta a motivação e desenvolve competências socioemocionais como empatia e cooperação.

4. **Projetos Interdisciplinares**

- Grupos heterogêneos desenvolvem projetos que envolvem múltiplas áreas do conhecimento.
- Exemplo: um projeto sobre sustentabilidade pode integrar conteúdos de Geografia, Biologia e Matemática.
- Sugestão: incentivar que cada aluno contribua com suas habilidades específicas (desenho, escrita, pesquisa, apresentação oral), valorizando talentos diversos.
- Evidência: SciELO Brasil (2024) aponta que a pedagogia colaborativa aplicada em projetos interdisciplinares cria ambientes inclusivos e amplia a construção coletiva do conhecimento.

Sugestões Práticas para Professores

- **Formar grupos heterogêneos**, misturando alunos com diferentes habilidades, estilos de aprendizagem e experiências.
- **Definir objetivos claros e coletivos**, para que o sucesso individual dependa do sucesso do grupo.
- **Utilizar recursos variados** (visuais, auditivos, digitais) para atender às necessidades diversas dos estudantes.
- **Promover momentos de reflexão**, em que os alunos avaliem o trabalho em grupo e discutam como melhorar a cooperação.

- **Estimular a corresponsabilidade**, garantindo que todos tenham tarefas significativas e não apenas papéis secundários.

Resumindo, as estratégias de aprendizado colaborativo, como o Jigsaw, a tutoria entre pares, a ABP e os projetos interdisciplinares, não apenas promovem a inclusão, mas também aprimoram habilidades acadêmicas e socioemocionais fundamentais para a convivência social. Elas enfatizam que a diversidade é um recurso educativo valioso e que a aprendizagem se torna mais relevante quando é um esforço conjunto.

2.2 PAPEL DO PROFESSOR

O papel do educador em ambientes de educação inclusiva e aprendizagem em conjunto vai muito além de simplesmente repassar informações. Ele atua como intermediário, facilitador e organizador das vivências educacionais, tendo a responsabilidade de criar espaços que incentivem a participação de todos os alunos, sem levar em conta suas condições ou necessidades individuais. Dessa forma, o professor deve desenvolver atividades que fomentem a colaboração, a corresponsabilidade e a valorização das diferenças, assegurando que cada estudante tenha um papel ativo no processo de aprendizado.

De acordo com Senff et al. (2025), o planejamento colaborativo entre educadores é uma abordagem vital para a implementação de práticas inclusivas, pois proporciona aos professores a capacidade de combinar diversas metodologias e recursos, ajustando-os de acordo com as necessidades dos alunos. Essa colaboração aprimora a formação de uma cultura escolar inclusiva, onde o trabalho conjunto de educadores impacta diretamente a qualidade das interações entre os estudantes.

Ademais, o professor desempenha um papel essencial na facilitação da comunicação e na mediação de conflitos, promovendo o diálogo e a empatia entre os alunos. Macêdo e Devens (2025) enfatizam que o trabalho colaborativo entre docentes e discentes é crucial para a formação de laços afetivos e pedagógicos, que são indispensáveis ao engajamento dos alunos em contextos inclusivos. Deste modo, o educador não apenas transmite saberes, mas também atua como um promotor de valores como solidariedade e respeito à diversidade.

Outro ponto significativo é a habilidade do professor de ajustar metodologias às diversas formas de aprender. Nas turmas inclusivas, é fundamental empregar uma variedade de recursos visuais, sonoros, e cinestésicos para atender aos diferentes estilos de aprendizagem. Segundo SciELO Brasil (2024), a pedagogia colaborativa exige que o professor esteja apto a integrar práticas inclusivas ao conteúdo curricular, criando oportunidades para a participação efetiva de todos os alunos.

Por último, é responsabilidade do professor incentivar a interdependência positiva nos grupos, criando atividades nas quais o êxito individual esteja atrelado ao sucesso do coletivo. Essa abordagem pedagógica ajuda os alunos a desenvolverem autonomia, responsabilidade e habilidades socioemocionais como empatia e cooperação. Assim, o educador se torna uma peça fundamental na construção de uma

educação inclusiva que valorize a diversidade como um recurso de ensino e promova aprendizagens significativas.

2.3 EVIDÊNCIAS RECENTES

Nos anos recentes, variados estudos têm enfatizado a relevância da conexão entre educação inclusiva e aprendizagem colaborativa como componentes essenciais para aprimorar a qualidade da educação. As provas indicam que métodos que incentivam a colaboração e a dependência positiva não só melhoram o desempenho escolar, mas também favorecem o crescimento socioemocional dos alunos, criando ambientes mais democráticos e engajados.

De acordo com Senff et al. (2025), o planejamento colaborativo entre docentes é uma das ações que mais favorecem a eficácia da inclusão nas escolas. Ao trabalharem juntos, educadores conseguem desenvolver atividades que atendem a diferentes estilos de aprendizado, assegurando que todos os alunos tenham acesso igualitário ao conhecimento. Essa abordagem fortalece a cultura de colaboração na instituição de ensino e influencia diretamente na qualidade das interações entre os alunos.

Macêdo e Devens (2025) enfatizam que a colaboração em sala de aula cria laços afetivos e pedagógicos, essenciais para o envolvimento dos estudantes. Em turmas inclusivas, tal abordagem ajuda a diminuir as barreiras à participação e a aumentar a autoestima dos alunos, especialmente daqueles que enfrentam dificuldades de aprendizado. Os autores destacam que a colaboração entre colegas é uma ferramenta pedagógica poderosa, capaz de transformar a sala de aula em um espaço de solidariedade e respeito mútuo.

Estudos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (2024) mostram que a pedagogia colaborativa une formação de professores e prática pedagógica, criando ambientes inclusivos que incentivam a participação de todos. Os dados revelam que metodologias colaborativas diminuem os índices de evasão escolar, aumentam a motivação dos alunos e favorecem aprendizagens mais duradouras. Isso evidencia que a inclusão, quando aliada ao ensino colaborativo, não é apenas uma questão ética, mas também uma abordagem pedagógica eficaz.

Além das evidências locais, investigações internacionais apoiam esses achados. Estudos conduzidos em contextos educacionais na Europa e América do Norte demonstram que metodologias como Jigsaw e a aprendizagem baseada em problemas (ABP) têm impacto direto na melhoria do desempenho escolar e no desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Essas abordagens promovem a corresponsabilidade, a empatia e a colaboração, preparando os alunos para atuar em sociedades progressivamente interdependentes e diversas.

Outro aspecto importante é que instituições de ensino que adotam práticas colaborativas inclusivas apresentam um maior engajamento dos alunos e uma diminuição nas tensões interpessoais. Isso se dá

porque os estudantes passam a valorizar as diferenças e a cooperar para atingir metas comuns. Essas evidências reforçam que a inclusão deve ser entendida não apenas como uma obrigação legal, mas como uma chance de enriquecer o processo educativo e formar cidadãos mais conscientes e solidários.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre a relação entre educação inclusiva e aprendizado coletivo mostra que abordagens pedagógicas fundamentadas na interdependência positiva e no ensino cooperativo são essenciais para a criação de ambientes educacionais mais democráticos, justos e participativos. Quando a inclusão é combinada com métodos colaborativos, ela vai além da simples presença física dos alunos nas salas de aula, garantindo sua participação ativa e significativa nos processos de aprendizagem, reconhecendo suas singularidades como valiosos recursos educacionais.

Os achados apresentados nesta pesquisa indicam que métodos como Jigsaw, tutoria entre colegas, aprendizado baseado em problemas e projetos interdisciplinares favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, além de reforçar valores como solidariedade, empatia e respeito mútuo. Essas abordagens mostram que a realização individual está intimamente ligada ao êxito coletivo, cultivando uma cultura escolar que aprecia a diversidade e promove a responsabilidade compartilhada.

Neste cenário, a função do educador é crucial. O professor deve atuar como mediador e facilitador, planejando atividades que atendam diferentes estilos de aprendizagem e assegurando a participação ativa de todos os alunos. Como ressaltam Senff et al. (2025), o planejamento colaborativo entre docentes é uma ferramenta eficaz para incluir práticas educacionais em que os professores podem adaptar as metodologias às necessidades específicas de seus alunos. Essa atitude pedagógica enfatiza que a inclusão não é apenas uma exigência normativa, mas uma prática que enriquece o processo de ensino-aprendizagem.

Recentes evidências apontam que escolas que implementam práticas colaborativas inclusivas apresentam um maior envolvimento dos estudantes, redução de obstáculos à participação e diminuição da evasão escolar. Ademais, estudos tanto nacionais quanto internacionais demonstram que metodologias colaborativas favorecem aprendizagens mais duradouras e significativas, preparando os alunos para atuar em sociedades cada vez mais interdependentes e variadas (Macêdo & Devens, 2025; SciELO Brasil, 2024).

Dessa forma, é possível concluir que investir em métodos de ensino colaborativo e na interdependência positiva representa um caminho promissor para estabelecer a educação inclusiva como um princípio fundamental das escolas contemporâneas. Mais do que assegurar o acesso, a meta é garantir a participação, o pertencimento e aprendizagens significativas para todos os alunos. Essa visão requer um compromisso político, formação contínua para os educadores e práticas pedagógicas inovadoras que possam transformar a escola em um ambiente de convivência democrática e de construção coletiva do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 8 dez. 2025.

MACÊDO, V.; DEVENS, W. M. Trabalho colaborativo: sentir, ver e fazer na Educação Inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Básica*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2025. Disponível em: https://rbeducacaobasica.com.br/2025/04/24/trabalho-colaborativo-sentir-ver-e-fazer-na-educacao-inclusiva/. Acesso em: 8 dez. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Nova Iorque: ONU, 2015. Disponível em: https://sdgs.un.org/2030agenda. Acesso em: 8 dez. 2025.

SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE (SciELO). Pedagogia colaborativa: interconexões entre formação e ação docente com vistas à inclusão. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 105, n. 269, p. 1-20, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/4885349ydNKBSZ6wcFjx53F/?format=html. Acesso em: 8 dez. 2025.

SENFF, J. R. G.; OLIVEIRA, J. G.; SILVA, E. S.; SILVA, S. S. C. O planejamento colaborativo como estratégia para práticas inclusivas na escola. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 12., 2025, Maceió. Anais [...]. Maceió: Universidade Estadual do Paraná, 2025. Disponível em: https://ns1.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2025/TRABALHO_COMPLETO_EV214_ID4594_TB2740_30102025212632.pdf. Acesso em: 8 dez. 2025.

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 16

GESTÃO INCLUSIVA DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NAS SALAS DE AEE

INCLUSIVE MANAGEMENT OF ASSISTIVE TECHNOLOGIES IN SPECIAL EDUCATION CLASSROOMS

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-016

Elâine Correia Jacobina
Licenciada em Geografia - UFPI
E-mail: elainejacobina@hotmail.com

Andressa Paula de Oliveira
Doutoranda em Educação - UFES/ES
E-mail: andressapaula88@gmail.com

Nicole Martins da Silva Pereira
Mestranda - Universidade Estácio de Sá
E-mail: nicole.martins22.nm@gmail.com

Maria Iranilda Alves dos Santos
Pós-graduada em Gestão Escolar
E-mail: iranildalvesm@gmail.com

Nívea Maria Lopes Vilarva
Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado - Unintese
E-mail: niveavilarva@gmail.com

Tatianne Santos da Costa Ferreira
Graduada em Pedagogia – Ulbra

RESUMO
A gestão inclusiva das tecnologias assistivas (TA) nas Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um eixo fundamental para a garantia do acesso, da participação e da aprendizagem de estudantes público-alvo da educação especial. Este capítulo tem como objetivo analisar como processos de gestão, formação docente e organização pedagógica influenciam o uso efetivo das TA no ambiente escolar. A metodologia adotada combina revisão de literatura de autores como Mantoan, Bersch e Sassaki, além de análise documental de políticas públicas brasileiras vigentes. Os resultados evidenciam que a adoção de tecnologias assistivas depende não apenas da disponibilidade dos recursos, mas também de práticas de gestão que assegurem formação continuada, planejamento colaborativo e acompanhamento do uso pedagógico. Observou-se ainda que escolas com lideranças sensibilizadas à educação inclusiva conseguem integrar as TA de modo mais consistente ao currículo. Conclui-se que fortalecer a gestão inclusiva, com foco em formação, avaliação e suporte técnico-pedagógico, é condição essencial para ampliar a autonomia e o desempenho acadêmico dos estudantes no AEE e na sala comum.

Palavras-chave: Acessibilidade; Educação inclusiva; Gestão escolar; Tecnologias assistivas.

ABSTRACT
Inclusive management of assistive technologies (AT) in Specialized Educational Assistance (AEE) classrooms plays a central role in ensuring access, participation, and learning for students with disabilities, global developmental disorders, or high abilities/giftedness. This chapter aims to examine how management practices, teacher training, and pedagogical organization affect the effective integration of AT in school environments. The methodology includes a literature review of authors such as Mantoan, Bersch and Sassaki, along with documentary analysis of Brazilian educational policies. The findings indicate that the successful adoption of assistive technologies depends not only on the availability of devices but also on management strategies that guarantee continuous professional development, collaborative planning, and pedagogical monitoring. Schools led by administrators committed to inclusive education demonstrate greater capacity to incorporate AT into the curriculum. The chapter concludes that strengthening inclusive management—supported by training, evaluation processes and technical-pedagogical assistance—is essential for promoting student autonomy and improving academic outcomes in both AEE and regular classrooms.

Keywords: Accessibility; Assistive technologies; Inclusive education; School management.

1 INTRODUÇÃO

A garantia da educação inclusiva, como defendem autores como Maria Teresa Eglér Mantoan e Romeu Sassaki, exige que as escolas organizem seus processos pedagógicos, administrativos e tecnológicos de forma a acolher as singularidades dos estudantes. Nesse contexto, a gestão das tecnologias assistivas (TA) nas Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um eixo fundamental para assegurar não apenas o acesso aos recursos, mas também sua integração pedagógica nas práticas escolares. As TA, conforme Bersch (2017), representam dispositivos, serviços e estratégias que ampliam a autonomia e a participação de estudantes público-alvo da educação especial, reforçando a importância de uma gestão escolar sensível, estruturada e colaborativa.

O problema que orienta esta pesquisa reside na dificuldade de muitas escolas em transformar a simples disponibilização de recursos em práticas pedagógicas efetivas. Apesar das políticas públicas brasileiras incentivarem o uso de tecnologias assistivas, observa-se que sua implementação depende de processos de gestão que articulem formação docente, planejamento pedagógico e acompanhamento contínuo. Assim, pergunta-se: de que modo a gestão escolar influencia o uso pedagógico das tecnologias assistivas nas salas de AEE?

O objetivo geral deste capítulo é analisar como a gestão inclusiva contribui para a adoção eficiente das tecnologias assistivas no AEE. Como objetivos específicos, busca-se: a) identificar práticas de gestão que favorecem o uso das TA; b) compreender a percepção dos profissionais envolvidos no AEE; e c) discutir como políticas educacionais orientam a organização desses recursos no cotidiano escolar.

A justificativa deste estudo fundamenta-se na necessidade de fortalecer ações de gestão que promovam equidade, acessibilidade e participação, considerando que a simples presença das tecnologias não garante sua efetividade. A literatura indica que a formação continuada, o planejamento colaborativo e o suporte institucional são determinantes para o sucesso das TA (Mantoan, 2015; Bersch, 2021), o que reforça a relevância científica e social desta discussão.

Por fim, a breve revisão teórica que orienta o capítulo mobiliza contribuições da educação inclusiva, estudos sobre TA e pesquisas em gestão escolar. Esses referenciais permitem compreender que a adoção das tecnologias assistivas é um processo multifatorial que depende da articulação entre políticas, práticas pedagógicas e liderança escolar, constituindo um campo de estudo cada vez mais necessário no cenário educacional contemporâneo.

2 METODOLOGIA

A metodologia adotada para este capítulo foi planejada de modo a compreender como a gestão escolar influencia o uso das tecnologias assistivas (TA) nas Salas de Atendimento Educacional

Especializado (AEE). A seguir, são apresentadas as abordagens, os procedimentos e os critérios metodológicos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa.

2.1 TIPO DE PESQUISA

2.1.1 Abordagem

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, por priorizar a compreensão aprofundada de fenômenos educacionais e das percepções dos profissionais envolvidos no AEE. Conforme Bogdan e Biklen (1994), estudos qualitativos valorizam significados, contextos e práticas reais, permitindo captar nuances que não seriam observadas por métodos exclusivamente quantitativos.

2.1.2 Natureza

Trata-se de uma pesquisa descritiva e exploratória, pois busca analisar práticas de gestão existentes, descrever processos de implementação das TA e explorar fatores que influenciam seu uso pedagógico. Gil (2019) destaca que pesquisas exploratórias são adequadas quando o objetivo é ampliar a compreensão de um fenômeno pouco investigado ou ainda em consolidação nas políticas educacionais.

2.2 PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

2.2.1 Revisão de literatura

A primeira etapa consistiu em uma revisão bibliográfica com base em autores como Mantoan, Bersch, Sassaki e Glat, além de documentos oficiais do MEC e legislações relacionadas à educação inclusiva e tecnologias assistivas. A revisão permitiu identificar conceitos-chave, tendências e desafios que orientam a implementação das TA no AEE.

2.2.2 Análise documental

Realizou-se também uma análise documental de políticas públicas e normativas nacionais que regulamentam o AEE, como o Decreto nº 7.611/2011, as Diretrizes Operacionais para o AEE (2009), a Política Nacional de Educação Especial (2018/2020) e relatórios institucionais de escolas. Segundo Cellard (2008), a análise documental possibilita compreender como diretrizes formais moldam práticas institucionais.

2.3 AMOSTRA E UNIDADE DE ANÁLISE

2.3.1 Seleção dos documentos

A unidade de análise concentrou-se em documentos pedagógicos e administrativos de escolas públicas que ofertam o AEE, incluindo planos de atendimento, relatórios, registros de uso de TA e propostas

de formação docente. A seleção seguiu critérios de disponibilidade, relevância e representatividade no contexto da gestão das TA.

2.3.2 Critérios de inclusão e exclusão

Foram incluídos documentos oficiais, registros atualizados e materiais que explicitassem práticas de gestão das tecnologias assistivas. Textos duplicados, incompletos ou sem relação com o tema foram excluídos.

2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados por meio de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), realizando-se uma leitura flutuante, categorização temática e interpretação dos achados. As categorias principais foram previamente definidas com base na literatura: (a) gestão e políticas; (b) formação docente; (c) organização pedagógica; (d) uso pedagógico das TA.

A discussão dos resultados considerou o diálogo entre os achados documentais e os referenciais teóricos, permitindo identificar convergências, lacunas e desafios na gestão das tecnologias assistivas nas escolas.

2.5 ASPECTOS ÉTICOS

A pesquisa utilizou apenas documentos públicos ou institucionais sem identificação nominal de profissionais ou estudantes. Assim, não exigiu submissão a comitê de ética, conforme orientações do Conselho Nacional de Saúde (Resolução CNS nº 510/2016), aplicável a pesquisas de caráter documental e sem dados pessoais sensíveis.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos a partir da análise documental e da revisão de literatura revelam que a gestão das tecnologias assistivas (TA) no Atendimento Educacional Especializado (AEE) depende de um conjunto integrado de ações que envolvem planejamento, formação docente, suporte técnico e acompanhamento contínuo. Observou-se que, nas escolas analisadas, a simples disponibilidade dos recursos não garante sua utilização pedagógica, confirmando o que apontam Bersch (2017) e Glat e Pletsch (2011), ao destacarem que a efetividade das TA está diretamente relacionada ao modo como elas são incorporadas ao cotidiano escolar.

O primeiro achado refere-se à ausência de diretrizes internas claras sobre o uso das tecnologias assistivas. Em alguns documentos institucionais, identificou-se que os recursos eram listados, mas não havia registro de procedimentos sobre manutenção, empréstimo, responsabilidade de uso ou

acompanhamento do impacto pedagógico. Essa lacuna administrativa reforça o argumento de Sassaki (2010) de que a gestão inclusiva precisa funcionar como mediadora entre políticas públicas e ações práticas.

O segundo achado mostra que a formação docente contínua é um fator determinante para o uso apropriado das TA. Documentos de planejamento apontam que professores do AEE frequentemente recebem formação inicial, mas a atualização sobre softwares, comunicadores alternativos, recursos de acessibilidade digital ou dispositivos de mobilidade nem sempre ocorre. A literatura de Mantoan (2015) corrobora essa constatação ao enfatizar que a profissionalização constante é indispensável para que a escola avance rumo a uma cultura inclusiva.

Outro ponto relevante é que escolas que promoviam planejamento colaborativo entre professores regentes, docentes do AEE e gestores apresentaram registros mais consistentes de integração das tecnologias assistivas ao currículo. Essa prática possibilitou que as TA fossem utilizadas não apenas na sala de recursos, mas também na sala comum, alinhando-se à perspectiva defendida por Mittler (2003) de que a inclusão exige ações sistêmicas e compartilhadas.

Além disso, a análise indicou que a gestão escolar influenciava diretamente o nível de uso pedagógico dos recursos. Instituições que documentavam reuniões pedagógicas periódicas, avaliação do uso das TA e estratégias coletivas de acompanhamento dos estudantes apresentaram maior evidência de integração das tecnologias ao processo de ensino e aprendizagem. Esse cenário reforça a visão de Lima (2020), que afirma que a liderança pedagógica tem papel decisivo na implementação de ações inclusivas.

Finalmente, os resultados mostram que, quando há organização institucional, clareza de papéis, planejamento e apoio técnico, as tecnologias assistivas tornam-se ferramentas efetivas para ampliar autonomia, participação e desempenho acadêmico dos estudantes. Essa interpretação demonstra convergência entre os achados empíricos e as referências teóricas, consolidando a compreensão de que a gestão inclusiva é o eixo estruturante para potencializar o uso das TA no AEE.

4 CONCLUSÃO

O presente capítulo teve como objetivo analisar de que modo a gestão escolar influencia o uso pedagógico das tecnologias assistivas (TA) nas Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A partir da revisão de literatura e da análise documental, foram identificados elementos essenciais para compreender como os processos de gestão podem favorecer — ou limitar — a integração efetiva desses recursos na prática educacional.

Os principais resultados revelaram que a simples disponibilização das tecnologias assistivas não garante sua utilização significativa pelos professores e estudantes. Constatou-se que escolas que adotam práticas de gestão estruturadas, com foco na formação continuada, no planejamento colaborativo e no acompanhamento sistemático do uso dos recursos, conseguem integrar as TA de forma mais consistente ao

currículo. A ausência de diretrizes internas, a falta de atualização dos profissionais e a fragilidade no monitoramento das práticas pedagógicas constituem fatores que dificultam a efetividade das tecnologias no AEE.

As contribuições desta pesquisa residem na demonstração de que a gestão inclusiva desempenha um papel central na consolidação de práticas pedagógicas acessíveis, reforçando a importância de políticas internas que articulem dimensões administrativas, pedagógicas e tecnológicas. Além disso, o estudo evidencia que a liderança escolar, quando comprometida com a educação inclusiva, cria condições mais favoráveis para que as tecnologias assistivas promovam autonomia, participação e aprendizagem significativa.

Como sugestão para pesquisas futuras, recomenda-se a realização de estudos de campo que investiguem diretamente a percepção de professores, gestores e estudantes, bem como análises comparativas entre escolas com diferentes níveis de organização e infraestrutura. Tais investigações podem ampliar a compreensão sobre as condições reais de implementação das TA e subsidiar a construção de modelos de gestão mais eficientes.

REFERÊNCIAS

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

BERSCH, Rita. Introdução à tecnologia assistiva. Porto Alegre: Assistiva – Tecnologia e Educação, 2017.

BERSCH, Rita. Recursos de tecnologia assistiva na escola inclusiva. Porto Alegre: Fontoura, 2021.

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

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais da Educação Especial na Educação Básica: Atendimento Educacional Especializado – AEE. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2018 (atualizações discutidas até 2020).

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

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Aparecida. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

LIMA, Licínio Carlos. Organização escolar e gestão democrática. São Paulo: Cortez, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? 4. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MITTLER, Peter. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 17

O CONTO COMO CENTRALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PROPOSTA DE PERCURSO DIDÁTICO

THE SHORT STORY AS A CENTRAL ELEMENT IN THE TEACHING OF THE PORTUGUESE LANGUAGE: A PROPOSED TEACHING PATH

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-017

Jéssika Aparecida Santos Ferreira
Mestranda em Língua Literatura e Interculturalidade
POSLLI/UEG
E-mail: jfjessikaruy2015@gmail.com
LATTES: https://lattes.cnpq.br/9092830870581378

RESUMO

O ensino de Língua Portuguesa, durante muito tempo, utilizou os gêneros textuais apenas como pretexto para ensinar a nomeação e a classificação de categorias gramaticais, em contraposição às orientações curriculares que concebem o texto como a centralidade do trabalho pedagógico. Diante disso, este estudo objetiva analisar como o conto pode ser didatizado de modo a favorecer o desenvolvimento das competências textuais, interacionais e gramaticais, sem recorrer a atividades mecânicas de identificação e classificação gramatical. A análise fundamenta-se em autores como Antunes (2007), Bakhtin (2003; 2004), Marcuschi (2008) e Rojo (2005). Adota-se a pesquisa qualitativa como abordagem metodológica (Paiva, 2019), o que possibilitou compreender e descrever o percurso didático dos gêneros textuais da ordem do narrar, previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO Ampliado), a fim de apresentar uma proposta que concebe o conto como centralidade nas aulas. Os resultados indicam que, no ensino de Língua Portuguesa, o professor deve selecionar contos adequados à faixa etária dos estudantes e elaborar atividades sequenciadas que articulem as quatro práticas de linguagem. Nesse sentido, espera-se que esta pesquisa apresente o percurso didático que o professor pode seguir para trabalhar o gênero conto de forma significativa.

Palavras-chave: Conto; Didatização; Gêneros Textuais; Língua Portuguesa.

ABSTRACT

For a long time, the teaching of Portuguese has used textual genres merely as a pretext for teaching the naming and classification of grammatical categories, in contrast to curricular guidelines that conceive of the text as the central focus of pedagogical work. Therefore, this study aims to analyze how the short story can be didactized in a way that favors the development of textual, interactional, and grammatical competencies, without resorting to mechanical activities of grammatical identification and classification. The analysis is based on authors such as Antunes (2007), Bakhtin (2003; 2004), Marcuschi (2008), and Rojo (2005). Qualitative research was adopted as the methodological approach (Paiva, 2019), which made it possible to understand and describe the didactic path of narrative text genres, as foreseen in the National Common Curricular Base (BNCC) and the Curricular Document for Goiás – Expanded (DC-GO Ampliado), in order to present a proposal that conceives the short story as central to the classroom. The results indicate that, in Portuguese language teaching, the teacher should select short stories appropriate to the students' age group and develop sequenced activities that articulate the four language practices. In this sense, it is expected that this research will present the didactic path that the teacher can follow to work with the short story genre in a meaningful way.

Keywords: Short Story; Didactics; Textual Genres; Portuguese Language.

1 INTRODUÇÃO

A reflexão a respeito da significação no contexto contemporâneo implica no reconhecimento de que os sentidos não estão fixados de maneira estável nos textos, mas são construídos pela relação da dinâmica entre os sujeitos, os enunciados e as materialidades. Em um ambiente marcado pela diversidade de linguagens e pela intensificação das práticas de circulação textual tanto em ambientes digitais como por meio de materiais físicos, torna-se relevante a compreensão de como diferentes suportes, mídias e gêneros vão reorientar o funcionamento semiótico e a participação na produção de experiências, subjetividades e leitura. Nesse sentido, o ensino de gêneros textuais em Língua Portuguesa ganha centralidade, visto que a instituição de ensino se constitui como um local privilegiado na mediação das práticas de linguagem e de formação de leitores capazes de atuar criticamente perante as materialidades discursivas que atravessam o dia a dia.

Embora, os documentos curriculares destaquem a importância do texto como uma unidade de sentido e prática social, o ensino de Língua Portuguesa ainda é marcado, em muitos contextos, por abordagens tradicionais centradas na identificação e classificação de categorias gramaticais. Tal perspectiva, reiteradamente criticada por Antunes (2003; 2007) e Marcuschi (2008), reduz o potencial dos gêneros textuais enquanto materialidades significantes e ignora sua dimensão discursiva e enunciativa. Todavia, as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DCGO – Ampliado) defendem uma abordagem que compreenda o texto como um ambiente de interação, dialogismo e circulação de sentidos.

Nesse sentido, o conto – gênero textual historicamente construído, que condensa de forma intensa conflitos, representações e vozes – apresenta-se como uma materialidade privilegiada para explorar os modos de produção de sentido no ambiente escolar. Ademais do seu valor estético, o conto mobiliza os recursos discursivos, formas de dizer, estratégias de construção narrativa e marcas linguísticas que direcionam o leitor a participar de forma ativa no processo semiótico. Dessa forma, sua didatização, quando orientada por uma perspectiva discursiva, pode favorecer o desenvolvimento integrado das competências interacional, gramatical e textual.

A partir dessa compreensão, o artigo analisa a forma como o conto pode ser trabalhado como centralidade no ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de promover experiências significantes que vão envolver a leitura, a análise linguística-semiótica e a produção textual. Para exemplificar o percurso didático proposto, torna-se objeto o conto “Quantos filhos Natalina teve?”, de Conceição Evaristo, cuja materialidade literária mobiliza vozes, memórias e escrevivências[1] que reconfiguram modos de presença,

[1] O conceito de escrevivências se caracteriza pela união entre a escrita e a vivência O termo foi cunhado por Conceição Evaristo, sendo uma representação da ideia de que a escrita não é apenas uma construção literária, mas um reflexo das experiências

representação e circulação de sentidos a respeito do corpo, gênero, identidade e maternidade. A escolha do texto está relacionada com o compromisso político e ético de maximizar os repertórios, incorporar vozes marginalizadas historicamente e na promoção de práticas de leitura que dialoguem com os desafios da sociedade contemporânea.

A abordagem metodológica qualitativa selecionada neste artigo articula revisão bibliográfica e análise discursiva, visando entender como os gêneros da ordem do narrar, propostos nos documentos curriculares, podem ser didatizados em sintonia com uma perspectiva semiótica e enunciativa. O objetivo é demonstrar que o trabalho com o conto, ao considerar suas múltiplas dimensões materiais – linguísticas, culturais e ideológicas – permite experiências de leitura que superem a simples decodificação e favorecem a construção crítica dos sentidos em circulação.

2 METODOLOGIA

O estudo adota uma abordagem qualitativa, que permite compreender que os fenômenos relacionados com a produção dos sentidos, às práticas de leituras e às materialidades discursivas exigem interpretação contextualizada e a compreensão intensa dos processos sociais e enunciativos. De acordo com Paiva (2019), a pesquisa qualitativa é caracterizada pela análise das práticas, enunciados e significados, ao privilegiar a observação das relações que emergem nos contextos investigados.

O artigo é fundamentado na pesquisa bibliográfica e a análise discursiva, ao articular os pressupostos teóricos da Semiótica Discursiva, os estudos de Bakhtin sobre o discurso e as abordagens enunciativo-textuais aplicadas no ensino de Língua Portuguesa. A junção dessa abordagem teórico-metodológica possibilita examinar como o gênero textual conto, enquanto materialidade significativa, organiza modos de dizer, mobiliza vozes e reorienta processos de leitura e produção de sentidos.

A metodologia é estruturada em três movimentos principais. A primeira se constitui no levantamento e sistematização do referencial teórico no qual realizou-se um mapeamento de estudos sobre os gêneros textuais e suas condições de produção (Bakhtin, 2003; Marcuschi, 2008), a textualidade, interação e abordagem discursiva no ensino (Antunes, 2003; Rojo, 2005), na leitura, mediação e formação de leitores (Solé, 1998; Kleiman, 1995) e as materialidades e significação na contemporaneidade. Esse levantamento possibilitou a compreensão do conto como uma materialidade enunciativa que articula dimensões formais, comunicativas e temáticas, condição necessária na didatização crítica.

No segundo momento do caminho metodológico aconteceu a análise discursiva e semiótica do conto. Aqui selecionou-se o conto “Quantos filhos Natalina teve?”, de Conceição Evaristo, ao potencializar sua temática discursiva, além da sua relevância nas discussões a respeito das materialidades de gênero, raça,

vivenciadas como sujeito, particularmente como uma mulher negra. Em suas obras, a autora dialoga com as lutas, resistências e alegrias de suas personagens, que demonstram as vivências de mulheres pretas na sociedade brasileira.

social e representação. A análise permitiu identificar: os elementos narrativos, as estratégias discursivas e marcas linguísticas que produzem sentidos, as vozes sociais e os efeitos de heterogeneidade enunciativa e os gestos de leitura convocados pela materialidade textual. Por meio dessa análise, permitiu-se observar como o conto mobiliza experiências de leitura que extrapolam o nível de estrutura e convoca o leitor a interagir com discursos sociais em circulação.

Na última fase metodológica, tendo como pressupostos a BNCC e o DC-GO Ampliado, foram delineadas etapas para que aconteça a didatização do conto, organizadas as práticas de linguagem (oralidade, leitura, análise linguística/semiótica e produção textual). O percurso didático foi produzido como um objeto analítico, e não como uma aplicação empírica. Esse procedimento possibilitou analisar como o trabalho com o gênero textual conto pode favorecer relações significativas entre a linguagem e as experiências vivenciadas ao longo da vida, ao mesmo tempo em que respeita os parâmetros curriculares.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A compreensão a respeito dos processos de produção de sentido na contemporaneidade requer que considere a linguagem como prática social, material e situada, em circulação constante. Diante disso, es estudos do discurso e da semiótica destacam que os textos não são unidades isoladas, mas materialidades significantes que surgem a partir da interação entre os sujeitos, suportes e esferas da vida social. Essa concepção orienta a abordagem adotada nesta pesquisa, principalmente ao analisar o gênero textual conto como objeto discursivo e como ferramenta didática no ensino de Língua Portuguesa.

3.1 GÊNEROS TEXTUAIS, DISCURSO E LINGUAGEM: BASES ENUNCIATIVAS E CIRCULATÓRIAS

Segundo Bakhtin (2003), a linguagem é em sua essência dialógica e que os enunciados se constituem por meio das relações sociais situadas historicamente. Na visão do autor, os gêneros discursivos configuram formas relativamente estáveis de enunciação, moldadas pelas condições concretas de comunicação e determinadas pelas práticas sociais que lhes dão origem. Dessa forma, cada gênero mobiliza dimensões temáticas, composicionais e estilísticas que orientam a produção e a leitura dos textos.

As produções textuais ou faladas, também conhecidas como enunciados ou expressões verbais, não possuem existência isolada, já que se relacionam com outros discursos que foram ditos anteriormente ou que podem ser construídos no futuro. Isso significa que cada novo enunciado tem influência dos que vieram antes e contribui para a construção dos próximos. Diante disso, os gêneros textuais não são estruturas fixas e imutáveis, mas são dinâmicas de comunicação ajustadas às necessidades e mudanças da sociedade. Esse processo contínuo de interação e ressignificação é o que Bakhtin (2003) vai denominar de dialogismo, conceito que explica como os gêneros textuais se adaptam e evoluem para acompanhas as mudanças na

sociedade. Além disso, Bakhtin (2004) pontua que a língua não pode ser reduzida a um sistema fechado de regras gramaticais ou enunciados isolados, já que a sua verdadeira essência está na interação verbal. É através da troca entre os interlocutores que a linguagem ganha sentido.

> [...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin, 2004, p. 123).

Ao enfatizar que o sentido é construído por meio da interação e na circulação dos discursos, Bakhtin reforça a ideia de que toda materialidade textual é atravessada por vozes e posições sociais que se inter-relacionam no processo comunicativo. Assim, compreender os gêneros no ensino requer ir além da visão estruturalista e reconhecer sua dimensão histórica, ideológica e social.

Para Bakhtin (2003), os gêneros textuais são formas relativamente estáveis de enunciados que surgem por meio das interações verbais nas diversas esferas da atividade humana. Além disso, os gêneros não são estruturas fixas, mas modeladas historicamente e continuamente. São constituídos através da interação entre os sujeitos e das necessidades comunicativas da sociedade, sendo organizado em três dimensões fundamentais: comunicativa, temática e formal. A dimensão comunicativa está relacionada com a função social do gênero, ou seja, ao propósito que exerce na comunicação, seja narrar, argumentar ou instruir. A dimensão temática é o conteúdo recorrente dentro do gênero, que vai ser estabelecido por meio das situações em que é usado. Por fim, a dimensão formal é dos aspectos estruturais e linguísticos que caracterizam cada gênero, como a organização textual, o uso dos tempos verbais, as marcas de oralidade ou escrita. Essas três dimensões operam de forma interdependente, conferindo aos gêneros uma relativa estabilidade, mas também a flexibilidade para se adaptarem a novos contextos e demandas sociais.

O conto é um gênero textual que se caracteriza pela brevidade de concisão, apresentando uma narração focada em poucos personagens e um enredo relacionado a temáticas do cotidiano. No gênero textual conto, o tempo pode ser cronológico, seguindo uma ordem linear dos acontecimentos, ou psicológico, voltado às percepções e memórias do personagem. O espaço delimita o ambiente onde a ação acontece, podendo ser físico ou simbólico. O narrador pode ser em primeira pessoa, quando participa da história, ou em terceira pessoa, quando assume uma posição externa, podendo ser onisciente ou ter a visão limitada. A situação inicial estabelece o cenário e os personagens, preparando o leitor para os acontecimentos que se desenvolverão. O conflito é o elemento que impulsiona a narrativa, gerando tensão e conduzindo o enredo. Já o desfecho resolve esse conflito, podendo ser surpreendente, aberto ou conclusivo.

> [...] não se refere só ao acontecido. Não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não têm limites precisos. [...] A esta altura, não importa averiguar se há verdade ou falsidade: o que existe é já a ficção, a arte de inventar um modo de se representar algo (Gotlib, 1990, p. 12).

Enquanto gênero textual, o conto distingue-se por sua capacidade de captar momentos significativos que revelam aspectos profundos da realidade (Cortázar, 1974). Diferentemente de outros gêneros da ordem do narrar, como o romance, a novela, a crônica, a fábula e a lenda, o conto é centrado em um núcleo temático específico, desenvolvendo uma situação de forma concisa e intensa.

> Um conto é uma narrativa curta. Não faz rodeios: vai direto ao assunto. No conto tudo importa: cada palavra é uma pista. Em uma descrição, informações valiosas; cada adjetivo é insubstituível; cada vírgula, cada ponto, cada espaço – tudo está cheio de significado [...] (Fiorussi, 2003. p.103).

Na dimensão comunicativa, o conto é caracterizado como um gênero cuja principal função é narrar uma história de forma compacta, ao despertar reflexão e envolvimento no leitor. Em sua dimensão temática, aborda uma diversidade de assuntos, que podem ir do cotidiano a questões simbólicas e subjetivas. Finalmente, na dimensão formal, destaca-se por sua estrutura enxuta, com poucos personagens, enredo delimitado e desfecho marcante.

Nesse sentido, Evaristo (2017) utiliza o conto como ferramenta para explorar conflitos internos e discutir questões sociais e morais, construindo narrativas que dialogam com a realidade de diferentes leitores. Sua escrita, marcada pelo conceito de escrevivências, valoriza a memória, a identidade e a resistência. Dessa forma, sua obra exemplifica como o conto pode ser um instrumento potente para provocar reflexões e ampliar as perspectivas do leitor sobre o mundo e sobre si mesmo.

O ensino do gênero textual conto no contexto da BNCC e do DC-GO Ampliado constitui uma oportunidade de relacionar a tradição literária ao processo de formação integral dos estudantes, ao considerar suas competências de leitura e produção textual de forma crítica e criativa. Segundo Solé (1998), a leitura é um processo ativo na construção dos sentidos, essencial para o desenvolvimento dos alunos. Dessa forma, a didatização do conto possibilita a exploração dos aspectos estruturais e discursivos capazes de atender simultaneamente as demandas do currículo e da cultura.

A BNCC enfatiza a importância de desenvolver competências e habilidades que promovam a compreensão crítica e a reflexão sobre o contexto em que os textos são produzidos e interpretados. Já o DC-GO Ampliado adapta essas diretrizes ao contexto específico de Goiás, valorizando a diversidade cultural e histórica local. Essas orientações visam transformar a prática de leitura em um processo mais significativo, que não apenas ensine conteúdos gramaticais, mas estimule a análise crítica e a interação com os diversos contextos sociais, históricos e culturais, preparando os alunos para ocupar posições mais ativas e conscientes na sociedade.

A BNCC organiza o ensino de Língua Portuguesa em eixos de leitura, oralidade, análise linguística/semiótica e proposta textual, propondo que os textos literários auxiliem no desenvolvimento de competências específicas (Brasil, 2017). Perante isso, a leitura de contos favorece o trabalho com a interpretação textual e a relação do leitor com o texto (Kleiman,1995).

> Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 64).

O DC-GO Ampliado, por sua vez, sugere a valorização das manifestações das culturas locais, incentivando a inclusão de autores locais na prática pedagógica. A inserção desses textos amplia o repertório cultural e favorece a construção da identidade regional (Candido, 1995).

> Contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de animais, contos de encantamento, piadas, entre outros), quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto, por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeitem o ritmo, as pausas, as hesitações e a entonação indicados pela pontuação, bem por outros recursos gráfico-editoriais (negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc.) e gravar essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais (Goiás, 2020, p. 296).

A didatização do conto envolve estratégias de leitura e produção textual, considerando as etapas de planejamento, escrita, revisão e reescrita. Para Vygotsky (1998), a mediação do professor é fundamental para o desenvolvimento da zona proximal, possibilitando que os alunos avancem em suas habilidades textuais. Assim, a abordagem pedagógica deve incluir discussões sobre a estrutura do texto narrativo, a análise crítica e o diálogo com os contextos sociais e históricos.

Quando o professor apresenta diversas possibilidades de leitura de um mesmo texto, permite ao aluno perceber que o sentido do texto é construído pelo próprio leitor no momento da interação. Ao adotar essa postura, o docente evidencia a multiplicidade de sentidos possíveis no texto literário.

> [...] assim, antes de cuidar de estimular a leitura ou de desenvolver possíveis sensações que ela poderia trazer, seria necessário investigar e ensinar o aprender a intercambiar informações grafossemânticas, tendo como referência um objeto específico para satisfazer uma necessidade, uma intenção, uma finalidade (Arena, 2003, p. 56).

Arena (2003) destaca que, antes de estimular o prazer ou a exploração dos sentidos da leitura, é necessário abordar aspectos fundamentais do processo, como a capacidade de troca e compreensão das informações que envolvem relações entre grafemas e significado. Dessa forma, o foco deve estar em assegurar que os leitores desenvolvam habilidades de leitura que lhes permitam utilizar o conhecimento de

forma intencional, para a resolução de problemas e atingir objetivos. Somente com o domínio desses aspectos básicos é possível fomentar o prazer e a reflexão em torno da leitura.

De acordo com a BNCC e o DC-GO Ampliado, a leitura deve ser trabalhada por meio de uma abordagem que desenvolva a compreensão e interpretação de textos de diferentes gêneros e suportes. A BNCC propõe a formação de leitores críticos, capazes de reconhecer intenções comunicativas, estruturas e contextos, estimulando a reflexão sobre os elementos presentes nas narrativas. Os objetos de conhecimento incluem o reconhecimento dos efeitos de sentidos, a leitura de múltiplos gêneros e a análise crítica dos discursos. As habilidades envolvem identificar, compreender e interpretar informações explícitas e implícitas, além de inferir significados a partir do contexto.

Já o DC-GO Ampliado enfatiza a construção de significados por meio da leitura interativa, com foco na apropriação das práticas letradas e na produção de sentidos, estimulando a análise crítica das linguagens e das mensagens presentes nos textos, com ênfase na pluralidade cultural e nos temas pertinentes ao contexto goiano.

3.2 EXPLORANDO O CONTO “QUANTOS FILHOS NATALINA TEVE?” NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS: IMPORTÂNCIA E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS

Nos anos finais do Ensino Fundamental, a literatura desempenha um papel essencial no desenvolvimento dos estudantes, não apenas na formação de leitores, mas também para promover reflexões sobre questões sociais, morais e éticas presentes no ambiente escolar. Nesse contexto, o conto “Quantos filhos Natalina teve?", de Conceição Evaristo, apresenta-se como uma obra capaz de enriquecer o currículo escolar ao articular linguagem, cultura e reflexão crítica.

O trabalho com contos nas aulas de Língua Portuguesa oferece múltiplos benefícios, como o estímulo à criatividade, a promoção da leitura crítica e a ampliação da compreensão textual. Embora a sociedade letrada valorize predominantemente a escrita, a oralidade continua sendo uma habilidade fundamental a ser desenvolvida no ambiente escolar. Nesse sentido, “[...] a iniciação literária desde a infância com livros de imagens com ou sem textos e o trabalho com contos podem ser uma grande alavanca na aquisição da leitura para além da simples decodificação do código linguístico” (Sousa e Bernardino, 2011, p. 238).

O uso do conto possibilita uma abordagem integrada do ensino de línguas ao relacionar oralidade, leitura, escrita e análise textual. Conforme Bakhtin (2003), o discurso pedagógico é um fenômeno social construído na interação entre os sujeitos; portanto o potencial do aluno-leitor se desenvolve à medida que ele participa de diferentes esferas de circulação do texto. Sendo os gêneros textuais produtos das práticas sociais, podem ser trabalhados em diferentes situações e com todos os alunos, favorecendo a formação de indivíduos letrados capazes de atuar de modo crítico.

O DC-GO Ampliado enfatiza o ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais, destacando a análise discursiva e o desenvolvimento de competências críticas. O conto "Quantos Filhos Natalina Teve?" integra o eixo do narrar e permite o trabalho com temas como desigualdade, gênero e imposições da maternidade e questões sociais. Para isso, torna-se necessária uma didatização alinhada às habilidades previstas no documento, envolvendo oralidade, leitura e escrita.

A primeira etapa da didatização envolve a leitura interativa e reflexiva, que busca engajar os alunos e promover uma primeira aproximação crítica do texto. Nesse momento, apresenta-se a autora Conceição Evaristo, situando sua produção literária e o conceito de *escrevivências*, além de realizar a leitura compartilhada do conto.

O DC-GO reforça a importância dessa etapa ao recomendar: “ler, [...] contos, contos populares [...] levando em conta suportes e características (Goiás, 2020, p. 295). Entre as habilidades envolvidas, destaca-se

> (EF69LP49-B) Mostrar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre gêneros e temáticas, bem como nas orientações dadas pelo professor (Goiás, 2020, p. 296).

Essa habilidade incentiva os alunos a se abrirem a textos que desafiam seus repertórios e experiências anteriores de leitura, ampliando perspectivas e possibilitando novas interpretações.

Na segunda etapa, a análise linguística/semiótica corresponde ao estudo da estrutura da narrativa e dos recursos que constroem os sentidos. Nesse momento, examinam-se elementos como os personagens, enredo, tempo, espaço e recursos de coesão. O DC-GO Ampliado prevê:.

> (EF69LP47-A) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, as escolhas lexicais típicas de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo (Goiás, 2020, p. 295).

A habilidade EF69LP47-A permite aprofundar o estudo dos mecanismos linguísticos que estruturam a narrativa e constroem significados. A próxima habilidade ainda que seja referente ao texto dramático, seu objetivo analítico é pertinente:

> (EF67LP29) Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas, rubricas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência (Goiás, 2020, p. 161).

Através da habilidade EF67LP29 nota-se a necessidade de observar a composição dos personagens e as relacionar com as manifestações culturais e históricas do Brasil. Dessa forma, ao se analisar o perfil da personagem Natalina, o aluno consegue realizar a discussão da forma como a narrativa vai refletir a marginalização do corpo feminino e de como acontece um processo de silenciamento dessas mulheres.

A última etapa envolve a produção de textos narrativos pelos alunos, contemplando planejamento, escrita, revisão e reescrita. Pode-se propor atividades como reescrever o conto do ponto de vista de outro personagem, criar novos finais ou expandir a narrativa, estimulando criatividade e aprofundamento a compreensão dos elementos narrativos.

> (EF69LP51-A) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades [...] (Goiás, 2020, p. 299).

A habilidade EF69LP51-A destaca a importância do envolvimento dos alunos em todas as fases da produção textual, desde o momento de planejamento até a revisão e a reescrita, ao levar em consideração que cada gênero possui sua especificidade e o contexto de produção. O engajamento significa que os alunos devem participar de forma reflexiva consciente em todas as fases, ao considerar que existem restrições temáticas, composicionais e estilísticas do gênero. Além disso, o aluno é incentivado a observar as situações de produção, o público-alvo, o suporte e o contexto. A partir do momento em que se considera esses elementos, os estudantes acabam por serem capacitados para a produção dos textos e desenvolver as competências propostas inicialmente.

O trabalho com o conto "Quantos Filhos Natalina Teve?" favorece o desenvolvimento de competências culturais e críticas, ao inserir no currículo a escrita de uma mulher negra e destacar vozes historicamente marginalizadas na literatura brasileira. A obra contribui para a formação reflexiva e para o cumprimento das diretrizes da BNCC e da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira.

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
> § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
> § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 2003, p. 1).

A narrativa expõe a invisibilidade e o apagamento social vividos por Natalina, revelando experiências de maternidade que fogem à romantização e evidenciam desigualdades estruturais. Em sala de aula, temas como racismo, gênero, maternidade precoce e expectativas sociais sobre as mulheres podem ser discutidos de maneira crítica e sensível.

> Nesse caso é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a construir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler (Cosson, 2014, p. 23).

O conto traz a experiência de Natalina, uma mulher negra que enfrenta momentos de invisibilidade e apagamento social. Sua maternidade não é perpassada de forma romantizada, mas é exposta a momentos cruéis, refletindo os desafios enfrentados por mulheres negras dentro da sociedade brasileira. Em sala de aula, a temática possibilita que sejam abordados temas como a maternidade precoce e as expectativas sociais sobre as mulheres. Ao longo do conto, a protagonista e sua experiência refletem o silenciamento e a invisibilidade histórica das mulheres negras na literatura e na sociedade.

Rojo (2005) pontua que atividades como a reescrita, criação de finais alternativos e mudança do foco narrativa são fundamentais para desenvolver a criatividade e consolidar conhecimentos textuais. Marcuschi (2008) reforça que o ensino de gêneros deve ocorrer em contextos reais de uso da língua, de modo que a análise gramatical seja integrada ao texto, e não usada como pretexto isolado.

O conto permite uma abordagem interdisciplinar e dialógica, abordando questões sociais profundas de maneira acessível. Estratégias como leitura compartilhada, rodas de conversa, análise de personagens e atividade de escrita criativa possibilitam uma compreensão mais ampla dos dilemas apresentados na narrativa.

Além disso, o texto contribui para uma educação antirracista, conforme previsto na Lei 10.639/03, ao promover o estudo da história e cultura afro-brasileira e valorizar narrativas que rompem com estereótipos e silenciam resistências.

A abordagem semiótica do conto também possibilita o trabalho com elementos gramaticais contextualizados, alinhando prática e teoria, conforme propõe Marcuschi (2008).

Por fim, o trabalho sistematizado com gêneros textuais, como apontam a BNCC e o DC-GO Ampliado, deve ocorrer de forma progressiva e contextualizada, permitindo que o aluno conheça o gênero, compreenda suas funções comunicativas, analise sua estrutura e finalmente produza textos significativos, posicionando-se criticamente diante das práticas sociais de linguagem.

4 CONCLUSÃO

O presente artigo retomou o objetivo de analisar o uso do gênero textual conto como recurso didático no ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, observando suas potencialidades para o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e análise linguística. A investigação permitiu constatar que o conto, por sua estrutura narrativa concisa e flexível, oferece uma ampla diversidade de possibilidades pedagógicas, contribuindo tanto para a abordagem dos elementos constitutivos da narrativa quanto para a promoção de sentidos e para a produção textual.

Os principais resultados evidenciam que a integração de textos literários ao currículo de Língua Portuguesa é fundamental para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas dos estudantes. A análise mostrou que o conto, devido às suas características composicionais, pode favorecer atividades de leitura crítica, oralidade, reescrita e criação autoral, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas. Os autores e referenciais teóricos discutidos ao longo deste estudo reforçam a importância de práticas interativas e dialógicas em sala de aula, nas quais o aluno participa ativamente da construção de sentidos, em consonância com as orientações da BNCC e do DC-GO Ampliado.

Como contribuição central, o estudo demonstra que o conto de Conceição Evaristo, em especial, se revela um instrumento potente para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que mobiliza questões sociais, culturais e identitárias relevantes para o desenvolvimento crítico dos alunos. Além disso, confirma-se que o trabalho sistemático com o gênero permite desenvolver as competências básicas previstas nas diretrizes curriculares, contribuindo para uma formação integral e para o uso efetivo e significativo da linguagem nos diversos contextos sociais.

Por fim, destaca-se que a exploração do gênero conto deve continuar sendo ampliada e ressignificada no contexto escolar, acompanhando as demandas contemporâneas e a busca por metodologias inovadoras. Sugere-se que pesquisas futuras investiguem novas práticas didáticas envolvendo contos de diferentes matrizes culturais, assim como a recepção desses textos pelos estudantes, a fim de fortalecer abordagens criativas, críticas e inclusivas no ensino de Língua Portuguesa. Dessa forma, espera-se que este estudo inspire educadores e pesquisadores a aprofundarem o uso dos gêneros literários na Educação Básica e a promoverem experiências de aprendizagem cada vez mais significativas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, I. **Texto e interação**: uma introdução à linguística textual. São Paulo: Cortez, 2007.

ARENA, D. B. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATI, M.R.L. (Org.). **Atuação de professores- propostas para ação reflexiva no ensino fundamental**. Araraquara: JM Editora, 2003. p. 89-110.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003, seção 1, p. 1.

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

CANDIDO, A. **A Literatura e a Formação do Homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

CORTÁZAR, J. **Final del juego**. Buenos Aires: Editora Sudamericana, 1974.

EVARISTO, C. **Olhos d'água**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Pallas Míni, 2018.

FIORUSSI, A, In: MACHADO, A. A. et all. **De conto em conto**. São Paulo. Ática, 2003, p. 103.

GOTLIB, N.B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1990.

GOIÁS. **Documento Curricular para Goiás - Ampliado**. 1. ed. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação de Goiás, 2020.

KLEIMAN, A. **Os Significados do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LUTERMAN, L. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. São Paulo: Editora X, 2017.

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

SOUSA, L. O. de; BERNARDINO, A. D. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 6, n. 12, 2011. DOI: 10.17648/educare.v6i12.4643. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4643. Acesso em: 27 jun. 2024.

ROJO, R. **Letramento e transversalidade**: novos letramentos, multiculturas e escola. São Paulo: Editora X, 2005.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 18

METODOLOGIAS ATIVAS E OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELO DOCENTE

ACTIVE METHODOLOGIES AND THE CHALLENGES FACED BY TEACHERS

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-018

Alessandra Verginelli Turatto
Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação
Must University
E-mail: alessandraturatto29176@student.mustedu.com

RESUMO

Este trabalho analisa a aplicação das metodologias ativas na educação, destacando princípios, benefícios e desafios para professores e instituições. As metodologias ativas colocam o aluno como protagonista no processo de aprendizagem, permitindo mais autonomia, participação, reflexão e conexão durante este processo. Esta pesquisa tem caráter qualitativo e exploratório, baseada em revisão bibliográfica sistemática de livros digitais, e-books e artigos de periódicos acadêmicos sobre metodologias ativas, formação docente e práticas centradas no aluno. Os dados foram organizados em temas como fundamentos das metodologias ativas, práticas centradas no aluno e desafios institucionais. Os resultados indicam que, apesar dos incontáveis benefícios dessas metodologias, sua implementação enfrenta obstáculos como a resistência de professores, uma formação docente limitada, infraestrutura inadequada e a falta de apoio institucional. Concluímos que, para o sucesso das metodologias ativas, é essencial o investimento em formação continuada, o engajamento da gestão escolar e políticas públicas que incentivem a inovação pedagógica, garantindo que a educação se torne mais dinâmica, inclusiva e conectada com as demandas contemporâneas.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Formação docente; Aprendizagem centrada no aluno; Inovação pedagógica.

ABSTRACT

This work analyzes the application of active methodologies in education, highlighting principles, benefits, and challenges for teachers and institutions. Active methodologies place the student as the protagonist in the learning process, allowing for greater autonomy, participation, reflection, and connection during this process. This research is qualitative and exploratory in nature, based on a systematic literature review of digital books, e-books, and articles from academic journals on active methodologies, teacher training, and student-centered practices. The data were organized into themes such as the fundamentals of active methodologies, student-centered practices, and institutional challenges. The results indicate that, despite the countless benefits of these methodologies, their implementation faces obstacles such as teacher resistance, limited teacher training, inadequate infrastructure, and a lack of institutional support. We conclude that, for the success of active methodologies, investment in continuing education, engagement from school management, and public policies that encourage pedagogical innovation are essential, ensuring that education becomes more dynamic, inclusive, and connected to contemporary demands.

Keywords: Active methodologies; Teacher training; Student-centered learning; Pedagogical innovation.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação passou por várias transformações. O mundo mudou, e com ele vieram novos desafios — hoje, não basta ser capaza de decorar fórmulas ou repetir conteúdos transmitidos em sala de aula pelo professor. A educação precisa ser crítica, participativa, ligada às habilidades que realmente produzem efeito na dinâmica social. Nesse contexto, as metodologias ativas ganharam força. Elas mudam o centro do ensino: agora, o aluno é o protagonista. Esta nova metodologia, incentiva a autonomia, a participação real e a reflexão constante por parte do aluno. Aquela velha sala de aula, onde o professor "despeja" conteúdo não faz mais sentido, não agrega na formação desse sujeito necessário no mundo atual. Com as metodologias ativas, o ambiente fica mais sonoro, colaborativo e, principalmente, mais significativo para quem aprende.

Estudar esse tema ficou urgente. Não é mais possível manter práticas pedagógicas engessadas, que não refletem a realidade do mundo moderno. Se queremos que o aprendizado seja realmente eficaz e faça sentido neste mundo acelerado em que estamos vivendo, é preciso buscarmos estratégias novas. As metodologias ativas contribuem para essa mudança, quando permite que o aluno se envolva verdadeiramente, quando prepara cidadãos mais críticos, criativos e prontos para enfrentar os desafios do dia a dia e do novo mercado de trabalho. Mas, vamos ser sinceros, trazer isso para a sala de aula ainda esbarra em muitos obstáculos. Falta preparação aos professores, as escolas nem sempre têm estrutura e ainda há muita resistência à mudança.

Esse estudo procura comprender como a chegada das metodologias ativas, com foco no aluno, encontram dificuldade em se estabelecer como metodologia de trabalho do professor e quais são os desafios reais para professores e instituições colocarem tudo isso na prática. A pergunta é: como as metodologias ativas melhoram o ensino e a aprendizagem, e o que impedem que elas sejam usadas nas escolas?

O objetivo aqui é pincelar como essas metodologias estão sendo incorporadas ao ambiente educacional, mostrar seus princípios e discutir as barreiras a serem superadas por professores e pelas escolas enfrentam. Para isso, apoiamo-nos em pesquisas bibliográficas de autores que tratam da formação docente e de estratégias focadas no aluno. O trabalho se estrutura em duas seções. Na primeira seção, abordamos o que são metodologias ativas, o que a diferencia do ensino tradicional, seus princípios, benefícios e impactos na aprendizagem.

Na segunda seção, mergulhamos nos desafios práticos que professores e escolas enfrentam: insuficiência de processos de formação continuada, resistência às inovações e excesso de demandas profissionais impostas ao professor., pouco tempo para planejar coletivamente suas aulas, infraestrutura precária e apoio institucional insuficiente. Para as instituições, é hora de reestruturar o currículo, flexibilizar as formas de avaliação e abrir espaços para debate e experimentação de práticas pedagógicas inovadoras. A gestão escolar desempenha um papel importante na implementação das metodologias ativas, ao estimular

a colaboração, incentivar práticas pedagógicas inovadoras e investir na modernização tecnológica das instituições de ensino.

2 METODOLOGIAS ATIVAS

2.1 PRINCÍPIOS E POSSIBILIDADES

As metodologias ativas tornaram-se assunto recorrente na educação. Elas propõem uma mudança na forma tradicional de ensinar, onde o professor é visto como o detentor de todo o conhecimento e o aluno o receptor desses conhecimentos. No uso das metodologias ativas, o estudante assume o comando do próprio aprendizado, tornando o processo mais conectado com o mundo, mais reflexivo e participativo. BUESA (2023) aponta que a aprendizagem ativa não é apenas mais uma metodologia — ela exige uma nova postura, tanto do professor quanto dos alunos, que passam a construir o conhecimento juntos e ligados ao contexto social.

O professor deixa de ser o centro das atenções e torna-se o mediador, o facilitador da aprendizagem — é quem acompanha e orienta o percurso a ser seguido pelos alunos. Para isso, é preciso que a formação docente vá além do conteúdo: é preciso que esta formação desenvolva habilidades didáticas, tecnológicas e, principalmente, habilidades nas relações interpessoais. Libâneo (2018) reforça que o professor deve ser esse mediador, alguém que ajude o aluno a enxergar e entender a realidade ao seu redor.

Essa nova visão sobre o papel do professor rompe com o velho padrão em que a ordem é dada pelo docente e ao aluno cabe apenas obedecer. Agora, mediar a aprendizagem pede mais sensibilidade, é preciso estar atento à verdade do aluno, aos conhecimentos que ele tráz consigo para a sala de aula, e saber criar experiências que realmente fazem sentido. Para isso, a formação do professor precisa incluir práticas reflexivas, que o ajudem a identificar quais são as necessidades dos alunos, incentive o planejamento de atividades em grupo, o uso da tecnologia de forma estratégica e a possibilidade de avaliar o tempo todo o que está funcionando ou não. Assim, o ambiente de aprendizagem fica mais dinâmico e significativo para quem realmente importa: o aluno.

A aprendizagem ativa vai além — coloca o estudante para participar, debater, resolver problemas reais e ligar teoria à prática. Buesa (2023) aponta que não basta instalar a tecnologia na sala de aula. O segredo está em criar situações onde o estudante tenha autonomia, se envolva de verdade e sinta que faz parte do processo.

Mas, vamos ser sinceros, colocar tudo isso na prática não é simples. Enfrentamos obstáculos por todos os lados, desde a estrutura das escolas até a própria cultura institucional. Muitas escolas não têm espaço adequado, ferramentas tecnológicas suficientes ou tempo disponível para que os professores planejem juntos. Santos et al. (2024) dizem que, mesmo sabendo das vantagens das metodologias ativas, muitos professores ainda não conseguem colocá-las em prática porque faltam políticas institucionais para

apoiar a mudança. Um dos maiores entraves é a resistência dos próprios professores, que foram formados através de métodos tradicionais de ensino e tiveram pouco contato com práticas metodológicas inovadoras durante a sua formação acadêmica. Pereira et al. (2023) observam que o medo do novo, somado à falta de apoio da instituição, faz com que as práticas conservadoras se mantenham vivas em sala de aula.

Além disso, a cultura escolar ainda valoriza sistemas de avaliação quantitativos, que só medem o quanto o aluno decorou, e não o que ele sabe fazer com o conhecimento. As provas escritas tradicionais, por exemplo, são um grande obstáculo porque não conversam com práticas mais ativas que buscam o desenvolvimento da colaboração, da criatividade e do pensamento crítico. Santos et al. (2024) defende que mudar isso só é possível se professores, direção, e famílias se envolverem neste processo.

Mesmo com todos esses desafios, é preciso ter esperança. Programas de formação continuada, que valorizam o dia a dia do professor e incentivam experiências coletivas, são apontados por Catelan et al. (2023) como fundamentais para transformar de verdade a escola. A gestão escolar também faz diferença criando condições — materiais e estruturais — para que a inovação aconteça.

2.2 METODOLOGIA

Essa pesquisa é qualitativa e exploratória, feita a partir de uma revisão bibliográfica sistemática. O objetivo foi investigar como as metodologias ativas estão sendo aplicadas no ensino e identificar os principais desafios que os professores enfrentam para colocá-las na prática. Esse tipo de abordagem ajuda a entender características complexas, analisando os significados, os contextos e as práticas que fazem parte do cotidiano escolar. O material foi consultado em fontes diversas, incluindo livros digitais, e-books e artigos de periódicos acadêmicos, disponíveis em plataformas como SciELO e Periódicos CAPES, entre outros, buscando estudos que abordam as metodologias ativas, inovação pedagógica, formação docente e práticas centradas no aluno. A seleção dos textos foi intencional, selecionamos produções com peso teórico e empírico relevantes para o tema.

A análise dos dados foi feita de forma interpretativa, organizando os conteúdos em temas: fundamentos das metodologias ativas, práticas docentes centradas no aluno, desafios institucionais e contribuições para uma aprendizagem significativa. Essa metodologia permitiu realizar um pequeno recorte do que já existe sobre o tema, e também apontou os caminhos para que possamos avançar, ajudando a melhorar tanto as práticas educacionais quanto as condições de trabalho dos professores.

2.3 METODOLOGIAS ATIVAS: RESULTADOS E DESAFIOS

Quando falamos de tecnologias educacionais, fica claro que elas se tornaram grandes aliadas das metodologias ativas, desde que utilizadas com um olhar crítico. Ambientes digitais, plataformas online, recursos interativos… todos esses recursos abrem espaço para maior participação e troca entre os alunos.

Catelan et al. (2023) defendem que a formação de professores precisa incluir habilidades digitais. Só assim as tecnologias realmente fazem sentido na sala de aula, com um propósito pedagógico. Mas não é só sobre o aspecto técnico. Implementar metodologias ativas afeta igualmente a ética da formação discente. Buesa (2023) lembra que essa abordagem vem demonstrando grande eficácia ao promover uma formação integral, que supera a memorização de conteúdos e enfatiza competências indispensáveis à vida em sociedade

As metodologias ativas podem ser adaptadas às várias etapas da educação, mas requer atenção: cada grupo tem suas especificidades, e não é possível aplicar da mesma forma em todos os níveis de escolarização. Santos et al. (2024) reforçam que o sucesso dessas práticas depende de se encaixarem bem no contexto, sem cair na armadilha dos modelos prontos que ignoram as particularidades das escolas e dos alunos. Projetos integradores, PBL (aprendizagem baseada em problemas), sala de aula invertida, design thinking… todas essas abordagens mostram bons resultados quando são pensadas de forma integrada, sem virar um amontoado solto de atividades. Pereira et al. (2023) destacam que estratégias misturadas podem enriquecer ainda mais o trabalho pedagógico e trazer experiências mais marcantes para os alunos. Moran resume bem o momento que vivemos:

> continuamos insistindo em práticas em que já não pensamos tanto, mas também não nos jogamos de cabeça em propostas novas, mais alinhadas com a sociedade da informação, que chega cada vez mais rápido. (Moran, 2018, n.p.)

Para que as metodologias ativas realmente aconteçam na sala de aula, vários fatores precisam andar juntos: professores bem preparados, gestão engajada, boas condições estruturais, cultura escolar colaborativa e políticas públicas que incentivam a inovação. Libâneo (2013) resalta que fortalecer a cultura colaborativa é, de fato, um pilar fundamental para o sucesso e a sustentabilidade de qualquer instituição moderna. O trabalho em equipe permite alinhar práticas e criar propostas consistentes com a ideia de aprendizagem ativa. E, claro, os gestores e as políticas públicas precisam garantir recursos e condições reais para que a inovação aconteça.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias ativas despontam como uma alternativa consistente para tornar a educação mais engajadora, analítica e focada no aluno. Quando são capazes de promover autonomia, desenvolver habilidades e o protagonismo dos alunos, essas práticas elevam a qualidade do ensino e aproximam ainda mais o estudante do conhecimento. Mesmo assim, colocar tudo isso na prática não é simples.

Enfrentamos problemas como falhas na formação dos professores, resistência à mudança, falta de estrutura e ausência de políticas públicas que apoiem essa transformação. Esses desafios mostram que não

é possível fazer tudo sozinho — é preciso juntar forças entre gestores, professores, comunidade escolar e quem faz as políticas educacionais.

Superar esses desafios significa entender que a adoção de metodologias ativas não acontece de um dia para o outro. É um processo, construído aos poucos e em conjunto. Quando investimos numa cultura escolar inovadora, engajada e aberta à reflexão, abrimos caminho para uma educação mais inclusiva, relevante e conectada com uma sociedade em constante transformação.

REFERÊNCIAS

BUESA, N. Y. *Metodologias ativas versus aprendizagem ativa* [e-book]. Must University, 2023. https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/3805. Acesso em: 14/11/2025

CATELAN, C. S. de C. et al. A inserção da metodologia ativa na educação: desafios enfrentados e o perfil do professor do século XXI. *Revista Foco*, v. 16, n. 12, e3805, 2023. DOI: 10.54751/revistafoco.v16n12-003. Acesso em: 12/11/2025

LIBÂNEO, J. C. *Organização da escola: teoria e prática*. 6. ed., rev. e ampl. Heccus Editora, 2018.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed., rev. e ampl. Cortez, 2013.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso, 2018.

PEREIRA, F. C. F. D. et al. Desafios da docência no domínio das metodologias ativas do ensino básico ao ensino superior: uma revisão de escopo. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, v. 16, n. 12, p. 31646–31661, 2023. https://doi.org/10.55905/revconv.16n.12-154. Acesso em: 14/11/2025

SANTOS, S. M. A. V. et al. O papel do professor nas metodologias ativas: desafios e transformações no processo de ensino-aprendizagem. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 10, n. 12, p. 1874–1888, 2024. https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17511. Acesso em: 11/11/2025

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 19

A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DAS ALGAS AZUIS PARA O EQUILÍBRIO AMBIENTAL

THE IMPORTANCE OF STUDYING BLUE-GREEN ALGAE FOR ENVIRONMENTAL BALANCE

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-019

Erica Souza Soares
Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas
Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Piripiri- PI, Brasil
E-mail: ericasouzas@aluno.uespi.br
LATTES: http://lattes.cnpq.br/2191885681840788

Conceição de Maria Carvalho Mendes
Doutora em Administração pela UNINTER, mestre em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), especialista em Filosofia Contemporânea e graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Docente da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Teresina-PI, Brasil
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8863-7396
LATTES: http://lattes.cnpq.br/8616548857578873

Roselis Ribeiro Barbosa Machado
Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Docente do Centro de Ciências da Natureza (CCN), Coordenação de Biologia
Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Teresina - PI, Brasil
E-mail: roselisribeiro@ccn.uespi.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4757-1834
LATTES: http://lattes.cnpq.br/1591841491435148

RESUMO
O presente artigo teve como teve como objetivo geral estudar a importância das Algas Azuis para o Equilíbrio ambiental. Para a realização do desenvolvimento da temática foi utilizado o método de revisão bibliográfica dedutiva. A pesquisa propiciada pela revisão bibliográfica sobre a importância do estudo das algas azuis, conhecidas como cianobactérias, destacou sua relevância para o entendimento do equilíbrio ambiental, especialmente devido à sua capacidade de produzir oxigênio, influenciar ciclos biogeoquímicos e atuar em processos ecológicos essenciais e que as cianobactérias desempenham papéis cruciais na produção primária em ambientes aquáticos, contribuindo para a manutenção da biodiversidade e do funcionamento dos ecossistemas aquáticos. Além disso, elas podem atuar como bioindicadores da qualidade da água, alertando sobre desequilíbrios ambientais, como eutrofização. Por outro lado, o estudo das algas azuis é importante também para compreender os eventos de blooms tóxicos, que representam riscos à saúde humana, à fauna aquática e aos ecossistemas, além de impactar atividades econômicas como a pesca e o turismo Assim, a pesquisa sobre as cianobactérias contribui para a formulação de estratégias de gestão ambiental, essenciais para o monitoramento e a preservação dos corpos d'água.

Palavras-chave: Algas azuis; Equilíbrio ambiental; Estratégias de gestão ambiental.

ABSTRACT
This article aimed to study the importance of blue-green algae for environmental balance. The deductive literature review method was used to develop the topic. The research provided by the literature review on the importance of studying blue-green algae, known as cyanobacteria, highlighted their relevance for understanding environmental balance, especially due to their ability to produce oxygen, influence biogeochemical cycles, and act in essential ecological processes. Cyanobacteria play crucial roles in primary production in aquatic environments, contributing to the maintenance of biodiversity and the functioning of aquatic ecosystems. Furthermore, they can act as bioindicators of water quality, warning of environmental imbalances such as eutrophication. On the other hand, the study of blue-green algae is also important for understanding toxic blooms, which pose risks to human health, aquatic fauna, and ecosystems, in addition to impacting economic activities such as fishing and tourism. Thus, research on cyanobacteria contributes to the development of environmental management strategies, essential for monitoring and preserving water bodies.

Keywords: Blue-green algae; Environmental balance; Environmental management strategies.

1 INTRODUÇÃO

O estudo das algas azuis, ou cianobactérias, é fundamental para compreender dinâmicas ecológicas essenciais nos ecossistemas aquáticos. Essas microorganismos fotossintetizantes desempenham um papel crucial na produção de oxigênio, na fixação de nutrientes e na manutenção do equilíbrio biológico em ambientes como lagos, rios e estoques subterrâneos de água.

Além disso, apesar de sua importância ecológica, as cianobactérias podem apresentar riscos devido à formação de blooms tóxicos, que ameaçam a saúde de seres vivos e impactam atividades humanas, como pesca e turismo.

Assim, o estudo aprofundado dessas algas auxilia na compreensão de suas funções ambientais, na identificação de fatores que favorecem o seu crescimento descontrolado e na implementação de estratégias para a preservação e gerenciamento sustentável dos recursos hídricos.

Nesse sentido o presente artigo foi desenvolvido a partir de uma revisão bibliográfica dedutiva capaz de trazer a discussão o objetivo de estudar a importância das Algas Azuis para o Equilíbrio ambiental.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Para a construção do presente artigo foi utilizado o método de pesquisa revisão bibliográfica dedutiva que constitui uma abordagem metodológica que parte de conceitos gerais e teóricos estabelecidos na literatura para, a partir deles, chegar a conclusões específicas relacionadas ao tema de estudo. Segundo Lakatos e Marconi (2003), o método dedutivo busca “partir de uma teoria ou hipótese geral para aplicação em casos particulares, verificando sua validade ou alcançando novas descobertas a partir dessa lógica”. Essa técnica é amplamente utilizada na pesquisa acadêmica, especialmente quando o objetivo é fundamentar-se em teorias consolidadas para orientar a análise de dados ou informações específicas.

De acordo com Gil (2008), o método dedutivo “permite o desenvolvimento de hipóteses a partir de uma teoria, as quais podem ser testadas na prática por meio de estudos empíricos, contribuindo assim para o avanço do conhecimento científico”. Nesse sentido, a revisão bibliográfica dedutiva não se limita à busca de informações isoladas, mas a uma análise fundamentada em uma estrutura teórica sólida que orienta a seleção e interpretação dos dados coletados.

Além disso, Marconi e Lakatos (2003) destacam que essa abordagem possibilita ao pesquisador estabelecer relações lógicas entre as correntes teóricas presentes na literatura, permitindo uma compreensão aprofundada do tema. Assim, o procedimento consiste em identificar as principais teorias existentes, compreender seus pressupostos e, posteriormente, aplicá-los a contextos específicos, verificando sua compatibilidade ou contribuindo para a elaboração de novos posicionamentos teóricos.

Em síntese, a revisão bibliográfica dedutiva constitui uma ferramenta eficaz para fundamentar hipóteses e orientar o desenvolvimento de pesquisas, por meio de uma análise sistemática de conceitos

estabelecidos, promovendo um entendimento mais aprofundado do tema estudado com base em uma lógica racional e estruturada.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As algas azuis, também conhecidas como cianobactérias, são organismos procariontes fotossintetizantes que desempenham um papel fundamental nos ecossistemas aquáticos.

Segundo Whitton e Potts (2000), as cianobactérias constituem um grupo de microrganismos unicelulares ou filamentosos capazes de realizar a fotossíntese oxigênica, contribuindo significativamente para a produção de oxigênio na biosfera e para o ciclo do carbono.

Além disso, Kampfer et al. (2018) destacam que as cianobactérias são notáveis por sua capacidade de fixar nitrogênio atmosférico, o que as torna essenciais na manutenção da fertilidade de ambientes aquáticos, especialmente em ecossistemas eutrofizados.

A classificação das águas azuis, também conhecidas como águas de alta pureza ou águas cristalinas, é realizada com base em diversos parâmetros físicos, químico-patológicos e de qualidade da água. Essas classificações são essenciais para determinar seu uso adequado, seja na indústria, no consumo humano ou em ambientes de lazer e estudos ambientais.

As águas azuis possuem a seguinte Classificação: com Base em Pureza e Origem:

- Águas minerais naturais: proveniente de fontes subterrâneas, ricas em minerais e oligoelementos, que mantêm características específicas devido à sua origem geológica. Geralmente, apresentam altos níveis de minerais dissolvidos (Brasil, Direito do Ministério da Saúde, 2014).
- Águas de nascente: provenientes de fontes subterrâneas de fluxo constante, de caráter limpo e com baixo teor de minerais.
- Águas de reuso ou tratadas: águas que passam por processos de purificação, podendo ser utilizadas para fins ambientais ou industriais, permanecendo com alta qualidade.

Classificação com Base em Parâmetros de Qualidade:

Segundo a Portaria GM/MS nº 888/2021 do Ministério da Saúde, avaliação da qualidade da água para consumo humano considera critérios como: pH; Dureza total; Nitrogênio total; Sulfetos; Ferro; Manganês

- Microorganismos coliformes, etc. Águas com baixa concentração desses elementos podem ser classificadas como água de alta pureza ou água azul.

Classificação por Cor e Aparência:

- Águas cristalinas (azuis): água de aparência clara, translucidez, sem coloração ou partículas em suspensão (Motta et al., 2011).

- Águas azuis profundas: originadas em regiões de recifes ou bases de geleiras, caracterizadas por sua cor intensa e pureza extrema (Wüest et al., 2019).

As algas azuis, também conhecidas como cianobactérias, desempenham um papel fundamental na produção de oxigênio na Terra desde os primeiros períodos da evolução do planeta. Essas microrganismos, pertencentes ao grupo de bactérias fotossintetizantes, foram responsáveis por uma grande parte da oxigenação da atmosfera terrestre durante a era Precambriana, possibilitando a emergência de formas de vida mais complexas. Segundo Chisholm et al. (1988), as cianobactérias eram as principais responsáveis pelo "Grande Evento de Oxidação", um período em que a atmosfera da Terra passou de uma condição anóxica para uma rica em oxigênio, há aproximadamente 2,4 bilhões de anos.

Essas algas azuis realizam a fotossíntese por meio de pigmentos especiais, como a psicobilina, que lhes permitem captar a luz solar e converter dióxido de carbono em oxigênio e compostos orgânicos. De acordo com Whitton (2007), “as cianobactérias são consideradas os organismos mais antigos capazes de realizar a fotossíntese oxigênica, tendo um impacto decisivo na história do planeta devido à sua contribuição na acumulação de oxigênio na atmosfera terrestre”. Esse processo não só alterou o ambiente atmosférico, mas também influenciou a formação de diversos ecossistemas aquáticos e terrestres.

Além do seu papel histórico, as cianobactérias continuam desempenhando uma importância ecológica nos ecossistemas atuais, sendo responsáveis por uma parcela significativa da produção primária em ambientes aquáticos. Estudos recentes apontam ainda para seu potencial na biotecnologia e na produção de biocombustíveis, devido à alta eficiência na conversão de luz solar em energia (Singh et al., 2015).

Em suma, as algas azuis ou cianobactérias foram essenciais na história da Terra, contribuindo de forma decisiva para a produção de oxigênio e a evolução do planeta, além de manterem relevância na atualidade como agentes ecológicos e biotecnológicos.

No entanto, quando ocorrem em grande quantidade, podem formar bloomings ou proliferar excessivamente, algumas vezes produzindo toxinas que ameaçam a saúde de seres humanos e de outras espécies aquáticas (Codd et al., 2005).

Assim, as algas azuis representam um grupo de micro-organismos com funções ecológicas cruciais, mas que também podem representar riscos ambientais quando presentes em excesso.

As algas azuis, ou cianobactérias, desempenham um papel fundamental no equilíbrio ambiental dos ecossistemas aquáticos. Segundo Whitton e Potts (2000), essas micro-organismos são bioindicadores importantes da saúde ambiental, pois sua presença e abundância podem refletir condições de eutrofização e alterações na qualidade da água.

Além disso, Pinho et al. (2015) destacam que as cianobactérias contribuem para o ciclo do carbono e do nitrogênio, formando a base da cadeia alimentar aquática e influenciando a produtividade primária do ambiente aquático.

Os impactos ambientais adversos das algas azuis, ou cianobactérias, podem ser bastante graves, principalmente quando ocorrem bloomings excessivos. Segundo Carmichael (2008), os blooms de cianobactérias podem liberar toxinas que representam risco à saúde humana, animal e à biota aquática, além de comprometer a qualidade da água para consumo e recreação.

Essas toxinas, como as microcistinas, podem causar intoxicação hepática e neurológica em seres humanos e animais, levando a problemas de saúde, inclusive fatais (K generously).

Além disso, a decomposição dessas algas consome oxigênio na água, levando à hypoxia e à mortandade de peixes e outros organismos aquáticos (Paerl e Otten, 2013). Segundo Chorus e Bartram (1999), os efeitos secundários incluem o aumento de doenças devidas ao crescimento de bactérias após a morte das algas, além de prejuízos econômicos no setor de pesca, turismo e abastecimento público.

Assim, a proliferação descontrolada de cianobactérias representa uma ameaça significativa ao equilíbrio ecológico e à saúde pública (Codd et al., 2005).

Nesse contexto, a gestão do uso de nutrientes, como o fósforo e o nitrogênio, é essencial para manter o equilíbrio ecológico e evitar a proliferação descontrolada dessas algas (Paerl e Otten, 2013). Dessa forma, as cianobactérias representam um componente vital na manutenção do equilíbrio ambiental, mas sua dinâmica deve ser monitorada para evitar impactos ambientais adversos.

4 CONCLUSÃO

As algas azuis, ou cianobactérias, desempenham um papel fundamental no equilíbrio ambiental dos ecossistemas aquáticos. Segundo Whitton e Potts (2000), esses micro-organismos são bioindicadores importantes da saúde ambiental, pois sua presença e abundância podem refletir condições de eutrofização e alterações na qualidade da água.

Além disso, as cianobactérias contribuem para o ciclo do carbono e do nitrogênio, formando a base da cadeia alimentar aquática e influenciando a produtividade primária do ambiente aquático. Contudo, seu crescimento excessivo, conhecido como bloom, pode desequilibrar esse sistema, levando à eutrofização, à intoxicação de espécies aquáticas e até à deterioração da qualidade da água (Carmichael, 2008).

Contudo, seu crescimento excessivo, conhecido como bloom, pode desequilibrar esse sistema, levando à eutrofização, à intoxicação de espécies aquáticas e até à deterioração da qualidade da água.

Nesse contexto, a gestão do uso de nutrientes, como o fósforo e o nitrogênio, é essencial para manter o equilíbrio ecológico e evitar a proliferação descontrolada dessas algas. Dessa forma, as cianobactérias representam um componente vital na manutenção do equilíbrio ambiental, mas sua dinâmica deve ser monitorada para evitar impactos ambientais adversos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria GM/MS nº 888, de 4 de maio de 2021**. Regulamenta padrões de qualidade para água potável. Diário Oficial da União, Brasília, 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Padrões de qualidade para água mineral natural**. Portaria nº 1071/2014.

CARMICHAEL, W. W. Cyanobacteria secondary metabolites—The cyanotoxins. **Journal of Applied Microbiology**, v. 106, n.4, 1034–1046, 2008.

CHISHOLM, S. W., et al. The origin and evolution of cyanobacteria. **American Journal of Botany**, v. 75, n.10, 1387-1400, 1988.

CHORUS, I., & BARTRAM, J. **Toxic Cyanobacteria in Water**: A Guide to Their Public Health Consequences, Monitoring and Management. World Health Organization (WHO), 1999.

CODD, G. A., MORRISON, L. F., & METCALF, J. S. Cyanobacterial toxins: Risk management for health protection. **Toxicol. Appl. Pharmacol**., 203(3), 264–272, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HUISMAN, J., et al. **Cyanobacteria blooms**: the consequences of a changing environment. Water Research, 142, 1–5, 2018.

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

MOTTA, J. M. et al. **Qualidade da água de fontes naturais na região do Rio de Janeiro.** Revista Água & Saúde, v. 11, n. 2, 129-137, 2011.

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

PAERL, H. W., & OTTEN, T. G. **Harmful Cyanobacterial Blooms**: Causes, Consequences, and Controls. Microbial Ecology, v. 65, n.4, 995–1010, 2013.

PINHO, M. A., et al. Cianobactérias em ambientes aquáticos: aspectos ambientais, formação de toxinas e impactos na saúde humana. **Revista Brasileira de Microbiologia**, v. 46, n.2, 731-744, 2015.

SINGH, S. P., et al. **Cyanobacteria**: A sustainable source of biofuel. Renewable and Sustainable Energy Reviews, 44, 35-45, 2015.

WHITTON, B. A. Cyanobacterial Systematics. In: **The Cyanobacteria**: Molecular Biology, Genomics and Evolution. Caister Academic Press, 2007.

WÜEST, A., et al. Subglacial lakes and their contribution to freshwater cycles. **Nature Communications**, 10, 1234, 2019.

ISBN: 978-65-83849-38-0

EXPLORANDO JOGOS LÚDICOS NO ENSINO DE BIOLOGIA

EXPLORING PLAYFUL GAMES IN BIOLOGY TEACHING

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-020

Evaldo Enos Leite
Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)
Piripiri- PI, Brasil
LATTES: http://lattes.cnpq.br/1901808492204633

Francisca Maria da Silva
Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)
Piripiri- PI, Brasil
LATTES: http://lattes.cnpq.br/2271983407420087

Conceição de Maria Carvalho Mendes
Doutora em Administração pela UNINTER, mestre em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), especialista em Filosofia Contemporânea e graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Docente da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Teresina-PI, Brasil
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8863-7396
LATTES: http://lattes.cnpq.br/8616548857578873

Roselis Ribeiro Barbosa Machado
Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Docente do Centro de Ciências da Natureza (CCN), Coordenação de Biologia
Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Teresina - PI, Brasil
E-mail: roselisribeiro@ccn.uespi.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4757-1834
LATTES: http://lattes.cnpq.br/1591841491435148

Alexandra Ribeiro Machado
Gestora Ambiental (IFPI), Especialista em Ciências Ambientais e Saúde (FAEME)
Mestranda em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação
Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina - PI, Brasil
LATTES: http://lattes.cnpq.br/5862887086913588

Valéria Célia Lima Lopes Barros
Pedagoga (UESPI), Especialista em Educação Profissional Integrada a Educação de Jovens e Adultos (IFPI), Teresina - PI, Brasil
LATTES: http://lattes.cnpq.br/6598294803179311

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo geral analisar o impacto do uso de jogos lúdicos no ensino aprendizagem de ciências biológicas; e como objetivos específicos, avaliar a eficácia dos jogos lúdicos como ferramenta de aprendizagem; identificar os tipos de jogos lúdicos mais adequados para diferentes conceitos biológicos e faixas etárias; e verificar a implementação de atividades baseadas em jogos lúdicos. Este artigo utilizou uma abordagem bibliográfica em livros, artigos de revistas científicas, periódicas. Será realizado um levantamento bibliográfico para revisão da literatura sobre o uso de jogos no ensino de biologia. Em conclusao pode-se deduzir que as brincadeiras, assim como os jogos devem fazer parte da educação, uma vez que a criança quando passa a ser inserida no ambiente escolar além do seu conhecimento de mundo que já traz do seu convívio familiar e social, esta deve se completar com os saberes sistematizados da educação formal. Haja vista, que a criança precisa ampliar sua socialização, esta se dará ainda mais de forma acentuada quando ela começa a conviver com pessoas que diferem do seu ambiente familiar; no tocante ao seu desenvolvimento psicológico e de aprendizagem.

Palavras-chave: Jogos e brincadeiras; Eficácia; Aprendizagem.

ABSTRACT

The general objective of this article is to analyze the impact of the use of recreational games in the teaching and learning of biological sciences; and the specific objectives are to evaluate the effectiveness of recreational games as a learning tool; to identify the types of recreational games that are most appropriate for different biological concepts and age groups; and to verify the implementation of activities based on recreational games. This article used a bibliographic approach in books, articles from scientific journals, and periodicals. A bibliographic survey will be carried out to review the literature on the use of games in the teaching of biology. In conclusion, it can be deduced that games and games should be part of education, since when children are inserted in the school environment, in addition to their knowledge of the world that they already have from their family and social life, they must complete this knowledge with the systematized knowledge of formal education. Given that children need to expand their socialization, this will be even more pronounced when they begin to live with people who are different from their family environment; regarding their psychological and learning development.

Keywords: Games and play; Effectiveness; Learning.

1 INTRODUÇÃO

No contexto educacional, a utilização de jogos lúdicos tem se destacado como uma estratégia eficaz para engajar os alunos, promover a aprendizagem significativa e tornar o ensino mais dinâmico. Especialmente no ensino de biologia, onde conceitos abstratos e complexos podem ser desafiadores para os alunos, os jogos oferecem uma maneira interativa e envolvente de explorar tais conceitos. Este pré-projeto propõe uma investigação sobre a eficácia do uso de jogos nas aulas de biologia no ensino fundamental e médio.

A biologia é uma disciplina vasta e diversificada, que abrange desde a anatomia básica até os princípios da genética e da ecologia. Para muitos alunos, compreender esses conceitos pode ser uma tarefa árdua, especialmente quando apresentados de maneira tradicional, com foco em textos e palestras expositivas. Os jogos lúdicos oferecem uma alternativa atraente e interativa, permitindo que os alunos experimentem e apliquem os conceitos biológicos de uma forma prática e divertida. Além disso, os jogos incentivam a colaboração, o raciocínio crítico e a resolução de problemas, habilidades essenciais para o sucesso acadêmico e profissional.

A princípio, de maneira mais abrangente, se pode colocar que as ações lúdicas são todas as atividades que envolvem as brincadeiras, os jogos e os brinquedos e que levam os indivíduos a experimentarem novas descobertas, a desenvolverem a capacidade criadora e assim interagir e transformar a realidade que os rodeiam.

Neste contexto o presente artigo tem como questão norteadora investigar na visão dos autores da literatura estudada qual o impacto do uso de jogos lúdicos no ensino aprendizagem de ciências biológicas; e como objetivos específicos, avaliar a eficácia dos jogos lúdicos como ferramenta de aprendizagem?

Para responder essa questão de pesquisa bibliográfica utilizou-se como objetivo geral analisar o impacto do uso de jogos lúdicos no ensino aprendizagem de ciências biológicas; e como objetivos específicos, avaliar a eficácia dos jogos lúdicos como ferramenta de aprendizagem; identificar os tipos de jogos lúdicos mais adequados para diferentes conceitos biológicos e faixas etárias; e verificar a implementação de atividades baseadas em jogos lúdicos.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Este artigo utilizou uma abordagem bibliográfica em livros, artigos de revistas científicas, periódicas. Será realizado um levantamento bibliográfico para revisão da literatura sobre o uso de jogos no ensino de biologia. Serão coletados conhecimentos sobre jogos por meio de uma revisão bibliográfica (GIL, 2010).

Para Gil (2010), o objetivo da pesquisa bibliográfica é encontrar todas as fontes relevantes sobre o tema escolhido e ler essas fontes para compreender melhor o assunto. É importante realizar uma pesquisa

bibliográfica cuidadosa antes de iniciar qualquer projeto de pesquisa. Nesse contexto constata-se que a pesquisa bibliográfica conta com um acervo rico de conhecimentos importantes para a pesquisa científica.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na visão de (Cunha, 1994 apud Silva, 2006, p.78) "Na história da humanidade encontramos, a ludicidade como atividade que sempre esteve presente na vida do ser humano e, em especial, na vida da criança, esta é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não deve ser vista apenas como diversão". Nestes termos, pontua-se que as práticas lúdicas acompanham o desenvolvimento do homem a muito tempo, facilitando bastante o seu crescimento pessoal, social e cultural, em especial das crianças. Por estas características, o lúdico deve ter um lugar de destaque nas práticas pedagógicas voltadas para a educação.

Assim, acredita-se que a ludicidade é inerente ao homem, sendo uma maneira de interação coletiva e pessoal entre as pessoas. Nas palavras de (Santo

Agostinho, 1996 apud Lima, 2013, p.32) "O lúdico é eminentemente educativo no sentido em que constitui a força impulsora de nossa curiosidade a respeito do mundo e da vida, o princípio de toda descoberta e toda criação". Segundo Pereira (2002) apud Lima (2013, p.45):

> As atividades lúdicas não se restringem ao jogo e a brincadeira, mas incluem atividades que possibilitam momentos de alegria, entrega e integração dos envolvidos. [...] Possibilita a quem as vivencia, momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de ressignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida, de expressividade.

Nestes termos, pontua-se a ludicidade como uma atividade que proporciona a interatividade entre seus envolvidos, causando-lhes sensações diversas. Ele, por meio das brincadeiras e jogos leva a criança reconhecer melhor sua personalidade, suas preferências, seus medos, suas angustias, entre outras sensações, ocasionando um crescimento cognitivo com mais qualidade.

Na concepção de Rubem Alves (1987) apud Lima (2013) as práticas lúdicas por estarem intimamente relacionadas à satisfação e prazer fazem com que a capacidade de criar e de imaginar fique mais aflorada, abrindo sempre novas possibilidades para a aquisição de novos conhecimentos.

A utilização do lúdico como uma estratégia para melhorar a qualidade do que é ensinado em sala de aula e assim proporcionar uma educação com mais qualidade e significado está intimamente relacionada à prática pedagógica do educador. A este respeito (Santos, 2002 apud Lima, 2013, p.52) coloca que "está relacionado ao professor, que deve apropriar-se de subsídios teóricos que consigam convencê-lo e sensibilizá-lo sobre a importância da referida atividade para a aprendizagem e para o desenvolvimento da

criança. Haja vista, que a criança ao brincar, ao jogar, ao fazer uso de brinquedos aprende a assimilar e respeitar normas, facilitando seu relacionamento com o outro e consigo mesmo.

Em função do que foi visto, evidencia-se ser essencial a necessidade de colocar as atividades lúdicas como uma prática indispensável para o sucesso da educação. Os conhecimentos que são adquiridos por meio do lúdico são mais consistentes e por conta deste e de outros pontos positivos traz ganhos significativos para a vida dos alunos, desenvolvendo neles os aspectos físicos, emocionais, mentais e comportamentais de forma mais satisfatória.

O jogo é outro elemento lúdico que contribui muito para o desenvolvimento educacional e social da criança. Através dos jogos as crianças entram em contato com materiais e objetos concretos, criando desta forma um ambiente propício para o aprendizado e absorção de novos conhecimentos, como também apreendem a lidarem com situações que envolvem regras, respeito, solidariedade, cooperação e interatividade. Portanto, o jogo, não somente como instrumento pedagógico, mas também como prática socializadora é uma ferramenta indispensável para a ampliação dos saberes nas crianças.

Neste sentido, coloca-se um valor pedagógico nas atividades que envolvem jogos, pois de forma simultânea o jogo diverte e educa, causando uma ampliação de conceitos nos mais variados campos do conhecimento. Garcia (1993) apud Nascimento; Iurk (2008) afirma que os jogos têm um papel fundamental no processo de desenvolvimento. Através das atividades recreativas com jogos as crianças menores, que estão iniciando o processo de alfabetização, passam para as etapas seguintes do processo educativo, mais seguras, autônomas, criativas e mais participativas.

Segundo Jesus (2010), o jogo lúdico permite a criação de ações e normas, através das quais as crianças aprendem a lidarem com as perdas e as vitórias. Por isso, diz-se que o jogo lúdico pode ser definido como um jogo construtivo, pois implica numa ação individualizada, onde o sujeito age sobre o real e assim desenvolve sua capacidade física e cognitiva. Ainda na visão da mesma autora, o jogo para ser vantajoso ao processo educacional precisa considerar alguns aspectos, como: permitir que a criança ao participar deste tipo de atividade possa avaliar seu próprio desempenho, buscar a participação ativa de todos, como também ser uma atividade interessante, que desperte o interesse das crianças e conter desafios e estímulos variados.

Em suma, coloca-se o jogo em suas diferentes manifestações como uma ferramenta indispensável no período da educação, pois através do mesmo a aquisição do conhecimento pela criança torna-se mais prazeroso. Com o jogo é possível trabalhar a criança como um todo, no aspecto cognitivo, cultural, emocional, social e físico motor.

A ludicidade na educação tendo como suporte os jogos e as brincadeiras quando utilizados de forma lúdica bem planejada tem a proporção de auxiliar o docente na sua prática pedagógica permitindo que sua aula seja informativa, e ao mesmo tempo interessante que permite a ampliação cognitiva em conjunto com a possibilidade de aprender brincando. “O trabalho com jogos, com brincadeiras [...] pode ser um caminho

para a construção do conhecimento da criança na fase préescolar" (Cória-Sabine; Lucena, 2004, p.10). Quando o processo cognitivo tem como suporte a utilização de jogos e brincadeiras ocorrem uma mistura satisfatória de aprendizagens por conta da interrelação que existe, pois a criança aprende participando de sua aprendizagem que é realizada por ela em cada situação educativa que lhe é ofertada. Como assinala Cória-Sabine, Lucena, (2004, p.10):

> "Acredito que é possível unir o movimento com o conhecimento e que a recreação pode ser uma grande colaboradora no desenvolvimento e no aprofundamento dos conteúdos de sala de aula, em que a criança não sinta como as tarefas escolares impostas pelo professor."

Neste sentido, confere-se que a partir da recreação os alunos tem a oportunidade de se entregar a aprendizagem de maneira mais acentuada, uma vez que os conteúdos passados pelo professor não serão impostos, mas sim ofertados aos seus alunos, dando-lhes a oportunidade de também acrescentar suas opiniões, interferindo assim, no processo de ensino aprendizagem. Neste sentido compreende-se que uma aula recreativa não é apenas uma aula e sim, uma oportunidade de interrelação de trocas de experiências que devem ser sempre oportunizadas ao longo do processo educativo.

Os jogos na educação devem ser coordenados pelo professor podendo ser livres e dirigidos. A primeira o educador deve oportunizar ao educando a oportunidade de escolher qual brincadeira este se interessa, mas cabe ressaltar que o docente deve estar sempre atento a cada atividade, por conta que ela contém continuamente habilidades a serem atingidas. Já em torno das dirigidas o professor diz qual brincadeira será feita e delineia cada objetivo que intenciona que seus alunos consigam atingir no decorrer desta ação. Ressalta-se ainda que tanto a atividade livre como a dirigida, estão sempre se completando, pois as duas se processam de forma interligadas, uma vez que os alunos e professor tem uma relação de companheirismo. Segundo Jesus (2010, p.9):

> No convívio escolar o brincar pode ser livre ou coordenado. Apesar de muitas vezes acontecer de forma interligada, existe uma diferença entre as duas formas de brincar. Quando se utiliza o brincar livre é de forma espontânea, em que a criança decide qual brincadeira vai participar sem mediação do professor. Já as brincadeiras coordenadas, o professor atua como mediador, com o objetivo de promover integração e participação das crianças envolvidas. Essa integração vai auxiliar no processo de desenvolvimento dos sentimentos de respeito, confiança, conhecimento e envolvimento social e cultural. Assim como oportunizar situações em que a criança venha a conhecer diferentes materiais, objetos e brinquedos entes não conhecidos.

Diante de tal afirmativa a brincadeira quando livre permite ao alunado a compreensão de que ele pode opinar a respeito do seu processo de ensinoaprendizagem por conta da percepção de que ele é capaz de escolher e fazer todas as etapas que cada brincadeira ou jogo. Assim como também, é notado por todos que eles tem desejos e que estes são atendidos e respeitados, pois o professor lhe dar a oportunidade de

escolha e autonomia e tal atitude tomada pelo professor solidifica a relação professor-aluno que será sentida no seu processo de cognição.

Desta forma, as atividades lúdicas pautadas nas brincadeiras e jogos, desenvolvem nas crianças aspectos sociológico, psicológico e antropológico, como bem comenta Cória-Sabine; Lucena, (2004, p.28):

> Na abordagem sociológica, os aspectos analisados nas brincadeiras são: o processo de socialização, a interação entre as crianças, as formas de participação de cada elemento, o desempenho de papéis, o nível de aceitação de cada participante do grupo lúdico, as atitudes e os preconceitos, o surgimento de lideranças [...]. Na abordagem psicológica, as brincadeiras são analisadas de acordo com o significado dos objetos e das ações para cada criança, das expectativas, do grau de esforço realizado para que as ações sejam valorizadas pelo grupo, dos papéis desempenhados. [...]. Na abordagem antropológica, procura-se acompanhar a trajetória dos jogos infantis em relação às influencias éticas, à zona de dispersão, às variações que ocorrem em virtude de tempos e espaços [...].

No tocante as brincadeiras e jogos impostos pelo educador esse também será satisfatório, por conta da oportunidade que o discente terá em realizar uma atividade monitora a fim de atingir metas, tanto pessoais como educativas, por conta do planejamento realizado pelo professor no tocante as habilidades que ele quer que seus alunos atinjam ocorre uma reciprocidade, tendo em vista que cada atividade realizada pelo aluno em que o professor é o mediador, os envolvidos se dão a oportunidade de experimentar, conhecer novos materiais e trocar conhecimentos juntos, de forma viva e contínua.

O jogo é outro elemento lúdico que contribui muito para o desenvolvimento educacional e social da criança. Através dos jogos as crianças entram em contato com materiais e objetos concretos, criando desta forma um ambiente propício para o aprendizado e absorção de novos conhecimentos, como também apreendem a lidarem com situações que envolvem regras, respeito, solidariedade, cooperação e interatividade. Portanto, o jogo, não somente como instrumento pedagógico, mas também como prática socializadora é uma ferramenta indispensável para a ampliação dos saberes nas crianças.

Neste sentido, coloca-se um valor pedagógico nas atividades que envolvem jogos, pois de forma simultânea o jogo diverte e educa, causando uma ampliação de conceitos nos mais variados campos do conhecimento. Garcia (1993) apud Nascimento; Iurk (2008) afirma que os jogos têm um papel fundamental no processo de desenvolvimento infantil. Através das atividades recreativas com jogos as crianças menores, que estão iniciando o processo de alfabetização, passam para as etapas seguintes do processo educativo, mais seguras, autônomas, criativas e mais participativas.

Segundo Jesus (2010), o jogo permite a criação de ações e normas, através das quais as crianças aprendem a lidarem com as perdas e as vitórias. Por isso, diz-se que o jogo é construtivo, pois implica numa ação individualizada, onde o sujeito age sobre o real e assim desenvolve sua capacidade física e cognitiva. Ainda na visão da mesma autora, o jogo para ser vantajoso ao processo educacional precisa considerar alguns aspectos, como: permitir que a criança ao participar deste tipo de atividade possa avaliar seu próprio

desempenho, buscar a participação ativa de todos, como também ser uma atividade interessante, que desperte o interesse das crianças e conter desafios e estímulos variados.

Em suma, coloca-se o jogo em suas diferentes manifestações como uma ferramenta indispensável no período da educação infantil, pois através do mesmo a aquisição do conhecimento pela criança torna-se mais prazeroso. Com o jogo é possível trabalhar a criança como um todo, no aspecto cognitivo, cultural, emocional, social e físico motor.

No que concerne a educação escolar sabe-se que quando a criança passa a frequentar a escola ela tem a oportunidade de conviver com outras crianças de mesma ou de diferente faixa etária, o que proporciona às mesmas, a chance de trocar experiências, conviver com diferenças, construir e reconstruir seu conhecimento e socializar-se, pois a criança é uma pessoa que está passando por processos cognitivos que devem ser estimulados para concretizar aprendizagem futuras, visto que, o conhecimento é construído e modificado todos os dias. Como é pontuado pelo Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RECNEI (1998, p.21):

> A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentemse cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas.

De acordo com o que foi pontuado compreende-se que através da socialização a criança tem a oportunidade de aprimorar sua capacidade sócio afetiva, emocional e cognitiva, pois o convívio oportuniza às mesmas a liberdade, a participação, a interrelação criança-criança e criança-adulto. Sendo assim, percebe-se nitidamente que a inserção da criança na educação infantil lhe permite desenvolver-se conforme cada fase de maturação biológica do seu organismo.

Na visão de Maluf (2019, p.42), "As atividades lúdicas são instrumentos pedagógicos altamente importantes, mais do que entretenimento, são um auxilio indispensável para o processo de ensino aprendizagem, pois propiciam a obtenção de informações em perspectiva e dimensões que perpassam o desenvolvimento do educando". Portanto, a ludicidade é uma tática insubstituível para ser empregada como estímulo ao aprimoramento do conhecimento e no progresso das diferentes habilidades.

Por conseguinte, para que a criança passe por cada momento de sua aprendizagem da melhor forma possível é pertinente que o educador procure meios que auxiliem nesse processo e uma das maneiras bastante significativa é a utilização da metodologia lúdica em suas aulas, uma vez que a ludicidade permite ao professor trabalhar as habilidades dos alunos de forma mais afetiva, interativa que proporciona aos

envolvidos a oportunidade de apreender de maneira mais satisfatória brincando. Como é pontuado por Jesus (2010, p.1):

> É muito importante valorizar o momento da brincadeira do educando. O brincar na área da educação proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite que os educadores desenvolvam sua percepção e aprendam um pouco mais sobre as crianças e suas necessidades, tornando-se capazes de compreender como elas se encontram em sua aprendizagem e desenvolvimento geral, obtendo o ponto de partida para promover novas aprendizagens de forma cognitiva e afetiva.

Consoante a presente colocação, evidencia-se que ao adotar a atividade lúdica como metodologia pedagógica a criança aprende de maneira ativa, tendo em vista que ela participa ativamente na construção de sua aprendizagem e o professor através desta atitude, tem a oportunidade de perceber em qual ponto da aprendizagem a criança precisa ser mais trabalhada, quais suas aptidões, suas dificuldades e, a partir deste diagnóstico pedagógico o docente irá propor outras atividades que busquem desenvolver ainda mais as habilidades dos seus alunos.

Para Dellabona e Mendes (2004, p.8):

> Entende-se que educar ludicamente não é jogar lições empacotadas para o educando consumir passivamente. Educar é um ato consciente e planejado, é tornar o indivíduo consciente, engajado e feliz no mundo. É seduzir os seres humanos para o prazer de conhecer. É resgatar o verdadeiro sentido da palavra “escola”, local de alegria, prazer intelectual, satisfação e desenvolvimento.

Tendo em vista a presente colocação, entende-se que a prática da ludicidade não deve ser utilizada de forma mecânica e engessada haja vista, que educar tendo como base a proposta lúdica permite que o ambiente educativo seja acolhedor, aspire desejos, sonhos, liberdade, autonomia, criatividade nos educandos. Como é ressaltado por Dellabona e Mendes (2004, p.9):

> A educação lúdica e contribui para a formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria de conhecimento. A sua prática exige participação franca, criativa livre, crítica promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.

Em decorrência do exposto percebe-se nitidamente a importância que a proposta lúdica tem no tocante ao processo educativo, ou seja, o desenvolvimento cognitivo da criança é desenvolvido de maneira bastante eficaz e de forma contínua e completa, por conta da dinâmica que cada atividade pode proporcionar, pois uma atividade lúdica pode trabalhar na criança diferentes habilidades ao mesmo tempo, como seu social com a interação com as outras crianças e com os adultos envolvidos, sua autonomia, sua cognição, coordenação motora fina e grossa, controle emocional, respeito às diferenças, dentre outros.

Os jogos e brincadeiras são ferramentas indispensáveis nos primeiros anos de escolaridade da criança e que deve ter continuidade nos anos posteriores, cabendo ao professor adaptá-la a cada faixa etária.

Sobre essa temática, relata Kishimoto (2010, p.32):

> As atividades lúdicas contribuem no desenvolvimento intelectual da criança, levando-a a desenvolver seu lado emocional e a ter o domínio e conceitos no seu pensar e agir. Por isso, que essas atividades devem ser bem elaboradas para serem inseridas na educação infantil, a fim de que aplicadas elas possam transformar e desenvolver habilidades, despertando na criança a curiosidade e o desejo de aprender contribuindo para seu desenvolvimento intelectual.

Portanto, fica claro que o lúdico possibilita um crescimento global da criança. Portanto, é uma prática de suma importância para o desenvolvimento cognitivo, social, ocasionando assim, um equilíbrio entre as aprendizagens. Ressalta-se ainda que este tipo de atividade deva ser sempre planejada pelo educador, uma vez que toda ação terá resultados a serem percebidos ao longo do processo ensino-aprendizagem.

4 CONCLUSÃO

Desta feita, compreende-se que as brincadeiras, assim como os jogos devem fazer parte da educação, uma vez que a criança quando passa a ser inserida no ambiente escolar além do seu conhecimento de mundo que já traz do seu convívio familiar e social, esta deve se completar com os saberes sistematizados da educação formal.

Educar está associado à transmissão de conhecimentos, complementação de aprendizagens, tal aquisição pode ser recebida no convívio familiar, social, no ambiente escolar, podendo esta educação ser formal e informal dependendo do contexto sócio histórico em que os sujeitos estão envolvidos. Tendo em vista que a educação compete à família e escola, essas duas esferas devem trabalhar em conjunto para que as crianças possam atingir um progresso cognitivo acentuado que, por conseguinte, ajudará a crescer de forma satisfatória.

Haja vista, que a criança precisa ampliar sua socialização, esta se dará ainda mais de forma acentuada quando ela começa a conviver com pessoas que diferem do seu ambiente familiar; no tocante ao seu desenvolvimento psicológico, elas terão a oportunidade de experimentar conviver com os desafios que estas deverão aprender a enfrentar sozinhas para que possam ter autonomia, uma vez que todas estão inseridas em um contexto sóciohistórico que está suscetível a mudanças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CÓRIA-SABINE, Maria Aparecida; LUCENA, Regina Ferreira de. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

DELLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. **O lúdico na educação infantil**: jogar, brincar, uma forma de educar, v.1, n.4, março 2004. Disponível em http://www.posuniasselvi.com.br/artigos acesso em 12 de abril, 2011.

GIL, Antonio Calos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed.São Paulo: Atlas, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogos, brinquedo, brincadeira e a educação.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Atividades lúdicas para educação infantil**. 2. ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 2019.

JESUS, Ana Cristina Alves de. **Como aplicar jogos e brincadeiras na educação infantil**. Rio de Janeira: Brasport, 2010.

LIMA, Bruna Alessandra Silva. **O Brincar na Educação Infantil**: O lúdico como estratégia educativa. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. BrasíliaDF, 2013. Disponível em:< http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/4938/1/2013BrunaAlessandraSilvaLima.pdf> . Acesso em: 12 fev. 2024.

NASCIMENTO, Adriana Vieira do; IURK, Dione Marise. A importância dos jogos na educação infantil para a formação de conceitos de crianças de 5 a 6 anos. In: **Revista Eletrônica Lato Sensu** – Ano 3, nº1, março de 2008. ISSN 1980-6116. Disponível em: <http://www.unicentro.br - Ciências Humanas> Acesso em: 12 fev. 2024.

SILVA, Ana Paula Lucena Cardoso da. **O Lúdico na Educação Infantil**: concepções e práticas dos professores na rede municipal de Campo Grande-MS. Universidade Católica Dom Bosco-UCDB. Campo Grande-MS, 2006. Disponível em < http://site.ucdb.br/public/md-dissertações/7873-o-ludico-na-educação-infantilconcepções-e-praticas-dos-professores-na-rede-municipal-de-cmpo-grandems.pdf> Acesso em: 12 mar. 2024.

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 21

FATORES ESCOLARES ASSOCIADOS A SAÚDE MENTAL DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO

SCHOOL FACTORS ASSOCIATED WITH THE MENTAL HEALTH OF HIGH SCHOOL STUDENTS: TEACHER–STUDENT RELATIONSHIP

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-021

Gedelvani Francisco Oliveira da Silva
Especialista em Enfermagem no Transtorno do Espectro Autista pela Faculdade Holística (FAHOL)
Graduado em Enfermagem pela CHRISFAPI e Graduando em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI)
Piripiri-PI, Brasil
LATTES: http://lattes.cnpq.br/8789368207512587

Conceição de Maria Carvalho Mendes
Doutora em Administração pela UNINTER, mestre em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), especialista em Filosofia Contemporânea e graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Docente da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) Teresina-PI, Brasil
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8863-7396
LATTES: http://lattes.cnpq.br/8616548857578873

Roselis Ribeiro Barbosa Machado
Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Docente do Centro de Ciências da Natureza (CCN), Coordenação de Biologia
Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Teresina - PI, Brasil
E-mail: roselisribeiro@ccn.uespi.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4757-1834
LATTES: http://lattes.cnpq.br/1591841491435148

Valéria Célia Lima Lopes Barros
Pedagoga (UESPI), Especialista em Educação Profissional Integrada a Educação de Jovens e Adultos (IFPI), Teresina - PI, Brasil
LATTES: http://lattes.cnpq.br/6598294803179311

Maria de Brito Vieira Neta
Pedagoga, Universidade Estadual do Piauí (UESPI)
Especialista em Educação Especial (UESPI)
Pós Graduanda em Atendimento Educacional Especializado (IFPI)
Teresina – PI, Brasil
LATTES: http://lattes.cnpq.br/4684081550360558

RESUMO
O presente artigo teve como objetivo geral escutar coordenadores, professores e estudantes adolescentes da rede municipal e estadual de ensino no município de Piripiri-Pi no ano de 2024. quanto às transformações vivenciadas na adolescência e refletir acerca da percepção necessária para detectar o sofrimento mental entre os adolescentes. Com foco nas questões norteadoras; Identificar quais fatores escolar influenciam na saúde mental dos estudantes do Ensino Médio; Influencia exercida pelos professores. E como objetivos

específicos: Compreender a organização do ensino médio na política pública nacional de educação; caracterizar problema e transtorno psicológico, enfatizando porque a adolescência é uma fase de vulnerabilidade para a saúde mental; analisar fontes secundárias levantando fatores extra e intraescolares que podem ser possíveis fatores de prevalência de prejuízo a saúde mental dos estudantes do ensino médio. Para a realização da pesquisa foi utilizado o método de revisão bibliográfica dedutiva. A pesquisa revelou que as escolas desempenham um papel fundamental na promoção da saúde mental dos estudantes, sendo ambientes privilegiados para detectar dificuldades precocemente e oferecer suporte adequado. Para enfrentar os problemas de saúde mental na escola, é essencial implementar ações integradas que envolvam professores, equipe de apoio, familiares e os próprios alunos. Uma das sugestões é investir na formação continuada dos profissionais da educação, fornecendo conhecimentos sobre sinais de sofrimento emocional, estratégias de acolhimento e formas de abordagem dos estudantes que apresentem dificuldades.

Palavras-chave: Saúde mental; Estudantes; Ensino Médio.

ABSTRACT

The general objective of this article was to interview coordinators, teachers, and adolescent students from the municipal and state education system in the municipality of Piripiri, Pi, in 2024, regarding the transformations experienced during adolescence and to reflect on the perception necessary to detect mental distress among adolescents. The focus was on the guiding questions: Identify which school factors influence the mental health of high school students; and the influence exerted by teachers. The specific objectives were: Understand the organization of high school education within national public education policy; characterize psychological problems and disorders, emphasizing why adolescence is a vulnerable phase for mental health; and analyze secondary sources, identifying extra- and intra-school factors that may be possible factors in the prevalence of harm to the mental health of high school students. The deductive literature review method was used to conduct the research. The research revealed that schools play a fundamental role in promoting students' mental health, being unique environments for detecting difficulties early and offering appropriate support. To address mental health issues in schools, it's essential to implement integrated actions involving teachers, support staff, family members, and the students themselves. One suggestion is to invest in ongoing training for education professionals, providing knowledge on signs of emotional distress, support strategies, and ways to approach students who are experiencing difficulties.

Keywords: Mental health; Students; High School.

1 INTRODUÇÃO

A Organização Mundial de Saúde (OMS) reconhece diferentes definições de saúde mental. O termo é usado para descrever o nível de qualidade de vida cognitiva ou emocional e pode incluir a capacidade de um indivíduo de apreciar a vida e procurar um equilíbrio entre as atividades e os esforços para atingir a resiliência psicológica. Resiliência é a capacidade de enfrentar adversidades com o mínimo de sofrimento ou de voltar a se sentir bem após um estado de aflição (Marin, 2020).

O atendimento em saúde dos adolescentes geralmente se limita a hospitais e Unidades Básicas de Saúde (UBS), dificultando a assistência dessa população e principalmente sua continuidade, o que resulta em falhas na realização da educação em saúde. A escola, por outro lado, é um local ideal para promover esta promoção da educação em saúde porque os adolescentes neste local se tornam uma demanda muitas vezes reprimida dos serviços de saúde e permitem a orientação em larga escala. É necessário que a assistência à saúde transcenda os limites hospitalares e relacionados à saúde, para que possa abranger outros setores e locais da sociedade. Deve-se fornecer assistência adequada a cada cliente atendido, independentemente de sua condição física ou psicológica.

Assim, é importante enfatizar que o cuidado é parte integrante da saúde e, portanto, precisa ser compreendido além de procedimentos técnicos e/ou requisitos de políticas de saúde. Este é o resultado da interação, da aceitação e da escuta das diferenças. Acima de tudo, compreensão e compreensão do sofrimento de outras pessoas e à história pessoal de cada um. Assim, cuidar envolve construir projetos de felicidade. mostrando-se crucial para os conhecimentos e práticas de saúde cotidianos.

Assim, considerando a gravidade do aumento dos problemas de saúde mental na adolescência, Programas preventivos estão se tornando necessários e essenciais. A partir dessa perspectiva, a escola se apresenta como um local de excelência para o desenvolvimento de iniciativas de promoção da saúde. Todos nós temos a capacidade de experimentar desequilíbrios mentais, inclusive crianças e adolescentes (Bezerra, 2023).

A assistência à saúde deve transcender esses limites hospitalares e relacionados à saúde, podendo então incluir outros setores da social. Deve-se fornecer assistência adequada a cada usuário atendido, seja física ou virtualmente psicológica, onde nenhuma seja considerada mais importante ou menos importante. Como resultado, é extremamente importância obter integração e parcerias com organizações sociais e instituições, e por meio dessas, fazer um diagnóstico situacional e definir as atividades que o público precisa objetivo, prestando a assistência adequada à sociedade (Silva et al. 2019).

Portanto, é importante promover a saúde mental nas escolas e prevenir a propagação de problemas mentais. O transtorno mental pode afetar a atenção na vida escolar, afetar o desempenho acadêmico, aumentar a taxa de evasão escolar e até levar a envolvimento com problemas legais. As condições de saúde mental são responsáveis por 16% da carga global de doenças e lesões em pessoas com idade entre 10 e 19

anos, de acordo com a Organização Mundial da Saúde. A maioria das condições de saúde mental não é diagnosticada ou tratada, mas a maioria começa aos 14 anos. Uma das principais causas de doença e incapacidade entre adolescentes em todo o mundo é a depressão.

O presente trabalho se constituiu a partir do seguinte problema de pesquisa: quais fatores escolares influenciam na saúde mental dos estudantes do Ensino Médio? E a Relação professor / aluno. As perguntas norteadoras para o estudo 1 - Qual a maior dificuldade que você identifica entre os professores com relação aos estudantes adolescentes? 2 - Qual a maior dificuldade que você identifica entre os seus estudantes adolescentes? 3 - Quais competências a escola já tem para lidar com essas situações e quais as competências gostaria de desenvolver?

Teve como objetivo geral escutar coordenadores, professores e estudantes adolescentes da rede municipal e estadual de ensino no município de Piripiri-Pi no ano de 2024. quanto às transformações vivenciadas na adolescência e refletir acerca da percepção necessária para detectar o sofrimento mental entre os adolescentes. Com foco nas questões norteadoras; Identificar quais fatores escolar influenciam na saúde mental dos estudantes do Ensino Médio; Influencia exercida pelos professores. E como objetivos específicos: Compreender a organização do ensino médio na política pública nacional de educação; caracterizar problema e transtorno psicológico, enfatizando porque a adolescência é uma fase de vulnerabilidade para a saúde mental; analisar fontes secundárias levantando fatores extra e intraescolares que podem ser possíveis fatores de prevalência de prejuízo a saúde mental dos estudantes do ensino médio.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Foi realizada uma revisão integrativa de literatura, que se trata de uma abordagem mais específica quando se dialoga sobre delineamentos de revisões, pois adere à inclusão de outras fontes de estudo, permitindo um entendimento integral das análises feitas durante o trabalho. Além disso, a revisão integrativa tem uma abordagens metodológica que é considerada a mais ampla que constitui revisões da literatura científica, além de ser sistemática, uma vez que exige dos pesquisadores o uso dos mesmos padrões de clareza, respeitabilidade e rigor técnico de outros tipos de pesquisas básicas de evidência. A busca sera realizada no google acadêmico por antigos e sites publicados nos últimos 10 anos disponíveis em português.

A revisão bibliográfica é uma etapa fundamental na pesquisa acadêmica que consiste na análise, avaliação e síntese crítica do conjunto de estudos já publicados sobre um determinado tema, com o objetivo de compreender o estado da arte, identificar lacunas e fundamentar teoricamente a investigação (Gil, 2008). Segundo Marconi e Lakatos (2003), ela permite ao pesquisador situar seu estudo no contexto do conhecimento existente, facilitando a compreensão das principais abordagens, conceitos e conclusões

relacionadas ao tema investigado. Assim, a revisão bibliográfica forma a base teórica e epistemológica do trabalho, apoiando-se na análise de fontes relevantes e atualizadas na área de estudo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A saúde mental é um conceito fundamental para o bem-estar geral do indivíduo, abrangendo aspectos emocionais, psicológicos e sociais que influenciam a forma como uma pessoa pensa, sente e se comporta. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2014), "saúde mental não é apenas a ausência de transtornos mentais, mas um estado de bem-estar no qual o indivíduo consegue lidar com as tensões da vida, realizar suas potencialidades e contribuir para sua comunidade". Essa definição destaca a ideia de que saúde mental envolve mais do que a simples ausência de doenças, sendo um aspecto ativo do funcionamento do ser humano.

Para Mattos (2010), saúde mental pode ser entendida como "um processo dinâmico de equilíbrio interno, que permite ao indivíduo adaptar-se às mudanças e enfrentar obstáculos com resiliência". Ele reforça que manter uma boa saúde mental exige atenção contínua aos aspectos emocionais e às relações sociais, pois essas influenciam diretamente na qualidade de vida.

Já Freire (2004) pontua que "a saúde mental é um estado de harmonia entre as funções psíquicas, físicas, sociais e espirituais", enfatizando que ela não se restringe ao campo clínico, mas se relaciona também com o contexto social, cultural e ambiental no qual o indivíduo está inserido. Assim, conflitos sociais, econômicos ou culturais podem afetar significativamente o bem-estar mental das pessoas.

Dessa forma, a definição de saúde mental, segundo diversos autores, revela-se como um conceito amplo, que abrange mais do que a mera ausência de doenças psíquicas. É um estado de equilíbrio que permite ao indivíduo viver de forma plena, produtiva e consciente de suas potencialidades, sendo essencial para uma vida saudável e equilibrada. Como ressalta OMS (2014), investir na promoção da saúde mental é fundamental para o desenvolvimento social e para a construção de sociedades mais inclusivas e resilientes.

A saúde mental dos estudantes do ensino médio é influenciada por uma combinação complexa de fatores intra e extraescolares, que podem contribuir para o aumento da vulnerabilidade emocional e o risco de transtornos mentais. Segundo Furlong et al. (2016), fatores intraescolares, como a pressão acadêmica, o relacionamento com professores e colegas, e o ambiente escolar, desempenham papel central na formação do bem-estar psicológico dos estudantes. A competição excessiva e as expectativas elevadas podem gerar ansiedade e estresse, dificultando o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento saudáveis.

Por outro lado, fatores extras escolares, como a condição socioeconômica, o apoio familiar e a convivência social, também são determinantes essenciais. Segundo Jessor (1993), o contexto social familiar e comunitário influencia significativamente o comportamento e o estado emocional dos jovens, sendo que a ausência de suporte afetivo, discriminação ou vulnerabilidade econômica podem agravar os problemas de

saúde mental. Além disso, a exposição a mídias digitais e às redes sociais, cada vez mais presentes na rotina dos adolescentes, pode contribuir para o desenvolvimento de ansiedade, comparações sociais e baixa autoestima, como apontam Keles et al. (2020).

Portanto, a compreensão da prevalência de prejuízos à saúde mental no ensino médio exige uma abordagem integrada que considere essas múltiplas influências. Segundo Chorpita et al. (2010), intervenções eficazes devem atuar tanto no ambiente escolar quanto nas redes de apoio extras escolares para promover o bem-estar psicológico dos estudantes. Assim, é fundamental que escolas, famílias e comunidades trabalhem em conjunto para criar ambientes que favoreçam o desenvolvimento emocional saudável dos adolescentes, minimizando os fatores de risco e potencializando fatores de proteção.

A saúde mental dos alunos na escola pública é fundamental para o desenvolvimento integral, o desempenho acadêmico e o bem-estar social dos estudantes. Segundo declaración de WHO (Organização Mundial da Saúde, 2005), "a saúde mental é um estado de bem-estar no qual o indivíduo reconhece suas próprias capacidades, consegue lidar com as tensões normais da vida, trabalhar de forma produtiva e contribuir para a sua comunidade". Portanto, promover a saúde mental na escola é essencial para que os jovens possam desenvolver suas potencialidades de maneira plena.

De acordo com Liberman (2015), "escolas que adotam estratégias voltadas à promoção da saúde mental criam ambientes mais acolhedores e segures, favorecendo o aprendizado e o desenvolvimento emocional dos estudantes". Assim, a escola pública, por representar uma estrutura social de grande alcance, desempenha papel crucial na prevenção e intervenção de transtornos mentais, contribuindo para reduzir desigualdades e promover equidade no acesso a oportunidades de proteção à saúde mental.

Além disso, autores como Pumariega (2013) destacam que o ambiente escolar deve atuar não apenas como um espaço de ensino, mas também como um espaço de cuidado e apoio emocional, onde os alunos possam expressar suas dificuldades e receber suporte adequado. "A compreensão e o fortalecimento da saúde mental na escola pública impactam diretamente na redução de problemas como a baixa autoestima, ansiedade e depressão entre os estudantes", afirma Medina (2018).

Assim, investir na saúde mental dos alunos na escola pública é uma ação que beneficia toda a sociedade, contribuindo para a formação de cidadãos mais equilibrados, resilientes e preparados para os desafios da vida. Como conclui WHO (2005), "promover a saúde mental na infância e na adolescência é um investimento vital para o futuro de qualquer sociedade democrática". Segundo Souza e Silva (2019), professores bem preparados podem atuar como agentes de transformação, promovendo um ambiente mais acolhedor e seguro. Segundo Lima (2018), a prática de atividades físicas e métodos de relaxamento auxilia no equilíbrio emocional dos estudantes.

4 CONCLUSÃO

As escolas desempenham um papel fundamental na promoção da saúde mental dos estudantes, sendo ambientes privilegiados para detectar dificuldades precocemente e oferecer suporte adequado. Para enfrentar os problemas de saúde mental na escola, é essencial implementar ações integradas que envolvam professores, equipe de apoio, familiares e os próprios alunos.

Uma das sugestões é investir na formação continuada dos profissionais da educação, fornecendo conhecimentos sobre sinais de sofrimento emocional, estratégias de acolhimento e formas de abordagem dos estudantes que apresentem dificuldades.

Outra solução importante é criar espaços de escuta e apoio psicológico dentro da escola, como salas de convivência ou núcleos de atenção psicossocial, onde os estudantes possam procurar ajuda de forma confidencial e sem estigmas. Além disso, programas de educação emocional, habilidades sociais e resolução de conflitos podem fortalecer a autoestima e resistência dos alunos diante de adversidades.

A implementação de atividades que promovam o bem-estar, como práticas de mindfulness, esportes, artes e oficinas de autocuidado, também contribuem para a redução do estresse e ansiedade.

Por fim, é fundamental envolver as famílias nesse processo, promovendo encontros e orientações que fomentem o diálogo aberto em casa. Além disso, políticas escolares que priorizem a saúde mental, com ações de prevenção, apoio contínuo e estímulo à inclusão de estudantes com dificuldades emocionais, são essenciais para o desenvolvimento de um ambiente escolar mais saudável e acolhedor.

Investir em soluções integradas, preventivas e educativas é o caminho para ampliar o bem-estar dos estudantes e contribuir para uma formação mais completa e equilibrada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHORPITA, B. F., et al. Framework for Understanding Variability in Youth Outcomes. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 2010.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra, 2004.

FURLONG, M. J., et al. School Climate and Student Well-Being. **Journal of School Psychology**, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBERMAN, R. Ambientes escolares saudáveis e seu impacto na saúde mental dos estudantes. **Revista Brasileira de Educação**, 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEDINA, G. F. A importância do cuidado emocional na escola pública. **Educação em Foco**, 2018.

JESSOR, R. Risk Behavior in Adolescence: A Psychological Perspective. **Journal of Research on Adolescence**, 1993.

KELES, B., et al. Social Media and Mental Health. **Journal of Adolescence**, 2020.

LIMA, F. S. Atividades de bem-estar na escola: impacto na saúde emocional dos estudantes. **Revista Saúde & Educação Escolar**, 2018.

MATTOS, P. **Saúde mental**: uma visão ampla e integradora. Revista de Saúde Pública, 2010.

Organização Mundial da Saúde. Guia de promoção da saúde mental na infância e adolescência. **WHO**, 2005.

Organização Mundial da Saúde. **Saúde mental**: dados e conceitos. **WHO**, 2014.

PUMARIEGA, A. J. **Saúde mental na escola**: estratégias de prevenção e intervenção. Jornal de Psicologia Escolar, 2013.

SOUZA, M. A.; SILVA, P. R. Educação inclusiva e saúde mental na escola. **Revista de Psicologia Escolar**, v.12, n.3, 2019.

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 22

PLANTAS INVISÍVEIS: ANÁLISE DAS CAUSAS DA IMPERCEPÇÃO BOTÂNICA

INVISIBLE PLANTS: ANALYSIS OF THE CAUSES OF BOTANICAL IMPERCEPTION

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-022

Keila Raiane Pinho dos Santos
Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas
Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Piripiri- PI, Brasil
LATTES: http://lattes.cnpq.br/3302955850846222

Carina Maria de Freitas Lima
Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas
Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Piripiri- PI, Brasil
LATTES: http://lattes.cnpq.br/6894021453010074

Conceição de Maria Carvalho Mendes
Doutora em Administração pela UNINTER, mestre em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), especialista em Filosofia Contemporânea e graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Docente da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Teresina-PI, Brasil
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8863-7396
LATTES: http://lattes.cnpq.br/8616548857578873

Roselis Ribeiro Barbosa Machado
Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Docente do Centro de Ciências da Natureza (CCN), Coordenação de Biologia
Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Teresina - PI, Brasil
E-mail: roselisribeiro@ccn.uespi.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4757-1834
LATTES: http://lattes.cnpq.br/1591841491435148

Alexandra Ribeiro Machado
Gestora Ambiental (IFPI), Especialista em Ciências Ambientais e Saúde (FAEME)
Mestranda em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação
Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina - PI, Brasil
LATTES: http://lattes.cnpq.br/5862887086913588

RESUMO
Este trabalho investiga as causas da impercepção botânica no contexto educacional e propõe estratégias para sua superação, entendida como a dificuldade de perceber, valorizar e compreender o papel das plantas na manutenção da vida e no equilíbrio dos ecossistemas. Trata-se de um fenômeno multifatorial, relacionado a fatores biológicos, culturais e pedagógicos, que contribuem para o distanciamento entre o ser humano e o mundo vegetal. A pesquisa, de caráter bibliográfico e abordagem qualitativa, analisou estudos recentes sobre o ensino de botânica e práticas educativas voltadas à sensibilização ambiental, indicando que o desinteresse dos alunos, o baixo engajamento docente, a urbanização e o predomínio de uma visão zoocêntrica estão entre as principais causas da impercepção botânica. Constatou se, ainda, que a adoção de metodologias ativas, aulas práticas e abordagens interdisciplinares pode favorecer o reconhecimento da importância das plantas e fortalecer a consciência ecológica. Conclui-se que a educação desempenha papel

decisivo na superação da impercepção botânica, sendo essencial para promover uma relação mais consciente e sustentável entre os seres humanos e o meio natural.

Palavras-chave: Impercepção botânica; Educação ambiental; Ensino de botânica; Metodologias ativas; Consciência ecológica.

ABSTRACT
This study examined the phenomenon of botanical imperception, understood not merely as a lack of perception but as a broader difficulty in recognizing and valuing the complexity of plants. By analyzing its causes within the educational context, the research sought to highlight the cognitive and cultural factors that contribute to the human tendency to overlook plant life. The discussion also emphasized the decisive role of education in overcoming botanical imperception through teaching practices that integrate observation, reflection, and environmental awareness. It concludes that education is essential to fostering a deeper connection between people and the plant world, promoting both ecological awareness and scientific understanding.

Keywords: Botanical imperception; Environmental education; Plant awareness; Teaching methodologies; Perception of nature.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de estudo as causas da impercepção botânica na educação e propõe estratégias para a superação desse problema. Tal fenômeno refere-se à dificuldade de perceber e valorizar a importância das plantas para a manutenção da vida humana e o equilíbrio dos ecossistemas. Embora sejam organismos essenciais à vida na Terra, as plantas frequentemente passam despercebidas no cotidiano (Silva et al., 2024). Diante dessa realidade, o estudo orienta-se pela seguinte questão norteadora: como a educação pode contribuir para diminuir a impercepção botânica?

Para responder a essa problemática, definiu-se como objetivo geral analisar as causas da impercepção botânica. Os objetivos específicos consistem em: conceituar impercepção botânica, destacar a importância das plantas para a manutenção da vida na Terra e apresentar metodologias pedagógicas que contribuam para a superação desse problema no ambiente escolar.

A botânica é uma ciência fundamental para a sociedade, pois se dedica ao estudo das plantas, que constituem a base da vida na Terra. O gênero Caladium exemplifica de forma expressiva essa importância, uma vez que suas espécies atuam como bioabsorventes de metais pesados, como chumbo e cádmio, contribuindo significativamente para a descontaminação ambiental. Além disso, sua relevância estende-se aos setores florístico, paisagístico, alimentício e medicinal, sendo empregado na medicina popular no tratamento de doenças reumáticas e dermatológicas, bem como no combate a verminoses, mordeduras de serpentes e hemorroidas (Santos, 2011).

As plantas, além de serem essenciais para a sociedade, desempenham papel vital na sobrevivência de diversas espécies animais, especialmente das abelhas. Em estudo realizado por Barbosa et al. (2020), evidenciou-se a importância do pequizeiro (Caryocar brasiliensis) para esses insetos. Com a crescente remoção de áreas naturais em decorrência das atividades humanas, as abelhas são frequentemente forçadas a abandonar seus habitats em busca de locais mais adequados para a nidificação. Nesse contexto, o Caryocar brasiliensis destaca-se como um refúgio estratégico, pois, por ser uma árvore protegida por leis e decretos ambientais, mantém-se como um ambiente preservado e indispensável à sobrevivência desses polinizadores.

A disciplina de Botânica é frequentemente percebida pelos alunos como uma área “difícil” ou excessivamente complexa, o que gera sentimentos de desinteresse e resistência à aprendizagem de um campo essencial para a compreensão do meio ambiente. Essa dificuldade está relacionada, em grande parte, à falta de experiências significativas de contato com as plantas. Embora a convivência com esses organismos seja constante, ela raramente desperta uma percepção ampla, sensível e reflexiva sobre sua importância ecológica e social (Silva et al., 2023). Diante disso, torna-se fundamental a adoção de metodologias de ensino inovadoras e contextualizadas, capazes de despertar o interesse e a curiosidade dos discentes, promovendo um aprendizado mais ativo e significativo da Botânica.

A escolha do tema “impercepção botânica” justifica-se pelo crescente desinteresse dos alunos em relação à disciplina de Botânica. Essa ciência, responsável pelo estudo das plantas, é de fundamental importância para a sociedade, pois esses organismos constituem a base de sustentação da vida na Terra. Um exemplo expressivo é a Copernicia prunifera, popularmente conhecida como carnaúba, uma espécie de notável relevância ecológica, econômica e social. Praticamente todas as suas partes são aproveitáveis: os frutos servem de alimento, o caule e as folhas são amplamente utilizados no artesanato, e as raízes apresentam propriedades medicinais (Araújo, 2008). Assim, torna-se evidente a importância da Botânica em múltiplos âmbitos, não apenas para o bem-estar humano, mas também para o equilíbrio e manutenção de toda a biosfera.

O termo “cegueira botânica” foi amplamente utilizado na literatura científica; entretanto, com o tempo, reconheceu-se sua inadequação por apresentar potencial de reforçar preconceitos capacitistas em relação a pessoas com deficiência visual. Em resposta a essa preocupação, a comunidade científica de língua inglesa propôs a expressão “Plant Awareness Disparity” (PAD). No contexto da língua portuguesa, adotou-se uma adaptação mais concisa e de fácil compreensão: “impercepção botânica”, termo atualmente aceito (Ursi; Salatino, 2022). As autoras deste trabalho optam por empregar a expressão “impercepção botânica” e consideram pertinente justificar essa escolha ao leitor, uma vez que parte da bibliografia utilizada ainda adota a nomenclatura anterior (“cegueira botânica”). Nas citações diretas em que consta o termo “cegueira botânica”, procedeu-se à substituição por “impercepção botânica”, conforme atualização terminológica proposta por Ursi e Salatino (2022), sem alteração do sentido original.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

2.1 ÁREA DE ESTUDO

Este trabalho insere-se na área da Biologia, com ênfase na Botânica, abordando de forma específica o conceito de impercepção botânica, suas causas, a relevância das plantas para os ecossistemas e as metodologias pedagógicas voltadas à superação desse fenômeno no contexto educacional.

2.2 TIPO DE PESQUISA

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, voltada para a análise de materiais teóricos e científicos disponivel de forma digital e gratuita. relacionados à impercepção botânica. A investigação busca compreender o tema, suas causas, destacar a importância das plantas e propor metodologias para sua superação.

2.3 PROCEDIMENTOS

2.3.1 Introdução aos procedimentos

Esta seção descreve os procedimentos utilizados para o desenvolvimento deste trabalho, abordando o tipo de pesquisa, as etapas realizadas e os critérios utilizados na seleção dos materiais analisados.

2.3.2 Levantamento do material

O levantamento bibliográfico foi realizado em bases de dados como Google Acadêmico, Periódicos CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), abrangendo o período de 2013 a 2024. Para a busca dos materiais, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: cegueira botânica, causas da cegueira botânica, estratégias cegueira botânica, metodologias ativas, gamificação, plantas medicinais, milho e Caladium bicolor.

2.3.3 Organização e análise

Os materiais selecionados foram organizados em categorias temáticas correspondentes aos objetivos da pesquisa e posteriormente analisados qualitativamente, com base na leitura interpretativa e comparativa das fontes. Essa análise buscou identificar padrões conceituais e contribuições relevantes acerca da impercepção botânica, de suas causas, da importância das plantas e das estratégias educacionais voltadas à superação desse fenômeno.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 RESULTADOS

A pesquisa bibliográfica revelou quatro categorias principais relacionadas à impercepção botânica: conceito, causas, importância das plantas e estratégias para sua superação.

• Conceito de impercepção botânica

Segundo Koehler (2022), a impercepção botânica consiste na falta de percepção, valorização e compreensão das plantas no cotidiano humano, resultando em uma visão limitada do papel que elas desempenham nos ecossistemas e na vida das pessoas.

• Causas da impercepção botânica

As causas da impercepção botânica são multifatoriais, envolvendo aspectos sociais, culturais e educacionais. Entre os fatores mais recorrentes, destacam-se o desinteresse dos alunos e a falta de envolvimento dos professores no ensino de Botânica, que muitas vezes é tratado de forma descontextualizada e pouco atrativa. Soma-se a isso o ambiente altamente urbanizado, que distancia as pessoas do contato direto com a natureza, o predomínio de uma visão zoocêntrica

— que privilegia os animais em detrimento das plantas — e fatores biológicos, como a ausência de movimento evidente nas plantas, o que dificulta sua percepção como seres vivos dinâmicos.

• Importância das plantas

Diversos estudos ressaltam a relevância das plantas para a saúde humana, o equilíbrio ecológico e a economia. As plantas medicinais, como Cinchona officinalis (fonte de quinina) e Plectranthus barbatus (boldo-da-terra), possuem propriedades terapêuticas reconhecidas (Amazonas; Figueiredo, 2021; Souza et al., 2021). Além disso, o milho verde (Zea mays), segundo Menossi et al. (2022), tem papel fundamental na alimentação humana e animal, sendo utilizado na forma de pão, farinha, massas, ração e silagem para suínos, aves e bovinos.

• Estratégias para a superação da impercepção botânica

Diversas abordagens pedagógicas têm sido propostas para superar a impercepção botânica. Entre elas, destacam-se o uso de aulas práticas e experimentais, metodologias ativas como a gamificação, a integração da botânica nos currículos escolares de forma contextualizada e interdisciplinar, e o uso da literatura infantil, especialmente a Literatura Lobatiana, como ferramenta de sensibilização e aprendizado (Silva et al., 2023; Fardo, 2013; Vieira et al., 2024; Aoyama et al., 2022).

Em síntese, a impercepção botânica decorre de uma interação complexa entre fatores culturais, biológicos e pedagógicos. A urbanização reduz o contato direto com as plantas, o ensino descontextualizado enfraquece o interesse e o zoocentrismo limita a percepção do valor intrínseco do mundo vegetal. A superação desse problema exige, portanto, uma abordagem educativa integrada, que promova não apenas o conhecimento científico, mas também o encantamento e o respeito pela vida vegetal.

3.2 DISCUSSÃO

A impercepção botânica, conforme discutido por Koehler (2022), não se limita à falta de percepção acerca das plantas, mas reflete uma negligência em valorizá las e compreendê-las em sua complexidade. Esse fenômeno manifesta-se em uma visão reducionista das plantas como meros “cenários”, ignorando suas necessidades vitais, suas características únicas e sua relevância nos ciclos biogeoquímicos. Além disso, subestima-se o papel essencial das plantas na manutenção da vida no planeta. Essa desconexão, presente tanto no cotidiano quanto no sistema educacional, evidencia a urgência de estratégias que revertam essa indiferença e promovam uma relação mais significativa entre os seres humanos e o mundo vegetal. Para compreender plenamente o fenômeno, é necessário explorar suas causas e possíveis soluções no âmbito educacional.

A impercepção botânica, por ser multifatorial, tem suas raízes em diversos aspectos — sociais, culturais, biológicos e pedagógicos — que se interligam, criando um ciclo que reforça a desconexão entre

as pessoas e o reino vegetal. Entre esses fatores, destacam-se o desinteresse dos alunos, o baixo engajamento dos professores, o ambiente altamente urbanizado, o predomínio de uma visão zoocêntrica e certas limitações biológicas da percepção humana.

O desinteresse discente e a falta de motivação docente são fatores centrais. Os estudantes frequentemente demonstram pouca afinidade com os conteúdos de botânica, que costumam ser apresentados de forma excessivamente técnica e abstrata. As aulas, muitas vezes centradas em nomenclaturas e classificações complexas, tornam-se pouco atrativas (Piassa et al., 2022). Paralelamente, muitos professores também manifestam pouco entusiasmo para lecionar o tema, devido à escassez de materiais didáticos e ao predomínio de metodologias tradicionais e expositivas. Essa combinação dificulta a aprendizagem e perpetua a indiferença em relação ao mundo vegetal (Silva et al., 2024).

O ambiente urbano também exerce papel determinante nesse processo. Segundo Salatino e Buckeridge (2016), o distanciamento crescente das pessoas em relação à natureza contribui para a invisibilização das plantas. Essa alienação é perceptível quando se observa que produtos vegetais, como a mandioca, são reconhecidos apenas em sua forma final — por exemplo, frita em um prato — e não como resultado de um organismo vivo inserido em um ecossistema. Tal fenômeno demonstra como a urbanização molda a percepção humana, diminuindo a sensibilidade ecológica e dificultando a valorização das plantas.

Outro aspecto relevante é o zoocentrismo, entendido como a tendência a privilegiar os animais nas representações científicas e midiáticas. Professores e materiais educativos frequentemente recorrem a exemplos zoológicos em detrimento dos botânicos, reforçando a ideia de que os animais são mais interessantes ou importantes. Com o tempo, essa preferência cria um viés cultural que reduz a empatia e o interesse pelo mundo vegetal, consolidando a impercepção botânica.

Além desses fatores socioculturais, aspectos biológicos da visão humana também influenciam o fenômeno. O olhar humano tende a se fixar em elementos com movimento, contraste ou cor intensa, como os animais ou objetos em deslocamento. As plantas, por apresentarem formas estáticas e cores mais sutis, acabam não despertando a mesma atenção visual. Contudo, essa limitação natural não é determinante: com metodologias adequadas e experiências sensoriais bem planejadas, é possível despertar o interesse e promover uma percepção mais ativa do reino vegetal (Silva et al., 2022).

Refletir sobre a importância das plantas para a biosfera e para a vida humana é fundamental para combater essa indiferença. As plantas, além de sua relevância ecológica, exercem funções medicinais, alimentares e culturais indispensáveis. Espécies como Cinchona officinalis, usada no combate à malária, e Plectranthus barbatus (boldo-da-terra), amplamente empregado na medicina tradicional, exemplificam essa relevância (Souza et al., 2021). O milho (Zea mays), por sua vez, é base alimentar de humanos e animais, demonstrando a interdependência entre o reino vegetal e a sobrevivência de diversas espécies (Menossi et

al., 2022). Esses exemplos reforçam a necessidade de reconhecer as plantas como protagonistas nos sistemas ecológicos e culturais, perspectiva que deve ser incorporada às práticas educativas.

Nesse sentido, a educação desempenha papel decisivo na superação da impercepção botânica. Silva et al. (2023) destacam a importância de aulas práticas e experimentais — como visitas a parques botânicos e atividades laboratoriais — para favorecer a observação direta e o aprendizado significativo. Essa vivência desperta curiosidade, reconecta o aluno ao ambiente natural e promove uma compreensão mais profunda da diversidade vegetal.

As metodologias ativas, como a gamificação, também se mostram eficazes. Fardo (2013) argumenta que incorporar elementos de jogos ensino de biologia favorece o engajamento, transformando conteúdos tradicionalmente áridos em experiências interativas e motivadoras. Aplicada à botânica, essa abordagem pode tornar o aprendizado mais prazeroso e consolidar vínculos afetivos com as plantas.

Outra estratégia essencial é a integração da botânica ao currículo escolar. A criação de hortas, visitas a jardins e o estudo da flora local contribuem para desenvolver o senso de pertencimento e responsabilidade ambiental. Vieira et al. (2024) ressaltam que essas ações fortalecem a relação entre o conhecimento científico e a vivência cotidiana, aproximando os estudantes da natureza.

Por fim, a literatura surge como uma ferramenta de sensibilização. Obras de Monteiro Lobato, por exemplo, oferecem oportunidades para abordar a botânica sob uma perspectiva cultural e simbólica. O conto A Violeta Orgulhosa apresenta conceitos de morfologia floral e pigmentação de maneira acessível e encantadora, unindo imaginação e ciência (Aoyama et al., 2022). Essa abordagem interdisciplinar favorece a formação estética, ética e ecológica dos alunos.

Diante das reflexões apresentadas, considera-se que a questão proposta — como a educação pode contribuir para diminuir a impercepção botânica — foi adequadamente respondida. Conclui-se que a educação é o principal instrumento para reverter esse fenômeno, sobretudo quando associada a práticas experimentais, metodologias ativas, integração curricular e recursos culturais. Essas estratégias não apenas aproximam as pessoas das plantas, mas também promovem uma valorização mais profunda, consciente e afetiva do mundo vegetal.

4 CONCLUSÃO

A presente pesquisa permitiu compreender que o tema é um fenômeno complexo, resultante de uma interação entre fatores biológicos, culturais e educacionais. Mais do que a simples falta de percepção, trata-se de uma forma de distanciamento simbólico e afetivo entre o ser humano e o mundo vegetal, intensificada pela urbanização, pelo ensino fragmentado e pela predominância de uma visão zoocêntrica da natureza.

Ao analisar suas causas no contexto educacional, pode-se constatar que o desinteresse dos alunos e a falta de engajamento dos professores, somados à ausência de práticas pedagógicas significativas,

contribuem de maneira decisiva para perpetuar essa desconexão. Observou-se, porém, que a educação, quando planejada de forma sensível e interdisciplinar, possui o potencial de reverter esse quadro, despertando o olhar, o interesse e o respeito pelas plantas.

As estratégias apresentadas com o uso de metodologias ativas, aulas práticas, integração curricular e abordagens culturais revelam que o enfrentamento da impercepção botânica exige mais do que transmitir informações: requer a formação de uma consciência ecológica e estética capaz de reconhecer as plantas como seres vivos essenciais à vida e à própria identidade humana.

Dessa forma, conclui-se que a superação da impercepção botânica depende de um processo educativo contínuo, que una ciência, sensibilidade e experiência. Investir em práticas pedagógicas que promovam o encantamento e a valorização do mundo vegetal é investir na construção de uma cultura mais sustentável e consciente de sua interdependência com todas as formas de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMAZONAS, Larisa Ferreira; FIGUEIREDO, Erick Frota Gomes. **Uma revisão sobre o uso das plantas medicinais como tratamento da COVID-19 e a importância do profissional farmacêutico no estado do Amazonas**. Research, Society and Development, v. 10, n. 15, e406101523451, 2021. DOI: https://doi.org/10.33448/rsd-v10i15.23451.

ARAÚJO, José João Siqueira de. **Produtividade das indústrias de cera de carnaúba no estado do Piauí**. 2008. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008

AOYAMA, E. M. Monteiro Lobato, a ciência e sua contribuição contra a cegueira botânica. **Revista Ciências Humanas**, v. 15, nº 32, 2022.

BARBOSA, Gabriel Pereira Imolesi; LIMA, Nathália Oliveira; OLIVEIRA JUNIOR, Waldesse Piragé de; OLIVEIRA, Favízia Freitas de. **Associação entre abelhas nativas e o pequizeiro (Cariocar spp.): nidificação e uso dos recursos florais**. Contribuciones a Las Ciencias Sociales, São José dos Pinhais, v. 17, n. 3, p. 01-10, jan. 2021. DOI: 10.55905/revconv.17n.3-104.

FARDO, M. L. A **Gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem**. Porto Alegre: Renote, v. 11, n. 1, 2013.

KOEHLER, D. **A cegueira botânica e suas implicações no ensino e na formação dos sujeitos**. Centro Universitário Internacional UNINTER. Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso. 1º Semestre, 2022.

MENOSSI, M. J.; et al. **Interdisciplinaridade: um instrumento para a construção de um modelo assistencial fundamentado na promoção da saúde**. Rev Enferm UERJ. 2022.

PIASSA, G. **Os conceitos de cegueira botânica e zoochauvinismo e suas consequências para o ensino de biologia e ciências da natureza**. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2022.

SALATINO, A.; BUCKERIDGE, M. Mas de que te serve saber botânica?. In: **Estudos avançados**, n. 30. v. 30, 2016.

SILVA, C. C. (Org). **Práticas educativas de Botânica**. São Paulo: Atlas, 2023.

SILVA, D. A. da et al. **A sabedoria que vem da terra**: plantas medicinais e ensino de ciências da natureza. Porto Alegre: Artmed, 2024.

SANTOS, F. S. **A Botânica no Ensino Médio**: será que é preciso apenas memorizar nomes de plantas. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2008.

SOUZA, M . O ensino de Botânica na educação fundamental II: análise de uma proposta educativa. Enseñanza de las ciencias. **Revista de investigación y experiencias didácticas**, n. Extra 2021.

URSI, Suzana; SALATINO, Antonio**. É tempo de superar termos capacitistas no ensino de Biologia: impercepção botânica como alternativa para "cegueira botânica"**. Boletim de Botânica, São Paulo, v. 39, p. 1-4, 2022. DOI:10.11606/issn.2316-9052.v39ip1-4.

VIEIRA, J. A. et al. **Introduzindo a botânica no ambiente escolar**: Levantamento florístico da pele E.E. São Paulo: Universidade de São José do Rio Preto, 2024.

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 23

BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR E SEUS REFLEXOS NA APRENDIZAGEM

BULLYING IN THE SCHOOL ENVIRONMENT AND ITS IMPACTS ON LEARNING

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-023

Leonildo Oliveira de Sousa
Graduado em Bacharelado em Direito, Christus Faculdade do Piauí, (CHRISFAPI)
Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)
Piripíri - PI, Brasil
LATTES: http://lattes.cnpq.br/4090314175647283

Danilo Santana de Oliveira
Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)
Piripíri - PI, Brasil
LATTES: http://lattes.cnpq.br/3552367243969297

Conceição de Maria Carvalho Mendes
Doutora em Administração pela UNINTER, mestre em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), especialista em Filosofia Contemporânea e graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Docente da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Teresina-PI, Brasil
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8863-7396
LATTES: http://lattes.cnpq.br/8616548857578873

Roselis Ribeiro Barbosa Machado
Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Docente do Centro de Ciências da Natureza (CCN), Coordenação de Biologia
Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Teresina - PI, Brasil
E-mail: roselisribeiro@ccn.uespi.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4757-1834
LATTES: http://lattes.cnpq.br/1591841491435148

Valéria Célia Lima Lopes Barros
Pedagoga (UESPI), Especialista em Educação Profissional Integrada a Educação de Jovens e Adultos (IFPI), Teresina - PI, Brasil
LATTES: http://lattes.cnpq.br/6598294803179311

Maria de Brito Vieira Neta
Pedagoga, Universidade Estadual do Piauí (UESPI)
Especialista em Educação Especial (UESPI)
Pós Graduanda em Atendimento Educacional Especializado (IFPI)
Teresina – PI, Brasil
LATTES: http://lattes.cnpq.br/4684081550360558

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo principal investigar o impacto do bullying no ambiente escolar e suas consequências na aprendizagem, buscando compreender a magnitude do problema e propor estratégias de intervenção e como objetivos Especificos: constituir uma base teórica que visa discutir o avanço do bullyng no ambiente escolar; estudar os conceitos aplicados por alguns autores que pautam suas obras sobre o bullyng; e procurar soluções para combater e prevenir práticas de bullying nas instituições escolares e na sociedade. Este artigo utilizou uma abordagem bibliográfica em livros, artigos de revistas científicas, periódicas. Foi realizado um levantamento bibliográfico para revisão da literatura sobre o bullyng escolar. Como resultado a pesquisa deduziu que a Lei 14.811/2024, instituiu medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares contra prática discriminatória de determinados jovens ou mesmo crianças.

Palavras-chave: Bullyng escolar; Lei 14.811/2024; Prevenção.

ABSTRACT
The main objective of this article is to investigate the impact of bullying in the school environment and its consequences on learning, seeking to understand the magnitude of the problem and propose intervention strategies. The specific objectives are: to establish a theoretical basis that aims to discuss the advancement of bullying in the school environment; to study the concepts applied by some authors who base their works on bullying; and to seek solutions to combat and prevent bullying practices in schools and in society. This article used a bibliographic approach in books, articles from scientific journals, and periodicals. A bibliographic survey was carried out to review the literature on school bullying. As a result, the research deduced that Law 14.811/2024 instituted measures to protect children and adolescents against violence in educational establishments or similar institutions against discriminatory practices by certain young people or even children.

Keywords: School bullying; Law 14.811/2024; Prevention.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, o bullying escolar é considerado como um fenômeno que traz consequências psicológicas e pedagógicas, para crianças e adolescentes, assim como também afetando seus familiares. Isso pode levar a várias mudanças de comportamento, transtorno emocionais, desempenho de rendimento baixo na vida escolar e até mesmo formando adultos agressivos e sem tolerância. Diante desta violência, foi colocada em vigor a Lei Nº 13.185/2015, que define bullying como "todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas" (Brasil, 2015). Comportamentos que se enquadram nesse cenário são diversos, e vai desde agressão física à manipulação de um colega, indução ao preconceito, e isolamento do aluno.

Visto que, no dia 15 de janeiro de 2024, foi publicado à nova lei contra o bullying, trata-se da lei 14.811, que trauxe importantes alterações e tornando mais rígidas as penas para crimes cometidos contra cranças e adolescentes. Na qual, traz em sua redação "Medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis nºs 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), e 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente)" (Brasil, 2024).

O bullying escolar tem ganhado destaque na socieda, sobretudo no ambiente escolar, tanto privadas como públicas. A fim de abordar esse assunto de forma mais efetiva, é crucial que apresente pesquisa se aprofunde e ofereça meios para se encontrar novas soluções para combater estes tipos de constrangimentos e, mostrar para as pessoas que bullying não é brincadeira, mas, sim, um ato de crueldade e violência contra estas crianças e adolescentes no seu ambiente escolar e no meio social que elas estão inseridas. Partindo deste pressuposto, questiona-se: quais meios de soluções para combater e prevenir práticas de bullying nas instituições escolares e na sociedade?

Nesse sentido o presente artigo tem como objetivo principal investigar o impacto do bullying no ambiente escolar e suas consequências na aprendizagem, buscando compreender a magnitude do problema e propor estratégias de intervenção e como objetivos Especificos: constituir uma base teórica que visa discutir o avanço do bullyng no ambiente escolar; estudar os conceitos aplicados por alguns autores que pautam suas obras sobre o bullyng escolar; e procurar soluções para combater e prevenir práticas de bullying nas instituições escolares e na sociedade.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Este artigo utilizou uma abordagem bibliográfica em livros, artigos de revistas científicas, periódicas. Foi realizado um levantamento bibliográfico para revisão da literatura sobre o bullyng escolar. Para tanto foi realizada uma pesquisa telemática a partir da leitura de artigos da internet (Gil, 2010).

Segundo Minayo (2010), a pesquisa é do tipo telematizada quando é construída a partir de textos, artigos científicos, reportagens tiradas do ambiente virtual da internet, onde hoje constitui uma das fontes principais para a construção de trabalhos científicos devido sua facilidade de acesso.

A metodologia aplicada foi a pesquisa descritiva com o uso do método dedutivo em pesquisa bibliográfica, como livros, artigos de revistas e científicos e textos de referência strictu sensu e documental em sites que tratam do tema proposto, tratando-se de uma pesquisa bibliográfica, em que segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 54) este tipo de investigação tem "o objetivo de colocar o pesquisador em contato direito com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa."

Os documentos são materiais informativos que foram gerados independentemente dos objetivos da investigação. São registros de acontecimentos recentes ou não, sendo fontes originais da informação. Quando o investigador é o responsável pela coleta de dados originais, o faz de fontes primárias (Alvarenga, 2012).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante toda vida letiva em escolas pública ou privada, crianças e jovens frequentemente lidam com colegas "mais cômicos", que buscam se engrandecer através de apelidos diante dos demais colegas e, assim, deixando os demais, constrangidos, com ofensas e, os expondo ao ridículo diante dos presentes. A partir da década de 90, observou-se um crescente aumento nessa agressividade natural entre jovens e crianças, o que tem despertado o interesse de diversos estudos e pesquisas. Atualmente, é amplamente reconhecido, inclusive e aprovado por lei, que qualquer forma de intimidação ou constrangimento em público a uma pessoa constitui crime.

Segundo Ventura e Fante (2011, p. 76):

> Pense-se esta questão dentro do núcleo familiar, do estabelecimento de ensino, da comunidade, da região, do país, ou mesmo numa perspectiva multinacional. É necessário conhecer os contornos do fenômeno, para depois desencadear as outras fases da ação, tendentes a combatê-los, de maneira eficiente e gratificante para o maior número possível de intervenientes.

A violência que ganhou o nome de bullying vem sendo amplamente discutido nos meios de comunicação, que abordam o assunto regularmente, assim como nas diversas plataformas de mídia sociais que também tratam do referido tema.

Para Fante e Pedra (2008, p. 84):

> Nos envolvidos em bullying, principalmente os que foram vitimados, sendo expostos a situações intimatórias e constrangedoras, pode ocorrer à formação de uma estrutura psicológica caracterizada por autoestima rebaixada e inabilidades relacionais. Eles poderão ter suas mentes dominadas por pensamentos e emoções marcadas por excessiva insegurança, ansiedade, angústia, medo, vergonha, etc., prejudicando sua capacidade de raciocínio e aprendizado, favorecendo o surgimento de um perfil emocional, que, aos olhos do agressor, caracteriza-o como alguém que não oferecerá resistência aos seus ataques. Nesse caso, o indivíduo poderá ter comprometimentos no desenvolvimento da inteligência, da capacidade de criatividade e liderança, bem como sérios problemas no desenvolvimento afetivo, familiar, social e laboral.

Frente à diversos conceitos acerca da violência e do bullying escolar e intrafamiliar, destacamos as definições fornecidas por Toledo e Sabroza (2013, p. 9),

> é uma forma de relação com o outro baseado na prepotência, discriminação, intimidação, raiva, vingança e inveja, que costuma produzir danos morais, físicos [...] diz respeito aos conflitos familiares transformados em intolerância, abusos e opressão.

Nesse contexto, apresentamos algumas situações que ocorrem tonto no ambiente escolar quanto no âmbito familiar, sendo caracterizadas como exposições conflituosas e marcantes, que inibem a aprendizagem e levam os educandos ao fracasso escolar, desgastando as relações de ensino e aprendizagem, interpessoais e comunitárias.

Diante desse panorama, desconhecemos a gravidade deste problema, o que se torna um grande desafio no âmbito doméstico e educacional. Ao conceituar alguns tipos de bullying e suas principais formas de manifestação, observamos que possuem algumas características em comum, como as agressões físicas, verbais e humilhações em público, com todas estas formas de maltratar uma pessoa. Os pais ficam com receio de expor seus filhos ao ridículo e acabam deixando que eles venham a enfrentar este tipo de violência no seu ambiente escolar.

Afirma Rosely Sayão, (2009, p.02),

> […] todos tem receio de que o filho seja alvo de humilhação, exclusão ou brincadeiras de mau gosto por parte dos colegas, para citar exemplos da pratica, mas poucos são os que se preocupam em preparar os filhos para que eles não sejam autor dessas atividades.

O bullying atualmente está presente em todas as partes da sociedade, mais especificamente no ambiente escolar. O bullying é um ciclo vicioso, e nele se destacam os três personagens que fazem parte desta violência: a vítima, o que vai ser humilhado, ridicularizado, e levado ao extremo das injustiças contra uma pessoa e do outro lado, o agressor, o que vai ridicularizar, humilhar e expor estas pessoas a todos os tipos de ataques e agressões que for possível, só para satisfazer-se diante da vítima. As vítimas sentem-se

uma sensação de inferioridade relação aos demais colegas e, se isolam o máximo que podem. Isso pode causar baixo rendimento na sua aprendizagem e, entre esses dois, existem um terceiro personagem, aquele que aplaude o agressor, que observa tudo, mas, opta por não fala nada para ninguém, para não sofrer as mesmas humilhações que seu colega esta sofrendo. Esta terceira pessoa são as chamadas "plateia". Afirma Tierno (1996, p. 37),

> Nas condutas agressivas ["...] traz um sentimento de inferioridade que a pessoa tenta anular pelo mecanismo de compensar a inferioridade, precisamente mostrando-se agressiva. Sendo que, quase todos os comportamentos crônicos [...] são a expressão de sentimentos de profunda insegurança, carência afetiva, frustração, dificuldades e problemas escolares, sentimento de incompetência, pouca autoestima etc...

De acordo com Barbosa (2010) o bullying tem cinco formas descritas a seguir:

Caracteriza-se por insultos, ofensas, xingamentos, fazer gozações, colocar apelidos, fazer piadas ofensivas, zoar, e coisas do tipo.

É o ato de bater, chutar, espancar, empurrar, ferir, beliscar, roubar, furtar ou destruir os pertences da vítima, e ainda atirar objetos contra as mesmas.

Corresponde a irritação, humilhação, ridicularizacão, exclusão, isolamento, ignoração, desprezo ou fazer pouco caso, discriminação, aterrorização, ameaças, chantagens, intimidação, tiranização, dominação, perseguição, difamação, envio de bilhetes e desenhos entre os colegas com caráter ofensivo, fazer intrigas, fofocas ou mexericos (mais comum entre meninas).

Abusar, violentar, assediar, insinuar.

Barbosa (2010) atribui algumas delas:

São os que apresentam diversos sintomas como: dor de cabeça, cansaço, não consegue dormir, mal estar profundo, suor excessivo, não consegue se concentrar, enjoo, vômitos, disenteria, calafrios, formigamentos. Pode vir com um ou mais sintomas, de modo que prejudica muito os seus afazeres do dia a dia da pessoa.

Caracterizado pelo medo intenso e sem fundamentos, onde o indivíduo começa a sentir uma sensação de pavor de repente vindo acompanhado de sintomas psicossomáticos. Geralmente, um ataque de pânico dura em média entre vinte a quarenta minutos. Segundo a autora, esse curto espaço de tempo é um dos momentos mais angustiantes que um indivíduo pode vivenciar. Muitos relatam a sensação de estar sofrendo um ataque cardíaco, sensação de que vai morrer a qualquer instante. Quem passa por crises de pânico acaba por desenvolver o "medo de ter medo", ou seja, nunca sabe quando uma nova crise ocorrerá. Ultimamente o transtorno do pânico já pode ser observado em crianças bem jovem (6 a 7 anos de idade), muito em função de situações de estresse prolongados a que são expostas. O bullying, certamente, faz parte dessa condição.

Marcada pelo intenso medo de ir à escola, causado reprovações por faltas, dificuldade de aprendizagem, ou até mesmo desistência escolar. Aquele que sofre de fobia escolar surge diversos sintomas psicossomáticos, transtorno do pânico dentro do ambiente escolar, a vítima não consegue permanecer na escola onde as lembranças são terríveis.

A depressão é algo que vai além de apenas uma sensação de tristeza, de fraqueza ou de "baixo astral. É muito mais que isso: trata-se de uma doença que afeta o humor, os pensamentos, a saúde e o comportamento. Os principais sintomas são: tristeza constante, sensação de vazio, desânimo, perda ou aumento de apetite, irritabilidade, sentimento de culpa, pessimismo, tentativa de suicídio, ansiedade, insônia, etc.

É um problema que chega a fugir do controle, porque geralmente o portador de TOC é tachado de esquisito ou até mesmo de louco, o que acarreta grandes constrangimentos. Popularmente conhecido como "manias", o TOC é definido por ações e comportamento repetitivos de forma regrada e ritualizada. Onde a pessoa fica prisioneiro de seus próprios hábitos.

Para Chalita (2008) a origem da palavra família vem do grego famulo e significa servo. Ele menciona o dicionário etimológico da língua portuguesa, de José Pedro Machado, que diz que família significa o conjunto de escravos da casa. Quando se trata do singular, famulussignifica servo ou empregado doméstico.

A família é o primeiro meio na qual a criança é inserida, e é onde se inicia o processo de socialização. É preciso que haja uma parceria entre família e escola, para que todos saiam ganhando, mas infelizmente, nem sempre é o que acontece.

Existe um distanciamento das famílias com as escolas, motivado pelo entendimento de que a relação das crianças e adolescentes com seus colégios sejam restritos ao ensino e ao aprendizado. Portanto, os meios pelos quais os pais avaliam o desempenho escolar de seus filhos são a verificação das notas nos boletins, a frequência e os cadernos de anotações. Raramente existe a preocupação sobre o que sentem ao estar na escola, às amizades, o comportamento de seu filho e dos colegas etc.(LOPES NETO, 2011, p. 86,)

"Uma família equilibrada tende a gerar filhos equilibrados. Se o problema for à escola, pais abertos a que filhos expressem o que sentem e pensam." (CHALITA, 2008, p. 181). Quando se trata de família, não existem modelos prontos. O indivíduo pode nascer em uma família tradicional composta por pai, mãe e filhos morando em um mesmo ambiente, ou conviver com pais separados. Muitos criam seus filhos acompanhados de um novo (a) parceiro (a), ou até mesmo pelos avôs e outras pessoas. Contudo, a família jamais deixará de ser a referência mais importante. Os responsáveis devem preocupar-se com as atitudes dos filhos, e compartilhar da vida social e escolar deles. (CHALITA, 2008).

Segundo Chalita (2008) na Grécia antiga, as pessoas que tinham mais condições financeiras e tempo livre costumavam se reunir na escola para pensar. A escola é um espaço cheio de possibilidades, de

descobertas, para ensinar e para aprender, para aprender a conviver. É um lugar onde reúne muita gente. São olhares diferentes a respeito das coisas, gostos e talentos diferentes, histórias de vida diferentes e sonhos.

É no ambiente escolar que pode surgir muitos casos de bullying. Aluno zombando de outro aluno. Professor atingindo com outros professores e alunos palavras rudes. Aluno ameaçando professor. Professor intimidando aluno. Às vezes o que deveria ser um espaço acolhedor, acaba virando um ambiente de tortura para as vítimas. A escola precisa pregar à ética, os valores, o respeito, o cuidado com o outro desde a infância.

Para Chalita (2008) a palavra sociedade vem do latim societas que é derivado de socius, que significa companheiro. Dessa forma, seu conceito tem relação com aquilo que é social. A sociologia define sociedadecomo um grupo de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes, interagindo como uma comunidade. Em meio a definições fica claro que os membros de uma sociedade compartilham interesses comuns. O autor deixa claro que o respeito é uma palavra essencial para harmonizar as relações, e que a ausência do respeito reflete de forma ruim para o grupo. O bullying é uma violação dos princípios, porque acaba rompendo, desconsiderando, desumanizando, e violentando o outro.

Para viver bem em sociedade é necessário preservar as amizades. A empatia representa a regra principal para que haja uma boa convivência humana, ou seja, é aprender a colocar-se no lugar do outro. As pessoas são diferentes, e o bonito da vida é isso. Então, o ideal seria tentar ouvir o outro, respeitando suas ideias e pensamentos.

Sobre a implantação de programas antibullying/anticyberbullying Teixeira (2011) relata métodos resultantes de uma extensa pesquisa realizada com êxito em diversos países, também por meio de estudos com alunos de mestrado na

BridgewaterStateUniversity nos Estados Unidos, e com informações obtidas a partir de anos de experiência em consultórios e consultorias para escolas do Brasil.

- Psicoeducação: É mostrar para professores e demais membros da escola, pais, entre outros, informações acerca do *bullying*. Esse tipo trabalho pode ser realizado de diversas maneiras como debates, reuniões, palestras. O objetivo principal é a socialização de todos com o problema.
- Supervisão do ambiente escolar: Pesquisas apontam que a maioria dos casos de *bullying* acontecem na ausência da supervisão de adultos. A observação deve ser feita nas áreas livres da escola, pátios, corredores, quadras de esportes, contudo na hora do recreio. O profissional indicado para esse tipo de trabalho deve estar capacitado para saber agir diante da ocorrência de casos de *bullying*, ou quando apenas suspeitar. É preciso que fique bem claro que o *bullying* não será admitido.

- Elogios e punições: Em vista que os elogios ajudam a reforças bons comportamentos. Os professores devem elogiar as condutas respeitosas para com as regras*antibullying*. É incentivar com palavras quando houver recriminação a um *bully* no ato da ofensa.
- Conversa com agressor e vítima: Posteriormente a identificação de casos de *bullying*, é necessária que haja diálogo entre os personagens. Primeiramente uma conversa com os autores das agressões, e só depois com os alvos. É preciso que a escola passe a mensagem de que não tolera comportamentos do tipo.
- Encaminhamento dos casos graves: Pela probabilidade de haver transtornos comportamentais entre os envolvidos, todos os casos graves devem ser encaminhados para médicos especialistas em comportamento infantil.

A Lei 14.811/2024, que instituiu medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares contra prática discriminatória de determinados jovens ou mesmo crianças.

Adota, enfim, um combate específico ao que se denominou bullying e cyberbullying, trazendo importantes e significativos avanços na proteção das vítimas, além da conscientização geral sobre essa prática nociva disseminada especialmente nos ambientes escolares. Adota-se um combate específico e traz relevantes avanços na proteção das vítimas e na conscientização geral sobre essas práticas nocivas disseminadas especialmente nos ambientes escolares, além de criminalizá-las.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O bullying vem ganhado cada vez mais espaço nas mídias digitais e nos meios de comunicação e pesquisa, por parte dos teóricos para identificar como reverter este tipo de violência, na rua, em casa, na escola, e na sociedade. Portanto, a presente pesquisa mostra-se de suma importância, à medida que a preocupação com as vítimas do bullyng escolar está sendo tema central de debates e, de extensas discussões no meio acadêmico, político, e social, estendendo a discussão em todas as camadas da realidade social.

A Lei 14.811/2024, que instituiu medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares contra prática discriminatória de determinados jovens ou mesmo crianças.

Adota, enfim, um combate específico ao que se denominou bullying e cyberbullying, trazendo importantes e significativos avanços na proteção das vítimas, além da conscientização geral sobre essa prática nociva disseminada especialmente nos ambientes escolares. Adota-se um combate específico e traz relevantes avanços na proteção das vítimas e na conscientização geral sobre essas práticas nocivas disseminadas especialmente nos ambientes escolares, além de criminalizá-las.

Portanto, o objetivo deste estudo foi servir de parâmetro para a sociedade, assim como também para esfera legislativa, que caráter temático semelhante a esse, serve de meio para evitar novos constrangimentos contra o bullyng escolar quanto na vida social. Além de direcionar os pais a identificarem mudanças emocionais nos filhos, com base em leituras que discutem sobre o bullying.

Dessa maneira, é importante para o meio acadêmico, uma vez que, apresenta caminhos e possibilidades de discussão baseada em caracterizações científicas e metodologicamente sintetizadas, contribuindo assim, para uma maior participação no cenário intelectual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, **Lei nº 14.811/24**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14811.htm. Acesso em: 06 mai. 2024.

BRASIL, **Lei nº 13.185/15**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 06 mai. 2024.

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia da amizade - Bullying**: O sofrimento das vítimas e dos agressores. 5. ed. São Paulo, Editora gente, 2008.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2.ed. Campinas, São Paulo: Verus editora, 2005 e 2004.

FANTE, Cleo; PEDRA, José Augusto. **Bullying escolar**: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008. 132 p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

Lei 14.811/2024. Código Penal Brasileira. Brasília: Senado Federal, 2024.

LOPES NETO, Aramis A. **Bullying**: saber identificar e como prevenir. São Paulo: Brasiliense, 2011.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PRODANOV, C.C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SAYÃO. R. Cartilha- **Bullying não é brincadeira**, gráfica JB, Junho de 2009 REVISTA Adolescente saúde=bullying. Disponível em: http://www.formacaoweb.com.br/elessons/4/endex.php?=31. Acessado em: 06 mai. 2024.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual antibullying**: para alunos, pais e professores. Rio de Janeiro: Best seller, 2011.

TIERNO, B. **Ajudar os filhos em seus problemas**. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 1996. 222p.

TOLEDO, Luciano Medeiros de (Org.) **Violência**: orientações para profissionais da atenção básica de saúde. / organizado por Luciano Medeiros de Toledo e Paulo ChagasTelles Sabroza. Rio de Janeiro, ENSP/FIOCRUZ, 2013.

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 24

COMPARAÇÃO ENTRE MODELOS TRADICIONAIS E METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

COMPARISON BETWEEN TRADITIONAL MODELS AND ACTIVE METHODOLOGIES IN TEACHING CHILDREN WITH LEARNING DIFFICULTIES

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-024

Ivani Ramos do Carmo
Mestrado no Ensino de Ciências - UNICSUL
E-mail: livcampos5@gmail.com

Erisnalva Pereira da Silva
Doutoranda em Movimento Humano e Reabilitação - UniEVANGÉLICA
E-mail: erisnalva.silva@ifto.edu.br

Jonathas Pereira Rabêlo
Especialização em Docência do Ensino Superior - IBRA
E-mail: jonathasestudo@gmail.com

Douglas Junior Butzke
Especialização em Atendimento Educacional Especializado - FACUMINAS
E-mail: douglasjbutzke@gmail.com

Luquéria Regina Schwartz
Licenciatura em Geografia - UNIPAMPA
E-mail: luqueschwartz@gmail.com

Francielle Garcia Campanha
Especialização em Linguística, Língua e Discurso - UNEMAT
E-mail: benjaminfran81@gmail.com

Maira Comparini Xavier
Graduação em Pedagogia - FUNPAC
E-mail: maira.comparini@hotmail.com

Alessandro Sangiorgio da Silva
Especialização em Educação Especial e Psicomotricidade - UniDoctum
E-mail: alessandro.sangiorgio@hotmail.com

Mirian da Silva Marinho Moreira
Especialização em Educação Infantil com Ênfase na Alfabetização – FAMA
E-mail: Mirian.marinhomoreira@gmail.com

Manoel Pessôa da Silva
Especialização em Redação, Linguagem e Leitura - UNIC
E-mail: pessoapoliedro2022@gmail.com

RESUMO
Este artigo analisa comparativamente o modelo tradicional de ensino e as metodologias ativas no contexto da educação de crianças com dificuldades de aprendizagem. O modelo tradicional, centrado na transmissão de conteúdos e na avaliação padronizada, apresenta limitações significativas para atender à diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem. Em contrapartida, as metodologias ativas, fundamentadas em princípios construtivistas e sociointeracionistas, promovem maior protagonismo do aluno, favorecem o desenvolvimento socioemocional e ampliam as possibilidades de inclusão. A discussão evidencia que a combinação equilibrada entre elementos do ensino tradicional e das metodologias ativas pode ser o caminho mais eficaz para garantir uma educação inclusiva, significativa e transformadora.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Dificuldades de aprendizagem; Ensino tradicional; Metodologias ativas; Formação docente; Tecnologias educacionais.

ABSTRACT
This article presents a comparative analysis between the traditional teaching model and active methodologies in the education of children with learning difficulties. The traditional model, focused on content transmission and standardized evaluation, shows significant limitations in addressing the diversity of learning rhythms and styles. In contrast, active methodologies, based on constructivist and socio-interactionist principles, promote student protagonism, foster socio-emotional development, and broaden inclusion opportunities. The discussion highlights that a balanced combination of traditional teaching elements and active methodologies may be the most effective path to ensure inclusive, meaningful, and transformative education.

Keywords: Inclusive education; Learning difficulties; Traditional teaching; Active methodologies; Teacher training; Educational technologies.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de crianças com dificuldades para aprender é um dos principais desafios que a educação enfrenta na atualidade. Essas dificuldades podem aparecer em várias áreas, como leitura, escrita, raciocínio lógico, atenção e memória, e estão frequentemente ligadas a aspectos neurológicos, emocionais, sociais ou ambientais. Nesse contexto, a escola tem um papel crucial, não apenas na transmissão de conhecimento, mas também na promoção da inclusão, da autoestima e do desenvolvimento abrangente dos alunos.

Historicamente, o ensino tradicional se firmou como a maneira predominante de organização escolar. Nesse modelo, o professor é a figura central que transmite o conhecimento, enquanto o aluno adota uma postura passiva, recebendo informações e sendo avaliado através de exames padronizados. Embora essa abordagem tenha proporcionado uma certa estrutura e disciplina ao aprendizado, ela revela limitações quando confrontada com a variedade de ritmos e estilos de aprendizagem, especialmente no caso de crianças que precisam de suporte adicional.

Por outro lado, metodologias ativas emergem como alternativas inovadoras fundamentadas em teorias construtivistas e sociointeracionistas. Elas visam colocar o aluno no centro do aprendizado, incentivando sua autonomia, criatividade e envolvimento ativo. Técnicas como aprendizagem baseada em problemas, sala de aula invertida, projetos colaborativos e gamificação têm se provado eficazes para aumentar o envolvimento e a motivação, especialmente em situações de inclusão.

A importância dessa discussão aumenta à medida que a sociedade atual demanda habilidades que vão além da simples memorização de informações, como pensamento crítico, resolução de problemas e trabalho em equipe. Assim, comparar abordagens tradicionais e metodologias ativas não é apenas uma questão de avaliar métodos de ensino, mas de refletir sobre que tipo de educação se pretende desenvolver: uma escola que repete padrões homogêneos ou uma instituição que respeita a diversidade e proporciona aprendizagens significativas.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo examinar as potencialidades e limitações de ambos os métodos, enfatizando como eles afetam o ensino de crianças com dificuldades de aprendizagem e sugerindo caminhos para implementar uma prática pedagógica mais inclusiva e transformadora.

2 IMPACTO PSICOLÓGICO E EMOCIONAL

O efeito psicológico e emocional das abordagens pedagógicas é um dos elementos mais cruciais que influenciam o êxito ou insucesso escolar de crianças que enfrentam dificuldades de aprendizagem. A maneira pela qual a educação é implementada pode intensificar sentimentos de exclusão ou, ao contrário, elevar a autoestima e a motivação dos alunos.

No sistema educacional convencional, a posição central do docente e a prioridade na transmissão de conhecimento resultam em um ambiente onde os alunos são avaliados, principalmente, por sua

habilidade de memorizar e reproduzir informações. Este contexto pode ser bastante prejudicial para crianças com dificuldades de aprendizagem. A insistência por resultados uniformes e as comparações constantes entre pares frequentemente provocam ansiedade escolar, baixa autoestima e até resistência ao ambiente escolar. De acordo com Ronzani e colaboradores (2025), a inflexibilidade do ensino tradicional muitas vezes intensifica as barreiras emocionais, fazendo com que muitos alunos internalizem a crença de que são incapazes de aprender, o que compromete não só seu desempenho acadêmico, mas também seu desenvolvimento emocional e social.

Em contraste, nas metodologias ativas, o aluno assume o papel principal no processo de aprendizagem. Táticas como Aprendizagem Baseada em Problemas, a sala de aula invertida e a gamificação proporcionam ambientes mais dinâmicos e participativos, onde os erros são percebidos como elementos naturais do aprendizado. Essa abordagem alivia a pressão por resultados imediatos e incentiva maior envolvimento. Souza, Silva e Pinheiro (2025) apontam que as metodologias ativas favorecem a formação de competências socioemocionais, como empatia, colaboração e resiliência, que são essenciais para crianças com dificuldades de aprendizagem.

Além disso, o ambiente criado por essas metodologias é mais acolhedor e inclusivo, permitindo que diversos estilos de aprendizagem sejam valorizados. Andrade, Silva e Santos (2024) destacam que, ao incentivar múltiplas formas de expressão, seja oral, escrita, visual ou corporal, essas metodologias ampliam as oportunidades de participação e diminuem os sentimentos de incapacidade. Isso ajuda o aluno a desenvolver uma visão positiva de si mesmo, reforçando sua autoconfiança e vontade de aprender.

Outro aspecto importante é que as metodologias ativas fomentam um senso de pertencimento. Ao colaborar em grupos, participar de projetos ou realizar atividades práticas, a criança percebe que sua contribuição é valiosa, fortalecendo laços sociais e diminuindo o isolamento muitas vezes associado a dificuldades de aprendizagem. Esse elemento é vital para o desenvolvimento emocional, já que o apoio dos colegas e o reconhecimento do professor atuam como fatores protetores contra a desmotivação e a evasão escolar.

Em resumo, enquanto o modelo tradicional tende a reforçar barreiras emocionais e psicológicas, as metodologias ativas oferecem uma abordagem mais humanizada e inclusiva, capaz de promover não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças.

3 PAPEL DA FAMÍLIA

A família desempenha um papel crucial na aprendizagem, especialmente no caso de crianças que enfrentam dificuldades educacionais. O envolvimento dos familiares vai além da supervisão das atividades escolares, abrangendo o suporte emocional, a criação de um ambiente propício ao estudo e o estabelecimento de uma relação positiva com a instituição de ensino.

No formato convencional, a participação familiar é frequentemente limitada e reativa. Normalmente, os pais são acionados apenas quando aparecem problemas de desempenho ou comportamentais, servindo como uma ajuda externa para conteúdos previamente abordados em sala. De acordo com Ferreira, Souza Leite e Brazão (2025), essa abordagem pode gerar tensões, pois coloca sobre os familiares a incumbência de "avaliar" as deficiências deixadas pelo estudante, sem fornecer ferramentas para uma verdadeira colaboração no processo educacional. Além disso, a comunicação entre a escola e a família tende a ser vertical e focada em relatórios de desempenho e notas, o que restringe o diálogo e a elaboração conjunta de estratégias.

Por outro lado, nas metodologias ativas, a família é incentivada a participar de maneira mais significativa e colaborativa. Projetos interdisciplinares, atividades práticas e dinâmicas de aprendizagem proporcionam aos responsáveis a oportunidade de compartilhar experiências do dia a dia, enriquecendo o repertório cultural e social da criança. Souza, Silva e Pinheiro (2025) ressaltam que essa participação fortalece os laços entre a escola e a comunidade, criando um espaço mais inclusivo e acolhedor. A criança percebe que seu aprendizado é valorizado não apenas pela escola, mas também pela família, aumentando sua motivação e autoestima.

Outro aspecto importante é que a participação da família ajuda a minimizar a ansiedade escolar e a reforçar a autoconfiança. Quando os responsáveis reconhecem e celebram pequenas vitórias, mesmo aquelas que não se encaixam nos padrões tradicionais de avaliação, o aluno se sente estimulado a prosseguir com a aprendizagem. Andrade, Silva e Santos (2024) destacam que reconhecer as conquistas individuais é vital para crianças com dificuldades de aprendizagem, pois cria um ambiente de confiança e pertencimento.

Além disso, a família pode servir como ponte entre a criança e as ferramentas tecnológicas utilizadas nas metodologias ativas. A supervisão no uso de plataformas digitais, jogos educativos e ferramentas interativas assegura que o aluno utilize esses recursos de maneira produtiva e segura. Essa mediação ajuda a garantir que a tecnologia seja vista como uma aliada no processo de aprendizagem, e não como uma fonte de distração ou exclusão.

Em resumo, enquanto o modelo tradicional costuma limitar a atuação da família a papéis de apoio externo, as metodologias ativas expandem essa participação, transformando-a em uma colaboração efetiva que enriquece o processo de ensino-aprendizagem e favorece o desenvolvimento integral da criança.

4 FORMAÇÃO DOCENTE

A formação de professores é um dos fatores mais cruciais para o êxito das abordagens pedagógicas, especialmente para crianças que enfrentam desafios de aprendizado. O educador atua como um intermediário entre o saber e o aluno, e sua atitude pode facilitar ou complicar a inclusão.

Na abordagem tradicional, a formação de docentes geralmente foca no domínio dos conteúdos e na manutenção da disciplina em sala. Embora essa perspectiva assegure uma certa organização, muitas vezes não prepara os educadores para lidar com a variedade de ritmos e estilos de aprendizado. Ferreira, Souza Leite e Brazão (2025) indicam que a formação convencional tende a ser pouco atenta às necessidades particulares dos alunos, o que pode levar a práticas uniformes e excludentes.

Com as metodologias ativas, a função do professor muda significativamente: ele passa de simples transmissor de conhecimento para facilitador da aprendizagem. Essa mudança demanda novas habilidades, como:

- Planejamento pedagógico adaptável, que permita ajustar atividades às necessidades específicas de cada aluno.
- Utilização de tecnologias educacionais, como plataformas digitais, jogos e recursos multimídia, que ampliam as opções de ensino.
- Habilidades socioemocionais, essenciais para criar um ambiente acolhedor e inclusivo.
- Capacidade de cooperação em equipe, considerando que metodologias ativas frequentemente envolvem projetos colaborativos e interdisciplinares.

Souza, Silva e Pinheiro (2025) enfatizam que a formação continuada é fundamental para que os educadores pratiquem metodologias ativas de maneira eficaz. Sem esse apoio, há o risco de que essas abordagens se tornem atividades isoladas, sem um verdadeiro impacto no aprendizado.

Outro aspecto importante é que a formação de professores deve incluir reflexões sobre inclusão educacional. Andrade, Silva e Santos (2024) sublinham que é vital preparar os educadores para reconhecer e valorizar as diferenças de cada aluno, a fim de que as metodologias ativas desempenhem seu papel transformador. Isso vai além de técnicas pedagógicas, exigindo uma mudança de atitude: tratar cada estudante como um sujeito de direitos e potencialidades.

Adicionalmente, a formação de professores precisa levar em conta o contexto social e cultural dos alunos. Educadores que entendem a realidade dos seus estudantes conseguem criar atividades mais relevantes e conectadas ao cotidiano, o que estimula o envolvimento e a motivação. Nesse contexto, a formação deve ser constante, crítica e reflexiva, permitindo que o educador se mantenha atualizado em relação às demandas da sociedade atual.

Em resumo, enquanto o modelo tradicional exige do educador principalmente conhecimento de conteúdos e disciplina, as metodologias ativas requerem uma formação mais abrangente, que incorpore competências pedagógicas, tecnológicas e socioemocionais. Assim, investir na formação de professores é essencial para que as escolas possam proporcionar uma educação inclusiva e significativa para as crianças com desafios de aprendizado.

5 USO DE TECNOLOGIAS

A incorporação de tecnologias na educação se firmou como um dos principais diferenciais das estratégias ativas, especialmente no suporte a crianças que enfrentam dificuldades de aprendizagem. As ferramentas digitais disponibilizam funcionalidades que favorecem a personalização, a interatividade e a acessibilidade, elementos essenciais para incentivar a inclusão e o engajamento.

No sistema tradicional, a tecnologia é muitas vezes utilizada de forma limitada, servindo apenas como suporte às aulas expositivas. Recursos como projetores, slides e plataformas de avaliação online são implementados sem modificar a dinâmica de transmissão de informações. Essa prática, embora ajude na organização, não aproveita o verdadeiro potencial da tecnologia para atender às diferenças individuais dos alunos.

Nas abordagens ativas, a tecnologia é incorporada como um componente fundamental do processo educativo. Ferramentas digitais, jogos de aprendizagem, aplicativos de leitura e softwares de apoio ao raciocínio permitem que os alunos se envolvam com o conteúdo de maneira dinâmica e adaptável. Segundo Souza, Silva e Pinheiro (2025), o uso de recursos digitais favorece a autonomia, pois os alunos têm a oportunidade de acessar materiais em diversos formatos e ritmos, aumentando sua participação ativa.

Um dos principais benefícios é a capacidade de personalizar o ensino. Tecnologias de inteligência artificial e sistemas de tutoria adaptativa ajustam as atividades com base no desempenho do aluno, oferecendo feedback imediato e personalizado. Andrade, Silva e Santos (2024) destacam que essa personalização ajuda a diminuir a ansiedade escolar e a elevar a autoestima, pois cada criança pode perceber que seu avanço é reconhecido de forma individual.

Além disso, a tecnologia facilita a acessibilidade. Programas de leitura de texto, aplicativos de reconhecimento de voz e recursos multimídia possibilitam que crianças com dificuldades específicas como dislexia ou déficit de atenção, acessem conteúdos em diferentes formatos. Ferreira, Souza Leite e Brazão (2025) ressaltam que esses recursos ampliam as oportunidades de aprendizagem, tornando o processo mais inclusivo e justo.

Outro aspecto importante é o desenvolvimento de habilidades digitais e socioemocionais. Por meio de ambientes virtuais colaborativos, os alunos aprendem a trabalhar em equipe, a resolver problemas e a desenvolver um pensamento crítico. Essas habilidades são cruciais tanto para a vida em sociedade quanto para o mercado de trabalho atual.

Por último, é essencial frisar que o uso das tecnologias requer uma formação adequada dos docentes e apoio institucional. Sem a devida preparação, há o risco de que os recursos digitais sejam utilizados de maneira superficial, sem provocar um impacto real no aprendizado. Assim, a tecnologia deve ser encarada não apenas como uma ferramenta, mas como parte de uma estratégia pedagógica integrada, capaz de transformar a experiência escolar em um espaço mais inclusivo, estimulante e inovador.

6 INCLUSÃO E DIVERSIDADE

A educação moderna é baseada em princípios essenciais como a inclusão escolar e a valorização da diversidade, especialmente no caso de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. O ambiente escolar deve reconhecer e respeitar as diferenças, criando condições iguais para todos os alunos e assegurando que cada criança se sinta parte do espaço educacional.

No formato tradicional, a priorização da homogeneidade e da uniformidade frequentemente dificulta a inclusão. As metodologias de ensino são estruturadas para atender a um "estudante padrão", que aprende de maneira linear e que se adapta bem às avaliações usuais. As crianças que não se encaixam nesse modelo acabam sendo deixadas de lado, o que acentua desigualdades e limita seu crescimento. Ferreira, Souza Leite e Brazão (2025) observam que esse enfoque, ao valorizar a uniformidade, ignora as necessidades particulares de alunos com dificuldades de aprendizagem, resultando em barreiras tanto emocionais quanto cognitivas.

Nas abordagens de metodologias ativas, a diversidade é considerada uma valiosa fonte de oportunidades pedagógicas. Ao incentivar variadas maneiras de se expressar, seja de forma oral, escrita, visual ou corporal, essas metodologias possibilitam que cada estudante participe de acordo com suas habilidades. Souza, Silva e Pinheiro (2025) mostram que iniciativas como projetos colaborativos e aprendizado baseado em problemas favorecem a inclusão, ao valorizar diferentes pontos de vista e experiências.

Um aspecto adicional importante é que as metodologias ativas promovem um ambiente mais acolhedor e participativo, onde o erro é encarado como uma parte natural do aprendizado. Isso diminui a ansiedade e aumenta a motivação, especialmente entre crianças que enfrentam dificuldades. Andrade, Silva e Santos (2024) afirmam que esse clima inclusivo reforça o sentimento de pertencimento, crucial para o desenvolvimento socioemocional e acadêmico.

Além disso, a diversidade cultural e social dos alunos pode ser integrada às atividades pedagógicas, tornando o processo de aprendizado mais relevante. Projetos que abordam temas comunitários, vivências familiares ou questões sociais ampliam a perspectiva dos estudantes e promovem uma educação que se conecta com a realidade. Essa abordagem ajuda a tornar a escola não apenas um local de transmissão de conhecimento, mas também um espaço de formação cidadã.

Outro aspecto relevante é que as metodologias ativas facilitam a educação inclusiva por meio de adaptações no currículo e uso de tecnologias que atendem a diferentes necessidades. Recursos digitais, jogos educativos e atividades práticas podem ser modificados para incluir alunos com dislexia, TDAH ou outras dificuldades específicas, assegurando que todos tenham acesso ao aprendizado.

Em resumo, enquanto o modelo convencional tende a reforçar padrões homogêneos e a exclusão, as metodologias ativas proporcionam um caminho mais equitativo e inclusivo, capaz de valorizar a diversidade e fomentar aprendizagens relevantes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comparação entre o método tradicional e as abordagens ativas mostra que a questão vai além de simplesmente escolher entre duas maneiras de ensinar; é fundamental entender o efeito de cada estilo no desenvolvimento holístico de crianças que enfrentam dificuldades de aprendizagem. O método tradicional, apesar de ter proporcionado estrutura e organização ao longo do tempo, revela-se insuficiente diante da diversidade que caracteriza as salas de aula modernas. Em contrapartida, as metodologias ativas oferecem opções mais inclusivas e humanizadas, capazes de incentivar a autonomia, a motivação e as habilidades socioemocionais.

É crucial ressaltar que a transição para abordagens ativas não deve ser vista como uma ruptura completa com o ensino tradicional. Em muitos cenários, uma combinação equilibrada de elementos dos dois estilos pode ser a solução mais eficaz. A organização e a disciplina do modelo tradicional podem ser integradas à flexibilidade e à inovação das metodologias ativas, criando um ambiente de aprendizado mais abrangente e alinhado às necessidades dos alunos.

Para que essa integração aconteça, algumas considerações práticas devem ser levadas em conta:

- Educadores: precisam passar por formação contínua que os prepare para atuar como facilitadores, habilitados a projetar atividades variadas, empregar tecnologias educacionais e ajustar estratégias às necessidades particulares.
- Administradores escolares: devem investir em infraestrutura tecnológica e em políticas que incentivem a inovação pedagógica, assegurando que as metodologias ativas sejam aplicadas de maneira consistente, e não apenas como iniciativas isoladas.
- Famílias: devem ser encorajadas a se engajar no processo educacional, fortalecendo a conexão entre a escola e a comunidade, além de fornecer apoio emocional às crianças.
- A sociedade: deve reconhecer que a inclusão escolar é um direito e que investir em práticas pedagógicas inovadoras contribui para cidadania, equidade e desenvolvimento social.

Ademais, a adoção de metodologias ativas desempenha um papel essencial na preparação dos alunos para os desafios da sociedade atual, que exige habilidades como pensamento crítico, criatividade, colaboração e a capacidade de resolver problemas complexos. Nesse contexto, a escola deixa de ser apenas um local de transmissão de conteúdo e se transforma em um ambiente de formação integral, capaz de promover aprendizagens significativas e duradouras.

Em resumo, a criação de uma educação inclusiva e transformadora depende da colaboração entre educadores, administradores, famílias e a comunidade. O equilíbrio entre o ensino tradicional e as metodologias ativas pode ser o caminho para assegurar que crianças com dificuldades de aprendizagem não apenas tenham acesso ao conhecimento, mas também desenvolvam autoconfiança, autonomia e senso de pertencimento. Dessa forma, a escola realiza sua função social de preparar cidadãos críticos, criativos e prontos para enfrentar os desafios do futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, A. D.; SILVA, J. B.; SANTOS, F. N. C. et al. O protagonismo do aluno nas metodologias ativas: caminhos para uma educação significativa. *Revista Políticas Públicas & Cidades*, 2024. Disponível em: https://journalppc.com/RPPC/article/view/1330 Acesso em: 12 dez. 2025.

FERREIRA, J. W.; SOUZA LEITE, B. Z. A.; BRAZÃO, E. T. Metodologias Ativas e Ensino Tradicional: diálogos, desafios e aplicação prática. *Revista Brasileira de Ciências Humanas*, 2025. Disponível em: www.atenaeditora.com.br/index.php/catalogo/artigo-revista/metodologias-ativas-e-ensino-tradicional-dialogos-desafios-resistencia-e-aplicacao-pratica-construindo-pontes-entre-tradicao-e-inovacao-no-processo-educativo Acesso em: 12 dez. 2025.

SOUZA, L. O. S.; SILVA, N. S.; PINHEIRO, R. P. A eficácia das metodologias ativas no ensino-aprendizagem. *Editora MultiAtual*, 2025.

RONZANI, S. G.; SOARES, F. B.; ARNOSTI, V. B. et al. Metodologias Ativas na Educação: transformações pedagógicas e desafios contemporâneos. *Revista FOCO*, 2025. Disponível em: www.ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/8917 . Acesso em: 12 dez. 2025.

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 25

USO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO APOIO A ESTUDANTES COM DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

USE OF ASSISTIVE TECHNOLOGIES IN SUPPORTING STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-025

Edineia Natalino da Silva Santos
Doutorado em Educação-Unesp/Rio Claro
E-mail: edineianatalino@gmail.com

Erisnalva Pereira da Silva
Doutoranda em Movimento Humano e Reabilitação - UniEVANGÉLICA
E-mail: erisnalva.silva@ifto.edu.br

Solange Oliveira da Silva
Especialização em Gestão Escolar - Instituto Cuiabano de Educação
E-mail: solmtroo@gmail.com

Angélica da Silva Correa
Licenciatura Plena em Matemática - UNIASSELVI
E-mail: angelica-dcorrea@educar.rs.gov.br

Mauricio Alves Vieira
Doutorado em Educação – UNIPAMPAE
E-mail: profmauricioaires@gmail.com

Francielle Garcia Campanha
Especialização em Linguística, Língua e Discurso - UNEMAT
E-mail: benjaminfran81@gmail.com

Adriano Melo Aguiar
Especialização em AEE e Educação Especial - Universidade Cândido Mendes
E-mail: adrianomeloaguiar@gmail.com

Manoel Pessôa da Silva
Especialização em Redação, Linguagem e Leitura - UNIC
E-mail: pessoapoliedro2022@gmail.com

André Luiz de Queiroz Oliveira
Especialização em Orientação Educacional, Gestão e Supervisão Escolar - INETE
E-mail: andreluizdequeiroz@gmail.com

Rejane Bonadimann Minuzzi
Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social - FEEVALEE
E-mail: rejane.minuzzi74@gmail.com

RESUMO

Este artigo discute o papel das tecnologias assistivas no apoio a estudantes com distúrbios de aprendizagem, analisando sua relevância pedagógica e socioemocional. A partir de uma revisão de estudos recentes, evidencia-se que tais recursos ampliam o acesso ao conhecimento, favorecem a autonomia e fortalecem a autoestima dos alunos. O texto aborda diferentes tipos de tecnologias assistivas, seus impactos no processo de ensino-aprendizagem, os desafios relacionados à formação docente e à infraestrutura escolar, além das perspectivas futuras com o uso de inteligência artificial e realidade aumentada. Conclui-se que a integração das tecnologias assistivas ao cotidiano escolar é essencial para a construção de uma educação inclusiva, equitativa e transformadora.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Tecnologias assistivas; Distúrbios de aprendizagem; Formação docente; Inovação pedagógica.

ABSTRACT

This article discusses the role of assistive technologies in supporting students with learning disorders, analyzing their pedagogical and socio-emotional relevance. Based on a review of recent studies, it is evident that such resources expand access to knowledge, foster autonomy, and strengthen students' self-esteem. The text addresses different types of assistive technologies, their impacts on the teaching-learning process, challenges related to teacher training and school infrastructure, as well as future perspectives with the use of artificial intelligence and augmented reality. It concludes that the integration of assistive technologies into everyday school life is essential for building inclusive, equitable, and transformative education.

Keywords: Inclusive education; Assistive technologies; Learning disorders; Teacher training; Pedagogical innovation.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, estabelecida como um princípio essencial nas atuais políticas educativas, visa assegurar que todos os alunos tenham acesso igual ao conhecimento, independentemente de suas condições cognitivas, físicas ou emocionais. Dentro desse contexto, os alunos que apresentam distúrbios de aprendizagem como a dislexia, a discalculia, o TDAH e dificuldades no processamento auditivo, constituem um grupo que merece especial atenção, já que encontram obstáculos significativos no processo de ensino e aprendizado.

Historicamente, o sistema educacional tradicional foi concebido em torno de práticas homogêneas, centradas na transmissão de informações e na avaliação uniforme. Embora esse modelo tenha garantido organização e disciplina, mostrou-se inadequado para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. Nas últimas décadas, com o crescimento das discussões sobre inclusão e justiça, surgiu a necessidade de reavaliar estratégias pedagógicas que possam atender a diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

É nesse cenário que as tecnologias assistivas se tornam importantes. Consideradas como ferramentas, serviços e dispositivos que potencializam as habilidades funcionais de pessoas com deficiências ou dificuldades específicas, elas se tornaram parceiras fundamentais para incentivar a participação ativa e significativa dos estudantes com distúrbios de aprendizagem. Santana et al. (2025) enfatizam que esses recursos não apenas facilitam o acesso ao conteúdo escolar, mas também favorecem o desenvolvimento da autonomia, autoestima e motivação, que são aspectos cruciais para o sucesso tanto acadêmico quanto pessoal.

Adicionalmente, a adoção de tecnologias assistivas está diretamente vinculada às exigências da sociedade atual, que é caracterizada pela digitalização e pela valorização das competências socioemocionais. Simão et al. (2024) apontam que, ao integrar recursos digitais na rotina escolar, é possível amenizar barreiras pedagógicas e sociais, assegurando que os alunos com dificuldades possam participar em condições mais justas.

Por conseguinte, abordar a função das tecnologias assistivas na educação inclusiva não se limita a uma questão pedagógica, mas também abrange dimensões éticas e sociais. Isso envolve reconhecer que cada aluno possui habilidades únicas e que a escola deve proporcionar condições para que todos possam aprender, interagir e se desenvolver plenamente.

2 CONCEITO E RELEVÂNCIA DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

As tecnologias assistivas são descritas como conjuntos de recursos, serviços, estratégias e dispositivos que visam melhorar as capacidades funcionais de indivíduos com deficiência ou dificuldades específicas de aprendizado, favorecendo uma maior independência e integração no contexto escolar. Essas

tecnologias vão além das ferramentas digitais, incluindo também adaptações físicas, materiais didáticos diferenciados e métodos que facilitam o acesso ao aprendizado.

De acordo com Santana et al. (2025), a aplicação de tecnologias assistivas na educação inclusiva é fundamental para assegurar que alunos com dificuldades de aprendizado consigam superar desafios cognitivos e sociais. Esses recursos possibilitam que os estudantes participem ativamente nas atividades educativas, diminuindo a sensação de isolamento e aumentando sua autoconfiança.

A importância das tecnologias assistivas se relaciona diretamente ao conceito de equidade na educação. Enquanto a igualdade busca disponibilizar os mesmos recursos a todos, a equidade entende que cada aluno tem necessidades únicas e, por isso, precisa de abordagens personalizadas para atingir os mesmos resultados. Nesse contexto, as tecnologias assistivas atuam como ferramentas de justiça social, assegurando que crianças com dislexia, TDAH, discalculia ou outras dificuldades tenham oportunidades de aprendizado equivalentes às de seus pares.

Além disso, a utilização desses recursos favorece o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a autonomia, a autoconfiança e a resiliência. Simão et al. (2024) ressaltam que, ao oferecer formas alternativas de acesso ao conteúdo, as tecnologias assistivas não somente facilitam o aprendizado, mas também favorecem a inclusão social, permitindo que os alunos se sintam parte da comunidade escolar.

Outro ponto importante é que as tecnologias assistivas se adaptam às mudanças da sociedade atual, que é caracterizada pela digitalização e pela valorização da diversidade. Ferramentas como softwares de leitura, aplicativos de organização e plataformas interativas tornam o processo educacional mais dinâmico e alinhado às exigências contemporâneas. Assim, a escola não apenas desempenha seu papel pedagógico, mas também prepara os alunos para enfrentar os desafios do mundo atual.

Em conclusão, as tecnologias assistivas constituem um progresso significativo na construção de uma educação inclusiva e transformadora. Elas não apenas aumentam o acesso ao aprendizado, mas também reforçam o compromisso da escola com a diversidade e a equidade, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, possam aprender e se desenvolver de forma plena.

3 TIPOS DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS APLICADAS À APRENDIZAGEM

As ferramentas de auxílio tecnológico abrangem uma extensa gama de opções que podem ser utilizadas para ajudar alunos com dificuldades de aprendizagem, promovendo mais independência e integração. Esses materiais podem ser virtuais, tangíveis ou relacionados a métodos, e a seleção deles está atrelada às exigências particulares de cada estudante.

3.1 PROGRAMAS PARA LEITURA E ESCRITA

- Leitores de tela e geradores de voz: transformam textos em som, possibilitando que alunos com dislexia ou problemas de visão sigam materiais escritos.
- Dispositivos de captação de voz: permitem que o estudante fale textos ao invés de escrevê-los à mão, diminuindo obstáculos na criação de textos.
- Corretores ortográficos avançados: fornecem recomendações adaptadas ao contexto, auxiliando na redação de maneira mais exata e independente.

3.2 FERRAMENTAS PARA ORGANIZAÇÃO E CONCENTRAÇÃO

- Ferramentas digitais e programas de lembrete: ajudam alunos com TDAH a organizar o tempo e as atividades acadêmicas.
- Aplicativos para aumentar a concentração: impedem que distrações apareçam em dispositivos móveis, auxiliando na preservação do foco durante o aprendizado.
- Mapas mentais online: possibilitam a disposição visual de pensamentos, tornando mais fácil a assimilação de informações intricadas.

3.3 MATERIAIS MULTIMÍDIA E INTERATIVOS

- Livros de áudio e vídeos com legendas: aumentam a compreensão de materiais para estudantes que enfrentam desafios na leitura ou na audição.
- Jogos eletrônicos educativos: fazem com que o processo de aprendizado seja mais envolvente e inspirador, promovendo a interação ativa.
- Plataformas de aprendizado interativas: disponibilizam exercícios que se ajustam ao rendimento do estudante, favorecendo a personalização.

3.4 INSTRUMENTOS ESPECÍFICOS PARA DIFICULDADES DE APRENDIZADO

- Programas de matemática adaptativa: ajudam alunos com discalculia, disponibilizando explicações visuais e atividades progressivas.
- Aplicativos de leitura progressiva: exibem conteúdos em fases, com suporte sonoro e visual, beneficiando estudantes com dislexia.
- Ferramentas para acessibilidade na web: como melhora no contraste, aumento do tamanho das letras e legendas automáticas, que ajudam alunos com limitações visuais ou auditivas.

3.5 NOVAS TECNOLOGIAS

Com o progresso da inteligência artificial e da realidade aumentada, estão sendo criadas novas ferramentas que visam tornar o processo de aprendizado ainda mais personalizado. Plataformas flexíveis já têm a capacidade de reconhecer tendências de desempenho e propor atividades direcionadas para cada aluno, aumentando as oportunidades de inclusão. Além disso, ferramentas de realidade aumentada têm a capacidade de gerar cenários imersivos que ajudam na assimilação de ideias abstratas, tornando o processo educacional mais acessível e interessante.

4 IMPACTOS PEDAGÓGICOS E SOCIOEMOCIONAIS

A utilização de recursos tecnológicos de apoio para alunos com dificuldades de aprendizagem produz impactos que transcendem a esfera técnica. Elas influenciam de forma direta o ensino e o crescimento das habilidades sociais e emocionais, estabelecendo situações mais justas para a participação e aprendizado.

4.1 EFEITOS PEDAGÓGICOS

- Acesso inclusivo ao saber: ferramentas como softwares de leitura, programas de matemática adaptados e livros em áudio possibilitam que alunos com dislexia, discalculia ou desafios de leitura obtenham informações em formatos diversos, removendo obstáculos cognitivos.
- Adaptação do aprendizado: plataformas digitais flexíveis modificam as tarefas de acordo com o rendimento do aluno, assegurando que cada aprendiz progrida em seu tempo. Essa customização é fundamental para diminuir descontentamentos e elevar a interação.
- Aprimoramento no rendimento educacional: pesquisas novas indicam que a aplicação de tecnologias de apoio favorece uma maior envolvimento nas atividades escolares e diminuição da desistência (Santana et al. , 2025).
- Integração no currículo: ao serem integradas às abordagens pedagógicas, essas tecnologias deixam de ser consideradas “adicionais” e se tornam parte do cotidiano escolar, promovendo a igualdade e a inclusão.
- Incentivo à autossuficiência nos estudos: ao empregar recursos digitais, os estudantes promovem uma maior capacidade de auto condução para executar atividades, minimizando a necessidade de assistência externa constante.

4.2 EFEITOS SOCIOEMOCIONAIS

- Desenvolvimento da autoimagem: ao notar que consegue realizar as tarefas escolares com a ajuda da tecnologia, o aluno constrói uma confiança mais sólida em suas habilidades.

- Diminuição da ansiedade acadêmica: aplicativos que promovem organização e concentração auxiliam estudantes com TDAH a gerenciar mais eficazmente o tempo e as atividades, reduzindo a impressão de estresse.
- Sentimento de inclusão: Simão et al. (2024) enfatizam que os dispositivos de apoio facilitam a integração social, permitindo que os estudantes se envolvam em condições mais justas e se sintam integrados à comunidade escolar.
- Desenvolvimento de habilidades socioemocionais: a utilização de ferramentas digitais em conjunto promove competências como colaboração, resistência, empatia e raciocínio crítico, que são fundamentais para conviver em comunidade.
- Reconhecimento das particularidades individuais: ao perceber que cada estudante possui sua própria maneira de aprender, a instituição educacional cria um espaço mais inclusivo e equitativo, diminuindo estigmas e discriminações.

4.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE INCLUSÃO

O efeito das tecnologias de apoio se estende além do ambiente escolar. Elas simbolizam um compromisso ético da instituição com a diversidade e a justiça, assegurando que todos os alunos tenham chances concretas de aprendizado. Neste contexto, a utilização desses recursos deve ser entendida não como um benefício, mas como um direito na educação.

5 FORMAÇÃO DOCENTE E DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO

A incorporação de ferramentas assistivas nas escolas não se resume somente à presença de equipamentos, mas é principalmente influenciada pela capacitação dos professores e pela habilidade das instituições educacionais de enfrentar os obstáculos da aplicação. O educador desempenha um papel fundamental nesta dinâmica, e sua formação é crucial para que as ferramentas tecnológicas sejam aplicadas de maneira eficiente e relevante.

5.1 CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES

- Formação contínua: é crucial que os educadores participem de treinamentos constantes sobre a aplicação de tecnologias assistivas, tanto durante a graduação quanto em iniciativas de atualização profissional. Esse treinamento precisa abranger elementos técnicos (como utilizar programas e equipamentos) e didáticos (como incorporar os recursos ao plano de ensino).
- Postura inclusiva: além de dominar os recursos, o professor deve cultivar uma perspectiva inclusiva, reconhecendo que cada estudante tem tempos e formas de aprender diferentes. Essa percepção é essencial para implementar as tecnologias de maneira individualizada.

- Habilidades digitais: em uma sociedade influenciada pela tecnologia, é essencial que o educador consiga empregar ferramentas digitais, programas e recursos tecnológicos, convertendo-os em parceiros na jornada de ensino e aprendizado.
- Mediação educacional: a função do educador vai além de oferecer a tecnologia, consistindo em guiar o aluno em como utilizá-la, assegurando que os instrumentos sejam empregados de forma relevante e não apenas como um auxílio automático.

5.2 DIFICULDADES NA EXECUÇÃO

- Infraestrutura educacional: diversas instituições de ensino, em especial as públicas, lidam com restrições associadas à escassez de recursos, conectividade de internet satisfatória e conservação de equipamentos.
- Preço elevado: certos programas e aparelhos de apoio apresentam custos altos, o que impede sua implementação em grande escala.
- Resistência cultural: uma parte do corpo docente e da administração escolar continua a se opor à implementação de metodologias inovadoras, optando por métodos convencionais. Essa oposição pode prejudicar a eficácia das tecnologias de assistência.
- Carência de políticas públicas: apesar de haver leis que asseguram o direito à inclusão, frequentemente há ausência de programas eficientes de financiamento e apoio técnico para a aplicação de tecnologias assistivas.
- Formação desigual: educadores de várias partes do país possuem acesso desigual a cursos de formação, resultando em diferenças na utilização das tecnologias.

5.3 ESTRATÉGIAS PARA ENFRENTAR AS DIFICULDADES

- Colaborações institucionais: parcerias entre instituições de ensino, universidades e companhias de tecnologia podem aumentar a disponibilidade de recursos de apoio e estimular a formação de professores.
- Apoio do governo: iniciativas públicas focadas na inclusão digital e na educação são essenciais para garantir o acesso democrático às tecnologias de apoio.
- Formação em conjunto: iniciativas de treinamento que incluam educadores, administradores e familiares reforçam a rede de suporte ao aluno.

Utilização de ferramentas gratuitas e disponíveis: diversos aplicativos e sites digitais disponibilizam versões sem custo que podem ser aproveitadas como opções viáveis.

- Inovação cultural: promover a experimentação e o compartilhamento de vivências entre educadores pode diminuir oposições e aumentar a aceitação das tecnologias.

5.4 ANÁLISE CRÍTICA

A preparação dos professores e as dificuldades na sua aplicação mostram que a inserção na escola vai além de uma questão de materiais, sendo também um aspecto de transformação cultural e metodológica. A escola deve se dedicar à inovação e à valorização das diferenças, assegurando que as tecnologias assistivas sejam encaradas não como instrumentos adicionais, mas sim como componentes essenciais da educação.

6 PERSPECTIVAS FUTURAS

O amanhã das ferramentas assistivas na área educacional indica um panorama de inovações crescentes, acessibilidade ampliada e uma integração pedagógica mais eficaz. Com o avanço de novas tecnologias digitais, aumenta a chance de apoiar de maneira mais eficiente alunos com dificuldades de aprendizagem, assegurando não só o acesso à informação, mas também uma participação efetiva e relevante no contexto educacional.

6.1 APRENDIZAGEM PERSONALIZADA E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA)

A inteligência artificial está sendo utilizada em sistemas de ensino que avaliam o rendimento dos estudantes em tempo real e fornecem retornos individualizados. Para alunos que enfrentam dislexia ou TDAH, por exemplo, soluções tecnológicas podem modificar conteúdos escritos, propor atividades variadas e até regular o tempo das tarefas de acordo com as necessidades pessoais. Essa customização está se tornando progressivamente mais elaborada, diminuindo as disparidades e incentivando uma maior justiça.

6.2 REALIDADE AUMENTADA E REALIDADE VIRTUAL

Espaços digitais gerados por Realidade Aumentada e Realidade Virtual possibilitam que estudantes se relacionem com os materiais de maneira mais prática e cativante. Alunos que enfrentam desafios com a abstração conseguem imaginar ideias matemáticas em 3D ou examinar contextos históricos de forma interativa. Essas inovações aumentam o engajamento e fazem com que o aprendizado seja mais relevante, especialmente para quem necessita de incentivos visuais e práticos.

6.3 CRESCIMENTO DE RECURSOS PORTÁTEIS E ACESSÍVEIS

Com a ascensão dos telefones inteligentes e tablets, aumenta a disponibilização de aplicativos que são gratuitos ou de preço acessível direcionados para a educação inclusiva. Esse movimento torna o acesso às tecnologias de apoio mais inclusivo, possibilitando que instituições públicas e lares aproveitem

ferramentas digitais sem a necessidade de altos gastos. Ademais, a conexão com sistemas de educação à distância expande as oportunidades de aprendizado além do ambiente escolar.

6.4 DIRETRIZES GOVERNAMENTAIS E ACESSO DIGITAL

O amanhã das tecnologias de apoio também está ligado a políticas públicas que funcionem bem. Iniciativas do governo que incentivem a adoção de tecnologia, disponibilizem recursos tecnológicos e incentivem a capacitação de professores são fundamentais para assegurar que os progressos alcancem todos os alunos, sem levar em conta sua situação econômica. A unificação de normas que garantam o direito à acessibilidade digital será crucial para expandir o uso dessas ferramentas.

6.5 AMBIENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL

Além de tecnologia, será fundamental estabelecer uma cultura voltada para a inovação nas instituições de ensino. Isso implica incentivar educadores e administradores a testar abordagens inovadoras, incorporar recursos tecnológicos no plano de ensino e reconhecer a pluralidade como um elemento fundamental da educação. A instituição de ensino do amanhã deve ser encarada como um ambiente adaptável, que consiga se moldar às exigências dos estudantes e integrar de forma constante novos recursos.

6.6 COOPERAÇÃO ENTRE DISCIPLINAS

A crescente criação de tecnologias de apoio geralmente inclui uma parceria mais intensa entre professores, profissionais de psicologia, engenheiros e criadores de tecnologia. Essa integração entre diferentes áreas assegura que os recursos sejam considerados de maneira global, abordando não só as exigências intelectuais, mas também as carências emocionais e sociais dos alunos.

6.7 INCLUSÃO UNIVERSAL E JUSTIÇA SOCIAL

As visões para o futuro indicam que é fundamental diminuir as disparidades entre nações e áreas. Embora em certos ambientes as tecnologias assistivas sejam bastante empregadas, em outros ainda falta a infraestrutura fundamental. O desafio consistirá em assegurar que as inovações tecnológicas não aumentem a exclusão, mas que, ao contrário, favoreçam a igualdade mundial no acesso a uma educação que inclua todos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação conduzida neste artigo revela que as tecnologias de apoio são ferramentas essenciais para fomentar a educação inclusiva, sobretudo no auxílio a alunos com dificuldades de aprendizagem. Elas

não só aumentam a disponibilidade de saber, mas igualmente mudam a vivência acadêmica, fazendo-a mais relevante, justa e voltada para o ser humano.

Sob a ótica educacional, as ferramentas de apoio tecnológico possibilitam a customização da aprendizagem, a modificação de materiais e a diminuição de obstáculos mentais. Elas promovem a independência nos estudos e incentivam a liderança do estudante, que se torna um participante ativo em sua própria jornada de aprendizado. No que se refere ao aspecto socioemocional, contribuem para a valorização pessoal, diminuem a preocupação com a escola e aumentam o senso de inclusão, promovendo um espaço mais receptivo e aberto a todos.

Entretanto, para que essas vantagens sejam totalmente obtidas, é preciso lidar com obstáculos culturais e estruturais. A formação de educadores é um dos aspectos fundamentais: é essencial que os professores sejam preparados não somente para manusear as ferramentas, mas igualmente para cultivar uma atitude que promova a inclusão e que seja atenta às variações individuais. Além disso, é fundamental melhorar a infraestrutura das escolas, assegurando o acesso a equipamentos, uma conexão de internet eficiente e assistência técnica.

Um outro ponto importante é a criação de políticas públicas que funcionem, garantindo recursos financeiros, acesso democrático e iniciativas de inclusão digital. Na ausência desse apoio institucional, a utilização de tecnologias assistivas pode acabar se limitando a ambientes favorecidos, o que aumentaria as disparidades na educação.

O horizonte da educação inclusiva está ligado ao entrelaçamento de tecnologias de apoio com novas inovações, incluindo inteligência artificial, realidade aumentada e sistemas adaptáveis. Além de serem instrumentos, elas simbolizam uma responsabilidade ética e social em relação à diversidade e à igualdade. Aplicar recursos em tecnologias de assistência é apoiar uma instituição de ensino que não somente entrega informações, mas que também capacita indivíduos a serem pensadores críticos, inovadores e aptos a enfrentar os desafios do século XXI.

Portanto, a interpretação que se apresenta é evidente: a educação inclusiva alcançará sua totalidade apenas quando as tecnologias assistivas forem vistas como um direito e incorporadas de maneira sistemática às práticas de ensino. A tarefa é significativa, porém a contribuição benéfica para a comunidade é incalculável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, A. D.; SILVA, J. B.; SANTOS, F. N. C. et al. O protagonismo do aluno nas metodologias ativas: caminhos para uma educação significativa. *Revista Políticas Públicas & Cidades*, 2024. Disponível em: https://journalppc.com/RPPC/article/view/1330 Acesso em: 12 dez. 2025.

FERREIRA, J. W.; SOUZA LEITE, B. Z. A.; BRAZÃO, E. T. Metodologias Ativas e Ensino Tradicional: diálogos, desafios e aplicação prática. *Revista Brasileira de Ciências Humanas*, v. 9, n. 1, 2025. Disponível em: www.educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/1001666/1/metodologias-ativas-e-ensin.pdf . Acesso em: 12 dez. 2025.

RONZANI, S. G.; SOARES, F. B.; ARNOSTI, V. B. et al. Metodologias Ativas na Educação: transformações pedagógicas e desafios contemporâneos. *Revista FOCO*, 2025. Disponível em: www.ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/8917 . Acesso em: 12 dez. 2025.

SANTANA, F. C.; SANTOS, J. da S.; PINTO, J. M. S.; OLIVEIRA, A. A. V.; MARANHÃO, C. B. T. O. Ferramentas pedagógicas e tecnologias assistivas na educação inclusiva: uma revisão integrativa. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, v. 5, n. 12, 2025. Disponível em: www.nucleodoconhecimento.com.br/saude/tecnologias-assistivas-na-educacao Acesso em: 12 dez. 2025.

SIMÃO, M. V. O.; SOUSA, S. D. A.; MELO, L. C.; VERAS, W. A.; SILVA, D. S.; SERRA, I. M. S. R. A tecnologia assistiva como facilitadora no processo de inclusão de alunos com deficiências no contexto escolar. *Anais do Congresso Nacional de Educação – CONEDU*, 2024. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD1_ID2025_TB1306_15102024093003.pdf. Acesso em: 12 dez. 2025.

SOUZA, L. O. S.; SILVA, N. S.; PINHEIRO, R. P. A eficácia das metodologias ativas no ensino-aprendizagem. *Editora MultiAtual*, 2025.

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 26

A FALA CAIPIRA E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: ASPECTOS LINGUÍSTICOS, HISTÓRICOS E CULTURAIS

THE RURAL DIALECT AND THE TEACHING OF THE PORTUGUESE LANGUAGE: LINGUISTIC, HISTORICAL, AND CULTURAL ASPECTS

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-026

Marilda Alves Adão Carvalho
Doutorado em Estudos Linguísticos
Universidade Estadual de Goiás - Campus Sudoeste / Sede: Quirinópolis
E-mail: mari.carvalho@ueg.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6066-9334

RESUMO
O presente artigo investiga a fala caipira como variedade historicamente constituída do Português Brasileiro, a partir do exame de seu percurso de formação, de sua estrutura linguística e dos efeitos sociais que regulam sua circulação, sobretudo no contexto escolar. A investigação, de natureza qualitativa e bibliográfica, fundamenta-se nos pressupostos da Sociolinguística Variacionista, que compreende a língua como fenômeno socialmente condicionado e sensível a fatores históricos, culturais e estruturais. A discussão teórica mostra que essa forma de falar não deriva de usos aleatórios, mas de um processo contínuo de formação territorial, de contatos linguísticos diversos e de redes sociais densas que favoreceram a manutenção de traços fonéticos, morfossintáticos e lexicais específicos. Assim sendo, fenômenos como monotongação, rotacismo e simplificação de concordâncias revelam um sistema coerente associado a práticas comunitárias persistentes. Também se observa que a estigmatização dessa variedade se intensificou com a expansão urbana e com políticas educacionais normativas, gerando tensões entre usos locais e expectativas escolares. Conclui-se, pois, que reconhecer a legitimidade estrutural e histórica da fala caipira amplia a compreensão da diversidade linguística brasileira e fortalece práticas pedagógicas que valorizem identidades regionais, superando visões homogêneas e excludentes no ensino de língua portuguesa.

Palavras-chave: Fala caipira; Variação linguística; Estigmatização; Identidades regionais.

ABSTRACT
This article investigates caipira speech as a historically constituted variety of Brazilian Portuguese, examining its formative trajectory, its linguistic structure, and the social effects that regulate its circulation, especially within school contexts. This qualitative and bibliographic study is grounded in the principles of Variationist Sociolinguistics, which understands language as a phenomenon shaped by social conditioning and sensitive to historical, cultural, and structural factors. The theoretical discussion shows that this way of speaking does not arise from random usage but from a continuous process of territorial formation, diverse linguistic contacts, and dense social networks that fostered the maintenance of specific phonetic, morphosyntactic, and lexical features. In this regard, phenomena such as monophthongization, rhotacism, and the simplification of agreement patterns reveal a coherent system associated with persistent community practices. The study also observes that the stigmatization of this variety intensified with urban expansion and prescriptive educational policies, generating tensions between local uses and school expectations. Conclui-se, pois, que recognizing the structural and historical legitimacy of fala caipira broadens the understanding of Brazilian linguistic diversity and strengthens pedagogical practices that value regional identities, overcoming homogeneous and exclusionary views in the teaching of Portuguese.

Keywords: Caipira speech; Linguistic variation; Stigmatization; Regional identities.

1 INTRODUÇÃO

A história linguística do Brasil revela que diferentes variedades do português se constituíram não como meros modos alternativos de falar, mas como respostas estruturadas a condições sociais, geográficas e culturais diversas. Entre essas variedades, a fala caipira ocupa posição singular: ela emergiu em regiões onde processos de povoamento, atividades econômicas e formas de organização comunitária produziram um conjunto de práticas linguísticas que se sedimentaram de modo coerente e persistente ao longo dos séculos. Essa variedade não se explica por traços isolados ou por particularidades anedóticas, mas por uma rede histórica que envolve permanência territorial, padrões de mobilidade reduzida, interações interétnicas e transmissão comunitária contínua. Reconhecer essa formação é o primeiro passo para compreender por que o falar caipira se mantém como um sistema linguístico estruturado e estável, mesmo diante de forças que buscaram uniformizar o português brasileiro.

É nesse quadro histórico de constituição e estabilidade que se insere o percurso sociolinguístico do interior paulista e de regiões limítrofes, marcado por dinâmicas demográficas que favoreceram a consolidação de práticas linguísticas específicas. Nesse contexto, a partir de ciclos econômicos diversificados, de padrões rurais de convivência e de uma distribuição espacial que promovia forte vinculação entre famílias, vizinhanças e redes de parentesco, consolidou-se um ambiente propício à manutenção de traços fonéticos, morfossintáticos e lexicais que, mais tarde, seriam descritos por Amadeu Amaral (2020) e aprofundados por pesquisadores contemporâneos. Não se trata de um conjunto aleatório de características, mas de um sistema que reflete uma história particular de contato, transmissão e continuidade linguística.

A valorização dessas práticas, entretanto, nunca acompanhou sua relevância histórica. Com a modernização urbana, a ampliação dos meios de comunicação e a consolidação de políticas educacionais de base normativa, a fala caipira passou a ser enquadrada segundo parâmetros urbanos de prestígio que pouco dialogavam com a realidade dos grupos que a mantinham. Essa mudança não representou apenas uma reorganização de valores linguísticos; ela redefiniu formas de reconhecimento social e, em muitos casos, instaurou mecanismos de desqualificação direcionados às populações rurais. Assim, compreender os impactos dessa transformação demanda analisar não apenas traços linguísticos, mas concepções de língua, projetos de país e formas de regulação simbólica que se fortaleceram ao longo do século XX.

Diante disso, a escola ganha centralidade, não apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como instância que regula modos de dizer. A instituição escolar se tornou uma das principais mediadoras entre normas linguísticas e práticas sociais, ao mesmo tempo em que difundiu uma visão de língua pautada pela homogeneidade e pela coerência gramatical idealizada. Quando a fala caipira entra em cena, o que se evidencia não é apenas a discrepância entre usos escolares e usos comunitários, mas um conflito entre modelos de legitimidade que orientam diferentes formas de falar. O que os alunos trazem de

seus ambientes familiares e regionais muitas vezes encontra resistência nos critérios que estruturam o ensino da língua portuguesa, produzindo tensões que incidem diretamente sobre identidades e trajetórias escolares.

É nesse quadro de tensões sociolinguísticas e disputas simbólicas que ganha forma a presente pesquisa, que, de caráter qualitativo e bibliográfico, bem como ancorada nos pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista, tem como objetivo examinar a fala caipira em sua constituição histórica, em seu funcionamento estrutural e nos efeitos sociais que decorrem de sua circulação, especialmente no espaço escolar. Ao articular esses três eixos, o estudo enfatiza que a diversidade linguística não representa um entrave ao ensino, mas integra de modo constitutivo a experiência dos falantes e deve ser reconhecida como dimensão fundamental do português brasileiro.

2 A FORMAÇÃO HISTÓRICA DA FALA CAIPIRA E SEUS MARCOS SOCIOCULTURAIS

A história linguística do Brasil se organiza a partir de processos estruturais amplos, que extrapolam limites regionais e revelam que a constituição do país decorre de encontros, tensões e permanências culturais. Desde os primeiros séculos da colonização, o tecido territorial brasileiro foi sendo moldado por deslocamentos humanos diversos, por dinâmicas econômicas marcadas pela desigualdade e por redes de circulação muitas vezes descontínuas. Esses fatores, combinados a formas específicas de organização social que se sedimentaram ao longo do tempo, compõem o quadro histórico que, como observa Lucchesi (2015), moldou de maneira decisiva o desenvolvimento da língua no Brasil.

Quando se desloca o olhar para as implicações sociolinguísticas desse percurso, percebe-se que a formação da fala caipira não pode ser dissociada da longa duração histórica em que a língua se organiza sob a ação contínua de processos coloniais, demográficos e culturais. A constituição dessa variedade exige, portanto, atenção aos movimentos de povoamento que reorganizaram o interior do Brasil nos primeiros séculos da colonização, uma vez que sua configuração linguística só se esclarece quando se considera o entrelaçamento entre deslocamentos populacionais, dinâmicas econômicas e práticas culturais persistentes (Amaral, 2020).

Ao observar esse conjunto de forças atuando de modo conjunto, articulado, torna-se possível compreender que a variedade caipira emerge precisamente da confluência entre heranças indígenas, da chegada de portugueses de distintas regiões e das influências africanas que circularam por amplas rotas coloniais. Nesse sentido, como argumenta Mattoso Câmara Jr. (1979), a formação do português brasileiro resulta de reajustes estruturais produzidos pelas condições sociais, sanitárias e pelos modos de interação estabelecidos no território. Assim, a compreensão do falar caipira implica reconhecer a historicidade de um modo de viver e de falar consolidado por experiências compartilhadas entre grupos diversos.

Considerando essa dinâmica histórica, a ocupação do chamado “sertão paulista” configura-se como um desdobramento decisivo desse processo, mobilizando frentes de expansão baseadas na agricultura rudimentar, na pecuária e em atividades extrativistas (Holanda, 2017). Esse movimento de interiorização não apenas reorganizou fluxos populacionais, mas também criou condições para que a língua portuguesa se desenvolvesse em ambientes menos submetidos ao controle normativo. Como observa Amaral (2020), essa circulação relativamente autônoma favoreceu a consolidação de traços fonéticos e morfossintáticos específicos, hoje reconhecidos como característicos da fala caipira. Nesse quadro, evidencia-se que a língua se molda às práticas da vida cotidiana, convertendo os usos linguísticos em marcas de pertencimento e de distinção sociocultural.

O protagonismo indígena nesse processo precisa ser reafirmado, sobretudo porque a convivência prolongada entre colonos e populações nativas inaugurou novos modos de organização fonológica e lexical. Rodrigues (2019) argumenta que o tupi, amplamente falado até o século XVIII, influenciou não apenas o vocabulário português, mas também padrões prosódicos que repercutiram em diferentes regiões, inclusive na área ocupada pelos paulistas. Desse modo, muitos itens lexicais incorporados ao repertório caipira revelam a permanência de práticas enunciativas transmitidas intergeracionalmente, o que reforça a natureza híbrida dessa variedade.

Outro eixo decisivo para a consolidação do falar caipira envolve os deslocamentos de sertanistas, bandeirantes e tropeiros, cujas expedições contribuíram para difundir e estabilizar determinados usos linguísticos. Para Amaral (2020), o contato frequente entre esses agentes e populações dispersas pelo território criou redes de comunicação nas quais circulavam formas linguísticas que, posteriormente, se fixaram como traços identitários de comunidades rurais. Esse processo de circulação, aliado à baixa escolarização durante longos períodos, permitiu que estruturas arcaicas se mantivessem vivas na fala cotidiana.

A presença africana também desempenhou papel relevante, ainda que frequentemente silenciado nas análises mais tradicionais. Castro (2023) destaca que elementos provenientes de línguas bantas e iorubás influenciaram o português popular do interior, sobretudo por meio de práticas culturais compartilhadas em fazendas, quilombos e comunidades rurais. Embora tais contribuições nem sempre sejam perceptíveis em nível fonológico, sua influência lexical e pragmática permanece como indício de intercâmbios socioculturais que moldaram a configuração do português regional. Essas interações históricas e culturais, somadas às dinâmicas populacionais de longa duração, ajudam a compreender como certos modos de falar se enraízam em práticas de vida específicas.

A ruralidade, compreendida não apenas como forma de organização produtiva, mas como modo de compreender o mundo, consolidou uma estética própria de fala, marcada por ritmo particular, escolhas lexicais situadas e estratégias de interação que reafirmam pertencimentos locais (Bortoni-Ricardo, 2004).

Essa autora lembra que toda variedade linguística nasce da articulação entre práticas sociais e dinâmicas comunicativas internas aos grupos, o que indica que a fala caipira não é mero resquício do passado, mas resultado da permanência de modos de sociabilidade específicos (Bortoni-Ricardo, 2014). Essa perspectiva desloca a análise para além da descrição estrutural, enfatizando a dimensão etnográfica do fenômeno, isto é, a observação das práticas de interação, rotinas comunitárias e sentidos culturais que sustentam determinadas escolhas linguísticas.

Assim sendo, a partir do século XIX, com a intensificação das atividades agrícolas e a organização de núcleos urbanos incipientes, a fala caipira passou a conviver com padrões linguísticos associados à escolarização, o que ampliou tensões entre normatividade e usos cotidianos. À medida que as instituições escolares se consolidavam, difundiam ideologias linguísticas que atribuíam prestígio às variedades urbanas letradas e, simultaneamente, desqualificavam as formas rurais. Esse processo, sustentado por práticas de ensino e por discursos de valorização da norma culta, desencadeou dinâmicas de estigmatização que persistem até hoje, afetando a circulação e o reconhecimento social do falar caipira (Bagno, 2013; Faraco, 2016).

Mesmo sob pressão de modelos de prestígio, diversos traços da variedade resistiram, demonstrando sua forte vinculação a experiências comunitárias e identitárias. Amaral (2020) aponta que a manutenção de certas formas arcaicas se explica pelo enraizamento da oralidade e pelo papel social desempenhado pela tradição narrativa local. Histórias, cantos e celebrações coletivas funcionaram como mecanismos de transmissão linguística, permitindo que a fala caipira preservasse marcas distintivas ao longo do tempo. Além disso, a forte coesão das redes de sociabilidade rurais favoreceu a continuidade dessas práticas, uma vez que a circulação cotidiana da linguagem se fazia predominantemente entre membros de comunidades estreitamente vinculadas por laços familiares, econômicos e afetivos (Candido, 2023).

As transformações sociológicas ocorridas no século XX, especialmente com a migração campo-cidade, redesenharam o lugar dessa variedade no imaginário social brasileiro. Os deslocamentos populacionais intensificaram o contato entre falantes de diferentes regiões, fazendo com que a fala caipira passasse a circular em novos ambientes urbanos (Amaral, 2020). Essa circulação, contudo, não dissolveu suas particularidades; ao contrário, tornou-as ainda mais visíveis, sobretudo em contextos de discriminação linguística.

Com a ampliação dessas dinâmicas, a incipiente industrialização do interior paulista e paranaense, somada à expansão ferroviária, introduziu novas dinâmicas linguísticas, mas também reafirmou a força de redes sociais densas. Milroy (1987) destacam que comunidades com vínculos fortes tendem a conservar traços linguísticos locais por mais tempo, o que ajuda a compreender a persistência de características fonéticas tradicionais, mesmo diante de mudanças econômicas significativas. Essa resistência estrutural

evidencia que o falar caipira se sustenta em laços comunitários que operam como guardiões de práticas discursivas.

Como esse pano de fundo, nas últimas décadas, a valorização de estudos sobre identidade regional abriu espaço para revisões importantes acerca da fala caipira. Segundo Amaral (2020) e Bagno (2013), a compreensão dessa variedade exige situá-la no interior de trajetórias históricas que articulam memória, práticas culturais e processos de territorialização. Assim, o falar caipira não é apenas uma manifestação linguística, mas um dispositivo simbólico que organiza modos de habitar o espaço e de narrar experiências.

É possível afirmar ainda que a formação histórica da fala caipira sintetiza um percurso complexo, em que se entrelaçam múltiplos agentes, temporalidades e práticas sociais. Esse percurso evidencia que as línguas se transformam conforme os sujeitos constroem suas experiências e modos de vida, reafirmando a historicidade de cada variedade regional (Amaral, 2020). Para esse autor e para Bagno (2013), a compreensão da diversidade linguística brasileira implica reconhecer a legitimidade de formas de expressão que se constituíram em diálogo com a própria história do país. Assim, a fala caipira se apresenta como testemunho vivo de processos sociais duradouros, preservando marcas culturais que enriquecem o mosaico linguístico nacional.

3 CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS DA FALA CAIPIRA: FONÉTICA, MORFOSSINTAXE E LÉXICO

A caracterização estrutural da fala caipira exige, antes de tudo, uma contextualização que reconheça sua profundidade histórica e a amplitude de seus fundamentos linguísticos. Desde a clássica obra de Amaral (2020), tornou-se claro que essa variedade não se limita a um conjunto disperso de traços rurais, mas corresponde a um sistema organizado, sustentado por práticas culturais e condições históricas específicas que moldaram, ao longo dos séculos, um modo próprio de falar. Essa perspectiva inicial abre espaço para compreender que as particularidades fonéticas, morfossintáticas e lexicais do falar caipira não podem ser analisadas de forma isolada: elas formam um tecido estruturado que reflete a vida comunitária do interior paulista e de regiões adjacentes.

A partir dessa compreensão, a análise fonética torna-se um ponto de entrada decisivo, pois revela alguns dos traços mais reconhecíveis dessa variedade. Amaral (2020) descreve fenômenos como a monotongação e a abertura vocálica como elementos estruturais, e não como desvios da chamada norma culta. A monotongação de ditongos como *[ej]* em *"peixe"*, realizado como *"pêxe"*, ilustra esse processo recorrente de simplificação articulatória. Já a abertura vocálica aparece de forma bastante evidente em realizações como *"melancia"* dita como *"mélancia"*, ou *"telefone"* pronunciado como *"teléfone"*, nas quais o timbre da vogal média se torna mais aberto e claramente audível. Esses processos fonéticos resultam de um longo percurso de transmissão oral, reforçado por redes sociais densas e por práticas comunicativas

que privilegiam interações face a face. A presença desses traços indica, conforme assevera Bagno (2013), que o falar caipira se estabilizou em regiões onde o contato contínuo entre gerações permitiu a manutenção de padrões articulatórios característicos.

Essa estabilidade fonética se entrelaça com o rotacismo, fenômeno amplamente discutido por Bortoni-Ricardo (2014) como parte de um processo mais amplo de reorganização de segmentos consonantais em contextos rurais. A substituição de laterais por vibrantes em posição intervocálica, tal como em “pranta” em vez de “planta’; “marvado” em vez de “malvado”, longe de representar um “erro”, expressa escolhas sistemáticas que reorganizam a sonoridade do português regional. Esse traço acústico, percebido de imediato por ouvintes externos, evidencia que a fala caipira desenvolveu suas próprias regras de equilíbrio fonológico, ajustando ritmos e sequências articulatórias a partir da experiência concreta dos falantes (Amaral, 2020).

Outros fenômenos, como a abertura de vogais em sílabas pretônicas,conforme se vê em fêjão para fêjão (com o "e" mais aberto, soando quase como "féijão"); podi para (com o "o" mais aberto); novidade para nóvidade (também ´”o” mais aberto), reforçam esse modelo fonético particular. Faraco (2016) observa que a língua portuguesa no Brasil tende à abertura vocálica, mas variações como a caipira acentuam essa tendência e conferem-lhe contornos ainda mais marcados. O resultado é uma musicalidade própria, um modo de pronunciar que combina traços herdados com reelaborações produzidas pela vida comunitária. Assim, a fonética regional se revela não como simples preservação do passado, mas como adaptação contínua a ritmos sociais específicos.

Essa organização sonora está diretamente relacionada aos mecanismos morfossintáticos, que formam outra camada fundamental do falar caipira. Formas como ”nós vai” ou ”a gente fomos” exemplificam a convivência de sistemas diferenciados de concordância, fenômeno que Lucchesi (2015) discute no contexto da variação popular no português brasileiro. Ao favorecer construções com menor complexidade morfológica, o falar caipira revela um padrão funcional estável, especialmente em comunidades onde a oralidade desempenha papel central na socialização.

O comportamento pronominal reforça essa lógica, pois se observa a alternância entre *tu* e *você*, e, especialmente, a predominância desse último acompanhado de verbos na terceira pessoa, demonstra — como explica Monteiro (1994) — uma reorganização contínua do sistema pronominal, orientada por fatores sociocomunicativos. Em localidades de tradição caipira, essa preferência reflete dinâmicas de proximidade social, formas de tratamento e acordos implícitos sobre modos de interação, indicando que a morfossintaxe se regula de acordo com valores de convivência específicos.

Outro ponto relevante envolve o uso recorrente de pronomes retos como objeto, em enunciados do tipo *vi ele ontem*. Para Bagno (2012), esse comportamento não representa falha gramatical, mas processo de simplificação estrutural coerente com a evolução do português brasileiro. No falar caipira, essa

simplificação atende a critérios de clareza referencial e espontaneidade comunicativa, que se encaixam no perfil de comunidades em que a interlocução cotidiana demanda fluidez e rapidez.

Essa articulação entre fonética e morfossintaxe, de acordo com Bagno (2011), ganha densidade quando examinamos o léxico, pois o repertório vocabular do falar caipira constitui verdadeiro arquivo cultural. Palavras como *trem*, *capiau*, *candeeiro*, *butina* e *mundiça* aparecem, conforme analisa Amaral (2020), como vestígios vivos de ocupações antigas, práticas agrícolas, atividades extrativistas e modos de vida marcados pela relação direta com a terra. Esses itens exprimem experiências compartilhadas e funcionam como índices de pertencimento, indicando que o léxico não se reduz à nomeação, mas também à memória coletiva.

A contribuição indígena para esse repertório é amplamente documentada. Rodrigues (2019) reforça que termos provenientes do tupi — especialmente referentes à fauna, à flora e à configuração geográfica — permeiam o cotidiano linguístico das regiões de tradição caipira. Na fala atual, esses vocábulos assumem funções discursivas ampliadas, conectando práticas ancestrais a situações do presente e evidenciando que o léxico constitui espaço privilegiado de continuidade cultural. Para além dessa ideia, ao se considerar que variação e escolha linguística carregam valores sociais e são interpretadas localmente pelos falantes (Labov, 2008), compreende-se que muitos desses itens de origem indígena passam a operar como sinais de pertencimento regional. Não se trata, portanto, apenas de herança lexical, mas de elementos que, no uso cotidiano, ajudam a compor modos de identificação e de reconhecimento comunitário, reforçando vínculos territoriais inscritos na experiência da fala caipira.

Nesse mesmo quadro de estratificação histórica do repertório caipira, as influências africanas, ainda que mais sutis, também compõem esse mosaico lexical. Expressões e palavras de origem banta e iorubá se disseminaram por rotas de circulação internas ligadas ao trabalho escravizado, deixando marcas em diferentes regiões, inclusive naquelas associadas ao falar caipira. A presença desses elementos aponta para a diversidade étnica que permeou a formação da variedade, revelando que seu vocabulário é resultado de múltiplos encontros culturais (Lopes, 2011).

Quando se observa a composição mais ampla desse repertório, entre os diversos elementos que o compõem, destacam-se as expressões idiomáticas que condensam formas particulares de interpretar o cotidiano. Fórmulas como *vai indo, não dá nada* e *isso é coisa pouca* revelam uma perspectiva prática sobre a vida, estruturada por valores comunitários e filosofias de existência transmitidas oralmente. Castilho (2010) lembra que tais expressões são artefatos discursivos que organizam percepções sociais e expectativas coletivas, contribuindo para a construção de sentidos compartilhados.

Tomados em conjunto, os elementos fonéticos, morfossintáticos e lexicais formam um todo integrado que sustenta a identidade linguística da variedade caipira. Essa estabilidade não se dá por acaso: Milroy (1987) destacam que sistemas linguísticos inseridos em redes sociais sólidas tendem a preservar

traços internos por longos períodos, o que permite compreender por que o falar caipira mantém consistência mesmo diante das profundas transformações do mundo contemporâneo.

Nesse sentido, a estrutura da variedade caipira funciona como alicerce para modos de vida em que a linguagem se constitui como principal meio de continuidade cultural e social. Essa estabilidade, porém, não impede movimentos de renovação; pelo contrário, ela convive com processos de incorporação e reinterpretação de elementos novos (Lopes, 2011). Nas regiões em que a urbanização e a escolarização introduziram padrões linguísticos distintos, a fala caipira demonstra flexibilidade ao acomodar essas inovações sem perder coerência interna. Dessa forma, suas estruturas articulam conservação e transformação, evidenciando um sistema dinâmico capaz de sustentar a identidade comunitária ao mesmo tempo em que se adapta às mudanças culturais (Candido, 2023).

A análise dessas características estruturais evidencia que o falar caipira constitui um sistema complexo, sustentado por camadas históricas, redes de interação e práticas culturais persistentes. Suas estruturas não emergem por acaso, mas se formam na confluência entre heranças antigas e demandas atuais, reforçando que a diversidade linguística brasileira se manifesta de maneira profunda nos usos cotidianos da língua (Amaral, 2020). Essa variedade, estudada desde esse autor até autores contemporâneos, permanece como testemunho das múltiplas forças que configuram o português no Brasil.

4 ESTIGMATIZAÇÃO, IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO FALAR CAIPIRA

A discussão sobre as formas de falar no Brasil permite perceber e entender que as práticas linguísticas nunca se limitam a escolhas individuais: elas são marcadores sociais, históricos e identitários que atravessam relações de poder. Nesse cenário, o falar caipira ocupa um lugar particularmente expressivo, pois se tornou, ao longo do tempo, um dos espaços privilegiados em que se projetam expectativas, julgamentos e disputas sobre quem tem legitimidade para falar e ser ouvido. A maneira como essa variedade foi sendo registrada, avaliada e circulada em diferentes épocas revela muito mais sobre as ideologias linguísticas que estruturam a sociedade brasileira do que sobre qualquer suposta “deficiência” dos falantes.

É justamente essa história de valorações desiguais que permite compreender por que a circulação social da fala caipira revela tensões profundas entre modos de vida, processos de modernização e regimes de valoração da linguagem no Brasil. À medida que transformações econômicas e urbanísticas alteraram relações entre campo e cidade, essa variedade passou a ser enquadrada por discursos que a posicionam como índice de atraso, rusticidade ou falta de instrução (Guerra, 2021). Esse enquadramento não deriva de propriedades linguísticas em si, mas de dinâmicas históricas pelas quais grupos rurais foram sistematicamente marginalizados, especialmente a partir do século XX, como demonstram estudos sociolinguísticos que relacionam língua e estrutura social, entre eles os de Bagno (2013) e Faraco (2016).

Assim, compreender os sentidos que se projetam sobre o falar caipira exige observar como determinadas vozes são legitimadas, enquanto outras são silenciadas em processos mais amplos de hierarquização social.

O preconceito linguístico direcionado ao falar caipira se consolida na interseção entre as ideologias de padrão e a constituição histórica das elites letradas no Brasil. Como lembram Faraco e Zilles (2016), o ideal normativo que se difundiu nos espaços escolares e institucionais foi construído a partir de modelos europeus, distantes das práticas linguísticas da maioria da população. Nesse cenário, advogam Gonçalves (2012); Rubio e Gonçalves (2012), que variedades vinculadas ao interior paulista e a regiões limítrofes foram enquadradas como desvios ou imperfeições, configurando uma lógica que transforma diferenças estruturais em desigualdades simbólicas. Esse mecanismo evidencia que o estigma não se explica pela língua, mas pela distribuição desigual de prestígio social entre grupos.

As representações negativas da fala caipira também se intensificaram a partir de mídias que reforçaram caricaturas sobre habitantes do interior. Pesquisas sobre discursos midiáticos, como as de Ilari e Basso (2025), mostram que emissoras de rádio, televisão e, posteriormente, plataformas digitais replicaram imagens que associam esse modo de falar à ingenuidade ou falta de competência. Para esses autores, embora tais imagens possam ser percebidas como meras construções humorísticas, exercem efeitos duradouros sobre a percepção pública, de modo a cristalizar estereótipos que naturalizam posições subalternizadas. A linguagem, nesse contexto, converte-se em marcador social de desvalorização.

Ao mesmo tempo, práticas comunicativas cotidianas revelam a força das ideologias linguísticas na construção de juízos de valor. Conforme comenta Bortoni-Ricardo e Almeida (2023), julgamentos sobre variedades costumam ser apresentados como avaliações técnicas, quando, na verdade, constituem manifestações de crenças sobre quem fala. Isso significa que o estigma recai sobre pessoas e grupos, e não sobre a estrutura da fala caipira. Assim, segundo essas autoras, a naturalização de interpretações negativas desconsidera a complexidade sociolinguística dessa variedade e limita a compreensão de sua legitimidade como prática cultural e histórica.

Nesse contexto, o processo de escolarização contribuiu para consolidar percepções desiguais sobre as variedades do português brasileiro. Bagno (2013) destaca que, durante décadas, a escola operou como um dispositivo de controle simbólico, isso ao promover a ideia de que apenas um modelo de língua — o padrão urbano de prestígio — seria adequado. Nesse ambiente, a fala caipira tornou-se exemplo recorrente do que deveria ser evitado, reforçando a oposição entre “correto” e “incorreto”. Esse movimento gera, como se lê em Bortoni-Ricardo e Almeida (2023), bem como em Bagno (2013), um apagamento das histórias linguísticas regionais e contribui para a manutenção de políticas de língua que reproduzem desigualdades.

Essa construção simbólica do estigma repercute também na esfera identitária, uma vez que a fala caipira constitui parte integrante de modos de vida, redes de sociabilidade e memórias compartilhadas, como evidencia Amaral (2020) em sua análise pioneira sobre esse falar. Ao rotular essa variedade como

indesejável, os discursos sociais reforçam a deslegitimação das identidades associadas ao interior, configurando uma tentativa de homogeneização que ignora a diversidade constitutiva do português brasileiro e restringe as possibilidades de reconhecimento público das pluralidades linguísticas (Bagno, 2013; Candido, 2023).

Nesse sentido, a percepção de inferioridade atribuída ao falar caipira opera segundo mecanismos de colonialidade linguística, o que é reforçado por Faraco (2016), ao argumentar que a crença na superioridade do padrão europeu ainda orienta julgamentos, mesmo que de forma implícita, sustentando hierarquias que posicionam variedades populares como deficitárias. O falar caipira, segundo Candido (2023), é avaliado a partir de parâmetros que desconsideram sua lógica interna e suas condições de uso, baseando-se, em vez disso, em expectativas externas derivadas de ideais de correção europeia. Esse descompasso reflete a persistência de estruturas coloniais na avaliação das práticas linguísticas, criando condições para leituras distorcidas do fenômeno linguístico.

Essa lógica de deslegitimação e hierarquização atravessa também os espaços digitais, onde as transformações tecnológicas ampliaram a circulação de discursos sobre fala e identidade, produzindo novos cenários em que estigmas podem ser tanto reproduzidos quanto contestados, evidenciando a continuidade e a renegociação das hierarquias linguísticas. Vieira (2022) destaca que influenciadores digitais utilizam variações linguísticas regionais para construir redes de sociabilidade e identidades culturais, enquanto Bitencourt *et al*. (2022) ressaltam que ambientes digitais intensificam tanto práticas discriminatórias quanto movimentos de valorização das variedades regionais. No caso do falar caipira, é possível observar, em redes sociais, a convivência entre comentários depreciativos e iniciativas que reivindicam orgulho regional. Essa coexistência revela que as ideologias linguísticas não são estáveis, mas disputadas permanentemente (Bagno, 2013).

Dentro dessa disputa, a noção de autenticidade adquire especial relevância, pois atribuir à fala caipira um valor associado à tradição ou à memória, como observa Moreira (2020), pode operar tanto para reforçar estereótipos quanto para afirmar identidades. O autor assinala que, por um lado, discursos que idealizam o "caipira típico" tendem a reificar imagens folclorizadas; por outro, movimentos culturais contemporâneos mobilizam essa variedade para construir narrativas de pertencimento e resistência. Dessa forma, o mesmo elemento linguístico pode assumir significados distintos, dependendo do contexto de enunciação e das finalidades sociais que orientam seu uso.

Assim, a análise das ideologias linguísticas exige compreender os efeitos que elas produzem nos corpos que falam. Nesse sentido, Bourdieu (2021), em suas reflexões sobre capital linguístico, observa que determinadas maneiras de falar são convertidas em recursos simbólicos capazes de gerar reconhecimento ou exclusão. No caso do falar caipira, sua associação à rusticidade limita o acesso a espaços de prestígio,

criando barreiras que vão além da dimensão linguística e evidenciam os vínculos entre linguagem, mercado simbólico e desigualdade estrutural.

O estigma que recai sobre essa variedade também influencia práticas de autocensura linguística. Estudos de Sociolinguística Educacional, como os de Bortoni-Ricardo (2025), revelam que muitos falantes ajustam seu modo de falar para evitar julgamentos negativos, sobretudo em contextos institucionais. Esse ajuste, de conformidade com a estudiosa, frequentemente naturalizado como sinal de civilidade, produz tensões identitárias e compromete a valorização das tradições linguísticas locais. A tentativa de adequação revela o quanto os indivíduos internalizam ideologias linguísticas desiguais.

Apesar disso, iniciativas de valorização têm ganhado espaço em debates contemporâneos sobre diversidade linguística. Projetos culturais, estudos acadêmicos e políticas educacionais inspiradas em perspectivas sociolinguísticas — como defendem Bagno (2013) e Faraco (2016) — têm buscado questionar hierarquias e promover a compreensão das variedades como patrimônio cultural. No caso do falar caipira, o reconhecimento de sua legitimidade possibilita visibilizar histórias regionais e fortalecer identidades historicamente silenciadas (Machado *et al*., 2023).

Essas discussões revelam que os sentidos atribuídos ao falar caipira não são estáticos; eles emergem de processos sociais amplos, permeados por disputas de poder, ideologias e projetos de identidade. Desse modo, analisar estigmas linguísticos implica compreender como a sociedade organiza suas hierarquias simbólicas e como os sujeitos se posicionam diante delas (Bourdieu, 2021). A reflexão sobre esse fenômeno abre caminhos para práticas mais inclusivas e sensíveis às múltiplas formas de expressão que compõem o português brasileiro.

5 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS: O FALAR CAIPIRA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A presença do falar caipira nas salas de aula oferece uma entrada privilegiada para discutir a relação entre diversidade linguística, práticas culturais e processos de escolarização no Brasil. O sistema educacional, historicamente orientado por ideais de homogeneidade, construiu práticas que pouco dialogam com a pluralidade constitutiva do português brasileiro, como indicam Faraco (2016) e Bagno (2013). Nesse cenário, conforme pressupostos desses autores, variedades regionais foram reduzidas a desvios em relação ao padrão de prestígio, e não reconhecidas como formas legítimas de significar o mundo. Inserir o falar caipira nos debates pedagógicos, portanto, significa desestabilizar concepções cristalizadas sobre língua e ensino, ampliando o espaço para reflexões que considerem identidades, trajetórias socioculturais e modos de vida que atravessam o cotidiano escolar.

É nesse contexto de reflexão sobre a legitimidade das variedades linguísticas que a escola ocupa um papel estratégico na formação de valores relacionados à linguagem. Estudos sociolinguísticos, como os de

Bortoni-Ricardo (2025), apontam que a instituição escolar não apenas ensina conteúdos, mas produz representações sobre o que é considerado adequado, elegante ou correto. Quando a fala caipira é apresentada como marca de desvio, os alunos que utilizam essa variedade são expostos a processos de deslegitimação que impactam sua relação com o conhecimento e com a própria identidade. Reconhecer essa dinâmica é fundamental para construir práticas pedagógicas que não reforcem desigualdades, mas que ampliem possibilidades de participação dos sujeitos (Moraes; Vieira, 2022; Bortoni -Ricardo, 2025; Bagno, 2013).

Essa compreensão exige reposicionar a escola como espaço de circulação de múltiplas vozes. Logo, ao tratar da fala caipira como patrimônio cultural e histórico, tal como já descrevia Amaral (2020), o ensino de língua pode se tornar um momento de reflexão crítica sobre a própria constituição do português brasileiro, o que implica articular conteúdos formais — como fonética, morfossintaxe e léxico — com a análise dos processos sociais que produzem representações e valorizações desiguais. A diversidade, nesse quadro, deixa de ser tolerada e passa a ser reconhecida como elemento estruturante da experiência linguística.

Essa mudança de perspectiva exige, por consequência, que a formação docente seja repensada, a fim de que os professores desenvolvam instrumentos /ou recursos teóricos e metodológicos que lhes permitam abordar a variação de maneira crítica. Faraco (2016) advoga que muitos profissionais ainda se apoiam em noções prescritivistas consolidadas por uma tradição gramatical que privilegia o padrão, dificultando sobremaneira que os alunos reconheçam a heterogeneidade linguística e, assim sendo, que a fala caipira segue regras, apresenta coerência interna e possui história própria. Nesse sentido, a preparação para lidar com a diversidade, conforme salienta Faraco (2015), demanda do professor contato com pesquisas atualizadas, conhecimento sobre Sociolinguística Educacional e abertura para questionar modelos tradicionais de correção.

Nessa direção, práticas pedagógicas que valorizem experiências linguísticas dos alunos podem favorecer processos de aprendizagem mais significativos. Essa compreensão é reforçada por Faraco (2015), ao afirmar que a integração de saberes comunitários ao ambiente escolar contribui para fortalecer vínculos entre estudantes e o conhecimento. Então, quando alunos reconhecem que seu modo de falar é legítimo e possui relevância histórica, cultural e linguística, eles se veem autorizados a participarem mais ativamente das interações e a desenvolverem uma relação menos assimétrica com a língua padrão - uma mudança de postura que afeta diretamente o engajamento e a autoestima dos aprendizes.

De forma complementar, tem-se que uma abordagem pedagógica crítica da fala caipira permite ao docente analisar as ideologias linguísticas presentes em livros didáticos, nas práticas avaliativas e nas suas interações cotidianas com os colegas e discentes. Ao analisarem materiais escolares, Ilari e Basso (2025) mostram que ainda predominam representações que reforçam oposição entre norma culta e variedades

regionais, reforçando juízos de correção e erro. Essa estrutura dificulta a compreensão de que diferentes formas de falar respondem a necessidades comunicativas específicas e organizam-se segundo padrões próprios. Incluir a fala caipira no planejamento pedagógico significa trabalhar com recursos que desnaturalizam hierarquias e ampliam o repertório crítico dos estudantes (Ilari; Basso, 2025).

Outro movimento importante consiste em integrar práticas de análise linguística orientadas pela observação dos usos reais da língua. Essa necessidade torna-se ainda mais evidente quando se considera a crítica de Bagno (2013), ao colocar que atividades avaliativas e exercícios tradicionais frequentemente se afastam de fenômenos empíricos, impedindo que o aluno perceba o caráter vivo e dinâmico da linguagem. Portanto, partir de registros autênticos do falar caipira — entrevistas, vídeos, narrativas orais — pode ampliar a percepção dos estudantes sobre processos fonético-fonológicos, morfossintáticos e lexicais, de forma a facultar-lhes a compreensão, na prática, de como se estruturam as variedades.

Com essa abordagem, faz-se necessário esclarecer que a valorização do falar caipira e de outras variedades no processo ensino-aprendizagem não implica abandono da variedade culta da língua, mas compreender sua função dentro de um sistema linguístico plural. Faraco (2009) ressalta que o domínio da variedade de prestígio é um direito de todos os falantes, mas esse domínio não deve ser alcançado às custas da deslegitimação de outras práticas linguísticas. Cabe à escola explicar para quê, quando e por que determinadas escolhas linguísticas são mais apropriadas, ajudando os alunos a desenvolverem competência de adequação de suas falas, sem que isso implique renúncia da própria história linguística.

Nessa linha de pensamento, torna-se imprescindível uma revisão das práticas de correção escolar, já que, muitas vezes, anotações nas margens de provas e redações reproduzem discursos depreciativos sobre variedades populares, reforçando o sentimento de inadequação dos alunos. Ao reconhecer as regras próprias do falar caipira, o professor pode reconfigurar os critérios de avaliação, distinguindo fenômenos sistemáticos de desvios que realmente comprometem a clareza comunicativa. Essa mudança desloca a correção do campo da punição para o da reflexão e favorece aprendizagens mais consistentes e significativas (Bagno, 2013; Possenti, 1996).

Como desdobramento desse reposicionamento pedagógico, projetos interdisciplinares podem fortalecer a visibilidade da fala caipira no ambiente escolar. Isso se concretiza, por exemplo, quando trabalhos envolvendo história, geografia, literatura e artes permitem compreender essa variedade como expressão de processos culturais amplos. Amaral (2020), ao descrever práticas comunicativas do interior paulista, mostra como elementos linguísticos se articulam a tradições musicais, narrativas regionais e imaginários coletivos. Explorar tais conexões nas atividades escolares redimensiona o entendimento dos estudantes sobre as relações entre língua e cultura.

Outra dimensão relevante envolve a produção de materiais didáticos que contemplem a pluralidade linguística. Pesquisas recentes, como de Mollica (2007), mostram que iniciativas regionais de elaboração

de conteúdos têm contribuído para atualizar abordagens de variação linguística, embora ainda permaneçam restritas e pouco disseminadas. A inclusão de registros do falar caipira em livros didáticos, cadernos de atividades e plataformas digitais não apenas valoriza modos de falar historicamente marginalizados, mas também oferece aos alunos a possibilidade de se reconhecerem enquanto sujeitos linguísticos legítimos. Entende-se, assim, que ao trazer para o espaço escolar essas variedades, cria-se uma oportunidade concreta de consolidar representações mais equânimes sobre diferentes formas de falar, desafiando estereótipos e ampliando o universo cultural e linguístico dos aprendizes.

Essa valorização das diversas formas de falar reforça a importância de ampliar o debate pedagógico, que constitui um aspecto central para a construção de práticas educacionais mais inclusivas. Logo, as discussões sobre o falar caipira no ensino escolar contribuem diretamente para a formulação de políticas linguísticas que valorizem a diversidade, visto que a inserção dessas reflexões na rotina da escola, contribuem para o reconhecimento da legitimidade das variedades regionais pela instituição, assim como favorecem a formação de sujeitos capazes de compreender a complexidade do Português Brasileiro e de adotar uma postura crítica diante de discursos discriminatórios. Essa abordagem se articula ao desafio mais amplo de promover uma educação linguística que se afaste da homogeneização, reconhecendo a multiplicidade como princípio orientador do ensino (Bagno, 2013; Mollica, 2007).

Nessa direção, ao assumir a diversidade como eixo formativo, o debate pedagógico sobre essa variedade amplia o repertório analítico e crítico dos alunos, integrando conhecimentos linguísticos e extralinguísticos (Bagno, 2013; Faraco e Zilles, 2015). Quando esse debate incorpora a consciência de que as práticas de linguagem expressam histórias, memórias e pertencimentos, a escola fortalece vínculos identitários e contribui para a formação de pessoas mais conscientes de seu papel nas dinâmicas socioculturais. Desse modo, integrar o falar caipira ao ensino da língua portuguesa significa criar condições para que a diversidade não seja apenas mencionada, mas efetivamente trabalhada como fundamento da educação linguística contemporânea.

6 CONCLUSÃO

O percurso teórico desenvolvido permitiu reconhecer que o falar caipira constitui uma dimensão central da história linguística brasileira, não como resíduo de um passado rural, mas como parte ativa da constituição do português nacional. Essa variedade expressa formas específicas de organização social, de circulação de saberes e de construção de identidades, de tal forma a revelar que a língua acompanha os deslocamentos e conflitos que estruturam a vida coletiva. Dessa compreensão decorre a conclusão de que a presença do falar caipira não representa uma anomalia na paisagem linguística do país, mas um testemunho da complexidade histórica que moldou as regiões de interior e suas relações com o restante do território.

Nessa mesma linha interpretativa, o estudo possibilitou o entendimento de que as características estruturais da fala caipira — fonéticas, morfossintáticas e lexicais — confirmam seu pleno funcionamento sistêmico, o que reforça que se trata de uma forma legítima do português brasileiro, sustentada por regras próprias e socialmente significativas. Assim, a partir desse quadro analítico, torna-se possível perceber que esses traços não apenas dialogam com processos amplos do português brasileiro, como mostram que a diversidade interna da língua é resultado de dinâmicas sociais e culturais contínuas. Dessa análise, emerge a constatação de que a legitimidade do falar caipira decorre de sua própria organização interna e de sua historicidade, não de sua proximidade com a norma de prestígio. Tal perspectiva desmonta interpretações que associam valor linguístico à conformidade com padrões hegemônicos e reafirma que a língua funciona como espaço de múltiplas regularidades.

Ao ampliar o foco para os efeitos sociais desses processos, evidencia-se que o estigma que recai sobre essa modalidade não se funda em critérios linguísticos, mas em ideologias que hierarquizam sujeitos e espaços sociais. A desvalorização do falar caipira opera como dispositivo simbólico que reforça desigualdades históricas e naturaliza a concentração de prestígio em determinados grupos. Entende-se, desse modo, que a avaliação negativa dessa variedade não diz respeito à língua, mas aos modos pelos quais certos segmentos da população são posicionados em lugares de menor legitimidade. Desfazer esse mecanismo exige reconhecer que toda prática linguística é atravessada por disputas de poder que extrapolam o domínio estritamente gramatical.

Diante disso, o estudo aponta para a necessidade de reorganização do ensino de língua portuguesa a partir de uma perspectiva que tome a diversidade como fundamento, e não como problema. A incorporação reflexiva do falar caipira ao espaço escolar surge como condição para enfrentar desigualdades e ampliar o repertório analítico dos estudantes. Nesse movimento de reorientação pedagógica, ganha força a ideia de que práticas que reconhecem essa variedade não apenas valorizam trajetórias culturais frequentemente silenciadas, mas também fortalecem uma educação comprometida com a justiça linguística. Ao concluir o percurso investigativo, afirma-se que considerar o falar caipira é considerar o Brasil em sua pluralidade, e que a escola ocupa posição central na construção de um ambiente em que essa pluralidade se converta em instrumento de formação crítica e emancipadora.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Amadeu. **O dialeto caipira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

BAGNO, Marcos. Introdução: Norma lingüística e outras normas. *In*: BAGNO, Marcos. **Norma lingüística**. São Paulo: Loyola, 2011. p. 9-21.

BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim**! Em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2013.

BITENCOURT, Filipe Gabrig *et al*. Sociolinguística, gênero e redes sociais digitais. **Revista Philologus**, ano 28, n. 84, Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2022. Disponível em https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/1401/1465. Acesso em: 20 out. 2025.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Sociolinguística educacional**. São Paulo; contexto, 2025.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; ALMEIDA, Joyce Elaine de. **Variação linguística na e**scola. São Paulo: Contexto, 2023.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Editora 34, 2021.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **História e estrutura da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Editora Todavia, 2023.

CANDIDO, Antonio. **Os parceiros do Rio Bonito**. São Paulo: Editora Todavia, 2023.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de**. Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares Africanos na Bahia**: um vocabulário etnohistórico. Rio de Janeiro: Topbooks Editora, 2023.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira**. Desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. **História sociopolítica da língua portuguesa**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2016.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria. **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite. Balanço crítico da Sociolinguística Variacionista no estado de São Paulo e a proposição de uma frente programática de investigação. **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, p. 869-884, maio-ago 2012. Disponível em: https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1205/759. Acesso em: 10 set. 2025.

GUERRA, Luiz Antônio. **Mestres de ontem e de hoje**: uma sociologia da viola caipira. São Paulo, 2021. Tese (Doutorado em Sociologia) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2009.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Caminhos e fronteiras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente**: a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2025.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LOPES, Nei. **História e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Barsa Planeta, 2011.

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas**: a polarização sociolinguística do Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

MACHADO, José Henrique Rodrigues *et al*. O falar caipira como influência de locus na construção de grupo. **Revista ft**, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://revistaft.com.br/o-falar-caipira-como-influencia-de-locus-na-construcao-de-grupo/ Acesso em: 05 nov. 2025.

MILROY, Lesley. **Language and social networks**. Inglaterra: Oxford: Brasil Blackwell, 1987.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão socia**l. São Paulo: contexto, 2007.

MONTEIRO, José Lemos. **Pronomes pessoais**: subsídios para uma gramática do português do Brasil. Fortaleza: Edições UFC, 1994.

MORAES, Elissandra de Lima Gouveia de; VIEIRA, Marília Silva. Variação linguística na escola: desafios do professor com o dialeto caipira dos alunos nos anos iniciais. **Anais do XVIII ENFOPLE Inhumas**: UEG, 2022. Disponível em: https://www.anais.ueg.br/index.php/enfople/article/view/15420/12393. Acesso em: 27 set. 2025.

MOREIRA, Francisco de Assis. **O dialeto caipira de Amadeu Amaral e suas reminiscências na linguagem de regiões rurais da Zona da Mata Mineira**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.

POSSENTI, Sirio. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escol**a. São Paulo: Editora Mercado de Letras, 1996.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Tupi, tupinambá, línguas gerais e português do Brasil. *In*: NOLL, Volker; DIETRICH, Wolf (org.). **O português e o tupi no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2019. p. 27-47.

RUBIO, Cássio Florêncio e GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite A fala do interior paulista no cenário da sociolinguística brasileira: panorama da concordância verbal e da alternância pronominal. **Alfa**, v. 56, n. 2, p. 307-336, 2012. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4950/4370. Acesso em: 27 set. 2025.

VIEIRA, David Serrão. **Variação linguística na fala de digital influencer**. Trabalho de conclusão de curso, UFRA, 2022. Disponível em https://bdta.ufra.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2297/1/A%20VARIA%C3%87%C3%83O%20LINGU%C3%8DSTICA%20NA%20FALA%20DE%20DIGITAL%20INFLUENCERS.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 27

O CINEMA NO BANCO DOS RÉUS: ENSAIO SOBRE O DESPREZO DA BNCC PELA ARTE CINEMATOGRÁFICA

CINEMA IN THE DOCK: AN ESSAY ON THE BNCC'S DISREGARD FOR CINEMATOGRAPHIC ART

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-027

Antonio Ismael Lopes de Sousa
Doutorando em Linguística e Literatura, pela Universidade Federal do Norte do Tocantins-UFNT. Mestre em Letras pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL. Especialista em Gestão Pública pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Especialista em Literatura Brasileira pela Faculdade Focus-FF. Graduado em Letras (Português/Inglês e Literaturas) pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Atualmente é Assistente em Administração na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) / Centro de Ciências de Balsas-CCBL (MA)
E-mail: antonio.sousa@ufnt.edu.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6550-3931

RESUMO
Com o mote de analisar o tratamento dedicado ao cinema pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o presente estudo explora o modo como o referido documento (não) aborda a arte cinematográfica. Por meio de pesquisa documental e bibliográfica, procuramos problematizar os motivos pelos quais a BNCC sequer cita o cinema como uma arte digna de figurar em sala de aula, muito menos como uma potência formativa. Mais que isso, na tentativa de justificar um suposto protagonismo da literatura, o documento ainda promove uma rivalidade entre as mais diversas artes, incluindo o cinema, ampliando ainda mais a marginalização dessas outras artes (que não a literatura), já que as relega à condição de "gêneros artísticos substitutivos" e culpabiliza tais gêneros pelo fracasso da arte literária em âmbito escolar. Do lado avesso da equalização de tratamentos entre as artes, o emprego do cinema em sala de aula, de acordo com a BNCC, implica, pelo menos, duas circunstâncias: ou o texto literário assume o primeiro plano e conquista resultados positivos; ou os seus "substitutos", cujas potencialidades foram ignoradas, atingem o pódio e aniquilam as chances de sucesso do opositor (a literatura). Desse modo, salvo quando o considera uma das alternativas de ameaça ao protagonismo literário, a BNCC trata o cinema apenas de modo tateante, ao passo que negligencia o papel dessa arte como possibilidade formativa, não passando de um mero "caudatário desse não-lugar", conforme destaca Sousa (2017). Nesse contexto, a BNCC limita, de modo muito significativo, as potências mobilizadoras do cinema no âmbito educacional, reduzindo tanto as suas inequívocas possibilidades formativas, conforme abordado por Almeida (2014), quanto as possibilidades de aprimorar a criticidade e de ampliar as chances de maior fruição e gozo estético.

Palavras-chave: Cinema; Educação; BNCC; Marginalização.

ABSTRACT
With the aim of analyzing the treatment given to cinema by the Brazilian National Common Curriculum Base (BNCC), this study explores how the document (does not) address the art of filmmaking. Through documentary and bibliographic research, we seek to problematize the reasons why the BNCC does not even mention cinema as an art worthy of being included in the classroom, much less as a formative tool. Moreover, in an attempt to justify a supposed protagonism of literature, the document even promotes a rivalry between the various arts, including cinema, further marginalizing these other arts (other than literature), since it relegates them to the condition of "substitute artistic genres" and blames these genres

for the failure of literary art in schools. On the other hand, in contrast to the equal treatment of the arts, the use of cinema in the classroom, according to the BNCC, implies at least two circumstances: either the literary text takes center stage and achieves positive results; Or its "substitutes," whose potential has been ignored, reach the podium and annihilate the chances of success of the opponent (literature). Thus, except when it considers it one of the alternatives threatening literary protagonism, the BNCC (Brazilian National Curriculum Base) treats cinema only tentatively, neglecting the role of this art as a formative possibility, making it nothing more than a mere "subordinate of this non-place," as highlighted by Sousa (2017). In this context, the BNCC significantly limits the mobilizing potential of cinema in the educational field, reducing both its unequivocal formative possibilities, as discussed by Almeida (2014), and the possibilities of improving critical thinking and expanding the chances of greater aesthetic enjoyment and pleasure.

Keywords: Cinema; Education; BNCC; Marginalization.

1 INTRODUÇÃO

A escola é o espaço em que normalmente ocorre um processo de ensino e aprendizado envolvendo docentes e discentes, cujo objetivo principal é transmitir, compartilhar, adquirir, buscar ou despertar para conhecimentos sobre assuntos variados e/ou aprimorar desempenhos em habilidades cognitivas específicas, seja correlacionadas ao mundo do trabalho, a atitudes que potencializam uma melhor convivência em coletividade, o exercício da cidadania, seja para a autorrealização, melhor compreensão de si e do mundo, bem estar físico e mental ou aquisição de quaisquer outras experiências capazes de contribuir para o alcance de um fim desejado.

Paralelamente, a escola é também um espaço em que fatalmente ocorre uma convivência social (na relação de professores x alunos x e demais membros da escola), que concorre para a exposição e compartilhamento de relatos e experiências individuais e coletivas, fazendo surgir novos conhecimentos sobre outras formas de convivência, culturas e costumes. Nesse ponto, merece destaque, além do aparecimento de novas informações sobre a existência das diversidades até então latentes, o fato de que tais experiências podem despertar para a possibilidade de reconhecimento das situações e/ou condições que indicam que, para além dos muros das escolas e das próprias casas, há outras vidas e outras formas de vivências possíveis.

Sendo o espaço da escola (*stricto sensu*) uma representação fragmentada de uma realidade, é importante que nela sejam inseridos/acrescentados (*lato sensu*) tudo aquilo que possa representar outras realidades ou quaisquer outras informações que contribuam para ampliar o repertório artístico, cultural, social, político, econômico etc., dos envolvidos. Nesse contexto, destaco o uso do cinema na escola como recurso propiciador de novas experiências e uma ferramenta que, pelas vias da interdisciplinaridade e dadas as suas possibilidades como "itinerários de formação" (Almeida, 2014), pode confluir com o desempenho da tarefa docente, levantando inquietações, problematizando, questionando, descontruindo, construindo, alterando, somando, subvertendo.

Nessa seara, o presente estudo explora o modo como a Base Nacional Comum Curricular (não) aborda a arte cinematográfica. Procuro problematizar, também, os motivos pelos quais a BNCC sequer cita o cinema como uma arte digna de figurar em sala de aula, muito menos como uma potência formativa. Mais que isso, na tentativa de justificar um suposto protagonismo da literatura, o documento ainda promove uma rivalidade entre as mais diversas artes, incluindo o cinema, ampliando ainda mais a marginalização dessas outras artes (que não a literatura), já que as relega à condição de "gêneros artísticos substitutivos" e culpabiliza tais gêneros pelo fracasso da arte literária em âmbito escolar.

2 A BNCC E A MARGINALIZAÇÃO DO CINEMA: BREVES APONTAMENTOS

Na educação brasileira, muitos esforços têm sido envidados em busca de melhorias da qualidade da educação, de modo que o ambiente escolar figure como um espaço com condições humanas dignas e mais propício ao aprendizado. Nesse caso, a ideia é pacificar o entendimento de que, devido as frequentes mudanças socioculturais e a dinâmica da globalização, é necessário que as pedagogias se tornem mais humanizadas e sincronizadas com as diversidades e o multiculturalismo.

Nessas circunstâncias, em um país fortemente marcado pelo multiculturalismo, uma das mais nobres funções que pode ser creditada à arte é exatamente a de dar visibilidade a essas variadas culturas existentes dentro ou fora de um país. Nesse aspecto, é importante ressaltar que os produtos artísticos e culturais, assim como as políticas e as práticas no âmbito educacional, influenciam e são influenciados, em maior ou menor grau, pelo contexto histórico, político, socioeconômico e cultural. Por isso, é importante que as tarefas com arte cinematográfica (e outras formas de arte) no âmbito educacional ensejem o distanciamento, a crítica e a problematização de práticas de reprodução de privilégios socioeconômicos, antidemocráticas e que concorrem para o aumento das desigualdades sociais, desvalorização da vida, intolerâncias e quaisquer outras que atentem contra a dignidade humana. A ênfase dessas atividades, por conseguinte, deve recair na "problematização do mundo", de que fala Almeida (2014). Ainda que o cinema não tenha a pretensão de ser necessariamente um recurso feito para a escola, a escola tem à sua disposição os inesgotáveis recursos do cinema e, sempre que possível, pode (e deve) "ir ao cinema", conforme bem lembram Teixeira e Lopes (org., 2014). Conforme explicam Teixeira e Lopes (org., 2014, p. 11),

> não se trata de "escolarizar" o cinema ou de "didatizá-lo". Não estamos e não queremos concebê-lo e restringi-lo a um instrumento ou recurso didático-escolar, tomando-o como uma estratégia de inovação tecnológica na educação e no ensino. Isso seria reduzi-lo por demais. Ao contrário, por si só, porque permite a experiência estética, porque fecunda e expressa dimensões da sensibilidade, das múltiplas linguagens e inventividade humanas, o cinema é importante para a educação e para os educadores, por ele mesmo, independentemente de ser uma fonte de conhecimento e de servir como recurso didático-pedagógico como introdução a inovações na escola. Com isso não estamos dizendo que o cinema não ensina ou que não possa ser utilizado para tal. [....] A constatação da importância do cinema por si só, qual seja, a necessidade de "formar" a sensibilidade e as capacidades das crianças e jovens para melhor usufruírem e sentirem esta arte e outras, não desconhece nem desconsidera seu caráter pedagógico e até mesmo didático.

A concepção de cinema como arte de autonomia plena e desvinculada, reconhecendo-se as suas inúmeras possibilidades formativas, inclusive aquelas cuja nobreza se acentua ainda mais no âmbito educacional, que é de "exposição do mundo" e "problematização do mundo" (Almeida, 2014, p. 2), devolve a este recurso não somente sua condição de *ser o que é*, como também propicia uma possibilidade de fruição estética ainda mais densa da arte. De fato, há inúmeras possibilidades de leitura da arte cinematográfica, para além daquelas que reduzem o cinema à mera diversão e entretenimento.

De posse dessas informações, poder-se-ia pensar que o cinema ocuparia, nos documentos orientação educacional do Brasil, algum destaque. Mas não é isso que acontece. Se por um lado, o caráter prescritivo da BNCC, tende a contemplar, de modo estanque, determinados assuntos, por outro, tende a sentenciar ao esquecimento aqueles que não foram nela contemplados. O fato é que, ao tentar justificar a importância da arte literária, a BNCC promove uma rivalidade entre as mais diversas artes, quando alega que,

> por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros **gêneros artísticos substitutivos**, como o **cinema** e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (Brasil, 2017, p. 499, ênfase acrescentada).

Do lado avesso da equalização de tratamentos entre as artes, posto que fundamenta o insucesso da literatura como decorrência do protagonismo dos "gêneros artísticos substitutivos", a aplicação da arte literária no âmbito educacional segundo a BNCC implica, pelo menos, duas circunstâncias: ou o texto literário assume o primeiro plano e conquista resultados positivos; ou os seus "substitutos", cujas potencialidades foram ignoradas, atingem o pódio e aniquilam as chances de sucesso do opositor. Na BNCC, resta ao cinema (na parte dedicada ao Ensino Médio), o lugar do cinema é tido apenas como uma das alternativas de ameaça ao protagonismo literário, sendo tratado de modo tangencial, negligenciado, e relegado à condição de caudatário, como descrito por Sousa (2017).

> No campo **artístico-literário**, buscam-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários, culturais etc.) ou a **formas de apropriação** do texto literário, de **produções cinematográficas** e teatrais e de outras manifestações artísticas (remidiações, paródias, estilizações, videominutos, *fanfics* etc.) **continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas** (Brasil, 2017, p. 503, ênfase acrescentada).

Sem fazer uma referência direta à arte cinematográfica, o documento aponta uma atividade envolvendo linguagens do cinema, da fotografia, da música, teatro etc., como forma de auxiliar práticas de "leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica":

> (EM13LP14) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, **efeitos de sentido** decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas etc.) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, *remix*, entre outros), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal levando em conta esses **efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação** (Brasil, 2017, p. 508).

Em relação ao tratamento dedicado ao cinema na BNCC, Cezar Migliorin, Presidente da Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual (SOCINE), demonstrou preocupação com o fato de que o documento excluiu "completamente o cinema como uma arte específica". Segundo ele,

> diversos componentes curriculares lançam mão de filmes de ficção, seriados, documentários para abordarem temas transversais e específicos de diferentes naturezas. O debate teórico que investigamos apontam para uma necessária vivência no âmbito escolar dos dispositivos cinematográficos desde a tenra idade seja para desenvolver a imaginação na Educação Infantil, na elaboração de cenários para o faz de conta, seja para a construção de identidade pessoal e cultural, seja pela singularidade da experiência sensível que o cinema possibilita [...] Como bem é lembrado na proposta de BNC, "a formação em Arte acontece em licenciaturas específicas (artes visuais, dança, teatro e música)", pois, também em licenciaturas de cinema. Embora talvez se presuma que "artes visuais" inclua de algum modo ao cinema, ele tem uma especificidade na formação do professor [...] nos preocupa que no momento de construção de uma Base Curricular tão pouca atenção tenho sido dada ao cinema (Migliorin, 2016).

E se as "quatro páginas da BNCC" (Ipiranga, 2019) dedicadas à literatura já causam uma impressão de fiasco, a situação do cinema é indubitavelmente mais incômoda, justamente porque a arte cinematográfica sequer foi "convidada" ao desempenho de um papel de destaque no documento. Deixando os alunos das escolas (mais notadamente os da escola pública) às margens de artes como o cinema, a BNCC tanto contribui para minar as possibilidades de acessos, especialmente para aqueles pertencentes às classes mais desfavorecidas economicamente, como também reforça as segregações socioculturais e minimiza as possibilidades de compreender e fruir os recursos artísticos em mais profundidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com potência mobilizadora ilimitada, o cinema propicia a experiência do sensível própria das artes, como bem destaca Rancière (2009), agindo significativamente no inconsciente estético, ao passo que também figura como possibilidade formativa em âmbito educacional. Sob a ótica das possibilidades de formação, dentre os inúmeros benefícios, a arte cinematográfica solidariza-se nas tarefas pedagógicas, propondo e/ou problematizando novos mundos e, com uma ampla gama de signos e símbolos, despontam, em potencial, como possibilidade de formação, humanização, comunicação e sensibilização.

Mesmo diante dessas prerrogativas, salvo quando o considera uma das alternativas de ameaça ao protagonismo literário, a BNCC trata o cinema apenas de modo tateante, ao passo que negligencia o papel dessa arte como possibilidade formativa, não passando de um mero "caudatário desse não-lugar", conforme destaca Sousa (2017). Assim, a BNCC limita, de modo muito significativo, as potências mobilizadoras do cinema no âmbito educacional, reduzindo tanto as suas inequívocas possibilidades formativas, conforme abordado por Almeida (2014), quanto as possibilidades de aprimorar a criticidade e de ampliar as chances de maior fruição e gozo estético.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rogério de. Cinema e educação: fundamentos e perspectivas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, e153836, 2017.

ALMEIDA, Rogério de. Possibilidades formativas do cinema. *Revista Rebeca*, São Paulo, v. 6, jul./dez. 2014a.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/Consed/Undime, 2018.

IPIRANGA, Sarah. O PAPEL DA LITERATURA NA BNCC: ENSINO, LEITOR, LEITURA E ESCOLA. *Revista de Letras*, v. 1, n. 38, p. 106-114, 3 jun. 2019. DOI: https://doi.org/10.36517/revletras.38.1.9.

MIGLIORIN, Cezar. SOCINE. *SOCINE SE POSICIONA SOBRE A INCLUSÃO DO CINEMA E AUDIOVISUAL NA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM*. Disponível em: https://www.socine.org/2016/03/socine-se-posiciona-sobre-a-inclusao-do-cinema-e-audiovisual-na-base-nacional-curricular-comum/, acesso: 3 mai. 2021.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível*: estética e política. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO Experimental / Editora 34, 2009.

SOUSA, Daniel Marcolino Claudino de. *O cinema na escola*: aspectos para uma (des)educação. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José Miguel (org.). *A escola vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

ISBN: 978-65-83849-38-0

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO CIENTÍFICA

ACTIVE METHODOLOGIES IN EDUCATION: A SCIENTIFIC REVIEW

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-028

Antônio Farias Aguiar
Mestrando em Ciências da Educação
Ecumenical
E-mail: fariasprofessorslp@gmail.com

Dilce Costa
Mestranda em Ciências da Educação
Ecumenical
E-mail: dilcecosta10@hotmail.com

Felipe Lorenzon Ronconi
Mestrando em Ciências da Educação
Ecumenical
E-mail: felipe.dr.adv@gmail.com

Francisca Lima Vieira
Mestranda em Ciências da Educação
Ecumenical
E-mail: proffrankgeo@gmail.com

Josefa Edna Silva Fernandes
Mestranda em Ciências da Educação
Ecumenical
E-mail: jednatrajano@gmail.com

Juscelino Soares
Mestrando em Ciências da Educação
Ecumenical
E-mail: soaresjuscelino3@gmail.com

Maria do Socorro Ribeiro de Lima
Mestranda em Ciências da Educação
Ecumenical
E-mail: mariaribeirorb2@gmail.com

Maria Elenice Anastácio
Mestranda em Ciências da Educação
Ecumenical
E-mail: eleniceanastacio36@gmail.com

Mônica da Silva Ribeiro Lima
Mestranda em Ciências da Educação
Ecumenical
E-mail: Monicaribeiro436@gmail.com

Sandra Teixeira de Lima Fernandes
Mestranda em Ciências da Educação
Ecumencial
E-mail: steixeira411@gmail.com

RESUMO
As metodologias ativas de aprendizagem constituem abordagens pedagógicas que colocam o estudante como protagonista do processo educativo, estimulando sua participação ativa, autonomia e pensamento crítico. Diferentemente do ensino tradicional, centrado na transmissão de conteúdos pelo professor, essas metodologias valorizam a construção do conhecimento por meio da resolução de problemas, do trabalho colaborativo, da reflexão e da aplicação prática dos saberes. Entre as principais estratégias destacam-se a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a Aprendizagem Baseada em Projetos, a Sala de Aula Invertida e o Ensino Híbrido, que integram teoria e prática de forma contextualizada. Estudos apontam que o uso das metodologias ativas favorece maior engajamento discente, desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, além de contribuir para uma aprendizagem mais significativa. No contexto educacional contemporâneo, essas metodologias mostram-se alinhadas às demandas de uma sociedade marcada pela inovação, pela tecnologia e pela necessidade de formação integral dos sujeitos.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Projetos; Sala de aula; Educação.

ABSTRACT
Active learning methodologies are pedagogical approaches that place the student as the protagonist of the educational process, stimulating their active participation, autonomy, and critical thinking. Unlike traditional teaching, centered on the transmission of content by the teacher, these methodologies value the construction of knowledge through problem-solving, collaborative work, reflection, and the practical application of knowledge. Among the main strategies are Problem-Based Learning (PBL), Project-Based Learning, the Flipped Classroom, and Blended Learning, which integrate theory and practice in a contextualized way. Studies indicate that the use of active methodologies fosters greater student engagement, the development of cognitive, social, and emotional skills, and contributes to more meaningful learning. In the contemporary educational context, these methodologies are aligned with the demands of a society marked by innovation, technology, and the need for the holistic development of individuals.

Keywords: Active methodologies; Projects; Classroom; Education.

1 INTRODUÇÃO

O cenário educacional contemporâneo tem sido marcado por profundas transformações impulsionadas pelos avanços tecnológicos, pelas mudanças sociais e pelas novas demandas do mundo do trabalho. Nesse contexto, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de repensar as práticas pedagógicas tradicionais, centradas na transmissão passiva de conteúdos, que nem sempre atendem às exigências de uma formação crítica, reflexiva e autônoma. Diante desse desafio, as metodologias ativas de aprendizagem emergem como alternativas inovadoras capazes de promover maior envolvimento dos estudantes no processo educativo.

As metodologias ativas caracterizam-se por estratégias de ensino que colocam o aluno no centro da aprendizagem, incentivando sua participação ativa na construção do conhecimento por meio da resolução de problemas, do trabalho colaborativo, da investigação e da reflexão sobre a prática. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de mediador e facilitador, orientando os estudantes no desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais essenciais para a formação integral do sujeito.

Diversos estudos apontam que a adoção de metodologias ativas contribui para o aumento do engajamento discente, para a aprendizagem significativa e para o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, autonomia, criatividade e capacidade de tomada de decisão. Além disso, essas metodologias mostram-se alinhadas às diretrizes educacionais contemporâneas, que enfatizam a formação de sujeitos capazes de atuar de forma consciente e responsável em uma sociedade em constante transformação.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, discutindo suas principais abordagens, benefícios e desafios no contexto educacional, a fim de evidenciar sua relevância para a melhoria da qualidade do ensino.

2 METODOLOGIA

As metodologias ativas de aprendizagem fundamentam-se em concepções pedagógicas que compreendem o aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento. Essas abordagens dialogam com teorias educacionais de base construtivista, sociointeracionista e humanista, as quais defendem que a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando o estudante participa ativamente do processo, relacionando novos conhecimentos às experiências prévias e ao contexto social em que está inserido.

O construtivismo, representado principalmente por Jean Piaget, destaca que o conhecimento é construído a partir da interação do indivíduo com o meio, por meio de processos de assimilação e acomodação. Nesse sentido, as metodologias ativas favorecem situações-problema que desafiam o estudante a pensar, investigar e reorganizar seus esquemas cognitivos, promovendo aprendizagens mais profundas e duradouras. Já a perspectiva sociointeracionista, fundamentada nas contribuições de Lev

Vygotsky, enfatiza a importância das interações sociais e da mediação pedagógica para o desenvolvimento cognitivo, evidenciando o papel do professor como mediador e do trabalho colaborativo como elemento central no processo de ensino-aprendizagem.

Outra base teórica relevante das metodologias ativas é a pedagogia problematizadora de Paulo Freire, que defende uma educação dialógica, crítica e emancipadora. Para Freire, o estudante não deve ser um mero receptor de informações, mas um sujeito ativo, capaz de refletir sobre a realidade e transformá-la. As metodologias ativas, ao priorizarem a problematização, a investigação e a reflexão crítica, aproximam-se dessa concepção ao estimular a autonomia intelectual e a consciência crítica dos educandos.

No âmbito das práticas pedagógicas contemporâneas, destacam-se diferentes estratégias associadas às metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a Aprendizagem Baseada em Projetos, a Sala de Aula Invertida e o Ensino Híbrido. Essas estratégias têm como objetivo integrar teoria e prática, promover o protagonismo estudantil e desenvolver competências essenciais, tais como pensamento crítico, colaboração, criatividade e resolução de problemas. Estudos apontam que tais abordagens contribuem significativamente para o aumento do engajamento discente e para a melhoria dos resultados de aprendizagem.

Dessa forma, a fundamentação teórica das metodologias ativas evidencia que essas abordagens não se configuram apenas como técnicas pedagógicas isoladas, mas como práticas sustentadas por sólidos referenciais teóricos que defendem uma educação centrada no estudante, contextualizada e voltada para a formação integral do sujeito, em consonância com as demandas da sociedade contemporânea.

3 PRINCIPAIS METODOLOGIAS ATIVAS

Nesta seção, apresentam-se as metodologias ativas mais discutidas na literatura.

3.1 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (PBL)

A PBL é uma estratégia que utiliza problemas reais como ponto de partida para o processo de aprendizagem. Os estudantes trabalham em grupos para investigar o problema, levantar hipóteses, pesquisar conteúdos e propor soluções. Essa metodologia favorece o pensamento crítico, a autonomia e o trabalho colaborativo.

3.2 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABP)

A ABP consiste no desenvolvimento de projetos que integram diferentes áreas do conhecimento. Os estudantes estabelecem objetivos, planejam etapas, pesquisam, executam ações e produzem resultados concretos. Estudos apontam que a ABP promove maior engajamento e desenvolve habilidades complexas como liderança e resolução de problemas.

3.3 SALA DE AULA INVERTIDA (FLIPPED CLASSROOM)

Nessa estratégia, os conteúdos teóricos são estudados previamente pelos estudantes, geralmente por meio de vídeos, leituras ou atividades interativas. O tempo de sala de aula é dedicado a debates, resolução de exercícios e atividades práticas. A sala de aula invertida amplia a participação dos estudantes e permite ao professor atuar como mediador.

3.4 APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Baseia-se no trabalho em grupo com interdependência positiva entre os alunos. Técnicas como Jigsaw, grupos de investigação e aprendizado entre pares são comuns nessa metodologia. A aprendizagem cooperativa melhora competências socioemocionais e promove responsabilidade coletiva.

3.5 GAMIFICAÇÃO

A gamificação utiliza elementos de jogos (desafios, recompensas, rankings) para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e motivador. Pesquisas mostram que essa abordagem aumenta o engajamento e pode melhorar o desempenho, especialmente entre estudantes mais jovens.

3.6 ESTUDO DE CASO

Essa metodologia apresenta situações reais ou fictícias para que os estudantes analisem, discutam e proponham decisões. É amplamente utilizada no ensino superior, especialmente em áreas como administração, direito e saúde.

4 EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS DA EDICÁCIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Diversos estudos demonstram que as metodologias ativas favorecem: - Maior engajamento e participação dos estudantes. - Desenvolvimento de autonomia e responsabilidade. - Melhora no desempenho acadêmico. - Desenvolvimento de habilidades socioemocionais. - Aprendizagem significativa e duradoura.

Metanálises recentes indicam que ambientes educacionais baseados em metodologias ativas tendem a apresentar melhores resultados quando comparados ao ensino tradicional, especialmente em áreas como ciências, tecnologia e saúde.

5 DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO

Apesar de seus benefícios, a implementação das metodologias ativas enfrenta desafios, tais como: - Resistência de professores e estudantes acostumados ao modelo tradicional. - Falta de formação docente

adequada. - Infraestrutura insuficiente. - Dificuldade de gestão do tempo e das atividades. - Avaliação limitada aos moldes tradicionais.

Superar esses obstáculos exige políticas de formação continuada, apoio institucional, flexibilização curricular e investimentos em recursos pedagógicos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias ativas de aprendizagem configuram-se como importantes estratégias pedagógicas no contexto educacional contemporâneo, ao promoverem a centralidade do estudante no processo de ensino-aprendizagem e estimularem o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da capacidade de resolução de problemas. Ao romperem com práticas tradicionais baseadas na transmissão passiva de conteúdos, essas metodologias contribuem para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

A análise teórica apresentada neste artigo evidencia que as metodologias ativas estão fundamentadas em sólidos referenciais pedagógicos, como o construtivismo, o sociointeracionismo e a pedagogia crítica, os quais defendem a participação ativa do aluno e a mediação docente como elementos essenciais para a construção do conhecimento. Estratégias como a Aprendizagem Baseada em Problemas, a Aprendizagem Baseada em Projetos, a Sala de Aula Invertida e o Ensino Híbrido demonstram potencial para integrar teoria e prática, favorecendo o engajamento discente e o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais.

Entretanto, a implementação das metodologias ativas ainda apresenta desafios, como a necessidade de formação continuada dos docentes, a adequação do currículo, o acesso a recursos tecnológicos e a mudança de cultura institucional. Superar esses desafios exige o comprometimento das instituições de ensino e o planejamento pedagógico alinhado às reais necessidades dos estudantes.

Dessa forma, conclui-se que as metodologias ativas representam um caminho promissor para a melhoria da qualidade do ensino, desde que sejam aplicadas de forma crítica, planejada e contextualizada. Recomenda-se, portanto, a realização de estudos empíricos que investiguem seus impactos em diferentes níveis e modalidades de ensino, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a consolidação de uma educação mais democrática, participativa e significativa.

REFERÊNCIAS

BRANSFORD, J.; BROWN, A.; COCKING, R. (org.). ***How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School.*** Washington: National Academy Press, 2000.

BERGMANN, J.; SAMS, A. ***Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day.*** Washington: ISTE, 2012.

FREIRE, P. ***Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.*** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A. ***Active Learning: Cooperation in the College Classroom.*** Minnesota: Interaction Book Company, 1998.

MORAN, J.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. ***Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.*** Campinas: Papirus, 2013.

THOMAS, J. W. ***A Review of Research on Project-Based Learning.*** San Rafael, CA: Buck Institute for Education, 2000.

DÍAZ, F. B.; HERNÁNDEZ, G. ***Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo***. México: McGraw-Hill, 2010.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. ***Gamification by Design.*** Sebastopol: O'Reilly Media, 2011.

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 29

PEDAGOGIA DA IMPLICAÇÃO E DOCÊNCIA INTERSECCIONALMENTE SITUADA: FUNDAMENTOS ÉTICO-POLÍTICOS PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

PEDAGOGY OF IMPLICATION AND INTERSECTIONALLY SITUATED TEACHING: ETHICAL-POLITICAL FOUNDATIONS FOR AN EMANCIPATORY EDUCATION

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-029

Danielle Fernandes Viana Monken
Doutora em Educação
FaE - UFMG / SEE - MG
E-mail: daniellemonken@gmail.com

RESUMO

Este artigo analisa as implicações éticas e políticas da interseccionalidade para a docência, propondo uma releitura da pedagogia crítica a partir de uma perspectiva decolonial. Parte-se do reconhecimento de que a escola é um espaço atravessado por desigualdades de raça, gênero, classe e território, o que exige repensar a prática educativa como campo de poder e de disputa simbólica. O problema que orienta o estudo consiste em compreender de que modo a interseccionalidade pode constituir-se em fundamento ético e político da práxis emancipatória. Adota-se uma abordagem qualitativa de natureza teórica, fundamentada em Paulo Freire, nas teorias feministas interseccionais de Kimberlé Crenshaw, Patricia Hill Collins e Sirma Bilge, e nas epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos. O percurso metodológico segue uma hermenêutica crítica, orientada pela articulação entre reflexão teórica e implicação política. A análise evidencia que a interseccionalidade desestabiliza o universalismo da pedagogia freiriana, introduzindo a diferença e a pluralidade como dimensões constitutivas da emancipação. Como resultado, o estudo propõe duas categorias teóricas centrais: pedagogia da implicação, que desloca o foco da conscientização para a responsabilidade situada do educador, e docência interseccionalmente situada, que compreende o ensino como prática relacional de justiça cognitiva. Conclui-se que educar é um gesto de implicação ética com o outro e com o mundo, no qual a emancipação se realiza como processo coletivo de reconhecimento, diálogo e reconstrução do comum.

Palavras-chave: Pedagogia crítica; Interseccionalidade; Epistemologias do Sul; Ética docente. Emancipação.

ABSTRACT

This article examines the ethical and political implications of intersectionality for teaching practice, proposing a reinterpretation of critical pedagogy from a decolonial perspective. It starts from the recognition that schools are spaces marked by inequalities of race, gender, class, and territory, which requires rethinking education as a field of power and symbolic dispute. The central problem guiding the study is to understand how intersectionality can constitute an ethical and political foundation for emancipatory praxis. A qualitative, theoretical approach is adopted, grounded in Paulo Freire's critical pedagogy, the intersectional feminist theories of Kimberlé Crenshaw, Patricia Hill Collins, and Sirma Bilge, and Boaventura de Sousa Santos's epistemologies of the South. The methodological path follows a critical hermeneutic orientation, articulating theoretical reflection with political implication. The analysis shows that intersectionality destabilizes the universalism of Freire's pedagogy by introducing difference and plurality as constitutive dimensions of emancipation. As a result, the study proposes two central theoretical categories: pedagogy of implication, which shifts the focus from consciousness-raising to the educator's situated ethical responsibility, and intersectionally situated teaching, which understands teaching as a

relational practice of cognitive justice. It concludes that education is an ethical act of implication with others and with the world, in which emancipation unfolds as a collective process of recognition, dialogue, and reconstruction of the common.

Keywords: Critical pedagogy; Intersectionality; Epistemologies of the South; Teaching ethics; Emancipation.

1 INTRODUÇÃO

As desigualdades que estruturam o campo educacional brasileiro continuam a revelar as fronteiras históricas entre inclusão formal e exclusão simbólica. A escola, embora frequentemente proclamada como espaço de emancipação, permanece atravessada por hierarquias de raça, gênero, classe e território que determinam quem pode ensinar, aprender e ser reconhecido como sujeito de saber. Tais desigualdades epistêmicas persistem mesmo diante das políticas de acesso e permanência conquistadas no período pós-redemocratização, indicando que a ampliação formal de direitos não foi acompanhada de uma transformação efetiva dos modos de produzir e legitimar o conhecimento. Nesse cenário, repensar a docência torna-se um imperativo ético e político: compreender quem ensina, o que se ensina e a partir de quais lugares de fala implica interrogar o próprio fundamento da prática educativa.

O problema que orienta este estudo consiste em compreender de que modo a interseccionalidade pode constituir-se em fundamento ético e político da práxis pedagógica emancipatória. Parte-se da hipótese de que a interseccionalidade, ao revelar as articulações entre sistemas de dominação e modos de conhecer, oferece um referencial teórico capaz de reconfigurar a pedagogia crítica em direção a um horizonte decolonial. Essa problemática demanda revisitar as bases epistemológicas da pedagogia freiriana e colocá-la em diálogo com o feminismo negro, as epistemologias do Sul e as teorias críticas contemporâneas que desestabilizam a noção moderna de sujeito universal.

O objetivo geral do estudo é analisar as implicações éticas e políticas da interseccionalidade para a docência, propondo uma releitura da pedagogia crítica a partir de um referencial decolonial. Como objetivos específicos, busca-se:

a) examinar as convergências e tensões entre as perspectivas de Freire, Crenshaw, Collins, Bilge e Santos;

b) formular as categorias teóricas de pedagogia da implicação e docência interseccionalmente situada como contribuições originais ao campo da educação crítica;

c) identificar as implicações dessas categorias para a formação e a prática docente contemporânea.

A justificativa da pesquisa está ancorada na necessidade de atualizar o projeto emancipatório freiriano frente às novas configurações das desigualdades. Em Pedagogia do oprimido (Freire, 1987), a categoria do “oprimido” articula-se predominantemente ao eixo de classe, associando emancipação à luta contra a alienação econômica. Contudo, a realidade contemporânea evidencia que as opressões se entrecruzam de modo complexo, produzindo múltiplos sujeitos subalternizados. A interseccionalidade amplia o escopo da pedagogia crítica ao demonstrar que as relações de poder são simultaneamente estruturais e relacionais, operando tanto nas instituições quanto nas interações cotidianas. Assim, a emancipação não pode mais ser compreendida como libertação universal, mas como processo situado, plural e inacabado.

A pesquisa inscreve-se no campo das epistemologias do Sul (Santos, 2008) e adota uma abordagem qualitativa, crítica e interpretativa, informada pela tradição freiriana em diálogo tenso com o pensamento interseccional e as teorias decoloniais. Parte-se do princípio de que o conhecimento é sempre situado e de que o ato educativo, longe de ser neutro, constitui uma prática social e política. Nesse sentido, o estudo compreende a docência como espaço de disputa simbólica no qual se definem não apenas conteúdos, mas regimes de legitimidade do saber.

Três marcos teóricos estruturam a reflexão e organizam sua hierarquia conceitual. A pedagogia crítica de Paulo Freire (1979, 1987) fornece o núcleo ético-político da análise, oferecendo a categoria fundante de práxis como articulação entre reflexão e ação transformadora. A interseccionalidade, formulada por Kimberlé Crenshaw (1989) e aprofundada por Patricia Hill Collins (2000) e Sirma Bilge (2013), atua como ferramenta analítica e categoria ética que desestabiliza o universalismo freiriano, introduzindo a multiplicidade das opressões e a dimensão situada das experiências educativas. Por sua vez, as epistemologias do Sul, formuladas por Boaventura de Sousa Santos (2008, 2010), delineiam o horizonte epistêmico da justiça cognitiva, ao denunciar o "monoculturalismo do saber" e propor uma ecologia de conhecimentos. Essa arquitetura teórica não visa conciliar tradições distintas, mas explorar suas fricções produtivas como condição para a reconstrução da pedagogia crítica em bases plurais e decoloniais.

O presente artigo estrutura-se em quatro partes. Após esta introdução, a Fundamentação Teórica discute as matrizes conceituais da interseccionalidade, da práxis e das epistemologias decoloniais. Em seguida, o Percurso Teórico-Metodológico explicita o caminho epistemológico e interpretativo adotado. A seção de Discussão e Análise desenvolve as noções de pedagogia da implicação e docência interseccionalmente situada e examina suas implicações para a prática docente. Por fim, as Considerações Finais sintetizam as contribuições teóricas e indicam desdobramentos para o campo da formação de professores.

Nessa perspectiva, este artigo sustenta que a docência interseccionalmente situada constitui um paradigma emergente no interior da pedagogia crítica decolonial. Ao articular as categorias de práxis, diferença e responsabilidade, propõe compreender o ensino como prática de implicação ética e política orientada pelo princípio da justiça cognitiva. Educar, nesse horizonte, significa criar condições de coexistência e reconhecimento mútuo, transformando o espaço escolar em território de diálogo, redistribuição simbólica e construção do comum.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este estudo inscreve-se no campo das epistemologias do Sul e da pesquisa qualitativa crítica, partindo do entendimento de que o conhecimento é sempre situado, relacional e atravessado por relações de poder (Santos, 2008; Collins, 2000). A escolha por um ensaio teórico de natureza hermenêutico-crítica

decorre da convicção de que refletir sobre a docência não é um exercício neutro, mas um gesto político de produção de sentido. Conforme Freire (1996), “pesquisar é também um modo de intervir no mundo”; assim, pensar é uma forma de ação transformadora.

O ensaio teórico, segundo Severino (2017), distingue-se da revisão bibliográfica tradicional por articular reflexão filosófica, reconstrução conceitual e intervenção crítica. Essa perspectiva metodológica responde à necessidade de produzir conhecimento a partir de uma epistemologia da implicação, em que o pesquisador se reconhece como sujeito histórico e ético, situado em contextos de privilégio e vulnerabilidade. Desse modo, teoria e método não se separam: o caminho de análise é, simultaneamente, o modo de construir e habitar o conhecimento..

2.1 EIXOS TEÓRICOS DA ANÁLISE

A reflexão apresentada neste texto apoia-se em três marcos teóricos principais que estruturam e hierarquizam o argumento. O primeiro é a pedagogia crítica de Paulo Freire (1979, 1987, 1996), que oferece o núcleo ético-político do estudo. A categoria de práxis — articulação entre reflexão e ação — sustenta a compreensão da docência como prática de liberdade e de humanização coletiva. Contudo, a categoria do “oprimido” em Freire, centrada na luta de classes, revela-se insuficiente diante das múltiplas opressões contemporâneas. O segundo eixo é a interseccionalidade, formulada por Kimberlé Crenshaw (1989) e desenvolvida por Patricia Hill Collins (2000) e Sirma Bilge (2013). Essa abordagem evidencia que raça, gênero, classe e colonialidade operam de forma entrelaçada, produzindo desigualdades específicas. Collins introduz o conceito de matriz de dominação, articulando-o à ideia de que todo conhecimento é situado e politicamente implicado. Bilge alerta para os riscos de uma interseccionalidade reduzida à retórica da diversidade, reafirmando seu caráter crítico e transformador. O terceiro marco são as epistemologias do Sul, de Boaventura de Sousa Santos (2008, 2010), que ampliam o horizonte de análise ao propor uma ecologia dos saberes como contraponto ao “monoculturalismo do conhecimento” moderno. Enquanto a interseccionalidade evidencia as relações sociais de opressão, Santos desloca a crítica para o campo da dominação epistêmica. A convergência entre essas perspectivas sustenta a noção de justiça cognitiva, que orienta a proposta de uma pedagogia comprometida com a pluralidade dos saberes e com a legitimidade das vozes historicamente silenciadas.

A partir do diálogo entre esses referenciais, a pesquisa aponta duas categorias: pedagogia da implicação e docência interseccionalmente situada. Categorias entendidas como síntese das relações entre ética, política e epistemologia no campo educacional, que emergem das tensões e não da conciliação entre os marcos teóricos, reafirmando que a fricção entre saberes é produtiva e necessária para a reconstrução da pedagogia crítica em bases decoloniais.

2.2 CAMINHO HERMENÊUTICO E PROCEDIMENTOS TEÓRICO-ANALÍTICOS

O percurso metodológico desenvolveu-se em três movimentos interdependentes, guiados por uma abordagem hermenêutico-crítica. O primeiro movimento consistiu na leitura e análise interpretativa das obras centrais dos autores que compõem o corpus teórico, buscando identificar como cada perspectiva conceitua as relações entre opressão, conhecimento e emancipação. Essa etapa constituiu o momento hermenêutico, voltado à compreensão dos sentidos originais das categorias.

O segundo movimento envolveu a reconstrução dialética das categorias extraídas das leituras, destacando as convergências e os conflitos entre pedagogia crítica, interseccionalidade e epistemologias do Sul. Essa etapa privilegiou o confronto teórico como instrumento de criação conceitual, recusando sínteses conciliatórias e explorando a tensão como método. E o terceiro movimento resultou na formulação das categorias autorais que condensam a contribuição teórica da pesquisa: pedagogia da implicação e docência interseccionalmente situada. Essa formulação representou o momento criador do processo investigativo, em que a leitura teórica dialogou com a responsabilidade ética do pesquisador e com as demandas da realidade educacional brasileira.

Esses movimentos compõem o que Santos (2010) denomina tradução intercultural, processo de diálogo entre racionalidades distintas que busca ampliar os horizontes do conhecimento sem apagar suas diferenças. Assim, a pesquisa não se limita a interpretar tradições teóricas, mas busca reconstruí-las criticamente à luz de contextos latino-americanos e de práticas docentes concretas.

Do ponto de vista operacional, a análise foi orientada por quatro categorias analíticas centrais, diferença, poder, práxis e emancipação, entendidas como dimensões interligadas do campo educacional crítico. Cada categoria foi examinada à luz das relações entre saber e poder, conforme delineado por Freire (1987), Collins (2000) e Santos (2010). A condução analítica pautou-se por dois princípios metodológicos complementares:

- Reflexividade ética: o pesquisador reconhece sua posição de enunciação e as implicações políticas de sua leitura (Collins, 2000; Santos, 2008). A produção do conhecimento é, portanto, também um ato de responsabilidade.
- Inseparabilidade entre teoria, ética e ação: conforme Freire (1996), toda reflexão pedagógica é prática transformadora; logo, a elaboração teórica constitui uma forma de intervenção política e epistêmica.

Essa perspectiva metodológica reafirma que a pesquisa educacional crítica deve ser compreendida como ato de resistência cognitiva e invenção pedagógica. O ensaio teórico, ao mesmo tempo que interpreta o real, propõe deslocamentos epistemológicos em direção a uma pedagogia plural, interseccional e implicada, orientada pela justiça cognitiva e pela emancipação situada.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Compreender a docência à luz da interseccionalidade significa reconhecer que o trabalho educativo é uma prática social situada, atravessada por relações de poder, tensões éticas e disputas políticas. A escola não é um espaço neutro de transmissão de saberes, mas um território de negociação simbólica no qual se produzem e se confrontam diferentes epistemes, identidades e linguagens. Ensinar, nesse contexto, é um ato de decisão ética e política que define, cotidianamente, os contornos da justiça e da diferença. O desafio consiste em articular essas dimensões sem reduzi-las uma à outra. A ética, quando desvinculada da política, tende à neutralização; a política, sem ética, converte-se em dogmatismo. A interseccionalidade, ao revelar como o poder opera simultaneamente nas instituições e nas interações cotidianas, oferece uma mediação crítica entre essas esferas, permitindo compreender a docência como prática de implicação e corresponsabilidade.

Esta análise inscreve-se em uma epistemologia crítica e decolonial. Três marcos teóricos estruturam o argumento. A pedagogia crítica de Freire (1987, 1996) fornece o núcleo ético e político, ao propor a práxis como unidade entre reflexão e ação transformadora. A interseccionalidade, conforme Crenshaw (1989) e aprofundada por Collins (2000) e Bilge (2013), opera como ferramenta analítica e princípio ético, desestabilizando o universalismo freiriano e introduzindo a pluralidade das opressões como condição do ato educativo. Por fim, as epistemologias do Sul, elaboradas por Santos (2008, 2010), constituem o horizonte epistêmico da justiça cognitiva, ao denunciar o "monoculturalismo do saber" e propor o diálogo entre racionalidades diversas. Essa hierarquia conceitual não estabelece subordinação, mas define uma ordem de leitura: Freire oferece a base ético-política; Crenshaw e Collins fornecem o instrumento analítico; Santos amplia o horizonte epistemológico e decolonial.

A tensão entre Freire (1987) e a interseccionalidade (Crenshaw, 1989; Collins, 2000) redefine a concepção de práxis emancipatória. Em Pedagogia do oprimido, Freire compreende a libertação como um processo coletivo de conscientização que parte da unidade do oprimido como sujeito universal. A interseccionalidade contesta esse universalismo ao demonstrar que as opressões se entrecruzam e produzem experiências diversas de dominação e resistência. O sujeito emancipador, portanto, não é homogêneo, mas múltiplo. Essa diferença desloca a práxis de um horizonte unitário para um campo relacional e plural. Ensinar passa a significar escutar, descentrar-se e construir o conhecimento com o outro. A emancipação, nessa perspectiva, não se reduz à superação da opressão, mas à criação de condições para o reconhecimento das diferenças e a redistribuição simbólica do poder.

As epistemologias do Sul, propostas por Santos (2008, 2010), ampliam esse debate ao transferir a crítica da dominação social para a dominação epistêmica. Ao propor uma ecologia dos saberes, Santos afirma que não há hierarquia natural entre formas de conhecimento e que a ciência moderna consolidou um monopólio cognitivo de caráter colonial. A convergência entre Santos e as autoras da interseccionalidade

reside na denúncia das desigualdades cognitivas: enquanto a interseccionalidade evidencia os efeitos sociais da exclusão, Santos explicita suas bases epistemológicas. Juntas, essas perspectivas permitem compreender que a emancipação não depende apenas do acesso ao conhecimento, mas da democratização dos modos de conhecer. O educador, nesse horizonte, é mediador entre epistemes, responsável por criar condições para o diálogo entre saberes acadêmicos, comunitários e experienciais.

Essas formulações teóricas desdobram-se em implicações pedagógicas concretas. No plano curricular, a interseccionalidade exige revisar as hierarquias que definem o que é considerado conhecimento legítimo. É necessário incorporar produções intelectuais marginalizadas e reconhecer saberes oriundos de diferentes tradições culturais. Inspirado nas epistemologias do Sul, o currículo pode tornar-se espaço de tradução intercultural (Santos, 2010), no qual diferentes racionalidades coexistem sem hierarquia. No plano avaliativo, propõe-se deslocar o foco do desempenho individual para o processo de aprendizagem, valorizando o contexto, as trajetórias e as desigualdades estruturais que moldam a experiência escolar. Avaliar, assim, é um ato ético e político, pois implica reconhecer as condições de diferença e não apenas medir resultados.

Na formação docente, a perspectiva interseccional propõe o desenvolvimento da reflexividade crítica: compreender como privilégios e vulnerabilidades moldam o olhar pedagógico. Isso requer práticas formativas que articulem autocrítica, diálogo e escuta radical (hooks, 1994). Formar professores, nesse sentido, é promover um deslocamento de perspectiva, permitindo que reconheçam sua própria inserção nas estruturas de poder e assumam a responsabilidade de transformá-las.

A partir dessas articulações emerge a categoria ética da presença, aqui compreendida como princípio orientador da docência crítica. A ética da presença não se funda na neutralidade nem na distância, mas na vulnerabilidade e na abertura ao outro. Ela requer escuta, diálogo e corresponsabilidade, reconhecendo que todo ato educativo é também uma intervenção nas condições de existência do outro. Essa ética sustenta o conceito de docência interseccionalmente situada, definida como prática que articula saber, poder e diferença na produção de conhecimento. O professor, nesse enquadramento, não é mero transmissor, mas sujeito relacional que legitima vozes diversas e cria espaços de coexistência epistêmica.

Com base nesse princípio, propõe-se a pedagogia da implicação como categoria teórico-prática derivada deste estudo. Inspirada em Freire (1996) e reconfigurada pela interseccionalidade (Collins, 2000; Bilge, 2013), ela desloca o foco da conscientização para a responsabilidade. Implicar-se é reconhecer-se como parte das relações de poder que estruturam a educação e, simultaneamente, como agente de sua transformação. A práxis deixa de ser apenas reflexão sobre o mundo e torna-se presença ativa no mundo. A pedagogia da implicação, assim, redefine a emancipação como gesto de coautoria, em que o educador se engaja não por abstração, mas por compromisso ético com a alteridade.

Nesse sentido, a interseccionalidade, em diálogo com a pedagogia crítica e com as epistemologias do Sul, redefine o significado da emancipação no campo educativo. A liberdade, antes entendida apenas como superação da opressão, passa a ser compreendida como construção compartilhada de condições mais justas para aprender e ensinar. O ensino, visto como prática de justiça cognitiva, deixa de ser uma transmissão unilateral e torna-se um processo de escuta, diálogo e reconstrução do conhecimento em comum. Nesse contexto, o professor não é apenas mediador do saber, mas participante ativo da transformação das relações que sustentam a desigualdade. Ele se emancipa quando reconhece que também faz parte das estruturas que deseja modificar e quando transforma a sala de aula em um espaço vivo de encontro, reconhecimento e criação coletiva de sentido. Assim, a docência se afirma como um compromisso ético e político com a dignidade de todas as vozes que compõem a experiência educativa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi compreender de que modo a interseccionalidade pode constituir-se em fundamento ético e político da práxis pedagógica emancipatória. Partindo da hipótese de que o trabalho educativo é atravessado por relações de poder, o artigo buscou investigar como a pedagogia crítica, o pensamento interseccional e as epistemologias do Sul podem dialogar na construção de um paradigma de docência orientado pela justiça cognitiva e pela responsabilidade ética.

Os resultados teóricos alcançados indicam que compreender a docência à luz da interseccionalidade implica reconfigurar o próprio horizonte da pedagogia crítica. O ensino deixa de ser concebido como prática universal de emancipação e passa a ser reconhecido como processo situado, marcado por diferenças e disputas simbólicas. A análise demonstrou que a interseccionalidade, ao revelar a multiplicidade das opressões e a heterogeneidade dos sujeitos, oferece uma chave para repensar a práxis freiriana sem romper com seu núcleo ético-político, mas deslocando-o em direção a uma pedagogia plural e relacional, enraizada na justiça cognitiva.

A principal contribuição teórica desta pesquisa consiste na formulação das categorias pedagogia da implicação e docência interseccionalmente situada. A pedagogia da implicação é apresentada como uma releitura da práxis freiriana que desloca o foco da conscientização para a responsabilidade ética do educador diante do outro. Implicar-se significa reconhecer que ensinar é sempre um ato político e relacional, no qual o educador participa das estruturas que busca transformar. Já a docência interseccionalmente situada é compreendida como prática de mediação crítica entre saber, poder e diferença, em que o professor atua como agente ético-político e tradutor epistêmico, promovendo o diálogo entre racionalidades distintas, sejam elas acadêmicas, populares e comunitárias, sem reproduzir hierarquias.

Do ponto de vista teórico, o estudo desloca o paradigma emancipatório da consciência universal do oprimido (Freire, 1987) para uma concepção plural de libertação, atravessada por raça, gênero, classe,

território e outros marcadores sociais. Do ponto de vista pedagógico, propõe que a interseccionalidade não seja tratada como tema transversal, mas como princípio ético-político da formação docente. Isso exige revisar currículos, práticas avaliativas e metodologias de ensino, substituindo a lógica da neutralidade pela ética da presença, entendida como compromisso ativo com a escuta, o diálogo e o reconhecimento mútuo.

No campo epistemológico, o estudo reforça a ideia, inspirada em Santos (2010), de que a emancipação não é um ponto de chegada, mas um processo inacabado e relacional. O desafio da educação crítica contemporânea não se resume a democratizar o acesso ao conhecimento, mas a democratizar as condições de sua produção. O professor, nesse horizonte, atua como mediador entre mundos cognitivos e agente da justiça cognitiva, capaz de promover o encontro entre saberes historicamente hierarquizados.

Reconhece-se, contudo, que essa proposta não elimina as tensões que a sustentam. A interseccionalidade questiona o universalismo freiriano e exige uma pedagogia mais sensível às diferenças internas ao campo dos oprimidos. Da mesma forma, persiste a tensão entre ética e política: pensar eticamente não é suficiente quando o pensamento é colonizado, mas agir politicamente sem reflexão pode reproduzir as opressões que se pretende superar. É nesse terreno de instabilidade e de diálogo entre contradições que se localiza a potência transformadora da docência contemporânea.

Como agenda para pesquisas futuras, propõe-se o desenvolvimento de investigações empíricas que analisem como os princípios da pedagogia da implicação e da docência interseccionalmente situada se manifestam em contextos concretos de formação docente, práticas curriculares e processos avaliativos. Tais estudos poderão testar a aplicabilidade dessas categorias e contribuir para a consolidação de um novo paradigma de educação crítica, comprometido com a pluralidade epistêmica e com a dignidade das diferenças.

Os achados deste trabalho reforçam que educar é um gesto de implicação com o outro e com o mundo. A emancipação não se realiza em abstrações, mas em escolhas cotidianas que afirmam a dignidade, a escuta e a coexistência. A docência interseccionalmente situada redefine o sentido da liberdade: não como conquista individual, mas como processo coletivo de coautoria e responsabilidade. A pedagogia da implicação, assim, constitui um caminho ético e político para repensar a docência no século XXI. Uma docência que não apenas ensina, mas compartilha o poder de conhecer e transforma o ato de ensinar em experiência viva de justiça cognitiva.

REFERÊNCIAS

BILGE, Sirma. Interseccionalidade. Trad. Tatiana Dias Silva. São Paulo: Boitempo, 2013.

COLLINS, Patricia Hill. Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Trad. Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (orgs.). Nova história das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2012. p. 52–63. [Texto originalmente publicado em 1989].

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 30

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA AMAZÔNIA OCIDENTAL: O RESGATE DOS MATERIAIS MANIPULÁVEIS EM TEMPOS DE RESTRIÇÃO DIGITAL

MATHEMATICS EDUCATION IN THE WESTERN AMAZON: RESCUING MANIPULATIVE MATERIALS IN TIMES OF DIGITAL RESTRICTION

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-030

Luiz Antonio dos Santos Magalhães
Mestrando em Educação Matemática – PPGEM
Universidade Federal de Rondônia – UNIR
E-mail: luiz_nbo@hotmail.com
LATTES: http://lattes.cnpq.br/6632498729251318

Gisele de Oliveira Montanha Puruborá
Mestranda em Ensino de Geografia – PROFGEO
Instituto Federal de Rondônia – IFRO
E-mail: montanhagisele@gmail.com
LATTES: http://lattes.cnpq.br/7705105695517301

RESUMO
O presente artigo aborda os desafios contemporâneos da Educação Matemática no contexto da Amazônia Ocidental, com ênfase nas adaptações necessárias diante da recente legislação que restringe o uso de dispositivos móveis em sala de aula. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e bibliográfica, que busca respostas para o impasse pedagógico criado pela ausência momentânea de recursos digitais. O objetivo do estudo é analisar como o resgate de materiais manipuláveis e a abordagem da Etnomatemática podem atuar como estratégias pedagógicas eficazes e culturalmente relevantes neste novo cenário normativo. A metodologia consistiu em uma revisão sistemática da literatura, dialogando com teóricos da área para investigar as potencialidades didáticas de recursos táteis como o Tangram, o Geoplano e o Material Dourado. Os resultados evidenciam que a utilização intencional e planejada de objetos concretos facilita a transição do raciocínio empírico para o pensamento abstrato e promove um engajamento significativo, suprindo de forma criativa a lacuna deixada pelas tecnologias. Conclui-se que a reinvenção das práticas docentes, ao valorizar a interação tátil e a realidade cultural local, é indispensável para assegurar uma aprendizagem matemática crítica, inclusiva e alinhada às demandas educacionais da região.

Palavras-chave: Educação Matemática; Amazônia Ocidental; Materiais Manipuláveis; Restrição Digital; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT
This article addresses the contemporary challenges of Mathematics Education in the context of the Western Amazon, with emphasis on the necessary adaptations in face of recent legislation restricting the use of mobile devices in the classroom. This is a qualitative, exploratory, and bibliographic research that seeks answers to the pedagogical impasse created by the momentary absence of digital resources. The objective of the study is to analyze how the rescue of manipulative materials and the Ethnomathematics approach can act as effective and culturally relevant pedagogical strategies in this new normative scenario. The methodology consisted of a systematic literature review, engaging with theorists in the field to investigate the didactic potential of tactile resources such as Tangram, Geoboard, and Golden Beads. The results evidence that the intentional and planned use of concrete objects facilitates the transition from empirical

reasoning to abstract thinking and promotes significant engagement, creatively filling the gap left by technologies. It is concluded that the reinvention of teaching practices, by valuing tactile interaction and local cultural reality, is indispensable to ensure mathematical learning that is critical, inclusive, and aligned with the region's educational demands.

Keywords: Mathematics Education; Western Amazon; Manipulative Materials; Digital Restriction; Pedagogical Practices.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Matemática na Amazônia Ocidental defronta-se com desafios multifacetados, que transcendem as questões de infraestrutura educacional e atingem a necessidade premente de adaptar currículos e práticas pedagógicas às singularidades culturais e geográficas da região. Frequentemente, o ensino de matemática é percebido pelos discentes como um corpo de conhecimento abstrato, desconectado de seu cotidiano ribeirinho, indígena ou urbano-amazônico. Observa-se, na prática, a dificuldade do aluno em vincular a simbologia matemática a situações concretas, gerando uma lacuna entre o formalismo acadêmico e a realidade vivida.

Essa desconexão, conforme apontam Alrø e Skovsmose (2004, p. 7), pode conduzir a um estado de "alienação matemática", no qual o estudante não vislumbra propósito ou aplicabilidade naquilo que lhe é ensinado. Em consonância, Skovsmose (2001, p. 25) argumenta que "a educação matemática deve ser pensada não apenas como a transmissão de um corpo de conhecimentos, mas como um processo de capacitação para a ação". Tal perspectiva é particularmente relevante no contexto amazônico, onde a instrumentalização do saber é crucial para o desenvolvimento local e a autonomia das comunidades.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo analisar os desafios nas práticas pedagógicas do ensino de matemática na Amazônia Ocidental, identificando estratégias que possam superá-los. Para tanto, revisita-se a literatura com foco em autores que defendem uma matemática contextualizada, dialogando com Freire (1996, p. 100), que preconiza a "pedagogia da pergunta" como ferramenta para a leitura do mundo.

Contudo, a busca por novas estratégias enfrenta um cenário tecnológico paradoxal. Se por um lado as tecnologias digitais oferecem recursos vastos, por outro, competem pela atenção do discente. Esse debate ganhou novos contornos com a promulgação da Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, que em seu Art. 2º estabelece: "Fica proibido o uso, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais durante a aula, o recreio ou intervalos entre as aulas, para todas as etapas da educação básica".

Essa nova realidade legal impõe uma questão central: diante da restrição tecnológica, como as práticas pedagógicas podem integrar metodologias ativas de forma significativa, resgatando o engajamento sem depender das telas? Este questionamento orienta a presente investigação rumo à valorização dos materiais manipuláveis. Conforme Nacarato e Nogueira (2017), o princípio básico desses materiais é permitir que o aluno manipule objetos para "extrair" princípios matemáticos, tornando concreto o que é abstrato.

Portanto, este artigo discute como a integração de metodologias ativas e o uso intencional de recursos manipuláveis — como o Tangram, o Geoplano e o Material Dourado — constituem soluções eficazes para os desafios pedagógicos locais. Busca-se demonstrar que é possível promover o pensamento crítico e reflexivo em consonância com as particularidades culturais da Amazônia, transformando a

limitação do uso de celulares em uma oportunidade para o reencantamento com a matemática tátil e experimental.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A construção de práticas pedagógicas eficazes para a Amazônia Ocidental exige mais do que a simples transposição de currículos nacionais; ela demanda um alicerce teórico sensível à "ecologia" da sala de aula local, que articule a riqueza cultural ribeirinha e indígena com os processos cognitivos de aprendizagem e a nova realidade normativa. Nesse contexto, o ensino da matemática não ocorre em um vácuo social, mas em um território marcado por saberes ancestrais e, contemporaneamente, por desafios infraestruturais e legais que obrigam o educador a repensar suas ferramentas de mediação.

Diante do cenário imposto pela Lei nº 15.100/2025, que restringe o uso de dispositivos digitais, a teoria precisa oferecer respostas para a manutenção do engajamento discente. Assim, esta seção aprofunda os pilares que sustentam a proposta deste estudo: a Etnomatemática, não apenas como folclore, mas como antídoto à alienação escolar; o uso de materiais manipuláveis, resgatados como mediadores cognitivos essenciais na ausência das telas; e as metodologias ativas, readaptadas para funcionar em um ambiente analógico, garantindo que a sala de aula continue sendo um espaço de construção e não apenas de instrução.

Para compreender como essa engrenagem pedagógica funciona, é necessário primeiramente desconstruir a ideia de uma matemática única e universal, abrindo espaço para os saberes que já existem na comunidade. O ponto de partida dessa reflexão reside na compreensão de que a cultura não é um obstáculo ao ensino formal, mas sim o solo fértil onde a aprendizagem significativa deve criar raízes.

2.1 ETNOMATEMÁTICA: CULTURA E CRÍTICA SOCIAL

A Etnomatemática não se resume a uma metodologia de ensino, mas constitui um programa de pesquisa que busca conectar a matemática acadêmica com as práticas culturais dos estudantes. Segundo Ubiratan D'Ambrosio (2001; 2013), cada cultura desenvolve sua própria "matemática" — entendida como técnicas de explicar e lidar com a realidade — em resposta às suas necessidades de sobrevivência e transcendência. Para o autor, a Etnomatemática possui uma relação natural com a antropologia e as ciências da cognição, carregando uma evidente dimensão histórica e política ao propor que se reconheça e valorize os saberes presentes nas diversas culturas, incluindo as minoritárias e excluídas.

Essa abordagem encontra eco na pedagogia de Paulo Freire (1996), que destacava a importância da "pedagogia da pergunta" e do diálogo como fundamentos da prática educativa. Para Freire, a leitura do mundo precede a leitura da palavra; ou seja, antes de decodificar símbolos matemáticos abstratos, o estudante precisa compreender a matemática implícita em sua realidade imediata. No contexto da Amazônia

Ocidental, isso significa valorizar as estratégias de contagem e medição presentes na agricultura familiar, na pesca e no comércio ribeirinho como pontos de partida válidos para o processo de escolarização.

Sem essa conexão, o ensino corre o risco de promover o que Alrø e Skovsmose (2004) denominam "alienação matemática", um estado onde os estudantes não veem propósito ou aplicabilidade no que lhes é ensinado. Pinheiro e Rosa (2015) argumentam que o programa Etnomatemática atua justamente na reversão desse quadro, valorizando a construção de conhecimentos de grupos culturais distintos e promovendo interações que tornam os alunos críticos para refletir sobre problemas do cotidiano. Ao integrar saberes locais ao currículo, a escola valida a identidade do estudante e transforma a sala de aula em um espaço de pertencimento.

Nesse sentido, Skovsmose (2001) defende que a educação matemática deve ser pensada não apenas como a transmissão de um corpo de conhecimentos, mas como um processo de capacitação para a ação. Gerdes (1991) reforça essa visão ao demonstrar que a matemática está intrinsecamente ligada às atividades culturais e produtivas de cada povo. Portanto, a adoção dessa abordagem na região amazônica ultrapassa a escolha pedagógica: trata-se de um ato político de reconhecimento cultural que enriquece o processo de ensino-aprendizagem e fortalece a cidadania.

Contudo, para que essa valorização cultural e política se traduza efetivamente em aprendizagem cognitiva, é necessário transpor o discurso teórico para a prática tangível da sala de aula. É nesse ponto que a materialidade dos recursos didáticos assume um papel central, servindo como ponte indispensável entre o saber cultural vivido e a construção lógica formal, conforme será discutido a seguir.

2.2 A MATERIALIDADE DO CONHECIMENTO: MATERIAIS MANIPULÁVEIS COMO MEDIADORES

A transição do pensamento concreto para o abstrato constitui um dos gargalos mais desafiadores no ensino da matemática, especialmente em etapas fundamentais da escolarização. Nesse cenário, os materiais manipuláveis não atuam como meros acessórios ilustrativos, mas desempenham um papel insubstituível na cognição. Nacarato e Nogueira (2017) destacam que esses recursos devem representar explicitamente e concretamente ideias matemáticas que são, por natureza, abstratas. O princípio básico dessa abordagem consiste em permitir que o aluno manipule objetos físicos para "extrair" princípios matemáticos, facilitando a internalização de conceitos complexos que, de outra forma, permaneceriam inacessíveis.

Essa perspectiva encontra respaldo teórico na psicologia sociointeracionista de Vygotsky (1978), que enfatiza que o conhecimento é construído socialmente através da mediação com o ambiente e com os outros. Lorenzato (2006) aplica essa lógica ao ensino de matemática, alertando que o material manipulável não é um fim em si mesmo, mas um meio poderoso de mediação. O autor enfatiza que, para a aprendizagem

ser efetiva, não basta apenas visualizar passivamente; é preciso tocar, girar, desmontar e montar. É nessa ação motora e reflexiva que o estudante constrói as imagens mentais necessárias para o raciocínio formal.

Corroborando essa visão, Pais (2001) defende que os materiais concretos são essenciais na construção de significados, funcionando como antídotos à memorização mecânica e vazia de algoritmos. Rocha e Silva (2019) ampliam essa discussão ao apontar que o trabalho com esses objetos contribui significativamente para o desenvolvimento do raciocínio lógico-dedutivo, pois desafia os alunos a analisar formas, classificar elementos e estabelecer relações topológicas de maneira investigativa.

Deneca e Pires (2008) aprofundam a dimensão afetiva dessa metodologia ao afirmar que os materiais didáticos manipuláveis favorecem a aplicação prática dos conceitos, permitindo aos alunos a construção autônoma de seu conhecimento. Para as autoras, essa prática possibilita que os discentes "tomem o gosto pela Matemática, correlacionando essa disciplina com sua prática de vida". Bicudo (2011) complementa que essa experimentação torna a aprendizagem mais concreta e menos intimidante, sendo uma estratégia vital para engajar estudantes em um ambiente educacional que busca superar o ensino puramente transmissivo.

Entretanto, a simples presença física desses materiais em sala de aula não garante, por si só, a aprendizagem. Para que o "tocar" se transforme em "saber", é necessária uma intencionalidade pedagógica clara, estruturada por métodos que coloquem o aluno como protagonista. Essa exigência torna-se ainda mais premente diante das novas regulações que limitam o uso de tecnologias digitais, exigindo do professor a adoção de metodologias ativas que funcionem plenamente no mundo analógico, conforme será explorado a seguir.

2.3 METODOLOGIAS ATIVAS E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NO CENÁRIO DE RESTRIÇÃO DIGITAL

A passividade do aluno em sala de aula representa um obstáculo histórico que as Metodologias Ativas buscam superar, deslocando o estudante da posição de mero espectador para a de protagonista do processo educativo. Moran (2018) define que essas metodologias consideram a participação efetiva dos alunos na construção da aprendizagem, valorizando as diferentes formas de envolvimento para que aprendam no seu próprio ritmo, tempo e estilo. Freitas (2007) reforça que essa mudança de paradigma exige uma nova postura docente: o professor deixa de ser o detentor exclusivo do saber para atuar como mediador, orquestrando situações de aprendizagem que estimulem a autonomia intelectual.

Dentro desse espectro, a Resolução de Problemas emerge como uma estratégia central. Polya (1945), em sua obra seminal, já indicava a importância de os alunos serem ativos na busca por soluções, contrapondo-se à repetição mecânica de fórmulas. Onuchic e Allevato (2004) expandem esse conceito, defendendo a resolução de problemas não apenas como um tópico, mas como uma metodologia de ensino

onde o problema é, simultaneamente, o ponto de partida e de chegada. Para os autores, é crucial incentivar a formulação de hipóteses e a testagem de diferentes estratégias, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade matemática.

Essa postura investigativa torna-se ainda mais urgente — e desafiadora — diante do novo cenário normativo imposto pela Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Ao proibir o uso de aparelhos eletrônicos portáteis durante as aulas, a legislação cria, à primeira vista, um vácuo de recursos. No entanto, sob a ótica das metodologias ativas, essa restrição pode ser reinterpretada como uma oportunidade para a aplicação adaptada do conceito de "Sala de Aula Invertida", discutido por Valente (2018). Segundo o autor, as informações básicas podem ser pesquisadas pelo aluno fora da escola, reservando o tempo presencial para "níveis de interação e ampliação progressivos" através de dinâmicas grupais.

Dessa forma, a ausência de telas na sala de aula não inviabiliza a inovação pedagógica; pelo contrário, ela redireciona o foco para tecnologias analógicas de alta interação. O uso de materiais manipuláveis, quando aliado à resolução de problemas, preenche essa lacuna, permitindo que a interatividade digital seja substituída pela interatividade tátil e social. Nesse contexto, o Geoplano ou o Material Dourado deixam de ser objetos estáticos e tornam-se plataformas de investigação ativa, garantindo que a restrição legal não signifique um retorno ao ensino tradicional expositivo.

Diante da complexidade desse cenário, que entrelaça cultura amazônica, cognição e legislação, tornou-se imperativo estruturar um percurso investigativo capaz de analisar essas variáveis de forma integrada. A seção a seguir descreve a arquitetura metodológica adotada para conduzir essa análise, detalhando as fontes, os critérios e as lentes interpretativas que orientaram este estudo.

3 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e bibliográfica. A escolha por esse delineamento metodológico justifica-se pela complexidade do objeto de investigação: os processos de ensino-aprendizagem de matemática em um contexto marcado por especificidades culturais, geográficas e, agora, por novas regulações restritivas ao uso de tecnologias. Conforme apontam Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é a mais adequada para compreender fenômenos onde o interesse central reside nos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações e produções, não se limitando à operacionalização de variáveis numéricas.

Nesse sentido, a pesquisa alinha-se à perspectiva de Minayo (2000, p. 21), que define a pesquisa qualitativa como aquela que "trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes", correspondendo a um espaço mais profundo das relações humanas. Essa abordagem permitiu uma análise interpretativa sobre como as práticas pedagógicas podem ser adaptadas para atender às

necessidades reais dos estudantes da Amazônia Ocidental, considerando suas vivências ribeirinhas e urbanas.

Para a construção desta análise, empreendeu-se uma revisão bibliográfica sistemática, abrangendo artigos científicos, livros, teses e documentos oficiais no campo da Educação Matemática. A seleção do corpus teórico priorizou obras que dialogam com três eixos temáticos interdependentes: **(i)** as metodologias ativas e a resolução de problemas; **(ii)** o uso de materiais manipuláveis como ferramentas cognitivas; e **(iii)** a Etnomatemática como base para a contextualização curricular.

A fundamentação teórica utilizada para a triagem e análise dos dados apoiou-se em pilares conceituais sólidos:

Etnomatemática: As contribuições de Ubiratan D'Ambrosio (1990; 2013) foram cruciais para categorizar as abordagens pedagógicas que valorizam a cultura local, permitindo compreender a matemática como um fazer humano diversificado.

Materiais Manipuláveis: A investigação sobre a eficácia dos recursos concretos foi guiada por Pais (2001) e Lorenzato (2006), que defendem esses materiais como pontes essenciais para a construção de significados, auxiliando na transição do concreto para o abstrato.

Metodologias Ativas: A discussão sobre o protagonismo discente baseou-se em Polya (1945) e Onuchic e Allevato (2004), que sustentam a resolução de problemas como o motor da aprendizagem autônoma.

Um diferencial metodológico desta pesquisa foi a inclusão da Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, como uma variável analítica central. A leitura deste dispositivo legal orientou a revisão bibliográfica na busca específica por estratégias pedagógicas "analógicas" (não digitais) capazes de manter o engajamento dos alunos diante da proibição do uso de aparelhos eletrônicos portáteis em sala de aula.

A análise dos dados seguiu uma natureza interpretativa, buscando identificar padrões de sucesso pedagógico descritos na literatura e triangular essas informações com a realidade amazônica. Delineado o percurso investigativo e as lentes teóricas que sustentam a pesquisa, emerge a necessidade de traduzir esses achados teóricos em práticas educativas concretas. A seção subsequente dedica-se, portanto, a apresentar os resultados e discussões, detalhando como a Etnomatemática e os materiais manipuláveis específicos identificados na revisão podem ser transpostos didaticamente para enriquecer o ensino e superar os desafios impostos pelo atual cenário educacional.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO: INTERAÇÃO, CULTURA E MATERIALIDADE COMO ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO

A revisão bibliográfica e a análise documental permitiram identificar que, diante dos desafios impostos pela geografia amazônica e pela recente restrição ao uso de celulares (Lei nº 15.100/2025), o

retorno aos materiais manipuláveis não representa um retrocesso, mas uma estratégia de inovação pedagógica. A seguir, apresentam-se as potencialidades pedagógicas dos recursos identificados, categorizados por suas funcionalidades didáticas e sua aplicabilidade neste novo cenário.

4.1 ABORDAGENS CONTEXTUALIZADAS E ETNOMATEMÁTICA COMO RESPOSTA AOS DESAFIOS

As práticas pedagógicas mais eficazes no ensino de matemática, especialmente diante dos desafios da Amazônia Ocidental, são aquelas que promovem a contextualização do saber. Autores como D'Ambrosio (2001, p. 112) defendem que "a etnomatemática propõe que se reconheça e se valorize os saberes matemáticos presentes nas diversas culturas, incluindo as minoritárias e as excluídas". Essa perspectiva é crucial para a Educação Matemática na Amazônia Ocidental, onde a diversidade cultural e os conhecimentos tradicionais podem enriquecer significativamente o processo de ensino-aprendizagem, mitigando a percepção de uma matemática distante da realidade.

Muitos estudos apontam que ao incorporar elementos da realidade local, como as práticas de comércio ribeirinho ou a construção de moradias tradicionais, os alunos desenvolvem uma compreensão mais profunda dos conceitos matemáticos, tornando o aprendizado mais relevante e menos desafiador. Bassanezi (2002), por exemplo, destaca a importância de se partir da realidade do aluno para construir o conhecimento matemático, o que dialoga diretamente com a proposta da etnomatemática. A Etnomatemática, segundo a teoria de D'Ambrósio (2013), é a matemática praticada por grupos culturais com uma relação natural com a Antropologia e as Ciências da Cognição, com evidente dimensão histórica e política. Conforme Pinheiro e Rosa (2015), o programa Etnomatemática, com diversas ações pedagógicas, valoriza a construção de conhecimentos matemáticos de membros de grupos culturais distintos, com interações entre alunos e professores, tornando-os críticos para refletir sobre os problemas do cotidiano, contribuindo para o crescimento desses grupos culturais. Isso demonstra como a etnomatemática pode ser uma ferramenta poderosa para superar a desmotivação e a falta de significado no aprendizado da matemática.

Nos métodos de ensino, a Modelagem Matemática, chamada de "matemática aplicada", mostra ao aluno como pode ser útil em sua vida fora da escola e como ela interage com as demais áreas do conhecimento, permitindo a interdisciplinaridade e transversalidade. É definida como uma estratégia de ensino para abordar conteúdos matemáticos a partir de fenômenos naturais com objetivos de explicar situações do dia-a-dia de diferentes áreas da Ciência. Essa abordagem é fundamental para superar o desafio da abstração da matemática, conectando-a diretamente à realidade do aluno.

4.2 RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E METODOLOGIAS ATIVAS NO COMBATE AOS DESAFIOS PEDAGÓGICOS

A resolução de problemas emergiu como uma prática pedagógica central para o engajamento dos alunos e para a superação de desafios. Polya (1945, p. 30), em sua obra "A Arte de Resolver Problemas", já indicava a importância de os alunos serem ativos na busca por soluções, o que se alinha com uma abordagem construtivista do ensino de matemática. Onuchic e Allevato (2004) defendem a resolução de problemas como metodologia de ensino-aprendizagem, onde o problema é o ponto de partida e de chegada, promovendo o desenvolvimento do raciocínio e da autonomia.

Nossos achados indicam que: a utilização de problemas abertos e desafiadores estimula o raciocínio lógico e a criatividade, combatendo a passividade; a colaboração em grupo na resolução de problemas promove a troca de ideias e o desenvolvimento de diferentes estratégias, fortalecendo a interação social; a conexão dos problemas com situações do cotidiano dos alunos aumenta a relevância da matemática aprendida, superando a falta de aplicabilidade. Além disso, Onuchic e Allevato (2004) complementa que é importante incentivar a formulação de hipóteses e a testagem de diferentes abordagens, promovendo a autonomia; promover discussões sobre as diversas soluções e os caminhos percorridos, desenvolvendo o pensamento crítico; utilizar materiais manipuláveis e recursos tecnológicos para visualização dos problemas, tornando a aprendizagem mais concreta.

O método da sala de aula invertida (conhecimento teórico aplicado fora de sala e a prática com exercícios e interatividade acontece dentro da sala) é outra metodologia ativa que contribui para superar desafios. Conforme Valente (2018, p. 37):

> As informações básicas sobre um tema ou problema podem ser pesquisadas pelo aluno para iniciar-se no assunto, partindo dos conhecimentos prévios e ampliando-os com referências dadas pelo professor (curadoria) e com as que o aluno descobre nas inúmeras oportunidades informativas de que dispõe. O aluno então pode compartilhar sua compreensão desse tema com os colegas e o professor, em níveis de interação e ampliação progressivos, com participações em dinâmicas grupais, projetos, discussões e sínteses, em momentos posteriores que podem ser híbridos, presenciais e on-line combinados.

As metodologias ativas, que têm o aluno como protagonista (visam permitir ao aluno ter autonomia na construção de seu conhecimento, participa e interage com professor-mediador e colegas da turma), são fundamentais para a Educação Matemática na Amazônia Ocidental. Como aponta Moran (2018, p. 15-16), as metodologias ativas "consideram a participação efetiva dos alunos na construção da aprendizagem, valorizam as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor no seu próprio ritmo, tempo e estilo".

As diversas tendências na Educação Matemática reforçam a preocupação com o ensino e a aprendizagem do aluno. Essas abordagens incluem a resolução de problemas, que visa transformar o aluno

de uma postura passiva para uma ativa, desmistificando a ideia de que a matemática é algo pronto e acabado; os materiais manipulativos e jogos educativos, que propõem a vivência da matemática em um ambiente concreto e lúdico; a Etnomatemática, que proporciona a compreensão das práticas matemáticas em diversos contextos culturais; a História da Matemática, que busca contextualizar e inserir a disciplina em um meio e uma época bem definidos; a informática educativa, que propõe criar ambientes de exploração da matemática por meio de recursos tecnológicos; e a Modelagem Matemática, com raízes na Matemática Aplicada, que tem o propósito de gerar condições para a aquisição de conhecimento em um ambiente de investigação dinâmico.

4.3 O PAPEL DOS MATERIAIS MANIPULÁVEIS NA REDUÇÃO DE DIFICULDADES

Os métodos de ensino com materiais manipuláveis contam com diferentes recursos e possibilidades na utilização de alguns objetos, por exemplo: Ábaco, Blocos Lógicos, sólidos geométricos, Geoplano, jogos, material Cuisenaire, Material Dourado, Origami, Torre de Hanói, Tangram entre outros. A utilização desses materiais é uma resposta direta aos desafios de abstração e desinteresse frequentemente encontrados no ensino de matemática.

Lorenzato (2006), por exemplo, enfatiza que o material manipulável não é um fim em si mesmo, mas um meio para a construção do conhecimento matemático, auxiliando o aluno a transpor do concreto para o abstrato. A reflexão com alguns materiais manipuláveis, entre outros citados, como Tangram, Sólidos Geométricos, Geoplano, Material Dourado, possibilita colher informações e dá uma consciência importante na representação desses materiais para metodologia de ensino e prática pedagógica nos estudos matemáticos.

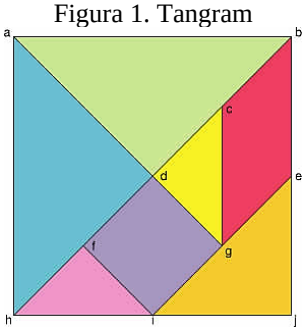
4.3.1 Tangram

O Tangram, conhecido como "quebra-cabeça chinês", possibilita a aprendizagem de diversos temas de geometria, permitindo reconhecer conceitos, realizar cálculos de medidas e construir e manipular figuras geométricas planas. Ele é um material lúdico que permite a construção e desconstrução de figuras geométricas, exigindo paciência e criatividade, e estimulando o cognitivo do aluno. Ele se destaca por "estimular a criatividade, o raciocínio lógico e a percepção espacial", permitindo a criação de uma vasta gama de figuras (Mundo Educação, s.d.).

A manipulação das peças do Tangram é fundamental para a construção do conhecimento matemático. A experiência concreta que o Tangram proporciona é crucial, pois existe a interação do aluno com o objeto de modo significativo e facilitando a compreensão e construção do conhecimento (GEOBLOG, s.d.). Essa interação direta com o material manipulável auxilia o aluno a "intervir, visualizar e contextualizar sua aprendizagem", fazendo a ponte entre o abstrato e o concreto. Ele possibilita construir

figuras variadas de pessoas, objetos, plantas, letras, números e figuras geométricas, entre outros. Na matemática, facilita a compreensão e o conhecimento de cálculos matemáticos de perímetros e áreas das figuras. O Tangram é composto por sete figuras que, quando posicionadas, podem formar um quadrado: sendo dois triângulos grandes, um triângulo médio e dois triângulos pequenos; um quadrado e um paralelogramo.

Figura 1. Tangram



Fonte: GEOBLOG (s.d.)

Dessa forma, o Tangram transcende a ideia de um simples jogo, consolidando-se como uma ferramenta pedagógica multifacetada e indispensável na Educação Matemática. Sua capacidade de conciliar o lúdico com o desenvolvimento de conceitos geométricos complexos e o estímulo ao pensamento criativo o posiciona como um recurso potente para mediar a aprendizagem, especialmente em contextos que demandam abordagens mais concretas e engajadoras. A experiência tátil e visual proporcionada por este material não apenas solidifica a compreensão matemática, mas também fomenta uma relação mais positiva e interativa do aluno com a disciplina, preparando o terreno para a exploração de outros recursos igualmente enriquecedores.

4.3.2 Geoplano

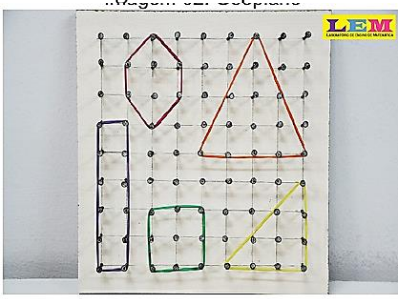
Entre os manipuláveis para o ensino e compreensão de Geometria, existe o Geoplano, um recurso didático-pedagógico dinâmico e manipulativo que leva o aluno a construir, desfazer e movimentar figuras geométricas. É um material construído com uma placa de madeira com pregos dispostos tanto na horizontal quanto na vertical com a mesma medida, formando uma malha, utilizando elásticos ou barbantes em cores variadas para compor diversos formatos de figuras geométricas.

Conforme Lorenzato (2006, p. 38), o Geoplano é um material didático concreto que permite "a construção de diversos conceitos geométricos, como polígonos, área e perímetro, de maneira manipulativa e visual", permitindo aos alunos explorar propriedades como simetria, congruência e transformações geométricas de forma ativa e investigativa (Educação Matemática em Revista, 2024). O Geoplano está

disponível também por meio de softwares, consolidando mais um benefício das tecnologias digitais para a educação.

Dante (2005, p. 125) reforça que o Geoplano "possibilita que o aluno experimente e crie suas próprias figuras, estimulando a criatividade e a capacidade de resolução de problemas, ao mesmo tempo em que desenvolve o raciocínio espacial e a compreensão de relações métricas e angulares." Essa experimentação ativa favorece a passagem do pensamento concreto para o abstrato, uma vez que o aluno, ao manipular os elásticos, visualiza e sente as propriedades geométricas, facilitando a internalização dos conceitos (Brasil, 1997). Através dessa interação, os estudantes são incentivados a formular hipóteses, testá-las e discutir suas conclusões, promovendo uma aprendizagem mais significativa e duradoura, o que permite a construção autônoma do conhecimento.

Figura 2. Geoplano.



Fonte: UTFPR (2016)

A relevância do Geoplano no ensino de matemática, especialmente da geometria, é inegável. Ao proporcionar uma abordagem hands-on, ele capacita os alunos a transitar do concreto para o abstrato de maneira intuitiva e significativa, cultivando não apenas o raciocínio espacial e lógico, mas também a capacidade de investigação e resolução de problemas. Em um cenário educacional que busca metodologias mais ativas e contextualizadas – um fator crucial para a Educação Matemática na Amazônia Ocidental e amplificado pelas novas diretrizes que restringem o uso de eletrônicos –, o Geoplano se firma como uma ferramenta essencial. Ele não só enriquece a experiência de aprendizagem da geometria, mas também prepara os estudantes para explorar conceitos matemáticos complexos com maior confiança e autonomia, servindo como um pilar para a compreensão e aplicação de outros materiais manipuláveis e abordagens pedagógicas.

4.3.3 Material Dourado

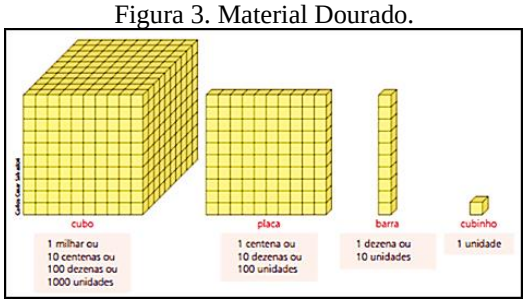
Para alunos que apresentam dificuldades na compreensão dos algoritmos básicos e na classificação dos números quanto à sua ordem ou classe, o uso do Material Dourado é uma alternativa que facilita as percepções dos alunos. Este material, idealizado pela educadora Maria Montessori no início do século XX,

tem como objetivo principal auxiliar na compreensão do sistema de numeração decimal e no desenvolvimento das operações fundamentais (Silva e Medeiros, 2016). Ele é um conjunto de materiais manipuláveis que visa auxiliar o estudante na compreensão da estrutura do sistema de numeração decimal posicional, do conceito de número, de quantidade, de valor posicional e das quatro operações básicas. Conforme Deneca e Pires (2008, p. 12), "as atividades trabalhadas com o Material Dourado auxiliam na exploração dos seguintes conteúdos matemáticos: sistema de numeração decimal, representação decimal dos números racionais, números fracionários, operações aritméticas, volume, área, conceitos geométricos, e outros."

O uso do Material Dourado no ensino das operações fundamentais permite que o aluno visualize e manipule as quantidades, facilitando a compreensão dos algoritmos e a relação entre as diferentes ordens (unidade, dezena, centena, milhar). Oliveira et. al, (2016) complementam que ele contribui para que o aluno construa o sentido de cada operação, e não apenas memorize os passos dos algoritmos (adição, subtração, multiplicação e divisão).

O uso de materiais manipuláveis como o Material Dourado é crucial para que o aluno construa seu conhecimento matemático de forma significativa, pois permite a experimentação e a visualização dos conceitos, tornando a aprendizagem mais concreta e menos abstrata (Bicudo, 2011).

Figura 3. Material Dourado.



Fonte: FACCHI (2022)

A versatilidade e eficácia do Material Dourado o consolidam como um recurso pedagógico fundamental para superar as dificuldades de aprendizagem em matemática, especialmente no que tange ao sistema de numeração decimal e às operações básicas. Ao transformar conceitos abstratos em experiências concretas e manipuláveis, este material não só facilita a compreensão profunda dos algoritmos, mas também estimula o raciocínio lógico e a autonomia do aluno.

Em um cenário que valoriza cada vez mais as metodologias ativas e a aprendizagem significativa – como proposto para a Educação Matemática na Amazônia Ocidental e face aos desafios trazidos por novas legislações –, o Material Dourado emerge como uma estratégia indispensável, garantindo que a matemática se torne mais acessível, motivadora e conectada à realidade dos estudantes.

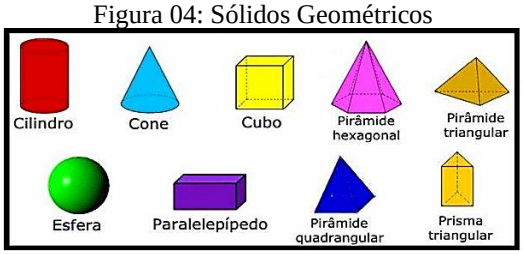
4.3.4 Sólidos Geométricos

Os Materiais Sólidos Geométricos apresentam diversas formas e ocupam um lugar no espaço, sendo essenciais para a compreensão da geometria tridimensional. Uns possuem superfícies planas, conhecidos como "poliedros", enquanto outros possuem superfícies curvas, os "não poliedros" ou corpos redondos. No estudo da Geometria, especialmente com esses sólidos, desenvolve-se o conhecimento do mundo real, o processamento e as interpretações visuais, e o raciocínio lógico e dedutivo (Deneca e Pires, 2008). Conforme Silva (2019),

> Sólidos geométricos são figuras geométricas que possuem três dimensões e, por isso, só podem ser definidas no espaço tridimensional. São exemplos de sólidos geométricos cone, esfera, pirâmide e prisma. Todas essas figuras não podem ser construídas em espaços bidimensionais e são classificadas em poliedros, corpos redondos ou outros.

O estudo dos sólidos geométricos é fundamental para o desenvolvimento do pensamento espacial e da visualização tridimensional dos alunos (Dante, 2005). A manipulação desses objetos permite que eles compreendam conceitos como volume, área da superfície, vértices, arestas e faces de forma concreta. A manipulação de modelos de sólidos é crucial para que o aluno construa a noção de espaço e compreenda as relações métricas e topológicas; "não basta apenas visualizar; é preciso tocar, girar, desmontar e montar para que o aprendizado seja significativo" (Van de Walle, Karp e Bay-Williams, 2011). O trabalho com sólidos geométricos contribui significativamente para o desenvolvimento do raciocínio lógico-dedutivo, pois os alunos são desafiados a analisar as formas, classificar, comparar e estabelecer relações entre os elementos dos objetos tridimensionais (Rocha e Silva, 2019).

Figura 04: Sólidos Geométricos



Fonte: FACCHI (2022)

A utilização dos Sólidos Geométricos revela-se, portanto, um pilar essencial para o ensino e a aprendizagem da matemática, transcendendo a mera representação de formas. Ao permitir a manipulação direta e a visualização tridimensional, esses materiais são cruciais para o desenvolvimento do raciocínio espacial, lógico e dedutivo dos alunos, além de promoverem uma conexão mais significativa com o mundo real.

Em um contexto educacional que prioriza metodologias ativas e a construção autônoma do conhecimento – como é o caso da Educação Matemática na Amazônia Ocidental e frente à crescente necessidade de alternativas pedagógicas não digitais –, os sólidos geométricos se destacam como ferramentas indispensáveis. Eles não só enriquecem a compreensão de conceitos complexos da geometria, mas também incentivam a investigação e a resolução de problemas, preparando os estudantes para uma interação mais profunda e aplicada com a matemática.

4.4 A ENCRUZILHADA PEDAGÓGICA E A RESSIGNIFICAÇÃO DO CONCRETO NA AMAZÔNIA

A análise dos dados aponta que a Educação Matemática na Amazônia Ocidental enfrenta uma encruzilhada: por um lado, há um currículo muitas vezes abstrato que gera o que Alrø e Skovsmose denominam "alienação matemática", onde o estudante não enxerga conexão entre os símbolos no quadro e sua realidade ribeirinha ou urbana. Por outro, a infraestrutura nem sempre ideal e as limitações de conectividade já impunham barreiras ao ensino tecnológico, barreiras estas que agora se consolidam legalmente com a proibição do uso de celulares em sala de aula (Lei nº 15.100/2025).

Nesse contexto complexo, os resultados indicam que a inovação pedagógica não reside necessariamente na digitalização, mas na ressignificação do concreto. A revisão bibliográfica demonstrou que o uso de materiais manipuláveis surge como uma resposta eficaz para preencher o vácuo deixado pela ausência das telas. Ao contrário de uma aula expositiva tradicional, onde o aluno é passivo, o uso intencional de objetos físicos obriga o estudante a interagir, testar hipóteses e construir o conhecimento coletivamente, alinhando-se às premissas das metodologias ativas defendidas por Moran, mesmo em um ambiente analógico.

Essa necessidade de interação e construção coletiva corrobora com a visão de Vygotsky (1978, p. 88), que enfatiza a importância da interação social e cultural no desenvolvimento cognitivo, sugerindo que "o conhecimento é construído socialmente através da interação com o ambiente e com os outros". No contexto da Amazônia Ocidental, onde a diversidade cultural e as particularidades geográficas são marcantes, a etnomatemática surge como um pilar fundamental para uma educação matemática relevante, conforme também destacado por Gerdes (1991), que demonstra como a matemática está intrinsecamente ligada às atividades culturais e produtivas de diferentes povos.

A implementação da resolução de problemas, aliada ao uso de materiais manipuláveis como alternativa às tecnologias digitais neste momento de transição, demonstrou ser uma estratégia poderosa para transformar a sala de aula de matemática em um ambiente mais dinâmico e investigativo. Como pontua Schoenfeld (1985, p. 60), "ensinar a resolver problemas é ensinar a pensar matematicamente". Os desafios, no entanto, incluem a formação continuada de professores para a adoção dessas metodologias e a disponibilidade de recursos didáticos adequados à realidade local. Ponte, Brocardo e Oliveira (2003)

ressaltam a necessidade de programas que preparem os docentes para uma abordagem mais investigativa e menos focada na transmissão de conteúdos, capacitando-os a mediar a aprendizagem dos alunos em diferentes contextos.

A necessidade de um repertório didático flexível para o professor é sublinhada pela variedade de tendências na Educação Matemática. Essas abordagens, com propósitos específicos, em geral, reforçam a preocupação com o ensino e a aprendizagem do aluno, incluindo a resolução de problemas, os materiais manipulativos, a Etnomatemática, e a Modelagem Matemática. Dentro desse espectro, os materiais manipuláveis emergem como ferramentas essenciais para a construção do conhecimento matemático. A pedagogia que incentiva a experimentação e a interação direta com objetos, permite ao estudante "criar, recriar, descobrir, redescobrir" conceitos. Assim, a concretude oferecida por esses materiais facilita a transição do raciocínio concreto para o abstrato, aspecto vital para uma compreensão matemática profunda.

Aprofundando o debate sobre a proibição do uso de celulares em sala de aula, conforme estabelecido pela Lei nº 15.100/2025 e citada anteriormente como um desafio estrutural, observa-se que tal medida, embora possa parecer um retrocesso em um mundo cada vez mais digital, representa uma oportunidade valiosa para a educação. Ao limitar a dependência de dispositivos eletrônicos, abre-se espaço para o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas e sociais, essenciais para a formação integral do estudante. Essa medida pode incentivar a criatividade, o raciocínio crítico e a interação interpessoal, que por vezes são ofuscados pela imersão digital.

Para que essa restrição seja efetiva e beneficie o processo de ensino-aprendizagem, é crucial que os professores estejam preparados para oferecer alternativas pedagógicas ricas e envolventes. O uso de materiais manipulativos para o ensino da matemática ainda é bastante discutido e merece atenção visto que muitos professores apresentam dúvidas para a utilização desses materiais em salas de aulas. Os professores, ao implantar esses métodos, precisam conhecer e desenvolver as percepções dos alunos na manipulação dos objetos. Para Deneca e Pires (2008, p. 12),

> Os materiais didáticos manipuláveis devem ser objetos de manuseio dos alunos e favorecem a aplicação prática dos conceitos matemáticos, permitindo a eles a construção de seu próprio conhecimento, possibilitando uma aprendizagem significativa, e também tomem o gosto pela Matemática, correlacionando essa disciplina com sua prática de vida.

Essa perspectiva reforça que a simples presença de um recurso não garante a aprendizagem, mas sim a intencionalidade pedagógica. A ausência de celulares em sala de aula, portanto, exige do professor uma intencionalidade ainda maior na seleção e aplicação de metodologias ativas e materiais concretos, transformando a limitação em um catalisador para práticas pedagógicas mais inovadoras e centradas no aluno, que promovam a autonomia e o pensamento independente.

As implicações desses resultados sugerem que as políticas educacionais e os currículos de matemática devem ser flexíveis o suficiente para permitir a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades e contextos específicos dos alunos. Futuras pesquisas poderiam explorar o impacto a longo prazo de tais abordagens no desempenho acadêmico e na percepção dos alunos sobre a matemática. Além disso, seria relevante investigar a eficácia de programas de formação continuada específicos para docentes da Amazônia Ocidental, considerando suas particularidades culturais e geográficas.

5 CONCLUSÃO

Em síntese, este estudo reforça a premissa de que as práticas pedagógicas no ensino de matemática na Amazônia Ocidental devem transcender a mera transmissão de fórmulas e conceitos abstratos. Os objetivos de identificar e discutir estratégias que promovam o pensamento crítico foram atingidos, evidenciando que, diante da "encruzilhada" tecnológica e cultural da região, a contextualização e a ativação do aluno são elementos inegociáveis. A pesquisa confirmou que a matemática não pode ser ensinada como um corpo de conhecimento isolado, mas deve dialogar com a realidade ribeirinha, indígena e urbana para combater a evasão e o desinteresse escolar.

Os resultados demonstram que a integração da Etnomatemática e da resolução de problemas, fundamentadas em autores como D'Ambrosio e Polya, oferece um caminho promissor para tornar a aprendizagem mais significativa. A análise evidenciou que a Etnomatemática não serve apenas para "ilustrar" a aula, mas para validar os saberes prévios dos estudantes, transformando a sala de aula em um espaço de troca cultural e respeito mútuo. Ao reconhecer a geometria na construção de barcos ou a aritmética no comércio local, o ensino ganha vida e relevância.

No que tange aos recursos didáticos, a pesquisa revelou que a recente restrição ao uso de celulares (Lei nº 15.100/2025) não deve ser encarada apenas como um obstáculo burocrático, mas como uma oportunidade estratégica para o resgate intencional de materiais manipuláveis. Recursos como o Tangram, o Geoplano, os Sólidos Geométricos e o Material Dourado provaram-se essenciais para preencher o vácuo digital. Conforme observado na discussão, esses materiais facilitam a transição do concreto para o abstrato, permitindo que o aluno "toque" o conceito antes de defini-lo, o que é crucial para uma compreensão profunda e duradoura.

Além do aspecto cognitivo, este estudo destaca a dimensão afetiva do uso desses materiais. Retomando a perspectiva de Deneca e Pires, conclui-se que o lúdico e o concreto permitem que o estudante "tome gosto pela Matemática", desconstruindo o medo histórico e a ansiedade associados à disciplina. A interação tátil promove um ambiente de sala de aula mais colaborativo e menos competitivo, onde o erro é visto como parte do processo de investigação e não como falha final.

Outra contribuição central refere-se ao papel do docente. Fica evidente que a implementação dessas mudanças exige que o professor deixe de ser o detentor exclusivo do saber para atuar como um mediador do conhecimento, conforme preceituam as metodologias ativas. A ausência das telas digitais exige do educador uma postura mais ativa e criativa na curadoria de experiências de aprendizagem, orquestrando situações onde o Material Dourado ou o Geoplano sejam veículos para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do raciocínio lógico-dedutivo.

As principais contribuições deste trabalho residem, portanto, na reafirmação da necessidade de uma educação matemática que valorize os saberes locais e prepare os estudantes para aplicar o conhecimento em suas comunidades, alinhando-se às discussões contemporâneas sobre Educação Matemática Crítica e para a Cidadania. O estudo oferece um panorama valioso para educadores e formuladores de políticas, indicando que a inovação pedagógica na Amazônia pode — e deve — ocorrer através da ressignificação do concreto, independentemente da disponibilidade de alta tecnologia.

Quanto a pesquisas futuras, sugere-se a investigação do impacto a longo prazo da implementação dessas metodologias ativas no desempenho acadêmico, com foco específico nas comunidades isoladas da Amazônia. Seria relevante, ainda, explorar a eficácia de programas de formação continuada que capacitem os professores não apenas no uso técnico dos materiais, mas na gestão pedagógica de uma sala de aula "sem telas". Adicionalmente, um estudo aprofundado sobre os efeitos práticos da Lei nº 15.100/2025 na dinâmica escolar e na criatividade docente poderia oferecer insights valiosos para a adaptação curricular e o planejamento estratégico.

Em suma, a reinvenção da Educação Matemática na Amazônia Ocidental, por meio de práticas que valorizam a cultura local, a manipulação de materiais e a resolução de problemas reais, emerge como um caminho necessário para o empoderamento dos estudantes. Mais do que transmitir conteúdos, o objetivo final é equipá-los com ferramentas que lhes permitam compreender, questionar e transformar sua própria realidade. Este estudo serve, assim, como um convite à comunidade educacional para persistir na busca por uma matemática que faça sentido, inspire a curiosidade e contribua para a construção de um futuro mais justo e sustentável para as gerações amazônicas.

REFERÊNCIAS

ALRØ, H.; SKOVSMOSE, O. **Dialogue and learning in mathematics education**: intention, experience, critique. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004.

BASSANEZI, R. C. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática**. São Paulo: Contexto, 2002.

BICUDO, M. A. V. Material Dourado: um recurso didático para o ensino da matemática. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, n. 86, p. 250–256, 2011.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 3, 14 jan. 2025.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**: Arte ou Técnica de Conhecer. São Paulo: Ática, 1990.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**: Elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**: um programa de pesquisa e ação. São Paulo: Livraria da Física, 2013.

DANTE, L. R. **Didática da resolução de problemas de matemática**: abordagens para o ensino fundamental e médio. São Paulo: Ática, 2005.

DENECA, F. P.; PIRES, C. M. C. O uso de materiais manipuláveis no ensino de matemática. **Revista de Educação Matemática**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 1–15, 2008.

FACCHI, M. G. **A importância do uso de materiais manipuláveis no ensino de matemática**. 2022. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Matemática) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2022. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/29222/1/importanciamateriaismanipulaveis.pdf. Acesso em: 16 jul. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T. de A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas: Papirus, 2007.

GEOBLOG. **Tangram**: Trabalhando com as Figuras Geométricas. [s.d.]. Disponível em: https://aulatangram.blogspot.com/. Acesso em: 16 jul. 2025.

GERDES, P. **Etnomatemática**: cultura, matemática, educação. Moçambique: Imprensa Universitária, 1991.

LORENZATO, S. A. **O Laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores**. Campinas: Autores Associados, 2006.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2000.

MORAN, J. M. **Metodologias ativas e modelos híbridos na educação**. Petrópolis: Vozes, 2018.

MUNDO EDUCAÇÃO. **Tangram**: o que é, para que serve, formas, figuras. [s.d.]. Disponível em: https://mundoeducacao.uol.com.br/curiosidades/tangram.htm. Acesso em: 10 jul. 2025.

NACARATO, A. M.; NOGUEIRA, C. M. I. Materiais manipuláveis e o ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. **Educação Matemática em Revista**, Brasília, v. 22, n. 54, p. 11-25, 2017.

OLIVEIRA, M. K.; FLÔRES, A. M. R. S.; SILVA, J. F.; RIZZATTI, I. M.; COUTINHO, L. C. S.; SOUZA, J. S. Material Dourado como recurso pedagógico para o ensino das quatro operações matemáticas. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, Boa Vista, v. 9, n. 2, p. 114–130, 2017. DOI: 10.24979/14. Disponível em: https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/14. Acesso em: 17 dez. 2025.

ONUCHIC, L. R.; ALLEVATO, N. S. G. Novas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas. **Revista Iberoamericana de Educação Matemática**, v. 1, n. 1, p. 5–28, 2004.

PAIS, L. C. **Didática da Matemática**: uma análise da influência das teorias cognitivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PINHEIRO, M. G.; ROSA, M. Etnomatemática e Educação Matemática Crítica: possibilidades para o ensino de matemática. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 1–15, 2015.

POLYA, G. **How to Solve It**: A New Aspect of Mathematical Method. Princeton: Princeton University Press, 1945.

PONTE, J. P.; BROCARDO, J.; OLIVEIRA, H. **Investigações Matemáticas na Sala de Aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ROCHA, R. F.; SILVA, J. A. A. O desenvolvimento do raciocínio lógico matemático com a utilização de materiais manipuláveis. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 1, n. 11, p. 121–135, 2019. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/raciocinio-logico-matematico. Acesso em: 16 jul. 2025.

SCHOENFELD, A. H. **Mathematical Problem Solving**. Orlando: Academic Press, 1985.

SILVA, L. P. M. **Sólidos geométricos**. Brasil Escola, 2019. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/matematica/solidos-geometricos.htm. Acesso em: 09 jul. 2025.

SILVA, R. A.; MEDEIROS, F. L. O Material Dourado como ferramenta para o ensino do Sistema de Numeração Decimal. **Revista Práticas Educacionais, Culturais e Sociais**, v. 2, n. 3, p. 11-20, 2016.

SKOVSMOSE, O. **Iniciação à Investigação em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VIANA, L. H.; MOITA, F. M. G. S. C.; LUCAS, L. M. Geoplano digital como recurso para aprender geometria e praticar o pensamento computacional. **Educação Matemática em Revista**, Brasília, v. 29, n. 83, p. 1–15, 2024. DOI: 10.37001/emr.v29i83.3556. Disponível em: https://www.sbembrasil.org.br/periodicos/index.php/emr/article/view/3556. Acesso em: 17 dez. 2025.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. M. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

VAN DE WALLE, J. A.; KARP, K. S.; BAY-WILLIAMS, J. M. **Elementary and Middle School Mathematics**: Teaching Developmentally. 7. ed. Boston: Allyn & Bacon, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society**: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 31

ENSINO DE QUÍMICA COM ATIVIDADES LÚDICAS APLICADAS COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

TEACHING CHEMISTRY WITH PLAYFUL ACTIVITIES APPLIED TO HIGH SCHOOL STUDENTS

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-031

Wesclle Johnson Mota dos Santos
Mestre em Química
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3321717428336147

Francisca Naiane Ferreira Machado
Licencianda em Química
IFCE Campus Boa Viagem
E-mail: aianeferreira236@gmail.com

Sarah Farias Pimentel
Licencianda em Química
IFCE Campus Boa Viagem
E-mail: sarah.farias09@aluno.ifce.edu.br

Maria Raissa Cavalcante Mendes
Licencianda em Química
IFCE Campus Boa Viagem
E-mail: maria.mendes11@aluno.ifce.edu.br

William de Castro Araújo
Licenciando em Química
IFCE Campus Boa Viagem
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3468616176502470

RESUMO
A química é vista como uma disciplina complexa, visto que diversos estudantes têm inúmeras dificuldades, principalmente os alunos do primeiro ano do ensino médio. Perante esse fato com a carência de que há necessidade um outro método de ensino para facilitar o ensino aprendizagem retirando aulas repetitivas, pensamos em uma metodologia ativa. Com a observação que na maioria das vezes os alunos estão exaustos pelo o ensino tradicional, optamos em aplicar uma ludificação, com o propósito de aprendizagem diferente, oportunizando uma experiência incomum e com desenvolvimento de estímulo para estudo. Como consequência ter aptidão a uma prova, a troca de metodologia, de ambiente e formas de aplicação de atividades, retiram do convencional e chama atenção dos estudantes para melhorar a qualidade do aprendizado.

Palavras-chave: Gamificação; Metodologia ativa; Ensino de Química.

ABSTRACT
Chemistry is seen as a complex subject, given that many students face numerous difficulties, especially first-year high school students. Faced with this fact and the need for a different teaching method to facilitate learning and eliminate repetitive lessons, we conceived of an active methodology. Observing that students are often exhausted by traditional teaching, we opted to apply gamification, aiming for a different learning experience, providing an unusual and stimulating learning experience. As a consequence, the change in methodology, environment, and ways of applying activities, which move away from the conventional, capture students' attention and improve the quality of learning.

Keywords: Gamification; Active methodology; Chemistry teaching.

1 INTRODUÇÃO

A Química está presente em todas as dimensões da vida cotidiana, manifestando-se das mais diversas maneiras. Entretanto, quando se trata do estudo formal da disciplina, muitos estudantes a percebem como complexa, abstrata e de difícil compreensão. No Ensino Médio, especialmente, esse primeiro contato sistematizado costuma ocorrer por meio de metodologias tradicionais, o que reforça a sensação de dificuldade. Esse cenário se agrava quando consideramos que grande parte dos alunos chega a essa etapa com lacunas significativas em áreas fundamentais como Matemática, Interpretação de Textos e Ciências Naturais — bases indispensáveis para compreender conceitos químicos e avançar no campo científico.

Tais dificuldades estruturais comprometem a capacidade dos estudantes de interpretar textos acadêmicos, resolver problemas e compreender transformações naturais que permeiam o cotidiano. Sem o domínio dos fundamentos essenciais, muitos enfrentam barreiras para acompanhar conteúdos mais complexos, o que impacta diretamente no processo de aprendizagem e na construção do pensamento científico.

Wachowicz (2009, p.18) destaca que *"na educação escolar, nem sempre os alunos querem aprender [...]. A busca do conhecimento tem sofrido, ao longo da história da instituição escolar, certo desencanto que vem dar na dissolução do desejo de aprender."* Esse desinteresse, associado à complexidade percebida da Química, evidencia a necessidade de práticas pedagógicas mais motivadoras.

Nesse contexto, o presente trabalho apresenta a temática do **uso de atividades lúdicas e metodologias ativas como estratégias para tornar o ensino de Química mais atrativo, significativo e eficaz**, considerando as necessidades e dificuldades específicas dos estudantes do Ensino Médio. Assim, delimita-se como problema central desta investigação a seguinte questão: **como práticas lúdicas podem contribuir para melhorar a compreensão dos conteúdos de Química entre estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem e baixa motivação?**

A partir dessa problemática, o objetivo geral consiste em **analisar a eficácia de atividades lúdicas como estratégia pedagógica para favorecer a aprendizagem de conteúdos de Química no Ensino Médio.** Para alcançar tal finalidade, busca-se: (1) identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes; (2) desenvolver atividades lúdicas adequadas ao conteúdo e ao perfil da turma; (3) aplicar metodologias ativas em ambiente escolar; e (4) avaliar de que forma a ludicidade influencia a motivação, a participação e o desempenho dos alunos.

A justificativa para a adoção dessa abordagem fundamenta-se na crescente demanda por metodologias que tornem o ensino mais envolvente e significativo. As atividades lúdicas apresentam-se como alternativas eficazes para evitar aulas exaustivas e repetitivas, especialmente em temáticas extensas e complexas, além de favorecer habilidades socioemocionais essenciais, como autoconfiança, trabalho em grupo, oralidade e autonomia nos estudos. Conforme defendido pela Base Nacional Comum Curricular,

"jovens estudantes gostam da sensação de desafio, e uma maneira de criar maior participação e interação é propor jogos."

Do ponto de vista teórico, a proposta dialoga com os princípios de Vygotsky, segundo os quais a aprendizagem é um processo sociocultural construído nas interações sociais. A transição entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial, mediada pelo professor, reforça a eficácia das metodologias ativas em ambientes de aprendizagem nos quais prevalecem dificuldades conceituais.

Ao integrar práticas interativas, jogos educativos e dinâmicas de grupo, busca-se despertar o interesse dos estudantes e reduzir a sensação de dificuldade, permitindo que interajam com o conteúdo de forma mais tranquila e significativa. Essa abordagem não apenas transforma a dinâmica da sala de aula, tornando-a mais atrativa e participativa, mas também contribui para internalizar conceitos fundamentais da Química. Além disso, ao participar de atividades avaliativas lúdicas, os alunos revisam espontaneamente os conteúdos, fortalecem seus conhecimentos e desenvolvem o hábito de estudar também em casa — fator essencial para seu desempenho acadêmico.

Assim, o trabalho evidencia que o uso de metodologias ativas e atividades lúdicas constitui uma estratégia promissora para superar os desafios enfrentados no ensino de Química, promovendo experiências que tornam o aprendizado mais estimulante e efetivo, ao mesmo tempo em que contribuem para a formação integral dos estudantes.

2 METODOLOGIA

A atividade foi realizada com uma turma do ensino médio no primeiro ano, uma turma bem esforçada e inteligente composta por quarenta (40) alunos. O primeiro passo após a observação dos mesmos foi uma pesquisa referente a disciplina de química, sucedeu se execução de um questionário de três (3) perguntas. Avaliamos suas respostas e desde então pensamos criteriosamente na prática gamificada que seria aplicada para melhores resultados!

A escolha do jogo que seria aplicado foi analisada por possíveis melhores execuções de forma mais prática, sem o uso de tecnologia, onde todos pudessem participar, sem restrições ou problemas que atrapalhasse algum estudante. Então designou o jogo popular da região onde é bem conhecido como dança das cadeiras. Desenvolvemos algumas regras para melhor desempenho de aprendizagem, regras únicas de encaixe a revisão, tais como:

- Divisão em grupo.
- Desclassificação após erro.
- Resolução obrigatória após sair da roda.
- Resolução do questionário de revisão.
- Brinde com acertos.

- Evolução de dificuldades após a fase.
- Após acertar uma pergunta, ganharia um brinde.
- O último avança de fase.

Para executar o jogo, antes o grupo elaborou uma revisão com 25 questões sobre o conteúdo que eles estavam estudando, sendo eles tabela periódica e ligações químicas, para aplicar no momento e logo após foram entregues aos estudantes implementar com a resolução em casa e ter uma bom material de estudo para realizar a prova.

Em seguida foi marcado o dia e combinado com os alunos para que pudessem se preparar para melhor se saírem na atividade, avisamos com um prazo de 7 dias com antecedência, além de que foi providenciado alguns brindes para os três que conseguissem melhores resultados nas perguntas. Em seguida foi desenvolvido um formulário para que os alunos possam avaliar a dinâmica, assim como também vamos analisar os resultados de notas em prova.

Chegado o dia, após a realização da frequência, teve a movimentação da turma até a quadra esportiva com 11 cadeiras e dividimos em dois grupos de 12 alunos, alguns alunos optaram em não participar e ficar apenas com a revisão escrita, porém se mantiveram presentes observando os demais, totalizando vinte e quatro(24) alunos participantes.

A dança das cadeiras foi organizada, colocou-se músicas aleatórias para tocar durante, e cada saída de um aluno era feita uma pergunta de múltipla escolha pelo o próprio professor, se errasse era desclassificado e se acertasse recebia um pequeno brinde, assim prosseguimos até que na primeira rodada sobrou apenas um ganhador e então avançou para a próxima fase.

Após a segunda ter sido encerrada e ficar apenas dois últimos, foram feitas perguntas discursivas com um grau de dificuldade um pouco mais elevado, se nenhum dos dois souber a pergunta, passavam para uma próxima e assim até que pudessem ter apenas um vencedor. Em seguida voltamos para sala, entregamos os prêmios e a distribuição das revisões impressas para estudo, após três dias foi efetuada a prova de química pelo colégio.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira etapa da pesquisa, aplicou-se um questionário acerca da disciplina de Química, buscando identificar a percepção dos estudantes sobre a matéria e compreender de que forma ela poderia ser aprimorada na visão deles. A partir dessa análise, foram levantadas as seguintes demandas:

Gráfico 1: interesse dos discentes com a disciplina de Química

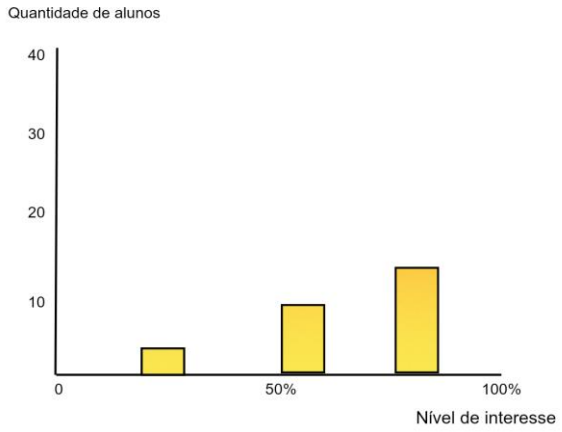
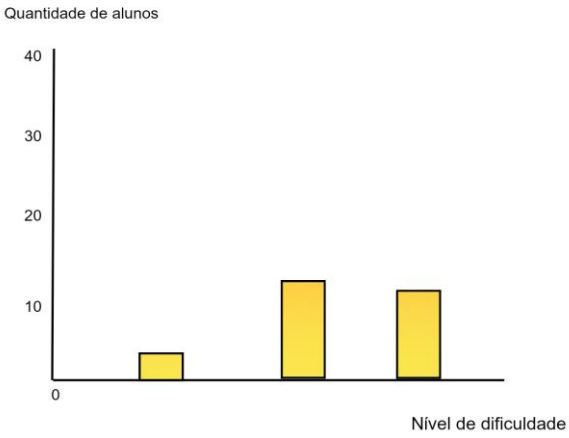


Gráfico 2: Grau de dificuldade dos alunos com a disciplina de Química



Com base nas respostas à terceira pergunta, foi possível refletir sobre a metodologia a ser adotada. A maioria dos estudantes demonstrou interesse em atividades práticas, aulas diferenciadas e oportunidades de interação direta com o conteúdo.

A proposta de ludificação consistiu na adoção de uma metodologia diferenciada, por meio de uma revisão dinâmica que estimulasse o estudo do conteúdo e, simultaneamente, preparasse os estudantes para a prova sem gerar sensação de pressão ou preocupação. A atividade promoveu grande engajamento: os alunos se mostraram animados, participativos e colaborativos durante todo o processo, sem ocorrência de conflitos.

Ao longo da aplicação, participaram 24 estudantes, que inicialmente responderam a perguntas de múltipla escolha. Em seguida, dois finalistas avançaram para a etapa com questões discursivas. Após o término da atividade, todos os alunos receberam uma versão impressa dos exercícios para resolução e estudo em casa.

A seguir, apresenta-se a tabela com os índices de acertos e erros:

Tabela 01: Quantidade de erros e acertos dos estudantes

Nº de estudantes	Acertos	Erros
24	13	11

Como mencionado, os alunos logo passariam por uma prova interna e regular do colégio, e como revisão seria a dinâmica do jogo dança das cadeiras. Em seguida desenvolvemos um formulário online para que os próprios estudantes avaliassem o jogo. Foi colocada no formulário três (3) perguntas ;

- 1. Como você avalia a atividade lúdica praticada?

  Múltipla escolha

- 2. Ela foi eficiente para o seu aprendizado?

  Múltipla escolha

- 3. Você sentiu que as atividades ajudaram a tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes?

Os gráficos a seguir demonstram os resultados acerca das respostas dos alunos por meio do *google forms*

Gráfico 03: Resultados das respostas do formulário

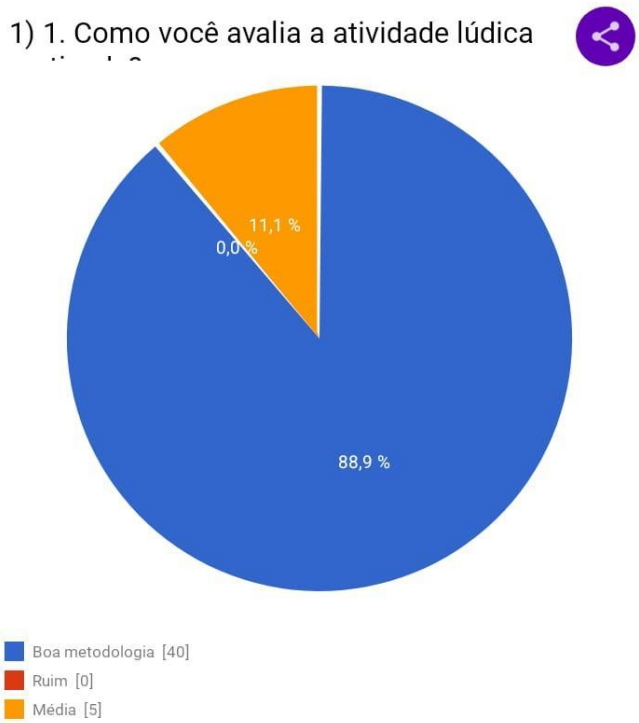
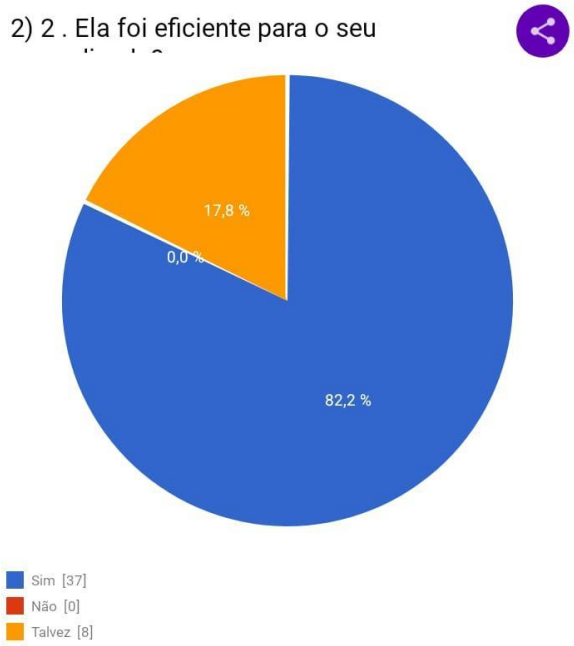


Gráfico 04: Resultados das respostas do formulário



As imagens a seguir mostram algumas respostas dadas pelos alunos referente a terceira pergunta do formulário (***Você sentiu que as atividades ajudaram a tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes?***)

Imagem 01: Respostas dos alunos em relação a pergunta 03 do *google forms*

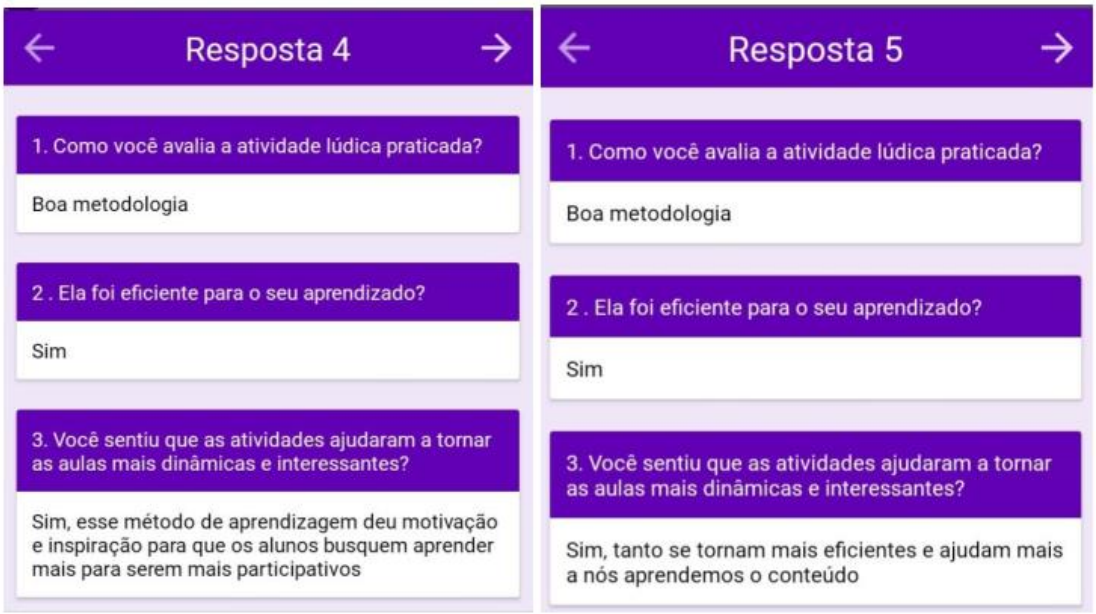
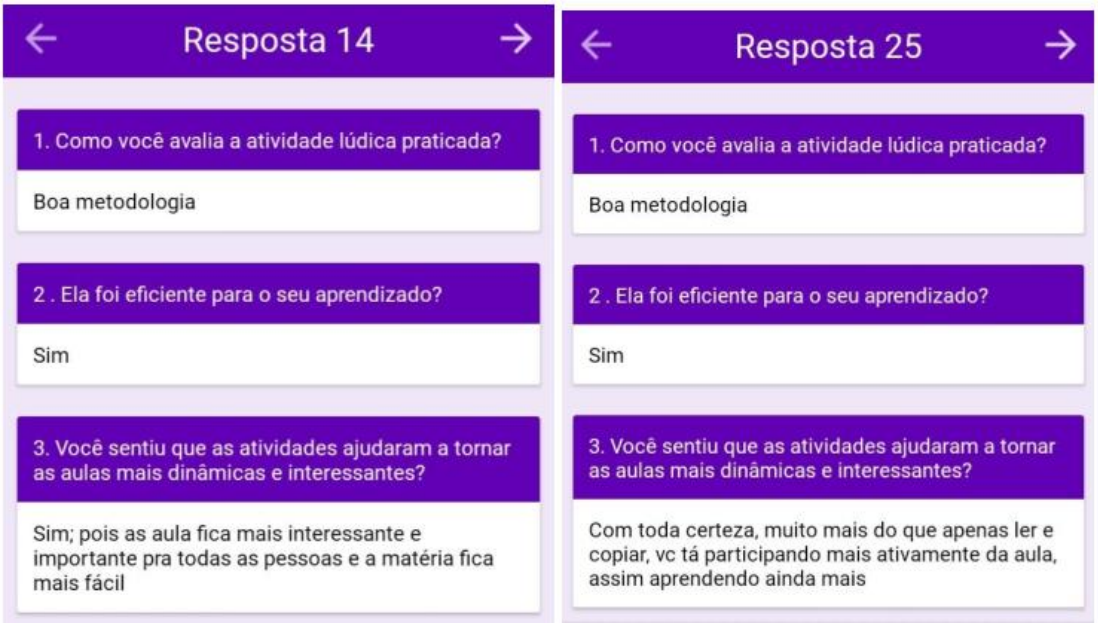


Imagem 02: Respostas dos alunos em relação a pergunta 03 do *google forms*



A análise comparativa dos resultados com os dados institucionais, expressos nos boletins dos estudantes, evidenciou que aproximadamente 80% dos alunos obtiveram desempenho superior à média estabelecida. Em números absolutos, 32 estudantes alcançaram satisfatoriamente os critérios de avaliação. Esses resultados indicam que a dinâmica pedagógica aplicada apresentou eficácia no processo de ensino-aprendizagem.

4 CONCLUSÃO

Este artigo teve como objetivo analisar de que maneira atividades gamificadas, aplicadas a estudantes da primeira série do Ensino Médio, contribuíram para o processo de aprendizagem, bem como compreender a percepção dos alunos ao participarem dessa dinâmica pedagógica. Os resultados evidenciam que a utilização de um jogo popular, de fácil aplicação e com baixo custo de recursos, favoreceu a interação entre os estudantes e possibilitou a revisão de conteúdos previamente abordados em sala de aula.

Os dados obtidos por meio dos questionários indicaram não apenas um aumento no engajamento dos alunos, mas também permitiram identificar os conteúdos nos quais os estudantes apresentaram maiores dificuldades. Essas informações tornam-se relevantes para o planejamento de intervenções pedagógicas futuras, possibilitando a adoção de estratégias didáticas mais acessíveis, contextualizadas e coerentes com as necessidades dos discentes.

No que se refere às contribuições da pesquisa, o estudo intitulado *"Ensino de Química com atividades lúdicas aplicadas no Ensino Médio"* revelou impactos positivos tanto para os alunos da Escola Dom Terceiro quanto para os discentes do curso de Licenciatura em Química e participantes do PIBID. Para estes últimos, a experiência configurou-se como uma oportunidade de vivenciar metodologias ativas

de ensino, contribuindo significativamente para a formação inicial docente e para a ampliação de seus conhecimentos pedagógicos.

Diante do exposto, reconhece-se que a gamificação constitui uma estratégia didática eficaz, capaz de promover aprendizagens significativas, diversificar as práticas pedagógicas e oferecer novos olhares sobre o ensino de Química. Como sugestão para pesquisas futuras, recomenda-se a ampliação do estudo para outras séries e conteúdos, bem como a investigação de diferentes modelos de jogos e instrumentos avaliativos, a fim de aprofundar a compreensão sobre os impactos da gamificação no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, C. V. M.; SOARES, J. M. da C.; CAETANO, R. B. G.; SILVA, L. A. S. Ludicidade como mediação pedagógica: desenvolvimento de um projeto voltado ao ensino de Química. Revista de Ensino de Ciências e Matemática, [S. l.], v. 10, n. 5, p. 191–205, 2019. DOI: 10.26843/rencima.v10i5.1775. Disponível em: https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/1775. Acesso em: 6 out. 2023.
Jogos no ensino de química:considerações teóricas para sua utilização em sala de aula.

DE OLIVEIRA CARDOSO, A. C. .; CARDOSO MESSEDER, J. . Gamificação no ensino de química: uma revisão de pesquisas no período 2010 - 2020. Revista Thema, Pelotas, v. 19, n.3, p. 670–687, 2021. DOI: 10.15536/thema.V19.2021.670-687.2226. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/2226. Acesso em: 14 out. 2023.

QUÍMICA NOVA NA ESCOLA - JOGOS NO ENSINO DE QUÍMICA Vol 34, N° 2, p. 92-98, MAIO 2012 Jogar e compreender a Química: ressignificando um jogo tradicional em didático. SILVA, LACERDA E CLEOPHAS Amazonia- revista de educação em ciências e matemáticas https://www.letrus.com/posts/bncc-metodologias-ativas-para-engajar-seus-alunos/ Letrus - metodologia ativas para engajar seus alunos / BNCC.

Revista electrónica de las ciências Vol. 20, N° 1, 49-72 (2021) Metodologia ativa no Ensino de Química: avaliação dos contributos de uma proposta de rotação por estações de aprendizagem.

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 32

FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRE POLÍTICAS DE GESTÃO, PRIVATIZAÇÃO E DISPUTAS CONTEMPORÂNEAS (2014–2025)

TEACHER TRAINING: BETWEEN MANAGEMENT POLICIES, PRIVATIZATION, AND CONTEMPORARY DISPUTES (2014–2025)

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-032

Priscila Helena de Morais
Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na linha Gestão, Política e Estado. Licenciada em Pedagogia pelo IMEPAC e em Letras pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico. Pós-graduada em Gestão Escolar com Ênfase em Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar; Docência do Ensino Superior pela Faculdade Iguaçu.
E-mail: priscila.morais.helena@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/5415231977938284

RESUMO
A formação docente tem sido atravessada, entre 2014 e 2025, por tensões decorrentes de reformas estatais, expansão da privatização e fortalecimento da lógica gerencial, fenômenos que reconfiguram a formação inicial e continuada. Diante dessas transformações, este artigo toma como tema a reestruturação da formação docente no Brasil, em Portugal e na União Europeia, delimitando o estudo às políticas e regulamentos que orientam esse processo. A escolha do tema justifica-se pela intensificação da presença de atores privados e pela consequente redução da autonomia docente, o que suscita o problema central: como as políticas educacionais recentes têm moldado a identidade profissional, intensificado o trabalho e favorecido novas formas de privatização da formação docente? O objetivo geral é analisar de que modo esses contextos convergem para modelos formativos baseados em competências, performatividade e certificações modulares. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e analítico-comparativa, fundamentada em autores críticos da política educacional, como Antunes, Casara, Braverman, Ferreira et al. (2025) e Nogueira e Borges (2025). Os resultados apontam que Brasil, Portugal e União Europeia apresentam tendências comuns de padronização, expansão de plataformas digitais e fortalecimento da racionalidade neoliberal, contribuindo para o enfraquecimento da universidade pública e para a redefinição da identidade e do trabalho docente. O artigo organiza-se em sete seções: marco teórico, formação inicial comparada, privatização, Resolução 4/2024, trabalho docente e considerações finais.

Palavras-chave: Formação docente; Políticas educacionais; Privatização; Gestão educacional; Resolução CNE/CP nº 4/2024.

ABSTRACT
Between 2014 and 2025, teacher training has been affected by tensions arising from state reforms, the expansion of privatization, and the strengthening of managerial logic, phenomena that are reshaping initial and continuing training. In light of these changes, this article focuses on the restructuring of teacher training in Brazil, Portugal, and the European Union, limiting the study to the policies and regulations that guide this process. The choice of theme is justified by the intensification of the presence of private actors and the consequent reduction in teacher autonomy, which raises the central problem: how have recent educational policies shaped professional identity, intensified work, and favored new forms of privatization of teacher training? The general objective is to analyze how these contexts converge towards training models based on competencies, performance, and modular certifications. Methodologically, this is a bibliographic and

analytical-comparative study based on authors critical of educational policy, such as Antunes, Casara, Braverman, Ferreira et al. (2025) and Nogueira and Borges (2025). The results indicate that Brazil, Portugal, and the European Union share common trends toward standardization, expansion of digital platforms, and strengthening of neoliberal rationality, contributing to the weakening of public universities and the redefinition of identity and teaching work. The article is organized into seven sections: theoretical framework, comparative initial training, privatization, Resolution 4/2024, teaching work, and final considerations.

Keywords: Teacher training; Educational policies; Privatization; Educational management; Resolution CNE/CP No. 4/2024.

1 INTRODUÇÃO

A formação docente tem ocupado posição estratégica nos debates sobre qualidade da educação e desenvolvimento nacional. Entre 2014 e 2025, o cenário educacional brasileiro e internacional passou por transformações profundas impulsionadas por reformas políticas, mudanças regulatórias, disputas entre Estado e mercado e intensificação do trabalho docente. Esses movimentos articulam-se à expansão de atores privados, à consolidação de uma racionalidade gerencial orientada por resultados e à padronização por competências, fenômenos que atravessam Brasil, Portugal e países da União Europeia, conforme apontam Ferreira et al. (2025).

No contexto brasileiro, reformas curriculares na formação inicial, associadas a novas exigências para a formação continuada, reposicionaram o papel do Estado: de regulador central a facilitador da entrada de instituições privadas e plataformas digitais, processo acelerado sobretudo após a pandemia de Covid-19. Nogueira e Borges (2025) destacam que a Resolução CNE/CP nº 4/2024 expressa essa mudança ao estabelecer diretrizes que reforçam a flexibilização, a modularização e a responsabilização individual do professor pela própria formação.

A análise aqui desenvolvida parte do problema central: **como as políticas educacionais implementadas entre 2014 e 2025 reconfiguram a formação docente ao articular privatização, regulação por resultados e redefinição do papel do Estado?** Para explorar essa questão, considera-se o aporte teórico do campo da Gestão, Políticas e Estado, entendendo as políticas como textos e discursos (BALL, 1998; 2008), produzidos em dinâmicas multilocais e influenciadas por agendas transnacionais.

Nesse contexto, o conceito de "privilégio da servidão" de Antunes (2024) contribui para compreender por que docentes passam a aderir voluntariamente à intensificação e ao autoempreendedorismo característicos da racionalidade neoliberal. sendo assim, formação docente inicial e continuada emerge, como espaço de disputa entre modelos críticos de profissionalização, interesses privados e estratégias de regulação estatal.

2 MARCO TEÓRICO: FORMAÇÃO DOCENTE, TRABALHO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

2.1 NEOLIBERALISMO, PRECARIZAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE

Casara (2021), em Contra a miséria neoliberal, argumenta que o neoliberalismo produz não apenas precarização material, mas também subjetiva, por meio da naturalização da competição e da responsabilização individual. Essa análise é central para compreender o cenário da formação docente, na medida em que políticas educacionais passam a operar sob a lógica empresarial.

Braverman (1980), em Trabalho e capital monopolista, demonstra como a degradação do trabalho decorre da racionalização e do controle dos processos produtivos. A analogia com o trabalho docente torna-

se evidente ao observar a padronização curricular, a intensificação de tarefas e a crescente perda de autonomia profissional.

A essas interpretações soma-se a leitura desenvolvida por Antunes (2024), cujo conceito de "privilégio da servidão" aprofunda a crítica ao neoliberalismo aplicado ao trabalho docente. Antunes demonstra que, no capitalismo contemporâneo, os trabalhadores são levados a internalizar as exigências produtivas como se fossem escolhas pessoais, aderindo voluntariamente a formas de exploração. No campo educacional, isso se manifesta quando professores assumem a responsabilidade individual por resultados que são estruturalmente determinados, ao mesmo tempo em que veem como mérito pessoal o cumprimento de cargas de trabalho cada vez mais extensas.

Quando articulamos Casara, Braverman e Antunes, percebemos que a formação docente se torna um dos principais mecanismos de reprodução dessa lógica. Os cursos de formação continuada, frequentemente ofertados por plataformas privadas, incentivam o docente a se enxergar como um microempreendedor do próprio aperfeiçoamento, deslocando a responsabilidade coletiva e estatal para a esfera individual. Trata-se de um movimento que reforça a subjetividade neoliberal, na qual o fracasso não é explicado por condições estruturais, mas como insuficiência pessoal.

Esse processo aprofunda a degradação do trabalho docente descrita por Braverman: a racionalização não se restringe à fragmentação das tarefas, mas atinge a própria forma como o docente pensa seu papel. Ao mesmo tempo, como aponta Antunes (2024), ocorre uma intensificação da servidão voluntária, pois o professor passa a buscar incessantemente certificados, cursos, métricas de eficiência e formas de "aperfeiçoar-se" que, na prática, reforçam sua dependência de sistemas privados e a lógica produtivista do mercado.

Assim, a precarização não se limita às condições objetivas de trabalho: ela compromete o sentido da profissão, fragiliza a autonomia e enfraquece o caráter coletivo da educação. A formação docente, ao ser capturada por discursos de empreendedorismo, inovação e eficiência, passa a integrar e legitimar um projeto educacional alinhado ao neoliberalismo, contribuindo para a reconstrução subjetiva do docente como um trabalhador subordinado, mas convencido de que sua intensificação é sinal de mérito.

A formação docente é atravessada por tensões históricas entre projetos de profissionalização, racionalização do trabalho e controle estatal. Tal como ressalta Ferreira et al. (2025), as políticas de formação inicial e continuada nos últimos dez anos reforçam um processo de padronização e alinhamento internacional, orientado pela lógica de competência e mensurabilidade.

2.2 TRABALHO DOCENTE E O "PRIVILÉGIO DA SERVIDÃO"

Antunes (2024) apresenta o conceito de "privilégio da servidão" para descrever a interiorização, pelo trabalhador, das exigências produtivas do capitalismo contemporâneo. No caso do trabalho docente,

isso se traduz na ampliação de tarefas, na busca por certificações constantes, na aderência a plataformas privadas e na responsabilização individual pelos resultados escolares.

Essa perspectiva contribui para compreender por que professores aceitam a intensificação do trabalho como se fosse um privilégio, ao mesmo tempo em que vivenciam precarização e perda de autonomia.

2.3 A PRIVATIZAÇÃO COMO TENDÊNCIA GLOBAL

A privatização das políticas de formação docente manifesta-se de diferentes formas: terceirização da formação continuada, contratação de instituições privadas para cursos de capacitação, expansão de modelos corporativos de formação e crescente influência de organizações internacionais. Ferreira et al. (2025) evidenciam que, tanto na Europa quanto no Brasil, a justificativa recorrente para tal processo é a suposta “escassez de docentes” e a urgência em formar rapidamente novos profissionais.

3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL, PORTUGAL E UNIÃO EUROPEIA (2014–2024)

3.1 BRASIL: REFORMAS, BNCC E NOVAS DIRETRIZES

O Brasil vivenciou um ciclo intenso de reformas na formação inicial, especialmente após a publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas reformas promoveram a centralidade das competências como eixo estruturante, deslocando a formação docente de um modelo crítico-reflexivo para um formato tecnicista, voltado ao desempenho mensurável. O alinhamento entre BNCC, DCNs e sistemas de avaliação nacional fortaleceu uma lógica de padronização que reduz a autonomia docente e institucional.

Além disso, a crescente expansão da Educação a Distância (EaD) no ensino superior ampliou o espaço para mega conglomerados privados, favorecidos tanto por regulações flexibilizadas quanto por incentivos estatais. Ferreira et al. (2025) demonstram que tal movimento abriu caminho para parcerias público-privadas e para a oferta de cursos altamente modularizados, com cargas horárias reduzidas e forte dependência de plataformas digitais.

Nesse cenário, a aprendizagem dos estudantes tende a ser tratada por um sistema de verificação pautado em checklists de habilidades, no qual a aprovação se vincula à capacidade de reproduzir conteúdos específicos. Essa lógica, ao enfatizar "habilidades demonstráveis", reduz a complexidade do processo formativo e esvazia dimensões críticas, culturais e sociais da educação. Assim, consolida-se um modelo formativo centrado no desempenho imediato, reforçando a responsabilização individual e a visão instrumental do ensino tecnicista.

3.2 PORTUGAL: REESTRUTURAÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO

Em Portugal, a formação docente foi impactada pelas reformas decorrentes do Processo de Bolonha, que reorganizou os cursos em mestrados profissionalizantes. As instituições passaram a operar sob forte pressão por internacionalização, produtividade acadêmica e cumprimento de indicadores europeus, o que contribuiu para a redução da autonomia universitária e para a intensificação do controle sobre os currículos.

A formação de professores em Portugal também passou a dialogar diretamente com políticas de avaliação externas e padrões europeus de competências docentes. Esse movimento gerou uma tendência à aproximação com modelos gerenciais de eficiência, reforçando a ideia de que a formação deve responder a demandas do mercado e às métricas de desempenho estabelecidas em âmbito europeu.

3.3 EUROPA: ESCASSEZ DOCENTE E EXPANSÃO PRIVATISTA

Na União Europeia, o discurso da "escassez docente" tornou-se central para justificar políticas de flexibilização da formação, aceleração de ingresso na carreira e incorporação de empresas privadas como fornecedoras de cursos e soluções tecnológicas. Plataformas digitais passaram a oferecer trilhas formativas modulares, certificações rápidas e percursos alinhados ao quadro europeu de competências docentes.

Ferreira et al. (2025) afirmam que tais medidas não representam respostas emergenciais, mas compõem um processo contínuo de privatização e desresponsabilização estatal, no qual organismos internacionais e corporações tecnológicas assumem papel crescente na definição do que significa ser professor. Assim, a formação docente na Europa tende a ser gradualmente deslocada para modelos híbridos entre mercado e Estado, reforçando parâmetros padronizados e enfraquecendo tradições formativas baseadas na pesquisa, reflexão e formação universitária de longa duração.

3.4 QUADRO COMPARATIVO – FORMAÇÃO INICIAL NO BRASIL, PORTUGAL E UNIÃO EUROPEIA (2014–2024)

Para contextualizar as aproximações e diferenças entre os modelos de formação inicial de professores no Brasil, em Portugal e na União Europeia ao longo de 2014 a 2024, apresenta-se a seguir um quadro comparativo que sintetiza os principais marcos normativos, diretrizes formativas e tendências estruturais identificadas nas três realidades. A sistematização permite visualizar como cada contexto responde às pressões globais por padronização, gerencialismo e expansão da privatização, ao mesmo tempo em que preserva especificidades históricas, institucionais e políticas. O quadro busca, portanto, oferecer uma leitura integrada das convergências e divergências que têm redefinido a formação docente nesse período.

Aspectos analisados	Brasil	Portugal	União Europeia (UE)
Marco regulatório dominante	BNCC, novas DCNs, expansão da EaD	Reformas pós-Bolonha, mestrados profissionalizantes	Quadro europeu de competências docentes
Modelo predominante de formação	Tecnicista, baseado em competências e avaliações padronizadas	Foco em mestrados, racionalização institucional	Modularização, certificações rápidas e padronização
Influência de organismos internacionais	Moderada, com forte influência de fundações privadas nacionais	Alta, especialmente via União Europeia	Muito alta (OCDE, CE, Banco Mundial)
Privatização e parcerias	Forte presença de conglomerados educacionais e PPPs	Crescente, sobretudo com tecnologias e consultorias	Expansão de plataformas privadas para formação docente
Autonomia docente e universitária	Redução significativa, sobretudo com EaD e padronização	Redução pela pressão por produtividade e metas	Redução pela lógica de competências e sistemas comparativos
Discurso político predominante	Eficiência, mensurabilidade e desempenho	Internacionalização e alinhamento europeu	Enfrentamento da "escassez docente"
Tendência geral	Privatização acelerada e tecnicismo	Flexibilização e racionalização	Privatização estruturada e governança multinível

Elaborado pelo próprio autor

A comparação entre Brasil, Portugal e União Europeia revela que, apesar das especificidades históricas, institucionais e políticas de cada contexto, há uma convergência estrutural em direção a modelos de formação docente orientados por competências, desempenho e regulação gerencial. No caso brasileiro, esse processo é marcado por forte presença do setor privado e pela expansão acelerada da EaD, resultando em maior fragilização da autonomia docente e institucional. Portugal, por sua vez, encontra-se em uma posição intermediária, tensionado pelas exigências europeias e pelo imperativo de internacionalização acadêmica, o que produz crescente racionalização e perda de autonomia universitária.

Na União Europeia, a formação docente passa por um movimento mais claramente estruturado e multinível, no qual a "escassez docente" funciona como justificativa política para acelerar processos formativos e ampliar a presença de plataformas e corporações tecnológicas. Assim, o quadro evidencia que

os três contextos caminham em direção a uma formação mais pragmática e instrumental, orientada por indicadores, metas e padrões transnacionais.

De modo geral, observa-se que a privatização e a lógica gerencial não são fenômenos isolados, mas parte de um movimento global que transforma a identidade docente, reduz a centralidade da universidade pública na formação profissional e desloca a educação para um campo cada vez mais regulado por interesses de mercado. Esse cenário reforça a necessidade de defender modelos formativos críticos, humanizadores e comprometidos com o fortalecimento da profissão docente.

4 PRIVATIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

A privatização da formação docente se intensificou significativamente nas últimas décadas, articulando-se a políticas de gestão educacional orientadas pela eficiência, pela performatividade e pela racionalidade neoliberal. Tal processo ocorre não apenas pela entrada direta de empresas no setor educacional, mas também por meio de estratégias híbridas, como parcerias público-privadas, plataformas digitais e redes de consultorias. Essas iniciativas passam a ocupar funções antes restritas às instituições públicas de ensino superior, especialmente no campo da formação docente.

4.1 PLATAFORMAS DIGITAIS E A LÓGICA DA EFICIÊNCIA

A partir de 2020, impulsionado especialmente com a pandemia, ampliou-se exponencialmente o uso de plataformas digitais voltadas à formação docente. Essas plataformas oferecem cursos de curta duração, trilhas formativas modularizadas e certificações automáticas, reforçando um modelo de formação aligeirada. A promessa de “eficiência”, “personalização” e “rapidez” produz, porém, alta dependência tecnológica e desloca a centralidade da formação para ambientes controlados por empresas de tecnologia e conglomerados educacionais.

Além de padronizar conteúdos e metodologias, essas plataformas introduzem um modelo de governança baseado em métricas, indicadores e acompanhamento contínuo do desempenho, no qual o professor deixa de ser sujeito da própria formação e passa a ser usuário de produtos formativos pré-formatados. Trata-se de um processo que desloca a formação docente da esfera pública para circuitos privatizados, regulados por interesses de mercado.

4.2 A GESTÃO POR RESULTADOS E O NOVO PERFIL DOCENTE

A lógica da gestão por resultados se articula diretamente à privatização. Sistemas de avaliação e responsabilização reforçam a expectativa de que o docente seja flexível, adaptável, produtivo e alinhado às metas institucionais. Nesse contexto, a formação inicial tende a priorizar habilidades instrumentais e

competências de aplicação imediata, reduzindo o espaço para fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos da educação.

Ball (2004) afirma que esse modelo produz subjetividades performativas, nas quais professores moldam sua identidade profissional de acordo com metas externas. Assim, o perfil docente desejado não é o de um intelectual crítico, mas o de um executor eficiente de políticas. A formação continuada passa a funcionar como manutenção dessa lógica, reforçando que "estar atualizado" significa cumprir cursos curtos, certificados e vinculados a plataformas privadas.

4.3 CONSEQUÊNCIAS PARA A AUTONOMIA E IDENTIDADE DOCENTE

A ampliação da privatização na formação docente impacta diretamente a autonomia profissional. Os professores deixam de definir coletivamente seus percursos formativos e passam a seguir pacotes estruturados por instituições privadas, cuja lógica formativa é orientada por produtividade e padronização. A reflexão crítica, o trabalho coletivo e a construção do saber profissional são substituídos por tarefas individuais, certificações fragmentadas e responsabilização pessoal.

Antunes (2024) contribui para compreender este fenômeno ao afirmar que a racionalidade neoliberal produz trabalhadores que internalizam a intensificação do trabalho como obrigação moral. No campo docente, isso se traduz na percepção de que o professor deve estar permanentemente "atualizado", independentemente de condições materiais, carga de trabalho ou apoio institucional.

Como consequência, a formação docente deixa de ser processo emancipador e passa a operar como mecanismo de controle e conformação, reforçando desigualdades e fragilizando a capacidade da profissão de resistir à lógica mercadológica.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA E A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4/2024

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 representa um marco regulatório significativo no campo da formação continuada de professores no Brasil, consolidando tendências já observadas desde 2017, como a modularização, a certificação rápida e a centralidade das competências. Sua estrutura normativa reforça a lógica da responsabilização individual e introduz elementos que reconfiguram o papel do Estado, das redes de ensino e das instituições formadoras.

5.1 CARACTERÍSTICAS E ORIENTAÇÕES CENTRAIS DA RESOLUÇÃO

A resolução reorganiza a formação continuada a partir de três eixos: (1) competências profissionais docentes; (2) itinerários formativos flexíveis; e (3) certificações modulares. Ao definir que a formação deve estar diretamente articulada aos resultados de aprendizagem dos estudantes, a norma reforça a vinculação entre desempenho escolar e percurso formativo docente.

Outro aspecto central é a ampla abertura para parcerias com instituições privadas, plataformas digitais, organizações da sociedade civil e empresas de tecnologia educacional. Com isso, a resolução desloca parte da responsabilidade formativa tradicionalmente atribuída às universidades públicas, ampliando o mercado de serviços educacionais.

5.2 IMPLICAÇÕES PRÁTICAS E CRÍTICAS

A implementação da Resolução nº 4/2024 tende a intensificar dinâmicas já presentes nas redes de ensino, tais como: - fragmentação da formação continuada, por meio de cursos curtos desvinculados de processos aprofundados de reflexão ou pesquisa; - dependência crescente de plataformas digitais, que oferecem percursos automatizados e padronizados; - ênfase na performatividade, uma vez que o progresso do professor passa a ser mensurado pelo acúmulo de microcertificações; - redução do papel das IES públicas, que são crescentemente substituídas por empresas e fundações na oferta de formação.

Outra implicação relevante é o reposicionamento dos gestores escolares, que passam a atuar como mediadores e avaliadores dos percursos formativos dos professores, reforçando o modelo gerencial de governança interna. Tal movimento alimenta o clima de responsabilização e intensificação do trabalho docente.

5.3 TENSÕES ENTRE ESTADO, MERCADO E UNIVERSIDADE

A resolução explicita uma disputa entre diferentes projetos de formação continuada: - o projeto público, historicamente defendido pelas universidades e por autores críticos, que valoriza formação reflexiva, colaborativa e contextualizada; - o projeto gerencial-mercadológico, sustentado por plataformas digitais, organizações privadas e setores empresariais, que prioriza certificações rápidas e foco em competências; - o projeto híbrido, no qual redes públicas buscam conciliar exigências legais e interesses privados.

Nogueira e Borges (2025) argumentam que a Resolução nº 4/2024 não apenas consolida esse processo híbrido, mas também desloca o centro decisório da formação para instâncias externas à escola e à universidade, fragilizando a capacidade dos professores de definirem seus próprios percursos formativos.

Em síntese, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 contribui para a consolidação de uma formação continuada voltada à eficiência, ao desempenho e à lógica gerencial, inserindo o docente em um ambiente de constante cobrança por atualização e certificações. Ao ampliar o espaço para empresas privadas e plataformas tecnológicas, a norma reforça a privatização da formação e enfraquece o caráter público, científico e crítico que historicamente caracterizou as políticas de formação continuada.

6 O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

6.1 INTENSIFICAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO

O trabalho docente no cenário atual é profundamente marcado pela intensificação, pela responsabilização individual crescente, pela precarização das condições laborais e pela erosão da autonomia profissional. Esses fenômenos se articulam diretamente às políticas gerenciais, à expansão de dispositivos de controle e à privatização da formação docente, configurando novas formas de regulação do trabalho.

A intensificação manifesta-se no aumento contínuo das tarefas pedagógicas, administrativas e tecnológicas, muitas vezes realizadas fora da jornada contratual. Ao mesmo tempo, exige-se do professor uma formação contínua permanente, geralmente vinculada a plataformas digitais e protocolos padronizados.

As políticas de responsabilização individual reforçam a lógica de que o desempenho escolar é resultado direto da ação docente, desconsiderando desigualdades estruturais e limitações materiais. Essa responsabilização é acompanhada por mecanismos de monitoramento e avaliação que induzem docentes a internalizar metas como medida de valor profissional, em consonância com o que Ball (2004) denomina performatividade.

6.2 PRECARIZAÇÃO E ADOECIMENTO

A precarização docente aparece na forma de contratos instáveis, salários insuficientes, sobrecarga de trabalho e múltiplas turmas. A burocratização crescente reforça a sensação de fragmentação da atividade docente, reduzindo o tempo destinado ao planejamento, ao estudo e ao acompanhamento pedagógico.

Essas condições contribuem para o adoecimento da categoria, com aumento de estresse, ansiedade, depressão e síndrome de burnout. A formação, quando orientada por lógicas produtivistas, deixa de promover reflexão crítica e passa a representar mais uma obrigação a ser cumprida, muitas vezes dissociada da prática real.

6.3 AUTONOMIA E PROFISSIONALIZAÇÃO

A autonomia docente — base histórica da profissionalização — é reduzida pelo avanço da padronização curricular, pelo uso de pacotes formativos predefinidos e pela crescente dependência de plataformas tecnológicas. O professor é deslocado da posição de intelectual e passa a ser tratado como executor de prescrições externas.

Ainda assim, a resistência docente se manifesta em práticas coletivas, grupos de estudo, articulações com universidades públicas e movimentos profissionais que reafirmam a importância da docência como prática social, crítica e comprometida com a emancipação. Tais movimentos demonstram que, embora pressionada, a autonomia não está anulada, mas em disputa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da formação docente entre 2014 e 2025 evidencia que, embora Brasil, Portugal e União Europeia apresentem trajetórias políticas distintas, convergem na adoção de modelos formativos orientados pela lógica gerencial, pela padronização por competências e pela crescente presença de atores privados nos processos formativos. Os diferentes graus de centralidade do Estado, de participação das universidades e de influência de organismos internacionais produzem configurações próprias, mas todas revelam um deslocamento da formação docente para práticas mais instrumentais, pragmáticas e alinhadas às demandas do mercado.

A síntese comparativa apresentada anteriormente reforça que a privatização — seja pela expansão da EaD, pelas plataformas tecnológicas ou pelas certificações modulares — não emerge como resposta isolada ou emergencial, mas como parte de um movimento global que reorienta o papel do Estado e redefine a profissão docente. No Brasil, esse movimento assume contornos mais acelerados, combinando tecnicismo, responsabilização individual e forte mercantilização da formação. Em Portugal, a pressão por internacionalização e desempenho acadêmico cria um ambiente de racionalização e redução da autonomia universitária. Já na União Europeia, a governança multinível e o discurso da "escassez docente" estruturam políticas que naturalizam a flexibilização e a entrada de corporações privadas no campo formativo.

Esses processos impactam diretamente a autonomia e a identidade profissional dos professores, que passam a ser moldados por dispositivos de controle, performatividade e metas. A reestruturação da formação inicial e continuada, nesse contexto, contribui para o que Antunes (2024) denomina "privilégio da servidão", na medida em que docentes são levados a internalizar voluntariamente exigências produtivistas e a compreender a intensificação formativa como obrigação individual.

Diante desse cenário, reafirma-se a necessidade de fortalecer modelos de formação docente que valorizem a reflexão crítica, o compromisso público, o trabalho coletivo e a autonomia profissional. A universidade pública deve ser reconhecida como espaço privilegiado de produção de conhecimento e de formação profissional sólida, capaz de resistir às pressões mercadológicas e de defender uma concepção emancipadora de educação. Enfrentar os desafios contemporâneos implica recuperar o caráter público da formação docente e construir políticas que promovam condições dignas de trabalho, carreiras valorizadas e processos formativos que contribuam para uma educação democrática e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: LTC, 1980.

CASARA, Rubens R. R. *Contra a miséria neoliberal*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2021.

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão*. São Paulo: Boitempo, 2024.

FERREIRA, Fernando Ilídio; BORGES, Maria Célia; SARMENTO, Teresa; RICHTER, Leonice Matilde. Formação inicial de professores no Brasil, em Portugal e na Europa (2014–2024): o avanço da privatização a pretexto da escassez de docentes. *Educação e Políticas em Debate*, v. 14, p. 1-23, 2025.

NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024: perspectivas para a formação continuada. *Revista Cocar*, v. 23, n. 41, 2025.

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão*. São Paulo: Boitempo, 2024.

FERREIRA, Fernando Ilídio; BORGES, Maria Célia; SARMENTO, Teresa; RICHTER, Leonice Matilde. Formação inicial de professores no Brasil, em Portugal e na Europa (2014–2024): o avanço da privatização a pretexto da escassez de docentes. *Educação e Políticas em Debate*, v. 14, p. 1-23, 2025.

NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024: perspectivas para a formação continuada. *Revista Cocar*, v. 23, n. 41, 2025.

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 33

ANÁLISE DA DESCRIÇÃO DO ESPAÇO SOCIOEDUCATIVO HUMANIZADO NOS PLANOS DE EDUCAÇÃO PRISIONAL DO AMAPÁ E DO PARANÁ

AN ANALYSIS OF THE DESCRIPTION OF THE HUMANIZED SOCIO-EDUCATIONAL SPACE IN THE PRISON EDUCATION PLANS OF AMAPÁ AND PARANÁ

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-033

Carlos Cariacás
Doutor em Ciências da Religião (PUC-SP)
Universidade Federal do Amapá
E-mail: cariacas@unifap.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2083-6529

RESUMO

Este estudo analisa como o espaço prisional – concebido como ambiente socioeducativo – é descrito e concebido nos Planos de Educação Prisional. O objetivo é confrontar essa descrição com o discurso de humanização promovido pelos próprios documentos. A pesquisa, de natureza descritiva e interpretativa, baseia-se na metodologia dos estudos comparados em educação. O recorte analítico abrange os Planos Estaduais de Educação Penitenciária do Amapá e do Paraná. Os resultados evidenciam contradições na aplicação do discurso humanizador, marcada por uma *seletividade afetiva*: os planos privilegiam a descrição de espaços escolarizados (salas de aula, bibliotecas) e de cuidado materno-infantil, ao mesmo tempo que omitem ou ignoram ambientes de uso cotidiano (pátios, refeitórios, quadras), essenciais para uma formação integral. Conclui-se que a concepção de espaço nos planos é restrita, imprecisa e reflete a ausência de diretrizes civilizatórias mais abrangentes, limitando a efetividade da proposta educacional como instrumento de humanização no sistema prisional.

Palavras-chave: Espaço prisional; Educação prisional; Humanização; Planos de educação; Análise comparada.

ABSTRACT

This study analyzes how the prison space – conceived as a socio-educational environment – is described and conceptualized in Prison Education Plans. The objective is to contrast this description with the discourse of humanization promoted by the documents themselves. The research, of a descriptive and interpretative nature, is based on the methodology of comparative studies in education. The analytical scope covers the State Prison Education Plans of Amapá (PEEP, 2014) and Paraná (PEESPP, 2015), Brazil. The results reveal contradictions in the application of the humanizing discourse, marked by an *affective selectivity*: the plans privilege the description of school-like spaces (classrooms, libraries) and mother-child care environments, while omitting or ignoring everyday spaces (yards, cafeterias, sports courts), which are essential for comprehensive development. It is concluded that the conception of space in the plans is restricted, imprecise, and reflects the absence of broader civilizing guidelines, limiting the effectiveness of the educational proposal as an instrument of humanization within the prison system.

Keywords: Prison space; Prison education; Humanization; Education plans; Comparative analysis.

1 INTRODUÇÃO

Em *O diário de um Detento*, o autor

> [...] descreve em detalhes o inferno em que sobrevive, cadeias cujas celas, "X", com 20 metros quadrados, têm tetos escuros em razão do grande consumo de cigarros e drogas. Os presos estão envoltos em mantas encardidas, dormem sentados ou pendurados em paredes e grades, molestados por sarna e piolho, comem comida azeda e têm a fisionomia atormentada, roupas gastas e surradas. São despenteados, desdentados, pálidos, "um circo de horrores", como define, em que são criados outros princípios [...]. Em cada transferência, é de praxe levar uma surra de carcereiros ou policiais; numa delas, o autor viu PMs introduzirem um cabo com fezes na boca dos presos; numa outra, recebeu golpes de um PM com luvas de boxe, que treinava socos em detentos. [...] Detenção parece um paraíso. Nem sempre. Autogerida pelos próprios presos, diversas confusões são armadas, e as condenações dos julgamentos informais são sempre as mesmas: subir com o réu (matá-lo) (PAIVA, 2011).

Diante desse cenário, surge a seguinte questão: o que se pode esperar de uma instituição prisional que, atualmente, insiste em apresentar-se como promotora do processo de ressocialização de apenados, mas que, na prática, reproduz as atrocidades anteriormente descritas? Em visita do Conselho Nacional do Ministério Público ao sistema prisional do Rio Grande do Norte, foi relatada "[...] a totalidade das celas superlotadas (300%), fétidas e úmidas, presos provisórios e definitivos dividindo as mesmas celas" (CNMP, 2016, p. 28). Segundo o Ministério Público Federal, de Norte a Sul do país, essa cena se repete.

A superlotação impede que o espaço seja utilizado conforme preconizam as Diretrizes Básicas para a Arquitetura Prisional (BRASIL, 2011b, p. 25), que conceitua os estabelecimentos penais como "Todos aqueles utilizados pela justiça com a finalidade de alojar ou atender pessoas presas, quer provisórias, quer condenadas, ou ainda aquelas que estejam submetidas à medida de segurança". Contudo, o espaço prisional não é uma questão restrita ao âmbito da arquitetura ou à esfera de atuação do Ministério Público; é também um problema vinculado à área da educação, uma vez que a dinâmica educativa se articula com o espaço e dele depende para a realização de suas práticas. Com efeito, os denominados Planos de Educação Prisional abordam essa problemática, mas de que forma? Como o espaço é concebido por aqueles que pensam a educação no sistema prisional?

Os Planos de Educação Prisional atendem ao Decreto Presidencial nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, que institui o Plano Estratégico de Educação no Sistema Prisional, com o objetivo de "[...] melhorar o sistema educacional em questão, diagnosticando problemas locais [...] fazendo apontamentos cabíveis para a resolução dos mesmos e ainda para a eficácia e a ampliação da educação prisional no Estado" (AMAPÁ, 2014, p. 11).

Nesse contexto, esta pesquisa analisa de que maneira os espaços prisionais são descritos e concebidos no Plano Estadual de Educação Penitenciária do Amapá (PEEP) (AMAPÁ, 2014) e no Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná (PEESPP) (PARANÁ, 2015). O Plano de Educação é, por excelência, o documento que aborda o processo de ressocialização do apenado – ainda que, em sua

atual configuração, focalize prioritariamente a educação enquanto escolarização. A formação integral do apenado, por sua vez, demandaria um plano mais abrangente, que incorporasse toda a estrutura prisional e sua peculiar cultura. É o que alerta o PEEP (AMAPÁ, 2014) ao chamar a atenção para a responsabilidade futura da única penitenciária do estado do Amapá:

> [...] é necessário que o IAPEN/COTRAP trabalhe na elaboração do seu projeto pedagógico institucional, no sentido primordial de fazer constar na previsão orçamentária do sistema prisional do Amapá recursos suficientes para a natureza desse fim ressocializador (AMAPÁ, 2014, p. 67).

Diante dessa conjuntura, na qual se ausenta uma concepção integral e sistemática da educação, o plano educacional acaba por tornar-se o principal relator da proposta estatal para o processo de ressocialização, uma vez que constitui o documento que define formalmente como esse processo deverá ocorrer. Ademais, a noção de ressocialização encontra-se amalgamada ao discurso de humanização das pessoas privadas de liberdade, para o qual se mobiliza o melhor da retórica educacional contemporânea.

No Plano Estadual de Educação Penitenciária do Amapá (PEEP, 2014, p. 12), o capítulo intitulado "Concepções fundamentais e norteadoras da oferta da educação no sistema prisional" inicia-se com uma citação de Anísio Teixeira: "Educar é crescer. Crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra". Por sua vez, no Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná (PEESPP, 2015, p. 10), após a introdução – que se abre com uma frase de Paulo Freire: "Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda" –, segue-se o capítulo "Concepções fundamentais da educação no Sistema Prisional".

Em ambos os documentos, trabalha-se com a ideia de que a educação é imprescindível para a formação humana, carregando dimensões existenciais e sociais. Reconhece-se a condição de marginalidade na qual vive a maioria dos apenados e abordam-se, de maneira genérica, as condições sociais que conduziram a tal exclusão. No que se refere especificamente à relação entre espaço prisional e educação, o PEESPP (PARANÁ, 2015, p. 20) considera que:

> Das mais de 1.800 unidades prisionais construídas no Brasil, nenhuma planta penitenciária foi concebida, na origem, como estabelecimento educacional (BRASIL, MJ, 2010). No Paraná, esse panorama tem sido diferente, isto é, alguns projetos arquitetônicos contemplam espaços físicos adequados às necessidades educacionais.

Além disso, o documento postula que é no espaço escolar que a pessoa presa se reconhece como aluno e, consequentemente, resgata sua autoestima e condição de pessoa.

O Plano Estadual de Educação Penitenciária do Amapá (PEEP, 2014, p. 14), por sua vez, afirma: "Os espaços educativos contemplam ambientes acolhedores e bem estruturados, bem como docentes qualificados. Porém falta-lhes vagas em um número significativo para uma demanda que cresce a cada dia".

Observa-se que a concepção sobre o que constitui uma prisão modificou-se e continuará a transformar-se historicamente: desde a ideia de prisão como local de detenção temporária no Império Romano – onde se aguardava a sentença, frequentemente seguida de castigo físico ou pena capital –, passando pela reclusão em celas monásticas medievais, destinadas à penitência e à oração; até os modelos modernos, como a reclusão estrita de Filadélfia (EUA) e o modelo panóptico idealizado por Bentham no século XIX (FOUCAULT, 1999); o sistema de Auburn (Nova York), que permitia trabalho e refeições coletivas, mas proibia exercícios físicos, lazer e visitas; o sistema de Montesinos (1934), que introduziu o trabalho remunerado; e, por fim, a prisão aberta ou albergue, na qual os internos trabalham no exterior e retornam para pernoitar. A história das prisões não diz respeito apenas aos corpos e aos tratamentos infligidos, mas também à forma como a arquitetura prisional é concebida. Predomina, ao longo de boa parte dessa trajetória, uma opção por uma antiestética marcada, geralmente, pelos signos da austeridade, da coercitividade e do isolamento. Este último evidencia-se na recorrente orientação para que as edificações penais sejam erguidas fora do perímetro urbano e, quando inseridas nas cidades, delimitem-se por muros que simbolizam a separação entre os que ali habitam e os demais cidadãos.

Apesar de a legislação brasileira distinguir o regime prisional da mera clausura desumana, afirmando o caráter de penitenciária, tal distinção é frequentemente obliterada na prática, prevalecendo a lógica do cárcere (LIMA, 2005). A superlotação e a negligência em relação às garantias de direitos humanos relacionam-se diretamente com a problemática do espaço prisional, uma vez que este se configura como o *locus* por excelência onde se testemunha a imposição do sacrifício de direitos "[...] de forma ilegal, inconstitucional e humanamente intolerável" (CASTRO, 2017, p. 38). Tanto o Relatório de Gestão do Conselho Nacional de Justiça (CASTRO, 2017) quanto o Mapa do Encarceramento (BRASIL, 2015) não deixam de evidenciar a precariedade que permeia e invade os espaços prisionais do país.

O Estado brasileiro prevê:

> Art. 7. As autoridades responsáveis pela política de execução penal nos Estados e Distrito Federal deverão, conforme previsto nas resoluções do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, propiciar espaços físicos adequados às atividades educacionais, esportivas, culturais, de formação profissional e de lazer, integrando-as às rotinas dos Estabelecimentos penais (BRASIL, 2010).

A previsão legal em tela configura-se como um gesto em direção ao processo de humanização das pessoas presas. Além disso, a existência de espaços físicos adequados favorece o desenvolvimento do senso comunitário, na medida em que práticas esportivas, culturais e educacionais promovem a vivência democrática e a ampliação da consciência de si e do outro. No entanto, a previsão normativa não equivale à materialização; é necessário que se concretize.

A Lei de Execução Penal tem por finalidade a reintegração social da pessoa presa e a prevenção e controle da criminalidade, contexto no qual a educação é apresentada como garantidora desse propósito. O termo *humanização* é recorrente nos documentos analisados. Ao consultar as referências bibliográficas, constata-se que o PEEP (AMAPÁ, 2014) fundamenta-se predominantemente em documentos oficiais, com poucas citações de autores que teorizam sobre o conceito. Já o PEESPP (PARANÁ, 2015), para além dos textos normativos, referência estudiosos como Fernandes Julião, Paulo Freire, Moacyr Gadotti, Elenice Onofre e, sobretudo, pesquisadores com formação em mestrado e doutorado.

Para Freire (1969, p. 126), a humanização consiste na busca pelo *ser-mais* do homem, processo que se efetiva quando este se encontra cada vez mais "[...] inserido, e não puramente adaptado à realidade concreta, mais se tornará sujeito das modificações, mais se afirmará como ser de opções". Essa trajetória é mediada pela educação, que pode assumir duas formas: a mitificadora ou a libertadora. A educação mitificadora – de caráter desumanizante – visa adaptar o indivíduo às estruturas vigentes; no contexto prisional, isso se traduziria na adaptação do preso a um modelo predefinido de "ressocialização", conforme frequentemente referido nos documentos estatais (FREIRE, 1969). Por outro lado, a educação libertadora empenha-se em mediar sentidos que permitam às pessoas presas transformar sua realidade.

Em outra perspectiva, Elenice Onofre (2007) articula a noção de humanização ao ambiente escolar prisional, argumentando que é nesse espaço que o preso se reconhece como pessoa – o que, por contraste, revela o grau de desumanização presente nos demais âmbitos da unidade prisional. Não se pode negar a importância do espaço enquanto arquitetura prisional-educacional, uma vez que este revela, sem subterfúgios retóricos, o real nível das preocupações pedagógicas da instituição, ao expor os símbolos e signos nele materializados.

Humanização e educação são conceitos vinculados a uma determinada proposta civilizatória, a qual delineia o protótipo de ser humano que se pretende formar a partir da articulação de saberes e vivências. O PEEP (AMAPÁ, 2014) evidencia essa relação ao reconhecer a insuficiência de vagas no sistema para atender à demanda crescente e, ademais, ao identificar

> [...] a ausência de um documento legal que valide uma proposta pedagógica sólida, capaz de mediar o processo de entendimento e apropriação do saber como um ato civilizatório, como um instrumento de humanização. Esse é o princípio que deve basilar as ações de educação para os privados de liberdade (AMAPÁ, 2014, p. 14).

Esta lacuna é "preenchida" – ainda que de forma incompleta – pelos planos de educação, como já mencionado. Contudo, o PEEP (AMAPÁ, 2014) explicita que a função de um projeto civilizador humanizador deveria caber a uma proposta pedagógica que envolvesse a unidade prisional em sua totalidade. Por outro lado, observa-se, no decorrer desta análise, que os planos de educação assumem, em determinados momentos, essa abrangência humanizadora e, em outros, a restringem ao ambiente

estritamente escolar. A hipótese que se propõe para explicar essa contradição interna quanto às atribuições reside na ausência de diretrizes civilizatórias mais amplas e integradoras.

> A noção de projeto civilizacional está sendo empregada para definir um conjunto de aprendizado individual e coletivo que possibilita uma vivência voltada, crescentemente, para melhorias sociais e políticas potencializadoras de relações cada vez mais democráticas (REZENDE, 2012, p. 84).

Para esta análise, foram selecionados os planos do Amapá (2014) e do Paraná (2015), com o propósito de observar as particularidades de como estados de regiões geograficamente extremas do Brasil (Norte e Sul) concebem a questão dos espaços prisionais. Reconhece-se, contudo, a existência de outras versões desses documentos. Desse modo, o recorte temporal adotado assume o caráter de uma revisão e análise do conteúdo produzido em um momento específico.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como descritiva (MARCONI; LAKATOS, 2004) e interpretativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Seu objetivo é descrever o percurso e o enfoque dos Planos de Educação Prisional elaborados na década de 2010, a fim de extrair elementos que, na fase interpretativa, permitam articular a relação entre tais aspectos e o conjunto de argumentos sobre educação apresentados nos documentos.

A interpretação realizar-se-á por meio de uma confrontação interna entre o discurso e os dados de infraestrutura veiculados nos planos. Em suas seções introdutórias, os textos expõem concepções que fundamentam o discurso educativo humanizador assumido pelo sistema penitenciário. No desenvolvimento, informações sobre o estado atual e as expectativas futuras dos espaços analisados se mesclam. Observa-se, contudo, que em determinados trechos prevalecem exposições de ordem legal ou declarações de intenção, em detrimento de uma abordagem franca sobre a situação concreta dos ambientes. Em outras partes, os documentos descrevem com minúcia as peculiaridades de espaços específicos. Desse modo, ao contrastar o discurso basilar inicial – no qual se plasmam as diretrizes para uma educação humanizadora – com as informações e discussões subsequentes, este estudo busca desvelar as coerências e contradições, implícitas e explícitas, presentes nos textos.

A investigação fundamenta-se metodologicamente nos *estudos comparados em educação* (COWEN; KAZAMIAS; ULTERHALTER, 2012). Esta abordagem enfatiza a preocupação com a melhoria dos sistemas educacionais, utilizando a observação e a crítica para compreender convergências e divergências entre dois cenários distintos – neste caso, os planos estaduais. Ademais, adentra-se na esfera dos valores impressos nos documentos, examinando o explícito, o implícito e, sobretudo, o que se oculta (HANS, 1961).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A elaboração dos planos de educação para o sistema prisional decorreu da articulação entre os Ministérios da Justiça e da Educação, instituída pelo Decreto Presidencial nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. No estado do Amapá, foi constituída uma comissão técnica em 2012 para dar início aos trabalhos, resultando, após diversas reuniões, na construção de uma primeira versão do plano, entregue ainda em caráter preliminar. Nos dias 28 e 29 de agosto de 2013, realizou-se, na Universidade Federal do Amapá, o I Seminário de Política Pública para Educação Penitenciária no Amapá. Conforme registrado na documentação oficial, a construção do plano caracterizou-se por um processo colaborativo, marcado por intensa reflexão por parte dos envolvidos (AMAPÁ, 2014).

No caso do Paraná, a formulação do plano contou com a participação de representantes no 3º Seminário Nacional pela Educação nas Prisões, realizado em Brasília entre 14 e 17 de maio de 2012. A coordenação do processo ficou a cargo da Secretaria de Estado da Educação e da Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos, com a colaboração de diversos segmentos do serviço público e da sociedade civil — incluindo universidades, pastoral carcerária, sindicatos e o Fórum Paranaense de Educação de Jovens e Adultos (EJA) —, além de contar com sugestões encaminhadas por pessoas privadas de liberdade (PARANÁ, 2015).

Percebe-se, portanto, que a construção dos planos demandou esforços coletivos e processos democráticos de participação, configurando-os como documentos iniciais de um trabalho em permanente desenvolvimento. Com o passar do tempo, novas ideias foram e continuarão a ser incorporadas, aprimorando gradualmente a concepção de educação para pessoas sob custódia. É nesse contexto que o presente estudo se insere, oferecendo uma contribuição para a reflexão sobre um tema considerado relevante para futuras discussões acerca da ação educativa no âmbito prisional, especialmente no que se refere ao uso dos espaços.

O Plano Estadual de Educação Penitenciária do Amapá (PEEP), documento de 126 páginas, estabelece as diretrizes para as ações articuladas no período de 2014 a 2016 (AMAPÁ, 2014). Por sua vez, o Plano Estadual de Educação em Sistema Prisional do Paraná (PEESPP), com 122 páginas, foi elaborado em conjunto pela Secretaria de Estado da Educação e pela Secretaria de Estado da Segurança Pública e da Administração Penitenciária (PARANÁ, 2015).

Ambos os documentos apresentam estruturas similares, uma vez que seguem as diretrizes nacionais promovidas pelo Ministério da Justiça. Para os fins desta análise, deter-nos-emos nos tópicos relacionados ao uso do espaço, a saber: infraestrutura física, atendimento a filhos de detentos, ampliação da educação profissional, e bibliotecas e espaços de leitura.

No tocante à infraestrutura física, o Plano Estadual de Educação Penitenciária do Amapá (PEEP) apresenta dados relativos à penitenciária feminina, à Escola Estadual de São José – anexa à penitenciária masculina – e ao centro de ressocialização (AMAPÁ, 2014).

Quanto à penitenciária feminina, o documento registra a existência de três salas de aula adaptadas, "[...] uma vez que não havia espaço destinado ao processo educativo" (AMAPÁ, 2014, p. 91). Reconhece-se, assim, a necessidade de prover ambientes adequados, visando à oferta qualificada de educação formal e profissional. Há apenas uma sala que cumpre funções múltiplas, servindo simultaneamente à coordenação pedagógica, aos docentes e à biblioteca – esta última constituída por um acervo reduzido. O PEEP faz menção ao projeto "Costurando a Liberdade", considerado um marco no processo de qualificação profissional e humanização das apenadas. Na página 92, cita-se a Lei de Execução Penal nº 7.210/1984, cujos artigos 10 e 17 estabelecem a necessidade de uma infraestrutura condizente com a dignidade humana. Apesar de indicar que o espaço feminino é marcado pela improvisação, o plano não avança em críticas ou em um diagnóstico detalhado das carências existentes. O chamado "plano de ação" (AMAPÁ, 2014, p. 92-93) sinaliza, de modo genérico, as intenções de execução – como a construção de salas de aula, bibliotecas e estruturas laborais –, sem dimensionar quantitativamente as necessidades ou apresentar projetos específicos para sua implementação.

Em relação à Escola Estadual de São José, o PEEP (AMAPÁ, 2014) apresenta uma tabela com a descrição dos espaços físicos, indicando tipo de ambiente, altura, largura e área total. Chama atenção a discrepância entre a área do banheiro dos professores (9,1 m²) e a destinada aos alunos, em maior número, com apenas 6,5 m². Quanto ao centro de ressocialização, o plano também se restringe a elencar, em formato tabular, as unidades espaciais e o patrimônio material existente.

No que se refere à infraestrutura prisional do Paraná, o Plano Estadual de Educação em Sistema Prisional (PEESPP) declara: "[...] os espaços usados para a educação, em sua maioria, são improvisados" (PARANÁ, 2015, p. 59). Este documento mostra-se mais assertivo que o do Amapá, ao reconhecer abertamente a fragilidade do sistema e indicar a legislação e a necessidade de mudança como fundamentos para ação. Contudo, apresenta uma desvantagem em relação ao plano amapaense: enquanto este descreve o que existe de infraestrutura, o paranaense limita-se a diagnosticar a precariedade, sem apresentar dados concretos, restringindo-se a recomendar que as autoridades "[...] busquem meios para a construção/reforma/adequação dos espaços escolares" (PARANÁ, 2015, p. 59). Após tais recomendações, não há um plano de ação ou mesmo de "intenções", como formulado no PEEP; as orientações são genéricas e baseiam-se em propostas para a construção de auditórios, laboratórios de informática e salas de arte, sem estabelecer prazos, quantitativos ou meios para sua efetivação.

Julião e Paiva (2014, p. 118), ao analisarem a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, de 2 de maio de 2010, inferem que:

> [...] o atendimento previsto a jovens e adultos privados de liberdade não espera do poder público uma simples ação de escolarização, mas a ele associam-se ações integradas de esporte, cultura e educação profissional, pensando a formação e o desenvolvimento humanos, de modo amplo.

Em contrapartida, observa-se que ambos os planos tratam a educação de maneira restrita à escolarização formal ao abordar a infraestrutura prisional, uma vez que, em nenhum momento, mencionam pátios, quadras esportivas, áreas de lazer, dormitórios ou refeitórios como ambientes potencialmente educativos e de ressocialização. Essa limitação de percepção, originada de técnicos das secretarias de educação, contrasta com a abordagem mais abrangente proposta por arquitetos nas *Diretrizes Básicas para a Arquitetura Prisional* (DBAP), que concebem as prisões como estabelecimentos destinados ao alojamento de pessoas presas, integrando preocupações com o bem-estar e a humanização. Nesse documento, incluem-se orientações como "[...] fazer uso de áreas verdes, visando humanizar o ambiente diário da pessoa presa sem deixar de lado as particularidades relacionadas à segurança" (BRASIL, 2011, p. 28). Esse exemplo evidencia a disparidade de perspectivas entre educadores e arquitetos ao projetarem mentalmente os espaços prisionais. A incorporação de elementos naturais, como áreas verdes, não é comum nem nos planos pedagógicos das escolas regulares nem nos planos de educação prisional, que tendem a priorizar o essencial em detrimento de componentes que conferem vitalidade ao ambiente.

As diferenças estendem-se a outras dimensões: na página 29 das DBAP são feitas referências específicas às áreas de lazer diário, refeitórios e pátios. Constata-se, assim, dois posicionamentos técnicos distintos em relação ao espaço prisional. Seria enriquecedor para a perspectiva humanitária defendida pela área da educação se esta ampliasse seus horizontes para além do conteúdo pedagógico e da infraestrutura física mínima, incorporando uma visão mais integral do ambiente como ferramenta de transformação. Os planos de educação são documentos técnicos que descrevem a realidade e propõem diretrizes; se incluírem percepções inovadoras sobre ocupação e uso dos espaços, gradativamente essas novas concepções podem integrar a cultura intelectual dos profissionais do sistema prisional. Tão importante quanto a execução de ações é o fomento a novas concepções, pois estas podem se consolidar como cultura e, por sua vez, transformar o *modus operandi* institucional.

De acordo com o Conselho Nacional do Ministério Público (2016), dos 36 estabelecimentos prisionais do Paraná, 22 possuem espaços destinados a atividades culturais e de lazer. Já na única penitenciária do estado do Amapá, esse item não é registrado – embora o PEEP (AMAPÁ, 2014, p. 16) afirme que "[...] a Escola Estadual de São José tem avançado ao desenvolver ações que promovem o acesso às tecnologias, produções culturais e artísticas, cursos livres de capacitação, torneios e eventos sociais".

O segundo item relacionado ao espaço nos planos de educação refere-se aos ambientes destinados ao atendimento de crianças, filhos e filhas de mulheres presas. No PEEP (AMAPÁ, 2014) encontra-se uma

justificativa de cunho humanitário que ocupa sete parágrafos, dos quais dois abordam especificamente a estrutura física: um alojamento com capacidade para até seis mães, que podem permanecer com seus recém-nascidos até os seis meses de idade. No entanto, o documento reconhece, ainda que indiretamente, a incapacidade de assegurar integralmente o que determina a lei em relação ao atendimento à mãe e à criança nesse período. Assim, o PEEP apresenta o subitem intitulado "Plano de Ação", no qual se afirma a necessidade de criar um Centro de Atendimento para crianças de 0 a 12 anos, garantindo o contato com suas mães e prevendo a instalação de uma brinquedoteca. Cabe notar que tais "Planos de Ação" configuram-se mais como declarações de intenção do que como roteiros operacionais, uma vez que sinalizam de forma vaga o que se pretende fazer, sem especificar os meios para sua implementação. Trata-se, portanto, de um discurso ainda no plano das intenções.

No que se refere à assistência às crianças de mães presas, o PEESPP (PARANÁ, 2015) dedica três páginas à temática, partindo do histórico legal do amparo em âmbito federal até as realizações estaduais. Destaca-se a Lei Estadual nº 9.304/90, que criou a creche Cantinho Feliz, anexa à Penitenciária Estadual Feminina, com o objetivo de atender crianças de até seis anos pertencentes a famílias sem condições de mantê-las. Contudo, observa-se que o projeto original sofreu modificações negativas: atualmente, o Cantinho Feliz "[...] é considerado apenas como um canteiro de trabalho para internas com filhos(as) entre 0 a 3 anos, visando assistir as crianças e a remição de pena das mães" (PARANÁ, 2015, p. 67). Ainda assim, a creche constitui um espaço de humanização e cuidado, onde as mães zelam por seus próprios filhos e também pelos de outras companheiras de prisão. O estado oferece atendimento pediátrico por meio de dois hospitais conveniados. Em 2012, foi estabelecida uma parceria com a Pontifícia Universidade Católica do Paraná para atender as crianças em um ambiente externo ao sistema prisional.

No que se refere à proporção de estabelecimentos com unidades de cuidado materno-infantil e com enfermaria, a avaliação do Conselho Nacional do Ministério Público (2016) aponta: o Amapá apresenta 100% de atendimento nesse quesito – recordando que há apenas uma penitenciária feminina no estado –, enquanto o Paraná possuía, em 2015, duas unidades com serviço materno-infantil contra trinta e quatro sem esse recurso; no tocante à enfermaria, vinte e três unidades dispunham do serviço, contra treze desprovidas dessa assistência. Contudo, o documento não analisa as condições desses espaços nem a qualidade dos serviços ofertados.

Percebe-se, portanto, uma ambiguidade na concepção do uso dos espaços prisionais. Quando se trata do ambiente escolar – suas salas e recursos – ou do cuidado materno-infantil, os planos recorrem a discursos humanitários. No entanto, quando se consideram os espaços de uso cotidiano, como banheiros, pátios, quadras esportivas e refeitórios – que igualmente deveriam ser objeto de preocupação humanizadora –, nenhuma linha lhes é dedicada, como se fossem inexistentes. Diante dessa crítica, o Estado poderia contra-argumentar afirmando que os planos de educação limitam-se à escolarização, o que constituiria uma falácia,

visto que crianças recém-nascidas não ocupam bancos escolares. O que se pretende sustentar é que, conforme já exposto, os planos de educação assumem a responsabilidade pelo contexto educacional prisional, mas o fazem de forma seletiva, incluindo determinados ambientes e excluindo outros. Essa ambiguidade reflete uma ***seletividade afetiva*** por parte dos formuladores e gestores do sistema prisional, que invisibilizam as necessidades de certas áreas para concentrar recursos em outras. Com isso, os planos negligenciam a discussão sobre a vida cotidiana dos apenados, os quais só são reconhecidos enquanto alunos ou mães. Fora desses papéis, prevalece o silêncio. Como se nota, o discurso humanitário mostra-se parcial e focalizado.

O terceiro ponto de discussão sobre o espaço diz respeito à educação profissionalizante. No PEESPP (PARANÁ, 2015), o tópico "VIII. Organização da oferta de educação não formal e da qualificação profissional" inicia-se com a apresentação de diretrizes legais e avança ao afirmar que o governo firmou parcerias com instituições públicas e privadas para garantir a oferta dessa modalidade educacional, sem, contudo, abordar a infraestrutura necessária para abrigar tais atividades. O PEEP (AMAPÁ, 2014) segue trajetória semelhante, relatando que o Instituto Penal do Amapá dispõe de um centro de ressocialização com espaços adequados para educação formal e profissional. Entretanto, na página 96, o plano apresenta o levantamento estrutural da educação informal desse centro, listando os seguintes itens: quatro salas de aula, uma biblioteca social, um laboratório de práticas de ensino, um salão de eventos, um banheiro e um depósito. Tais espaços atendem apenas teoricamente à população carcerária amapaense, que em 2014 totalizava 2.299 pessoas – sendo a capacidade de lotação de 1.016 vagas para homens e 108 para mulheres, enquanto a população carcerária feminina era de 283 (CNMP, 2016). Constata-se que a afirmação sobre a adequação dos espaços não foi utilizada com rigor, dada a evidente insuficiência para acolher o quantitativo de detentos e todas as atividades previstas nas parcerias do estado com o Governo Federal, órgãos empresariais (Sistema S) e a Petrobras. Não obstante, um trecho do documento parece reconhecer essa realidade ao afirmar que, com a elaboração do PEEP, o Instituto Penal "[...] visa atender minimamente o que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais" (AMAPÁ, 2014, p. 67). Desse modo, a estrutura limitada dos espaços aponta para uma oferta mínima de educação profissionalizante.

No que concerne à realização de parcerias, o Ministério Público Federal alerta para a "[...] ausência de investimentos como uma hipótese de improbidade administrativa", destacando ser "[...] muito comum, no Brasil, que os Estados firmem convênios com a União por investimentos nos seus sistemas prisionais e, injustificadamente, não executam os projetos, findando por devolver a verba investida" (CNMP, 2016, p. 27). O que se evidencia, contudo, não é necessariamente a corrupção financeira – entendida como desvio de recursos –, mas uma **corrupção da sensibilidade humanitária.** Isso porque o mesmo documento, de forma exaustiva, apresenta dados que revelam a precariedade dos espaços prisionais, e sobre eles o cidadão comum poderia atribuir as mazelas existentes à falta de investimento. No entanto, ocorre frequentemente o

contrário: a ausência de investimentos decorre de uma **irresponsabilidade humanitária.** Esse percurso de desumanização reflete o descaso e o abandono de vidas sob a tutela do Estado. Retomamos aqui Paulo Freire, quando afirma: "[...] ambas, humanização e desumanização, são possibilidades históricas do homem como um ser incompleto e consciente de sua incompletude" (FREIRE, 1969, p. 40). A ausência de investimentos pautados por uma responsabilidade humanitária por parte do Estado demonstra o quanto este exerce a desumanização – com um agravante: o mesmo Estado se apresenta, por meio da concepção de educação, como agente promotor da humanização. Nisso reside o paradoxo: a insensibilidade de um Estado que atua de forma desumana – sem consciência da incompletude dos seres humanos –, ainda que sob um discurso oficial de humanização.

Como se observa, no tocante ao ensino profissional, os planos limitam-se a referenciar resoluções, leis e comentários sobre parcerias; não se detêm na descrição ou quantificação da infraestrutura disponível, tampouco apresentam um histórico de implementação da educação profissional com o mesmo detalhamento conferido aos ambientes de cuidado materno-infantil. Embora a legislação reafirme a importância e a obrigatoriedade dessa modalidade educacional, reconhece-se que ela tem sido implementada por meio de projetos isolados, "[...] sem uma institucionalização de uma proposta político-pedagógica que abarque as características e as finalidades de tal realidade, bem como de investimentos e repasses de recursos financeiros" (JULIÃO, 2010, p. 539).

Os quatro tipos de estabelecimentos penais do Paraná parecem confirmar essa fragilidade: (1) para presos provisórios; (2) para os em regime fechado; (3) para os em regime semiaberto; e (4) para os que estão em tratamento médico-penal (PARANÁ, 2015). O segundo e o terceiro tipos contrastam entre si, sendo denominados "agrícolas, industriais ou mistos" (PARANÁ, 2015, p. 30), o que evidencia a precariedade da concepção educacional do estado, na qual a ocupação do tempo é direcionada preferencialmente a uma categoria específica de presos, e não a todos – ainda que a Resolução nº 2, de 19 de maio de 2019, do Ministério da Educação, preveja espaços de profissionalização integrados ao regime de encarceramento. Mais uma vez, denota-se a fragilidade da proposta humanitária dos planos, uma vez que o critério adotado é a seletividade, baseada em quem e quando atender. Não se trata, portanto, de um projeto educativo integral e universal. Ademais, os resultados da pesquisa de Julião (2010) indicam que os egressos do sistema prisional que estudaram e trabalharam durante o período de encarceramento são os que apresentam menor probabilidade de reincidência.

O quarto e último ponto abordado revela uma preocupação exclusiva presente no sumário do Plano Estadual de Educação Penitenciária do Amapá, que dedica um tópico à ampliação de bibliotecas e espaços de leitura, intitulado "Metas para 2014, 2015 e 2016". Ao solicitar a indicação dos resultados previstos, o documento elenca dois itens: "1.1 Quantidade de estabelecimentos penais com espaços de leitura" e "1.2 Percentual de crescimento de estabelecimentos penais com bibliotecas e/ou espaços de leitura" (AMAPÁ,

2014, p. 112). A resposta para ambos é idêntica: “não há previsão oficial”. Diante desse vazio, o PEEP (AMAPÁ, 2014) estabelece como meta a construção de seis bibliotecas ou salas de leitura nos diferentes centros de detenção mantidos pelo estado, com previsão de execução em até três anos a partir da publicação do documento. Novamente, o plano refugia-se no campo das intenções e projeções, sem apresentar um planejamento concreto.

O PEESPP (PARANÁ, 2015), por sua vez, não dedica um tópico específico à biblioteca ou sala de leitura, à semelhança do plano amapaense. Contudo, no item referente ao material didático e literário, atribui-se importância ao livro escolar como principal fonte de pesquisa e informação dentro do sistema. Apesar disso, o documento não aborda de maneira específica a preocupação com espaços destinados à aquisição e à partilha de conhecimento.

Segundo o Ministério Público Federal (CNMP, 2016), dos 36 estabelecimentos prisionais do Paraná, 28 possuem bibliotecas e 30 garantem o acesso à leitura. No Amapá, esse quesito é apresentado como satisfeito – embora o levantamento do PEEP (AMAPÁ, 2014) indique que, à exceção da penitenciária, os demais centros de aprisionamento não dispõem de bibliotecas e preveem, portanto, a implantação de seis unidades. Percebe-se, assim, uma dissonância entre os documentos no modo de afirmar o que está ou não satisfatório em relação à realidade do sistema prisional. A pesquisa de Julião e Paiva (2014, p. 117) aponta justamente para essas incongruências:

> Infelizmente, a ausência de uma cultura de acompanhamento e avaliação de políticas públicas no Brasil não tem possibilitado verificar se há resultados concretos em relação às ações previstas e à realização nesta direção. As informações são imprecisas e não fundamentadas, impossibilitando avaliações mais objetivas sobre o tema.

A legislação referente à prática da leitura não é explorada pelos Planos, o que constitui uma lacuna significativa, uma vez que essa omissão distancia-se da ênfase atribuída à educação como instrumento de humanização – princípio que fundamenta a elaboração dos documentos. A publicação conjunta do Departamento Penitenciário Nacional e da Corregedoria Geral da Justiça Federal, por meio da Portaria nº 276, de 20 de junho de 2012, instituiu o projeto *Remição pela Leitura*. Por esse mecanismo, a pessoa presa realiza atividades intelectuais – leitura e apresentação de resenhas das obras lidas –, que, após avaliação, possibilitam a remição de até 48 dias no período de doze meses. Essa prática já é adotada por diversos estabelecimentos penais, inclusive no Paraná. Trata-se, portanto, de um recurso de caráter humanitário integrado ao âmbito da escolarização, assunto que, em ambos os planos, é descrito detalhadamente.

Contudo, seria oportuno que os elaboradores dos documentos abordassem as debilidades relativas aos espaços de leitura em articulação com o aspecto legal da remição pelo conhecimento. Seria igualmente relevante expor o nível de adesão ao projeto em cada contexto. Desse modo, de forma profética – utilizando

aqui um conceito da Teologia da Libertação –, os planos poderiam denunciar o impacto que a presença ou ausência do projeto e dos espaços de leitura exercem na vida das pessoas privadas de liberdade.

Atualmente, no Brasil, os níveis de escolarização entre a população prisional permitem vislumbrar a viabilidade desse tipo de investimento. Conforme dados do *Mapa do Encarceramento* de 2012 (BRASIL, 2015, p. 30), a distribuição percentual é a seguinte: 5,4% de analfabetos; 12,5% de alfabetizados sem escolarização formal; 45,3% com Ensino Fundamental incompleto; 12,2% com Ensino Fundamental completo; 18,7% com Ensino Médio; aproximadamente 1,2% com Ensino Superior; e 4,7% sem informação. Os números evidenciam que a maior parte da população carcerária já teve acesso ao sistema de ensino, ainda que predominantemente em níveis básicos e incompletos. Assim, o investimento financeiro e pedagógico em espaços de leitura e bibliotecas configura-se como uma proposta pertinente e factível.

Cabe destacar, ainda, que se observa no país – mesmo que marcada pelo preconceito – uma crescente visibilidade da cultura prisional por meio da escrita, da música e das artes. É o caso de obras como *Diário de um Detento* (JOCENIR, 2010), *Memórias de um Sobrevivente* (MENDES, 2009) e *Estação Carandiru* (VARELLA, 1999), além das produções musicais de RAP, como as de Mano Brown e outros artistas. Tratam-se de produções culturais gestadas no ambiente prisional, fruto do contato com a palavra escrita – a qual não é negada nesses espaços. O caso do escritor e ex-detento Jocenir exemplifica bem essa relação:

> O autor sangue-bom angariou simpatia da massa carcerária, pois sabia escrever. Redigiu cartas de presos, poemas de amor e, inclusive, o estatuto da facção CDL (Comando Democrático da Liberdade), que disputa com o PCC (Primeiro Comando da Capital) o controle de alguns presídios paulistas (PAIVA, 2011).

Caso o Estado, por meio de seus agentes, demore ou se mostre resistente em promover a humanização em determinados contextos e momentos, esta acaba por ocorrer por outras vias. Tal processo revela, para aqueles que estiverem dispostos a observar e a escutar, que as pessoas privadas de liberdade não são meros espectadores ou "objetos de humanização", mas que, a seu próprio modo, também a promovem.

4 CONCLUSÃO

Partindo do princípio de que a prisão constitui um espaço socioeducativo humanizado – ao menos do ponto de vista legal –, esta pesquisa analisou de que maneira os planos de educação prisional dos estados do Amapá e do Paraná descrevem e concebem esse ambiente. Nos documentos, observa-se a prevalência de discursos humanitários que associam a condição das pessoas privadas de liberdade à educação, esta última representada como promotora da dignidade humana. A análise de conteúdo dos planos foi confrontada com o próprio discurso de humanização neles presente. Para tanto, empregou-se a metodologia

dos estudos comparados em educação, visando observar como tais discursos foram construídos, considerando tanto o explícito quanto o implícito na percepção do espaço e em sua relação com o processo de humanização.

A investigação examinou quatro tópicos referentes ao espaço: infraestrutura física, atendimento a crianças e ampliação da educação profissional, bibliotecas e ambientes de leitura. Esses eixos abordam a questão espacial de maneiras tão distintas que permitem identificar contradições e diferenças significativas.

Nota-se essa dinâmica contraditória ao se relacionarem os tópicos sobre infraestrutura com o ambiente materno-infantil. A infraestrutura é descrita, concebida e restrita ao ambiente escolar; por outro lado, os espaços não escolares – como pátios, quadras, dormitórios e banheiros de uso cotidiano – não são tematizados, como se fossem inexistentes. Contudo, o ambiente de cuidado materno-infantil é incorporado como inerente aos propósitos humanitários do sistema prisional, ainda que não constitua, estritamente, um espaço escolar. Percebe-se, assim, a construção de um raciocínio humanitário pautado pela parcialidade, marcado por uma seletividade afetiva que inclui certos espaços e exclui outros.

O segundo item refere-se aos espaços destinados à educação profissional. Diferentemente do primeiro momento – em que os planos detalham o histórico, a base legal e a infraestrutura dos espaços escolares e do cuidado materno-infantil –, a descrição dos ambientes para educação profissional limita-se a expor fundamentos legais e parcerias firmadas pelos estados com outros setores da sociedade para atender à exigência normativa. No entanto, os textos não especificam os locais onde tais atividades seriam realizadas. Apesar de reconhecerem, de maneira superficial, a existência de ações e a insuficiência de vagas, os documentos não denunciam a falta de sensibilidade humanitária para tratar a educação profissional como parte integrante e permanente do processo socioeducativo.

O terceiro e último ponto abordou os espaços de leitura e bibliotecas. Estes revestem-se de especial importância por estabelecerem interface com o projeto *Remição pela Leitura* (BRASIL, 2012), implementado no estado do Paraná, onde 30 dos 36 estabelecimentos prisionais garantem acesso à leitura, sendo que 28 dispõem de bibliotecas. O mesmo projeto é desenvolvido no Amapá, e sua metodologia é descrita de forma pormenorizada no PEEP (AMAPÁ, 2014), que também explicita a preocupação com a implantação de bibliotecas. Contudo, a precariedade ou ausência desses espaços compromete o acesso à possibilidade de remição.

Nos documentos, os ambientes são concebidos de maneira básica, ou seja, a partir do que os estabelecimentos prisionais oferecem infraestruturalmente, sem que se avalie com precisão ou profundidade as condições dessa infraestrutura. Nesse sentido, o PEEP (AMAPÁ, 2014, p. 14) emprega termos como “ambientes acolhedores e bem estruturados”, os quais entram em contradição com os dados do próprio sistema prisional amapaense, que registra uma população carcerária superior à capacidade de lotação. Como qualificar, então, o ambiente como “acolhedor e bem estruturado” nessas circunstâncias? No PEESPP

(PARANÁ, 2015) observa-se um tom de autoafirmação ao destacar que, diferentemente do restante do país, o Paraná conta com projetos arquitetônicos adequados às necessidades educacionais, para logo em seguida reconhecer que são em quantidade insuficiente. Evidencia-se, assim, a imprecisão com que os planos descrevem os espaços prisionais, de modo que apenas com documentos do Ministério Público e do Conselho Nacional de Justiça é possível dimensionar as precariedades que tal imprecisão oculta.

Quanto ao caráter pedagógico da temática, o espaço insere-se nas preocupações da educação como um tema transversal relevante, uma vez que é por meio dele que se desenvolve todo o processo de ensino e aprendizagem, além de integrar as reflexões socioeducativas. Por essa via, o diálogo interdisciplinar com a arquitetura mostra-se fundamental. Constata-se, nas Diretrizes Básicas para Arquitetura Prisional – DBAP (BRASIL, 2011), uma explícita relação entre espaço e humanização, aspecto do qual os técnicos da área educacional poderiam se apropriar de forma mais consistente. Ademais, nota-se nos planos uma ausência de coragem para denunciar de maneira mais incisiva as precariedades infraestruturais, mesmo no restrito campo da escolarização; os problemas são tratados com complacência, sem visibilizar os dados produzidos pelos órgãos de controle sobre a gravidade da situação dos estabelecimentos prisionais.

Em contrapartida, não se pode olvidar que, conforme assinala o próprio PEEP (2014), é necessário que o sistema penitenciário elabore um projeto pedagógico mais amplo, capaz de articular propostas para a vida no cárcere. Desse modo, com a construção de um plano socioeducacional abrangente, as ambiguidades e seletividades manifestadas nos planos de educação possivelmente tenderão a ser superadas. Ademais, seria injusto atribuir exclusivamente aos agentes da educação escolar o peso da "reinserção" da pessoa privada de liberdade. Apesar de termos apontado as fragilidades identificadas na descrição e na concepção dos espaços prisionais – marcadas por seletividades –, reconhecemos a importância do trabalho desses profissionais, que assumem o compromisso hercúleo de dinamizar a educação em um ambiente onde a condição humana oscila entre a utopia e a sabotagem por parte da sociedade e do Estado.

REFERÊNCIAS

AMAPÁ. Secretaria Estadual de Educação/Secretaria Estadual de Justiça e Segurança Pública. Plano Estadual de Educação nas Prisões. Macapá: SEE/SEJSP, 2014. Disponível em: http://depen.gov.br/DEPEN/dirpp/cgpc/acoes-de-educacao/planoestadualdasprisoesfinal20-07amap.pdf Acesso em: 10 ago 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2 do Conselho Nacional de Educação, de 2 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, Brasilia, DF, 20 maio 2010. Seção 1. p. 20.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Presidencial de n. 7.626, de 24 de novembro 2011. Plano estratégico de educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Diretrizes Básicas para a Arquitetura Prisional. Brasília: CNPCP, 2011b.

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional. Portaria Conjunta n. 276, 20 de junho de 2012. Disciplina o Projeto de Remição pela Leitura no Sistema Penitenciário Federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Mapa do encarceramento – os jovens do Brasil. Brasília: Presidência da república, 2015.

CASTRO, Bruno Ronchetti. Relatório de Gestão – supervisão do Departamento de monitoramento e fiscalização do Sistema Carcerário e dos Sistema de Execução de Medidas Socioeducacionais. Brasilia: CNJ, 2017.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO (CNMP). A visão do Ministério Público sobre o sistema prisional brasileiro. Brasília: CNMP, 2016.

COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M; Ulterhalter, Elaine (orgs). Educação comparada: panorama internacional e perspectivas. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. Revista Paz e Terra. São Paulo, n. 9, 123-132, out. 1969.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. Petrópolis: Vozes, 1999.

JOCENIR. Diário de um detento. São Paulo: Labortexto. 2010

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. O impacto da educação e do trabalho como programas de reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro**.** Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 45 set./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/10.pdf Acesso: 16 ago 2025.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; PAIVA, Jane. A leitura no espaço carcerário. Perspectiva. Florianópolis. V.32, n. 1, p. 111-128, jan./abr. 2014.

LIMA, Suzann Flávia Cordeiro de. A função social do espaço penitenciário. Maceió: UFAL. Dissertação de mestrado em Dinâmicas do Espaço Urbano. 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli**.** A Pesquisa em educação**:** abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

HANS, N. Educação Comparada. São Paulo: Companhia editora Nacional, 1961.

MENDES, Luiz Alberto. Memórias de um sobrevivente. São Paulo: Companhia da Letras, 2009.

ONOFRE, Elenice M. C. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: ONOFRE, Elenice M. C. (Org.). Educação escolar entre as grades**.** São Carlos: Edufscar, 2007. p.11-28.

PAIVA, Marcelo Rubens. Diário de um Detento - Jocenir narra o "circo de horrores" do universo da prisão. Folha de São Paulo. 12 maio 2011. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1205200123.htm Acesso em: 11 set 2025.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação do Paraná/Secretaria do estado da segurança Pública e da Administração Penitenciária. Plano Estadual de Educação no Sistema Prisonal do Paraná. Curitiba: SEEP/SESPAP, 2015. Disponível em: http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/EducacaoeTrabalho/Documentos/peespquinze.pdf Acesso em: 10 ago 2025.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia científica. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

REZENDE, Maria José de. Ausência de projetos civilizacionais nos primeiros estudos sociais brasileiros. Revista de Ciências Humanas**.** Florianópolis, Volume 46, Número 1, p. 83-108, Abril de 2012. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2012v46n1p83/23105 Acesso: 20 ago 2025.

VARELLA, Drauzio. Estação Carandiru. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ISBN: 978-65-83849-38-0

SABERES E PRÁTICAS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

KNOWLEDGE AND PRACTICES OF TEACHING IN HIGHER EDUCATION

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-034

Priscila Helena de Morais
Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na linha Gestão, Política e Estado. Licenciada em Pedagogia pelo IMEPAC e em Letras pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico. Pós-graduada em Gestão Escolar com Ênfase em Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar; Docência do Ensino Superior pela Faculdade Iguaçu.
E-mail: priscila.morais.helena@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/5415231977938284

RESUMO
Este artigo apresenta uma revisão sistemática da literatura sobre os saberes e práticas da docência no ensino superior, com recorte temporal de 2018 a 2024. Inicialmente, discute-se a constituição dos saberes docentes, evidenciando sua natureza multidimensional, que engloba aspectos pedagógicos, éticos e relacionais além do conhecimento disciplinar. Em seguida, analisa-se o papel do estágio de docência na pós-graduação como espaço formativo para a construção da identidade profissional e desenvolvimento de competências pedagógicas. Por fim, abordam-se os desafios pedagógicos contemporâneos, com ênfase na incorporação crítica das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e na adoção de práticas dialógicas e inclusivas. A metodologia utilizada foi a revisão sistemática da literatura, a partir da seleção e análise criteriosa de artigos científicos publicados no período indicado.

Palavras-chave: Saberes docentes; Docência no ensino superior; Tecnologias digitais; Práticas pedagógicas; Formação docente.

ABSTRACT
This article presents a systematic literature review on the knowledge and practices of teaching in higher education, covering the period from 2018 to 2024. Initially, it discusses the constitution of teaching knowledge, highlighting its multidimensional nature that includes pedagogical, ethical, and relational aspects beyond disciplinary knowledge. Next, it analyzes the role of teaching internships in postgraduate studies as a formative space for building professional identity and developing pedagogical competencies. Finally, it addresses contemporary pedagogical challenges, emphasizing the critical incorporation of Digital Information and Communication Technologies (ICT) and the adoption of dialogical and inclusive practices. The methodology used was a systematic literature review, based on the selection and careful analysis of scientific articles published during the specified period.

Keywords: Teaching knowledge; Higher education teaching; Digital technologies; Pedagogical practices; Teacher training.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, e com especial intensidade a partir de 2018, o ensino superior brasileiro tem sido impactado por uma série de transformações estruturais, políticas, tecnológicas e pedagógicas. Entre os principais vetores dessas mudanças estão a expansão do acesso às universidades, a diversificação dos perfis estudantis, a incorporação das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) e o advento da pandemia de COVID-19, que impôs à docência universitária a necessidade de adaptação rápida a modelos remotos e híbridos de ensino. Esse contexto demandou uma reconfiguração profunda da prática docente, exigindo novos saberes, posturas pedagógicas e formas de interação com os discentes.

A docência no ensino superior deixou de se restringir à transmissão de conteúdos especializados para se constituir como prática complexa e situada, exigindo dos professores competências que envolvem não apenas o domínio do conhecimento disciplinar, mas também habilidades didáticas, sensibilidade às questões sociais e culturais, e capacidade de reflexão crítica sobre sua atuação. Tais exigências tornam visível a importância dos saberes docentes enquanto construções sociais, histórico-formativas e relacionais (Oliveira; Mozzer, 2024). Esses saberes, articulados à experiência e à formação profissional, são constantemente mobilizados e (re)significados nos cotidianos universitários.

O presente artigo tem como objetivo analisar os saberes e as práticas da docência no ensino superior brasileiro, com base em uma revisão crítica da produção científica publicada entre os anos de 2018 e 2024. A proposta é investigar como os saberes docentes têm sido abordados na literatura acadêmica recente, quais dimensões vêm sendo priorizadas na formação e na atuação dos professores universitários, e de que maneira os estágios de docência, as práticas pedagógicas e as políticas institucionais influenciam a constituição da identidade e da prática docente.

2 METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos, este artigo adota como metodologia a pesquisa bibliográfica com enfoque qualitativo, tomando como *corpus* artigos publicados entre 2018 e 2024 em periódicos científicos da área da educação, com destaque para estudos que tratam da formação docente, saberes profissionais, estágio de docência na pós-graduação e práticas pedagógicas no ensino superior. A seleção dos textos considerou sua relevância para o campo, a diversidade de enfoques teóricos e metodológicos, e a consistência analítica das contribuições.

O estudo baseia-se na necessidade urgente de sistematizar e refletir criticamente sobre as experiências, tensões e aprendizados que vêm marcando a docência no ensino superior em um período de intensas transformações. A literatura usada como referência aponta que, embora existam avanços em termos de reconhecimento da docência como prática complexa, ainda persistem lacunas na formação pedagógica de professores universitários, bem como desafios relacionados à valorização institucional desses saberes.

Na primeira seção, apresenta-se o referencial teórico que fundamenta a análise dos saberes docentes e das práticas pedagógicas no ensino superior. Depois, analisa-se a discussão dos principais achados da literatura recente, distribuídos em três eixos: a constituição dos saberes docentes, o papel do estágio de docência na pós-graduação, e os desafios pedagógicos enfrentados nas práticas universitárias contemporâneas. Por fim, nas considerações finais, são sistematizadas as principais conclusões do estudo, bem como sugestões para futuras investigações e políticas de formação docente.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A docência no ensino superior é um campo que demanda cada vez mais uma compreensão ampliada dos saberes envolvidos na prática pedagógica. Oliveira e Mozzer (2024), em revisão sistemática, destacam que os saberes docentes não se limitam ao domínio do conteúdo disciplinar, mas abrangem também conhecimentos pedagógicos, éticos, afetivos e políticos, que são construídos e reconstruídos na interação entre professores, estudantes e contexto institucional. Esses saberes são dinâmicos, pluralizados e profundamente influenciados pelas trajetórias formativas e experiências profissionais dos docentes. A valorização desses saberes permite reconhecer a complexidade da docência como um processo social e cultural, que ultrapassa a mera técnica e envolve a reflexão crítica e a adaptação contínua.

> Além de plurais, os saberes docentes são temporais, personalizados e situados. Eles são temporais, porque as crenças dos professores sobre o ensino são provenientes de sua história de vida e são retomadas por eles nos primeiros anos da carreira para solucionar seus problemas. Além disso, os primeiros anos de experiência docente são determinantes para a estruturação da prática pedagógica. Eles são personalizados e situados, porque é na ação docente que assumem seu significado e sua utilidade. Por isso, não podem ser dissociados das pessoas nem das condições de trabalho. Além disso, o saber docente comporta sempre componentes éticos e emocionais, porque, ao tomar uma decisão, o professor se baseia frequentemente em valores morais ou normas sociais relativos às diferenças entre o que é permitido e o que é proibido. (Oliveira; Mozzer, p.5 2024)

Além disso, os autores identificam cinco eixos principais que orientam a investigação dos saberes docentes: formação inicial e continuada, identidade profissional, práticas pedagógicas inovadoras, articulação entre teoria e prática, e políticas institucionais. Cada eixo revela um aspecto particular da constituição do saber docente, mostrando que esta é uma área de estudo multifacetada e em constante debate. Essa pluralidade torna evidente a necessidade de superar visões simplistas e fragmentadas sobre o papel do professor universitário, valorizando sua atuação como mediadora entre conhecimento, experiência e contexto social.

Jesus, Fonseca e Macedo (2024) reforçam essa perspectiva ao criticar o predomínio das formações acadêmicas que privilegiam o conhecimento científico em detrimento das competências pedagógicas. Para esses autores, a qualidade da educação superior depende da integração efetiva entre os saberes disciplinares e os pedagógicos, sendo fundamental o reconhecimento institucional da docência como prática complexa,

situada e indissociável da formação contínua. Assim, a valorização dos saberes docentes é também uma questão ética e política, vinculada à garantia do direito à educação de qualidade e à formação integral dos estudantes.

> Para enfrentar esses desafios, os docentes precisam investir em seu próprio desenvolvimento profissional, participar de programas de capacitação em tecnologia educacional e buscar recursos que os auxiliem na integração efetiva da inovação em sala de aula. Cerutti e Nogaro (2017) esclarecem que, aqueles que conseguem articular habilmente os saberes tradicionais com as possibilidades oferecidas pela tecnologia emergente estão melhor posicionados para proporcionar experiências de aprendizagem relevantes, preparando os alunos para os desafios de um mundo cada vez mais digital e interconectado. (Jesus; Fonseca; Macedo, p.5, 2024)

Esta seção evidencia a complexidade dos saberes docentes no ensino superior, que vão além do conteúdo disciplinar e envolvem aspectos pedagógicos, éticos e sociais. A formação contínua e a integração de saberes teóricos e práticos são essenciais para a adaptação às demandas da educação superior. Os professores, como mediadores entre conhecimento, experiências e contexto, precisam ser valorizados e apoiados por políticas educacionais. A docência, reconhecida como prática reflexiva e ética, será fundamental para garantir uma educação de qualidade e inclusiva. Assim, a valorização dos saberes docentes contribuirá para uma transformação positiva no ensino superior.

3.1 O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO COMO ESPAÇO FORMATIVO

O estágio de docência nos programas de pós-graduação stricto sensu é um dispositivo recente que vem ganhando destaque como espaço formativo para futuros professores universitários. Segundo Scheffer et al. (2023), esse estágio oferece uma oportunidade singular para que o discente vivencie, sob supervisão, os desafios e responsabilidades da prática docente, contribuindo para a construção de sua identidade profissional. Ao promover a articulação entre teoria e prática, o estágio permite o desenvolvimento de saberes pedagógicos que, muitas vezes, não são plenamente abordados nas disciplinas formais de formação.

> Nesse contexto de estágio, o professor se torna um sujeito crítico e reflexivo quando reconhece que cada estudante apresenta especificidades, portanto, pensar em estratégias didático-metodológicas para mediar o conhecimento, se torna um caminho possível para inserir os estudantes no ensino e na aprendizagem. Assim, cabe destacar que "to support professional development in teaching internships, a variety of digital technologies have been used in teacher education" (MICHOS et al. 2022, p. 1). Na mesma linha de pensamento, Silveira e Golle (2019, p. 72) entendem que "o estágio consiste em um momento de trocar saberes. Ele tem como fundamento exercer, na prática, atividades voltadas a profissão. O estagiário deve desenvolver habilidades mediante supervisão, como por exemplo, a criticidade, a autonomia, a proatividade e assim criar a sua identidade. (Scheffer et al., p.6, 2023)

Entretanto, o mesmo estudo aponta para limitações institucionais, como a falta de orientações claras e o caráter muitas vezes burocrático do estágio, que comprometem sua potencialidade formativa. Silva e Viana (2024) ampliam essa discussão ao abordar a experiência do estágio durante a pandemia de COVID-

19, quando a inserção das TDIC se tornou imprescindível para a continuidade das atividades. O estágio, nesse contexto, se configurou como ambiente privilegiado para o desenvolvimento de competências tecnopedagógicas, mostrando que a formação para a docência deve abarcar também o domínio de novas tecnologias e estratégias de ensino mediadas por recursos digitais.

A reflexão sobre o estágio docente também revela a importância de práticas reflexivas e coletivas, em que o futuro professor possa dialogar sobre suas experiências e desafios, construindo saberes colaborativos e críticos. A formação docente, portanto, não se limita à transmissão de técnicas, mas envolve um processo contínuo de construção de significado e adaptação às complexidades do ensino superior contemporâneo.

3.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A docência universitária, em sua complexidade contemporânea, exige dos professores uma adaptação constante às transformações sociais e educacionais que ocorrem no contexto globalizado. Esses desafios se ampliam diante da diversidade crescente dos estudantes, cujos perfis incluem uma variação considerável de culturas, gêneros, classes sociais e níveis de acesso à tecnologia. Jesus, Fonseca e Macedo (2024) observam que essa diversidade demanda práticas pedagógicas que superem o modelo tradicional de ensino, caracterizado por uma abordagem centrada na exposição unilateral de conteúdo. Em vez disso, é essencial adotar metodologias mais inclusivas, dialógicas e participativas, que promovam o engajamento ativo dos estudantes e incentivem a construção coletiva do conhecimento. Essas metodologias, conforme os autores, não devem ser apenas alternativas ao modelo tradicional, mas sim um novo paradigma educacional, capaz de refletir as complexidades e as necessidades da sociedade contemporânea.

Essa transformação pedagógica requer a mobilização de saberes múltiplos, que não se limitam ao domínio técnico ou disciplinar, mas que também englobam os aspectos relacionais e éticos da prática docente. Ao integrar esses diferentes saberes, a universidade se torna um espaço mais dinâmico e plural, capaz de promover uma educação que seja ao mesmo tempo inclusiva e crítica. Jesus, Fonseca e Macedo (2024) afirmam que a valorização desses saberes é essencial para ampliar a função social da universidade, tornando-a não apenas um local de formação acadêmica, mas também um agente transformador da sociedade. Essa ampliação da função social da universidade é um dos principais desafios da docência no ensino superior, especialmente em tempos de grandes mudanças sociais e tecnológicas.

Nesse contexto, a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas práticas pedagógicas se apresenta como uma necessidade urgente. A pandemia de COVID-19 acelerou essa transição, colocando em evidência a importância de uma atualização constante dos docentes em relação a essas ferramentas. Silva e Viana (2024) destacam que o domínio das TDIC deve ser entendido não apenas como uma competência técnica, mas como um elemento essencial para diversificar as estratégias de ensino

e, ao mesmo tempo, promover a inclusão digital dos alunos. Isso é particularmente relevante em um cenário no qual a educação superior se vê diante da necessidade de formar cidadãos críticos e preparados para atuar em um mundo cada vez mais digitalizado.

Contudo, a incorporação das TDIC nas práticas pedagógicas não pode ser feita de maneira superficial ou meramente instrumental. Silva e Viana (2024) afirmam que, para que as tecnologias cumpram seu papel na educação, elas devem ser utilizadas de maneira consciente e alinhada aos objetivos pedagógicos. A reflexão crítica sobre o uso das tecnologias é essencial para garantir que elas não se tornem um fim em si mesmas, mas sim um meio para potencializar o aprendizado dos estudantes. Nesse sentido, os docentes devem ser capazes de integrar as TDIC em suas práticas de forma estratégica, assegurando que essas ferramentas sirvam para promover a aprendizagem significativa e o engajamento dos alunos.

A utilização das tecnologias, portanto, deve ser mediada por um olhar crítico, que considere não apenas as potencialidades dessas ferramentas, mas também os desafios que elas impõem. O uso indiscriminado de tecnologias pode resultar em uma simplificação das práticas pedagógicas, em vez de contribuir para sua enriquecimento. Nesse sentido, é fundamental que os docentes se tornem não apenas usuários das tecnologias, mas também agentes críticos, capazes de refletir sobre seu impacto nas dinâmicas educacionais. Como argumentam Jesus, Fonseca e Macedo (2024), a função do professor no contexto das TDIC vai além da simples aplicação de ferramentas digitais, sendo necessário um compromisso ético e pedagógico para garantir que essas tecnologias promovam a construção coletiva do conhecimento e não apenas a transmissão de informações.

Além das questões tecnológicas, os desafios da docência no ensino superior envolvem também questões éticas e políticas que estão diretamente relacionadas à valorização do professor, à luta contra as desigualdades educacionais e à defesa de uma educação pública de qualidade. A realidade da educação superior no Brasil ainda é marcada por profundas desigualdades, que se manifestam tanto no acesso à educação quanto nas condições de trabalho dos docentes. A valorização do professor, portanto, é uma questão central para garantir a qualidade da educação superior e para assegurar que os docentes possam desempenhar seu papel de maneira plena e comprometida com a transformação social.

A complexidade da atuação docente no ensino superior exige, portanto, saberes múltiplos, que interliguem teoria, prática, contexto e um compromisso social profundo. Jesus, Fonseca e Macedo (2024) ressaltam que o docente não pode se limitar a um papel técnico, mas deve ser um agente de transformação social, comprometido com a formação integral dos estudantes. Essa formação integral deve englobar não apenas os aspectos técnicos e cognitivos, mas também as dimensões éticas, sociais e políticas do processo educativo. Nesse sentido, a universidade se apresenta como um espaço privilegiado para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, capaz de enfrentar as desigualdades sociais e promover a cidadania plena.

Os docentes, portanto, têm uma função social essencial, que vai além da transmissão de conhecimentos específicos. Eles são responsáveis por formar cidadãos críticos, capazes de compreender e atuar no mundo de maneira transformadora. Para isso, é necessário que os docentes integrem, em sua prática, os saberes técnicos, éticos e sociais, contribuindo para a formação de indivíduos que não apenas dominam uma área do conhecimento, mas também compreendem seu papel na sociedade e nas questões que afetam o bem comum. Jesus, Fonseca e Macedo (2024) destacam que, ao assumir esse compromisso, a universidade cumpre sua verdadeira função social, que é formar cidadãos capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

Finalmente, os desafios contemporâneos da docência no ensino superior demandam uma reflexão contínua sobre o papel da educação e da universidade na sociedade. Como apontam Silva e Viana (2024), o docente deve ser um agente de mudança, capaz de transformar as realidades educacionais e sociais em que está inserido. A adoção de práticas pedagógicas inovadoras, aliadas ao uso consciente das TDIC e ao compromisso com a justiça social, são elementos essenciais para que a universidade cumpra sua missão de promover uma educação de qualidade, inclusiva e transformadora. Dessa forma, a docência no ensino superior se configura como um processo dinâmico e plural, que exige dos professores não apenas a atualização constante de suas práticas, mas também um compromisso ético e político com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, busca-se analisar a discussão dos principais achados da literatura recente sobre a formação e a prática docente no ensino superior, com base em três eixos centrais: a constituição dos saberes docentes, o papel do estágio de docência na pós-graduação e os desafios pedagógicos enfrentados nas práticas universitárias contemporâneas. Esses eixos formam a espinha dorsal da reflexão sobre os desafios e as necessidades de transformação na formação e atuação dos professores universitários, considerando as dinâmicas sociais, culturais e tecnológicas em constante mudança.

Primeiramente, a constituição dos saberes docentes no ensino superior é abordada de forma a destacar sua natureza complexa e multifacetada. A literatura recente aponta que os saberes docentes não se resumem ao domínio exclusivo do conteúdo acadêmico, mas envolvem uma integração de dimensões pedagógicas, éticas, relacionais e políticas, que são constantemente ressignificadas no contexto institucional. Jesus, Fonseca e Macedo (2024) defendem que a docência universitária deve ser vista como uma prática reflexiva e situada, que exige do docente um equilíbrio entre o conhecimento científico e as competências pedagógicas que favoreçam processos de aprendizagem significativos. Essa abordagem holística considera que o ensino superior vai além da simples transmissão de informações, sendo uma prática que envolve também o compromisso com o desenvolvimento ético e social dos alunos.

Ademais, destaca-se que a docência deve ser reconhecida como uma prática dinâmica e complexa, que se reconstrói continuamente a partir das interações no cotidiano acadêmico. A universidade, como espaço de produção de conhecimento, exige dos professores não apenas competência acadêmica, mas também uma profunda capacidade de reflexão crítica e de adaptação às diferentes realidades de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva amplia a função do professor universitário, tornando-o não apenas transmissor de saberes, mas também um agente de transformação, capaz de moldar as práticas pedagógicas de forma ética e inclusiva. Para Jesus, Fonseca e Macedo (2024), o desenvolvimento dos saberes docentes é um processo contínuo, que envolve tanto a formação inicial quanto o desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

No que diz respeito ao estágio de docência na pós-graduação, a literatura revela a importância desse processo como um momento crucial na formação de futuros docentes. O estágio de docência é compreendido como uma experiência prática supervisionada que proporciona ao estudante de pós-graduação uma aproximação realista com as demandas do ensino superior. Silva e Viana (2024) afirmam que essa etapa formativa oferece uma oportunidade única para a apropriação dos saberes pedagógicos, além de contribuir significativamente para a construção da identidade profissional do futuro professor. Durante o estágio, o docente em formação tem a chance de vivenciar a complexidade da sala de aula, compreender as responsabilidades pedagógicas e refletir sobre o papel social do ensino universitário.

Contudo, apesar dos avanços na implementação do estágio de docência, persistem desafios significativos no que tange à organização institucional dessa etapa formativa. A literatura aponta que a estruturação do estágio de docência nas pós-graduações muitas vezes é insuficiente, o que compromete o seu pleno potencial. A falta de uma orientação mais robusta, a escassez de recursos e a fragilidade na supervisão acadêmica são questões que ainda precisam ser abordadas para que o estágio cumpra sua função de maneira eficaz. Como argumentam Jesus, Fonseca e Macedo (2024), é necessário um maior reconhecimento e valorização dessa experiência nos programas de pós-graduação, garantindo que ela seja mais do que um simples requisito curricular, mas sim uma etapa essencial na formação de professores críticos e competentes.

Em relação aos desafios pedagógicos enfrentados nas práticas universitárias contemporâneas, um dos maiores obstáculos é a crescente diversidade do corpo discente. A pluralidade de origens culturais, experiências e expectativas dos alunos exige dos docentes uma adaptação constante de suas metodologias de ensino. A pandemia de COVID-19 intensificou essa necessidade de adaptação, ao obrigar a incorporação acelerada das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a literatura destaca que as TDIC devem ser integradas de forma crítica e reflexiva, indo além do uso técnico e superficial para uma compreensão pedagógica mais aprofundada. Silva e Viana (2024) argumentam que a digitalização do ensino não deve se limitar ao uso de ferramentas tecnológicas, mas deve

envolver um compromisso pedagógico com a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e inclusivos.

A pandemia, portanto, foi um marco que acelerou o processo de transformação digital nas universidades, mas também evidenciou as limitações do uso indiscriminado de tecnologias. Como destacam Jesus, Fonseca e Macedo (2024), a adoção de tecnologias deve ser acompanhada de uma reflexão crítica sobre seu impacto pedagógico, para que não se tornem um fim em si mesmas, mas sim um meio para a promoção de um ensino mais inclusivo e equitativo. A integração das TDIC requer uma adaptação das práticas docentes, que devem ser capazes de combinar o uso de tecnologias com métodos pedagógicos que favoreçam a aprendizagem ativa e o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos.

Outro desafio significativo nas práticas pedagógicas contemporâneas é a superação das metodologias instrucionistas, que ainda predominam em muitas instituições de ensino superior. O modelo tradicional de ensino, centrado no professor e em uma transmissão unidirecional de conhecimento, tem se mostrado insuficiente para atender às necessidades de uma educação mais inclusiva e dinâmica. Jesus, Fonseca e Macedo (2024) sugerem que a adoção de metodologias dialógicas e participativas é essencial para a promoção de ambientes de aprendizagem mais democráticos, onde os alunos se tornem protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. A educação superior, portanto, precisa se abrir para novas formas de ensinar e aprender, que valorizem a interação, o debate e a colaboração entre estudantes e professores.

Para que a docência universitária atenda às exigências do contexto contemporâneo, é necessário que haja uma articulação entre diferentes saberes disciplinares, habilidades tecnológicas e competências socioemocionais. O docente universitário deve ser capaz de integrar esses diversos conhecimentos de forma fluida, criando um ambiente de aprendizagem que não apenas se baseie em conteúdos acadêmicos, mas que também prepare os alunos para lidar com os desafios do mundo atual. A formação integral dos estudantes, como sugerem Silva e Viana (2024), deve ser uma das principais metas do ensino superior, pois apenas por meio de uma formação que contemple tanto os aspectos intelectuais quanto os emocionais e sociais é que será possível formar indivíduos capazes de atuar de maneira crítica e responsável na sociedade.

Por fim, os desafios pedagógicos da atualidade exigem uma transformação nas práticas de ensino superior, que deve ser conduzida de maneira integrada e estratégica. A superação das metodologias tradicionais, a incorporação crítica das TDIC e a valorização do estágio de docência como uma etapa essencial da formação acadêmica são passos fundamentais para uma educação universitária mais inclusiva, crítica e transformadora. Como afirmam Jesus, Fonseca e Macedo (2024), a universidade deve ser entendida como um espaço de formação não apenas acadêmica, mas também ética e social, que prepare os alunos para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais complexo e interconectado.

5 CONCLUSÃO

Este estudo evidenciou a complexidade e a multiplicidade dos saberes que sustentam a prática docente no ensino superior, destacando a necessidade de reconhecimento e valorização desses saberes como elementos essenciais para a qualidade da educação universitária. Como Jesus, Fonseca e Macedo (2024) ressaltam, a docência universitária não pode ser compreendida apenas a partir do domínio disciplinar, mas deve incorporar também dimensões pedagógicas, éticas e relacionais. Estas dimensões se manifestam em práticas reflexivas e situadas, que são capazes de responder às demandas cada vez mais diversificadas do corpo discente e do contexto institucional. A compreensão dessa complexidade é fundamental para repensar o papel do docente, que, além de ser transmissor de conteúdos, precisa atuar como facilitador do aprendizado e como mediador de um processo educacional que envolva o desenvolvimento integral dos alunos.

A análise dos estudos recentes reforça o papel fundamental do estágio de docência na pós-graduação como espaço formativo privilegiado. Essa experiência oferece aos futuros docentes uma oportunidade única de construir sua identidade profissional e de desenvolver competências pedagógicas essenciais, que não podem ser adquiridas exclusivamente nos cursos teóricos. Silva e Viana (2024) destacam que o estágio de docência permite aos pós-graduandos uma aproximação com a realidade do ensino superior, proporcionando um ambiente para a experimentação de metodologias, para o desenvolvimento de práticas reflexivas e para o enfrentamento de situações reais de sala de aula. No entanto, a persistência de fragilidades institucionais e a insuficiente valorização dessa etapa indicam a urgência de políticas acadêmicas e institucionais que fortaleçam e ampliem a formação pedagógica dos futuros docentes. Isso implica em garantir condições adequadas para o exercício qualificado da docência, proporcionando uma supervisão mais robusta e recursos adequados para os estágios, a fim de que esses momentos formativos não se tornem apenas requisitos burocráticos, mas realmente uma base para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no ensino superior.

Adicionalmente, os desafios pedagógicos impostos pelas transformações sociais e tecnológicas, especialmente evidenciados no contexto da pandemia de COVID-19, apontam para a necessidade de uma incorporação crítica das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no fazer docente. Como apontado por Jesus, Fonseca e Macedo (2024), essa incorporação exige dos docentes não apenas habilidades técnicas para o manuseio dessas ferramentas, mas também uma reflexão pedagógica profunda que considere as potencialidades e limitações das tecnologias no processo de mediação didática. A simples adoção de ferramentas digitais não é suficiente para garantir uma aprendizagem de qualidade. Ao contrário, é necessário que os docentes sejam capazes de integrar essas tecnologias de forma crítica e consciente, considerando seus impactos sobre a dinâmica da sala de aula e suas implicações para a construção do conhecimento. Nesse sentido, é essencial que as TDIC sejam usadas para promover uma aprendizagem

ativa, colaborativa e inclusiva, ao mesmo tempo em que se busca evitar a superficialização do ensino e a alienação dos alunos diante das tecnologias.

Além disso, o processo de digitalização do ensino expôs de maneira aguda a necessidade de uma reestruturação das metodologias pedagógicas tradicionais. A superação das práticas pedagógicas instrucionistas, que priorizam a transmissão unidirecional de conteúdo, é um dos grandes desafios contemporâneos da docência no ensino superior. Como sugerem Silva e Viana (2024), é imprescindível que se adotem metodologias ativas, dialógicas e inclusivas, capazes de promover ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos. Essas metodologias, ao focarem no protagonismo do aluno, visam não apenas o domínio de conteúdos, mas o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas que são fundamentais para a formação integral dos estudantes. A adoção de práticas pedagógicas mais participativas, como a aprendizagem baseada em projetos, a problematização de temas complexos e a utilização de tecnologias colaborativas, é uma das formas de garantir que os estudantes se tornem não apenas receptores de informações, mas produtores de conhecimento, capazes de aplicar o que aprendem em contextos reais.

Assim, a construção de ambientes de aprendizagem significativos passa pela articulação entre conhecimentos disciplinares, habilidades tecnológicas e competências socioemocionais. A literatura aponta que a integração desses elementos é fundamental para atender às demandas contemporâneas da docência no ensino superior. Jesus, Fonseca e Macedo (2024) argumentam que o docente deve ser capaz de integrar diferentes saberes de forma que cada elemento contribua para uma formação mais completa e socialmente comprometida. O conhecimento acadêmico não pode mais ser visto como algo isolado, mas sim como parte de um processo mais amplo de formação do cidadão, que também envolve sua capacidade de agir eticamente, de se relacionar com o outro e de compreender o mundo de maneira crítica.

A incorporação das TDIC, portanto, deve ser feita de forma crítica e estratégica, a fim de que se aproveitem suas potencialidades sem perder de vista a formação integral dos alunos. O simples uso de tecnologias digitais, sem uma reflexão pedagógica clara sobre seu papel, pode resultar em um processo de ensino superficial e desarticulado. A adoção de práticas pedagógicas que integrem tecnologias de forma significativa pode, no entanto, oferecer oportunidades para uma aprendizagem mais profunda e conectada às realidades dos estudantes. Isso implica, portanto, em uma mudança na forma de conceber o ensino e a aprendizagem no contexto universitário, com ênfase na adaptação contínua às novas exigências do mundo contemporâneo.

Por fim, os desafios pedagógicos do ensino superior contemporâneo, como a necessidade de integrar as TDIC de forma crítica, a superação de práticas pedagógicas tradicionais e a valorização da formação pedagógica dos docentes, exigem um compromisso coletivo. Como concluem Jesus, Fonseca e Macedo (2024), é necessário que as instituições de ensino superior, os programas de pós-graduação e os próprios docentes se comprometam com a transformação das práticas pedagógicas, investindo na formação contínua,

na valorização do estágio de docência e na adaptação às novas realidades do ensino superior. A docência universitária não pode ser vista como um processo estático, mas como um campo em constante evolução, que exige do professor não apenas o domínio dos conteúdos acadêmicos, mas também a capacidade de adaptação e inovação diante das mudanças sociais e tecnológicas.

Este artigo, ao discutir os saberes e práticas da docência no ensino superior no período de 2018 a 2024, espera contribuir para o debate acadêmico e para a formulação de estratégias que promovam a valorização e o aprimoramento da formação docente, em consonância com as demandas contemporâneas da educação superior. Como a literatura sugere, é urgente que se estabeleçam políticas acadêmicas mais robustas, que integrem as transformações tecnológicas e as novas exigências pedagógicas, garantindo uma formação docente que prepare os professores para os desafios do futuro. O fortalecimento dos saberes docentes no ensino superior, portanto, é uma tarefa que envolve todos os agentes da educação, com vistas à construção de uma sociedade mais justa, crítica e inclusiva.

REFERÊNCIAS

JESUS, J. R. de; FONSECA, C. S.; MACEDO, G. E. L. de. Saberes docentes no Ensino Superior: desafios e tendências. **Revista de Iniciação à Docência**, Vitória da Conquista, v. 9, n. 1, e14658, 2024. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/14658.

LIMA, J. S.; VIANA, M. A. P. **O estágio de docência no ensino superior na pós-graduação stricto sensu: o fazer docente e a formação para a cidadania**. Boletim de Conjuntura (BOCA), Campina Grande, v. 16, n. 46, p. 424–440, out. 2023. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10042474.

OLIVEIRA, T. M. A.; MOZZER, N. B. Os saberes docentes na área de ensino de ciências: uma revisão sistemática**. Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, 25 out. 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-4698402024.

SILVA, C. G.; VIANA, M. A. P. O estágio de docência na pós-graduação stricto sensu: a observação e uso das TDIC no percurso de vultosas aprendizagens. **Debates em Educação**, Maceió, v. 16, n. 38, e17817, 2024. DOI: https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17817.

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 35

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES EDUCACIONAIS INCLUSIVOS PRÁTICAS, DESAFIOS E INOVAÇÕES

DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE CONSTRUCTION OF INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENTS: PRACTICES, CHALLENGES AND INNOVATIONS

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-035

Daniela de Oliveira Araújo
Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação Instituição: Must University (MUST)
LATTES: https://lattes.cnpq.br/3263134214545496
E-mail: daniaraujo0807@gmail.com

Francisco Robison Gomes da Silva
Mestre em Tecnologias Emergentes da Educação pela Must University.
LATTES: http://lattes.cnpq.br/4265264753015749
E-mail: r.fortal21@hotmail.com

Andreia Jacobina Fonseca Vieira
Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação Instituição: Must University (MUST)
LATTES: http://lattes.cnpq.br/1149020494608273
E-mail: deiajacobina@yahoo.com.br

Jonnhy Nelson Oliveira Dias
Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Brasil
LATTES: https://lattes.cnpq.br/3552925059612150
E-mail: jonnhy.dias@edu.mt.gov.br

Angela Maria da Silva Rodrigues
Especialização em Metodologia e prática interdisciplinar do ensino - FUCAP - Faculdade Capivari
LATTES: http://lattes.cnpq.br/0089018131721869
E-mail: angela.mariasrg@gmail.com

Rosana Damacena
Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação Instituição: Must University (MUST)
LATTES: http://lattes.cnpq.br/6041316226013847
E-mail: rosa.d79@hotmail.com

Francisca Eronilde Moreira Rocha
Graduação em pedagogia
LATTES: https://lattes.cnpq.br/6241316972100813
E-mail: eronildde.rocha@gmail.com

Sandra Noeme Dias Barrozo
Graduada em Pedagogia
LATTES: https://lattes.cnpq.br/9264324695441221
E-mail: sandranoeme@gmail.com

Andréia Bitencourt de Souza Ignácio
Pós-graduação Lato Sensu em Educação Ambiental
LATTES: http://lattes.cnpq.br/7663283194096970
E-mail: deiaig02@gmail.com

RESUMO
Este estudo analisa as contribuições, desafios e inovações relacionadas ao uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na construção de ambientes educacionais inclusivos, a partir de uma revisão bibliográfica que abrange produções publicadas entre 2003 e 2025. A literatura demonstra que as TDIC possuem potencial para transformar práticas pedagógicas, ampliar a participação discente e favorecer metodologias ativas, desde que integradas a princípios de acessibilidade, mediação docente qualificada e políticas públicas consistentes. Os resultados revelam convergências entre autores que defendem a tecnologia como elemento mediador de novas ecologias de aprendizagem, bem como tensões que emergem da falta de infraestrutura, da ausência de tecnologias assistivas e das limitações formativas que ainda marcam o cenário educacional brasileiro. Conclui-se que a efetivação de ambientes digitais inclusivos depende da articulação entre práticas pedagógicas intencionais, formação docente contínua e condições materiais que assegurem equidade. O estudo contribui para o debate teórico ao evidenciar que a inovação educacional só se concretiza quando acompanhada de políticas estruturantes e de uma concepção crítica de inclusão.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais; Inclusão Educacional; Acessibilidade; Inovação Pedagógica.

ABSTRACT
This study examines the contributions, challenges and innovations related to the use of Digital Information and Communication Technologies (DICT) in the construction of inclusive educational environments, based on a bibliographic review encompassing publications from 2003 to 2025. The literature indicates that DICT have the potential to transform pedagogical practices, expand student participation and support active methodologies, provided they are integrated with principles of accessibility, qualified teacher mediation and consistent public policies. The findings reveal convergences among authors who understand technology as a mediator of new learning ecologies, as well as tensions arising from persistent infrastructural gaps, the lack of assistive technologies and limitations in teacher training that continue to shape the Brazilian educational context. The study concludes that the consolidation of inclusive digital environments depends on the articulation between intentional pedagogical practices, continuous professional development and material conditions that ensure equity. This research contributes to the theoretical debate by demonstrating that educational innovation is only effective when supported by structural policies and sustained by a critical conception of inclusion.

Keywords: Digital Technologies; Educational Inclusion; Accessibility; Pedagogical Innovation.

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no campo educacional tem adquirido centralidade nas últimas décadas, especialmente em razão da expansão de práticas pedagógicas mediadas por ambientes virtuais e do imperativo de construir ecossistemas inclusivos capazes de acolher a pluralidade presente nas escolas brasileiras. Autores clássicos e contemporâneos, como Dewey (1976) e Moran (2018), destacam que a tecnologia pode transformar experiências formativas ao favorecer processos reflexivos, participação ativa e construção colaborativa do conhecimento, desde que integrada a propostas pedagógicas intencionalmente planejadas. Paralelamente, pesquisas recentes demonstram que a digitalização da educação não elimina desigualdades estruturais, mas as reconfigura, ao revelar barreiras de acesso, equidade e acessibilidade ainda não superadas (ALMEIDA *et al.,* 2025; SILVA *et al.,* 2025).

Nesse cenário, a literatura converge para uma situação-problema recorrente: embora as TDIC apresentem potencial expressivo para ampliar a participação de estudantes com deficiência e fomentar práticas inovadoras, sua adoção nas escolas permanece atravessada por lacunas formativas, limitações infraestruturais e inconsistências metodológicas. Estudos sobre gamificação, inclusão digital e metodologias ativas (ABIORANA *et al.,* 2025; BEZERRA *et al.,* 2024; GÓES *et al*., 2025) evidenciam avanços significativos, mas também demonstram que políticas educacionais e programas de formação docente nem sempre acompanham tais inovações. A distância entre o discurso da inclusão e sua efetivação em ambientes digitais constitui, assim, o principal ponto de tensão que fundamenta esta investigação.

A relevância científica, social e educacional do tema torna-se evidente. No campo acadêmico, o estudo contribui para uma compreensão crítica das tendências teóricas e das contradições que permeiam as pesquisas sobre TDIC e inclusão. Do ponto de vista social, responde à urgência de promover práticas educacionais que valorizem a diversidade e eliminem barreiras comunicacionais, tecnológicas e pedagógicas. No âmbito educacional, articula-se diretamente às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e do documento *Computação: Complemento à BNCC* (BRASIL, 2022), que reconhecem a cultura digital e o pensamento computacional como componentes estruturantes da formação integral e cidadã.

Diante desse contexto, emerge a pergunta que orienta esta pesquisa: como as tecnologias digitais têm sido discutidas na literatura recente na construção de ambientes educacionais inclusivos?

Com base nessa questão, o objetivo geral da investigação é analisar, considerando as discussões presentes na literatura recente, as contribuições, desafios e inovações relacionadas ao uso de tecnologias digitais na construção de ambientes educacionais inclusivos. Os objetivos específicos concentram-se em identificar aportes teóricos relevantes sobre TDIC e inclusão; examinar os principais desafios evidenciados nos estudos selecionados; e discutir inovações pedagógicas capazes de promover acessibilidade e equidade.

Para atender a esses propósitos, recorre-se de modo introdutório à abordagem de uma pesquisa bibliográfica, entendida conforme Gil (2003) e Marconi e Lakatos (2008) como investigação sistematizada a partir de material já publicado, adequada quando se busca mapear tendências, tensões e avanços consolidados no campo científico.

Por fim, adota-se uma perspectiva analítica crítica e interpretativa, orientada à compreensão das implicações epistemológicas e pedagógicas presentes nas obras examinadas. A estrutura do artigo reflete esse percurso: o Referencial Teórico, organizado em quatro subseções, discute tecnologias digitais na educação, inclusão e acessibilidade, mediação pedagógica e práticas docentes com TDIC, além de inovações digitais para ambientes inclusivos. Em seguida, apresenta-se a Metodologia, delineada como pesquisa bibliográfica, com critérios de seleção das obras, procedimentos de busca e estratégias de leitura. Na seção de Resultados e Discussão, são analisadas as categorias emergentes, suas convergências, divergências e tensões. Por fim, as Considerações Finais sintetizam os achados, respondem ao objetivo proposto e indicam limites e possibilidades para pesquisas futuras. Essa organização permite compreender de maneira articulada como as tecnologias digitais têm sido debatidas na literatura como ferramentas estratégicas para a construção de ambientes educacionais inclusivos.

2 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS, TRAJETÓRIAS E DEBATES CONTEMPORÂNEOS

As TDIC têm sido compreendidas, na literatura, como componentes estruturantes de novas ecologias de aprendizagem que reorganizam tempos, espaços e formas de relação com o conhecimento. Dewey (1976) já defendia que experiências significativas resultam da articulação entre ação, reflexão e problemas concretos, perspectiva que dialoga com as proposições de Moran (2013, 2018) ao destacar que a tecnologia só adquire relevância pedagógica quando vinculada a projetos formativos que valorizam participação ativa, autoria e colaboração. Nesse marco, as TDIC deixam de ser vistas como simples recursos auxiliares e passam a configurar ambientes simbólicos que reconfiguram linguagens, formas de expressão e modos de interação entre sujeitos, o que permite situar este estudo em um debate teórico que articula fundamentos históricos, abordagens contemporâneas e disputas em torno do sentido da inovação educacional.

A trajetória de inserção das TDIC na educação brasileira evidencia tensões entre discursos de modernização e condições concretas de implementação. Barreto (2004) problematiza a associação linear entre tecnologia, competência e empregabilidade, evidenciando que o trabalho docente encontra-se atravessado por demandas produtivistas e por precarização das condições de ensino. Em linha semelhante, Santos, Almeida e Zanotello (2018) mostram que salas de aula equipadas tecnologicamente não garantem, por si, transformações nas práticas, pois dependem de políticas de formação, de cultura de uso e de

reorganização curricular. As análises de Lopes e Fürkotter (2016) reforçam que a formação inicial ainda apresenta lacunas quanto ao domínio crítico das TDIC, o que dificulta a articulação entre fundamentos teóricos, práticas pedagógicas e políticas de inclusão. Esse quadro justifica a necessidade de uma leitura problematizadora das tecnologias digitais, que não as reduz a ferramentas neutras nem as assume como soluções automáticas para problemas complexos da educação.

Estudos recentes aprofundam esse diagnóstico ao evidenciarem como a presença das TDIC pode tanto ampliar quanto restringir oportunidades formativas. Meroto *et al.* (2024) e Santos *et al.* (2025) indicam que a integração de tecnologias digitais ao ambiente escolar só produz efeitos consistentes quando articulada a processos formativos robustos, que desenvolvem competências didáticas, técnicas e críticas nos docentes. Costa e Pereira (2025) reforçam que a formação para o uso de tecnologias e metodologias ativas demanda compreender os impactos da cultura digital sobre o currículo, a organização da aula e a avaliação. Nesse sentido, as discussões contemporâneas tendem a deslocar o foco da tecnologia em si para as condições políticas, pedagógicas e institucionais de sua apropriação, questão que será retomada nas subseções seguintes ao tratar das relações entre TDIC, inclusão, mediação docente e inovação educacional.

2.1 INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NOS AMBIENTES DIGITAIS: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E DESAFIOS ESTRUTURAIS

A discussão sobre inclusão educacional na perspectiva da educação digital exige articular princípios ético-políticos, como o direito à educação, com dimensões concretas de acessibilidade, participação e reconhecimento da diferença. Mantoan (2003) argumenta que a inclusão não se reduz à matrícula de estudantes com deficiência, mas implica reorganização curricular, revisão de práticas avaliativas e questionamento de modelos homogeneizadores de ensino. Essa compreensão dialoga com a concepção freireana de educação como prática de liberdade, na medida em que Freire (2020) enfatiza a centralidade do diálogo, da problematização e do respeito aos saberes dos sujeitos em processos formativos marcados por desigualdades históricas. No plano das tecnologias digitais, essas perspectivas indicam que a acessibilidade não pode ser tratada como complemento, e sim como eixo constitutivo dos ambientes educacionais.

A literatura recente aponta que a acessibilidade em contextos digitais envolve dimensões materiais, comunicacionais e pedagógicas que precisam atuar de forma integrada. Pesquisas sobre inclusão digital de estudantes com deficiência indicam que a mera disponibilização de dispositivos não assegura o direito à aprendizagem quando faltam conectividade estável, softwares acessíveis e recursos de apoio, como leitores de tela, legendas e audiodescrição (SILVA *et al.,* 2025). Santos, Almeida e Zanotello (2018) demonstram que salas de aula tecnologicamente equipadas podem reproduzir exclusões quando os recursos disponíveis são utilizados de maneira padronizada, sem considerar ritmos, necessidades e modos de expressão diversos.

Nesse cenário, documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e Computação: Complemento à BNCC (BRASIL, 2022) reconhecem a cultura digital e o pensamento computacional como componentes estruturantes da formação cidadã. Ambos enfatizam que a inclusão digital envolve não apenas o acesso às tecnologias, mas o desenvolvimento de competências críticas, criativas e colaborativas, o que exige que políticas educacionais, práticas pedagógicas e processos de formação docente estejam alinhados às diretrizes curriculares nacionais.

A produção recente também destaca experiências e recursos que ampliam a acessibilidade em ambientes mediados por TDIC. Meroto *et al.* (2024) identificam propostas formativas que incorporam princípios de desenho universal, interfaces responsivas e materiais adaptados, favorecendo a participação de estudantes com diferentes perfis. Rosalem *et al.* (2025) discutem que políticas de formação docente precisam contemplar a dimensão da acessibilidade digital, sob pena de reforçar lacunas entre o discurso da inclusão e a realidade vivida nas escolas. Nessa direção, práticas pedagógicas apoiadas em projetos, uso de plataformas colaborativas e autoria multimodal, como apontam Medeiros, Araújo e Lima (2024), podem favorecer o protagonismo discente quando pensadas desde o início sob o prisma da inclusão. A reflexão sobre esses elementos prepara o debate da subseção seguinte, na qual a mediação pedagógica será explorada como ponto de articulação entre TDIC, acessibilidade e práticas docentes.

2.2 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E PRÁTICAS DOCENTES COM TDIC: ENTRE METODOLOGIA, AGÊNCIA DOCENTE E LIMITES INSTITUCIONAIS

O papel do professor em contextos marcados pela cultura digital assume centralidade na literatura, pois a mediação pedagógica constitui o vínculo entre tecnologia, currículo e processos de subjetivação. Para Moran (2013, 2018), o docente na era digital atua como curador, designer de experiências e acompanhador de percursos formativos, superando a função restrita de agente centrado na transmissão de informações. Esse entendimento dialoga com a perspectiva experiencial de Dewey (1976), que concebe a aprendizagem como processo de reconstrução contínua da experiência, e com a leitura sociocultural de Vygotsky (1991), segundo a qual a mediação, a linguagem e a interação são decisivas para o desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a presença das TDIC não substitui a docência, mas exige sua ressignificação, com ênfase na intencionalidade pedagógica e na capacidade de interpretar criticamente os contextos de uso da tecnologia.

As metodologias ativas aparecem, nesse quadro, como um dos principais referenciais para pensar práticas docentes mediadas por tecnologia. Bacich e Moran (2018) apresentam um conjunto de estratégias que valorizam o protagonismo dos estudantes, como sala de aula invertida, aprendizagem por projetos, estudos de caso e atividades híbridas, mostrando que a centralidade do aluno não se confunde com ausência de direção pedagógica. Medeiros *et al.* (2022) analisam processos de formação docente em metodologias

de aprendizagem ativa e evidenciam que o desenvolvimento de tais abordagens supõe reflexão sistemática sobre planejamento, avaliação e acompanhamento dos estudantes. Estudos recentes de Meroto *et al.* (2024) e Santos *et al.* (2025) reforçam que a integração entre TDIC e metodologias ativas depende de espaços formativos que problematizam finalidades educativas e articulam dimensões técnicas, didáticas e éticas.

Entretanto, a literatura também evidencia limites institucionais que tensionam a implementação de práticas docentes inovadoras com TDIC. Barreto (2004) discute como políticas de formação muitas vezes incorporam o vocabulário da inovação e da competência digital sem assegurar condições materiais e tempo de trabalho para que os docentes possam experimentar, avaliar e reconstruir suas práticas. Lopes e Fürkotter (2016) identificam que a formação inicial tende a tratar as tecnologias como componentes periféricos do currículo, o que dificulta sua integração orgânica ao projeto pedagógico. Rosalem *et al.* (2025) aprofundam esse diagnóstico ao mostrar que lacunas na formação, ausência de políticas coerentes e descontinuidades institucionais produzem um cenário em que a responsabilização recai sobre o professor, enquanto as condições estruturais permanecem pouco questionadas. Diante desse quadro, ganha relevância a análise das inovações digitais orientadas à inclusão, que será desenvolvida na subseção seguinte.

2.4 INOVAÇÕES DIGITAIS PARA AMBIENTES EDUCACIONAIS INCLUSIVOS: POTENCIALIDADES E TENSÕES NA LITERATURA RECENTE

As pesquisas que articulam inovação educacional, tecnologias digitais e inclusão delineiam um campo em consolidação, marcado simultaneamente por experiências promissoras e por tensionamentos persistentes. Com base na literatura recente, Bezerra *et al*. (2024a) analisam o impacto das tecnologias emergentes na educação e evidenciam que a adoção de recursos como ambientes virtuais interativos, aplicações baseadas em inteligência artificial e sistemas de recomendação pedagógica pode reorganizar tempos, espaços e modos de acompanhamento da aprendizagem. Em outro estudo, Bezerra *et al*. (2024b) discutem a gamificação como estratégia para ampliar motivação e engajamento, ressaltando que elementos lúdicos, feedback imediato e sistemas de progressão precisam estar subordinados a objetivos formativos claros. Essas análises convergem com as diretrizes da BNCC (2018) e do documento *Computação: Complemento à BNCC* (BRASIL, 2022), que enfatizam a incorporação da cultura digital e do pensamento computacional em perspectivas críticas e orientadas à formação cidadã.

A literatura recente também explora o papel da inteligência artificial na formação docente e na configuração de ambientes inclusivos. Caitano *et al.* (2025) discutem a inteligência artificial como agente pedagógico, apontando potenciais para personalização da aprendizagem, automatização de tarefas repetitivas e oferta de feedbacks mais frequentes, mas alertam para riscos éticos relacionados à vigilância, à opacidade algorítmica e à reprodução de vieses. Bezerra *et al.* (2024c) analisam os efeitos da IA nos processos de ensino e aprendizagem e destacam que o uso dessas tecnologias requer desenvolvimento de

competências críticas, tanto por parte de docentes quanto de estudantes, sob pena de reforçar heteronomia e dependência de sistemas automatizados. Esses estudos indicam que a inovação digital não é neutra e deve ser permanentemente interrogada à luz de princípios de inclusão, equidade e justiça social.

Do ponto de vista das práticas pedagógicas, experiências relatadas por Medeiros, Araújo e Lima (2024) evidenciam que o uso articulado de plataformas colaborativas, recursos multimodais e projetos voltados à e-cidadania pode ampliar a participação de grupos historicamente marginalizados, desde que as propostas considerem barreiras materiais, linguísticas e cognitivas. Costa e Pereira (2025) reforçam que a formação docente para tecnologias e metodologias ativas precisa integrar discussões sobre acessibilidade, ética e regulação de dados. Rosalem *et al.* (2025) acrescentam que políticas de inovação educacional tendem a fracassar quando desassociadas de agendas de valorização docente, financiamento adequado e acompanhamento sistemático dos impactos sobre as desigualdades educacionais.

Ao articular os referenciais examinados, torna-se evidente que o debate sobre tecnologias digitais e inclusão ultrapassa a dimensão instrumental e envolve disputas conceituais e epistemológicas que definem o papel da tecnologia na formação humana. A literatura indica que propostas de inovação educacional demandam uma compreensão crítica das condições históricas, institucionais e pedagógicas que estruturam o uso das TDIC, o que inclui reconhecer tensões, limitações e potencialidades que atravessam esses processos. Diante disso, a sistematização dos principais referenciais teóricos revela-se necessária para explicitar conexões, contrastes e movimentos que caracterizam a produção acadêmica recente, constituindo o ponto de partida para a análise subsequente.

Considerando esse conjunto de contribuições, apresenta-se a seguir o Quadro 1, que sintetiza os principais conceitos e aportes teóricos discutidos, permitindo visualizar convergências e tensões que estruturam o debate contemporâneo sobre TDIC, inclusão e inovação. Após o quadro, desenvolve-se a interpretação analítica que articula essas perspectivas e estabelece as bases para a discussão dos resultados.

Quadro 1 – Síntese de conceitos teóricos fundamentais sobre TDIC, inclusão, acessibilidade e mediação pedagógica

Autor(es)	Conceito-chave	Definição	Contribuição teórica
Dewey (1976)	Experiência educativa	A aprendizagem decorre da ação e da reconstrução contínua da experiência.	Fundamenta abordagens interacionistas que sustentam o uso pedagógico das TDIC.
Moran (2013, 2018)	Mediação digital e metodologias ativas	O docente atua como curador, designer de experiências e orientador de percursos.	Base para compreender o papel docente em ambientes digitais.
Mantoan (2003)	Inclusão escolar	A inclusão exige ruptura com práticas excludentes e reorganização pedagógica.	Marco teórico para discussões sobre acessibilidade e participação.
Almeida *et al.* (2025)	Inclusão digital	O acesso às TDIC envolve condições materiais, pedagógicas e comunicacionais.	Expande o conceito de inclusão digital além da oferta de dispositivos.
Silva *et al.* (2025)	Acessibilidade digital	Barreiras surgem quando faltam recursos assistivos e conectividade adequada.	Evidencia limites estruturais que dificultam a participação de estudantes.
Abiorana *et al.* (2025)	Gamificação inclusiva	A gamificação precisa considerar perfis sensoriais, cognitivos e motores diversos.	Aponta riscos de exclusão quando a gamificação não é acessível.
Bezerra *et al.* (2024)	Engajamento mediado por tecnologia	Tecnologias ampliam motivação quando integradas a propósitos pedagógicos claros.	Contribui para o debate sobre inovação digital e aprendizagem ativa.
Góes *et al.* (2025)	Aprendizagem Baseada em Projetos	Integrar tecnologias promove autoria e colaboração entre estudantes.	Fundamenta práticas que ampliam protagonismo em ambientes inclusivos.
Dias *et al.* (2024)	Inovação pedagógica	A inovação requer mudanças institucionais e culturais, não apenas novas ferramentas.	Problematiza a visão simplista de “inovar” por meio da tecnologia.
Sacramento (2024)	Transformação educativa por tecnologias	A tecnologia tensiona modelos tradicionais e exige revisão de práticas.	Reforça a compreensão estrutural das TDIC como agentes de mudança.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

O conjunto de autores sintetizado no Quadro 1 revela que as discussões contemporâneas sobre TDIC, inclusão e inovação educacional convergem na defesa de práticas pedagógicas que integrem tecnologia, acessibilidade e mediação qualificada. Observa-se que Dewey, Moran e Mantoan constituem a base teórica que sustenta movimentos posteriores de ampliação conceitual, influenciando pesquisas recentes que tratam da inclusão digital, acessibilidade e inovação.

Os estudos de Almeida *et al.* (2025), Silva *et al.* (2025) e Abiorana *et al*. (2025) destacam barreiras estruturais e pedagógicas que impedem o uso efetivo das TDIC, indicando que a inclusão digital demanda muito mais do que infraestrutura. A vertente da inovação, representada por Bezerra et al. (2024), Góes *et al*. (2025), Dias *et al.* (2024) e Sacramento (2024), reforça que tecnologias emergentes têm potencial transformador, mas dependem de condições institucionais, curriculares e éticas para se materializarem como práticas inclusivas.

Ao integrar essas perspectivas, torna-se evidente que as inovações digitais orientadas à construção de ambientes educacionais inclusivos são atravessadas por disputas políticas, desafios pedagógicos e desigualdades sociais persistentes. Tais elementos fundamentam a importância das análises que serão apresentadas nas próximas seções, dedicadas à metodologia da pesquisa e à discussão dos resultados obtidos.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, conforme a definição clássica de Marconi e Lakatos (2008), que descrevem esse tipo de investigação como um processo de análise sistemática de obras já publicadas, permitindo ao pesquisador sintetizar contribuições, identificar tendências e construir interpretações fundamentadas a partir de referenciais consolidados. Gil (2003), ao discutir a pesquisa bibliográfica, enfatiza que ela possibilita compreender fenômenos por meio do exame organizado de material teórico previamente produzido, especialmente quando o objetivo consiste em analisar debates conceituais, metodológicos e políticos presentes na literatura especializada. A opção por essa abordagem justifica-se pela necessidade de integrar produções recentes sobre tecnologias digitais, inclusão e inovação educacional, articulando diferentes perspectivas sem recorrer à coleta de dados empíricos.

Os critérios de seleção das obras seguiram parâmetros de rigor científico. O recorte temporal adotado compreendeu textos publicados entre 2003 e 2025, considerando que o ano de 2003 marca a publicação de uma obra fundamental para o campo da inclusão escolar, cujo aporte teórico permanece central para interpretações contemporâneas sobre acessibilidade e participação. Essa decisão permitiu integrar ao corpus uma referência estruturante da área, ao mesmo tempo em que se contemplam produções mais recentes voltadas às TDIC, metodologias ativas e políticas de inclusão digital. Além disso, estabeleceu-se um período específico de organização e sistematização do material selecionado, realizado entre setembro e dezembro, intervalo no qual foram conduzidas as etapas de triagem, validação e categorização das obras. Para compor o conjunto final de textos analisados, privilegiaram-se publicações de elevada relevância científica, pertinência temática e disponibilidade em acesso público, provenientes de periódicos indexados, documentos normativos oficiais e portais institucionais, incluindo a BNCC.

A busca pelos textos foi realizada diretamente nas plataformas das revistas incluídas nas referências, utilizando descritores como tecnologias digitais, inclusão educacional, acessibilidade, gamificação, mediação pedagógica e metodologias ativas, o que permitiu localizar produções alinhadas ao escopo da pesquisa.

Após a composição do corpus, aplicaram-se quatro estratégias de leitura, conforme orientações de Marconi e Lakatos (2008). A leitura exploratória permitiu identificar obras centrais e recorrências teóricas. A leitura seletiva restringiu o material às produções mais consistentes e pertinentes ao objeto de estudo. A

leitura analítica concentrou-se na estrutura dos argumentos, nas bases epistemológicas dos autores e nos diálogos estabelecidos entre as obras. A leitura interpretativa integrou esses elementos, possibilitando a organização do conteúdo em categorias previamente estabelecidas: convergências, divergências e tendências emergentes nas discussões sobre TDIC, inclusão e inovação pedagógica.

Como toda pesquisa bibliográfica, esta investigação apresenta limitações inerentes ao método, uma vez que depende exclusivamente da disponibilidade e da qualidade das obras acessíveis, não incorpora dados empíricos e reflete assimetrias existentes na própria produção científica, o que exige cautela na generalização dos resultados. Encerrada a apresentação dos procedimentos metodológicos, a próxima seção dedica-se aos Resultados e Discussão, nos quais são analisadas as categorias identificadas ao longo do levantamento e da leitura do corpus selecionado.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sistematização das categorias analíticas evidenciou convergências significativas entre os autores examinados. Um primeiro ponto recorrente refere-se ao entendimento de que as TDIC não devem ser interpretadas como ferramentas neutras, mas como elementos constitutivos de novas ecologias de aprendizagem, capazes de reorganizar práticas pedagógicas e ampliar oportunidades de participação. Dewey (1976) e Moran (2018) convergem ao sustentar que a experiência e a mediação ativa constituem fundamentos da aprendizagem, enquanto estudos recentes, como os de Abiorana et al. (2025) e Bezerra *et al.* (2024), reforçam que tecnologias emergentes, incluindo gamificação, favorecem motivação e autonomia discente quando alinhadas a objetivos pedagógicos claros. A literatura indica, portanto, que a inclusão não se efetiva pela simples presença da tecnologia, mas pela articulação intencional entre TDIC, metodologia e compromisso ético com a diversidade.

As divergências e tensões teóricas emergem de modo mais evidente quando se analisam as condições concretas de implementação das tecnologias digitais. Almeida *et al.* (2025) e Silva *et al.* (2025) demonstram que barreiras estruturais, como conectividade irregular, escassez de tecnologias assistivas e ausência de acessibilidade nas plataformas, restringem a efetividade das TDIC e perpetuam desigualdades educacionais. Dias *et al*. (2024) ampliam essa crítica ao argumentar que processos de inovação pedagógica dependem de transformações institucionais, curriculares e culturais, e não apenas da adoção de novos recursos. Assim, torna-se perceptível um descompasso entre o discurso que promove inovação e inclusão e a realidade cotidiana das escolas, frequentemente marcada pela precarização do trabalho docente, pela fragilidade da formação continuada e pela ausência de políticas permanentes de suporte tecnológico.

A interpretação crítica do corpus permite estabelecer conexões diretas com o objetivo desta pesquisa ao demonstrar que ambientes educacionais inclusivos mediados por TDIC se consolidam somente quando políticas públicas, práticas pedagógicas e tecnologias emergentes são integradas de maneira coerente e

intencional. A BNCC (2018) e o documento complementar de Computação reconhecem a centralidade da cultura digital e propõem competências relacionadas à criatividade, colaboração e resolução de problemas, mas a literatura aponta que a efetivação dessas diretrizes permanece desigual e dependente das condições estruturais de cada contexto escolar. As análises revelam que a construção de ambientes digitais inclusivos exige revisão curricular, reorganização institucional e formação docente contínua, condições identificadas de modo convergente pelos autores. Esses resultados, ao sintetizarem convergências e tensões teóricas, constituem o fundamento para as Considerações Finais, nas quais são apresentadas a síntese interpretativa do estudo, a resposta ao objetivo proposto e as implicações teóricas e práticas derivadas da investigação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A síntese interpretativa dos achados evidenciou que as TDIC apresentam potencial significativo para qualificar práticas pedagógicas, favorecer a participação de estudantes com diferentes perfis e ampliar possibilidades de aprendizagem. A literatura analisada demonstra que as TDIC, quando articuladas a metodologias ativas e a processos de mediação intencional, contribuem para a construção de ecossistemas educacionais mais inclusivos. Contudo, os estudos também revelam tensões estruturais que reconfiguram desigualdades históricas, especialmente no que se refere ao acesso, à acessibilidade digital e às condições institucionais de uso da tecnologia.

Em resposta direta ao objetivo formulado na introdução, conclui-se que a construção de ambientes educacionais inclusivos mediados por TDIC depende da integração entre políticas públicas adequadas, formação docente contínua e práticas pedagógicas orientadas pela diversidade. Os dados da literatura confirmam que a tecnologia não produz inclusão de forma isolada, mas se torna potente quando incorporada a projetos pedagógicos planejados, reflexivos e comprometidos com a equidade. Assim, os objetivos específicos também foram alcançados: os aportes teóricos centrais foram identificados, os desafios estruturais emergiram de modo consistente e as inovações educacionais foram analisadas segundo suas contribuições e limitações.

Como contribuição teórica, o estudo reforça a necessidade de compreender as TDIC como parte de um processo formativo complexo, que envolve ecologias de aprendizagem, práticas colaborativas e reorganização curricular. A investigação demonstra que literatura contemporânea amplia a noção de inovação para além da adoção de ferramentas tecnológicas, enfatizando princípios como acessibilidade, desenho universal, protagonismo estudantil e mediação docente fundamentada em princípios éticos. Esses elementos fortalecem o debate sobre inclusão educacional ao situar a tecnologia como mediadora de experiências e não como solução técnica autossuficiente.

Reconhecem-se, entretanto, limites inerentes à pesquisa bibliográfica. A dependência exclusiva de materiais publicados restringe a observação de práticas reais e não permite captar nuances das interações

pedagógicas cotidianas. Além disso, assimetrias na produção científica podem influenciar a representatividade dos achados, especialmente em campos emergentes como tecnologias educacionais e inclusão digital. Tais limitações indicam a necessidade de cautela na generalização das conclusões e abrem espaço para investigações complementares.

Com base nos resultados analisados, recomenda-se que práticas pedagógicas voltadas à inclusão digital sejam guiadas por planejamento colaborativo, integração de recursos acessíveis e formação continuada que contemple cultura digital, ética e acessibilidade. No plano das políticas públicas, torna-se fundamental ampliar investimentos em infraestrutura, tecnologias assistivas, conectividade e programas permanentes de formação docente, garantindo condições materiais para que as TDIC se tornem instrumentos de equidade.

Como sugestão para pesquisas futuras, indica-se a realização de estudos empíricos que investiguem práticas docentes e experiências de estudantes em ambientes digitais reais, bem como avaliações de impacto de políticas de inclusão e cultura digital nas escolas. Estudos que explorem o papel das TDIC em comunidades específicas, como povos indígenas, populações rurais e estudantes com deficiências distintas, também podem contribuir para ampliar a compreensão sobre os usos sociais e pedagógicos da tecnologia em contextos diversos.

REFERÊNCIAS

ABIORANA, B. H. M; BARBOSA, C. A; SOUZA, E. G. de; SOUSA, E. R. C. de; SILVA, J. E. S. da; PEREIRA, M. B. B; SILVA, S. A. da; COLONETTI, W. *Educação inclusiva na era digital: desafios e oportunidades da gamificação*. *Cadernos Cajuína*, [S. l.], v. 10, n. 4, p. e1184, 2025. DOI: 10.52641/cadcajv10i4.1184.
Disponível em: https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/1184. Acesso em: 4 out. 2025.

ALMEIDA, A. C.; TIMOTEO, A. L. A.; MELO, I. A. de; RESENDE, M. I. de C.; OLIVEIRA, S. B. de. *O uso das tecnologias no processo de inclusão educacional: desafios e possibilidades*. *RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber*, [S. l.], v. 1, n. 1, 2025. DOI: 10.51473/rcmos.v1i1.2025.1060. Disponível em: https://submissoesrevistarcmos.com.br/rcmos/article/view/1060. Acesso em: 14 out. 2025.

BEZERRA, E. T.; DAMACENA, R.; LIMA, I. F. dos S.; LISBOA, A. de O. C.; FERREIRA, M. de O.; FREITAS, A. Q. de; SOUSA, D. B.; SCABENI, R. S.; VIEIRA, A. J. F. *O impacto das tecnologias emergentes na educação: transformações e desafios na era digital. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, [S. l.], v. 10, n. 7, p. 2992–3003, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i7.14950. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/14950. Acesso em: 3 nov. 2025.

BEZERRA, E. T.; FONSÊCA, J. R. M. da; OLIVEIRA, I. dos S.; FREITAS, R. G.; LISBOA, A. de O. C.; LIMA, I. F. dos santos; VIEIRA, A. J. F.; SANTOS, M. de N. D. dos; CRUZ, A. G. D. F. da; SCABENI, R. S.; CELESTINO, E. M.; DAMACENA, R. METODOLOGIAS ATIVAS E *aprendizagem significativa: estratégias para promover o engajamento e a autonomia dos alunos no processo educacional*. REVISTA FOCO, [S. l.], v. 17, n. 10, p. e6361, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n10-022. Disponível em: https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/6361. Acesso em: 25 ago. 2025.

BEZERRA, Erich Teles; DAMACENA, Rosana; LIMA, Isaac Felipe dos Santos; LISBOA, Angélica de Oliveira Caçador; FERREIRA, Moisés de Oliveira; FREITAS, Adriana Queli de; SOUSA, Douglas Barbosa; SCABENI, Rozangela Schäffer; VIEIRA, Andréia Jacobina Fonseca. GAMIFICAÇÃO E ESTUDOS MEDIADOS POR TECNOLOGIA: ENGAJAMENTO E MOTIVAÇÃO NO AMBIENTE EDUCACIONAL. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 10, n. 7, p. 3102–3117, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i7.15012. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/15012. Acesso em: 25 ago. 2025.

BACICH, L; MORAN, J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.* Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: https://www.tecnodocencias.com/ava/pluginfile.php/2390/mod_resource/content/1/Metodologias%20Ativas%20para%20uma%20Educação%20Inovadora%20Uma%20Abordagem%20Teórico-Prática%20by%20Lilian%20Bacich%20%20José%20Moran%20%5BBacich%2C%20Lilian%5D%20CAPÍTULOS%20SELECIONADOS.pdf. Acesso em: 20 de set de 2025.

BARRETO, R. G. *Tecnologia e educação: trabalho e formação docente*. Educ. Soc. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/6HmDSHGqC5VC3RSNtYWZmWS/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 25 de set de 2025.

BRASIL. ***Base Nacional Comum Curricular*** **- Versão Final . 11.maio. 2018. Disponível em:** http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf**. Acesso em 6 de out de 2025.**

CAITANO, T. F.; MARCOLANO, L. C.; ROSALÉM, S. N.; SILVA, L. L. da; PIN, A. C. *A inteligência artificial como agente pedagógico: potencialidades e riscos éticos na formação docente*. Revista Políticas Públicas & Cidades, [S. l.], v. 14, n. 5, p. e2245, 2025.Disponível em: https://journalppc.com/RPPC/article/view/2245. Acesso em: 25 jul. 2025.

COSTA, A. L.; PEREIRA, M. V. *A importância da formação de professores para o uso de tecnologias educacionais e metodologias ativas.* Cuadernos de Educación, v. 15, n. 2, p. 45–60, 2025.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

DIAS, C. A. F. B.; SILVA, F. A.; LIMA, E. B. T.; OLIVEIRA, L. A. C.; SILVA, S. C. B.; SILVA, L. R.; BAIENSE, T. P.; SANTOS, L. C. S.; CAETANO, J. B. P.; OLIVEIRA, J. L.; OLIVEIRA, L. L. *Inovações pedagógicas para a educação inclusiva: práticas transformadoras em destaque*. *Revista Foco*, [S. l.], v. 17, n. 7, p. e5721, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n7-107. Disponível em: https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/5721. Acesso em: 5 out. 2025.

GÓES, M. S.; COSTA, C. M.; SILVA, F. R. G.; LIMA, I. F. S.; VIEIRA, A. J. F.; NASCIMENTO, R. S. *Aprendizagem baseada em projetos (ABP): uma abordagem ativa para promover práticas inclusivas mediadas por tecnologia e acessibilidade. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, [S. l.], v. 11, n. 11, p. 4147–4169, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i11.22215. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/22215. Acesso em: 02 out. 2025.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf Acesso em: 24 de out de 2025.

LOPES, R. P.; FÜRKOTTER, M. *Formação inicial de professores em tempos de TDIC: uma questão em aberto.* Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 269-296, out./dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/n45nDkM4vvsHxGw9tgCnxph/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 15 de out de 2025.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/300164/mod_resource/content/1/MC2019%20Marconi%20Lakatos-met%20cient.pdf Acesso em: 15 de out de 2025.

MEDEIROS, R. DE O. et al.. *Formação docente em metodologias de aprendizagem ativa*. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v. 26, p. e210577, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/gwHgVpdQYTYGnF4H8hvPFRx/?format=html&lang=pt Acesso em: 10 de set de 2025.

MEROTO, M. B. das N.; BRANDÃO, E. L.; DA SILVA, F. P.; DEMUNER, J. A.; PANIAGO, L. A. F.; FRANÇA, R. S.; SANTOS, S. M. A. V.; FEITOSA, V. C. A. *INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO AMBIENTE ESCOLAR: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E METODOLOGIAS ATIVAS*. REVISTA FOCO, [S. l.], v. 17, n. 1, p. e4260, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n1-159. Disponível em: https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4260. Acesso em: 23 out. 2025.

MORAN, J. M. A *educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, J. M. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teóricoprática. Porto Alegre: Penso, 2018.

ROSALÉM, S. N; KAYBERS, F. da Silva; MARCOLANO, L. C; LIMA, I. F. dos S.; FERREIRA, M. de O. *FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS LACUNAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS INOVADORAS*. INTERFERENCE: A JOURNAL OF AUDIO CULTURE, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 2528–2552, 2025. DOI: 10.36557/2009-3578.2025v11n2p2528-2552. Disponível em: https://interferencejournal.emnuvens.com.br/revista/article/view/178. Acesso em: 23 out. 2025.

SACRAMENTO, J. S. *Tecnologia da educação inclusiva: desafios e transformações na recriação do modelo educativo. Revista Acadêmica Online*, [S. l.], v. 10, n. 53, p. e312, 2024. DOI: 10.36238/2359-5787.2024.v10n53.312. Disponível em: https://revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/312. Acesso em: 1 dez. 2025

SANTOS, G. C. dos; SOUZA, E. G. de; TREVISANI, G. E.; LOPES, J.; LIMA, J. M. S. de; MERCURI, L.; SOUSA, R. M. S.; MORAIS, S. T. P. FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO. REVISTA FOCO, [S. l.], v. 18, n. 2, p. e7808, 2025. DOI: 10.54751/revistafoco.v18n2-117. Disponível em: https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/7808. Acesso em: 4 ago. 2025.

SILVA, A. V.; FIRMINO, M. A. D.; SILVA, C. M.; BANDEIRA, M. H.; SOARES, D. G. P.; TORRES, F. G. O.; ARAÚJO, D. C.; ARAUJO, B. G. A inclusão digital na educação de alunos com deficiência: desafios e possibilidades para uma pedagogia inclusiva. *Revista Políticas Públicas & Cidades*, [S. l.], v. 14, n. 9, p. e2477, 2025. DOI: 10.23900/2359-1552v14n9-49-2025. Disponível em: https://journalppc.com/RPPC/article/view/2477. Acesso em: 4 dez. 2025.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente.* São Paulo, Martins Fontes, 1991. Disponível em: www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade/pro-reitoria/graduacao-assuntos-acad/forum/X_Forum/LIVRO.VYGOTSKY.FORMACAO.MENTE.pdf Acesso em: 09 de out de 2025.

ISBN: 978-65-83849-38-0

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO: IMPACTOS, LIMITES E POTENCIALIDADES

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION: IMPACTS, LIMITS, AND POTENTIALITIES

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-036

Adelson de Matos Vieira
Discente do curso Licenciatura em Computação na Universidade do Estado do Amazonas – UEA.
LATTES: http://lattes.cnpq.br/0514096827006422
E-mail: admv.lic25@uea.edu.br

Valcilene Tavares Barbosa
Discente do curso Licenciatura em Computação na Universidade do Estado do Amazonas – UEA.
LATTES: http://lattes.cnpq.br/1227651372409308
E-mail: vtb.lic25@uea.edu.br

Jorge Renato Gomes Pena
Discente do curso Licenciatura em Computação na Universidade do Estado do Amazonas – UEA.
LATTES: https://lattes.cnpq.br/2592929552237101
E-mail: jrgp.lic23@uea.edu.br

Letícia Rodrigues Martins
Discente do curso Licenciatura em Computação na Universidade do Estado do Amazonas – UEA.
LATTES: https://lattes.cnpq.br/6445521698881760
E-mail: lrm.lic23@uea.edu.br

Tamires Silva Auzier
Discente do curso Licenciatura em Computação na Universidade do Estado do Amazonas – UEA.
LATTES: https://lattes.cnpq.br/8685521680437494
E-mail: tsa.lic23@uea.edu.br

Larissa Emanoelly Belem Soares
Discente do curso Licenciatura em Computação na Universidade do Estado do Amazonas – UEA.
LATTES: http://lattes.cnpq.br/5168525046794747
E-mail: lebs.lic25@uea.edu.br

Shayna dos Santos Reis
Discente do curso Licenciatura em Computação na Universidade do Estado do Amazonas – UEA.
LATTES: http://lattes.cnpq.br/3035262217020944
E-mail: sdsr.lic25@uea.edu.br

Vilmar dos Santos Cavalcante Filho
Discente do curso Licenciatura em Computação na Universidade do Estado do Amazonas – UEA.
LATTES: https://lattes.cnpq.br/5382333167350258
E-mail: vdscf.lic25@uea.edu.br

Ruan Carlos Pereira Barros
Discente do curso Licenciatura em Computação na Universidade do Estado do Amazonas – UEA.
LATTES: https://lattes.cnpq.br/5336306628644068
E-mail: rcpb.lic25@uea.edu.br

Raifran Ribeiro Andrade
Discente do curso Licenciatura em Computação na Universidade do Estado do Amazonas – UEA.
LATTES: http://lattes.cnpq.br/8020097114198877
E-mail: rra.lic25@uea.edu.br

RESUMO
A difusão acelerada da Inteligência Artificial (IA) na educação tem reconfigurado práticas pedagógicas, a organização curricular e os modos de produção de dados sobre a aprendizagem. Este artigo analisa criticamente os impactos, limites e potencialidades da IA no contexto educacional brasileiro, à luz de marcos normativos, pesquisas recentes e fundamentos teórico-metodológicos que orientam o debate contemporâneo sobre tecnologia e ensino. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, desenvolvida entre setembro e dezembro de 2025, fundamentada em autores como Gil, Marconi e Lakatos. Foram examinadas produções científicas publicadas entre 2015 e 2025, bem como obras clássicas que sustentam a discussão sobre os processos educativos. Os resultados indicam que a IA pode favorecer a personalização do ensino, o engajamento discente e a avaliação formativa; entretanto, seus efeitos dependem de condições institucionais, intencionalidade pedagógica e domínio crítico sobre dados e algoritmos. Evidenciam-se, ainda, limites relacionados à opacidade dos sistemas, aos riscos de vieses algorítmicos, à fragilização da autonomia docente e às desigualdades estruturais que impactam a implementação de tecnologias avançadas. Conclui-se que o uso da IA na educação exige articulação entre políticas públicas, formação docente e metodologias pedagógicas consistentes, além de pesquisas contínuas que investiguem práticas em contextos educacionais reais.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Educação; Tecnologias Digitais; Processos de Aprendizagem; Políticas Educacionais.

ABSTRACT
The accelerated diffusion of Artificial Intelligence (AI) in education has reconfigured pedagogical practices, curricular organization, and modes of learning data production. This article critically analyzes the impacts, limits, and potentialities of AI in the Brazilian educational context, considering normative frameworks, recent research, and theoretical-methodological foundations that guide contemporary debates on technology and teaching. This study is a qualitative, exploratory bibliographic research conducted between September and December 2025, grounded in authors such as Gil, Marconi, and Lakatos. Scientific publications published between 2015 and 2025 were examined, as well as classical works that support discussions on educational processes. The findings indicate that AI can enhance teaching personalization, student engagement, and formative assessment; however, its effects depend on institutional conditions, pedagogical intentionality, and critical understanding of data and algorithms. The study also highlights limitations related to system opacity, risks of algorithmic bias, the weakening of teacher autonomy, and structural inequalities that affect the implementation of advanced technologies. The conclusions emphasize that the use of AI in education requires articulation among public policies, teacher education, and consistent pedagogical methodologies, as well as continuous research investigating practices in real educational contexts.

Keywords: Artificial Intelligence; Education; Digital Technologies; Learning Processes; Educational Policy.

1 INTRODUÇÃO

A presença crescente da Inteligência Artificial (IA) no campo educacional tem reconfigurado debates sobre inovação, processos formativos e políticas curriculares. No Brasil, esse movimento se articula às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza competências digitais, pensamento computacional e uso crítico das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como elementos estruturantes do processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2018; BRASIL, 2022). Tal cenário amplia as expectativas em torno da IA, vista tanto como possibilidade de reorganização pedagógica quanto como fator de complexificação das práticas docentes. Estudos demonstram que a integração das tecnologias digitais ao ambiente escolar pode favorecer novas dinâmicas de interação e acesso ao conhecimento, mas também revela limites e tensões que precisam ser analisados com rigor teórico e metodológico (ALMEIDA *et al*., 2025; TEODORO *et al*., 2024). Desse modo, discutir IA implica reconhecer que seu impacto não decorre apenas de seu potencial técnico, mas da forma como se articula às práticas pedagógicas, às condições institucionais e à intencionalidade docente.

Apesar do avanço das tecnologias inteligentes e da ampliação do seu uso em diferentes etapas da educação básica e superior, persistem lacunas importantes quanto à compreensão crítica de seus efeitos sobre o ensino e a aprendizagem. Pesquisas recentes evidenciam que a IA, embora seja frequentemente apresentada como solução inovadora para desafios históricos da educação, nem sempre produz resultados alinhados às promessas de personalização, eficiência ou engajamento estudantil (SANTOS, 2023; SOUSA *et al.,* 2025). Além disso, há tensões entre o discurso de modernização tecnológica e a realidade prática vivenciada por professores, que enfrentam desafios como formação insuficiente, limitações de infraestrutura e dificuldades de integrar sistemas inteligentes aos objetivos pedagógicos (COSTA; ARAÚJO, 2025). Essa divergência entre expectativas e resultados indica a necessidade de análises que problematizem não apenas o funcionamento técnico da IA, mas suas implicações epistemológicas, metodológicas e organizacionais. A lacuna teórica, portanto, reside na insuficiência de estudos que articulem criticamente impactos, limites e potencialidades da IA em perspectivas analíticas e não meramente instrumentais.

Diante desse contexto, formula-se a seguinte pergunta de pesquisa: quais impactos, limites e potencialidades a Inteligência Artificial apresentam para a educação contemporânea, considerando especialmente suas implicações para o ensino e a aprendizagem? Para respondê-la, estabelece-se como objetivo geral analisar criticamente as contribuições, desafios e contradições associadas à incorporação da IA no campo educacional. Os objetivos específicos consistem em: a) discutir os impactos da IA nos processos pedagógicos, incluindo mudanças na participação discente, no planejamento docente e na organização didática; b) examinar limites e riscos relacionados ao uso de sistemas inteligentes em atividades educacionais; e c) identificar potencialidades e tendências que possam orientar práticas

pedagógicas inovadoras e metodologicamente consistentes. A formulação desses objetivos apoia-se em referenciais clássicos, como Dewey (1976), que destaca o papel da experiência na aprendizagem, e em estudos contemporâneos sobre tecnologias educacionais, metodologias ativas e mediação tecnológica (MORAN, 2018; SILVA; BEHAR, 2019; BEZERRA *et al.,* 2024).

A justificativa do estudo fundamenta-se na necessidade de compreender criticamente o avanço das tecnologias inteligentes na educação, evitando tanto o tecnicismo acrítico quanto a rejeição infundada às inovações digitais. A literatura evidencia que o impacto das tecnologias depende menos de suas funcionalidades internas e mais das condições formativas, estruturais e epistemológicas que orientam seu uso no cotidiano escolar (GÓES *et al.,* 2025; ALMEIDA *et al.,* 2025). Assim, investigar IA significa analisar como ela redistribui responsabilidades pedagógicas, redefine estratégias de avaliação, reorganiza fluxos de informação e influencia as relações entre sujeitos, sistemas e práticas educativas. Delimita-se, portanto, este estudo ao exame de produções acadêmicas publicadas entre 2018 e 2025, contemplando pesquisas brasileiras que tratam especificamente da interação entre IA, tecnologias digitais e processos pedagógicos.

Quanto à organização deste artigo, após esta introdução, apresenta-se o referencial teórico, no qual são discutidos conceitos fundamentais de IA, sua presença crescente no cenário educacional e debates acadêmicos sobre impactos, limites e potencialidades. Na sequência, descreve-se a metodologia, explicitando o tipo de pesquisa, os critérios de seleção das fontes e os procedimentos de análise. A quarta seção integra resultados e discussão, articulando o levantamento bibliográfico aos aportes teóricos mobilizados. Por fim, as considerações finais respondem à pergunta de pesquisa, retomam os objetivos, apontam limitações do estudo e sugerem direções para investigações futuras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CONCEITOS FUNDAMENTAIS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

A compreensão dos conceitos fundamentais de IA no campo educacional exige reconhecer que essa tecnologia não se limita à automação de tarefas, mas constitui um conjunto amplo de modelos computacionais capazes de executar operações complexas em grandes volumes de dados. Santos (2023) explica que sistemas de IA operam por meio de algoritmos que identificam padrões, realizam inferências e geram respostas adaptativas, compondo um ecossistema que inclui aprendizagem de máquina, análise preditiva, processamento de linguagem natural e modelos generativos. Esse caráter multifacetado demonstra que a IA transcende o status de ferramenta e adquire função estruturante nos ambientes digitais contemporâneos, influenciando a organização de conteúdos e a tomada de decisões pedagógicas.

O debate conceitual sobre IA no cenário brasileiro dialoga com as diretrizes da BNCC, que enfatiza competências digitais, pensamento computacional e uso crítico das TDIC como pilares da formação básica (BRASIL, 2018; BRASIL, 2025). Embora o documento não apresente definição formal de IA, ele delineia

um cenário em que estudantes são estimulados a compreender fluxos informacionais, interpretar dados e utilizar tecnologias digitais na resolução de problemas complexos, aproximando-se da noção de competências digitais discutida por Silva e Behar (2019). Esse enquadramento normativo indica que a IA não é elemento isolado, mas parte de um movimento mais amplo de reorganização epistemológica e pedagógica na educação contemporânea.

Autores que pesquisam tecnologias aplicadas ao ensino apontam que a IA pode assumir funções distintas, operando como ferramenta, ambiente ou objeto de estudo. Santos (2023) descreve que a IA atua como ferramenta quando automatiza tarefas docentes; como ambiente, quando estrutura plataformas adaptativas e sistemas tutores inteligentes; e como objeto de estudo, quando integra debates sobre algoritmos, dados e sociedade no currículo. Paralelamente, pesquisas sobre gamificação e mediação tecnológica demonstram que tecnologias, quando mobilizadas com intencionalidade metodológica, têm potencial para favorecer engajamento e aprendizagem ativa, embora seu impacto dependa das condições metodológicas e institucionais (BEZERRA *et al.,* 2024). Essa compreensão funcional evidencia a complexidade envolvida na incorporação de tecnologias avançadas ao processo educativo.

Por fim, o entendimento conceitual da IA na educação requer considerar a historicidade das TDIC e o modo como diferentes tecnologias têm influenciado práticas e decisões pedagógicas ao longo do tempo. Estudos recentes mostram que a simples adoção de recursos tecnológicos não garante inovação, uma vez que seus efeitos dependem da articulação entre objetivos formativos, metodologias ativas, infraestrutura e políticas institucionais (ALMEIDA *et al.,* 2025; TEODORO *et al.,* 2024). As tecnologias baseadas em IA, ao integrarem mecanismos de recomendação, análise de desempenho e automatização avaliativa, intensificam debates sobre autonomia docente, transparência algorítmica e governança de dados. Assim, os conceitos fundamentais de IA devem ser compreendidos como elementos que reconfiguram dinâmicas de aprendizagem e formas de organização do trabalho pedagógico, abrindo espaço para discutir suas aplicações no ensino, tema desenvolvido na seção a seguir.

2.2 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO

A inserção da IA na educação tem se intensificado à medida que instituições de ensino buscam integrar tecnologias capazes de otimizar processos pedagógicos, administrativos e avaliativos. No Brasil, esse movimento se articula com diretrizes estabelecidas pela BNCC e por políticas voltadas ao desenvolvimento de competências digitais, que reforçam a necessidade de preparar estudantes para atuar em ambientes mediados por dados e sistemas automatizados. Nesse contexto, a IA deixa de ocupar lugar periférico e passa a atuar como componente estruturante em plataformas educacionais, sistemas adaptativos de aprendizagem e ferramentas de apoio ao professor. Estudos como os de Santos (2023) mostram que a IA vem sendo utilizada tanto para organização de percursos formativos quanto para identificação de padrões

de desempenho, o que modifica o fluxo de informações entre estudantes, docentes e gestores e transforma a lógica do trabalho pedagógico.

A literatura evidencia que a presença da IA nos ambientes escolares não é homogênea, variando conforme infraestrutura tecnológica, cultura institucional e formação docente. ALMEIDA *et al.* (2025) destacam que a adoção de tecnologias avançadas depende de condições materiais e simbólicas que sustentem sua apropriação pedagógica, o que envolve não apenas acesso a dispositivos e conectividade, mas também compreensão crítica sobre o funcionamento dos algoritmos e sua relação com os processos de ensino. Nesse sentido, a IA se integra ao conjunto das TDIC como elemento que amplia possibilidades didáticas, mas que simultaneamente demanda competências metodológicas e digitais ainda em consolidação entre docentes. Essa assimetria entre inovação técnica e condições reais de implementação reforça que a eficácia da IA na educação não pode ser atribuída apenas à tecnologia, mas ao modo como ela se articula aos projetos formativos das escolas.

Além disso, a literatura recente demonstra que a IA tem sido utilizada para apoiar metodologias ativas, especialmente em contextos que priorizam aprendizagem personalizada, projetos interdisciplinares e atividades orientadas por dados. Pesquisas sobre gamificação, como as de Bezerra *et al*. (2024), revelam que sistemas inteligentes podem ampliar engajamento e motivação ao adaptar desafios, fornecer feedback imediato e promover trajetórias diferenciadas. Do mesmo modo, Teodoro *et al.* (2024) apontam que o uso de recursos digitais orientados por IA altera a relação dos professores com o planejamento e a avaliação, exigindo maior domínio sobre ferramentas e interpretação crítica das informações produzidas pelos sistemas. Diante disso, compreender o papel da IA na educação implica analisar de que maneira tais recursos reconfiguram rotinas didáticas, questão explorada na próxima etapa do estudo.

2.3 IMPACTOS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A incorporação da IA nos processos de ensino-aprendizagem tem provocado alterações significativas na forma como o conhecimento é organizado, mediado e avaliado. Estudos como os de Santos (2023) indicam que tecnologias baseadas em algoritmos permitem analisar padrões de desempenho, identificar dificuldades recorrentes e propor percursos formativos diferenciados, ampliando a capacidade de personalização do ensino. Essa reconfiguração das dinâmicas pedagógicas desloca o foco de práticas centradas na transmissão para proposições que valorizam acompanhamento contínuo e tomada de decisão apoiada em dados. Contudo, esse movimento exige reflexão crítica, pois nem toda adaptação gerada por sistemas inteligentes se traduz automaticamente em aprendizagem significativa.

Pesquisas sobre práticas pedagógicas inovadoras apontam que o uso da IA pode favorecer maior engajamento quando articulado a metodologias ativas e estratégias de mediação intencional. Bezerra *et al*. (2024), ao analisar ambientes gamificados mediados por tecnologia, demonstram que sistemas capazes de

oferecer feedback imediato e desafios ajustados ao perfil do estudante incentivam autonomia, motivação e permanência nas tarefas. Essa lógica também se estende a plataformas de aprendizagem que utilizam análises preditivas para antecipar riscos de evasão ou baixo rendimento. Entretanto, tais impactos positivos dependem da capacidade docente de interpretar dados, ressignificar informações e promover intervenções pedagógicas coerentes com o projeto formativo da instituição.

Outro impacto relevante refere-se à transformação do trabalho docente. Conforme Teodoro *et al.* (2024), a intensificação do uso de tecnologias orientadas por IA modifica rotinas de planejamento, acompanhamento e avaliação, ampliando demandas relacionadas ao domínio técnico e à leitura crítica de dados educacionais. Embora tais sistemas possam reduzir o tempo dedicado a tarefas burocráticas e automatizadas, também introduzem novas exigências cognitivas e operacionais, que nem sempre são contempladas por políticas de formação continuada. Desse modo, a presença da IA no cotidiano escolar reconfigura a posição do professor, que passa a atuar como mediador, analista e curador de informações, evitando delegar integralmente ao algoritmo decisões pedagógicas.

A literatura também evidencia que os impactos da IA no ensino-aprendizagem podem gerar tensões, sobretudo quando a automatização influencia processos avaliativos. Sousa *et al.* (2025) destacam que sistemas baseados em IA oferecem possibilidades de avaliação contínua, detalhada e responsiva, mas levantam questionamentos sobre transparência, equidade e confiabilidade dos resultados. A depender do modo como são implementados, esses mecanismos podem reforçar vieses ou simplificar dimensões complexas da aprendizagem. Por isso, compreender os impactos da IA no ensino requer análise equilibrada entre potencialidades e limites, conduzindo à necessidade de discutir seus riscos e desafios, tema que orienta a continuidade da investigação.

2.4 LIMITES E RISCOS DO USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Apesar dos avanços associados à IA, sua implementação na educação envolve limites que precisam ser analisados de maneira crítica. Santos (2023) observa que a opacidade algorítmica constitui uma das principais barreiras à adoção responsável dessas tecnologias, uma vez que muitos sistemas funcionam como "caixas-pretas", dificultando a compreensão dos critérios utilizados para categorizar estudantes ou recomendar intervenções pedagógicas. Essa falta de transparência compromete tanto a autonomia docente quanto a confiabilidade dos processos avaliativos, pois decisões tomadas por algoritmos podem reproduzir vieses existentes nos dados utilizados para treinamento. Assim, o uso de IA em contextos escolares demanda mecanismos robustos de governança, validação e auditoria que garantam que as análises produzidas estejam alinhadas a princípios éticos e pedagógicos.

Outro limite amplamente discutido refere-se às condições materiais e estruturais necessárias para que a IA seja incorporada de forma eficaz. Almeida *et al.* (2025) destacam que desigualdades de acesso, conectividade insuficiente, ausência de dispositivos adequados e fragilidades relacionadas à formação docente dificultam a implementação plena de tecnologias avançadas em muitas redes públicas. Tais desigualdades não apenas limitam o potencial inovador da IA, mas podem ampliar disparidades já existentes entre escolas, regiões e perfis socioeconômicos. Nesse sentido, a adoção acrítica dessas tecnologias tende a reforçar assimetrias ao invés de mitigá-las, especialmente quando não há políticas integradas que articulem infraestrutura, formação e acompanhamento técnico-pedagógico.

Além dos limites estruturais, há riscos associados à forma como a IA reconfigura práticas pedagógicas e relações de aprendizagem. Teodoro *et al.* (2024) argumentam que a dependência crescente de sistemas automatizados pode gerar simplificações indevidas de processos complexos, estreitando a compreensão do desempenho estudantil a métricas numéricas e análises preditivas. Sousa *et al.* (2025) acrescentam que algoritmos utilizados para avaliação podem reforçar estigmatizações ao produzir classificações fixas sobre estudantes, afetando sua trajetória escolar e suas possibilidades de intervenção pedagógica. Esses riscos evidenciam que a IA não deve substituir o julgamento profissional do docente, mas complementar sua atuação de forma criteriosa, garantindo que decisões pedagógicas não sejam delegadas integralmente às máquinas.

Por fim, é necessário considerar que o uso da IA na educação envolve riscos sociotécnicos mais amplos, relacionados à privacidade, segurança e governança de dados. Estudos como os de Almeida *et al*. (2025) alertam que a coleta massiva de informações sensíveis exige protocolos rigorosos de proteção e consentimento, sobretudo em ambientes escolares. A ausência de políticas claras pode resultar em uso indevido de dados, práticas de vigilância excessiva ou controle comportamental, comprometendo valores democráticos e princípios pedagógicos. Assim, discutir limites e riscos implica compreender que a IA, embora promissora, demanda cuidados técnicos, éticos e institucionais, abrindo espaço para examinar suas potencialidades e tendências sob perspectiva crítica, temática aprofundada na sequência.

2.5 POTENCIALIDADES E TENDÊNCIAS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO

As potencialidades da IA na educação têm sido amplamente discutidas por pesquisadores que destacam sua capacidade de ampliar a personalização do ensino e de favorecer ambientes de aprendizagem mais responsivos. Santos (2023) aponta que sistemas inteligentes podem ajustar percursos formativos a partir de análises contínuas do desempenho, oferecendo materiais diferenciados, identificando lacunas conceituais e sugerindo intervenções pedagógicas específicas. Esse caráter adaptativo, quando articulado a projetos formativos consistentes, contribui para a construção de experiências educacionais mais dinâmicas, capazes de atender às diversidades de ritmos, interesses e necessidades dos estudantes. A IA, nesse sentido,

desponta como ferramenta estratégica para qualificar práticas pedagógicas orientadas por dados e processos formativos centrados no estudante.

Outra potencialidade relevante diz respeito ao fortalecimento das metodologias ativas e da aprendizagem baseada em projetos. Conforme Moran (2018), abordagens que estimulam autonomia, investigação e resolução de problemas encontram nas tecnologias digitais um campo fértil para experimentação e inovação. Estudos como os de Góes *et al.* (2025) demonstram que plataformas mediadas por IA podem facilitar o acompanhamento de projetos, a gestão de etapas, a distribuição de tarefas e o monitoramento de indicadores de desempenho, ampliando o papel do estudante como protagonista do processo educativo. Ao operar em conjunto com metodologias participativas, a IA potencializa práticas colaborativas e fomenta ambientes de aprendizagem mais significativos e engajadores.

As tendências contemporâneas também evidenciam o avanço de ecossistemas digitais integrados, nos quais IA, TDIC e metodologias híbridas convergem para a criação de ambientes educacionais complexos. Almeida *et al.* (2025) destacam que a articulação entre diferentes tecnologias permite construir sistemas educacionais mais fluidos, capazes de combinar análises automatizadas, interação humana e práticas pedagógicas contextualizadas. Essa integração tende a ampliar o papel da IA como mediadora de processos formativos, apoiando desde o planejamento curricular até a avaliação contínua. Ao mesmo tempo, novas tendências, como o uso de agentes conversacionais, assistentes pedagógicos e sistemas preditivos, expandem as possibilidades de apoio ao professor e de acompanhamento sistemático do aprendizado.

Outro campo em expansão refere-se às interfaces imersivas e aos ambientes de simulação mediados por IA. Estudos recentes demonstram que tecnologias como realidade aumentada, modelagens preditivas e simulações inteligentes podem fomentar experiências práticas sem depender de laboratórios físicos ou infraestrutura especializada. Essa tendência é especialmente relevante para áreas como ciências da natureza, saúde e formação técnica, em que a experimentação desempenha papel central. Além disso, a IA tem permitido desenvolver ambientes de avaliação situados, nos quais o estudante interage com cenários realistas que exigem tomada de decisão, favorecendo aprendizagens aplicadas e análise de desempenho em tempo real.

Por fim, as tendências de uso da IA apontam para movimentos que combinam inovação técnica, intencionalidade pedagógica e governança ética. Sousa *et al.* (2025) ressaltam que tecnologias inteligentes podem fortalecer processos avaliativos mais contínuos e formativos, enquanto Teodoro *et al.* (2024) enfatizam a necessidade de formação docente que permita apropriação crítica dos sistemas. Essas tendências, embora promissoras, só se consolidam quando articuladas a políticas institucionais que assegurem transparência, segurança de dados e alinhamento pedagógico. Assim, o debate sobre potencialidades e tendências da IA na educação conduz à necessidade de uma síntese crítica que integre avanços, limites e disputas conceituais presentes no campo, tema examinado na reflexão seguinte.

2.6 SÍNTESE CRÍTICA DO DEBATE TEÓRICO

A análise das diferentes perspectivas teóricas evidencia que a IA na educação não pode ser compreendida de forma isolada, mas como elemento que se articula às transformações mais amplas do campo das TDIC. Embora Santos (2023) destaque o potencial técnico dos sistemas inteligentes para analisar dados, identificar padrões e personalizar percursos formativos, autores como Almeida *et al.* (2025) e Teodoro *et al.* (2024) demonstram que a eficácia dessas tecnologias depende da existência de condições institucionais que garantam sua apropriação pedagógica. Essa interdependência entre inovação tecnológica e práticas educativas indica que a IA não é solução autônoma, mas componente que opera em conjunto com políticas, metodologias e culturas escolares, exigindo análises que levem em conta tanto suas capacidades computacionais quanto os contextos em que é implementada.

Outro ponto recorrente na literatura refere-se ao tensionamento entre potencialidades e limitações da IA. Estudos como os de Bezerra *et al.* (2024) e Góes *et al.* (2025) evidenciam que tecnologias inteligentes podem favorecer engajamento, aprendizagem ativa e desenvolvimento de competências digitais, especialmente quando vinculadas a metodologias colaborativas e projetos interdisciplinares. Contudo, pesquisas como as de Sousa *et al.* (2025) alertam que sistemas automatizados, ao serem utilizados para avaliação, recomendação e monitoramento, podem reforçar assimetrias, reduzir a autonomia docente ou produzir interpretações imprecisas caso não sejam acompanhados de análise crítica. Assim, o debate teórico reforça que a IA amplia possibilidades, mas também introduz riscos que exigem regulação, mediação pedagógica qualificada e vigilância ética permanente.

Além disso, a revisão indica que a IA provoca deslocamentos epistemológicos significativos na educação, problematizando concepções tradicionais de ensino, aprendizagem e avaliação. A BNCC (BRASIL, 2018; 2025) e as discussões sobre competências digitais (Silva; Behar, 2019) revelam que os currículos brasileiros já reconhecem a centralidade dos dados, do pensamento computacional e da cultura digital na formação contemporânea. Esses documentos, associados às reflexões de Moran (2018) e Dewey (1976) sobre experiências de aprendizagem e mediação ativa, enfatizam que a IA não se limita a suportar práticas existentes, mas potencialmente reconfigura os modos de aprender, ensinar e produzir conhecimento. Ao colocar em circulação novas formas de interação e novos critérios de tomada de decisão, a IA contribui para uma reestruturação das práticas pedagógicas em direção a modelos mais dinâmicos, analíticos e integrados.

Finalmente, observa-se que o debate teórico converge para a compreensão de que a IA só alcança seu potencial pleno quando situada em projetos educativos comprometidos com inclusão, autonomia e formação crítica. Autores como Mantoan (2003), Dias *et al.* (2024) e Almeida *et al.* (2025) ressaltam que tecnologias digitais, para promoverem acessibilidade e equidade, devem ser acompanhadas de políticas institucionais que assegurem condições de uso, formação docente e reflexão ética. A IA, portanto, não é um

fim em si mesma, mas instrumento que deve ser orientado por finalidades educacionais e por princípios democráticos. Essa síntese evidencia que qualquer proposta de integração da IA na educação precisa reconhecer simultaneamente as dimensões técnicas, pedagógicas, epistemológicas e éticas envolvidas, garantindo que sua adoção contribua para fortalecer, e não fragilizar, os processos de ensino e aprendizagem.

3 METODOLOGIA

A presente investigação caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, conforme delineado por Gil (2008), para quem esse tipo de estudo se fundamenta na análise sistemática de produções já publicadas, permitindo identificar, comparar e interpretar contribuições teóricas relevantes sobre determinado fenômeno. A escolha por esse delineamento decorre da necessidade de compreender a complexidade das discussões contemporâneas acerca da Inteligência Artificial na educação a partir de um corpus diversificado, composto por artigos científicos, documentos normativos, livros e produções institucionais. Tal escolha também se alinha ao entendimento de Marconi e Lakatos (2011), segundo as quais a pesquisa bibliográfica possibilita reconstruir criticamente o estado da arte, oferecendo subsídios para interpretações aprofundadas de campos em transformação acelerada, como é o caso das tecnologias digitais. Assim, a metodologia adotada busca garantir densidade teórica e rigor analítico, permitindo examinar abordagens, convergências e tensões presentes no debate acadêmico.

Quanto à natureza, trata-se de estudo qualitativo, uma vez que se concentra na interpretação de significados, relações conceituais e fundamentos epistemológicos que orientam a incorporação da IA nos processos educacionais. A pesquisa assume caráter exploratório, pois visa ampliar a compreensão sobre fenômenos ainda em consolidação, mapeando tendências, lacunas e problemáticas que emergem na literatura recente. A abordagem qualitativa-exploratória é pertinente por permitir analisar criticamente discursos, categorias e perspectivas teóricas que sustentam tanto o entusiasmo quanto as preocupações éticas e metodológicas relacionadas ao uso de sistemas inteligentes no ensino. Assim, mais do que quantificar ocorrências, o objetivo analítico centra-se na elucidação de sentidos e implicações pedagógicas atribuídas à IA.

O corpus documental foi construído a partir de critérios previamente definidos, contemplando produções publicadas entre 2015 e 2025, período em que se intensificaram debates internacionais e nacionais sobre automação, aprendizagem adaptativa, ética algorítmica e políticas de digitalização educacional. Entretanto, obras anteriores a esse recorte foram incorporadas quando consideradas teoricamente indispensáveis, como textos clássicos de Dewey (1976), Mantoan (2003) e fundamentos metodológicos de Gil (2008) e Marconi e Lakatos (2011). A inclusão desses referenciais históricos justifica-se pela necessidade de compreender continuidades e transformações que estruturam o atual panorama da

IA na educação. No plano temático, o recorte concentrou-se em estudos que abordassem impactos, limitações, potencialidades, práticas pedagógicas mediadas por tecnologia e discussões curriculares vinculadas às TDIC, garantindo coerência com os objetivos do artigo.

Os procedimentos de busca foram realizados entre setembro e dezembro, utilizando bases de dados reconhecidas na área da educação e tecnologia, como SciELO, Google Scholar, Portal de Periódicos da CAPES, DOAJ e repositórios institucionais das revistas consultadas. Foram empregados descritores em português que refletissem o foco da investigação, tais como "Inteligência Artificial na educação", "tecnologias digitais", "aprendizagem adaptativa", "gamificação", "competências digitais", "metodologias ativas" e "avaliação automatizada". Para assegurar amplitude e precisão na identificação das fontes, buscou-se combinar termos gerais e específicos, além de verificar as citações cruzadas presentes nos artigos selecionados, procedimento recomendado por Gil (2008) para fortalecer a consistência do levantamento bibliográfico.

Os critérios de inclusão envolveram: pertinência temática direta com o objeto do estudo; clareza metodológica; disponibilidade integral do texto; presença de discussão fundamentada sobre IA, TDIC ou abordagens pedagógicas mediadas por tecnologia; e publicação em periódicos ou editoras reconhecidas academicamente. Foram excluídos trabalhos que apresentassem inconsistências metodológicas graves, textos opinativos sem respaldo analítico, materiais de divulgação não científica ou produções que tratassem de IA em campos distantes do foco educacional. Após a seleção do corpus, realizou-se leitura extensiva e análise interpretativa do material, priorizando a identificação de eixos conceituais, tensões discursivas, convergências argumentativas e contribuições emergentes na literatura recente.

A análise dos textos seguiu uma lógica temático-interpretativa, permitindo organizar o debate em categorias integradas ao referencial teórico do estudo. Esse procedimento, sustentado pela abordagem qualitativa, possibilitou compreender como diferentes autores constroem explicações e posicionamentos sobre o papel da IA na educação, reconhecendo tanto o potencial transformador dessas tecnologias quanto seus limites pedagógicos, institucionais e ético-políticos. A metodologia adotada, portanto, busca assegurar rigor, transparência e coerência entre problema, objetivos e fundamentação teórica, constituindo base sólida para a discussão apresentada nas seções subsequentes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do corpus bibliográfico evidencia que a incorporação da IA na educação, embora amplamente difundida nos discursos institucionais, apresenta uma dinâmica complexa marcada pela coexistência de avanços tecnológicos e desafios estruturais. De modo geral, os estudos convergem ao reconhecer que a IA tem ampliado possibilidades de personalização da aprendizagem, automação de processos avaliativos e apoio ao planejamento pedagógico, sobretudo em ambientes digitais que operam

com coleta e tratamento de dados em larga escala (SANTOS, 2023; SOUSA *et al.,* 2025). Entretanto, essa expansão não ocorre de forma linear: os autores identificam tensões entre inovação técnica e condições reais de uso, destacando que a eficácia desses sistemas depende da integração entre metodologias, formação docente e infraestrutura. Esse quadro confirma a hipótese inicial do estudo ao demonstrar que o impacto da IA não é intrínseco à tecnologia, mas ao seu modo de inserção pedagógica.

No conjunto das publicações examinadas, emergem evidências de que a IA vem sendo particularmente significativa em práticas que mobilizam metodologias ativas, aprendizagem baseada em projetos e estratégias de engajamento orientadas por dados. Pesquisas sobre gamificação (BEZERRA *et al*., 2024) mostram que sistemas inteligentes são capazes de adaptar percursos, modular desafios e oferecer feedback imediato, elementos que favorecem a motivação e a autonomia estudantil. Por outro lado, COSTA e ARAÚJO (2025) observam que a adoção intensificada de tecnologias no ensino médio tem gerado novas exigências aos docentes, que precisam articular competências digitais, domínio metodológico e capacidade analítica para interpretar relatórios gerados por sistemas automatizados. Os resultados sugerem, portanto, que o potencial formativo da IA depende menos de suas funcionalidades técnicas e mais da mediação pedagógica que sustenta seu uso.

Outro achado relevante diz respeito às desigualdades internas aos ambientes educacionais. ALMEIDA *et al.* (2025) e TEODORO *et al.* (2024) demonstram que a adoção de tecnologias avançadas permanece atravessada por fatores institucionais, como acesso a dispositivos, cultura escolar e condições de trabalho docente. Embora a literatura reconheça que a IA pode otimizar tempo, organizar dados e aprimorar estratégias de acompanhamento, os autores alertam que a dependência de algoritmos envolve riscos associados à opacidade de sistemas, à reprodução de vieses e à fragilização do protagonismo docente. Esses elementos revelam que a tecnologia não é neutra e que seus efeitos podem reforçar assimetrias já existentes quando não acompanhados de políticas de formação continuada e governança de dados. Assim, os resultados indicam que a IA tanto amplia possibilidades quanto intensifica debates éticos, curriculares e institucionais.

A análise crítica das fontes evidencia, ainda, que a introdução de IA no planejamento e na avaliação pedagógica tem modificado a natureza do trabalho docente. Estudos como os de SOUSA *et al*. (2025) mostram que a automatização de processos avaliativos pode oferecer diagnósticos precisos e relatórios individualizados, mas também tende a simplificar aspectos qualitativos da aprendizagem quando baseada exclusivamente em métricas quantitativas. Paralelamente, GÓES *et al.* (2025) argumentam que o uso de tecnologias emergentes demanda coerência entre objetivos formativos, metodologias ativas e organização curricular, sob risco de promover práticas fragmentadas ou excessivamente tecnicistas. A discussão evidencia que a IA, ao reconfigurar a ecologia pedagógica, exige do docente não apenas competências digitais, mas capacidade crítica para interpretar dados e negociar as implicações de sua utilização.

Por fim, os resultados integram um conjunto consistente de evidências que respondem parcialmente à pergunta de pesquisa ao demonstrar que a IA influencia processos de ensino-aprendizagem, redefine dinâmicas de trabalho docente e amplia debates sobre ética, governança e avaliação. Também mostram que limites e riscos emergem não da tecnologia em si, mas das condições sociais, políticas e institucionais que moldam sua aplicação. A discussão permite afirmar que o uso pedagógico da IA requer articulação entre fundamentos epistemológicos, diretrizes curriculares e práticas docentes, configurando um campo em transformação contínua. Esses achados sustentam as reflexões que serão retomadas e consolidadas na conclusão do artigo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida neste estudo permitiu responder à pergunta central que orientou a investigação, relacionada aos impactos, limites e potencialidades da Inteligência Artificial no campo educacional. Os achados demonstram que a IA produz efeitos significativos sobre práticas pedagógicas, processos avaliativos e formas de interação entre estudantes e professores, ao mesmo tempo em que apresenta desafios que exigem análise crítica. Constatou-se que a IA amplia possibilidades de personalização da aprendizagem, de monitoramento de desempenho e de diversificação metodológica; por outro lado, a transparência algorítmica, a qualidade dos dados utilizados e a necessidade de mediação docente permanecem como fatores decisivos para garantir sua aplicação responsável.

Os objetivos estabelecidos foram plenamente alcançados. A investigação identificou como a IA influencia o processo de ensino-aprendizagem, examinou riscos e limites associados ao uso de tecnologias inteligentes e mapeou potencialidades que podem contribuir para práticas pedagógicas mais dinâmicas e fundamentadas em dados. Além disso, a análise teórica permitiu compreender que a efetividade da IA depende menos de seu caráter técnico e mais da coerência entre políticas institucionais, competências docentes e intencionalidade metodológica, corroborando estudos recentes da área.

O estudo apresenta limitações decorrentes da natureza bibliográfica da pesquisa, que se baseou na análise de publicações científicas e documentos normativos. A ausência de dados empíricos provenientes de observação direta em ambientes educacionais restringe a possibilidade de avaliar a implementação concreta da IA em diferentes contextos escolares. Ademais, a rápida evolução das tecnologias digitais torna necessária atualização contínua do debate, uma vez que novos modelos algorítmicos e ferramentas emergem de forma acelerada.

Apesar dessas limitações, o trabalho oferece contribuições relevantes para o campo da educação ao sintetizar discussões atuais sobre IA e ao evidenciar sua capacidade de reorganizar processos formativos e ampliar perspectivas metodológicas. A análise apresentada pode subsidiar docentes, gestores e pesquisadores na tomada de decisões relacionadas à incorporação responsável dessas tecnologias,

destacando a importância de políticas de formação continuada, infraestrutura adequada e governança ética dos dados educacionais.

Considerando o dinamismo do tema, pesquisas futuras podem investigar práticas pedagógicas que utilizam IA em contextos escolares específicos, comparar diferentes modelos de sistemas inteligentes e examinar processos de formação docente voltados ao desenvolvimento de competências digitais e analíticas. Estudos que explorem a percepção de estudantes e professores sobre o uso da IA também podem ampliar a compreensão sobre seus efeitos na experiência educacional, contribuindo para o aprimoramento das práticas e políticas do setor.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. C; TIMOTEO, A L. A; MELO, I. A. de; RESENDE, M. I. de C; OLIVEIRA, S. B de. *O uso das tecnologias no processo de inclusão educacional: desafios e possibilidades:* The use of technology in the educational inclusion process: challenges and possibilities. *RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber*, v. 1, n. 1, 2025. DOI: https://doi.org/10.51473/rcmos.v1i1.2025.1060. Disponível em: https://submissoesrevistarcmos.com.br/rcmos/article/view/1060. Acesso em: 4 dez. 2025.

BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BEZERRA, E. T.; DAMACENA, R.; LIMA, I. F. dos S.; LISBOA, A. de O. C.; FERREIRA, M. de O.; FREITAS, A. Q. de; SOUSA, D. B.; SCABENI, R. S.; VIEIRA, A. J. F. *Gamificação e estudos mediados por tecnologia: engajamento e motivação no ambiente educacional*. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 10, n. 7, p. 3102–3117, 2024. DOI: https://doi.org/10.51891/rease.v10i7.15012. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/15012. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Versão final. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 6 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Computação – Complemento à BNCC*. 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/BNCCComputaoCompletodiagramado.pdf. Acesso em: 1 set. 2025.

COSTA, L. A. S.; ARAÚJO, F. R. D. *O impacto das tecnologias no ensino e na aprendizagem: desafios e possibilidades no contexto do novo ensino médio*. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 11, n. 10, p. 5786–5789, 2025. DOI: https://doi.org/10.51891/rease. v11i10.21823.

DE ABREU PESTANA DOS SANTOS, D. M. A. *Inteligência artificial na educação: potencialidades e desafios. SCIAS – Educação, Comunicação e Tecnologia*, v. 5, n. 2, p. 74–89, 2023. DOI: https://doi.org/10.36704/sciaseducomtec. v5i2.7692. Disponível em: https://revista.uemg.br/sciasedcomtec/article/view/7692. Acesso em: 11 dez. 2025.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. 2. Ed. São Paulo: Nacional, 1976.

DIAS, C. A. F. B. *et al*. *Inovações pedagógicas para a educação inclusiva: práticas transformadoras em destaque*. *Revista Foco*, v. 17, n. 7, p. e5721, 2024. DOI: https://doi.org/10.54751/revistafoco. v17n7-107. Disponível em: https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/5721. Acesso em: 4 dez. 2025.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020. Disponível em: https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, M. S. *et al*. *Aprendizagem baseada em projetos: uma abordagem ativa para promover práticas inclusivas mediadas por tecnologia e acessibilidade*. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências*

e Educação, v. 11, n. 11, p. 4147–4169, 2025. DOI: https://doi.org/10.51891/rease.v11i11.22215. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/22215. Acesso em: 4 dez. 2025.

MANTOAN, M. T. É. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: https://ia804601.us.archive.org/7/items/Fundamentos_de_metodologia_cientfica_8._ed._-_www.meulivro.biz/Fundamentos_de_metodologia_cientfica_8._ed._-_www.meulivro.biz.pdf. Acesso em: 4 out. 2025.

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

SILVA, K. K. A. D.; BEHAR, P. A. *Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito*. *Educação em Revista*, v. 35, p. e209940, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/j/edur/a/wPS3NwLTxtKgZBmpQyNfdVg/?lang=pt. Acesso em: 10 nov. 2025.

SOUSA, L. A. de; SOUZA, A. S.; MUÑOZ, D. R.; PONTES JUNIOR, J. A. de F. *Inteligência artificial na avaliação educacional: potencialidades e limitações*. *Práxis Educacional*, v. 21, n. 52, p. e17106, 2025. DOI: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v21i52.17106. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/17106. Acesso em: 3 dez. 2025.

TEODORO, F. C. A. *et al*. *Desafios e perspectivas na utilização das tecnologias de informação e comunicação pelos professores em sala de aula*. *Caderno Pedagógico*, v. 21, n. 5, p. e4066, 2024. DOI: https://doi.org/10.54033/cadpedv21n5-099. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/4066. Acesso em: 1 dez. 2025.

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 37

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ALUNOS ATÍPICOS: O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS EQUITATIVAS

INCLUSIVE EDUCATION AND ATYPICAL STUDENTS: THE ROLE OF THE TEACHER IN BUILDING EQUITABLE PRACTICES

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-037

Aurora de Castro Pantoja
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas da UEPA
E-mail: auroradecastropantoja@gmai.com

Cássio Raimundo Silva Vilela
Pós-Graduado em Nível de Especialização em Metodologia de Ensino de Filosofia e Sociologia (Faveni)
E-mail: cassiovilela1209@gmail.com

Danielle Doce Dias Silva[1]
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagem e Cultura - Universidade da Amazônia
E-mail: docedias.to01@gmail.com

Antônio Darlan de Oliveira Holanda
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagem e Cultura - Universidade da Amazônia
E-mail: darlansmg@hotmail.com

Viviane Magno Vieira
Pedagogia pela Universidade Paulista
E-mail: Vivianemagno19@gmail.com

Vanessa Palheta Rodrigues
Especialista em Língua Inglesa e Literatura pela UFPA
E-mail: vanpalheta@gmail.com

João Vicente Moraes Barbosa
Especialização em Psicopedagogia Institucional com Ênfase em Educação Especial pela Faculdade de Educação Superior de Paragominas
E-mail: jvicentemb@yahoo.com.br

Silvia Helena Gonçalves Fonseca
Pós-graduação em Educação Especial pela Faculdade Pan Americana
E-mail: silviahgfonseca@yahoo.com.br

Mariane de Fatima Rodrigues Coelho

[1] Apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas da UEPA
E-mail: marirodriguea@outlook.com
Ivaneide de Lima Rodrigues
Especialista em Educação Inclusiva e o Ensino de Matemática pela UEPA
E-mail: ivaneide.lima@gmail.com

RESUMO
A educação inclusiva constitui-se como um princípio fundamental dos sistemas educacionais contemporâneos, orientado pela garantia do direito à educação de estudantes considerados atípicos, tais como aqueles com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento ou outras necessidades educacionais específicas. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar o papel do professor na construção de práticas pedagógicas equitativas voltadas aos alunos atípicos no âmbito da educação inclusiva. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada na análise de produções teóricas nacionais e internacionais, bem como de documentos normativos que discutem a inclusão escolar, a atuação docente e a diferenciação pedagógica. Os resultados indicam que, embora haja avanços significativos no campo legal e conceitual da educação inclusiva, persistem desafios relacionados à formação inicial e continuada dos professores, à flexibilização curricular e à efetivação de práticas pedagógicas equitativas no cotidiano escolar. Evidencia-se que o professor ocupa posição central no processo inclusivo, sendo responsável por mediar estratégias pedagógicas que considerem a diversidade como elemento constitutivo da aprendizagem. Conclui-se que a consolidação da educação inclusiva depende não apenas de políticas públicas, mas do fortalecimento da formação docente e do compromisso ético-pedagógico com a equidade educacional.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Alunos atípicos; Prática docente; Equidade educacional; Diferenciação pedagógica.

ABSTRACT
Inclusive education constitutes a fundamental principle of contemporary educational systems, guided by the guarantee of the right to education for students considered atypical, such as those with disabilities, neurodevelopmental disorders, or other specific educational needs. In this context, this article aims to analyze the role of the teacher in the construction of equitable pedagogical practices aimed at atypical students within the scope of inclusive education. This is a qualitative, bibliographical research, based on the analysis of national and international theoretical productions, as well as normative documents that discuss school inclusion, teacher performance, and pedagogical differentiation. The results indicate that, although there are significant advances in the legal and conceptual field of inclusive education, challenges persist related to the initial and continuing training of teachers, curricular flexibility, and the implementation of equitable pedagogical practices in daily school life. It is evident that the teacher occupies a central position in the inclusive process, being responsible for mediating pedagogical strategies that consider diversity as a constitutive element of learning. It is concluded that the consolidation of inclusive education depends not only on public policies, but also on strengthening teacher training and an ethical-pedagogical commitment to educational equity.

Keywords: Inclusive education; Atypical students; Teaching practice; Educational equity; Pedagogical differentiation.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como um dos principais desafios e compromissos dos sistemas educacionais contemporâneos, especialmente no que se refere à garantia do direito à educação de estudantes considerados atípicos, isto é, aqueles que apresentam deficiências, transtornos do neurodesenvolvimento ou outras necessidades educacionais específicas. Nessa perspectiva, a escola passa a ser compreendida como um espaço que deve acolher a diversidade humana em suas múltiplas dimensões, assegurando condições equitativas de aprendizagem e participação para todos os alunos (Brasil, 2008; UNESCO, 1994).

De modo geral, a literatura educacional reconhece que a inclusão escolar ultrapassa a simples matrícula do estudante com deficiência no ensino regular, exigindo transformações profundas nas práticas pedagógicas, na organização curricular e nas concepções de ensino e aprendizagem. Estudos nacionais e internacionais apontam que a efetivação da educação inclusiva está diretamente relacionada à atuação docente, uma vez que o professor assume papel central na mediação do conhecimento, na adaptação de estratégias didáticas e na promoção de ambientes pedagógicos sensíveis às diferenças (Smith et al., 2015; Tomlinson, 2014).

Pesquisas anteriores destacam que práticas pedagógicas fundamentadas na diferenciação do ensino e na flexibilização curricular contribuem significativamente para a aprendizagem de alunos atípicos em contextos inclusivos (Mastropieri; Scruggs, 2018). Além disso, autores como Mantoan (2006) defendem que a inclusão escolar demanda uma mudança de paradigma, deslocando o foco da deficiência para as potencialidades dos estudantes. Nessa mesma direção, Causton e Tracy-Bronson (2015) ressaltam que práticas equitativas dependem não apenas de recursos materiais, mas, sobretudo, de atitudes docentes comprometidas com a justiça educacional.

No contexto brasileiro, estudos como os de Peixoto (2019) e Salles e Leite (2020) evidenciam avanços no discurso inclusivo presente nas políticas educacionais e nos documentos oficiais; contudo, apontam contradições entre esse discurso e as práticas efetivamente desenvolvidas em sala de aula. Muitos professores ainda relatam dificuldades relacionadas à formação inicial e continuada, à falta de apoio institucional e à escassez de estratégias pedagógicas voltadas para a diversidade, o que limita a consolidação de práticas verdadeiramente equitativas.

Diante desse cenário, identifica-se uma lacuna no que diz respeito à análise aprofundada do papel do professor como agente central na construção de práticas equitativas para alunos atípicos, especialmente no tocante à articulação entre concepções teóricas de inclusão e ações pedagógicas concretas no cotidiano escolar. Embora a literatura reconheça a importância do docente no processo inclusivo, ainda são incipientes os estudos que problematizam como esse profissional ressignifica sua prática frente às demandas da diversidade, superando modelos pedagógicos homogeneizantes.

Nesse sentido, emergem alguns questionamentos que orientam esta investigação: de que maneira os professores compreendem a educação inclusiva e os alunos atípicos? Quais práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas para promover a equidade no processo de ensino-aprendizagem? Em que medida essas práticas dialogam com os princípios da educação inclusiva defendidos pela literatura e pelas políticas educacionais vigentes?

Assim, este estudo se insere na tradição das pesquisas sobre educação inclusiva, contribuindo para o aprofundamento do debate acerca da atuação docente em contextos escolares diversos. Ao dialogar com autores clássicos e contemporâneos da área, busca-se fortalecer a compreensão da inclusão como um processo pedagógico, ético e político, que exige do professor uma postura reflexiva e comprometida com a equidade educacional.

Dessa forma, o objetivo geral deste artigo é analisar o papel do professor na construção de práticas pedagógicas equitativas voltadas para alunos atípicos no contexto da educação inclusiva. Especificamente, pretende-se discutir as concepções docentes sobre inclusão, identificar estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula e refletir sobre os desafios enfrentados na efetivação de práticas inclusivas.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em autores que discutem a educação inclusiva, a diferenciação pedagógica e o protagonismo docente. Os resultados indicam que, embora haja avanços no reconhecimento da importância da inclusão, persistem desafios relacionados à formação docente e à implementação de práticas equitativas consistentes, evidenciando a necessidade de políticas formativas mais efetivas.

O artigo está organizado da seguinte forma: após esta introdução, apresenta-se o referencial teórico que fundamenta a discussão sobre educação inclusiva, alunos atípicos e práticas equitativas; em seguida, descrevem-se os procedimentos metodológicos adotados; posteriormente, são discutidos os resultados à luz da literatura; e, por fim, são apresentadas as considerações finais, com reflexões e sugestões para futuras pesquisas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E LEGAIS

A educação inclusiva constitui-se como uma orientação teórica, política e pedagógica fundamentada nos princípios dos direitos humanos, da justiça social e da equidade educacional. Essa perspectiva compreende a escola como um espaço plural, no qual a diversidade humana não é vista como exceção, mas como elemento constitutivo do processo educativo. Diferentemente de modelos integracionistas, que condicionavam a permanência do aluno à sua adaptação ao sistema escolar, a educação inclusiva propõe a reorganização da escola para atender às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas características físicas, cognitivas, sensoriais ou socioculturais (Mantoan, 2006).

Do ponto de vista histórico, a consolidação da educação inclusiva resulta de um movimento internacional de superação do paradigma médico-assistencial da deficiência, que predominou até meados do século XX. Esse paradigma compreendia a deficiência como um problema individual, passível de correção ou compensação, o que justificava práticas segregadoras e a oferta de atendimento educacional em instituições especializadas. A partir das décadas finais do século XX, emergem abordagens fundamentadas no modelo social da deficiência, que deslocam o foco das limitações individuais para as barreiras impostas pelo meio físico, pedagógico e atitudinal, inaugurando novas concepções sobre o direito à educação (UNESCO, 1994).

Nesse contexto, a Declaração de Salamanca, promulgada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1994, configura-se como um marco normativo internacional da educação inclusiva. O documento estabelece que as escolas regulares com orientação inclusiva são os meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias, construir sociedades mais justas e garantir educação de qualidade para todos. A Declaração defende que sistemas educacionais devem ser planejados de modo a considerar a ampla diversidade de necessidades educacionais, reconhecendo que todos os alunos podem aprender quando lhes são asseguradas condições pedagógicas adequadas (UNESCO, 1994).

No cenário brasileiro, os princípios da Declaração de Salamanca encontram respaldo na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída pelo Ministério da Educação em 2008. Esse documento normativo define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, orientada para o atendimento dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino. A política reafirma a inclusão como direito inalienável, vinculando-a aos princípios constitucionais da igualdade de condições para acesso e permanência na escola (Brasil, 2008).

Do ponto de vista conceitual, a educação inclusiva fundamenta-se em termos e construtos teóricos específicos, tais como equidade, acessibilidade, barreiras à aprendizagem e à participação e diferenciação pedagógica. A equidade, nesse contexto, não se confunde com igualdade, pois pressupõe a oferta de recursos e estratégias diferenciadas, de acordo com as necessidades educacionais dos estudantes, com vistas à garantia de oportunidades reais de aprendizagem. Já o conceito de barreiras refere-se a obstáculos de natureza pedagógica, arquitetônica, comunicacional e atitudinal que limitam a participação plena dos alunos no ambiente escolar (Mantoan, 2006).

Entre os principais representantes teóricos da educação inclusiva, destaca-se Maria Teresa Eglér Mantoan, cujas obras problematizam as práticas escolares excludentes e defendem a construção de uma escola comum para todos. Em *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?*, a autora sustenta que a

inclusão exige uma ruptura com modelos pedagógicos homogeneizantes e classificatórios, propondo práticas que reconheçam as singularidades dos sujeitos como elementos enriquecedores do processo educativo (Mantoan, 2006). No âmbito internacional, documentos da UNESCO (1994) e estudos sistematizados por Smith et al. (2015) reforçam a centralidade da inclusão como princípio estruturante das políticas educacionais contemporâneas.

Apesar dos avanços normativos e teóricos, a literatura aponta lacunas significativas no que se refere à efetivação da educação inclusiva no cotidiano escolar. Observa-se que a existência de políticas públicas e diretrizes legais não garante, por si só, práticas pedagógicas equitativas e inclusivas. Persistem desafios relacionados à formação docente, à compreensão conceitual da inclusão e à tradução dos princípios legais em ações pedagógicas concretas, o que evidencia a necessidade de estudos que aprofundem a articulação entre fundamentos legais e práticas docentes no contexto da diversidade (BRASIL, 2008; Mantoan, 2006).

Dessa forma, compreender os fundamentos conceituais e legais da educação inclusiva torna-se essencial para analisar criticamente o papel do professor na construção de práticas equitativas, uma vez que é na sala de aula que os princípios da inclusão se materializam ou se esvaziam. Esse referencial teórico sustenta, portanto, a análise desenvolvida neste estudo, ao situar a inclusão como um direito educacional e um compromisso ético-político da escola contemporânea.

2.2 O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No âmbito da educação inclusiva, o professor ocupa posição central enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem e agente fundamental na concretização dos princípios de equidade educacional. A orientação teórica que sustenta essa compreensão parte de abordagens pedagógicas inclusivas fundamentadas nos direitos humanos e na perspectiva socioconstrutivista da aprendizagem, segundo as quais o conhecimento é construído nas interações sociais e mediado pela ação docente. Nesse sentido, a prática do professor deixa de ser meramente transmissiva para assumir caráter reflexivo, intencional e responsivo às singularidades dos estudantes (Smith et al., 2015).

A literatura especializada reconhece que as concepções docentes acerca da inclusão influenciam diretamente as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Professores que compreendem a diversidade como valor pedagógico tendem a adotar estratégias mais flexíveis e colaborativas, favorecendo a participação dos alunos atípicos no processo educativo. Por outro lado, concepções pautadas em modelos homogeneizantes e normativos podem reforçar práticas excludentes, ainda que inseridas em contextos escolares formalmente inclusivos (Mantoan, 2006). Assim, as atitudes docentes constituem-se como elementos determinantes para a efetivação da inclusão escolar.

Entre os principais representantes teóricos que discutem o papel do professor na educação inclusiva, destacam-se autores que enfatizam a responsabilidade pedagógica do docente frente à diversidade. Smith

et al. (2015) defendem que o professor deve assumir postura proativa na adaptação de conteúdos, métodos e avaliações, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos. Nessa perspectiva, o docente não atua isoladamente, mas articula sua prática a uma rede de apoio pedagógico, envolvendo gestores, profissionais especializados e a família, com vistas à construção de um ambiente escolar inclusivo.

A formação inicial e continuada dos professores configura-se como um dos eixos centrais para o fortalecimento da educação inclusiva. Estudos apontam que a ausência de conhecimentos específicos sobre educação especial e inclusão durante a formação docente compromete a segurança profissional e limita a adoção de práticas pedagógicas equitativas (Peixoto, 2019). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva destaca a necessidade de investimentos contínuos na formação docente, de modo a assegurar que os professores desenvolvam competências pedagógicas, éticas e políticas para atuar em contextos educacionais diversos (Brasil, 2008).

No que se refere aos saberes docentes, a educação inclusiva demanda não apenas conhecimentos técnicos, mas também saberes experienciais e atitudinais. A capacidade de refletir sobre a própria prática, de reconhecer limites e de buscar estratégias pedagógicas diferenciadas constitui um aspecto essencial da atuação docente inclusiva. Salles e Leite (2020) ressaltam que o comprometimento do professor com a inclusão está diretamente relacionado à construção de uma identidade profissional sensível às diferenças e orientada pela equidade educacional.

A responsabilidade pedagógica do professor frente aos alunos atípicos implica reconhecer que as dificuldades de aprendizagem não devem ser atribuídas exclusivamente aos estudantes, mas analisadas à luz das condições pedagógicas oferecidas. Essa compreensão desloca a responsabilidade do fracasso escolar do indivíduo para o contexto educacional, exigindo do professor uma postura investigativa e interventiva. Conforme argumenta Mantoan (2006), incluir significa transformar a prática pedagógica, e não apenas adaptar o aluno ao modelo escolar existente.

Apesar do reconhecimento teórico e normativo do papel central do professor na educação inclusiva, a literatura evidencia lacunas significativas entre o discurso inclusivo e a prática pedagógica cotidiana. Persistem desafios relacionados à precarização da formação docente, à sobrecarga de trabalho e à ausência de suporte institucional, o que compromete a efetividade das ações inclusivas (Peixoto, 2019; Salles; Leite, 2020). Essas lacunas indicam a necessidade de investigações que aprofundem a compreensão sobre como os professores constroem, ressignificam e implementam práticas pedagógicas inclusivas no contexto real da escola.

Dessa forma, analisar o papel do professor na educação inclusiva torna-se fundamental para compreender os limites e as possibilidades da construção de práticas equitativas voltadas aos alunos atípicos. Este sub-tópico fornece suporte teórico para a análise desenvolvida neste artigo, ao evidenciar que

a inclusão escolar depende, em grande medida, da atuação docente comprometida com a diversidade, a equidade e o direito à aprendizagem.

2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EQUITATIVAS E DIFERENCIAÇÃO DO ENSINO

As práticas pedagógicas equitativas constituem um dos pilares da educação inclusiva, na medida em que visam garantir a todos os estudantes condições reais de acesso, participação e aprendizagem, respeitando suas singularidades. A orientação teórica que fundamenta esse conceito baseia-se nos princípios da justiça social e dos direitos educacionais, compreendendo a equidade como a oferta diferenciada de recursos, estratégias e apoios pedagógicos, de acordo com as necessidades educacionais dos alunos, e não como a simples aplicação de práticas homogêneas para todos (UNESCO, 1994; Brasil, 2008).

No campo educacional, a equidade distingue-se do princípio da igualdade ao reconhecer que os sujeitos aprendem de formas distintas e em tempos diversos. Assim, práticas equitativas implicam reorganizar o ensino de modo a superar barreiras à aprendizagem e à participação, especialmente no caso dos alunos atípicos. Mantoan (2006) argumenta que a escola inclusiva exige a revisão de modelos pedagógicos tradicionais, centrados na padronização do currículo e na avaliação classificatória, substituindo-os por práticas flexíveis que valorizem os diferentes percursos de aprendizagem.

A diferenciação pedagógica emerge, nesse contexto, como uma estratégia central para a efetivação da equidade educacional. Tomlinson (2014) define a diferenciação como a adaptação intencional dos conteúdos, dos processos de ensino, dos produtos de aprendizagem e dos ambientes educativos, considerando os interesses, os estilos de aprendizagem e as necessidades dos estudantes. Essa abordagem rompe com a lógica da uniformização e atribui ao professor a responsabilidade de planejar intervenções pedagógicas diversificadas, capazes de atender à heterogeneidade presente nas salas de aula inclusivas.

No que se refere à flexibilização curricular, a literatura destaca que o currículo deve ser concebido como um instrumento dinâmico, passível de ajustes e adaptações, sem comprometer os objetivos educacionais essenciais. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta que a flexibilização curricular não significa redução de expectativas em relação aos alunos atípicos, mas adequação dos meios para que todos possam alcançar os objetivos de aprendizagem (Brasil, 2008). Nesse sentido, o currículo inclusivo pressupõe a articulação entre conteúdos, metodologias e avaliações coerentes com os princípios da equidade.

A avaliação inclusiva constitui outro elemento fundamental das práticas pedagógicas equitativas. Diferentemente de modelos avaliativos tradicionais, centrados na mensuração de resultados padronizados, a avaliação inclusiva assume caráter formativo, processual e diagnóstico, valorizando os avanços individuais dos estudantes. Smith et al. (2015) destacam que práticas avaliativas inclusivas devem

considerar os diferentes ritmos e modos de aprendizagem, utilizando instrumentos diversificados que possibilitem aos alunos demonstrar seus conhecimentos de múltiplas formas.

No âmbito das estratégias didáticas voltadas aos alunos atípicos, a literatura aponta a importância do uso de metodologias ativas, recursos multimodais e práticas colaborativas. Mastropieri e Scruggs (2018) defendem que estratégias como o ensino colaborativo, o uso de materiais adaptados e a organização de atividades em pequenos grupos favorecem a participação e a aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais específicas. Essas práticas reforçam o papel do professor como mediador, capaz de criar ambientes pedagógicos acessíveis e responsivos à diversidade.

Apesar dos avanços teóricos e normativos que sustentam as práticas pedagógicas equitativas, observa-se a existência de lacunas significativas entre as proposições teóricas e sua implementação no cotidiano escolar. A literatura evidencia que muitos professores enfrentam dificuldades para operacionalizar a diferenciação pedagógica e a flexibilização curricular, seja por limitações formativas, seja por condições estruturais adversas. Tal cenário revela a necessidade de aprofundar estudos que investiguem como as práticas equitativas são construídas e ressignificadas no contexto real das escolas inclusivas (Mantoan, 2006; Smith et al., 2015).

Dessa forma, discutir práticas pedagógicas equitativas e diferenciação do ensino permite articular teoria e prática, ocupando o nicho desta pesquisa ao evidenciar que a inclusão escolar depende da capacidade do professor de planejar, executar e avaliar ações pedagógicas alinhadas aos princípios da equidade. Este sub-tópico fornece sustentação teórica para a análise das estratégias docentes voltadas aos alunos atípicos, reforçando a centralidade da prática pedagógica na efetivação da educação inclusiva.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, uma vez que busca compreender e interpretar concepções teóricas, normativas e pedagógicas relacionadas à educação inclusiva, ao papel do professor e à construção de práticas pedagógicas equitativas voltadas aos alunos atípicos. A abordagem qualitativa mostra-se adequada por permitir a análise aprofundada de significados, princípios e fundamentos que orientam as práticas docentes em contextos educacionais inclusivos, sem a pretensão de quantificação dos dados.

Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da análise sistemática de livros, documentos oficiais e artigos científicos que abordam a educação inclusiva, a atuação docente e a diferenciação pedagógica. A pesquisa bibliográfica possibilita o levantamento, a seleção e a interpretação crítica de produções acadêmicas consolidadas, contribuindo para a construção de um referencial teórico consistente e para a identificação de lacunas no conhecimento acerca do objeto de estudo.

O corpus da pesquisa foi constituído por obras de referência nacional e internacional, incluindo documentos normativos e políticas públicas educacionais, tais como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), bem como produções teóricas de autores que discutem inclusão escolar, práticas pedagógicas equitativas e diferenciação do ensino, a exemplo de Mantoan (2006), Smith et al. (2015), Tomlinson (2014), Mastropieri e Scruggs (2018), Peixoto (2019) e Salles e Leite (2020). A seleção das obras considerou critérios de relevância temática, reconhecimento acadêmico e aderência aos objetivos da pesquisa.

Os procedimentos de análise dos dados basearam-se na análise teórica e interpretativa do conteúdo, com ênfase na identificação de conceitos-chave, categorias analíticas e convergências entre os autores estudados. A leitura das obras ocorreu em etapas, iniciando-se pela leitura exploratória, seguida da leitura analítica e, posteriormente, da leitura interpretativa, conforme orientações metodológicas para estudos bibliográficos. Esse processo permitiu organizar os dados em eixos temáticos relacionados aos fundamentos da educação inclusiva, ao papel do professor e às práticas pedagógicas equitativas.

A análise foi conduzida de forma crítica e reflexiva, buscando articular os pressupostos teóricos às diretrizes legais e às implicações pedagógicas para a prática docente. Embora não se trate de uma pesquisa empírica, a interpretação dos dados considerou o contexto educacional brasileiro, especialmente no que se refere aos desafios enfrentados pelos professores na implementação da educação inclusiva, conforme apontado pela literatura analisada.

Do ponto de vista ético, a pesquisa respeita os princípios da integridade científica, garantindo a correta citação das fontes utilizadas, conforme as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), e preservando a fidelidade às ideias dos autores consultados. Por se tratar de um estudo bibliográfico, não houve envolvimento direto de seres humanos, dispensando, portanto, apreciação por comitê de ética em pesquisa.

Dessa forma, a metodologia adotada possibilita uma compreensão aprofundada do papel do professor na construção de práticas pedagógicas equitativas no contexto da educação inclusiva, fornecendo subsídios teóricos para reflexões críticas e para o avanço das discussões sobre a escolarização de alunos atípicos.

4 RESULTADOS

A análise bibliográfica realizada permitiu identificar tendências teóricas, convergências conceituais e recorrências temáticas relacionadas à educação inclusiva, ao papel do professor e às práticas pedagógicas equitativas voltadas aos alunos atípicos. Os resultados evidenciam que a literatura especializada reconhece a inclusão como um princípio estruturante da educação contemporânea, mas aponta desafios significativos quanto à sua materialização no cotidiano escolar.

De modo geral, os estudos analisados enfatizam que os fundamentos legais da educação inclusiva ocupam posição central nas produções acadêmicas, funcionando como base normativa para a defesa do direito à educação de todos os estudantes. Observa-se que os documentos legais e orientadores são frequentemente mobilizados para sustentar a necessidade de reorganização dos sistemas educacionais, indicando que a inclusão não se restringe a iniciativas individuais, mas requer compromisso institucional e político.

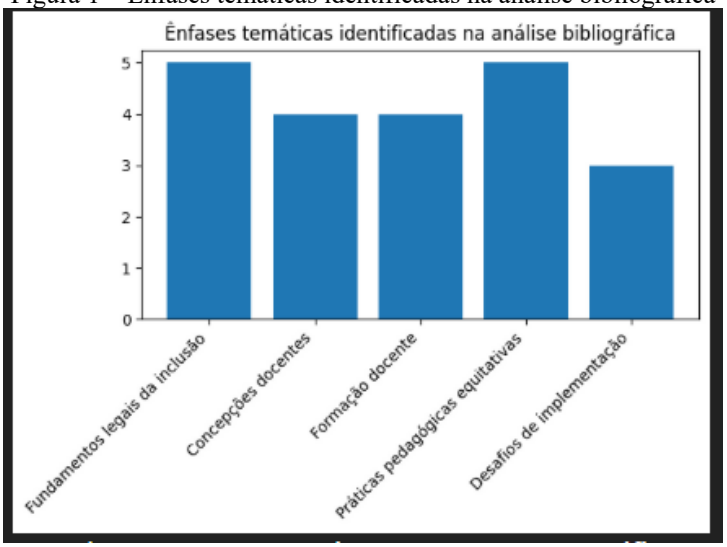
Outro resultado relevante refere-se às concepções docentes sobre a inclusão escolar. A literatura indica que a forma como o professor compreende a diversidade influencia diretamente suas decisões pedagógicas. Concepções alinhadas a uma visão equitativa do ensino tendem a favorecer práticas mais flexíveis e inclusivas, enquanto perspectivas tradicionais, centradas na homogeneização do processo educativo, ainda se configuram como entraves à participação plena dos alunos atípicos.

No que se refere à formação docente, os estudos analisados apontam que tanto a formação inicial quanto a continuada apresentam fragilidades no tratamento da educação inclusiva. Embora haja reconhecimento da importância do tema, a preparação dos professores para lidar com a diversidade ainda ocorre de forma pontual e, muitas vezes, desvinculada da prática pedagógica cotidiana. Esse resultado evidencia a necessidade de processos formativos mais articulados à realidade escolar.

As práticas pedagógicas equitativas e a diferenciação do ensino aparecem como um dos eixos mais recorrentes na literatura, destacando-se como estratégias essenciais para a efetivação da inclusão. Os estudos indicam que a flexibilização curricular, a diversificação de metodologias e a adoção de avaliações inclusivas são apontadas como caminhos possíveis para atender às necessidades dos alunos atípicos. No entanto, tais práticas ainda enfrentam limitações relacionadas às condições de trabalho docente e ao apoio institucional.

A Figura 1 ilustra as ênfases temáticas identificadas na análise das produções selecionadas, evidenciando a predominância de discussões sobre fundamentos legais da inclusão e práticas pedagógicas equitativas, seguidas pelas concepções e formação docente. Os desafios de implementação, embora presentes, aparecem com menor frequência, o que indica uma lacuna na literatura quanto à investigação das condições concretas de aplicação das propostas inclusivas.

Figura 1 – Ênfases temáticas identificadas na análise bibliográfica



Fonte: Elaboração própria (2026).

Esses resultados reforçam a compreensão de que a educação inclusiva é amplamente defendida no plano teórico, porém ainda demanda aprofundamento no que diz respeito à operacionalização das práticas pedagógicas equitativas no contexto real das escolas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar o papel do professor na construção de práticas pedagógicas equitativas voltadas aos alunos atípicos, no contexto da educação inclusiva, a partir de uma pesquisa de natureza bibliográfica. A análise realizada permitiu compreender que a inclusão escolar se consolida como um princípio amplamente reconhecido, sustentado por fundamentos legais e conceituais consistentes, mas que ainda enfrenta desafios significativos em sua efetivação prática.

As discussões desenvolvidas ao longo do artigo evidenciaram que o professor ocupa posição estratégica na concretização da educação inclusiva, sendo responsável por mediar o processo de ensino-aprendizagem e por promover estratégias pedagógicas sensíveis à diversidade. As concepções, atitudes e saberes docentes mostraram-se determinantes para a adoção de práticas equitativas, indicando que a inclusão não depende apenas de políticas públicas, mas da atuação reflexiva e comprometida do profissional da educação.

Outro aspecto relevante refere-se à diferenciação pedagógica e à flexibilização curricular como instrumentos essenciais para garantir a equidade educacional. Os resultados indicam que práticas pedagógicas diversificadas contribuem para ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos atípicos, desde que estejam articuladas a processos avaliativos inclusivos e a uma organização curricular flexível. Contudo, a implementação dessas práticas ainda se mostra desigual, revelando a necessidade de maior apoio institucional e formativo aos professores.

Conclui-se que, embora haja avanços significativos no campo normativo e teórico da educação inclusiva, persistem lacunas relacionadas à formação docente e às condições objetivas de trabalho nas escolas. Tais lacunas reforçam a importância de investir em políticas de formação continuada que dialoguem com a prática pedagógica e considerem as demandas reais da diversidade presente nas salas de aula.

Por fim, este estudo contribui para o campo educacional ao articular fundamentos conceituais, legais e pedagógicos da educação inclusiva, destacando a centralidade do professor na construção de práticas equitativas. Sugere-se que futuras pesquisas avancem para investigações empíricas, de modo a analisar como essas práticas são efetivamente desenvolvidas no cotidiano escolar, ampliando a compreensão sobre os desafios e possibilidades da inclusão de alunos atípicos na educação básica.

REFERÊNCIAS

SMITH, Tom E. C.; POLLOWAY, Edward A.; PATTON, James R.; DOWDY, Charles A. **Teaching students with special needs in inclusive settings**. 7. ed. Boston: Pearson, 2015.

MASTROPIERI, Margo A.; SCRUGGS, Thomas E. **The inclusive classroom: strategies for effective differentiated instruction**. 5. ed. Upper Saddle River: Pearson, 2018.

TOMLINSON, Carol Ann. **The differentiated classroom: responding to the needs of all learners**. Alexandria: ASCD, 2014.

CAUSTON, Julie; TRACY-BRONSON, Chelsea. **The educator's handbook for inclusive school practices**. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 2015.

HOWLEY, Aimee; FAIELLA, Carol M.; KROEGER, Steven D.; HANSEN, Brooke (org.). **Inclusive education: a systematic perspective**. Charlotte: Information Age Publishing, 2018.

PEIXOTO, Gisele Viana. Educação inclusiva nas escolas municipais: discurso e prática docente. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 58, p. 214–230, 2019.

SALLES, Paula Z. S.; LEITE, Cristina M. da S. A prática docente em relação à inclusão de alunos com deficiência. **Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba, v. 4, n. 2, p. 45–60, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

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

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

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 38

APRENDIZAGEM CRIATIVA E O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

CREATIVE LEARNING AND THE ROLE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN KNOWLEDGE CONSTRUCTION

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-038

Antônio Darlan de Oliveira Holanda
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagem e Cultura (UNAMA)
E-mail: darlansmg@hotmail.com

Andrezza Giselle de Sena Souza Machado
Graduanda em Biblioteconomia (UFPA)
E-mail: andrezzagiselly.sena@gmail.com

Adrielle Silva Pinheiro
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagem e Cultura (UNAMA)
E-mail: adriellesp84@gmail.com

Vanessa Palheta Rodrigues
Especialista em Língua Inglesa e Literatura (UFPA)
E-mail: vanpalheta@gmail.com

Lorena Nazaré Castro da Silva
Mestranda em Estudos Linguísticos (UFPA)
E-mail: lorena.nazare@ilc.ufpa.br

Viviane Magno Vieira
Especialista em Neuropsicopedagogia
E-mail: Vivianemagno19@gmail.com

João Vicente Moraes Barbosa
Especialização em Psicopedagogia Institucional com Ênfase em Educação Especial (Faculdade de Educação Superior de Paragominas)
E-mail: jvicentemb@yahoo.com.br

Sílvia Helena Gonçalves Fonseca
Pós-graduação em Educação Especial pela Faculdade Pan Americana
E-mail: silviahgfonseca@yahoo.com.br

Cássio Raimundo Silva Vilela
Pós-graduação em Educação Especial pela Faculdade Pan Americana
E-mail: cassiovilela1209@gmail.com

Pedro Rodrigues de Sá
Especialista em Banco de Dados (Cesupa)
E-mail: Pedro.sa@ifpa.edu.br

RESUMO

Este artigo analisa o papel da aprendizagem criativa, articulada às tecnologias digitais, no processo de construção do conhecimento no campo acadêmico. Parte-se do pressuposto de que as transformações advindas da cultura digital demandam a superação de práticas pedagógicas tradicionais, especialmente no ensino superior, em favor de abordagens que valorizem a autoria, a criatividade e a participação ativa dos estudantes. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e caráter teórico-reflexivo, fundamentada em autores clássicos e contemporâneos da área da Educação e das Tecnologias Educacionais. A análise teórica evidenciou que a aprendizagem criativa, quando integrada de forma crítica e intencional às tecnologias digitais, potencializa práticas pedagógicas mais colaborativas, reflexivas e significativas, favorecendo a autonomia intelectual e a formação crítica dos estudantes universitários. Conclui-se que a aprendizagem criativa constitui uma orientação pedagógica relevante para a produção do conhecimento acadêmico, ao mesmo tempo em que se destaca a necessidade de aprofundamento de estudos empíricos que investiguem sua aplicação em contextos universitários específicos.

Palavras-chave: Aprendizagem criativa; Tecnologias digitais; Ensino superior; Construção do conhecimento; Inovação pedagógica.

ABSTRACT

This article analyzes the role of creative learning, articulated with digital technologies, in the process of knowledge construction in the academic field. It starts from the premise that the transformations arising from digital culture demand the overcoming of traditional pedagogical practices, especially in higher education, in favor of approaches that value authorship, creativity, and the active participation of students. Methodologically, this is a qualitative research, of a bibliographic nature and theoretical-reflective character, based on classic and contemporary authors in the field of Education and Educational Technologies. The theoretical analysis showed that creative learning, when critically and intentionally integrated with digital technologies, enhances more collaborative, reflective, and meaningful pedagogical practices, favoring the intellectual autonomy and critical formation of university students. It concludes that creative learning constitutes a relevant pedagogical orientation for the production of academic knowledge, while also highlighting the need for further empirical studies that investigate its application in specific university contexts.

Keywords: Creative learning; Digital technologies; Higher education; Knowledge construction; Pedagogical innovation.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o avanço das tecnologias digitais tem provocado transformações significativas nos modos de ensinar, aprender e produzir conhecimento no contexto acadêmico. Tais transformações impõem às instituições de ensino superior o desafio de repensar práticas pedagógicas tradicionalmente centradas na transmissão de conteúdos, demandando abordagens que valorizem a participação ativa, a criatividade e a autoria dos estudantes no processo de aprendizagem. Nesse cenário, a aprendizagem criativa emerge como uma perspectiva pedagógica relevante para compreender as dinâmicas contemporâneas de construção do conhecimento, especialmente quando articulada ao uso crítico e intencional das tecnologias digitais.

De modo geral, estudos no campo da educação apontam que as tecnologias digitais, quando integradas de forma reflexiva às práticas pedagógicas, potencializam processos de aprendizagem mais colaborativos, interativos e significativos (Kenski, 2012; Moran, 2013). No ambiente universitário, essas tecnologias ampliam as possibilidades de acesso à informação, produção de saberes e circulação do conhecimento científico, configurando-se como mediadoras essenciais no processo formativo. Entretanto, o simples uso de recursos tecnológicos não garante, por si só, a inovação pedagógica nem a aprendizagem efetiva, sendo necessário articulá-los a fundamentos teóricos consistentes.

Nesse sentido, a aprendizagem criativa, fundamentada nos pressupostos do construcionismo de Papert (2008) e aprofundada por Resnick (2017), defende que os sujeitos aprendem de maneira mais significativa quando estão envolvidos na criação de projetos, na resolução de problemas e na experimentação, em ambientes que favoreçam a colaboração e o compartilhamento. Essa abordagem dialoga com concepções sociointeracionistas da aprendizagem, as quais compreendem o conhecimento como resultado de processos sociais, culturais e históricos, mediados pela linguagem e pela interação (Vygotsky, 2007).

Pesquisas anteriores também evidenciam a importância de metodologias que promovam a autonomia intelectual e o pensamento crítico no ensino superior, alinhando-se às concepções de aprendizagem significativa (Ausubel, 2003) e de educação emancipadora (Freire, 2019). No entanto, observa-se que grande parte dos estudos sobre tecnologias digitais na educação ainda se concentra em aspectos instrumentais ou técnicos, com menor aprofundamento acerca de como a aprendizagem criativa pode contribuir efetivamente para a construção do conhecimento acadêmico de forma crítica e autoral.

Dessa forma, identifica-se uma lacuna na literatura no que se refere à análise integrada entre aprendizagem criativa, tecnologias digitais e produção do conhecimento no campo acadêmico. Embora existam investigações que tratem isoladamente dessas temáticas, são menos frequentes os estudos que problematizam essa articulação a partir de uma perspectiva teórica reflexiva, especialmente no contexto do ensino superior. Tal lacuna suscita questionamentos relevantes, tais como: de que maneira a aprendizagem

criativa, mediada pelas tecnologias digitais, pode contribuir para a construção do conhecimento acadêmico? Quais são os limites e as potencialidades desta abordagem no contexto universitário?

Ao dialogar com a tradição teórica que compreende a aprendizagem como um processo ativo, socialmente mediado e significativo, este estudo busca avançar na compreensão das práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior. Assim, o objetivo deste artigo é analisar o papel da aprendizagem criativa, articulada às tecnologias digitais, no processo de construção do conhecimento no campo acadêmico. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, que se fundamenta em autores clássicos e contemporâneos da área da educação e das tecnologias educacionais.

Como principais resultados, espera-se evidenciar que a aprendizagem criativa, quando integrada de forma consciente às tecnologias digitais, favorece práticas pedagógicas mais participativas, colaborativas e alinhadas às demandas contemporâneas da formação acadêmica, contribuindo para a constituição de sujeitos críticos e produtores de conhecimento. Além disso, o estudo aponta para a necessidade de superação de práticas tecnicistas, destacando o papel do docente como mediador do processo de aprendizagem.

Para atender a esses objetivos, o artigo está estruturado da seguinte forma: após esta introdução, apresenta-se uma discussão sobre os fundamentos teóricos da aprendizagem criativa; em seguida, aborda-se o papel das tecnologias digitais como mediadoras da aprendizagem no ensino superior; posteriormente, analisa-se a relação entre aprendizagem criativa e construção do conhecimento no campo acadêmico; por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais se sintetizam as principais reflexões e contribuições do estudo.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza teórico-reflexiva, cujo objetivo central é analisar o papel da aprendizagem criativa, mediada pelas tecnologias digitais, na construção do conhecimento no campo acadêmico. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se por possibilitar a compreensão aprofundada de conceitos, concepções e interpretações presentes na literatura educacional, permitindo uma análise crítica e contextualizada do fenômeno investigado.

Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir do levantamento e análise de obras clássicas e contemporâneas que discutem aprendizagem criativa, tecnologias digitais, currículo, cultura digital e construção do conhecimento no ensino superior. Foram selecionados livros e artigos científicos amplamente reconhecidos no campo da Educação, priorizando produções que apresentassem consistência teórica e relevância acadêmica.

O processo de seleção das fontes ocorreu mediante critérios de pertinência temática, reconhecimento científico dos autores e aderência aos objetivos da pesquisa. As obras analisadas foram organizadas em eixos temáticos, correspondentes às categorias teóricas discutidas no referencial, a saber:

aprendizagem criativa, tecnologias digitais na educação e construção do conhecimento no campo acadêmico.

Para a análise dos dados teóricos, adotou-se a análise temática, que consistiu na identificação, interpretação e articulação de conceitos, construtos e pressupostos teóricos presentes nas produções selecionadas. Esse método permitiu estabelecer relações entre as diferentes abordagens, evidenciando convergências, tensões e lacunas no conhecimento acerca do objeto de estudo.

A análise foi conduzida de forma interpretativa, buscando compreender como os autores concebem a aprendizagem, o papel das tecnologias digitais e os processos de produção do conhecimento no ensino superior. Tal procedimento possibilitou uma leitura crítica das teorias, evitando uma abordagem descritiva ou meramente compilatória.

Ressalta-se que, por se tratar de uma pesquisa teórica, não houve aplicação de instrumentos empíricos. No entanto, a metodologia adotada assegura rigor científico ao articular fundamentos teóricos consolidados e reflexões críticas, contribuindo para o avanço do debate acadêmico sobre práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior.

Assim, a metodologia adotada mostra-se coerente com os objetivos propostos, permitindo a análise aprofundada da aprendizagem criativa como abordagem pedagógica e de suas implicações para a construção do conhecimento mediada pelas tecnologias digitais no contexto acadêmico.

2.1 APRENDIZAGEM CRIATIVA COMO ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA CONTEMPORÂNEA

A aprendizagem criativa insere-se no conjunto de abordagens pedagógicas que rompem com modelos tradicionais de ensino, fundamentando-se em uma concepção ativa do processo educativo. Tal orientação teórica compreende a aprendizagem como resultado da interação entre sujeito, contexto e produção de sentidos, priorizando a criação, a experimentação e o protagonismo discente. No campo educacional, essa perspectiva dialoga com abordagens curriculares críticas e com concepções que valorizam a aprendizagem como prática social situada.

Entre os principais representantes que dialogam com essa orientação estão autores que discutem currículo, práticas educativas e desenvolvimento de competências, como Sacristán (2000) e Zabala (1998). Esses estudiosos não tratam diretamente da aprendizagem criativa como conceito isolado, mas oferecem bases teóricas sólidas para compreender a aprendizagem como processo contextualizado, reflexivo e orientado à resolução de problemas, elementos centrais dessa abordagem.

Sacristán (2000), em sua obra *O currículo: uma reflexão sobre a prática*, defende que o currículo não deve ser entendido apenas como prescrição de conteúdos, mas como prática cultural que se concretiza nas interações pedagógicas. Para o autor, “o currículo é uma práxis antes de ser um objeto estático” (Sacristán, 2000, p. 26), o que reforça a necessidade de propostas pedagógicas que favoreçam a criação e a

participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

No mesmo sentido, Zabala (1998) compreende a prática educativa como um conjunto articulado de decisões pedagógicas que devem considerar os contextos socioculturais dos alunos. Essa concepção amplia a compreensão da aprendizagem criativa ao reconhecer que aprender envolve mobilizar saberes, atitudes e valores em situações concretas, indo além da memorização de informações.

A aprendizagem criativa, nessa perspectiva, pode ser compreendida como um construto pedagógico que articula criatividade, autonomia e aprendizagem significativa, promovendo ambientes educativos nos quais o estudante é incentivado a produzir, experimentar e refletir sobre o conhecimento. Tal abordagem exige do docente uma postura mediadora, capaz de planejar situações didáticas abertas, desafiadoras e contextualizadas.

Entretanto, observa-se que muitos estudos ainda tratam a criatividade de forma genérica ou associada apenas a atividades lúdicas, sem aprofundar seus fundamentos teóricos e implicações pedagógicas no ensino superior. Essa fragilidade conceitual dificulta a consolidação da aprendizagem criativa como orientação pedagógica sistematizada no campo acadêmico.

Dessa forma, identifica-se uma lacuna no que se refere à sistematização teórica da aprendizagem criativa enquanto abordagem estruturante das práticas pedagógicas universitárias, especialmente no que diz respeito à articulação entre currículo, criatividade e produção do conhecimento científico.

2.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS E CULTURA DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO

As tecnologias digitais, no campo educacional, devem ser compreendidas a partir de uma orientação teórica que as reconheça como elementos constitutivos da cultura contemporânea. Essa perspectiva afasta-se de uma visão instrumental da tecnologia, entendendo-a como fenômeno social que transforma as formas de comunicação, interação e construção do conhecimento, especialmente no contexto acadêmico.

Pierre Lévy é um dos principais representantes dessa abordagem teórica, ao discutir a noção de cibercultura e inteligência coletiva. Em sua obra *Cibercultura*, o autor analisa como as tecnologias digitais reconfiguram os modos de pensar, aprender e produzir conhecimento, destacando o papel das redes digitais na ampliação das práticas colaborativas.

Segundo Lévy (2010), “a inteligência coletiva é uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real” (Lévy, 2010, p. 28). Essa concepção contribui para compreender as tecnologias digitais como espaços de construção coletiva do conhecimento, alinhando-se aos pressupostos da aprendizagem criativa no contexto acadêmico.

No ensino superior, as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de acesso à informação, autoria e compartilhamento do conhecimento científico, favorecendo práticas pedagógicas mais abertas e colaborativas. Plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem e redes acadêmicas constituem-se

como espaços de interação que potencializam a construção do conhecimento para além da sala de aula tradicional.

Valente (2014) reforça essa compreensão ao afirmar que o uso pedagógico das tecnologias deve estar articulado a propostas educacionais que promovam a reflexão, a autoria e a resolução de problemas. Para o autor, as tecnologias digitais possibilitam novas formas de aprender, desde que inseridas em contextos pedagógicos intencionalmente planejados.

Apesar dessas contribuições, ainda é recorrente, no campo acadêmico, a adoção de tecnologias digitais de maneira superficial, limitada à reprodução de práticas tradicionais em ambientes virtuais. Essa utilização reduz o potencial criativo e formativo das tecnologias, reforçando modelos transmissivos de ensino.

Além disso, observa-se uma carência de estudos que analisem criticamente como a cultura digital impacta a produção do conhecimento científico no ensino superior, especialmente no que se refere à formação de sujeitos criativos e autônomos. Assim, evidencia-se uma lacuna relacionada à necessidade de aprofundamento teórico sobre o papel das tecnologias digitais como mediadoras da aprendizagem criativa e da construção do conhecimento no campo acadêmico, superando abordagens meramente técnicas ou instrumentais.

2.3 CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CAMPO ACADÊMICO E FORMAÇÃO CRÍTICA

A construção do conhecimento no campo acadêmico está fundamentada em orientações teóricas que compreendem o aprender como processo ativo, social e reflexivo. Essa perspectiva reconhece o estudante como sujeito histórico e cultural, capaz de interpretar, ressignificar e produzir conhecimentos a partir de suas experiências e interações no contexto universitário.

Autores como Tardif (2014) e Soares (2017) contribuem para essa discussão ao enfatizar a natureza social dos saberes e a importância da linguagem na constituição do conhecimento. Tardif analisa os saberes docentes como construções sociais, enquanto Soares discute o letramento como prática social, ampliando a compreensão dos processos formativos no ensino superior.

Em *Saberes docentes e formação profissional*, Tardif (2014) afirma que os saberes são produzidos nas interações entre sujeitos e contextos, não sendo meramente transmitidos. Essa concepção dialoga com a aprendizagem criativa ao reconhecer que o conhecimento acadêmico se constrói a partir da articulação entre teoria, prática e reflexão crítica. Soares (2017), ao discutir o letramento, destaca que a aprendizagem envolve práticas sociais de leitura e escrita que possibilitam a participação ativa dos sujeitos em diferentes esferas sociais. Para a autora, “o letramento não é apenas domínio de técnicas, mas apropriação de práticas sociais de uso da escrita” (Soares, 2017, p. 44), o que se aplica também ao contexto acadêmico.

A construção do conhecimento, nessa perspectiva, exige práticas pedagógicas que favoreçam a

reflexão, o diálogo e a produção autoral, elementos centrais da aprendizagem criativa mediada por tecnologias digitais. No ensino superior, isso implica repensar estratégias avaliativas, curriculares e metodológicas que ainda privilegiam a reprodução de conteúdos.

Zabala e Arnau (2010) contribuem para esse debate ao discutir o ensino por competências, defendendo a mobilização integrada de conhecimentos, habilidades e atitudes em situações reais. Essa abordagem reforça a necessidade de práticas educativas que promovam a aplicação criativa do conhecimento no contexto acadêmico. Entretanto, ainda são limitados os estudos que analisam de forma articulada a construção do conhecimento acadêmico, a aprendizagem criativa e o uso das tecnologias digitais, especialmente no que se refere à formação crítica e científica dos estudantes universitários.

Dessa forma, identifica-se uma lacuna teórica no aprofundamento das relações entre práticas pedagógicas criativas, cultura digital e produção do conhecimento no ensino superior, apontando para a necessidade de investigações que contribuam para a consolidação de propostas pedagógicas inovadoras no campo acadêmico.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados teóricos discutidos neste estudo evidenciam que a aprendizagem criativa, quando articulada às tecnologias digitais, configura-se como uma abordagem potente para a construção do conhecimento no campo acadêmico. As análises realizadas demonstram que práticas pedagógicas fundamentadas na criação, na colaboração e na autoria favorecem processos formativos mais significativos, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico dos estudantes universitários.

As interpretações apresentadas convergem com pesquisas prévias que defendem a superação de modelos pedagógicos tradicionais e a valorização de abordagens ativas e reflexivas no ensino superior. No entanto, diferenciam-se de estudos que tratam as tecnologias digitais de forma instrumental, ao evidenciar que seu potencial educativo está diretamente relacionado à orientação pedagógica que sustenta seu uso. Essa diferença pode ser atribuída à compreensão das tecnologias como elementos da cultura digital e não apenas como recursos técnicos.

Do ponto de vista teórico, os resultados reforçam a validade das abordagens que concebem a aprendizagem como processo social, criativo e contextualizado, confirmando a pertinência da aprendizagem criativa como orientação pedagógica no contexto acadêmico. A análise evidencia que essa perspectiva amplia a compreensão sobre como o conhecimento científico é construído, ao reconhecer o estudante como sujeito ativo e produtor de saberes.

No que se refere às implicações práticas, o estudo aponta para a necessidade de repensar o planejamento curricular, as metodologias de ensino e os processos avaliativos no ensino superior. A

aprendizagem criativa mediada pelas tecnologias digitais demanda ambientes educacionais que favoreçam a experimentação, o diálogo e a produção autoral, bem como a atuação do docente como mediador do conhecimento.

As evidências apresentadas sustentam a conclusão de que a integração entre aprendizagem criativa e tecnologias digitais contribui para práticas pedagógicas mais alinhadas às demandas contemporâneas da formação acadêmica, especialmente no que diz respeito à preparação de sujeitos críticos, criativos e capazes de atuar em contextos complexos e dinâmicos.

Entretanto, o estudo também evidencia limitações no campo teórico, sobretudo no que se refere à escassez de pesquisas empíricas que investiguem, de forma sistemática, os impactos da aprendizagem criativa mediada por tecnologias digitais em contextos universitários específicos. Tal lacuna aponta para a necessidade de investigações futuras que articulem teoria e prática pedagógica.

Diante disso, recomenda-se que pesquisas futuras aprofundem a análise dessa temática por meio de estudos empíricos, como pesquisas de campo, estudos de caso ou pesquisas-ação, que permitam compreender como a aprendizagem criativa se materializa em diferentes áreas do conhecimento no ensino superior. Dessa forma, mantém-se aberta uma lacuna a ser preenchida por novos estudos, contribuindo para o fortalecimento teórico e prático da aprendizagem criativa no campo acadêmico.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

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

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

RESNICK, Mitchel. **Lifelong kindergarten: cultivating creativity through projects, passion, peers, and play**. Cambridge: MIT Press, 2017.

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

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VALENTE, José Armando. **Educação e tecnologia: abordagens pedagógicas**. Campinas: Unicamp/NIED, 2014.

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

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

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 39

LITERATURA INFANTIL NA AMAZÔNIA: ENTRE TRADIÇÃO ORAL, CULTURA RIBEIRINHA E EDUCAÇÃO ESCOLAR

CHILDREN'S LITERATURE IN THE AMAZON: BETWEEN ORAL TRADITION, RIVERSIDE CULTURE, AND SCHOOL EDUCATION

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-039

Andréia Pacheco de Almeida
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas (UEPA)
E-mail: andreia.p.almeida2025@gmail.com

Aurora de Castro Pantoja
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas (UEPA)
E-mail: auroradecastropantoja@gmai.com

Cindy Izabelle Hage Pantoja
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas (UEPA)
E-mail: cursoderedacaoprofcindyhage@gmail.com

Elizete Ferreira Morais Barbosa
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas (UEPA)
E-mail: prof.elizetemorais@gmail.com

Francinete de Jesus dos Santos Miranda
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas (UEPA)
E-mail: fran71jsm@gmail.com

Izabela Cristian de Castro Pantoja
Licenciada em Pedagogia (UEPA)
E-mail: izabelacristian@gmail.com

João Vicente Moraes Barbosa
Especialização em Psicopedagogia Institucional com Ênfase em Educação Especial pela Faculdade de Educação Superior de Paragominas
E-mail: jvicentemb@yahoo.com.br

Maria Cristina Gonçalves Corrêa
Pós-graduada em Gestão, Coordenação e Orientação (Faculdade Montenegro)
E-mail: cristinamateus2008@hotmail.com

Nayara Karine Silva de Souza
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas (UEPA)
E-mail: professoranayarakarine@gmail.com

Vanessa Palheta Rodrigues
Especialista em Língua Inglesa e Literatura (UFPA)
E-mail: vanpalheta@gmail.com

RESUMO
Este artigo analisa a literatura infantil na Amazônia a partir da articulação entre tradição oral, cultura ribeirinha e educação escolar. Fundamentado em uma abordagem teórica de natureza qualitativa e bibliográfica, o estudo discute a literatura infantil como prática cultural e formativa, destacando o papel da oralidade na constituição do imaginário infantil amazônico. A análise evidencia que mitos, lendas e narrativas ribeirinhas configuram um patrimônio cultural significativo, capaz de contribuir para o letramento literário e para a valorização das identidades locais no contexto escolar. Os resultados indicam que a integração da literatura infantil amazônica às práticas pedagógicas favorece uma educação mais contextualizada, dialógica e sensível à diversidade cultural. Conclui-se que a valorização da tradição oral e da cultura ribeirinha no ensino de literatura constitui um caminho promissor para a formação do leitor e para o fortalecimento de uma educação comprometida com a realidade amazônica.

Palavras-chave: Literatura infantil; Tradição oral; Cultura ribeirinha; Educação escolar; Amazônia.

ABSTRACT
This article analyzes children's literature in the Amazon region from the perspective of the articulation between oral tradition, riverside culture, and school education. Based on a qualitative and bibliographical theoretical approach, the study discusses children's literature as a cultural and formative practice, highlighting the role of orality in the constitution of the Amazonian children's imaginary. The analysis shows that myths, legends, and riverside narratives constitute a significant cultural heritage, capable of contributing to literary literacy and the valorization of local identities in the school context. The results indicate that the integration of Amazonian children's literature into pedagogical practices favors a more contextualized, dialogical, and sensitive education to cultural diversity. It concludes that the valorization of oral tradition and riverside culture in literature teaching constitutes a promising path for reader development and for strengthening an education committed to the Amazonian reality.

Keywords: Children's literature; Oral tradition; Riverside culture; School education; Amazon.

1 INTRODUÇÃO

A literatura infantil ocupa papel central nos processos de formação humana, especialmente por sua contribuição no desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da sensibilidade estética e da construção de sentidos acerca do mundo social e cultural em que a criança está inserida. No contexto amazônico, essa relevância se intensifica, uma vez que a infância se constitui em estreita relação com os rios, a floresta, a oralidade e os modos de vida ribeirinhos, elementos que historicamente estruturam a produção de narrativas, mitos, lendas e histórias transmitidas de geração em geração. Investigar a literatura infantil na Amazônia, portanto, implica reconhecer sua importância como prática cultural, educativa e identitária, capaz de articular tradição oral, cultura local e educação escolar.

De modo geral, a literatura infantil tem sido compreendida como um instrumento pedagógico e cultural que ultrapassa a função meramente didática, assumindo papel formativo no processo de letramento literário e na constituição do sujeito leitor (Coelho, 2000; Zilberman, 2003; Cosson, 2018). Estudos clássicos apontam que o contato com textos literários, desde a infância, favorece a apropriação da linguagem simbólica, a ampliação do repertório cultural e o fortalecimento da relação entre experiência estética e vida social (Soares, 2009). Sob essa perspectiva, a literatura infantil se consolida como um campo legítimo de produção de conhecimento, atravessado por dimensões históricas, sociais e culturais.

No que se refere à oralidade e à tradição cultural, autores como Bakhtin (2011) e Benjamin (2012) destacam a narrativa como prática social marcada pelo diálogo, pela memória coletiva e pela circulação de saberes. Na Amazônia, essa tradição narrativa manifesta-se de forma singular por meio de mitos, lendas e histórias vinculadas à experiência ribeirinha, conforme evidenciado em registros clássicos como a *Poranduba amazonense* (Rodrigues, 2008). Essas narrativas constituem um patrimônio cultural imaterial que dialoga diretamente com a infância amazônica e com os processos de significação do mundo.

Pesquisas no campo da educação e da infância na Amazônia têm evidenciado a importância de considerar os contextos socioculturais das crianças ribeirinhas, valorizando suas linguagens, brincadeiras e formas de expressão (Silva et al., 2018; Dutra, 2012). Tais estudos reforçam que o desenvolvimento infantil ocorre em interação com o meio social, conforme os pressupostos da teoria histórico-cultural de Vigotski (2007), na qual a linguagem e a cultura assumem papel mediador fundamental. Além disso, investigações sobre educação escolar ribeirinha apontam para a necessidade de currículos que dialoguem com os saberes locais e com a realidade amazônica (Ferreira; Lopes, 2020).

Apesar desses avanços, observa-se que grande parte das pesquisas sobre literatura infantil e letramento literário ainda se concentra em contextos urbanos e em produções literárias de matriz eurocêntrica, o que tende a marginalizar narrativas oriundas da tradição oral amazônica. Mesmo quando a cultura regional é abordada, muitas vezes ela aparece de forma folclorizada ou dissociada das práticas escolares contemporâneas, sem uma reflexão aprofundada sobre sua integração crítica ao ensino de

literatura. Desse modo, identifica-se uma lacuna no que diz respeito à articulação sistemática entre literatura infantil, tradição oral amazônica, cultura ribeirinha e práticas pedagógicas escolares.

Diante desse cenário, emergem alguns questionamentos orientadores: de que maneira a literatura infantil amazônica, fundamentada na tradição oral e na cultura ribeirinha, pode contribuir para uma educação escolar mais contextualizada? Como essas narrativas podem ser incorporadas às práticas de leitura literária sem perder sua dimensão cultural e simbólica? Em que medida a escola tem reconhecido e valorizado os saberes narrativos das comunidades ribeirinhas no processo de formação leitora das crianças?

Ao dialogar com estudos consolidados sobre literatura infantil, oralidade e educação contextualizada (Coelho, 2000; Cosson, 2018; Freire, 1996; Morin, 2007), este trabalho se insere na tradição de pesquisas que defendem uma educação comprometida com a diversidade cultural e com a valorização dos saberes locais. Contudo, busca avançar ao focalizar especificamente o contexto amazônico, enfatizando a literatura infantil como ponte entre tradição oral e educação escolar.

Assim, o objetivo deste artigo é analisar a literatura infantil na Amazônia a partir da relação entre tradição oral, cultura ribeirinha e educação escolar, discutindo suas potencialidades para a formação do leitor e para a valorização da identidade cultural amazônica no espaço educativo. A pesquisa se caracteriza como de natureza qualitativa e bibliográfica, apoiando-se em estudos teóricos e produções acadêmicas que abordam literatura infantil, oralidade, infância e educação na Amazônia.

Os resultados apontam que a literatura infantil amazônica, quando integrada de forma crítica às práticas pedagógicas, contribui para o fortalecimento do letramento literário, para a valorização da cultura ribeirinha e para a construção de uma educação mais significativa e contextualizada. Além disso, evidencia-se que a incorporação de narrativas orais no ambiente escolar favorece o diálogo entre saberes tradicionais e conhecimentos escolares.

O artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se a discussão teórica sobre literatura infantil, oralidade e cultura amazônica; em seguida, aborda-se a relação entre educação escolar e cultura ribeirinha; posteriormente, são discutidas as contribuições da literatura infantil amazônica para a prática pedagógica; por fim, são apresentadas as considerações finais, destacando as implicações do estudo para a educação e para futuras pesquisas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DO LEITOR

A literatura infantil é compreendida como uma prática cultural e estética fundamental no processo de formação humana, especialmente por possibilitar à criança o contato com narrativas que articulam imaginação, linguagem e experiência social. Nessa perspectiva, a literatura assume papel formativo ao favorecer a construção de sentidos sobre o mundo, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo,

emocional e simbólico do sujeito leitor (Coelho, 2000).

Enquanto campo específico de produção cultural, a literatura infantil distingue-se por sua linguagem simbólica, marcada pela polissemia e pela abertura interpretativa. Diferentemente de textos utilitários, o texto literário permite múltiplas leituras, estimulando a criatividade e a sensibilidade estética da criança. Essa característica reforça a compreensão da literatura como experiência, e não como mero instrumento pedagógico (Zilberman, 2003).

A formação do leitor literário ocorre por meio do contato sistemático com obras que desafiam o leitor a interpretar, imaginar e refletir. Tal formação é mediada socialmente, uma vez que o acesso à literatura depende de práticas culturais que promovam a leitura como valor simbólico. Nesse sentido, a escola configura-se como espaço privilegiado para a construção de experiências literárias significativas, desde que reconheça a literatura como linguagem artística (Soares, 2009).

O conceito de letramento literário contribui para ampliar essa compreensão ao destacar que a leitura literária envolve práticas sociais específicas, nas quais o leitor aprende a interagir com o texto para além da decodificação. O letramento literário pressupõe a vivência contínua com a literatura, permitindo que o sujeito compreenda suas convenções, seus efeitos de sentido e sua função cultural (Cosson, 2018).

Apesar desses avanços teóricos, observa-se que muitas práticas escolares ainda subordinam a literatura infantil a finalidades moralizantes ou gramaticais. Tal abordagem reduz a complexidade do texto literário, comprometendo sua dimensão estética e simbólica. Esse uso instrumental da literatura limita a formação do leitor crítico e afasta a criança da experiência literária plena.

Além disso, a seleção de obras literárias no contexto escolar tende a privilegiar produções de matriz hegemônica, frequentemente desvinculadas da realidade cultural dos estudantes. Esse movimento contribui para a homogeneização do repertório literário, invisibilizando narrativas regionais e experiências culturais diversas, como aquelas oriundas da Amazônia.

Dessa forma, evidencia-se uma lacuna no campo da literatura infantil no que se refere à valorização de produções literárias vinculadas a contextos socioculturais específicos. Torna-se necessário ampliar o debate teórico e pedagógico para reconhecer a literatura infantil amazônica como parte constitutiva da formação do leitor, em diálogo com as experiências e identidades das crianças.

2.2 ORALIDADE, NARRATIVA E TRADIÇÃO CULTURAL

A oralidade constitui um elemento estruturante das práticas culturais e narrativas, sendo compreendida como forma primordial de transmissão de saberes, valores e memórias coletivas. Sob essa perspectiva, a narrativa oral não se limita ao ato de contar histórias, mas representa uma prática social que articula linguagem, experiência e cultura (Bakhtin, 2011).

A teoria do dialogismo contribui para compreender a narrativa oral como espaço de circulação de

múltiplas vozes, nas quais os sentidos são construídos de forma interacional. Cada narrativa carrega marcas do contexto social e histórico em que é produzida, evidenciando que a linguagem é sempre atravessada por relações culturais e ideológicas (Bakhtin, 2011).

Walter Benjamin, ao refletir sobre a figura do narrador, destaca a oralidade como prática que preserva a experiência vivida e compartilhada. Para o autor, a narrativa oral transmite saberes que não se esgotam na informação imediata, mas se constroem a partir da memória, do tempo e da coletividade (Benjamin, 2012).

No contexto amazônico, a oralidade manifesta-se de forma singular por meio de mitos, lendas e histórias associadas aos rios, à floresta e ao cotidiano das comunidades ribeirinhas. Essas narrativas constituem um patrimônio cultural imaterial, que expressa modos próprios de compreender a natureza, o tempo e as relações sociais (Rodrigues, 2008).

As narrativas orais amazônicas desempenham papel fundamental na formação cultural das crianças, uma vez que estruturam o imaginário infantil e fortalecem o sentimento de pertencimento comunitário. Por meio dessas histórias, as crianças entram em contato com valores, crenças e símbolos que integram sua identidade cultural.

Entretanto, apesar de sua relevância cultural, a oralidade ainda ocupa lugar marginal no contexto escolar, frequentemente tratada como prática informal ou secundária. Essa marginalização desconsidera o potencial pedagógico e literário das narrativas orais, especialmente no que se refere à formação do leitor.

Assim, identifica-se uma lacuna teórica e pedagógica na articulação entre oralidade e literatura infantil, sobretudo no contexto amazônico. Torna-se necessário reconhecer a narrativa oral como forma legítima de produção literária e como elemento fundamental para a construção de práticas educativas culturalmente contextualizadas.

2.3 INFÂNCIA, CULTURA RIBEIRINHA E DESENVOLVIMENTO HUMANO

A compreensão da infância adotada neste estudo fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, segundo a qual a criança se constitui como sujeito social por meio das interações estabelecidas em seu contexto cultural. Nessa abordagem, o desenvolvimento não é determinado exclusivamente por fatores biológicos, mas mediado pelas relações sociais e pela linguagem (VIGOTSKI, 2007).

A infância, portanto, deve ser compreendida como construção social e histórica, atravessada por práticas culturais específicas. No contexto amazônico, as crianças ribeirinhas constroem suas experiências em estreita relação com os rios, a floresta, o trabalho familiar e as narrativas orais, elementos que estruturam seus modos de viver e significar o mundo (Silva et al., 2018).

As práticas culturais ribeirinhas influenciam diretamente as formas de linguagem e expressão das

crianças, incluindo brincadeiras, desenhos, narrativas e gestos. Esses elementos constituem linguagens legítimas da infância, que revelam modos próprios de produção de sentidos e de interação social. Estudos sobre o imaginário infantil ribeirinho evidenciam a presença recorrente de símbolos culturais e narrativas orais na constituição das linguagens das crianças. Tais manifestações demonstram que a oralidade ocupa lugar central na formação do pensamento e da imaginação infantil nesses contextos (Dutra, 2012).

A teoria histórico-cultural permite compreender essas manifestações como processos mediadores do desenvolvimento, nos quais a criança se apropria da cultura por meio da interação social. A linguagem, nesse sentido, atua como instrumento simbólico que organiza o pensamento e possibilita a internalização de significados culturais.

Apesar dessas contribuições, ainda são limitadas as pesquisas que articulam infância ribeirinha, literatura infantil e educação escolar de forma integrada. Muitas investigações abordam esses temas de maneira fragmentada, sem considerar suas inter-relações. Essa lacuna aponta para a necessidade de aprofundar estudos que reconheçam a criança ribeirinha como sujeito cultural ativo e produtor de narrativas, valorizando suas experiências como base para práticas pedagógicas e literárias contextualizadas.

2.4 EDUCAÇÃO ESCOLAR CONTEXTUALIZADA NA AMAZÔNIA

A educação escolar contextualizada fundamenta-se em uma orientação teórica crítica que compreende o processo educativo como prática social comprometida com a realidade dos sujeitos. Nessa perspectiva, o conhecimento escolar deve dialogar com os saberes locais, valorizando as experiências culturais dos educandos (Freire, 1996).

A proposta de uma educação contextualizada na Amazônia implica reconhecer a diversidade cultural da região e os modos de vida das populações ribeirinhas. Tal reconhecimento desafia modelos educacionais padronizados, que frequentemente desconsideram as especificidades socioculturais dos territórios amazônicos (Ferreira; Lopes, 2020).

A imposição de currículos homogêneos tende a distanciar a escola da realidade dos estudantes, comprometendo o sentido da aprendizagem. No contexto ribeirinho, essa distância se manifesta na ausência de conteúdos que dialoguem com a cultura local, como as narrativas orais e a literatura regional.

A perspectiva da complexidade contribui para essa discussão ao defender uma educação que articule cultura, natureza e sociedade de forma integrada. Essa abordagem reconhece que os saberes não são compartimentos isolados, mas se constroem em redes interdependentes (Morin, 2007).

No contexto amazônico, essa visão é particularmente relevante, uma vez que os modos de vida estão profundamente vinculados ao meio ambiente e às tradições culturais. A literatura infantil amazônica, nesse sentido, pode atuar como mediadora entre saberes tradicionais e conhecimentos escolares.

Entretanto, observa-se que a literatura infantil regional ainda ocupa espaço reduzido nos currículos

escolares. Sua inserção, quando ocorre, é frequentemente pontual e descontextualizada, o que limita seu potencial formativo. Dessa forma, evidencia-se a necessidade de aprofundar estudos e práticas que integrem literatura infantil, oralidade e cultura ribeirinha ao currículo escolar, contribuindo para a construção de uma educação mais significativa, inclusiva e culturalmente situada.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que a literatura infantil, quando compreendida como prática cultural e simbólica, assume papel estratégico na articulação entre tradição oral, cultura ribeirinha e educação escolar no contexto amazônico. Os resultados interpretados indicam que as narrativas oriundas da oralidade amazônica — mitos, lendas e histórias do cotidiano ribeirinho — constituem um repertório literário legítimo e potente para a formação do leitor infantil, especialmente por dialogarem diretamente com as experiências e identidades das crianças da região.

A discussão teórica permitiu compreender que a valorização da literatura infantil amazônica contribui para o fortalecimento do letramento literário, ao possibilitar que a criança reconheça a si mesma e seu território nas narrativas apresentadas no espaço escolar. Esse reconhecimento favorece a construção de sentidos mais significativos para a leitura, ampliando o vínculo entre literatura, cultura e aprendizagem. Nesse aspecto, os resultados dialogam com estudos que defendem uma educação literária comprometida com a diversidade cultural, ao mesmo tempo em que evidenciam a necessidade de superar práticas pedagógicas que tratam a literatura de forma utilitarista ou descontextualizada.

Constatou-se, ainda, que a oralidade amazônica permanece marginalizada no currículo escolar, apesar de sua relevância na constituição do imaginário infantil e na transmissão de saberes tradicionais. Essa constatação revela um distanciamento entre a escola e as práticas culturais das comunidades ribeirinhas, o que reforça a urgência de propostas pedagógicas que integrem narrativas orais e literatura infantil regional de maneira crítica e sistemática.

Do ponto de vista educacional, os resultados apontam que a inserção da literatura infantil amazônica no contexto escolar pode contribuir para a construção de uma educação mais contextualizada, dialógica e culturalmente situada. Ao articular saberes tradicionais e conhecimentos escolares, a literatura torna-se mediadora de processos formativos que respeitam a pluralidade cultural e promovem a valorização das identidades amazônicas.

Por fim, este estudo evidencia a existência de lacunas no campo da pesquisa sobre literatura infantil na Amazônia, especialmente no que se refere à integração entre oralidade, cultura ribeirinha e práticas escolares. Dessa forma, sugere-se o aprofundamento de investigações empíricas que analisem experiências pedagógicas concretas, bem como a ampliação do debate sobre políticas curriculares que reconheçam a literatura infantil amazônica como componente essencial da educação básica. Espera-se que este trabalho

contribua para fortalecer reflexões e práticas que reconheçam a literatura como direito cultural e instrumento de valorização da infância amazônica.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

RODRIGUES, João Barbosa. **Poranduba amazonense**. Manaus: Editora Valer, 2008.

DUTRA, Maria Antônia. **Entre grafismos e oralidades: o imaginário da criança ribeirinha amazônica**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012.

FERREIRA, Luiz; LOPES, Edilene. **Educação escolar ribeirinha e currículo na Amazônia paraense**. Interfaces da Educação, Paranaíba, v. 11, n. 32, p. 210–230, 2020.

SILVA, Laura Maria Araújo Alves et al. **Educação infantil e estudos da infância na Amazônia**. Curitiba: CRV, 2018.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 40

APRENDER NAS RELAÇÕES: O DIÁLOGO E A CONVIVÊNCIA COMO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

LEARNING THROUGH RELATIONSHIPS: DIALOGUE AND COEXISTENCE AS FOUNDATIONS OF BASIC EDUCATION

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-040

Fernanda de Lima
Pós-graduada em Atendimento Educacional especializado (Uninter)
E-mail:nandynhalima1@gmail.com

Mariana Fernandes Vasconcellos
Doutora em Letras pela UPF
E-mail: marianafernandesvasconcellos

Thaís Gavião de Mello Menezes
Licenciatura em Educação Física (Unopar)
E-mail:thalumello25@gmail.com

Lucia Maria Justen Quintana
Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado São Luiz

Denise dos Santos Martins
Pós-graduada em Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial(Unifacvest)
E-mail: machadoelias22@gmail.com

Carolina Alice de Lima Pereira
Pós em Educação Ambiental Universidade São Luis

Laleska Caçapietra Goulart
Pós-graduação em Educação Especial Inclusiva – Faculdade São Braz

Fátima Rosangela Prettz Camara Canto
Pós-graduação em Gestão Escolar, Supervisão e Orientação (Mauá)
E-mail: fatima-prettz@hotmail.com

Erica Tatiana Petroceli Machado
Pós-graduada em Psicopedagogia clínica e institucional (Ibpex)

Rosangela Maria de Lima Fontoura
Especialização em Alfabetização e Letramento pós-graduação Lato sensu
Faculdade de educação e Tecnologia da região missioneira - FETREMIS

Silvia Roseli Silva da Silva
Pós em Psicopedagogia Universidade Norte do Paraná
E-mail: silvia.nroseli@gmail.com

RESUMO

A aprendizagem na Educação Básica ultrapassa a transmissão de conteúdos e se constitui, fundamentalmente, como um processo relacional, construído nas interações, no diálogo e na convivência cotidiana. Este artigo tem como objetivo discutir a centralidade das relações humanas no processo de aprendizagem ao longo da Educação Básica, ressaltando a importância do diálogo, do respeito e do convívio presencial em um contexto marcado pelo avanço das tecnologias digitais e da inteligência artificial. A partir de uma abordagem teórica, fundamentada na **Base Nacional Comum Curricular** e em contribuições da psicologia e da educação, o texto analisa como as interações entre estudantes, professores e conhecimentos favorecem aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral dos sujeitos. As reflexões evidenciam que, embora as tecnologias ampliem possibilidades pedagógicas, elas não substituem a presença, a escuta e o vínculo humano, elementos essenciais para a formação ética, social e emocional. Conclui-se que fortalecer as relações humanas no contexto escolar constitui um compromisso pedagógico e ético indispensável para uma educação mais humanizada e significativa.

Palavras-chave: Educação Básica; Aprendizagem relacional; Diálogo; Convivência; Relações humanas.

ABSTRACT

Learning in Basic Education goes beyond the transmission of content and is fundamentally constituted as a relational process, built through interactions, dialogue, and everyday coexistence. This article aims to discuss the centrality of human relationships in the learning process throughout Basic Education, emphasizing the importance of dialogue, respect, and face-to-face interaction in a context marked by the advancement of digital technologies and artificial intelligence. Based on a theoretical approach grounded in the National Common Curricular Base and contributions from psychology and education, the text analyzes how interactions among students, teachers, and knowledge foster meaningful learning and integral development. The reflections highlight that although technologies expand pedagogical possibilities, they do not replace presence, listening, and human bonds, which are essential elements for ethical, social, and emotional formation. It is concluded that strengthening human relationships in the school context represents an indispensable pedagogical and ethical commitment to more humanized and meaningful education.

Keywords: Basic Education; Relational learning; Dialogue; Coexistence; Human relationships.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Básica constitui-se como um espaço privilegiado de formação humana, no qual ensinar e aprender vão muito além da transmissão de conteúdos curriculares. Ao longo das diferentes etapas da escolarização, a aprendizagem se constrói, sobretudo, nas relações estabelecidas entre estudantes, professores e o conhecimento, mediadas pelo diálogo, pela convivência e pelas experiências compartilhadas no cotidiano escolar. Nesse sentido, compreender a aprendizagem como um processo relacional implica reconhecer a centralidade das interações humanas no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos sujeitos.

Essa compreensão dialoga com os princípios orientadores da **Base Nacional Comum Curricular**, que reconhece a aprendizagem como um processo que envolve participação, convivência, escuta e construção coletiva de sentidos ao longo da Educação Básica. O documento reafirma que a escola não é apenas um espaço de acesso ao conhecimento sistematizado, mas também um lugar de socialização, formação ética e desenvolvimento integral. Assim, aprender envolve estar com o outro, dialogar, respeitar diferenças e construir vínculos.

No entanto, o contexto contemporâneo impõe novos desafios a essa dimensão relacional da aprendizagem. O avanço das tecnologias digitais, das redes sociais e, mais recentemente, da inteligência artificial tem transformado profundamente as formas de comunicação, interação e acesso à informação. Se, por um lado, essas ferramentas ampliam possibilidades pedagógicas e facilitam o compartilhamento de conhecimentos, por outro, observa-se um enfraquecimento das relações presenciais, do diálogo aprofundado e da convivência cotidiana entre os sujeitos.

Estudos recentes na área da psicologia e da saúde mental alertam para os impactos da redução das interações face a face na qualidade das relações humanas. Pesquisas divulgadas pela **Harvard T.H. Chan School of Public Health** indicam que a conexão social consistente está diretamente associada ao bem-estar emocional, à saúde mental e à sensação de pertencimento, enquanto o isolamento e a fragilização dos vínculos podem contribuir para o aumento do estresse, da ansiedade e de dificuldades de engajamento social. Esses dados reforçam a importância de espaços educativos que valorizem o convívio, a presença e a construção de relações significativas.

Na mesma direção, análises contemporâneas publicadas em veículos especializados em psicologia, como a **Psychology Today**, apontam que interações humanas baseadas na escuta ativa, no contato visual e na empatia favorecem relações mais profundas e significativas do que aquelas mediadas exclusivamente por tecnologias. Em um cenário marcado por comunicações rápidas, fragmentadas e muitas vezes superficiais, a escola assume um papel ainda mais relevante ao preservar e fortalecer o encontro humano como elemento essencial do processo educativo.

No cotidiano escolar, essa realidade se manifesta em desafios concretos: dificuldades de escuta, de convivência, de atenção e de diálogo entre os estudantes. Muitas vezes, observa-se que crianças e jovens estão fisicamente presentes na escola, mas emocionalmente distantes, habituados a interações mediadas por telas e respostas imediatas. Diante disso, torna-se fundamental refletir sobre práticas pedagógicas que reafirmem o valor do diálogo, do respeito, do "olho no olho" e da troca de experiências no convívio diário.

Aprender nas relações, portanto, significa reconhecer que a educação é um processo essencialmente humano, que se constrói no encontro com o outro. Mais do que competir com o mundo virtual ou com a inteligência artificial, a escola precisa fortalecer aquilo que nenhuma tecnologia substitui: a relação humana, o vínculo, a escuta sensível e a convivência. Ao valorizar esses elementos, a Educação Básica contribui para a formação de sujeitos críticos, éticos e capazes de viver em sociedade de forma responsável e solidária.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo discutir a centralidade das **interações** e das **práticas pedagógicas** no processo de aprendizagem ao longo da Educação Básica, ressaltando a importância do diálogo, do respeito e do convívio presencial em um cenário marcado pelo avanço das tecnologias digitais e da inteligência artificial. Ao refletir sobre esses aspectos, busca-se contribuir para a formação de professores comprometidos com uma educação mais humana, relacional e significativa.

2 APRENDIZAGEM COMO PROCESSO RELACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Compreender a aprendizagem como um processo relacional implica reconhecer que o conhecimento não se constrói de forma isolada, individual ou neutra, mas emerge das relações que os sujeitos estabelecem entre si e com o contexto em que estão inseridos. Ao longo da Educação Básica, aprender envolve interação, diálogo, troca de experiências e participação ativa em situações coletivas que atribuem sentido ao conhecimento escolar.

Essa concepção rompe com modelos tradicionais de ensino centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos e reforça a ideia de que a aprendizagem é um processo social, histórico e cultural. Nessa perspectiva, o outro assume papel fundamental, pois é na relação com colegas, professores e diferentes linguagens que o estudante amplia suas formas de pensar, agir e compreender o mundo. A escola, portanto, constitui-se como um espaço privilegiado de relações, no qual aprender significa também conviver, escutar, dialogar e cooperar.

A **Base Nacional Comum Curricular** sustenta essa compreensão ao destacar que o processo educativo, ao longo da Educação Básica, deve promover situações que favoreçam a participação, a interação e a construção coletiva de sentidos. O documento reconhece que o desenvolvimento integral dos estudantes envolve dimensões cognitivas, sociais, emocionais e éticas, as quais se articulam nas relações vivenciadas

no cotidiano escolar. Dessa forma, a aprendizagem ganha significado quando ocorre em contextos que valorizam o diálogo, o respeito e a convivência.

Essa abordagem dialoga com a perspectiva histórico-cultural da aprendizagem, que compreende o desenvolvimento humano como resultado das interações sociais mediadas pela linguagem e pela cultura. Nessa concepção, aprender é um processo construído nas relações, no qual o sujeito se apropria dos conhecimentos historicamente produzidos a partir da mediação do outro. Assim, a presença do professor e dos colegas torna-se essencial para a construção de aprendizagens mais complexas e significativas.

Do ponto de vista das relações humanas, a aprendizagem também se fortalece em ambientes nos quais há confiança, escuta e respeito mútuo. A psicologia humanista contribui para essa compreensão ao enfatizar que relações baseadas na empatia, na aceitação e na autenticidade favorecem o desenvolvimento pessoal e a autonomia dos sujeitos. Em contextos educativos, isso significa reconhecer o estudante como um sujeito que aprende melhor quando se sente acolhido, valorizado e respeitado em sua singularidade.

Nesse sentido, o diálogo pedagógico assume papel central no processo de aprendizagem relacional. Dialogar não se restringe à troca verbal de informações, mas envolve a disposição para ouvir, considerar diferentes pontos de vista e construir conhecimentos de forma compartilhada. O diálogo promove o exercício da argumentação, da escuta ativa e do respeito às diferenças, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e participativos.

Na Educação Básica, práticas pedagógicas que favorecem a aprendizagem relacional incluem atividades em grupo, projetos colaborativos, rodas de conversa, debates e situações em que os estudantes são convidados a participar ativamente da construção do conhecimento. Essas práticas fortalecem os vínculos entre os sujeitos e ampliam as possibilidades de aprendizagem, uma vez que o conhecimento passa a ser construído no coletivo, a partir da interação entre diferentes saberes e experiências.

Entretanto, para que a aprendizagem como processo relacional se efetive, é fundamental que o professor assuma o papel de mediador das relações e do conhecimento. Mediar não significa controlar ou dirigir rigidamente as ações dos estudantes, mas criar condições para que o diálogo aconteça, para que as interações sejam respeitosas e para que todos tenham espaço de participação. A intencionalidade pedagógica do professor está justamente na organização de ambientes que favoreçam o encontro, a troca e a construção coletiva de sentidos.

Dessa forma, compreender a aprendizagem como um processo relacional na Educação Básica implica reconhecer que ensinar e aprender são ações profundamente humanas, que se constroem no convívio, na escuta e na interação. Ao valorizar as relações como fundamento do processo educativo, a escola reafirma seu papel formativo, contribuindo para aprendizagens que ultrapassam o domínio cognitivo e alcançam a formação ética, social e emocional dos estudantes.

3 DIÁLOGO, RESPEITO E CONVIVÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR

O diálogo constitui um dos pilares fundamentais para a construção de aprendizagens significativas ao longo da Educação Básica. Dialogar, no contexto educativo, vai além da simples troca de informações: implica escuta atenta, reconhecimento do outro, abertura para diferentes pontos de vista e disposição para construir sentidos de forma coletiva. Quando o diálogo é valorizado na escola, cria-se um ambiente propício ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes.

O respeito mútuo é condição essencial para que o diálogo aconteça de forma efetiva. Respeitar o outro significa reconhecer suas experiências, suas emoções e suas formas de compreender o mundo. No cotidiano escolar, o respeito manifesta-se em atitudes simples, como ouvir sem interromper, considerar a fala do colega, acolher diferenças e resolver conflitos por meio da conversa. Essas práticas contribuem para a construção de um clima escolar mais democrático e colaborativo, no qual os estudantes se sentem pertencentes e valorizados.

A convivência cotidiana na escola desempenha papel central nesse processo. É no convívio que os estudantes aprendem a lidar com regras coletivas, a compartilhar espaços, a cooperar e a resolver divergências. A escola, enquanto espaço de socialização, oferece oportunidades únicas para o desenvolvimento dessas competências, que dificilmente se constroem de forma isolada ou exclusivamente mediada por tecnologias. Assim, aprender a conviver torna-se parte indissociável do aprender conteúdos escolares.

Nesse contexto, o “olho no olho” assume um significado simbólico e pedagógico importante. O contato visual, a presença atenta e a escuta sensível fortalecem os vínculos entre professores e estudantes, criando relações de confiança que favorecem a aprendizagem. A psicologia humanista, representada por autores como **Carl Rogers**, destaca que ambientes baseados na empatia, na aceitação e na autenticidade favorecem o desenvolvimento humano. No espaço escolar, isso se traduz em práticas pedagógicas que reconhecem o estudante como sujeito de direitos, capaz de aprender e se desenvolver quando se sente acolhido e respeitado.

Estudos contemporâneos em psicologia reforçam que a qualidade das relações interpessoais influencia diretamente o bem-estar emocional e o engajamento dos sujeitos em processos de aprendizagem. Análises publicadas em veículos especializados, como a **Psychology Today**, apontam que interações presenciais, marcadas pela escuta ativa e pelo contato humano direto, contribuem para relações mais profundas e significativas do que aquelas mediadas exclusivamente por telas. Esses dados tornam-se especialmente relevantes no contexto escolar, onde a construção de vínculos é condição para o aprender.

No cotidiano da Educação Básica, práticas pedagógicas que valorizam o diálogo e a convivência incluem rodas de conversa, debates, trabalhos em grupo, projetos colaborativos e momentos de escuta coletiva. Essas práticas possibilitam que os estudantes expressem opiniões, compartilhem experiências e

aprendam a argumentar e a respeitar diferentes perspectivas. Além disso, favorecem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, cooperação e responsabilidade.

O papel do professor é central nesse processo. Ao assumir uma postura dialógica e respeitosa, o docente torna-se referência para os estudantes, modelando atitudes e comportamentos que fortalecem a convivência. Mediar conflitos por meio da conversa, valorizar a participação de todos e criar espaços seguros de expressão são ações que contribuem para um ambiente escolar mais humano e acolhedor.

Diante dos desafios contemporâneos, marcados pela intensificação das relações mediadas por tecnologias digitais, reafirmar o valor do diálogo, do respeito e da convivência presencial torna-se ainda mais necessário. A escola, ao priorizar o encontro humano e a construção de relações significativas, fortalece sua função formativa e contribui para aprendizagens que ultrapassam o domínio cognitivo, alcançando a formação ética, social e emocional dos estudantes.

4 EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DO MUNDO DIGITAL E DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

O avanço das tecnologias digitais e, mais recentemente, da inteligência artificial tem provocado profundas transformações nas formas de comunicação, interação e produção de conhecimento na sociedade contemporânea. No campo educacional, essas mudanças apresentam desafios e possibilidades, exigindo da escola e dos professores uma reflexão crítica sobre o uso pedagógico das tecnologias e seus impactos nas relações humanas e nos processos de aprendizagem.

Na Educação Básica, o acesso a recursos digitais ampliou significativamente as possibilidades de informação, pesquisa e comunicação. Ferramentas digitais e sistemas baseados em inteligência artificial podem contribuir para a personalização da aprendizagem, para o apoio ao planejamento docente e para a ampliação de estratégias pedagógicas. No entanto, quando o uso dessas tecnologias ocorre de forma acrítica ou excessiva, observa-se o risco de fragilização das relações presenciais, do diálogo aprofundado e da convivência cotidiana entre estudantes e professores.

Pesquisas recentes em saúde e psicologia apontam que a qualidade das interações humanas está diretamente relacionada ao bem-estar emocional e ao engajamento social. Estudos divulgados pela **Harvard T.H. Chan School of Public Health** indicam que a conexão social consistente contribui para a saúde mental, para a redução do estresse e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento, enquanto o isolamento e a diminuição do convívio presencial podem impactar negativamente o desenvolvimento emocional e social dos indivíduos. Esses dados reforçam a importância de a escola preservar espaços de convivência e interação direta, mesmo em um cenário cada vez mais digitalizado.

No ambiente escolar, observa-se que muitos estudantes estão habituados a interações rápidas, mediadas por telas, marcadas por respostas imediatas e comunicação fragmentada. Esse contexto pode

dificultar o desenvolvimento da escuta atenta, da empatia e da convivência com o outro em situações presenciais. Análises contemporâneas publicadas em veículos especializados em psicologia, como a **Psychology Today**, destacam que interações face a face, baseadas no contato visual, na escuta ativa e na empatia, favorecem relações mais profundas e significativas do que aquelas mediadas exclusivamente por meios digitais.

Diante desse cenário, a Educação Básica assume um papel fundamental ao reafirmar o valor do encontro humano como elemento central do processo educativo. A escola não deve se posicionar em oposição às tecnologias ou à inteligência artificial, mas sim integrá-las de forma crítica e ética, garantindo que não substituam aquilo que é insubstituível: a relação humana. A presença do professor, o diálogo em sala de aula, a troca de olhares, a escuta sensível e a convivência cotidiana são elementos que nenhuma tecnologia é capaz de reproduzir plenamente.

Nesse sentido, torna-se essencial que as práticas pedagógicas promovam o uso consciente das tecnologias, articulando recursos digitais com momentos de interação presencial, trabalho colaborativo e diálogo coletivo. Projetos em grupo, debates, rodas de conversa e atividades que valorizem a cooperação contribuem para equilibrar o uso das tecnologias e fortalecer as relações interpessoais no contexto escolar.

Assim, refletir sobre a Educação Básica no contexto do mundo digital e da inteligência artificial implica reconhecer tanto as potencialidades quanto os limites dessas ferramentas. Ao valorizar o convívio, o diálogo e a presença, a escola reafirma seu compromisso com uma educação humanizada, que compreende a aprendizagem como um processo relacional e prepara os estudantes para viver em sociedade de forma crítica, ética e responsável.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, buscou-se discutir a aprendizagem na Educação Básica a partir de uma perspectiva relacional, compreendendo que ensinar e aprender são processos profundamente humanos, construídos nas interações, no diálogo, no respeito e na convivência cotidiana. Essa abordagem permite superar visões reducionistas da educação centradas apenas na transmissão de conteúdos e reafirma a escola como um espaço de relações, formação ética e desenvolvimento integral dos sujeitos.

As reflexões apresentadas evidenciam que as interações entre estudantes, professores e conhecimentos constituem a base para aprendizagens significativas. O diálogo, a escuta atenta, o “olho no olho” e o convívio presencial fortalecem vínculos, promovem o sentimento de pertencimento e criam condições favoráveis para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Nesse sentido, aprender nas relações implica reconhecer o outro como parte essencial do processo educativo e valorizar a construção coletiva do conhecimento.

As orientações da **Base Nacional Comum Curricular** reforçam essa compreensão ao destacar a importância da participação, da convivência e das interações ao longo da Educação Básica. Ao alinhar as práticas pedagógicas a esses princípios, o professor contribui para uma educação que respeita os sujeitos em sua singularidade e promove aprendizagens que fazem sentido para a vida em sociedade.

Diante do avanço das tecnologias digitais e da inteligência artificial, o artigo também evidenciou a necessidade de uma reflexão crítica sobre seus impactos no contexto escolar. Embora esses recursos ofereçam inúmeras possibilidades pedagógicas, é fundamental reconhecer seus limites e evitar que substituam aquilo que é insubstituível: a relação humana. A escola, mais do que competir com o mundo virtual, precisa reafirmar-se como espaço de encontro, diálogo e convivência, preservando o caráter humano do processo educativo.

Nesse contexto, o papel do professor torna-se ainda mais relevante. Cabe ao docente atuar como mediador das relações e do conhecimento, organizando práticas pedagógicas que favoreçam a interação, o diálogo e a participação dos estudantes. Ao valorizar a escuta, o respeito e o trabalho coletivo, o professor contribui para a formação de sujeitos críticos, éticos e capazes de viver em sociedade de forma solidária e responsável.

Por fim, compreender a aprendizagem como um processo relacional na Educação Básica significa reafirmar o compromisso com uma educação humanizada, que reconhece a centralidade das relações no desenvolvimento dos sujeitos. Em um mundo cada vez mais mediado por tecnologias e inteligência artificial, fortalecer o diálogo, o convívio e as relações presenciais na escola torna-se não apenas um desafio, mas uma necessidade ética e pedagógica para a construção de uma educação verdadeiramente significativa.

REFERÊNCIAS

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

HARVARD T. H. CHAN SCHOOL OF PUBLIC HEALTH. *The importance of social connections for health and well-being*. 2024.

ROGERS, Carl R. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PSYCHOLOGY TODAY. *Why we need each other: the science of human connection*. 2025.

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 41

COMPETÊNCIAS MATEMÁTICAS NA BNCC E COMPARAÇÃO COM CURRÍCULOS INTERNACIONAIS

MATHEMATICAL COMPETENCIES IN THE BNCC AND COMPARISON WITH INTERNATIONAL CURRICULA

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-041

Waldecir Santos da Silva
Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica
Faculdade Iguaçu
ORCID: 0009000626820797

Jonas da Costa Pereira
Graduando em Física – UniFatecie
E-mail: pjonasdacosta@gmail.com

Kelly Cruz
Pós-graduada em Análises Clínicas
FAVENI
E-mail: kcfisica@gmail.com

Joselma Coelho Lima dos Santos
Graduada em Pedagogia pela Faculdade do Vale do Itapecuru
Especialista em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
Especialista em Gestão, Supervisão e Coordenação Escolar (INTA)
E-mail: joselmagadita@gmail.com

Kleber Wilson Bezerra
Mestre em Educação – Universidade Estácio de Sá
Francisco Morato – SP
E-mail: kleberwb@gmail.com

Francisco das Chagas Moraes dos Santos
Graduado em Ciências – Habilitação em Matemática
Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Especialista em Tecnologias da Informação para Educadores (UFRGS)
E-mail: titomoraessantos@gmail.com

RESUMO
O presente capítulo tem como objetivo analisar as competências matemáticas previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e compará-las com referenciais de currículos internacionais, especialmente aqueles adotados por organismos como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) e avaliações internacionais como o PISA e o TIMSS. A metodologia adotada consistiu em uma pesquisa qualitativa de caráter documental e comparativo, fundamentada na análise de documentos oficiais nacionais e internacionais, bem como em literatura científica da área da Educação Matemática. Os resultados indicam que a BNCC apresenta forte alinhamento com tendências internacionais ao priorizar competências como resolução de problemas,

raciocínio lógico, pensamento crítico, comunicação matemática e contextualização dos saberes. Contudo, observam-se diferenças quanto ao nível de detalhamento das habilidades, à ênfase na aplicação prática e ao grau de integração entre matemática e tecnologias digitais nos currículos estrangeiros. Conclui-se que a BNCC representa um avanço significativo na organização do ensino de Matemática no Brasil, aproximando-se de padrões internacionais, embora ainda enfrente desafios relacionados à implementação pedagógica, formação docente e equidade educacional.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Competências matemáticas; Currículos internacionais; Educação Matemática.

ABSTRACT

This chapter aims to analyze the mathematical competencies established by the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC) and compare them with international curriculum frameworks, particularly those proposed by organizations such as the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), the National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), and large-scale assessments like PISA and TIMSS. The methodology is based on qualitative, documentary, and comparative research, involving the analysis of official national and international educational documents, as well as academic literature in the field of Mathematics Education. The results reveal that the BNCC is largely aligned with international trends by emphasizing problem-solving, logical reasoning, critical thinking, mathematical communication, and contextualized learning. However, differences were identified regarding the depth of skill specification, the focus on real-world applications, and the integration of digital technologies in foreign curricula. It is concluded that the BNCC represents a significant step toward improving mathematics education in Brazil, aligning with global standards, while still facing challenges related to pedagogical implementation, teacher training, and educational equity.

Keywords: Mathematical competencies; Mathematics Education; National Common Core Curriculum; International curricula.

1 INTRODUÇÃO

A educação matemática ocupa papel central na formação integral dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da capacidade de resolução de problemas e da tomada de decisões em diferentes contextos sociais. No cenário educacional brasileiro, a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representou um marco ao estabelecer competências e habilidades essenciais para o ensino da Matemática na Educação Básica, alinhadas às demandas contemporâneas de formação cidadã e científica. Paralelamente, currículos internacionais têm orientado políticas educacionais a partir de referenciais que priorizam competências matemáticas aplicadas, pensamento crítico e letramento matemático.

Diante desse contexto, delimita-se como problema de pesquisa a seguinte questão: em que medida as competências matemáticas previstas na BNCC se aproximam ou se diferenciam daquelas propostas por currículos internacionais de referência? A comparação entre esses documentos torna-se relevante para compreender o posicionamento do currículo brasileiro frente às tendências globais em Educação Matemática.

O objetivo geral deste capítulo é analisar as competências matemáticas estabelecidas pela BNCC, comparando-as com currículos internacionais amplamente reconhecidos. Como objetivos específicos, busca-se: (a) identificar as principais competências matemáticas presentes na BNCC; (b) analisar referenciais internacionais, como os propostos pela OCDE, NCTM e avaliações em larga escala; e (c) apontar convergências, divergências e desafios para o ensino de Matemática no contexto brasileiro.

A justificativa deste estudo fundamenta-se na necessidade de subsidiar reflexões críticas sobre políticas curriculares e práticas pedagógicas, contribuindo para o aprimoramento do ensino de Matemática e para a formação de professores alinhada a padrões de qualidade educacional. Ademais, a análise comparativa possibilita identificar potencialidades e lacunas da BNCC frente às exigências de uma educação voltada ao século XXI.

No que se refere à revisão teórica, o capítulo apoia-se em estudos da Educação Matemática que discutem o conceito de competências, o letramento matemático e o papel dos currículos na organização do ensino, bem como em documentos oficiais nacionais e internacionais que orientam a construção de propostas curriculares baseadas em competências e habilidades.

2 METODOLOGIA

Este capítulo adotou uma abordagem metodológica que visa garantir rigor científico, coerência analítica e alinhamento com os objetivos propostos, possibilitando uma análise comparativa consistente entre a Base Nacional Comum Curricular e currículos internacionais no que se refere às competências matemáticas.

2.1 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva e analítico-comparativa, uma vez que busca interpretar e comparar concepções, estruturas e enfoques curriculares relacionados às competências matemáticas. Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa documental, baseada na análise de documentos oficiais e institucionais que orientam o ensino de Matemática em diferentes contextos educacionais.

2.2 FONTES DE DADOS E AMOSTRA DOCUMENTAL

A amostra documental foi constituída por documentos curriculares e referenciais internacionais amplamente reconhecidos na área da Educação Matemática. No contexto nacional, analisou-se a Base Nacional Comum Curricular, especificamente o componente curricular Matemática para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No âmbito internacional, foram selecionados documentos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com destaque para as matrizes de referência do PISA, além dos princípios e padrões do National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) e referenciais do Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). A escolha desses documentos justifica-se por sua relevância, abrangência e influência na formulação de políticas educacionais.

2.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu por meio de análise documental sistemática, utilizando como instrumento um protocolo de análise elaborado para identificar e categorizar as competências matemáticas presentes nos documentos selecionados. Esse protocolo contemplou dimensões como resolução de problemas, raciocínio lógico, comunicação matemática, uso de tecnologias, contextualização e aplicação dos conhecimentos matemáticos em situações do cotidiano.

2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo, permitindo a identificação de categorias temáticas e a comparação entre os diferentes referenciais curriculares. Inicialmente, realizou-se uma leitura exploratória dos documentos, seguida de uma leitura analítica e interpretativa, na qual foram destacadas convergências e divergências entre a BNCC e os currículos internacionais. O processo analítico priorizou a coerência entre os objetivos da pesquisa e os dados extraídos dos documentos.

2.5 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

A opção pela pesquisa documental e pela abordagem qualitativa fundamenta-se na compreensão de que os currículos são construções históricas, políticas e pedagógicas que expressam concepções de ensino e aprendizagem. A análise comparativa, por sua vez, possibilita ampliar a compreensão sobre o posicionamento do currículo brasileiro frente a tendências internacionais, contribuindo para reflexões críticas acerca da implementação das competências matemáticas no contexto educacional brasileiro.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise comparativa das competências matemáticas previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos currículos internacionais selecionados evidenciou convergências significativas, bem como diferenças estruturais e pedagógicas relevantes para o ensino de Matemática.

3.1 CONVERGÊNCIAS ENTRE A BNCC E CURRÍCULOS INTERNACIONAIS

Os resultados indicam que a BNCC está alinhada às principais tendências internacionais ao priorizar o desenvolvimento de competências matemáticas que ultrapassam a mera aquisição de conteúdos procedimentais. Assim como os referenciais do PISA, NCTM e TIMSS, a BNCC enfatiza a resolução de problemas, o raciocínio lógico, a comunicação matemática e a contextualização do conhecimento, aspectos amplamente discutidos na literatura da Educação Matemática contemporânea. Estudos internacionais apontam que currículos orientados por competências favorecem a aprendizagem significativa e a aplicação do conhecimento em situações reais, o que se reflete na organização das habilidades propostas pela BNCC.

3.2 DIVERGÊNCIAS E ESPECIFICIDADES CURRICULARES

Apesar das aproximações, observam-se diferenças importantes no grau de detalhamento e na operacionalização das competências. Os currículos internacionais, especialmente aqueles vinculados ao NCTM, apresentam descrições mais explícitas sobre práticas pedagógicas, avaliação formativa e integração de tecnologias digitais ao ensino de Matemática. Em contraste, a BNCC adota uma estrutura mais flexível, delegando aos sistemas de ensino e às instituições escolares a responsabilidade de traduzir as competências em práticas pedagógicas concretas. A literatura aponta que essa flexibilidade pode representar tanto uma potencialidade quanto um desafio, sobretudo em contextos marcados por desigualdades educacionais.

3.3 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS E DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO

Outro achado relevante refere-se à implementação das competências matemáticas no cotidiano escolar. Enquanto os currículos internacionais analisados estão frequentemente associados a políticas robustas de formação docente e avaliação contínua, no contexto brasileiro persistem desafios relacionados

à infraestrutura, à formação inicial e continuada de professores e ao uso pedagógico das tecnologias. Pesquisas nacionais indicam que tais fatores impactam diretamente a efetivação das propostas curriculares e a consolidação de práticas alinhadas às competências previstas na BNCC.

3.4 SÍNTESE DOS RESULTADOS

De modo geral, os resultados demonstram que a BNCC representa um avanço ao aproximar o currículo brasileiro de referenciais internacionais, sobretudo ao adotar uma abordagem baseada em competências matemáticas. Contudo, a análise comparativa evidencia a necessidade de investimentos contínuos em políticas de apoio pedagógico, formação docente e avaliação, a fim de garantir que as competências matemáticas previstas se concretizem de forma equitativa e efetiva.

4 CONCLUSÃO

Este capítulo teve como objetivo analisar as competências matemáticas estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e compará-las com referenciais de currículos internacionais amplamente reconhecidos, buscando identificar aproximações, diferenças e implicações para o ensino de Matemática no contexto brasileiro. A retomada desse objetivo permite afirmar que a análise comparativa cumpriu o propósito de situar a BNCC frente às tendências globais da Educação Matemática.

Os principais resultados evidenciaram que a BNCC apresenta forte alinhamento com currículos internacionais ao priorizar competências como resolução de problemas, raciocínio lógico, pensamento crítico, comunicação matemática e contextualização dos saberes. No entanto, também foram identificadas divergências relacionadas ao nível de detalhamento das habilidades, à integração sistemática das tecnologias digitais e ao suporte pedagógico oferecido para a implementação das propostas curriculares, aspectos mais consolidados em alguns referenciais internacionais.

Como contribuição, esta pesquisa oferece subsídios teóricos e analíticos para a compreensão crítica das competências matemáticas previstas na BNCC, auxiliando professores, gestores e formuladores de políticas públicas na reflexão sobre práticas pedagógicas e processos formativos. Além disso, o estudo amplia o debate acadêmico ao evidenciar a necessidade de articulação entre currículo, formação docente e condições institucionais para a efetivação de uma educação matemática de qualidade.

Por fim, sugere-se que pesquisas futuras aprofundem a análise da implementação das competências matemáticas da BNCC em diferentes contextos escolares, bem como investiguem a percepção de professores e estudantes sobre tais competências. Estudos empíricos que relacionem currículo, práticas pedagógicas e desempenho educacional também podem contribuir para o aprimoramento contínuo do ensino de Matemática no Brasil.

REFERÊNCIAS

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

MULLIS, Ina V. S.; MARTIN, Michael O.; FOY, Pierre; HOOPER, Martin. TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center, 2020.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS. Principles and Standards for School Mathematics. Reston: NCTM, 2000.

OCDE. PISA 2018 Results: What Students Know and Can Do. Paris: OECD Publishing, 2019.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SKOVSMOSE, Ole. Educação matemática crítica: a questão da democracia. Campinas: Papirus, 2001.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre: Artmed, 2010

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 42

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE NA ESCOLA PÚBLICA: DIAGNÓSTICO, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES FORMATIVAS

ENVIRONMENTAL EDUCATION AND SUSTAINABILITY IN PUBLIC SCHOOLS: DIAGNOSIS, CONTRADICTIONS, AND FORMATIVE POSSIBILITIES

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-042

Tályta Carine da Silva Saraiva
Mestre em Agronomia – Manejo de solo e água - UFPI
Graduação em Ciências Biológicas - UEMA
E-mail: talyta.saraiva@prof.edu.ma.gov.br
LATTES: http://lattes.cnpq.br/7290593475615379

Dhéss Lavinni dos S. Anunciação
Estudante do ensino médio – Centro Educa Mais Caminho do futuro
E-mail: dhesslavine@gmail.com
LATTES: http://lattes.cnpq.br/7229689109592306

Laiane da Silva Nepomucena
Especialização Matemática Financeira e Estatística – Faculdade Futura
Graduação Licenciatura em Matemática - UFMA
E-mail: laianenepomucena@hotmail.com
LATTES: http://lattes.cnpq.br/7966669937549226

Marcia Cristina Moreno Borges
Especialização em Neuropsicomotricidade - Rhema
Graduação em Pedagogia com habilitação em Sociologia e Filosofia – Faculdade Santa Fé
E-mail: marciac.educacao@gmail.com
LATTES: http://lattes.cnpq.br/5413628641245694

Maria de Fatima Rodrigues Barbosa
Especialização em literatura e ensino – UEMA
Graduação em Letras – Língua Portuguesa – UEMA
E-mail: maria.barbosa6@prof.edu.ma.gov.br
LATTES: https://lattes.cnpq.br/5145831845745668

Sandra Deicielle de Almeida Santos
Estudante do ensino médio – Centro Educa Mais Caminho do futuro
E-mail: sandradeicielle2009@gmail.com
LATTES: http://lattes.cnpq.br/5677411293605031

Tábita Rebeca Altino de Souza
Estudante do ensino médio – Centro Educa Mais Caminho do futuro
E-mail: tabitarebeca33@gmail.com
LATTES: lattes.cnpq.br/2530584491344893

RESUMO

O estudo analisa a materialização da educação ambiental no cotidiano de uma escola pública de tempo integral, a partir da relação entre conhecimentos, atitudes e práticas sustentáveis da comunidade escolar, evidenciando contradições e possibilidades formativas. Trata-se de uma pesquisa de abordagem mista, com predominância quantitativa, de caráter descritivo e exploratório, fundamentada na educação ambiental crítica. Os dados foram coletados por meio de questionário estruturado aplicado a estudantes, professores e demais integrantes da comunidade escolar, sendo analisados por estatística descritiva e interpretação qualitativa. Os resultados indicam elevado domínio conceitual sobre temas ambientais e atitudes majoritariamente favoráveis à sustentabilidade; entretanto, revelam fragilidades na conversão desse conhecimento em práticas sistemáticas no espaço escolar. Observa-se que as ações de educação ambiental ocorrem de forma fragmentada, com baixa institucionalização, fortemente condicionadas por limitações estruturais, ausência de infraestrutura adequada e escassa integração ao projeto político-pedagógico. Apesar dessas limitações, identifica-se expressiva disposição da comunidade escolar para o engajamento em ações futuras, indicando que os entraves não decorrem da falta de interesse, mas da carência de condições institucionais objetivas. Conclui-se que a consolidação da educação ambiental na escola pública exige sua incorporação como eixo estruturante da formação escolar, articulada a planejamento coletivo, investimentos públicos e práticas pedagógicas contínuas.

Palavras-chave: Educação ambiental; Sustentabilidade; Escola pública; Práticas pedagógicas; Formação crítica.

ABSTRACT

This study analyzes how environmental education is materialized in the daily context of a full-time public school, based on the relationship between environmental knowledge, attitudes, and sustainable practices within the school community, highlighting contradictions and formative possibilities. The research adopts a mixed-methods approach, predominantly quantitative, with a descriptive and exploratory design, grounded in the principles of critical environmental education. Data were collected through a structured questionnaire administered to students, teachers, and other members of the school community, and analyzed using descriptive statistics combined with qualitative interpretation. The results indicate a high level of conceptual understanding of environmental issues and generally favorable attitudes toward sustainability; however, they also reveal significant limitations in translating this knowledge into systematic practices within the school environment. Environmental education actions are shown to be fragmented and weakly institutionalized, largely constrained by structural limitations, lack of adequate infrastructure, and insufficient integration into the school's pedagogical project. Despite these constraints, the school community demonstrates a strong willingness to engage in future environmental initiatives, suggesting that the main obstacles are not related to lack of interest but to the absence of objective institutional conditions. It is concluded that strengthening environmental education in public schools requires its incorporation as a structural axis of school education, supported by collective planning, public investment, and continuous pedagogical practices.

Keywords: Environmental education; Sustainability; Public school; Pedagogical practices; Critical education.

1 INTRODUÇÃO

As transformações socioambientais contemporâneas, intensificadas pelas mudanças climáticas, pelos processos de degradação ambiental e pelo uso desigual dos recursos naturais, configuram-se como alguns dos principais desafios do século XXI, com impactos diretos sobre a saúde, a economia e a qualidade de vida das populações (Patz *et al.,* 2014; IPCC, 2022). Esses processos decorrem, em grande medida, das formas de organização social e produtiva, revelando que a crise ambiental não se restringe à dimensão ecológica, mas envolve aspectos econômicos, políticos e culturais que aprofundam desigualdades já existentes.

Nesse contexto, a educação ambiental consolida-se como um campo interdisciplinar estratégico para o enfrentamento da crise socioambiental. Ao ultrapassar abordagens meramente informativas ou conservacionistas, a educação ambiental crítica propõe a problematização das relações entre sociedade e natureza, compreendendo o ambiente como uma construção histórica e social (Carvalho, 2019; Reigota, 2019). Essa perspectiva formativa enfatiza a construção de sujeitos críticos, capazes de compreender as causas estruturais da degradação ambiental e de atuar de forma responsável e coletiva na transformação da realidade.

A escola assume, nesse cenário, um papel central na formação de valores, atitudes e práticas voltadas à sustentabilidade. Conforme destacam Jacobi (2020) e Lima *et al*. (2022), o espaço escolar constitui um território privilegiado para o desenvolvimento da educação ambiental crítica, por favorecer a reflexão coletiva, o protagonismo estudantil e a articulação entre conhecimento científico e práticas sociais. A política nacional de educação ambiental, instituída pela Lei nº 9.795/1999, reforça essa compreensão ao estabelecer a educação ambiental como componente essencial e transversal em todos os níveis e modalidades de ensino, integrando-a ao processo de formação cidadã.

É nesse contexto que se insere o presente estudo, desenvolvido em uma escola pública de tempo integral localizada no município de Imperatriz, no estado do Maranhão. O centro educa mais caminho do futuro atende majoritariamente estudantes de camadas populares e integra a rede pública estadual de ensino, configurando-se como um espaço relevante para a análise das dinâmicas entre discurso ambiental, práticas pedagógicas e condições institucionais concretas. Inserida em um território marcado por desigualdades socioambientais, a escola expressa desafios recorrentes enfrentados pela educação básica brasileira no que se refere à consolidação de práticas sustentáveis permanentes.

Embora a temática ambiental esteja amplamente presente nos documentos normativos, nas diretrizes curriculares e nas agendas educacionais nacionais e internacionais, como a agenda 2030 e os objetivos de desenvolvimento sustentável (ONU, 2023), sua efetivação no cotidiano das escolas públicas ainda ocorre de forma fragmentada. Frequentemente, as ações de educação ambiental limitam-se a projetos pontuais, eventos isolados ou campanhas temporárias, sem articulação contínua com o projeto político-pedagógico

da instituição. Esse cenário evidencia uma contradição entre o discurso ambiental difundido e a consolidação de práticas institucionais sustentáveis (Lima *et al.,* 2021; Guimarães; Mello, 2022).

Diferentemente de estudos que se restringem à avaliação do conhecimento conceitual sobre sustentabilidade, esta pesquisa propõe analisar, de forma integrada, as relações entre conhecimento, atitudes e práticas ambientais no contexto escolar. Ao focalizar a percepção da comunidade escolar, composta por estudantes, professores e funcionários, o estudo busca compreender as contradições existentes entre o saber ambiental e sua materialização em ações concretas, considerando os limites estruturais, organizacionais e pedagógicos que condicionam a prática educativa (Jacobi; Grandisoli, 2020; Dias; Andrade, 2022).

Dessa forma, o problema de pesquisa que orienta este capítulo consiste em compreender como a educação ambiental tem se materializado no cotidiano de uma escola pública de tempo integral, considerando o nível de conhecimento, as atitudes e as práticas sustentáveis da comunidade escolar, bem como as contradições e possibilidades formativas presentes nesse processo. Parte-se da hipótese de que, apesar da existência de sensibilização e domínio conceitual significativo sobre as questões ambientais, esse conhecimento nem sempre se converte em práticas sustentáveis consolidadas, em razão de limitações institucionais e estruturais próprias do contexto da escola pública.

Assim, o objetivo geral do estudo é analisar o diagnóstico da educação ambiental em uma escola pública, a partir da relação entre conhecimento, atitudes e práticas sustentáveis da comunidade escolar, discutindo as contradições e as possibilidades formativas que emergem desse contexto. De modo específico, busca-se identificar o nível de conhecimento ambiental dos participantes, analisar suas atitudes frente à sustentabilidade, examinar as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar e refletir sobre as potencialidades da educação ambiental crítica como eixo estruturante da formação cidadã e da promoção da sustentabilidade no ambiente escolar.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem mista, com predominância quantitativa, de natureza descritiva e exploratória, orientada pelos pressupostos da educação ambiental crítica (Devi, 2025; Yıldız, 2025). A opção por uma abordagem mista justifica-se pela necessidade de articular a análise estatística descritiva dos dados obtidos por meio de questionário estruturado com uma leitura qualitativa e interpretativa das percepções, atitudes e práticas ambientais da comunidade escolar, possibilitando a compreensão das contradições entre conhecimento declarado, disposições atitudinais e práticas efetivamente desenvolvidas no contexto institucional (Gil, 2021; Minayo, 2022).

A pesquisa foi realizada no centro educa mais caminho do futuro, escola pública de tempo integral localizada no município de Imperatriz – MA, envolvendo integrantes da comunidade escolar. A amostra foi selecionada por conveniência, considerando a acessibilidade dos participantes e a viabilidade operacional

da investigação no ambiente escolar. Esse tipo de amostragem é amplamente empregado em estudos diagnósticos de caráter exploratório no campo da educação, sobretudo quando o objetivo central não é a generalização estatística dos resultados, mas a compreensão situada de fenômenos educacionais em um contexto específico (Gil, 2021).

Participaram do estudo 79 sujeitos, sendo 60 estudantes do ensino médio, 17 professores, 1 responsável/pai e 1 vigia escolar. Quanto ao sexo dos participantes, 33 (42,3%) se identificaram como do sexo masculino, 43 (55,1%) como do sexo feminino, 1 (1,3%) como pessoa transexual, enquanto 1 participante (1,3%) optou por não informar seu sexo. No que se refere à faixa etária, observou-se a predominância de participantes entre 13 e 17 anos (62,8% – 49 participantes), seguida pelas faixas de 18 a 24 anos (15,4% – 12 participantes), 25 a 34 anos (10,3% – 8 participantes), 35 a 44 anos (5,1% – 4 participantes), 45 a 54 anos (5,1% – 4 participantes) e 55 anos ou mais (1,3% – 1 participante). Essa composição reflete a diversidade etária e funcional da comunidade escolar investigada, permitindo uma leitura ampliada das percepções e práticas relacionadas à educação ambiental.

O instrumento de coleta de dados consistiu em um questionário estruturado, elaborado pelos autores com base na literatura especializada em educação ambiental e sustentabilidade. O questionário foi organizado em eixos temáticos inter-relacionados, contemplando: (i) dados sociodemográficos; (ii) conhecimentos conceituais sobre questões ambientais; (iii) atitudes frente à sustentabilidade; (iv) práticas e comportamentos ambientais no cotidiano; (v) percepção institucional das ações ambientais desenvolvidas pela escola; e (vi) expectativas e sugestões para o fortalecimento das práticas sustentáveis. O instrumento incluiu questões fechadas, organizadas em escala Likert de cinco pontos, bem como questões abertas, voltadas à coleta de percepções e sugestões dos participantes.

Considerando o caráter diagnóstico e exploratório da pesquisa, não foi realizada validação estatística formal do instrumento. No entanto, buscou-se assegurar sua coerência interna por meio de fundamentação teórica prévia, clareza na formulação das questões e adequação da linguagem ao público-alvo. Reconhece-se que a ausência de testes formais de confiabilidade constitui uma limitação metodológica do estudo, a ser considerada em pesquisas futuras que visem aprofundar e ampliar os achados aqui apresentados.

A coleta de dados ocorreu de forma presencial e digital, com a aplicação do questionário por meio da plataforma google forms, garantindo o anonimato dos participantes e o sigilo das informações. Todos os procedimentos respeitaram os princípios éticos que orientam pesquisas com seres humanos, assegurando a participação voluntária e o direito de recusa.

Os dados quantitativos foram analisados por meio de estatística descritiva, com cálculo de frequências absolutas e percentuais, organizados em gráficos para facilitar a visualização e interpretação dos resultados. Paralelamente, os dados foram submetidos a uma leitura qualitativa e interpretativa, à luz do referencial da educação ambiental crítica, buscando identificar contradições, limites e potencialidades

formativas no contexto escolar. As respostas abertas foram analisadas de forma interpretativa, a partir da identificação de temas recorrentes relacionados à infraestrutura, participação, institucionalização das ações ambientais e demandas formativas da comunidade escolar.

Como estratégia complementar de aprofundamento analítico, os resultados foram socializados e discutidos em momentos presenciais de reflexão coletiva durante a II mostra científica do centro educa mais caminho do futuro, envolvendo estudantes e demais membros da comunidade escolar. Esses momentos favoreceram o diálogo crítico sobre as práticas ambientais existentes e as possibilidades de ampliação das ações sustentáveis no espaço escolar, contribuindo para a articulação entre teoria e prática e para o fortalecimento do protagonismo estudantil, em consonância com os pressupostos da educação ambiental crítica (Carvalho, 2019; Jacobi, 2020).

Por fim, reconhece-se que a realização do estudo em uma única unidade escolar e a adoção de amostragem por conveniência limitam a generalização dos resultados. Contudo, tais limitações não comprometem a validade interna da pesquisa, uma vez que o objetivo central consistiu em compreender, de forma situada e crítica, o diagnóstico da educação ambiental no contexto investigado.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

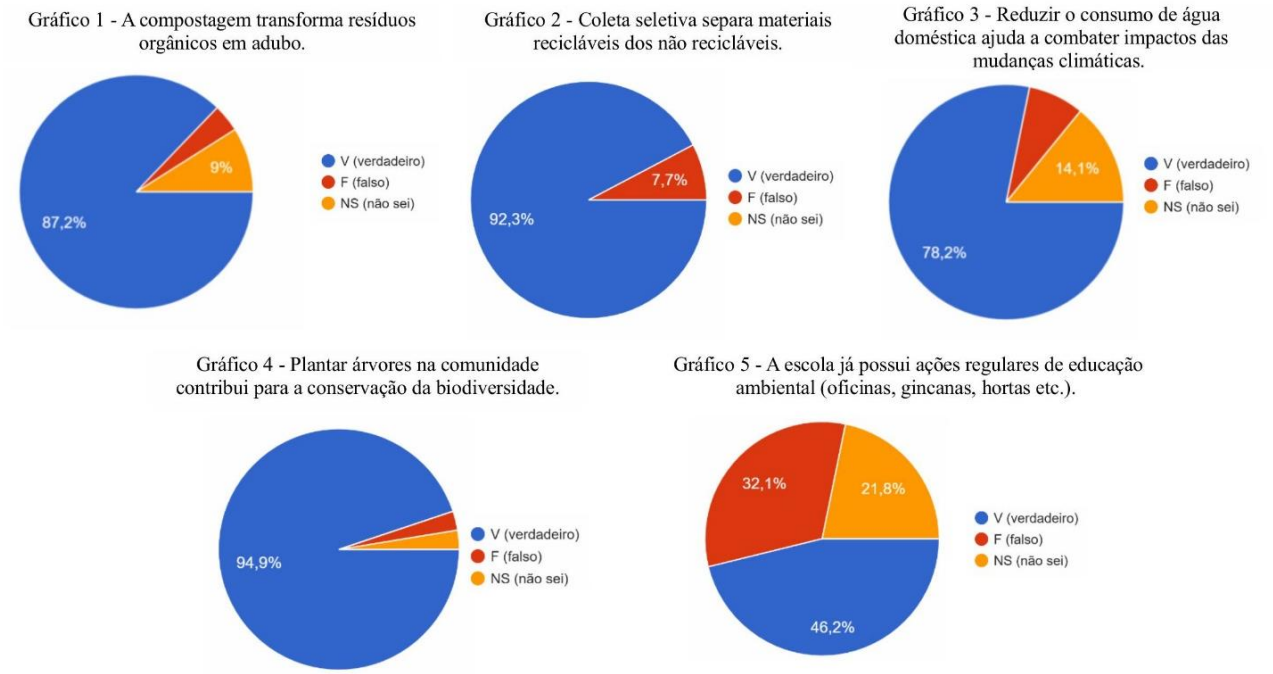
3.1 CONHECIMENTO AMBIENTAL: DOMÍNIO CONCEITUAL E SEUS LIMITES

Os resultados obtidos para o eixo temático “conhecimentos” evidenciam um nível elevado de conhecimentos conceituais básicos em educação ambiental entre os respondentes, ao mesmo tempo em que revelam contradições importantes entre o saber declarado e a efetivação de práticas institucionais sistemáticas, aspecto central para a compreensão dos desafios formativos na escola pública.

De modo geral, observa-se ampla concordância com afirmações relacionadas à sustentabilidade. No gráfico 1 (Imagem 1), 87,2% dos participantes reconhecem corretamente que a compostagem transforma resíduos orgânicos em adubo, indicando familiaridade com práticas de reaproveitamento e manejo de resíduos. Percentuais semelhantes são observados no gráfico 2 (Imagem 1), em que 92,3% afirmam compreender que a coleta seletiva separa materiais recicláveis dos não recicláveis, o que sugere a internalização de noções básicas sobre gestão de resíduos sólidos. Esses dados indicam que os discursos sobre reciclagem e reaproveitamento já estão relativamente consolidados no imaginário escolar.

No gráfico 3 (Imagem 1), 78,2% dos respondentes reconhecem que a redução do consumo de água doméstica contribui para o enfrentamento dos impactos das mudanças climáticas. Embora o percentual permaneça elevado, nota-se um aumento nas respostas “não sei” (14,1%), o que pode indicar que a relação entre práticas cotidianas e fenômenos ambientais globais ainda não é plenamente compreendida por todos, apontando a necessidade de abordagens pedagógicas que articulem escalas local e global de forma mais consistente.

Imagem 1 - Distribuição percentual das respostas da comunidade escolar sobre conhecimentos básicos de educação ambiental e sustentabilidade.



Legenda: os gráficos evidenciam o grau de concordância dos participantes em relação ao entendimento da compostagem como prática de transformação de resíduos orgânicos (gráfico 1), ao conhecimento sobre a coleta seletiva e a correta separação de materiais recicláveis e não recicláveis (gráfico 2), à percepção da redução do consumo de água como ação relevante frente aos impactos das mudanças climáticas (gráfico 3), ao reconhecimento do plantio de árvores como medida importante para a conservação da biodiversidade (gráfico 4) e à identificação da escola como espaço de promoção contínua de ações de educação ambiental, como oficinas, gincanas e hortas escolares (gráfico 5). Fonte: Autores, 2025

Em relação ao gráfico 4 (Imagem 1), registra-se o maior índice de concordância entre os itens analisados, com 94,9% dos respondentes reconhecendo que o plantio de árvores na comunidade contribui para a conservação da biodiversidade. Tal resultado evidencia a forte presença de uma perspectiva conservacionista clássica no imaginário ambiental dos participantes, centrada em ações concretas, visíveis e socialmente valorizadas, como o reflorestamento. Essas práticas, frequentemente abordadas em campanhas educativas e projetos pontuais no contexto escolar, tendem a consolidar-se como referências centrais da educação ambiental, ainda que nem sempre sejam acompanhadas de reflexões mais amplas sobre as dimensões socioambientais envolvidas.

Entretanto, o gráfico 5 (Imagem 1) revela uma contradição significativa: apenas 46,2% afirmam que a escola já possui ações regulares de educação ambiental, como oficinas, gincanas e hortas escolares, enquanto 32,1% negam a existência dessas ações e 21,8% declaram não saber. Esse resultado evidencia um descompasso entre o conhecimento ambiental declarado e sua institucionalização no cotidiano escolar, sugerindo que a educação ambiental ainda ocorre de forma fragmentada, episódica ou pouco visível, sem se consolidar como prática pedagógica contínua e transversal.

Em síntese, os dados indicam que a escola pública tem sido eficaz na difusão de conceitos básicos de sustentabilidade, mas enfrenta limitações na transformação desse conhecimento em práticas educativas

sistemáticas e permanentes. Tal cenário reforça a necessidade de superar ações pontuais e avançar para propostas formativas integradas, críticas e contextualizadas, capazes de articular conhecimento, prática e participação coletiva, consolidando a educação ambiental como eixo estruturante do projeto político-pedagógico da escola.

A análise comparativa por função na escola (tabela 1) evidencia diferenças relevantes entre estudantes e professores. Embora ambos os grupos apresentem elevado domínio conceitual sobre temas ambientais, os professores concentram percentuais mais altos de concordância plena com os conceitos de sustentabilidade, enquanto os estudantes demonstram maior dispersão nas respostas. Paradoxalmente, essa maior segurança conceitual dos docentes não se traduz, necessariamente, em maior percepção de práticas institucionais consolidadas, indicando que o domínio teórico não é suficiente para garantir a institucionalização da educação ambiental no cotidiano escolar.

Tabela 1 – Função na escola × Conhecimento ambiental

Função	Alto conhecimento (%)	Médio (%)	Baixo (%)
Estudantes (n=60)	78,3	18,4	3,3
Professores (n=17)	94,1	5,9	0,0
Outros (n=2)	50,0	50,0	0,0

Fonte: Autores, 2025

Esse achado converge com estudos recentes que apontam lacunas importantes entre conhecimento, atitudes e a implementação efetiva da educação ambiental nas escolas. Pesquisas nacionais e internacionais indicam que muitos professores possuem compreensão conceitual consistente sobre sustentabilidade, mas enfrentam dificuldades para integrar a educação ambiental de forma sistemática ao currículo, seja por limitações estruturais, sobrecarga de trabalho ou ausência de políticas institucionais claras (Layrargues; Lima, 2014; UNESCO, 2021).

Além disso, a literatura destaca que a centralidade excessiva no domínio conceitual tende a produzir uma educação ambiental de caráter normativo e discursivo, pouco articulada a práticas pedagógicas contínuas e coletivas. Nesse sentido, o maior conhecimento dos docentes, quando não acompanhado de condições institucionais favoráveis, resulta em ações pontuais e fragmentadas, o que contribui para a manutenção da distância entre discurso e prática (Kopnina; Meijers, 2014).

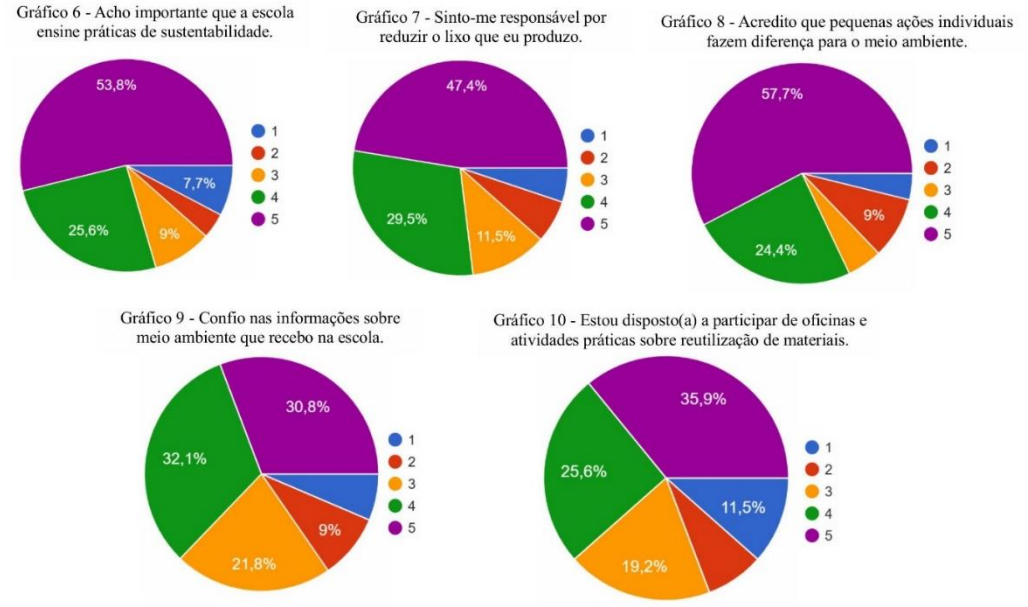
Assim, os dados reforçam a compreensão de que a institucionalização da educação ambiental na escola pública não depende exclusivamente do conhecimento individual dos sujeitos, mas de processos formativos contínuos, planejamento coletivo e inserção estruturada da temática no projeto pedagógico. A superação dessa lacuna exige políticas educacionais e estratégias pedagógicas que articulem teoria, prática e contexto escolar, evitando a responsabilização isolada de professores ou estudantes.

3.2 ATITUDES PRÓ-AMBIENTAIS E O DISCURSO DA RESPONSABILIDADE INDIVIDUAL

A análise dos resultados referentes ao eixo Atitudes, representados nos gráficos 6 a 10 (Imagem 2), indica um predomínio de posturas favoráveis à educação ambiental entre os participantes, mas também evidencia limitações no engajamento prático e na consolidação institucional dessas práticas no contexto escolar. Esse padrão reflete tendências identificadas em estudos contemporâneos que analisam o efeito da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) sobre atitudes e comportamentos ambientais.

O gráfico 6 revela que 53,8% dos respondentes concordam totalmente que "a escola deve ensinar práticas de sustentabilidade", enquanto apenas 7,7% discordam. Resultados assim sugerem uma forte valorização da escolarização ambiental como componente legítimo do processo educativo, alinhando-se com achados de pesquisas que destacam a importância atribuída por estudantes e docentes à educação ambiental como instrumento de formação de cidadãos conscientes (Almeida *et al.,* 2025). Esses autores observaram que, em escolas públicas brasileiras, projetos de educação ambiental podem promover atitudes favoráveis quando articulados com o currículo e com práticas pedagógicas contínuas, embora sua implementação enfrente desafios sistemáticos, como falta de recursos e formação docente adequada.

Imagem 2 - Distribuição percentual das atitudes dos participantes em relação à educação ambiental, avaliadas por meio da Escala Likert (1–5).



Legenda: Os gráficos apresentam o grau de concordância quanto à importância da escola no ensino de práticas de sustentabilidade (gráfico 6), à responsabilidade individual na redução de resíduos (gráfico 7), à crença no impacto de pequenas ações individuais (gráfico 8), à confiança nas informações ambientais recebidas no contexto escolar (gráfico 9) e à disposição para participar de oficinas e atividades práticas de reutilização de materiais (gráfico 10). Fonte: Autores, 2025

No gráfico 7, 47,4% dos participantes assinalaram concordância total em relação à responsabilidade individual na redução de resíduos, enquanto cerca de 5% discordaram totalmente. Esse resultado corrobora evidências de que a educação ambiental pode fortalecer a percepção de responsabilidade pessoal frente às

questões ecológicas, um efeito que tem sido consistentemente relatado na literatura sobre EDS (Correia; Silva, 2025; Baierl *et al.* 2025). Estudos internacionais demonstram que intervenções educativas focadas em sustentabilidade tendem a aumentar atitudes pró-ambientais, embora a tradução dessas atitudes em comportamentos práticos ainda seja mediada por fatores contextuais, como oportunidades de participação e suporte institucional.

O gráfico 8 apresenta o maior índice de concordância total (57,7%) em relação à crença de que "pequenas ações individuais fazem diferença para o meio ambiente". Essa elevada adesão reflete a internalização de valores pró-ambientais, frequentemente associados ao reconhecimento de que atitudes individuais contribuem para processos coletivos mais amplos (Sarkity *et al.,* 2025). No entanto, a literatura ressalta que, embora atitudes positivas sejam necessárias para fomentar ações sustentáveis, elas nem sempre se traduzem automaticamente em comportamentos consistentes, particularmente quando não há estrutura pedagógica e institucional que favoreça a ação contínua.

A confiança nas informações ambientais recebidas na escola, avaliada no gráfico 9, apresenta maior dispersão, com 32,1% no nível 4 e 30,8% no nível 5. Essa variação sugere confiança moderada a elevada, mas também indica a presença de dúvidas ou inseguranças acerca das informações veiculadas. Pesquisas recentes destacam que a qualidade e a profundidade das abordagens pedagógicas influenciam significativamente a formação de atitudes críticas, de modo que a simples exposição a conteúdos pode não ser suficiente para consolidar confiança plena nos processos educativos (Iqbal; Shabbir; Khan, 2023). A presença de respostas intermediárias pode refletir diferentes experiências educacionais entre os participantes.

Quanto à disposição para participar de oficinas e atividades práticas de reutilização de materiais (gráfico 10), apenas 35,9% manifestaram concordância total, enquanto 11,5% discordaram totalmente e cerca de 7% se posicionaram no nível 2. Esse padrão sugere que, apesar de atuar de forma favorável em relação às ideias gerais de sustentabilidade, há resistências ou limitações quanto à participação efetiva em atividades práticas. A literatura sobre EDS indica que, embora programas educacionais possam fortalecer atitudes pró-ambientais, a implementação de comportamentos sustentáveis depende de oportunidades concretas de participação, apoio institucional e infraestrutura adequada para práticas educativas experiencial (Santos *et al.,* 2025).

De forma integrada, os percentuais observados nos gráficos 6 a 10 evidenciam que as atitudes mais consolidadas entre os respondentes concentram-se no reconhecimento da importância da educação ambiental e na crença na eficácia das ações individuais, com percentuais de concordância total variando entre 47,4% e 57,7%. Em contrapartida, os menores percentuais de concordância plena se situam nos itens que demandam envolvimento prático e continuidade, especialmente nas atividades colaborativas e sistemáticas, evidenciando uma distância entre predisposição atitudinal positiva e engajamento efetivo em

práticas socioambientais. Isso está em consonância com as discussões acadêmicas que apontam a necessidade de fortalecer tanto a formação quanto a infraestrutura para transformar atitudes favoráveis em comportamentos sustentáveis duradouros no contexto escolar (Almeida *et al.,* 2025).

Tabela 2 – Atitudes favoráveis × Participação em ações ambientais

Atitude pró-ambiental	Alta participação (%)	Média (%)	Baixa (%)
Concordância alta	34,6	41,0	24,4
Concordância média/baixa	11,1	33,3	55,6

Fonte: Autores, 2025

Os dados da tabela 2 indicam que atitudes favoráveis à sustentabilidade não se convertem automaticamente em participação efetiva em ações ambientais. Mesmo entre os respondentes com alta concordância quanto à importância da educação ambiental, observa-se predominância de participação média (41,0%) ou baixa (24,4%), evidenciando uma dissociação entre disposição atitudinal e engajamento prático. Esse resultado reforça achados recentes da literatura, segundo os quais atitudes pró-ambientais, embora relevantes, são insuficientes para promover comportamentos sustentáveis quando analisadas de forma isolada (Correia; Silva, 2025).

Estudos contemporâneos em educação ambiental e educação para a sustentabilidade têm destacado que a conversão de atitudes em ações depende fortemente de fatores mediadores, como oportunidades concretas de participação, experiências práticas e suporte institucional (Almeida *et al.,* 2025). Nessa perspectiva, a ênfase excessiva na responsabilização individual tende a obscurecer limitações estruturais presentes no contexto escolar, como a ausência de programas contínuos, espaços formativos e articulação entre currículo e práticas ambientais.

Assim, os resultados corroboram abordagens críticas que defendem a necessidade de estratégias institucionais e coletivas, capazes de criar condições objetivas para o engajamento dos sujeitos, superando modelos de educação ambiental centrados apenas na sensibilização e na mudança de atitudes individuais (Romero-Saritama; Simaluiza, 2025).

3.3 PRÁTICAS AMBIENTAIS: ENTRE A INTENÇÃO E A AÇÃO

No eixo Práticas/Comportamentos, analisado a partir da frequência de realização das ações ambientais (Escala Likert 1–5), os resultados apresentados nos gráficos 11 a 15 revelam um cenário marcado por práticas ambientalmente orientadas de caráter irregular, evidenciando uma distância significativa entre atitudes favoráveis, amplamente observadas no eixo anterior, e a consolidação de comportamentos sustentáveis no cotidiano escolar e doméstico.

Conforme indicado no gráfico 11 (Imagem 3), referente à separação do lixo reciclável em casa, observa-se uma distribuição relativamente equilibrada entre os níveis da escala. As maiores frequências concentram-se nos níveis 3 (25,6%) e 4 (24,4%), indicando que essa prática ocorre de forma ocasional a frequente, porém ainda não plenamente incorporada à rotina dos participantes. Destaca-se, entretanto, um percentual expressivo nos níveis 1 (20,5%) e 2 (24,4%), o que revela que quase metade dos respondentes realiza a separação de resíduos de forma rara ou inexistente, sinalizando fragilidades na efetivação dessa prática.

No gráfico 12 (Imagem 3), que aborda a frequência com que os participantes evitam o desperdício de água, observa-se um comportamento relativamente mais consolidado. Os níveis 4 e 5 concentram conjuntamente 59,0% das respostas (29,5% em cada nível), indicando que a economia de água é uma prática recorrente para a maioria dos sujeitos. Ainda assim, a presença de 7,7% no nível 1 e 14,1% no nível 2 evidencia que uma parcela dos participantes mantém comportamentos pouco alinhados às práticas sustentáveis, possivelmente influenciada por hábitos culturais ou limitações estruturais.

A participação em ações ambientais na escola ou na comunidade, apresentada no gráfico 13 (Imagem 2), revela um dos pontos mais críticos do eixo. A maior concentração de respostas ocorre no nível 3 (32,1%), seguido pelos níveis 1 e 2, ambos com 16,7%, indicando uma participação esporádica ou incipiente. Apenas 23,1% situam-se no nível 4 e 11,5% no nível 5, o que evidencia a baixa regularidade de ações coletivas e reforça a percepção de que a educação ambiental ainda não se constitui como prática institucional contínua no espaço escolar.

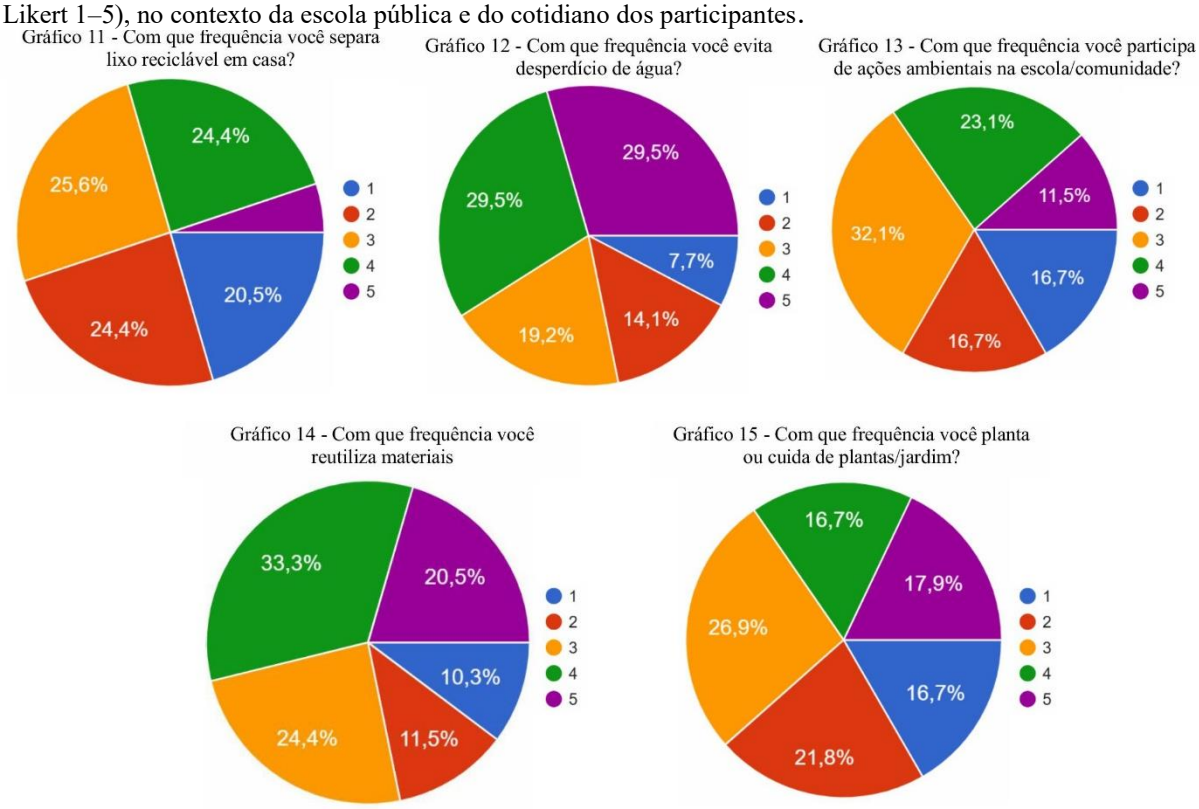
No que se refere à reutilização de materiais (gráfico 14 – Imagem 3), observa-se um comportamento relativamente mais positivo. Os níveis 4 (33,3%) e 5 (20,5%) somam 53,8% das respostas, indicando que mais da metade dos participantes reutiliza materiais com frequência. No entanto, a presença de 24,4% no nível 3 e de percentuais nos níveis 1 (10,3%) e 2 (11,5%) sugere que essa prática, embora presente, ainda ocorre de forma desigual entre os sujeitos.

Por fim, o gráfico 15 (Imagem 3), que analisa a frequência de plantio ou cuidado com plantas e jardins, apresenta uma distribuição bastante fragmentada. A maior porcentagem concentra-se no nível 3 (26,9%), seguida pelos níveis 2 (21,8%), 4 (16,7%) e 5 (17,9%), enquanto 16,7% situam-se no nível 1. Esses dados indicam que o contato direto com práticas de cuidado ambiental ocorre de maneira pontual e pouco sistemática, possivelmente associado à ausência de projetos permanentes, como hortas escolares ou ações comunitárias estruturadas.

Em síntese, a análise dos gráficos 11 a 15 evidencia que, embora os participantes apresentem atitudes favoráveis à educação ambiental, as práticas e comportamentos sustentáveis ainda se manifestam de forma irregular e pouco institucionalizada. As maiores frequências concentram-se nos níveis intermediários da escala, especialmente nos itens relacionados à participação coletiva e ao cuidado direto

com o ambiente, revelando uma lacuna entre o discurso ambiental e a ação cotidiana. Esses resultados reforçam a necessidade de possibilidades formativas contínuas, capazes de articular conhecimento, atitude e prática, superando ações pontuais e consolidando a educação ambiental como eixo estruturante da formação integral na escola pública.

Imagem 3 - Distribuição percentual das práticas e comportamentos ambientais, avaliados a partir da frequência de realização (Escala Likert 1–5), no contexto da escola pública e do cotidiano dos participantes.



Legenda: Os gráficos apresentam a frequência com que os respondentes realizam a separação do lixo reciclável em casa (gráfico 11), evitam o desperdício de água (gráfico 12), participam de ações ambientais na escola ou na comunidade (gráfico 13), reutilizam materiais (gráfico 14) e realizam o plantio ou cuidado com plantas e jardins (gráfico 15). Fonte: Autores, 2025

O cruzamento entre o conhecimento declarado sobre coleta seletiva e a prática de separação de resíduos em casa (tabela 3) revela uma dissociação significativa. Embora mais de 90% dos participantes afirmem compreender adequadamente o conceito de coleta seletiva, menos da metade realiza essa prática com regularidade. Esse resultado evidencia que a difusão de conteúdos informativos, por si só, não assegura a incorporação de comportamentos sustentáveis, reforçando a centralidade das condições materiais e institucionais na conversão do conhecimento em prática cotidiana.

Tabela 3 – Conhecimento sobre coleta seletiva × Separação do lixo em casa

Conhecimento declarado	Prática frequente (%)	Prática ocasional (%)	Prática rara (%)
Compreende bem (92,3%)	48,8	31,7	19,5
Compreende pouco/não sabe (7,7%)	12,5	37,5	50,0

Fonte: Autores, 2025

3.4 CONTRADIÇÕES INSTITUCIONAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA PÚBLICA

A Imagem 4, que reúne os gráficos 16 a 19, evidencia que as ações ambientais desenvolvidas pela escola ainda são percebidas de forma fragmentada e pouco institucionalizada pela comunidade escolar, revelando fragilidades tanto na implementação quanto na divulgação dessas iniciativas.

No gráfico 16 (Imagem 4), referente à oferta de coleta seletiva regular, observa-se que a maior parte dos respondentes afirma que a escola não oferece essa ação (41%). Apenas 24,4% reconhecem sua existência, enquanto 34,6% optam pela resposta “talvez”, o que indica desconhecimento ou falta de clareza quanto à presença dessa prática no cotidiano escolar.

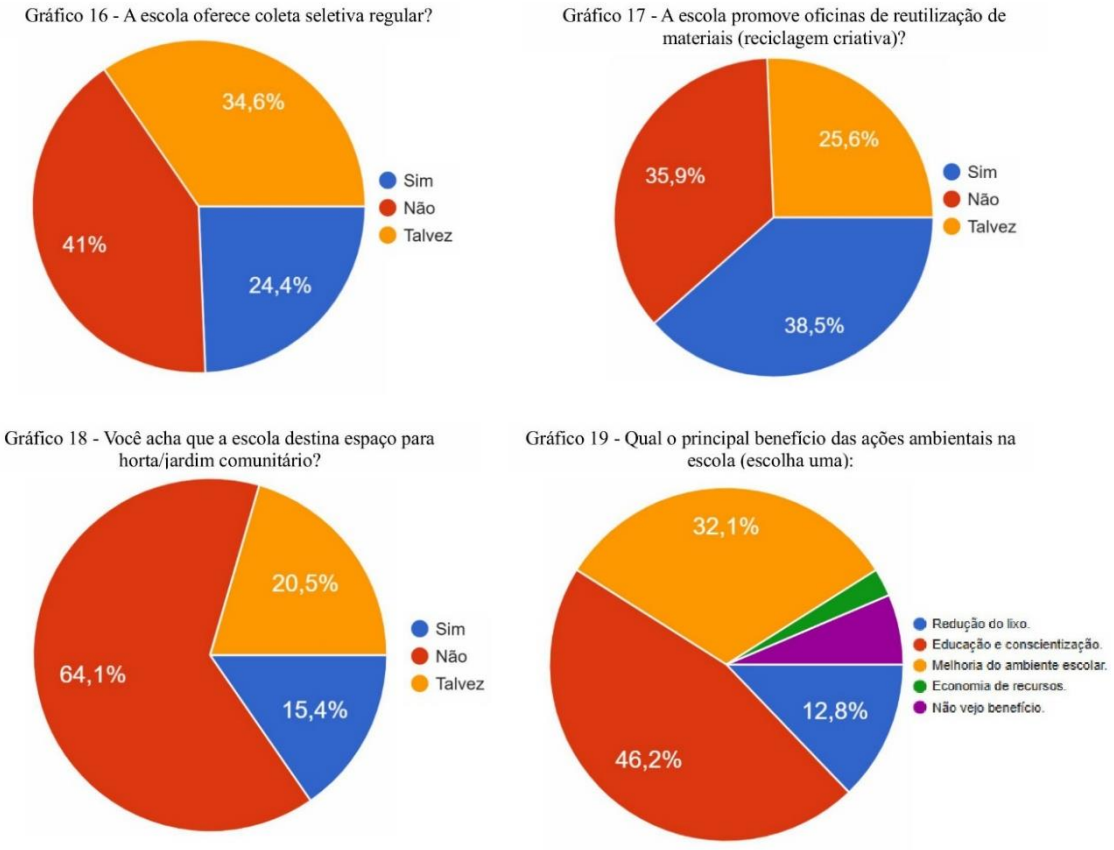
O gráfico 17 (Imagem 4), que trata da promoção de oficinas de reutilização de materiais (reciclagem criativa), apresenta uma distribuição relativamente equilibrada entre as respostas. Embora 38,5% indiquem que a escola promove essas oficinas, 35,9% afirmam que não e 25,6% não têm certeza, sugerindo que tais ações, quando existentes, ocorrem de maneira pontual e pouco sistematizada.

No gráfico 18 (Imagem 4), os dados revelam uma limitação mais evidente: 64,1% dos participantes afirmam que a escola não destina espaço para horta ou jardim comunitário, enquanto apenas 15,4% reconhecem essa iniciativa. Esse resultado aponta para a ausência de ações ambientais estruturantes e permanentes, que poderiam favorecer práticas pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas.

Por fim, o gráfico 19 (Imagem 4) demonstra que, apesar das fragilidades institucionais percebidas, os respondentes reconhecem os benefícios das ações ambientais, destacando principalmente a educação e conscientização ambiental (46,2%), seguida da economia de recursos (32,1%) e da redução do lixo (12,8%). As respostas que indicam “não ver benefício” são minoritárias, reforçando a valorização social e educativa dessas ações.

De forma geral, a imagem 4 evidencia que, embora exista reconhecimento da importância da educação ambiental, há necessidade de ampliar, consolidar e tornar mais visíveis as ações ambientais da escola, garantindo sua integração efetiva ao projeto pedagógico e à rotina institucional

Imagem 4 - Distribuição percentual do conhecimento e da percepção institucional sobre as ações ambientais desenvolvidas no contexto escolar.



Legenda: Os gráficos apresentam a percepção dos respondentes quanto à oferta de coleta seletiva regular na escola (Gráfico 16), à promoção de oficinas de reutilização de materiais ou reciclagem criativa (Gráfico 17), à destinação de espaço para horta ou jardim comunitário (Gráfico 18) e aos principais benefícios atribuídos às ações ambientais desenvolvidas no ambiente escolar (Gráfico 19). Fonte: Autores, 2025

3.5 BARREIRAS ESTRUTURAIS E POSSIBILIDADES FORMATIVAS

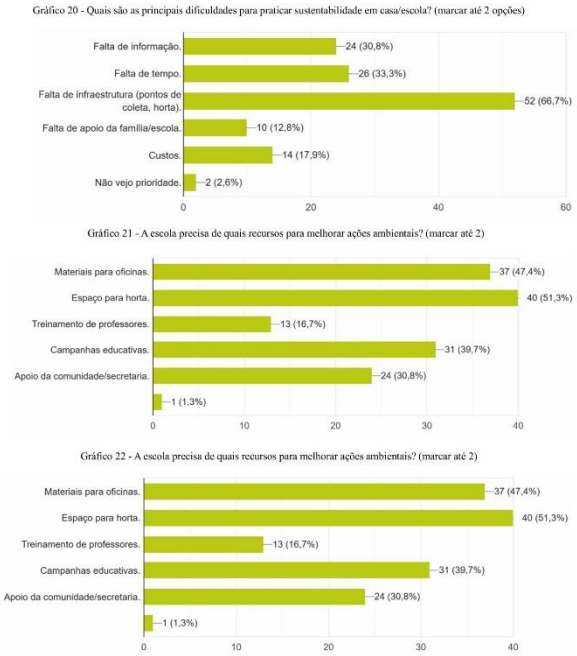
Os resultados apresentados nos gráficos 20, 21 e 22 permitem uma compreensão aprofundada dos principais obstáculos enfrentados pela comunidade escolar para a prática da sustentabilidade, bem como dos recursos considerados prioritários para o fortalecimento das ações ambientais no contexto escolar.

No gráfico 20 (Imagem 5), que trata das dificuldades para praticar a sustentabilidade em casa e na escola, destaca-se de forma expressiva a falta de infraestrutura (66,7%) como a principal barreira apontada pelos respondentes. Esse dado evidencia limitações concretas, como a ausência de pontos de coleta seletiva, hortas ou espaços adequados para o desenvolvimento de práticas ambientais contínuas. Em seguida, aparecem a falta de tempo (33,3%) e a falta de informação (30,8%), indicando que, além das condições materiais, fatores relacionados à organização do cotidiano e ao acesso ao conhecimento também influenciam negativamente a adoção de práticas sustentáveis. As dificuldades associadas a custos financeiros (17,9%) e à falta de apoio da família ou da escola (12,8%) aparecem com menor frequência, enquanto a opção “não vejo prioridade” (2,6%) é residual, sugerindo que a maioria reconhece a relevância da sustentabilidade, mesmo diante das limitações existentes.

Os gráficos 21 e 22 (Imagem 5), que abordam os recursos necessários para melhorar as ações ambientais na escola, reforçam a centralidade da dimensão estrutural. O recurso mais citado é o espaço para horta (51,3%), seguido por materiais para oficinas (47,4%), o que revela a demanda por ações práticas, pedagógicas e permanentes que possibilitem a vivência concreta da educação ambiental. As campanhas educativas (39,7%) também aparecem como um recurso relevante, indicando a necessidade de ampliar a sensibilização e o engajamento da comunidade escolar. O apoio da comunidade e da secretaria (30,8%) surge como elemento importante para a viabilização dessas ações, enquanto o treinamento de professores (16,7%), embora menos citado, aponta para a necessidade de fortalecimento da formação docente voltada à temática ambiental.

De forma integrada, os resultados desse eixo temático evidenciam que as dificuldades para a prática da sustentabilidade não decorrem da falta de interesse ou de reconhecimento de sua importância, mas sobretudo de restrições estruturais, organizacionais e formativas. Ao mesmo tempo, a identificação clara dos recursos necessários indica caminhos concretos para o avanço das ações ambientais, destacando a importância de investimentos em infraestrutura, materiais pedagógicos, articulação institucional e estratégias educativas contínuas. Esses achados reforçam a necessidade de políticas escolares e educacionais que promovam condições efetivas para a consolidação de uma educação ambiental crítica, participativa e contextualizada.

Imagem 5 - Distribuição percentual das barreiras enfrentadas e dos recursos necessários para o fortalecimento das ações de sustentabilidade no contexto escolar.



Legenda: Os gráficos apresentam as principais dificuldades apontadas pelos respondentes para a prática da sustentabilidade em casa e na escola (gráfico 20), bem como os recursos considerados necessários para melhorar as ações ambientais na escola, incluindo infraestrutura, materiais pedagógicos, formação docente, campanhas educativas e apoio institucional (gráficos 21 e 22). Fonte: Autores, 2025

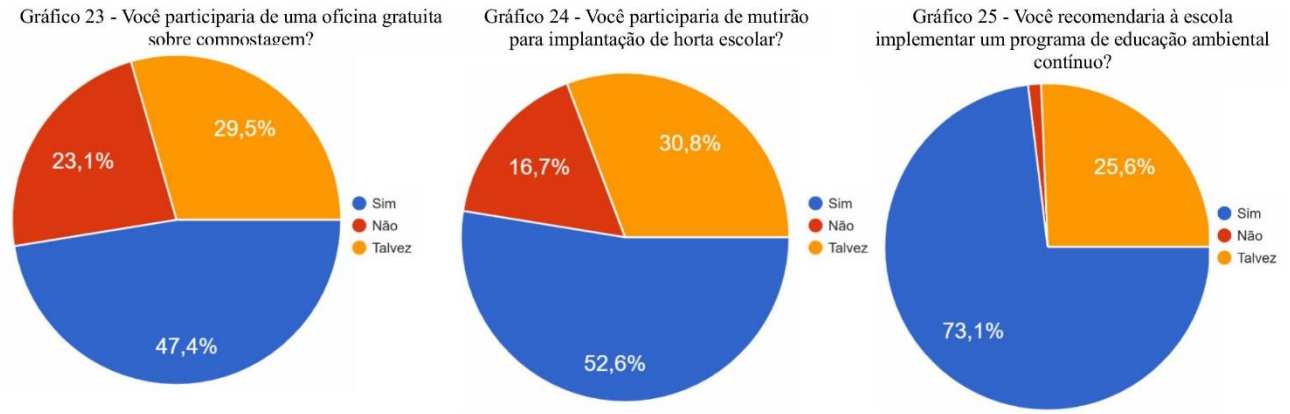
Os resultados apresentados nos gráficos 23 a 26 evidenciam um alto potencial de engajamento futuro da comunidade escolar em ações de educação ambiental, bem como indicam os principais canais de acesso à informação ambiental, aspectos fundamentais para o planejamento de intervenções educativas eficazes.

No gráfico 23 (Imagem 6), observa-se que 47,4% dos respondentes afirmam que participariam de uma oficina gratuita sobre compostagem, enquanto 29,5% demonstram interesse condicional ("talvez"). Apenas 23,1% indicam que não participariam. Esses dados revelam uma disposição significativa para a aprendizagem prática, especialmente quando as atividades são acessíveis e contextualizadas, apontando para a viabilidade de ações formativas voltadas à gestão de resíduos orgânicos.

O gráfico 24 (Imagem 6) reforça essa tendência ao indicar que a maioria dos participantes (52,6%) participaria de um mutirão para implantação de horta escolar, enquanto 30,8% consideram essa possibilidade. A baixa proporção de respostas negativas (16,7%) sugere que iniciativas coletivas e colaborativas possuem alto potencial mobilizador, sobretudo quando vinculadas a ações concretas no espaço escolar.

Já no gráfico 25 (Imagem 6), os dados são ainda mais expressivos: 73,1% dos respondentes afirmam que recomendariam à escola a implementação de um programa contínuo de educação ambiental, enquanto apenas uma parcela mínima se posiciona de forma contrária. Esse resultado evidencia um forte reconhecimento da importância da institucionalização da educação ambiental, indo além de ações pontuais e reforçando a necessidade de políticas pedagógicas permanentes.

Imagem 6 - Distribuição percentual da intenção de participação futura em ações de educação ambiental e das principais fontes de informação ambiental da comunidade escolar.

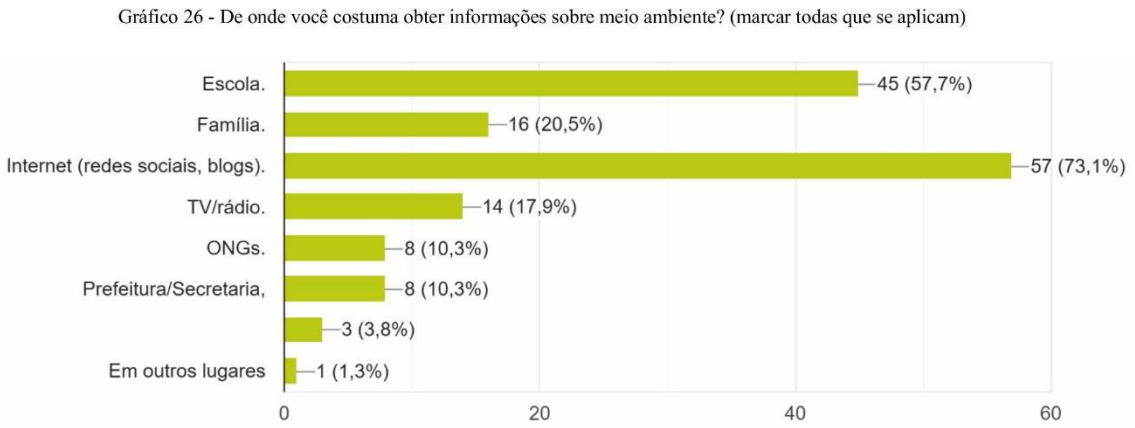


Legenda: Os gráficos apresentam a disposição dos respondentes para participar de uma oficina gratuita sobre compostagem (Gráfico 23), de um mutirão para a implantação de horta escolar (Gráfico 24) e para recomendar à escola a implementação de um programa contínuo de educação ambiental (Gráfico 25). Fonte: Autores, 2025

O gráfico 26 (Imagem 7), por sua vez, revela as principais fontes de informação sobre meio ambiente utilizadas pelos participantes. Destaca-se a internet (redes sociais e blogs) como principal meio de acesso (73,1%), seguida pela escola (57,7%), o que confirma o papel central da instituição escolar como espaço

formativo, mesmo em um contexto de ampla circulação de informações digitais. A família (20,5%) e a TV/rádio (17,9%) aparecem como fontes secundárias, enquanto ONGs e órgãos públicos apresentam menor alcance, indicando oportunidades de maior articulação entre escola, poder público e sociedade civil.

Imagem 7 - Distribuição percentual das principais fontes de informação ambiental da comunidade escolar.



Legenda: O gráfico apresenta os meios pelos quais os respondentes costumam obter informações sobre questões ambientais, incluindo escola, internet (redes sociais e blogs), família, TV/rádio, ONGs, órgãos públicos e outras fontes. Fonte: Autores, 2025

A análise articulada dos resultados apresentados nas imagens 1 a 7 evidencia que a educação ambiental, no contexto da escola pública investigada, encontra-se marcada por contradições que não podem ser compreendidas a partir de uma leitura individualizante do comportamento dos sujeitos. Ao contrário, os dados remetem a limites institucionais e estruturais que condicionam a forma como o conhecimento ambiental é apropriado e operacionalizado no cotidiano escolar, conforme já problematizado por autores da educação ambiental crítica ao analisarem a distância entre discurso normativo e prática pedagógica efetiva (Guimarães, 2021; De Moura *et al.*, 2023).

Os resultados referentes ao eixo conhecimentos, sistematizados nos gráficos 1 a 5 (Imagem 1), indicam elevado domínio conceitual básico por parte da comunidade escolar, especialmente em temas amplamente difundidos nas políticas educacionais e nas campanhas de educação ambiental, como compostagem, coleta seletiva, conservação da biodiversidade e uso racional da água. Esse padrão dialoga com achados recorrentes da literatura, que apontam a centralidade dessas temáticas no contexto da educação básica brasileira, frequentemente abordadas de forma descritiva e associadas a práticas conservacionistas tradicionais (Jacobi; Grandisoli, 2020; Lima *et al.*, 2021).

Entretanto, a leitura isolada desses dados pode induzir a uma interpretação equivocada de sucesso institucional. Quando confrontados com os resultados do gráfico 5 (Imagem 1), que trata da existência de ações regulares de educação ambiental na escola, torna-se evidente uma contradição central: apesar do domínio conceitual declarado, menos da metade dos participantes reconhece a presença de práticas sistemáticas no espaço escolar. Esse dado sugere que o conhecimento ambiental não decorre,

prioritariamente, de uma política pedagógica estruturada, mas da circulação difusa de discursos ambientais em diferentes esferas sociais, como mídias digitais e campanhas pontuais, fenômeno amplamente discutido por Jacobi (2020) ao analisar a superficialização da educação ambiental em contextos escolares.

Essa dissociação entre conhecimento e institucionalização das práticas é reforçada pelos resultados do eixo Atitudes, apresentados nos gráficos 6 a 10 (Imagem 2). Observa-se ampla concordância quanto à importância da educação ambiental e à responsabilidade individual frente às questões socioambientais, o que confirma a internalização de valores pró-ambientais, conforme indicado por estudos sobre educação para o desenvolvimento sustentável (Carvalho, 2019; Jacobi, 2020). No entanto, a disposição para participar de atividades práticas promovidas pela escola apresenta menor intensidade, especialmente quando essas ações exigem engajamento coletivo e continuidade, revelando limites na conversão das atitudes favoráveis em participação efetiva.

A análise crítica desse eixo permite problematizar a centralidade atribuída às ações individuais no discurso ambiental contemporâneo. Embora a crença no impacto das pequenas ações seja amplamente difundida, conforme evidenciado no gráfico 8 (Imagem 2), tal perspectiva pode contribuir para a responsabilização excessiva dos sujeitos e para o obscurecimento das dimensões estruturais da crise socioambiental. Como alertam Layrargues e Lima (2014), a ênfase exclusiva no comportamento individual tende a despolitizar a educação ambiental, deslocando o foco das políticas públicas e das responsabilidades institucionais.

Os limites dessa abordagem tornam-se ainda mais evidentes na análise do eixo “práticas e comportamentos”, representado nos gráficos 11 a 15 (Imagem 3). As práticas sustentáveis aparecem majoritariamente concentradas nos níveis intermediários das escalas de frequência, indicando comportamentos irregulares e pouco consolidados. A participação em ações ambientais na escola ou na comunidade, conforme evidenciado no gráfico 13 (Imagem 3), apresenta baixos índices de regularidade, reforçando a percepção de que a educação ambiental ainda se manifesta de forma episódica, dependente de iniciativas individuais, e não como prática coletiva institucionalizada.

Esse cenário confirma críticas formuladas por Guimarães (2021) e Tozoni-Reis e Campos (2019), segundo as quais a ausência de continuidade e de integração das ações ambientais ao projeto político-pedagógico compromete o potencial transformador da educação ambiental. A escola, nesse contexto, tende a reproduzir práticas pontuais e simbólicas, incapazes de produzir mudanças estruturais no cotidiano institucional.

A fragilidade da dimensão institucional da educação ambiental é explicitada nos resultados apresentados na imagem 4, que reúne os gráficos 16 a 19. A baixa percepção da existência de coleta seletiva regular, de hortas escolares ou de espaços permanentes destinados a práticas ambientais evidencia a ausência de ações estruturantes capazes de articular currículo, gestão escolar e participação comunitária.

Ainda que os benefícios das ações ambientais sejam amplamente reconhecidos, conforme indicado no gráfico 19 (imagem 4), esses benefícios permanecem, em grande medida, no plano discursivo, sem correspondência em práticas concretas e sistemáticas, conforme já apontado por Lima et al., (2021) ao analisar os limites da institucionalização da educação ambiental no currículo escolar.

Os resultados relativos às barreiras enfrentadas para a prática da sustentabilidade, apresentados na imagem 5, reforçam a centralidade das condições estruturais nesse processo. A falta de infraestrutura, indicada no gráfico 20 como principal obstáculo, evidencia que as limitações observadas não decorrem da falta de interesse ou de prioridade atribuída à temática ambiental, mas da precarização das condições materiais e organizacionais da escola pública. A ausência de espaços adequados, recursos financeiros e materiais pedagógicos compromete a implementação de práticas defendidas pela literatura como fundamentais para a educação ambiental crítica, como hortas escolares, composteiras e projetos interdisciplinares permanentes (Lima *et al.,* 2021; Tozoni-Reis; Campos, 2019).

Os gráficos 21 e 22 (Imagem 5) indicam que os recursos mais demandados pela comunidade escolar estão diretamente associados à infraestrutura e às condições objetivas de trabalho pedagógico, enquanto a formação docente aparece como necessidade secundária. Esse dado sugere que, embora a formação seja relevante, ela se mostra insuficiente quando não acompanhada de investimentos públicos e de políticas educacionais que garantam condições concretas para a ação pedagógica, conforme argumenta Jacobi (2020) ao discutir os limites da responsabilização docente em contextos de escassez estrutural.

Paradoxalmente, os resultados referentes à intenção de engajamento futuro, apresentados nos gráficos 23 a 25 (Imagem 6), revelam elevado potencial de mobilização da comunidade escolar. A expressiva disposição para participar de oficinas, mutirões e para recomendar a implementação de um programa contínuo de educação ambiental indica que o entrave central não reside na resistência dos sujeitos, mas na inexistência de políticas escolares capazes de transformar interesse em ação coletiva permanente. Esse achado reforça a crítica de que a fragmentação das ações ambientais resulta menos de desinteresse social e mais da ausência de estratégias institucionais de longo prazo (Guimarães; Mello, 2022).

Por fim, a análise das fontes de informação ambiental, apresentada no gráfico 26 (Imagem 7), evidencia a centralidade da internet como principal meio de acesso aos temas ambientais, seguida pela escola. Esse dado reforça o papel estratégico da instituição escolar na mediação crítica dos saberes ambientais, especialmente diante da circulação massiva de informações fragmentadas nos meios digitais. Conforme argumenta Carvalho (2019), cabe à escola promover a problematização das dimensões sociais, políticas e econômicas da crise socioambiental, superando abordagens meramente informativas.

De forma integrada, os resultados indicam que a educação ambiental na escola pública investigada apresenta um paradoxo estrutural: coexistem elevado nível de conhecimento, atitudes favoráveis e disposição para o engajamento futuro, ao mesmo tempo em que persistem limites institucionais que

impedem a consolidação de práticas sustentáveis contínuas e sistemáticas. Essa contradição não pode ser atribuída a falhas individuais da comunidade escolar, mas deve ser compreendida como expressão de um modelo de política educacional que amplia as responsabilidades da escola sem garantir os meios materiais, financeiros e organizacionais necessários para sua efetivação. Superar esse cenário exige que a educação ambiental deixe de ocupar um lugar periférico e simbólico no currículo escolar e passe a constituir-se como eixo estruturante do projeto político-pedagógico, articulado a investimentos públicos, formação docente e participação comunitária efetiva, conforme defendem os principais referenciais da educação ambiental crítica.

A análise das sugestões apresentadas na tabela 1 aprofunda e qualifica os achados dos eixos quantitativos ao revelar, de forma direta, como a comunidade escolar interpreta os limites e as possibilidades da educação ambiental no contexto institucional. Diferentemente dos gráficos, que evidenciam tendências gerais, os comentários sistematizados na tabela expressam percepções concretas sobre as condições necessárias para a efetivação da sustentabilidade na escola.

De forma recorrente, as sugestões concentram-se na demanda por infraestrutura básica, como instalação de lixeiras, organização da coleta seletiva, criação de hortas e composteiras e melhoria das condições físicas da escola. Essa recorrência reforça os resultados apresentados nos gráficos 20 a 22 (Imagem 5) e dialoga com estudos recentes que identificam a precarização material como um dos principais entraves à implementação da educação ambiental crítica nas escolas públicas (Brown *et al.*, 2024; Ferreira *et al.*, 2025).

Tabela 4 - Sugestões e percepções da comunidade escolar sobre ações para o fortalecimento da sustentabilidade no ambiente escolar

Se quiser, deixe uma sugestão ou comentário sobre como a escola pode melhorar suas ações de sustentabilidade
Sim melhora meio ambiente.
Concertando a quadra, e deixando horários a tarde para cuidar do ambiente escolar.
colocar lixo seletivo na escola.
Melhorar coleta seletiva.
Adicionar cestos de lixos.
Promovendo mais projetos de reciclagem e conscientização ambiental.
Fazendo projetos sobre o meio ambiente
ela pode ajudar dando algumas aulas práticas sobre cuidado ambiental , ajudando os alunos a terem a consciência de cuidar o meio ambiente!
Criando hortas e projetos, incentivando o meio ambiente
acho que poderia melhorar em questões de esperar resíduos em lugares diferentes
Primeiramente tendo infraestrutura
Ter mais infraestrutura e lugares apropriado para essas coisas
Adicionar atividades práticas para isso
Uma composteira
Investir em palestras educativas sobre o tema
Fazendo um espaço para hortas, fazendo dinâmicas, e dando palestras para os alunos

Legenda: A tabela 1 reúne as sugestões e percepções da comunidade escolar relacionadas às ações de sustentabilidade no ambiente escolar, destacando demandas por melhorias na infraestrutura, implementação da coleta seletiva, desenvolvimento de projetos práticos (hortas, composteiras e reciclagem) e a ampliação de atividades educativas voltadas à conscientização ambiental. Fonte: Autores, 2025

As propostas de criação de hortas, composteiras e projetos de reciclagem indicam que a comunidade escolar reconhece, ainda que de forma empírica, a importância das práticas pedagógicas vivenciais para a consolidação da educação ambiental. Pesquisas recentes destacam que experiências práticas e contextualizadas favorecem a aprendizagem significativa e ampliam o engajamento dos estudantes, especialmente quando integradas ao cotidiano escolar e ao currículo (Santos; Silva, 2022; Rocha; Almeida, 2023).

Outro aspecto relevante da tabela 4 é a valorização de atividades educativas de caráter prático e formativo, como aulas práticas, projetos e palestras. Essas sugestões evidenciam a expectativa de que a escola assuma um papel mais ativo na mediação crítica dos saberes ambientais, superando abordagens pontuais e informativas. Tal expectativa converge com análises que apontam a necessidade de fortalecer a dimensão pedagógica da educação ambiental, articulando teoria, prática e reflexão crítica (Lima *et al.*, 2021; Oliveira; Costa, 2022).

É significativo observar que nenhuma das sugestões expressa desvalorização da temática ambiental ou negação de sua importância. Ao contrário, os comentários revelam predisposição positiva ao engajamento, desde que existam condições institucionais mínimas para tal. Esse dado contraria discursos que atribuem a fragilidade das práticas ambientais à falta de interesse da comunidade escolar e reforça a compreensão de que o principal entrave reside na ausência de políticas públicas e escolares capazes de garantir continuidade, infraestrutura e apoio institucional (Guimarães; Mello, 2022).

Assim, a tabela 4 explicita, de forma qualitativa, a contradição central identificada neste estudo: a escola pública é reconhecida como espaço estratégico para a promoção da sustentabilidade, mas opera sob condições materiais e organizacionais que dificultam a consolidação de práticas ambientais estruturantes. As percepções da comunidade escolar, ao demandarem infraestrutura, projetos permanentes e ações integradas, reforçam a necessidade de que a educação ambiental deixe de ocupar um lugar periférico e simbólico e passe a constituir-se como eixo estruturante do projeto político-pedagógico, articulado a investimentos públicos e políticas educacionais consistentes.

4 CONCLUSÃO

Este capítulo analisou a educação ambiental e a sustentabilidade no contexto de uma escola pública, a partir do diagnóstico da relação entre conhecimento, atitudes e práticas sustentáveis da comunidade escolar, considerando as contradições e possibilidades formativas presentes nesse cenário. A investigação teve como objetivo compreender como a educação ambiental se materializa no cotidiano de uma escola pública de tempo integral e quais fatores condicionam sua efetivação como prática educativa institucionalizada.

Os resultados indicam que a comunidade escolar apresenta domínio conceitual significativo sobre temáticas ambientais e reconhece a relevância da sustentabilidade no processo formativo. As atitudes declaradas revelam predisposição favorável à adoção de comportamentos ambientalmente responsáveis. No entanto, a análise das práticas evidencia que esse conhecimento e essas atitudes não se convertem, de forma sistemática, em ações sustentáveis consolidadas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a hipótese do estudo foi confirmada. A educação ambiental manifesta-se de maneira fragmentada e descontínua, condicionada por limitações institucionais e estruturais próprias do contexto da escola pública. Destacam-se, entre essas limitações, a insuficiência de infraestrutura, a escassez de recursos materiais e a frágil integração da educação ambiental ao projeto político-pedagógico da escola.

A análise integrada dos eixos conhecimento, atitudes e práticas evidencia uma contradição central: embora a educação ambiental seja valorizada no discurso pedagógico, sua institucionalização permanece limitada. As ações identificadas assumem, em geral, caráter pontual, associadas a projetos específicos ou a iniciativas individuais, o que compromete sua continuidade e alcance formativo.

Paralelamente, o estudo identifica possibilidades formativas relevantes. A disposição da comunidade escolar para participar de oficinas, projetos e ações coletivas, assim como as sugestões apresentadas, indica potencial para o fortalecimento da educação ambiental como eixo estruturante da formação cidadã. A concretização desse potencial, contudo, depende de planejamento institucional, investimentos públicos e políticas educacionais que assegurem condições materiais e organizacionais adequadas.

As contradições observadas refletem desafios estruturais enfrentados pela educação ambiental na escola pública brasileira, marcada pela ampliação de responsabilidades atribuídas à escola sem a correspondente garantia de recursos e suporte institucional. Esse cenário evidencia a necessidade de compreender a educação ambiental como um processo que articula dimensões pedagógicas, institucionais e políticas, superando abordagens centradas exclusivamente na mudança de atitudes individuais.

Como contribuição, este estudo oferece subsídios para a compreensão crítica da relação entre conhecimento, atitudes e práticas no âmbito da educação ambiental escolar, ao evidenciar os limites da sensibilização dissociada de condições institucionais efetivas. Ao mesmo tempo, reforça o potencial da educação ambiental crítica como dimensão formativa quando integrada de modo consistente ao cotidiano escolar.

No que se refere às limitações, destaca-se que a pesquisa foi realizada em uma única escola pública de tempo integral, o que restringe a generalização dos resultados. Além disso, a utilização de dados autorreferidos pode envolver vieses de percepção, indicando a necessidade de cautela na interpretação dos achados.

Como agenda de pesquisa, recomenda-se a realização de estudos comparativos entre diferentes escolas e redes de ensino, bem como investigações que aprofundem a relação entre políticas públicas, financiamento educacional e institucionalização da educação ambiental. Também se sugere o desenvolvimento de pesquisas que analisem práticas pedagógicas integradas e continuadas no campo da educação ambiental crítica.

Conclui-se que a efetivação da educação ambiental e da sustentabilidade na escola pública não depende apenas do domínio conceitual ou da sensibilização ambiental, mas da superação de limites institucionais que condicionam a transformação do conhecimento em prática educativa sistemática. O enfrentamento dessas limitações constitui condição fundamental para o fortalecimento da educação ambiental como dimensão constitutiva da formação cidadã no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. P. *et al.* Valores, atitudes e comportamentos ambientais de estudantes do ensino médio. Pesquisa em Educação Ambiental, v. 16, n. 2, p. 1–17, 2021. DOI: https://doi.org/10.18675/2177-580X.2021-15544. Acesso em: 5 jan. 2026.

ALMEIDA, L. S.; SÁ, L. O.; LIMA, T. O.; BRITO, A. C. S.; SARAIVA, P. M. Educação ambiental em escolas públicas: análise de projetos e resultados. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 11, n. 7, p. 2566–2579, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i7.20453. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/20453. Acesso em: 5 jan. 2026.

BAIERL, T.-M.; PAUL, J.; BOGNER, F. X. From attitudes to action: a multidimensional model for sustainability education. Frontiers in Education, Lausanne, v. 10, e1654082, 2025. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1654082 Acesso em: 04 jan. 2026.

BROWN, L.; KIM, S.; MARTINS, R. Teachers' perceptions of environmental education: expectations and institutional constraints. Social Sciences, Basel, v. 13, n. 8, p. 1–16, 2024. DOI: 10.3390/socsci13080425. Disponível em: https://www.mdpi.com/2076-0760/13/8/425. Acesso em: 04 jan. 2026.

BUARQUE, S. J. C. Construindo o desenvolvimento local sustentável: metodologia de planejamento. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

CARVALHO, I. C. M.; FARIAS, C. R. O. Educação ambiental e crise climática: desafios para a formação crítica. Revista Brasileira de Educação Ambiental, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 18–33, 2020.

CORREIA, C. C.; SILVA, R. E.. Revisão integrativa relacionadas a atitudes pró-ambientais e ações de educação ambiental. Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v. 15, n. 1, p. 1-39, 15 ago. 2025. DOI: https://doi.org/10.61164/j5w2dk96 Acesso em: 5 jan. 2026.

DE MOURA, P. C.; DE AZEVEDO, J. M. A.; FREITAS, R. G. de A.; AZÊVEDO, H. S. F. da S. Educação ambiental crítica, um olhar para a formação politécnica e socioambiental, e as trilha interpretativa no contexto da interdisciplinaridade. REVISTA FOCO, *[S. l.]*, v. 16, n. 9, p. e2942, 2023. DOI: 10.54751/revistafoco.v16n9-162. Disponível em: https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/2942. Acesso em: 5 jan. 2026.

DEVI, J. M. Assessing the impact of environmental education programs: quantitative, qualitative, and mixed-method approaches. Prismatic Horizons: Journal of Social Science and Humanities, v. 3, n. 2, p. 16–20, abr./jun. 2025. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/396234683_Assessing_the_Impact_of_Environmental_Education_Programs_Quantitative_Qualitative_and_Mixed-Method_Approaches. Acesso em: 4 jan. 2026.

DIAS, G. F.; ANDRADE, J. A.. Escolas sustentáveis e a formação de comunidades ecológicas. Revista Brasileira de Educação Ambiental, v. 17, n. 2, p. 45–60, 2022.

FERREIRA, P. R.; GARCIA, M. L.; THOMAS, I. Institutional barriers to environmental education implementation in schools. Sustainability, Basel, v. 17, n. 19, p. 1–18, 2025. DOI: 10.3390/su17198561. Disponível em: https://www.mdpi.com/2071-1050/17/19/8561. Acesso em: 04 jan. 2026.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica e práticas pedagógicas: desafios contemporâneos. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Rio Grande, v. 38, n. 1, p. 17–33, 2021.

GUIMARÃES, M.; MELLO, F. C. de. Educação ambiental crítica e práticas escolares sustentáveis. Revista Brasileira de Educação Ambiental, v. 17, n. 3, p. 112–129, 2022.

IPCC. Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability. Contribution of Working Group II to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Summary for Policymakers. 2022.

IQBAL, M.; SHABBIR, Z.; KHAN, U. A. Investigating the Effects of Education for Sustainable Development on Students' Pro-Environmental Attitudes and Behaviors. Global Educational Studies Review, VIII(I), 118-127, 2023.

JACOBI, P. R. Educação ambiental e cidadania: caminhos da sustentabilidade. São Paulo: Annablume, 2020.

JACOBI, P. R.; GRANDISOLI, E. Educação ambiental, sustentabilidade e cidadania: desafios para a escola contemporânea. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 46, e221705, 2020.

KOPNINA, Helen; MEIJERS, Frans. Education for sustainable development (ESD): Exploring theoretical and practical challenges. International Journal of Sustainability in Higher Education, v. 15, n. 2, p. 188–207, 2014. DOI: 10.1108/IJSHE-07-2012-0059 Acesso em: 5 jan. 2026.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. Ambiente & Sociedade, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjdZ4hYdqVFdYRtx/. Acesso em: 5 jan. 2026.

LIMA, F. Á. C.; ARNAUD, A. C. V. A.; CORREIA, F. L. S.; QUEIROZ, Z. F. Educação ambiental e o currículo escolar: algumas reflexões. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo, *[S. l.]*, v. 3, n. 3, p. e337179, 2021. DOI: 10.47149/pemo.v3i3.7179. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/7179. Acesso em: 5 jan. 2026.

LIMA, G. F. C.; TORRES, M. B. R.; REBOUÇAS, J. P. P.. A Educação ambiental crítica brasileira frente às crises contemporâneas: desafios e potencialidades. Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA), [S. l.], v. 17, n. 5, p. 117–131, 2022. DOI: 10.34024/revbea.2022.v15.13965. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/13965. Acesso em: 5 jan. 2026.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde e educação. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2022.

OLIVEIRA, A. L.; SANTOS, M. F. Educação ambiental e participação social: ações e desafios em contextos educativos contemporâneos. Revista Brasileira de Educação Ambiental, v. 20, n. 1, p. 1–18, 2025. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/19165. Acesso em: 5 jan. 2026.

OLIVEIRA, R. A.; COSTA, E. S. Educação ambiental crítica na educação básica: desafios e contradições. Revista Brasileira de Educação Ambiental, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 45–63, 2022. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/14589. Acesso em: 04 jan. 2026.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Brasília: ONU Brasil, 2023.

PATZ, J. A.; FRUMKIN, H.; HOLLOWAY, T.; VIMONT, D. J.; HAINES, A. Climate change: Challenges and opportunities for global health. JAMA, v. 312, n. 15, p. 1565-1580, 2014. DOI: 10.1001/jama.2014.13186.

REIGOTA, M. Desafios à educação ambiental escolar. In: JACOBI, P. *et al.* (org..). Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências. São Paulo: SMA, 1998. p.43-50.

REIGOTA, M. O que é educação ambiental. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2019.

ROCHA, D. P.; ALMEIDA, S. T. Educação ambiental escolar e mediação crítica do conhecimento. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 1, p. 120–137, 2023. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18247. Acesso em: 04 jan. 2026.

SANTOS, J. L.; RAMOS, P. R.; REIS, W. O. C. Educação Ambiental: ferramenta importante para a preservação do bioma Caatinga. Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA), v. 19, n. 8, p. 190–204, 2024. DOI: 10.34024/revbea.2024.v19.16565. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/16565. Acesso em: 05 jan. 2026.

SANTOS, L. A.; SILVA, M. V.; OLIVEIRA, A. P. Educação ambiental e gestão de resíduos sólidos na escola básica. Revista Brasileira de Educação Ambiental, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 45–60, 2021.

SANTOS, R. A.; RODRIGUES, L. F. Educação ambiental e o uso de tecnologias digitais no diagnóstico escolar. Revista Práxis Educacional, v. 19, n. 1, p. 95–110, 2023.

SARKITY, D.; FERNANDO, A.; PRATAMA, Y.; IRAWAN, B. Global warming's effects on marine and coastal environments: Students' knowledge, attitudes, and environmental behaviour. Journal of Environment and Sustainability Education, v. 3, n. 2, p. 250–261, 30 jun. 2025. DOI: 10.62672/joease.v3i2.81. Disponível em: https://joease.id/index.php/joease/article/view/81. Acesso em: 4 jan. 2026.

TOZONI-REIS, M. F. C.; CAMPOS, L. M. L. Políticas públicas e educação ambiental na escola: entre a normatização e a prática. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 35, e203881, 2019.

UNESCO. Education for Sustainable Development: a roadmap. Paris: UNESCO, 2020.

YILDIZ, C. D. Raising Climate Heroes: Ecological Game Camp—A Mixed-Methods Study on Experiential Climate Education in Children and Adults. Sustainability, Basel: MDPI, v. 17, n. 17, p. 8043, 2025. DOI: 10.3390/su17178043. Disponível em: https://www.mdpi.com/2071-1050/17/17/8043. Acesso em: 04 jan. 2026.

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 44

CULTURA DIGITAL, LETRAMENTO INFORMACIONAL E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

DIGITAL CULTURE, INFORMATION LITERACY, AND KNOWLEDGE CONSTRUCTION IN CONTEMPORARY EDUCATION

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-044

Antônio Darlan de Oliveira Holanda
Mestrando do Programa de Pós-graduação em Comunicação, Linguagem e Cultura - Universidade da Amazônia (UNAMA)
E-mail: darlansmg@hotmail.com

Aurora de Castro Pantoja
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas – UEPA
E-mail: auroradecastropantoja@gmai.com

Ana Beatriz Nascimento dos Santos
Graduanda em Biblioteconomia – UFPA
E-mail: Beatrizsantos652@gmail.com

Cássio Raimundo Silva Vilela
Pós-graduado em Nível de Especialização em Metodologia de Ensino de Filosofia e Sociologia – Faveni
E-mail: cassiovilela1209@gmail.com

Daiane de Paula Lima da Conceição
Graduada em Letras Língua Portuguesa – UEPA
E-mail: Daianedepaula1997@gmail.com

Ivaneide de Lima Rodrigues
Especialização em Educação Inclusiva e o Ensino da Matemática - UEPA
E-mail: ivaneide.lima@gmail.com

Pedro Rodrigues Sá
Especialista em Banco de Dados – Cesupa
E-mail: Pedro.sa@ifpa.edu.br

Andrezza Giselle de Sena Souza Machado
Graduanda em Biblioteconomia – UFPA
E-mail: andrezzagiselly.sena@gmail.com

RESUMO
A intensificação do uso das tecnologias digitais tem provocado profundas transformações nos processos de acesso, produção e circulação da informação, impactando diretamente os modos de ensinar e aprender na educação contemporânea. Nesse cenário, a cultura digital redefine práticas pedagógicas, relações de ensino-aprendizagem e formas de construção do conhecimento, exigindo dos sujeitos competências que ultrapassam o domínio técnico das tecnologias. O presente artigo tem como objetivo analisar a relação entre

cultura digital, letramento informacional e construção do conhecimento no contexto educacional, a partir de uma revisão bibliográfica fundamentada em autores da Educação e da Ciência da Informação. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e exploratória, que discute os aportes teóricos sobre cultura digital, letramento informacional e aprendizagem, evidenciando a necessidade de uma abordagem integrada desses conceitos. Os resultados da análise indicam que o acesso ampliado à informação, característico da cultura digital, não garante, por si só, a construção de conhecimento significativo, sendo imprescindível o desenvolvimento do letramento informacional como competência transversal. Conclui-se que a articulação entre Educação e Ciência da Informação é fundamental para a promoção de práticas pedagógicas críticas, capazes de mediar a transformação da informação em conhecimento, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, críticos e preparados para atuar de forma ética e responsável na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Cultura digital; Letramento informacional; Construção do conhecimento; Educação contemporânea; Ciência da Informação.

ABSTRACT

The increased use of digital technologies has brought about profound transformations in the processes of access, production, and circulation of information, directly impacting the ways of teaching and learning in contemporary education. In this scenario, digital culture redefines pedagogical practices, teaching-learning relationships, and forms of knowledge construction, demanding from individuals competencies that go beyond the technical mastery of technologies. This article aims to analyze the relationship between digital culture, information literacy, and knowledge construction in the educational context, based on a literature review grounded in authors from Education and Information Science. This is a qualitative and exploratory research that discusses the theoretical contributions on digital culture, information literacy, and learning, highlighting the need for an integrated approach to these concepts. The results of the analysis indicate that the expanded access to information, characteristic of digital culture, does not, in itself, guarantee the construction of meaningful knowledge, making the development of information literacy as a transversal competence essential. It is concluded that the articulation between Education and Information Science is fundamental for the promotion of critical pedagogical practices, capable of mediating the transformation of information into knowledge, contributing to the formation of autonomous, critical subjects prepared to act ethically and responsibly in contemporary society.

Keywords: Digital culture; Information literacy; Knowledge construction; Contemporary education; Information Science.

1 INTRODUÇÃO

A intensificação do uso das tecnologias digitais nas práticas sociais e educacionais têm provocado profundas transformações nos modos de acesso, produção e circulação da informação, impactando diretamente os processos de ensino e aprendizagem. Na educação contemporânea, a presença da cultura digital redefine o papel dos sujeitos, das instituições e dos saberes, exigindo novas competências para que a informação possa ser convertida em conhecimento significativo. Nesse contexto, investigar a articulação entre cultura digital, letramento informacional e construção do conhecimento torna-se fundamental para compreender os desafios e as possibilidades da educação em uma sociedade marcada pela abundância informacional.

De modo geral, a cultura digital caracteriza-se pela interconectividade, pela velocidade de circulação das informações e pela ampliação dos espaços de interação e aprendizagem, ultrapassando os limites físicos da escola. Lévy (1999) destaca que a cibercultura inaugura novas formas de produção coletiva do conhecimento, baseadas na inteligência coletiva e na participação ativa dos sujeitos. No campo educacional, essas transformações demandam práticas pedagógicas que considerem não apenas o uso instrumental das tecnologias, mas também seus impactos cognitivos, sociais e culturais (Kenski, 2012; Moran, 2013).

Estudos no âmbito da Ciência da Informação têm enfatizado que o acesso à informação, por si só, não garante aprendizagem ou construção do conhecimento. Autores como Bawden (2001) e Bruce (2003) defendem que o letramento informacional constitui um conjunto de competências essenciais para localizar, avaliar, interpretar e utilizar a informação de forma crítica e ética. No contexto educacional, Dudziak (2003) e Gasque (2012) apontam que o desenvolvimento dessas competências contribui para a autonomia intelectual dos estudantes e para a formação de sujeitos capazes de aprender ao longo da vida.

Sob a perspectiva pedagógica, a construção do conhecimento é compreendida como um processo ativo, mediado socialmente e influenciado pelas interações culturais e informacionais. Vygotsky (2007) enfatiza o papel da mediação e das interações sociais no desenvolvimento cognitivo, enquanto Freire (1996) ressalta a importância da criticidade e do diálogo na prática educativa. Complementarmente, Demo (2000) e Nonaka e Takeuchi (2008) reforçam que o conhecimento se constrói na problematização da realidade e na articulação entre informação, experiência e reflexão.

Apesar da ampla produção teórica sobre cultura digital, letramento informacional e aprendizagem, observa-se que muitos estudos ainda tratam esses conceitos de forma fragmentada, ora enfatizando a dimensão tecnológica, ora privilegiando aspectos pedagógicos ou informacionais. Tal abordagem limita a compreensão integrada dos processos de construção do conhecimento na educação contemporânea, especialmente no que se refere à mediação da informação em ambientes digitais e ao papel formativo do letramento informacional enquanto prática educativa transversal (Capurro; Hjørland, 2007).

Diante desse cenário, emergem alguns questionamentos centrais: de que maneira a cultura digital influencia os processos de construção do conhecimento na educação contemporânea? Qual o papel do letramento informacional nesse contexto? Como a articulação entre Educação e Ciência da Informação pode contribuir para práticas pedagógicas mais críticas e significativas? Esses questionamentos evidenciam a necessidade de aprofundar o diálogo interdisciplinar entre esses campos, dando continuidade às discussões já consolidadas, mas avançando na identificação de lacunas teóricas e analíticas.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar a relação entre cultura digital, letramento informacional e construção do conhecimento na educação contemporânea, a partir de uma revisão bibliográfica fundamentada em autores da Educação e da Ciência da Informação. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e exploratória, que discute as contribuições teóricas sobre o tema e aponta desafios e possibilidades para o contexto educacional atual. O artigo está organizado em quatro seções: a introdução; o referencial teórico sobre cultura digital e educação; a discussão sobre letramento informacional e construção do conhecimento; e, por fim, as considerações finais, nas quais são apresentadas as principais reflexões e implicações do estudo.

1.1 CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

A discussão sobre cultura digital no campo educacional fundamenta-se, sobretudo, nas abordagens socioculturais e críticas da tecnologia, que compreendem os artefatos digitais não apenas como ferramentas técnicas, mas como elementos constitutivos das práticas sociais, simbólicas e cognitivas. Essa orientação teórica entende a educação como um espaço atravessado por transformações culturais profundas, nas quais os modos de ensinar e aprender são diretamente influenciados pelas lógicas da conectividade, da interatividade e da circulação contínua de informações.

Entre os principais representantes dessa perspectiva destaca-se Manuel Castells, cuja obra analisa a emergência da sociedade em rede e suas implicações para a produção do conhecimento e para as instituições sociais, incluindo a escola. Para o autor, a lógica das redes redefine as formas de comunicação, poder e aprendizagem, deslocando o eixo da transmissão linear do conhecimento para processos mais descentralizados e colaborativos (Castells, 2011). No âmbito educacional, essa transformação exige uma revisão dos modelos pedagógicos tradicionais, frequentemente ainda centrados na lógica da reprodução de conteúdos.

Outro autor relevante é David Buckingham, que problematiza a relação entre juventude, mídia e educação, alertando para a necessidade de uma abordagem crítica da cultura digital. Segundo Buckingham (2010), a simples inserção de tecnologias no ambiente escolar não garante aprendizagens significativas, sendo necessário desenvolver competências críticas que permitam aos sujeitos compreender, analisar e

questionar os discursos veiculados nos ambientes digitais. Essa perspectiva reforça a compreensão de que a cultura digital implica disputas simbólicas e ideológicas que atravessam os processos educativos.

Do ponto de vista conceitual, a cultura digital pode ser compreendida como um conjunto de práticas sociais mediadas por tecnologias digitais, caracterizadas pela convergência de mídias, pela produção colaborativa de conteúdos e pela participação ativa dos sujeitos. Prensky (2001) contribui para esse debate ao diferenciar "nativos digitais" e "imigrantes digitais", destacando os impactos geracionais das tecnologias sobre os modos de aprender. Embora esse conceito tenha sido posteriormente problematizado, ele evidencia a necessidade de repensar as práticas pedagógicas à luz das mudanças cognitivas e culturais associadas ao digital.

No campo educacional, documentos internacionais também reforçam a centralidade da cultura digital. A UNESCO (2018) aponta que a educação na era digital deve promover não apenas habilidades técnicas, mas competências cognitivas, sociais e éticas, articuladas à cidadania digital. Nesse sentido, a escola assume um papel estratégico na mediação entre informação, tecnologia e conhecimento, contribuindo para a formação de sujeitos críticos em contextos de intensa circulação informacional.

Apesar dessas contribuições, observa-se que grande parte das pesquisas sobre cultura digital na educação tende a enfatizar experiências pontuais de uso de tecnologias, sem aprofundar as dimensões informacionais e epistemológicas envolvidas na construção do conhecimento. Tal lacuna evidencia a necessidade de estudos que articulem a cultura digital às práticas de mediação da informação, superando visões instrumentalizadas da tecnologia e avançando na compreensão de seus impactos formativos.

Dessa forma, compreender como a cultura digital influencia os processos de construção do conhecimento implica reconhecer que a educação contemporânea se desenvolve em um ambiente marcado pela abundância informacional, pela multiplicidade de fontes e pela necessidade de competências críticas. Essa constatação reforça a importância de integrar os aportes da Ciência da Informação às discussões educacionais, especialmente no que se refere ao letramento informacional, tema abordado na seção seguinte.

1.2 LETRAMENTO INFORMACIONAL E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O letramento informacional insere-se no campo teórico da Ciência da Informação como uma abordagem voltada ao desenvolvimento de competências relacionadas ao uso crítico, ético e reflexivo da informação. Diferentemente de concepções restritas ao domínio técnico, essa orientação teórica compreende o letramento informacional como um processo formativo contínuo, fundamental para a autonomia intelectual e para a construção do conhecimento em contextos educacionais complexos.

Um dos marcos conceituais do letramento informacional é atribuído a Paul Zurkowski, que, ainda na década de 1970, defendeu a necessidade de preparar os sujeitos para lidar com a crescente quantidade

de informações disponíveis na sociedade. Desde então, o conceito foi ampliado e aprofundado, incorporando dimensões cognitivas, sociais e éticas. Belluzzo (2013) destaca que o letramento informacional envolve a capacidade de reconhecer necessidades informacionais, acessar fontes confiáveis, avaliar criticamente conteúdos e aplicar a informação na resolução de problemas.

No contexto educacional, Carol Kuhlthau contribui significativamente ao relacionar o letramento informacional aos processos de aprendizagem e construção do conhecimento. Sua abordagem evidencia que a busca e o uso da informação são permeados por dimensões cognitivas e afetivas, influenciando diretamente o desenvolvimento do pensamento crítico. Para a autora, "o processo de busca de informação é um processo de construção de significado, no qual o indivíduo progride da incerteza para a compreensão" (Kuhlthau, 2004, p. 5).

Do ponto de vista conceitual, o letramento informacional articula-se à noção de competência em informação, entendida como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para lidar com a informação em diferentes contextos. Segundo a American Library Association, trata-se de um conjunto de competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, especialmente em sociedades marcadas pela sobrecarga informacional. Nessa perspectiva, a informação só se transforma em conhecimento quando é interpretada, contextualizada e integrada aos saberes prévios do sujeito.

A relação entre letramento informacional e construção do conhecimento torna-se ainda mais relevante na cultura digital, em que a velocidade e a diversidade das informações ampliam os riscos de superficialidade e desinformação. Como destaca Belluzzo (2013, p. 64), "não basta acessar a informação; é preciso compreendê-la, avaliá-la e utilizá-la de forma consciente e crítica". Essa afirmação reforça a centralidade do letramento informacional como eixo estruturante das práticas educativas contemporâneas.

Apesar dos avanços teóricos, ainda são identificadas lacunas significativas no que se refere à integração do letramento informacional aos currículos escolares e às práticas pedagógicas. Muitas iniciativas permanecem restritas ao espaço das bibliotecas ou a ações pontuais, sem articulação sistemática com os projetos pedagógicos das instituições de ensino. Essa fragmentação limita o potencial formativo do letramento informacional na promoção da construção do conhecimento crítico.

Assim, responder aos questionamentos propostos neste estudo implica reconhecer que o letramento informacional constitui um elemento-chave para enfrentar os desafios da cultura digital na educação. Sua articulação com práticas pedagógicas intencionais e com a mediação docente possibilita a transformação da informação em conhecimento significativo, contribuindo para uma educação comprometida com a autonomia, a criticidade e a formação cidadã.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo evidenciam que a cultura digital tem reconfigurado de maneira significativa os processos educacionais, sobretudo no que se refere às formas de acesso, circulação e apropriação da informação. Ao deslocar o eixo da centralidade do professor e do livro didático para ambientes digitais múltiplos e interativos, a educação contemporânea passa a demandar competências que ultrapassam o domínio técnico das tecnologias, exigindo uma abordagem formativa voltada à criticidade, à autonomia intelectual e à construção significativa do conhecimento.

Nesse contexto, o letramento informacional revelou-se como um elemento estruturante para a mediação entre informação e conhecimento. A análise teórica demonstrou que a simples disponibilidade de informações não garante aprendizagem, sendo imprescindível que os sujeitos desenvolvam capacidades de selecionar, avaliar, interpretar e aplicar criticamente os conteúdos informacionais. Assim, o letramento informacional se apresenta como uma competência transversal, capaz de articular dimensões cognitivas, sociais e éticas da aprendizagem em ambientes marcados pela abundância informacional.

A articulação entre Educação e Ciência da Informação mostrou-se fundamental para compreender os desafios impostos pela cultura digital aos processos educativos. Enquanto a Educação contribui com fundamentos pedagógicos voltados à mediação, à aprendizagem significativa e à formação crítica, a Ciência da Informação oferece subsídios teóricos e metodológicos para compreender a natureza da informação, seus fluxos e seus impactos na produção do conhecimento. Essa interlocução interdisciplinar amplia as possibilidades de análise e fortalece a construção de práticas educativas mais coerentes com as demandas da sociedade contemporânea.

Os resultados da revisão bibliográfica indicam, entretanto, que ainda persiste uma fragmentação teórica e prática na abordagem desses temas. Observa-se que muitos estudos tratam a cultura digital de forma instrumental ou o letramento informacional de maneira isolada, desvinculada dos currículos e das práticas pedagógicas sistemáticas. Tal cenário evidencia a necessidade de avanços conceituais e metodológicos que promovam a integração efetiva dessas dimensões nos projetos educacionais, especialmente na educação básica e na formação de professores.

Diante disso, destaca-se a importância de políticas educacionais e institucionais que reconheçam o letramento informacional como parte constitutiva da formação escolar, articulando-o às práticas docentes e aos objetivos de aprendizagem. A escola, nesse sentido, assume um papel estratégico como espaço de mediação da informação, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de atuar de forma crítica e responsável na cultura digital.

Por fim, este estudo aponta para pesquisas futuras a realização de investigações empíricas que analisam a implementação do letramento informacional em contextos educacionais concretos, bem como o desenvolvimento de propostas pedagógicas integradas que articulem tecnologia, informação e construção

do conhecimento. Ao aprofundar esse debate, espera-se contribuir para o fortalecimento de uma educação comprometida com a formação crítica, democrática e socialmente referenciada, em consonância com os desafios da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BAWDEN, David. **Information and digital literacies: a review of concepts**. *Journal of Documentation*, v. 57, n. 2, p. 218–259, 2001.

BRUCE, Christine. **Information literacy as a catalyst for educational change: a background paper**. *White Paper*, UNESCO, 2003.

CAPURRO, Rafael; HJØRLAND, Birger. **O conceito de informação**. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 148–207, 2007.

DEMO, Pedro. **Educação e conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. **Information literacy: princípios, filosofia e prática**. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23–35, 2003.

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

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. **Letramento informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem**. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação/UnB, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

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

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

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ISBN: 978-65-83849-38-0

EDUCAÇÃO INFANTIL COMO TERRITÓRIO DE EXPERIÊNCIAS: INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AS A TERRITORY OF EXPERIENCES: INTERACTIONS AND PLAY

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-045

Lucilene Rabelo Dallaio
Pós-graduação em AEE-Sao Luis
E-mail: lucilene.dallaio@gmail.com

RESUMO
A Educação Infantil constitui a primeira etapa da educação básica e desempenha papel essencial no desenvolvimento integral das crianças. Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a Educação Infantil como território de experiências, enfatizando a centralidade das interações e das brincadeiras como eixos estruturantes do trabalho pedagógico, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Fundamentado em uma concepção de criança como sujeito histórico, social e cultural, o estudo discute os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e evidencia que aprender na infância ocorre por meio das relações, do brincar e das experiências vividas no cotidiano. As interações são compreendidas como fundamentais para a construção de vínculos, a comunicação, a resolução de conflitos e a formação da identidade, enquanto as brincadeiras são reconhecidas como a principal linguagem da infância e uma forma privilegiada de aprendizagem. Destaca-se, ainda, o papel do professor como mediador e organizador de experiências, responsável por planejar ambientes, tempos e materiais que favoreçam aprendizagens significativas. Conclui-se que valorizar as interações e as brincadeiras contribui para uma Educação Infantil mais humana, inclusiva e comprometida com os direitos das crianças e com a valorização da infância.

Palavras-chave: Educação Infantil; Interações; Brincadeiras; BNCC; Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT
Early Childhood Education is the first stage of basic education and plays a fundamental role in the integral development of children. This paper aims to reflect on Early Childhood Education as a territory of experiences, emphasizing the centrality of interactions and play as structuring axes of pedagogical practice, as proposed by the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC). Based on the conception of the child as a historical, social, and cultural subject, the study discusses learning and development rights and highlights that learning in early childhood occurs through relationships, play, and everyday experiences. Interactions are understood as essential for building bonds, communication, conflict resolution, and identity formation, while play is recognized as the primary language of childhood and a privileged form of learning. The role of the teacher as a mediator and organizer of experiences is also emphasized, responsible for planning environments, time, and materials that promote meaningful learning. It is concluded that valuing interactions and play contributes to a more humane, inclusive Early Childhood Education committed to children's rights and the appreciation of childhood.

Keywords: Early Childhood Education; Interactions; Play; BNCC; Child development.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, ocupa um lugar fundamental na formação humana, pois é nesse período que as crianças constroem as bases de seu desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo. Longe de ser apenas um espaço de cuidado ou de preparação para etapas posteriores da escolarização, a Educação Infantil configura-se como um tempo próprio da infância, marcado por descobertas, relações, brincadeiras e experiências significativas.

Historicamente, práticas pedagógicas voltadas à antecipação de conteúdos escolares acabaram por desconsiderar a forma particular como as crianças aprendem e se desenvolvem. Em contraposição a essa lógica, as atuais concepções de educação infantil reconhecem a criança como sujeito ativo, curioso e capaz, que aprende desde o nascimento por meio das interações que estabelece com outras crianças, adultos, espaços, tempos e objetos. Aprender, na infância, é um processo vivido no corpo, nas emoções, na linguagem, no brincar e na convivência.

Nesse contexto, a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** representa um marco importante ao reafirmar uma concepção de Educação Infantil comprometida com os direitos das crianças e com a valorização da infância. O documento orienta que o trabalho pedagógico nessa etapa deve ser organizado a partir de dois eixos estruturantes: **as interações e as brincadeiras**. Essa orientação fortalece a compreensão de que a aprendizagem acontece no cotidiano, nas experiências vividas e nas relações estabelecidas, e não na mera transmissão de conteúdos.

Refletir sobre as interações e brincadeiras à luz da BNCC torna-se, portanto, essencial para a formação de professores da Educação Infantil. Ao compreender esses eixos como fundamentos éticos, políticos e pedagógicos da prática docente, o professor amplia seu olhar sobre o currículo, sobre a criança e sobre o próprio papel que desempenha no processo educativo. Este capítulo tem como objetivo contribuir para essa reflexão, apresentando uma abordagem clara e acessível sobre a centralidade das interações e brincadeiras na Educação Infantil, com foco na prática pedagógica e no cotidiano escolar.

2 DESENVOLVIMENTO

A BNCC compreende a criança como sujeito histórico, social e cultural, que aprende e se desenvolve nas relações que estabelece desde muito cedo. Essa concepção está diretamente vinculada aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que orientam o trabalho pedagógico na Educação Infantil. De acordo com o documento:

> "A Educação Infantil deve assegurar seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se"
> (Brasil, 2017, p. 36).

Esses direitos evidenciam que a aprendizagem na infância é um processo amplo, que envolve múltiplas dimensões do desenvolvimento. Conviver e participar dizem respeito às relações sociais e à construção de vínculos; brincar e explorar relacionam-se à curiosidade, à imaginação e à experimentação; expressar e conhecer-se envolvem a linguagem, as emoções e a construção da identidade. Dessa forma, o currículo da Educação Infantil deve ser organizado de modo a garantir experiências que integrem essas dimensões, respeitando os tempos, os interesses e as singularidades das crianças.

As interações ocupam um lugar central nesse processo, pois é por meio delas que a criança aprende a viver em grupo, a comunicar-se, a compartilhar, a lidar com conflitos e a compreender diferentes pontos de vista.

Essa compreensão de aprendizagem como um processo essencialmente social dialoga com a perspectiva histórico-cultural, que entende o desenvolvimento infantil como resultado das interações estabelecidas entre a criança, o outro e o meio. Nessa abordagem, aprender é um movimento construído nas relações, mediado pela linguagem, pelo brincar e pelas experiências compartilhadas no cotidiano.

As interações acontecem em todos os momentos do cotidiano escolar: nas brincadeiras, nas rodas de conversa, nos momentos de cuidado, nas refeições e nas atividades coletivas. A BNCC destaca que:

> "As interações durante o cotidiano da Educação Infantil, entre crianças e adultos, são essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças"
> (Brasil, 2017, p. 37).

Nesse sentido, o professor assume o papel de mediador das relações, organizando situações que favoreçam a convivência respeitosa e a participação de todas as crianças. Mediar interações não significa controlar comportamentos, mas criar condições para o diálogo, a escuta e a construção coletiva de regras e combinados. Situações de conflito, por exemplo, tornam-se oportunidades de aprendizagem quando o adulto ajuda as crianças a expressarem sentimentos, negociarem soluções e compreenderem o outro.

A brincadeira, por sua vez, é reconhecida como a principal linguagem da infância e constitui um dos pilares do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Ao brincar, a criança imagina, cria hipóteses, experimenta papéis sociais, expressa emoções e constrói conhecimentos sobre o mundo que a cerca. A BNCC afirma que:

> "Brincar é um direito da criança e uma forma privilegiada de aprendizagem" (Brasil, 2017, p. 36).

Brincar não é um momento secundário da rotina escolar, nem deve ser compreendido apenas como recreação. Trata-se de uma atividade central, que possibilita aprendizagens profundas e significativas. Brincadeiras de faz de conta, jogos corporais, exploração de materiais diversos e interações livres entre as

crianças favorecem o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor, além de ampliarem a linguagem e a imaginação.

Para que as interações e brincadeiras cumpram seu papel educativo, é fundamental que o professor atue como organizador de experiências. Isso implica planejar ambientes acolhedores e desafiadores, selecionar materiais variados, organizar tempos flexíveis e observar atentamente as ações e interesses das crianças. A BNCC orienta que:

> "Cabe aos professores planejar situações que promovam experiências nas quais as crianças possam construir conhecimentos por meio de interações e brincadeiras"
> (Brasil, 2017, p. 39).

Planejar, na Educação Infantil, não significa antecipar conteúdos formais ou engessar a rotina, mas garantir intencionalidade pedagógica e abertura para o inesperado. A observação e os registros pedagógicos tornam-se instrumentos importantes para acompanhar os processos de aprendizagem, refletir sobre a prática docente e replanejar as ações de acordo com as necessidades do grupo.

3 CONCLUSÃO

Compreender as **interações e brincadeiras** como eixos estruturantes da Educação Infantil, conforme orienta a BNCC, implica assumir uma concepção de educação que reconhece a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Nessa perspectiva, a infância deixa de ser vista como uma etapa de preparação para o futuro e passa a ser compreendida como um tempo legítimo de experiências, relações e construção de sentidos.

As interações revelam-se fundamentais para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças, pois é nas relações com o outro que elas aprendem a conviver, a comunicar-se, a resolver conflitos e a construir sua identidade. As brincadeiras, por sua vez, constituem a forma própria da criança aprender e expressar-se, sendo o centro do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Valorizar o brincar é reconhecer a infância em sua totalidade, respeitando o corpo, a imaginação, as emoções e a curiosidade infantil.

Nesse contexto, o papel do professor ganha especial relevância. Cabe ao docente organizar tempos, espaços e materiais que favoreçam experiências significativas, bem como observar, escutar e mediar as interações e brincadeiras de forma sensível e intencional. Planejar, nessa etapa, significa criar condições para que as crianças explorem, participem, expressem-se e aprendam de maneira integrada, respeitando seus ritmos e singularidades.

Ao alinhar a prática pedagógica aos princípios da BNCC, o professor contribui para a construção de uma Educação Infantil mais humana, inclusiva e respeitosa, que assegura os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Assim, a Educação Infantil consolida-se como um espaço de vida, de

relações e de experiências significativas, no qual ensinar e aprender acontecem no cotidiano, por meio das interações e das brincadeiras, fortalecendo uma educação comprometida com o desenvolvimento integral e com a valorização da infância.

REFERÊNCIAS

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

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

A formação social da mente. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 46

NEUROCIÊNCIA, NUTRIÇÃO E APRENDIZAGEM: O EIXO INTESTINO-CÉREBRO NO CONTEXTO ESCOLAR

NEUROSCIENCE, NUTRITION, AND LEARNING: THE GUT-BRAIN AXIS IN THE SCHOOL CONTEXT

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-046

Elberto Teles Ribeiro
Discente do PPGG mestrado em Geografia
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
LATTES: lattes.cnpq.br/2202432909303768

Paulina Nunes da Silva
Nutricionista, Mestre em Educação Física
Universidade de Brasília - UnB
E-mail: mkt.heringer@gmail.com

Fabíola Rocha Silva Batista dos Santos
Nutricionista clínica, Especialista em Aleitamento Materno Infantil
Faculdades Metropolitanas Unidas Educacionais (FMU)
E-mail: Fabiolarocha25@gmail.com

Danielle Benevinuto Cruz
Nutricionista
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
E-mail: danielle.cruz@unifesp.br

Cristiane Falcão de Sousa
Coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS
Faculdade do Vale do Iatjaí-Mirm (FAVIM)
E-mail: cris.souza.falcao@gmail.com

Michele Maria Silva Franco
Doutora em Administração
Centro Universitário Campo Limpo Paulista (UNIFAC-CAMP)
E-mail: michellysfranco@hotmail.com

Priscilla Loura Magalhães Tavares Duarte
Acadêmica de Nutrição e Especialista em Gestão Escolar
Centro Universitário Internacional (UNINTER)
E-mail: priscillatavaresduarte@hotmail.com

Vívian Ahuké Alves Barros Valadares
Docente de Apoio Educacional Especializado na REE/MS
Centro Universitário FAVENI
E-mail: vivi.fazendas@hotmail.com

Rinaldo Holanda de Sousa Filho
Bacharel em Ciências Contábeis e acadêmico de Nutrição
Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU)
E-mail: rinaldowalk@gmail.com

Zuila Acioly Marques Leite
Nutricionista clínica
Faculdade JK
E-mail: contatonutrividaz@gmail.com

Silvia Martins Campos
Acadêmica de Nutrição
UNIFECAF
E-mail: adm.silviamartins@gmail.com

RESUMO
A neurociência contemporânea tem evidenciado a relevância da nutrição e do eixo intestino cérebro para o desenvolvimento cognitivo, o comportamento e os processos de aprendizagem no contexto escolar. Este artigo, de natureza qualitativa, apresenta uma revisão de literatura sobre as inter-relações entre neurociência, nutrição e aprendizagem, com foco no papel da microbiota intestinal na modulação de funções como atenção, memória e regulação emocional em crianças em idade escolar. A pesquisa foi conduzida por um grupo de 12 pesquisadores, composto por professores e nutricionistas, organizado como grupo de estudo e pesquisa coordenado pelos professores Paulina Nunes da Silva e Elberto Teles Ribeiro, que realizaram diversas reuniões para discutir o tema e selecionar as evidências científicas mais relevantes. Foram identificados estudos que apontam que padrões alimentares saudáveis, associados ao equilíbrio da microbiota intestinal, se relacionam com melhor desempenho cognitivo e maior engajamento nas atividades escolares, embora ainda existam lacunas importantes quanto à transposição desses achados para práticas pedagógicas e políticas de alimentação escolar. Conclui-se que integrar conhecimentos sobre eixo intestino cérebro, nutrição e aprendizagem pode qualificar intervenções no ambiente escolar, demandando novos estudos interdisciplinares e formação continuada de profissionais da educação e da saúde.

Palavras-chave: Neurociência; Eixo intestino-cérebro; Aprendizagem escolar.

ABSTRACT
Contemporary neuroscience has highlighted the relevance of nutrition and the gut–brain axis for cognitive development, behavior, and learning processes in the school context. This qualitative article presents a literature review on the interrelations among neuroscience, nutrition, and learning, with a focus on the role of the intestinal microbiota in modulating functions such as attention, memory, and emotional regulation in school-age children. The study was conducted by a group of 12 researchers, composed of professors and nutritionists, organized as a study and research group coordinated by professors Paulina Nunes da Silva and Elberto Teles Ribeiro, who held several meetings to discuss the topic and select the most relevant scientific evidence. The review identified studies indicating that healthy dietary patterns, associated with balanced intestinal microbiota, are related to better cognitive performance and greater engagement in school activities, although important gaps remain regarding the translation of these findings into pedagogical practices and school feeding policies. It is concluded that integrating knowledge on the gut–brain axis, nutrition, and learning can improve interventions in the school environment, requiring further interdisciplinary studies and ongoing training of education and health professionals.

Keywords: Neuroscience; Gut–brain axis; School learning.

1 INTRODUÇÃO

As últimas décadas têm testemunhado um avanço expressivo dos estudos em neurociência que buscam compreender como fatores biológicos, ambientais e sociais se articulam na constituição dos processos de desenvolvimento infantil e de aprendizagem escolar (Johnson; De Haan, 2015; Immordino-Yang, 2016). Nesse cenário, a nutrição emerge como componente central, na medida em que a qualidade da alimentação, desde os primeiros anos de vida, influencia a maturação estrutural e funcional do cérebro, com repercussões sobre cognição, comportamento e desempenho acadêmico (Georgieff, 2016; Prado; Dewey, 2014). Revisões de literatura têm mostrado que déficits nutricionais, tanto por desnutrição quanto por excesso e má qualidade alimentar, podem comprometer o desenvolvimento de funções como atenção, memória, velocidade de processamento e autorregulação, fundamentais para a participação ativa do estudante nas atividades escolares (Prado; Dewey, 2014; Walker et al., 2011).

Diversos autores destacam que nutrientes como ácidos graxos poli-insaturados de cadeia longa, ferro, zinco, iodo e colina desempenham papel particularmente relevante na formação de membranas neuronais, na mielinização, na síntese de neurotransmissores e na plasticidade sináptica, sobretudo nas chamadas janelas críticas do desenvolvimento (Georgieff, 2016; Black et al., 2017). Quando tais demandas não são adequadamente atendidas, podem ocorrer prejuízos duradouros na arquitetura cerebral e nos circuitos envolvidos em funções executivas, linguagem e comportamento socioemocional, o que se reflete em maiores dificuldades de aprendizagem e menores oportunidades de participação escolar qualificada (Black et al., 2017; Walker et al., 2011). Em sentido complementar, intervenções nutricionais em crianças em idade pré-escolar e escolar, especialmente em contextos de vulnerabilidade socioeconômica, têm sido associadas à melhora de indicadores cognitivos e de desempenho em tarefas acadêmicas, evidenciando a potência de estratégias baseadas em alimentação adequada e saudável (Benton, 2010; Nounou et al., 2022).

Paralelamente ao reconhecimento do papel da nutrição na estruturação do sistema nervoso central, ganha destaque a noção de eixo microbiota-intestino-cérebro, compreendido como um sistema de comunicação bidirecional entre o trato gastrointestinal e o cérebro, mediado por vias neurais, endócrinas, imunológicas e metabólicas (Cryan; Dinan, 2012; Mayer et al., 2015). Estudos recentes indicam que a composição e a diversidade da microbiota intestinal interferem na maturação de circuitos neurais, na modulação da resposta ao estresse, na regulação de neurotransmissores e na integridade da barreira hematoencefálica, com implicações para a emergência de quadros neuropsiquiátricos, bem como para o desenvolvimento típico de habilidades cognitivas e socioemocionais (Sharon et al., 2016; Zheng et al., 2016). Pesquisas com crianças em idade escolar têm mostrado associações entre perfis específicos de microbiota, produção de metabólitos como ácidos graxos de cadeia curta e desempenho em testes de linguagem, memória e funções executivas, sugerindo que o eixo intestino-cérebro pode constituir uma via

relevante para compreender diferenças de desempenho e engajamento nas atividades escolares (Konishi et al., 2023; Arseneault-Bréard et al., 2012).

No âmbito da infância, revisões atuais apontam que a interação entre nutrição, microbiota intestinal e desenvolvimento cerebral é especialmente sensível nos primeiros anos de vida, mas mantém repercussões ao longo da idade pré-escolar e escolar, período em que se intensificam demandas cognitivas e socioemocionais na escola (Cryan; O'riordan; Cowan, 2019; Mitrea et al., 2022). A literatura indica que padrões alimentares baseados em alimentos in natura e minimamente processados, ricos em fibras, vitaminas, minerais e compostos bioativos, favorecem maior diversidade microbiana e um perfil metabólico mais favorável à saúde cerebral, enquanto dietas ricas em açúcares simples, gorduras saturadas e ultraprocessados se associam a inflamação de baixo grau, disbiose intestinal e pior desempenho cognitivo (Tilg; Zmora; Elinav, 2020; Silva et al., 2023). Esses achados aproximam o campo da neurociência da aprendizagem do debate sobre políticas de alimentação escolar, educação alimentar e nutricional e ambientes promotores de saúde na escola, evidenciando que o cotidiano alimentar dos estudantes constitui também um objeto pedagógico e de cuidado (Martins et al., 2019; World Health Organization, 2018).

Apesar dos avanços, ainda são limitados os estudos que articulam, de forma explícita, os conhecimentos sobre neurociência, nutrição, microbiota intestinal e aprendizagem escolar, especialmente em perspectivas interdisciplinares que integrem educação e saúde (Cryan; Dinan; Foster, 2019; Mitrea et al., 2022). Muitas pesquisas concentram-se em desfechos clínicos ou em indicadores neurobiológicos, enquanto o impacto desses processos no contexto da sala de aula, nas práticas de ensino e nas políticas de formação docente permanece pouco explorado (Immordino-Yang, 2016; Goswami, 2015). Nesse sentido, há uma lacuna importante a ser preenchida por estudos de revisão que sistematizem as evidências existentes sobre o eixo intestino-cérebro e os processos de aprendizagem, discutindo suas implicações para o cotidiano das escolas, para a organização de programas de alimentação escolar e para a formação continuada de professores e profissionais da saúde que atuam em contextos educativos (Cryan; O'riordan; Cowan, 2019; Martins et al., 2019).

Diante desse cenário, constituiu-se um grupo de pesquisa interdisciplinar, composto por 12 pesquisadores entre professores e nutricionistas, com o objetivo de aprofundar a compreensão das relações entre neurociência, nutrição e aprendizagem, com foco no eixo intestino-cérebro no contexto escolar. Esse grupo foi coordenado pelos professores Paulina Nunes da Silva e Elberto Teles Ribeiro, que organizaram uma série de encontros destinados à leitura crítica de artigos, discussão teórica e definição de critérios para seleção das evidências científicas a serem incluídas neste estudo. A experiência coletiva do grupo, articulando diferentes campos de formação e atuação, permitiu não apenas ampliar o repertório de referências, mas também problematizar a pertinência pedagógica das evidências, considerando a realidade

das escolas públicas e os desafios cotidianos vividos por professores e estudantes (Martins et al., 2019; World Health Organization, 2018).

Assim, o presente artigo tem como objetivo realizar uma revisão de literatura sobre a relação entre neurociência, nutrição e aprendizagem, com ênfase no eixo intestino-cérebro e suas implicações para o desempenho cognitivo, o comportamento e a aprendizagem de crianças em idade escolar. Busca-se identificar e analisar criticamente estudos que explorem a influência de padrões alimentares, composição da microbiota intestinal e intervenções nutricionais sobre funções cognitivas e socioemocionais relevantes para o processo ensino-aprendizagem, discutindo como esses conhecimentos podem subsidiar práticas pedagógicas e ações intersetoriais em saúde e educação (Cryan; Dinan, 2012; Georgieff, 2016). A relevância deste estudo reside na possibilidade de oferecer um panorama atualizado e integrado das evidências, contribuindo para o debate sobre a importância de políticas de alimentação escolar, programas de educação alimentar e nutricional e formação docente sensível às contribuições da neurociência, sem perder de vista os determinantes sociais da saúde e as condições concretas de vida dos estudantes (Martins et al., 2019; World Health Organization, 2018).

2 METODOLOGIA

A metodologia deste estudo foi delineada de modo a conferir rigor e coerência ao objetivo de revisar criticamente a literatura sobre neurociência, nutrição, eixo intestino-cérebro e aprendizagem no contexto escolar, articulando evidências de diferentes campos do conhecimento. Trata-se de uma revisão de literatura de caráter narrativo, com inspiração integrativa, voltada à síntese teórica e à análise crítica de estudos empíricos e revisões que abordam a relação entre nutrição, microbiota intestinal, desenvolvimento cerebral e desfechos cognitivos e comportamentais em crianças. Essa opção metodológica buscou permitir a incorporação de pesquisas clínicas, experimentais e observacionais, bem como de revisões sistemáticas e narrativas, de forma a construir um panorama abrangente e, ao mesmo tempo, analiticamente consistente sobre o tema.

O contexto de construção desta revisão envolveu um grupo de pesquisa interdisciplinar composto por 12 pesquisadores, entre professores e nutricionistas, com experiência em atuação em escolas, serviços de saúde e consultórios de nutrição. O grupo foi coordenado pelos professores Paulina Nunes da Silva e Elberto Teles Ribeiro, responsáveis pela organização dos encontros, pela mediação das discussões teóricas e pela orientação do processo de seleção e análise das fontes. Ao longo de diversas reuniões, o coletivo identificou, a partir da prática profissional em contextos escolares e clínicos, a necessidade de aprofundar o debate sobre a influência da alimentação e do eixo intestino-cérebro nos processos de aprendizagem, comportamento e atenção das crianças, reconhecendo a pertinência e atualidade do tema frente aos desafios cotidianos observados em sala de aula e nos consultórios.

Os procedimentos metodológicos seguiram etapas articuladas. Inicialmente, o grupo definiu a pergunta orientadora da revisão, voltada a investigar de que modo a nutrição e a microbiota intestinal, mediadas pelo eixo intestino-cérebro, se relacionam com o desenvolvimento cerebral e com a aprendizagem de crianças em idade escolar. Em seguida, estabeleceu-se um conjunto de descritores em português e inglês, combinando termos como "nutrição", "desenvolvimento cerebral", "microbiota intestinal", "eixo intestino-cérebro", "aprendizagem", "crianças" e suas correspondentes em inglês, para condução das buscas nas bases de dados científicas nacionais e internacionais. As buscas foram realizadas em bases amplamente utilizadas na área da saúde e educação, como PubMed/MEDLINE, SciELO, Scopus e Web of Science, além de consulta a documentos técnicos e relatórios de organismos internacionais ligados à nutrição e ao desenvolvimento infantil.

Foram adotados critérios de inclusão que privilegiaram artigos publicados em periódicos revisados por pares, em português, inglês ou espanhol, que abordassem explicitamente a relação entre nutrição e desenvolvimento cerebral na infância, a interface entre microbiota intestinal e cognição ou comportamento infantil, ou ainda a articulação entre alimentação, microbioma e desempenho escolar. Foram priorizados estudos publicados nos últimos 15 anos, sem excluir, entretanto, referências clássicas reconhecidas pela relevância teórica ou metodológica. Foram excluídos trabalhos que tratavam exclusivamente de desfechos em adultos sem discussão sobre infância, artigos com foco restrito em patologias sem interface com aprendizagem ou que não apresentassem dados ou discussão sobre funções cognitivas ou comportamento.

Após a definição dos critérios, cada pesquisador do grupo ficou responsável por localizar e selecionar estudos relacionados ao tema, apresentando em reuniões subsequentes os artigos considerados mais pertinentes para apreciação coletiva. Em cada encontro, os trabalhos foram discutidos quanto à qualidade metodológica, ao tipo de delineamento, aos desfechos avaliados (cognitivos, comportamentais, escolares) e à clareza com que estabeleciam relações entre nutrição, microbiota e desenvolvimento cerebral. Esse processo de leitura compartilhada e debate permitiu refinar progressivamente o corpus da revisão, assegurando a inclusão de estudos com maior robustez teórica e empírica. Ao final das etapas de seleção e discussão, o grupo definiu um conjunto de 10 trabalhos considerados de alto impacto e relevância para o objetivo do estudo, incluindo revisões amplas sobre nutrição e desenvolvimento cerebral, artigos de referência sobre microbiota-intestino-cérebro em crianças e estudos que exploram diretamente associações entre microbioma, cognição e comportamento na infância.

A fundamentação teórica da revisão se ancorou em autores e estudos de referência internacional que discutem o papel da nutrição no desenvolvimento do cérebro infantil, a começar pelas sínteses de Prado e Dewey, que descrevem a relação entre deficiência nutricional precoce e prejuízos de longo prazo em cognição e produtividade, e de Georgieff, que detalha a contribuição de macro e micronutrientes para processos como mielinização, sinaptogênese e neurotransmissão. No campo da microbiota e do eixo

intestino-cérebro, foram mobilizadas revisões que analisam o papel da microbiota no desenvolvimento cerebral, no comportamento e em quadros neuropsiquiátricos, bem como estudos que investigam associações entre perfis microbianos e indicadores de desenvolvimento cognitivo em crianças. A partir desses referenciais, a análise dos artigos selecionados buscou integrar as contribuições de estudos experimentais, clínicos e epidemiológicos, articulando-as com o contexto educacional e com as práticas de cuidado em saúde e nutrição voltadas à infância.

Entre os dez estudos centrais considerados nesta revisão, destacam-se: a revisão de Prado e Dewey sobre nutrição e desenvolvimento cerebral em países de baixa e média renda; os trabalhos de Georgieff acerca da via que conecta deficiência nutricional precoce e função cerebral; a síntese recente de Jiang e colaboradores sobre o papel da nutrição e do microbioma intestinal no desenvolvimento cerebral e no comportamento infantil; a revisão sobre o eixo microbioma-intestino-cérebro em desenvolvimento cognitivo na primeira infância; estudos longitudinais que associam características da microbiota a escores de desenvolvimento cognitivo em crianças pequenas; e revisões narrativas e sistemáticas sobre o eixo intestino-cérebro e cognição em diferentes condições pediátricas. Esses trabalhos foram tomados como núcleo estruturante da discussão, ao lado de artigos complementares que aprofundam aspectos específicos, como mecanismos neurobiológicos envolvidos, impactos de padrões alimentares contemporâneos sobre a microbiota e potenciais implicações para políticas públicas em nutrição e educação.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dez estudos selecionados evidencia, de forma convergente, que a nutrição exerce papel decisivo no desenvolvimento estrutural e funcional do cérebro infantil, com repercussões diretas sobre cognição, comportamento e aprendizagem escolar. As revisões de Prado e Dewey e de Georgieff mostram que deficiências de macro e micronutrientes em períodos sensíveis do desenvolvimento comprometem processos como mielinização, sinaptogênese e produção de neurotransmissores, o que se traduz em menor desempenho em tarefas de atenção, memória e funções executivas, especialmente em contextos de vulnerabilidade socioeconômica. De modo complementar, revisões recentes em nutrição e desenvolvimento infantil indicam que intervenções nutricionais estruturadas, sobretudo em ambientes com alta prevalência de insegurança alimentar, podem melhorar indicadores cognitivos e de desempenho acadêmico, reforçando o lugar da alimentação adequada como determinante educacional.

Os resultados também apontam que a compreensão da relação entre nutrição e aprendizagem evoluiu de uma visão centrada apenas em carências nutricionais para uma perspectiva mais ampla, que inclui a qualidade global da dieta, a exposição a alimentos ultraprocessados e o papel da microbiota intestinal. Estudos de revisão sobre o eixo microbiota-intestino-cérebro descrevem a microbiota como um "órgão" funcional que dialoga com o sistema nervoso central por vias neurais, endócrinas, imunológicas e

metabólicas, modulando respostas ao estresse, processos inflamatórios e circuitos ligados ao humor e às funções cognitivas. Nesse sentido, os resultados sintetizados pelo grupo de pesquisa sugerem que a discussão sobre aprendizagem escolar deve incorporar, para além de metodologias didáticas e condições materiais da escola, a dimensão biológica e nutricional, incluindo a composição da dieta, a saúde intestinal e o equilíbrio da microbiota como fatores que influenciam a prontidão e a capacidade de aprender.

No percurso de leitura e análise realizado pelo grupo de 12 pesquisadores, coordenado pelos professores Paulina Nunes da Silva e Elberto Teles Ribeiro, emergiu ainda um consenso quanto à pertinência de aproximar evidências biomédicas do cotidiano escolar e dos consultórios de nutrição. As discussões coletivas evidenciaram que, embora a literatura apresente dados robustos sobre nutrição, microbiota e desfechos neurocognitivos, há escassez de produções que traduzam esses achados em orientações para professores, gestores escolares e profissionais da saúde que atuam diretamente com crianças em idade escolar. Assim, os resultados desta revisão foram organizados de modo a explicitar, em primeiro lugar, os vínculos entre nutrição e desenvolvimento cerebral; em seguida, o papel do eixo intestino-cérebro; e, por fim, as implicações desses achados para o contexto escolar, servindo de base à discussão crítica conduzida pelo grupo.

3.1 RESULTADOS OBTIDOS

Os estudos focados em nutrição e desenvolvimento cerebral infantil indicam que a oferta adequada de energia, proteínas e micronutrientes, em especial ferro, zinco, iodo, ácidos graxos poli-insaturados de cadeia longa e colina, está associada a melhor desempenho em testes de linguagem, atenção seletiva, memória de trabalho e funções executivas. Prado e Dewey descrevem que deficiências nutricionais nos primeiros mil dias de vida se associam a escores mais baixos de desenvolvimento cognitivo e escolaridade ao longo da vida, sobretudo em países de baixa e média renda, onde a carga de desnutrição e de dietas de baixa qualidade é mais elevada. Em consonância, revisões e estudos técnicos apontam que programas de suplementação e fortificação, combinados a políticas de segurança alimentar, contribuem para atenuar déficits cognitivos em crianças expostas a vulnerabilidades nutricionais, ainda que nem sempre revertam integralmente prejuízos instalados em períodos críticos.

No que se refere ao eixo microbiota-intestino-cérebro, revisões narrativas e sistemáticas evidenciam que a composição e a diversidade da microbiota intestinal em crianças estão associadas a marcadores de desenvolvimento cognitivo, padrões de comportamento e risco de alterações emocionais. Estudos longitudinais com populações pediátricas relatam que perfis microbianos mais diversos, com maior presença de gêneros produtores de ácidos graxos de cadeia curta, se correlacionam com melhores escores em testes de linguagem, memória e funções executivas, enquanto quadros de disbiose se associam a maior prevalência de sintomas ansiosos, depressivos e problemas de atenção. Revisões mais amplas sobre o eixo

microbiota-intestino-cérebro também enfatizam a participação de vias inflamatórias, do nervo vago e de neurotransmissores como serotonina e GABA na mediação dos efeitos da microbiota sobre o cérebro, sugerindo um papel significativo da saúde intestinal na regulação do humor e do comportamento.

Quanto à qualidade da dieta e aos padrões alimentares, os estudos analisados convergem ao indicar que dietas ricas em alimentos in natura e minimamente processados, com alto teor de fibras, vitaminas, minerais e compostos bioativos, favorecem um ambiente microbiano mais estável e anti-inflamatório, com efeitos positivos sobre a saúde cerebral e o funcionamento cognitivo. Em contraste, padrões alimentares marcados pelo consumo frequente de ultraprocessados, açúcares simples e gorduras saturadas mostram associação com inflamação de baixo grau, disbiose intestinal, pior desempenho em tarefas cognitivas e aumento de problemas de comportamento. Em conjunto, os dez trabalhos centrais selecionados pelo grupo — incluindo a revisão de Prado e Dewey sobre desenvolvimento cerebral, os estudos de Georgieff sobre nutrição e cérebro, revisões recentes sobre nutrição e microbioma na infância e artigos que investigam associações entre microbiota e cognição em crianças — oferecem um corpo de evidências que sustenta a hipótese de que intervenções alimentares e estratégias de promoção de saúde intestinal podem contribuir para melhorar condições de aprendizagem.

3.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados desta revisão permitem discutir a aprendizagem escolar a partir de uma perspectiva ampliada, que articula dimensões neurobiológicas, nutricionais e pedagógicas. A evidência de que a nutrição adequada, especialmente nos primeiros anos de vida, constitui fundamento para o desenvolvimento de funções cognitivas superiores implica reconhecer que dificuldades de aprendizagem frequentemente observadas em sala de aula podem estar associadas não apenas a estratégias didáticas ou fatores socioemocionais, mas também a trajetórias alimentares marcadas por carências, dietas de baixa qualidade ou exposição crônica a ultraprocessados. Do ponto de vista da neurociência da educação, isso reforça a importância de compreender a criança como sujeito encarnado, cujo cérebro em desenvolvimento responde tanto à qualidade das interações pedagógicas quanto às condições biológicas, entre as quais a alimentação e a saúde intestinal ocupam papel de destaque.

A literatura sobre microbiota-intestino-cérebro adiciona uma camada de complexidade a essa discussão, ao indicar que a saúde intestinal pode modular não apenas o desempenho cognitivo, mas também o humor, a ansiedade, a motivação e a capacidade de autorregulação, dimensões centrais para o engajamento escolar. Estudos que relacionam perfis de microbiota a desfechos comportamentais sugerem que manifestações como irritabilidade, desatenção ou retraimento social — comumente interpretadas apenas sob o prisma disciplinar ou psicológico na escola — podem ter entre seus determinantes alterações na dieta e na composição da microbiota intestinal. Ao mesmo tempo, as revisões analisadas lembram que a

modulação da microbiota por meio de mudanças alimentares e, em alguns casos, de probióticos e prebióticos, é um campo ainda em desenvolvimento, que exige cautela na extrapolação de resultados experimentais para recomendações amplas em contextos escolares.

As discussões conduzidas pelo grupo de pesquisa, coordenado por Paulina Nunes da Silva e Elberto Teles Ribeiro, apontaram a necessidade de traduzir esse corpo de evidências em estratégias intersetoriais que articulem educação, saúde e assistência social. A partir da experiência dos pesquisadores em escolas e consultórios de nutrição, ficou evidente que muitas instituições de ensino ainda tratam alimentação apenas como aspecto logístico ou assistencial, sem integrar de forma sistemática os conhecimentos sobre nutrição, microbiota e aprendizagem ao projeto pedagógico, à formação docente e às práticas de educação alimentar e nutricional. Os resultados desta revisão sugerem que políticas de alimentação escolar alinhadas a padrões alimentares saudáveis, ações continuadas de educação alimentar envolvendo famílias e estudantes e a formação de professores sensível às contribuições da neurociência podem favorecer não apenas melhores indicadores de saúde, mas também ambientes de aprendizagem mais equitativos.

Por fim, a análise crítica do conjunto de estudos evidencia importantes lacunas que precisam ser consideradas. A maior parte das pesquisas sobre microbiota e cognição ainda se concentra em desenhos observacionais com amostras reduzidas ou em contextos de alta complexidade clínica, o que limita a generalização para populações escolares diversas. Há necessidade de estudos longitudinais e de intervenções que acompanhem, de forma integrada, mudanças na dieta, na microbiota e em desfechos escolares concretos, como desempenho em leitura, matemática e comportamento em sala de aula. Além disso, é fundamental que futuras investigações incorporem variáveis socioeconômicas, culturais e contextuais, reconhecendo que o acesso a alimentos saudáveis e a condições de vida dignas constitui condição para que os potenciais benefícios da nutrição e da modulação da microbiota sobre a aprendizagem possam, de fato, se concretizar em escala.

4 CONCLUSÃO

A síntese dos resultados desta revisão permite afirmar que a nutrição e o eixo intestino-cérebro constituem dimensões centrais para compreender, em perspectiva ampliada, os processos de desenvolvimento infantil e de aprendizagem no contexto escolar. As evidências reunidas indicam que a qualidade da alimentação, especialmente nos primeiros anos de vida, repercute diretamente sobre a estruturação de circuitos neurais, a eficiência de processos como mielinização, sinaptogênese e neurotransmissão, bem como sobre o desempenho em funções cognitivas superiores, como atenção, memória e funções executivas (Prado; Dewey, 2014; Georgieff, 2016). Nesse sentido, as dificuldades de aprendizagem e de engajamento escolar não podem ser interpretadas apenas a partir de variáveis didático-pedagógicas ou socioemocionais, devendo também considerar trajetórias alimentares marcadas

por carências nutricionais, dietas de baixa qualidade e exposições prolongadas a padrões alimentares ultraprocessados.

Ao incorporar o eixo microbiota-intestino-cérebro à análise, esta revisão amplia o foco tradicional das interfaces entre nutrição e aprendizagem e evidencia que a saúde intestinal atua como mediadora relevante entre a dieta e o funcionamento cerebral. Estudos que exploram a relação entre composição da microbiota, produção de metabólitos como ácidos graxos de cadeia curta e desfechos cognitivos e comportamentais em crianças sugerem que perfis microbianos mais diversos e estáveis se associam a melhor desempenho em linguagem, memória e funções executivas, assim como a menores níveis de sintomas ansiosos, depressivos e problemas de atenção (Sharon et al., 2016; Zheng et al., 2016). Embora ainda haja limitações metodológicas e heterogeneidade nos delineamentos, os achados convergem para a compreensão de que o intestino não é apenas um órgão digestivo, mas parte de um sistema integrado que dialoga com o cérebro por vias neurais, imunológicas e endócrinas (Cryan; Dinan, 2012; Mayer et al., 2015).

Do ponto de vista educacional, as evidências aqui sistematizadas indicam que a discussão sobre aprendizagem escolar precisa deslocar-se de uma visão restrita ao espaço da sala de aula para uma abordagem intersetorial que articule educação, saúde e políticas de proteção social. Se, por um lado, a literatura mostra que intervenções nutricionais podem contribuir para melhorar indicadores cognitivos e desempenho acadêmico em contextos de vulnerabilidade (Benton, 2010; Nounou et al., 2022), por outro, evidencia que tais intervenções são mais efetivas quando articuladas a políticas de segurança alimentar, ambientes escolares promotores de saúde e práticas de educação alimentar e nutricional voltadas a estudantes, famílias e profissionais (World Health Organization, 2018; Martins et al., 2019). A escola, nesse sentido, é chamada a se reconhecer não apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como ambiente capaz de favorecer ou dificultar condições concretas para que crianças aprendam com saúde e dignidade.

A experiência do grupo de pesquisa interdisciplinar, composto por 12 pesquisadores entre professores e nutricionistas e coordenado por Paulina Nunes da Silva e Elberto Teles Ribeiro, reforça essa necessidade de integração entre campos. As discussões realizadas em sucessivas reuniões evidenciaram que a realidade das escolas e dos consultórios de nutrição é marcada pela presença de crianças com queixas de desatenção, hiperatividade, irritabilidade, cansaço constante e baixo desempenho escolar, muitas vezes tratadas apenas pela via disciplinar ou psicopedagógica, sem que se investiguem, de forma sistemática, a qualidade da alimentação e a saúde intestinal como possíveis fatores associados. Ao confrontar esse cotidiano com a literatura científica sobre nutrição, microbiota e desenvolvimento cerebral, o grupo concluiu que há um descompasso entre o avanço do conhecimento biomédico e sua incorporação nas práticas educativas e de cuidado em saúde, o que reforça a pertinência do presente estudo.

Esta revisão também evidencia lacunas importantes que balizam as conclusões. A maior parte dos estudos sobre microbiota-intestino-cérebro em crianças apresenta amostras reduzidas, concentra-se em fases precoces do desenvolvimento ou em populações clínicas específicas, e utiliza desfechos neurobiológicos ou psicológicos que nem sempre se traduzem diretamente em indicadores escolares, como notas, frequência ou participação em sala de aula (Cryan; O'riordan; Cowan, 2019; Mitrea et al., 2022). Há carência de investigações longitudinais que acompanhem, ao mesmo tempo, mudanças na dieta, na microbiota e em desfechos educacionais, bem como de ensaios de intervenção que avaliem, em contextos reais de escola, o impacto de programas de alimentação saudável e promoção de saúde intestinal sobre a aprendizagem. Além disso, variáveis socioeconômicas, culturais e territoriais, que condicionam o acesso a alimentos saudáveis e a serviços de saúde, ainda são pouco integradas aos modelos explicativos predominantes, o que pode levar a interpretações reducionistas ou descontextualizadas.

À luz desses limites, a conclusão que se impõe não é a de uma relação linear e determinista entre nutrição, microbiota e aprendizagem, mas a de uma interdependência complexa, mediada por múltiplos fatores individuais, familiares, escolares e sociais. A nutrição adequada e o equilíbrio da microbiota intestinal aparecem como condições necessárias, embora não suficientes, para o pleno desenvolvimento de potencialidades cognitivas e socioemocionais; do mesmo modo, práticas pedagógicas qualificadas e ambientes escolares acolhedores podem mitigar, mas não eliminar completamente, os efeitos de trajetórias marcadas por insegurança alimentar e dietas de baixa qualidade. Reconhecer essa complexidade é fundamental para evitar tanto explicações simplistas quanto propostas de intervenção descoladas da realidade concreta das crianças e de suas famílias.

Diante do conjunto de evidências analisadas, este trabalho conclui que integrar conhecimentos sobre neurociência, nutrição e eixo intestino-cérebro constitui uma agenda estratégica para qualificar as práticas em saúde e educação voltadas à infância. Para os sistemas educacionais, isso implica fortalecer políticas de alimentação escolar baseadas em alimentos in natura e minimamente processados, incorporar de forma permanente ações de educação alimentar e nutricional ao currículo e investir em formação docente que dialogue com contribuições da neurociência sem perder de vista os determinantes sociais da aprendizagem (World Health Organization, 2018; Martins et al., 2019). Para os serviços de saúde e consultórios de nutrição, demanda considerar a aprendizagem e o desempenho escolar como desfechos relevantes na avaliação e no acompanhamento de crianças, articulando orientações alimentares, investigação de queixas gástricas e intestinais e observação de sintomas cognitivos e comportamentais.

Por fim, a revisão aponta a necessidade de ampliar e aprofundar a produção de pesquisas interdisciplinares que articulem, desde a concepção, a participação de profissionais da educação, da saúde e da nutrição, contemplando tanto métodos quantitativos quanto qualitativos. Estudos que explorem percepções de professores, famílias e crianças sobre alimentação, saúde intestinal e aprendizagem podem

complementar achados biomédicos e contribuir para a construção de intervenções mais sensíveis às condições de vida concretas e às culturas alimentares locais (Immordino-Yang, 2016; Goswami, 2015). Nessa direção, o trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa coordenado por Paulina Nunes da Silva e Elberto Teles Ribeiro configura um passo inicial na construção de uma agenda de investigação e de ação que reconhece o estudante em sua integralidade biológica, psicológica, social e cultural, abrindo caminho para modelos de cuidado e de educação mais integrados, equitativos e capazes de responder, com maior efetividade, aos desafios contemporâneos da aprendizagem escolar.

REFERÊNCIAS

BENTON, D. **The influence of dietary status on the cognitive performance of children**. Molecular Nutrition & Food Research, Weinheim, v. 54, n. 4, p. 457-470, 2010.

BLACK, M. M. et al. **Early childhood development coming of age: science through the life course**. The Lancet, London, v. 389, n. 10064, p. 77-90, 2017.

CRYAN, J. F.; DINAN, T. G. **Mind-altering microorganisms: the impact of the gut microbiota on brain and behaviour**. Nature Reviews Neuroscience, London, v. 13, n. 10, p. 701-712, 2012.

CRYAN, J. F.; O'RIORDAN, K. J.; COWAN, C. S. M. et al. **The microbiota-gut-brain axis. Physiological Reviews**, Bethesda, v. 99, n. 4, p. 1877-2013, 2019.

GEORGIEFF, M. K. **The first 1,000 days of life: the brain's window of opportunity**. Nature Reviews Neuroscience, London, v. 17, n. 2, p. 69-70, 2016.

GOSWAMI, U. Mind, brain, and education: **Neuroscience implications for the classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

IMMORDINO-YANG, M. H. **Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience**. New York: W. W. Norton, 2016.

JIANG, N. M. et al. **The role of nutrition and gut microbiome in childhood brain development and behavior**. Frontiers in Nutrition, Lausanne, v. 12, e1590172, 2025.

KONISHI, K. et al. **Cross-sectional and longitudinal associations between gut microbiota and cognitive development in childhood**. American Journal of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics, Hoboken, v. 189, n. 5, p. 168-180, 2022.

MARTINS, A. P. B. et al. **Alimentação escolar, promoção da saúde e equidade: desafios e perspectivas no contexto brasileiro**. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 35, supl. 1, e00168418, 2019.

MAYER, E. A.; TILLISCH, K.; GUPTA, A. **Gut/brain axis and the microbiota**. Journal of Clinical Investigation, New York, v. 125, n. 3, p. 926-938, 2015.

MITREA, L. et al. **Microbiome-gut-brain axis in brain development, cognition and neuropsychiatric disorders**. Journal of Neuroimmunology, Amsterdam, v. 367, 577874, 2022.

NOUNOU, M. I. et al. **Effects of nutritional interventions on the cognitive development of children: a systematic review**. Nutrients, Basel, v. 14, n. 5, e532, 2022.

PRADO, E. L.; DEWEY, K. G. **Nutrition and brain development in early life**. Nutrition Reviews, Oxford, v. 72, n. 4, p. 267-284, 2014.

SHARON, G. et al. **The central nervous system and the gut microbiome**. Cell, Cambridge, v. 167, n. 4, p. 915-932, 2016.

TILG, H.; ZMORA, N.; ELINAV, E. **The intestinal microbiota fuelling metabolic inflammation**. Nature Reviews Immunology, London, v. 20, n. 1, p. 40-54, 2020.

WALKER, S. P. et al. **Inequality in early childhood: risk and protective factors for early child development**. The Lancet, London, v. 378, n. 9799, p. 1325-1338, 2011.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global school health initiatives: achieving health and education outcomes**. Geneva: WHO, 2018.

ZHENG, P. et al. **The microbiota-gut-brain axis in depression: mechanisms and clinical application**. Journal of Affective Disorders, Amsterdam, v. 206, p. 305-314, 2016.

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 47

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE QUÍMICA: EXPERIÊNCIA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

ACTIVE METHODOLOGIES IN CHEMISTRY TEACHING: EXPERIENCE AND SIGNIFICANT LEARNING

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-047

Geane Pereira de Oliveira
Graduada em Licenciatura em Química - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB - Itapetinga - BA
E-mail: geanepereira_20@hotmail.com

Milena Gaion Malosso
Doutora em Biotecnologia
Universidade Federal do Amazonas
E-mail: milena@ufam.edu.br

Roseli Maria de Jesus Soares
Graduada em Química
Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal
E-mail: roseli.soares2486@gmail.com

Rafaelly Andressa Ferreira Miranda Barbosa
Licenciada em Química – Centro Universitário ETEP
São Luís MA
E-mail: Rafaelly.snt.dp@gmail.com

RESUMO
As metodologias ativas têm se consolidado como estratégias pedagógicas inovadoras no ensino de Química, ao promoverem o protagonismo discente, a contextualização dos conteúdos e a construção de aprendizagens significativas. O objetivo deste capítulo é analisar a contribuição das metodologias ativas para o ensino de Química, enfatizando experiências pedagógicas que favorecem a aprendizagem significativa e o desenvolvimento do pensamento crítico. A metodologia adotada caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, baseada em revisão de literatura e na análise de experiências didáticas envolvendo metodologias como aprendizagem baseada em problemas, sala de aula invertida, experimentação investigativa e uso de tecnologias educacionais. Os resultados indicam que a aplicação dessas metodologias potencializa a compreensão de conceitos químicos abstratos, aumenta o engajamento dos estudantes e favorece a articulação entre teoria e prática, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e contextualizado. Conclui-se que as metodologias ativas constituem ferramentas eficazes para a promoção da aprendizagem significativa no ensino de Química, contribuindo para a formação de estudantes mais autônomos, críticos e capazes de relacionar os conhecimentos científicos com situações do cotidiano.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa; Ensino de Química; Metodologias ativas; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT
Active methodologies have become consolidated as innovative pedagogical strategies in Chemistry education by promoting student protagonism, content contextualization, and the construction of meaningful learning. This chapter aims to analyze the contribution of active methodologies to Chemistry teaching, emphasizing pedagogical experiences that foster meaningful learning and the development of critical thinking. The methodology adopted is a qualitative and descriptive approach, based on a literature review and the analysis of teaching experiences involving strategies such as problem-based learning, flipped classroom, investigative experimentation, and the use of educational technologies. The results indicate that the application of these methodologies enhances the understanding of abstract chemical concepts, increases student engagement, and strengthens the integration between theory and practice, making the teaching-learning process more dynamic and contextualized. It iconcluded that active methodologies are effective tools for promoting meaningful learning in Chemistry education, contributing to the development of more autonomous, critical students capable of relating scientific knowledge to everyday situations.

Keywords: Active methodologies; Chemistry teaching; Meaningful learning; Pedagogical practices.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Química, historicamente marcado por práticas pedagógicas tradicionais e centradas na transmissão de conteúdos, tem enfrentado desafios relacionados à desmotivação discente, à dificuldade de compreensão de conceitos abstratos e à dissociação entre teoria e prática. Nesse contexto, as metodologias ativas emergem como alternativas pedagógicas inovadoras, ao promoverem o protagonismo do estudante, a participação ativa no processo de aprendizagem e a construção do conhecimento de forma significativa e contextualizada.

O problema de pesquisa que orienta este capítulo consiste em compreender de que maneira as metodologias ativas podem contribuir para a aprendizagem significativa no ensino de Química, favorecendo a compreensão conceitual, o desenvolvimento do pensamento crítico e a aplicação dos conhecimentos científicos em situações do cotidiano. Questiona-se, portanto, como essas metodologias podem transformar a prática docente e tornar o ensino de Química mais dinâmico, participativo e eficaz.

O objetivo geral deste estudo é analisar as contribuições das metodologias ativas para o ensino de Química, com ênfase em experiências pedagógicas que promovem a aprendizagem significativa. Como objetivos específicos, busca-se: discutir os fundamentos teóricos das metodologias ativas e da aprendizagem significativa; identificar estratégias metodológicas aplicáveis ao ensino de Química; e analisar os impactos dessas práticas no engajamento e no desempenho dos estudantes.

A justificativa deste trabalho fundamenta-se na necessidade de repensar as práticas pedagógicas no ensino de Química, considerando as demandas contemporâneas da educação e a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de relacionar o conhecimento científico com a realidade social. Além disso, o estudo contribui para a formação docente, ao apresentar possibilidades metodológicas que favorecem a inovação pedagógica.

Do ponto de vista teórico, este capítulo apoia-se nos pressupostos da aprendizagem significativa, proposta por Ausubel, que enfatiza a relação entre novos conhecimentos e saberes prévios, bem como nas contribuições de autores que discutem as metodologias ativas e a educação problematizadora, como Moran, Bacich e Freire. Essas abordagens reforçam a importância de práticas pedagógicas que valorizem a experiência, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento no ensino de Química.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de analisar as contribuições das metodologias ativas para a promoção da aprendizagem significativa no ensino de Química. Para tanto, adotou-se uma abordagem metodológica que permite compreender, de forma crítica e contextualizada, as experiências pedagógicas e os impactos dessas práticas no processo de ensino-aprendizagem.

2.1 TIPO DE PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com caráter descritivo e exploratório. A abordagem qualitativa possibilita a compreensão aprofundada dos fenômenos educacionais, considerando os significados atribuídos pelos sujeitos às práticas pedagógicas vivenciadas. O caráter descritivo visa retratar as características das metodologias ativas aplicadas ao ensino de Química, enquanto o aspecto exploratório contribui para ampliar o entendimento sobre a temática, ainda em constante consolidação no campo educacional.

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos envolveram duas etapas principais: a revisão de literatura e a análise de experiências pedagógicas relacionadas à aplicação de metodologias ativas no ensino de Química.

2.2.1 Revisão de literatura

A revisão de literatura foi realizada a partir de obras e artigos científicos de autores reconhecidos nas áreas de metodologias ativas, ensino de Química e aprendizagem significativa. Foram considerados estudos que abordam estratégias como aprendizagem baseada em problemas, sala de aula invertida, experimentação investigativa e uso de tecnologias digitais. Essa etapa permitiu a construção do referencial teórico e a fundamentação das análises desenvolvidas ao longo do capítulo.

2.2.2 Análise de experiências pedagógicas

A análise de experiências pedagógicas consistiu na observação e reflexão sobre práticas educativas desenvolvidas em contextos de ensino de Química, nas quais foram utilizadas metodologias ativas. Essas experiências envolveram atividades práticas, resolução de problemas, trabalhos colaborativos e discussões orientadas, possibilitando a articulação entre teoria e prática e favorecendo a participação ativa dos estudantes.

2.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

As técnicas de coleta de dados incluíram a análise documental, a observação das práticas pedagógicas e o registro reflexivo das atividades desenvolvidas. Como instrumentos, utilizaram-se roteiros de observação, registros escritos das atividades e relatos descritivos das experiências vivenciadas, os quais subsidiaram a análise qualitativa dos dados.

2.4 AMOSTRA E CONTEXTO DA PESQUISA

A amostra da pesquisa compreendeu experiências pedagógicas desenvolvidas no contexto do ensino de Química na educação básica, considerando turmas do ensino médio. A escolha desse nível de ensino justifica-se pela complexidade conceitual da disciplina e pela necessidade de estratégias que favoreçam a aprendizagem significativa dos conteúdos químicos.

2.5 ANÁLISE E FUNDAMENTAÇÃO DOS DADOS

A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, à luz dos pressupostos teóricos da aprendizagem significativa e das metodologias ativas. Os dados coletados foram organizados, categorizados e interpretados, buscando identificar evidências de engajamento discente, compreensão conceitual e relação entre os conteúdos estudados e situações do cotidiano. A discussão fundamentada permitiu relacionar os achados da pesquisa com a literatura existente, reforçando a relevância das metodologias ativas como estratégias eficazes para o ensino de Química.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das experiências pedagógicas que utilizaram metodologias ativas no ensino de Química evidenciou resultados positivos relacionados ao engajamento dos estudantes, à compreensão dos conteúdos e à promoção da aprendizagem significativa. Observou-se que estratégias como aprendizagem baseada em problemas, experimentação investigativa e sala de aula invertida contribuíram para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e participativo, favorecendo a construção ativa do conhecimento.

Um dos principais achados refere-se ao aumento do interesse e da participação dos estudantes nas atividades propostas. Diferentemente das aulas expositivas tradicionais, as metodologias ativas estimularam o envolvimento discente por meio da resolução de problemas contextualizados, do trabalho colaborativo e da discussão coletiva, aspectos que reforçam o protagonismo do aluno no processo educativo. Esses resultados corroboram estudos que apontam as metodologias ativas como estratégias eficazes para promover maior motivação e autonomia dos estudantes no ensino de Ciências.

No que se refere à aprendizagem significativa, constatou-se que os estudantes demonstraram maior facilidade na compreensão de conceitos químicos abstratos, como reações químicas, equilíbrio e transformações da matéria, quando esses conteúdos foram associados a situações do cotidiano e a atividades práticas. Tal evidência dialoga com os pressupostos da teoria da aprendizagem significativa, ao indicar que a articulação entre novos conhecimentos e saberes prévios favorece a retenção e a aplicação do conteúdo aprendido.

Além disso, as experiências analisadas revelaram avanços no desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de argumentação dos estudantes. As atividades investigativas e problematizadoras

incentivaram a formulação de hipóteses, a análise de dados e a tomada de decisões, aproximando o ensino de Química de uma perspectiva científica e reflexiva. Esses achados estão em consonância com a literatura que defende práticas pedagógicas dialógicas e contextualizadas como fundamentais para a formação integral do educando.

De modo geral, os resultados obtidos indicam que a utilização de metodologias ativas no ensino de Química contribui significativamente para a melhoria da qualidade do ensino, ao favorecer a aprendizagem significativa, a participação discente e a integração entre teoria e prática. Ressalta-se que, conforme as normas do evento ou da editora, esses achados podem ser complementados com tabelas, gráficos ou figuras ilustrativas, a fim de sistematizar e visualizar os dados analisados.

4 CONCLUSÃO

Este capítulo teve como objetivo analisar as contribuições das metodologias ativas para o ensino de Química, com ênfase em experiências pedagógicas voltadas à promoção da aprendizagem significativa. A partir da análise teórica e das experiências educacionais discutidas, buscou-se compreender como essas metodologias podem favorecer a participação discente, a compreensão conceitual e a articulação entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem.

Os principais resultados evidenciaram que a utilização de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas, a sala de aula invertida e a experimentação investigativa, contribui de forma significativa para o aumento do engajamento dos estudantes e para a compreensão de conceitos químicos, especialmente aqueles considerados abstratos. Observou-se que essas estratégias favorecem a mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos, promovendo a construção de aprendizagens mais duradouras e contextualizadas, em consonância com os pressupostos da aprendizagem significativa.

No que se refere às contribuições da pesquisa, destaca-se o fortalecimento do debate sobre práticas pedagógicas inovadoras no ensino de Química, bem como a apresentação de possibilidades metodológicas que podem subsidiar a atuação docente. O estudo reforça a importância de um ensino centrado no estudante, capaz de estimular a autonomia, o pensamento crítico e a aplicação do conhecimento científico em situações do cotidiano.

Como sugestão para pesquisas futuras, recomenda-se a realização de estudos empíricos com aplicação sistemática das metodologias ativas em diferentes contextos educacionais, níveis de ensino e realidades escolares, bem como a utilização de instrumentos quantitativos e qualitativos que permitam avaliar, de forma mais aprofundada, os impactos dessas metodologias no desempenho e na aprendizagem dos estudantes em Química.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 48

APRENDER FAZENDO: OFICINAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE QUÍMICA A PARTIR DA REUTILIZAÇÃO DO ÓLEO DE COZINHA

LEARNING BY DOING: PEDAGOGICAL WORKSHOPS FOR CHEMISTRY TEACHING THROUGH THE REUSE OF COOKING OIL

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-048

Josilene Paiva Silva
Bacharel em Ciências Biológicas, Universidade Estadual do Piauí
LATTES: http://lattes.cnpq.br/0355027069227053

Leanne Silva de Sousa
Doutorado e Mestrado em Química Inorgânica pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Professora e Coordenadora de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)Brasil
E-mail: leannesilva@ifpi.edu.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3574-9313
LATTES: http://lattes.cnpq.br/6699468921628794

Marco Aurélio da Silva Coutinho
Mestre em Engenharia dos Materiais pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI), Docente da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC-PI), Coordenador de Planejamento e Formação, Secretaria Estadual do Piauí (SEDU-PI), Teresina-PI, Brasil
E-mail: drmarcoaureliocoutinho@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6703-2854
LATTES: http://lattes.cnpq.br/6930641108982221

Fabio Adriano Santos e Silva
Doutor em Engenharia Agronômica pelo Instituto Federal do Piauí (IFGoiano), Docente da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC-PI), Supervisor de Eixo AGRO, Secretaria Estadual do Piauí (SEDU-PI), Teresina-PI, Brasil
E-mail: fabioagro13@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6440-179X
LATTES: http://lattes.cnpq.br/0671246282153160

Valeria Celia Lima Lopes Barros
Especialista em Docência para Educação Profissional e tecnológica, instituto federal do Piauí (IFPI), Docente da Secretaria estadual de Educação (SEDUC-PI), Coordenadora de Monitoramento, Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC-PI), Teresina-PI, Brasil
E-mail: valeriacelia08@gmail.com
LATTES: http://lattes.cnpq.br/6598294803179311

Maria do Carmo Sousa e Silva
Especialista em Ciências Naturais, Matemática e Estatística
Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera
E-mail: carmem27.sousa@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-9781-5269
LATTES: http://lattes.cnpq.br/4808081715454410

Francisco Cardoso Figueiredo
Doutor em Biotecnologia UFPI, Mestrado em Ciências dos Materiais
Professor titular da Universidade Federal do Piauí
E-mail: franciscofigueiredo@ufpi.edu.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2938-6480

Eziel Cardoso da Silva
Doutorado em Engenharia dos Materiais pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Docente da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC-PI), Teresina-PI, Brasil
E-mail: ezielcardoso@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3187-1170
LATTES: https://lattes.cnpq.br/7996813724797159

Naianna Sousa de Castro
Especialista em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI), Coordenadora da Gestão de Aprendizagem em Física na Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC-PI), Teresina - PI, Brasil
E-mail: naiannacastro@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-6410-4565
LATTES: https://lattes.cnpq.br/0520122969402226

Santina Barbosa de Sousa
Doutora em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Docente da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC-PI), Docente colaboradora do Centro de Educação Aberta e Distância (CEAD-UFPI)
E-mail: sbarbosadesousa@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1982-9743
LATTES: http://lattes.cnpq.br/9411285748201048

Arthur Francisco de Paiva Alcântara
Doutor em Ciências pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Instituto Federal do Piauí (IFPI). E-mail: arthur.alcantara@ifpi.edu.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0521-0627
LATTES: http://lattes.cnpq.br/1573475808376813

Vicente de Sousa Marques
Doutorado em Química pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Professor no Instituto Federal do Maranhão
E-mail: vicente.sousamarques@ifma.edu.br

Adriana de Sousa Lima
Doutora em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Docente da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC-PI),
E-mail: drisousalima12@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8420-3312
LATTES: https://lattes.cnpq.br/0738671171797295

Florisvaldo Clementino Santos Filho
Mestre em Química pela Universidade Federal do Piauí
Professor da Universidade Federal do Piauí ,Coordenador Centro de Educação Aberta e a Distância
E-mail: florisvaldosantos@ufpi.edu.br

Jardes Figuerêdo do Rêgo
Doutor em Química pela Instituição de formação: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Onde atua: Centro Universitário Afya
Coordenação do Curso de Engenharia Civil
E-mail: jardes.rego@afya.com.br
Teresina - PI
LATTES: http://lattes.cnpq.br/0930923807805772
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8066-5077

RESUMO
Este trabalho aborda a realização de oficinas pedagógicas voltadas à reutilização do óleo de cozinha usado como matéria-prima para a produção de sabão líquido e em barra, com o objetivo de promover a sustentabilidade ambiental e a conscientização acerca dos impactos negativos do descarte inadequado desse resíduo no meio ambiente. O óleo residual de cozinha, quando descartado incorretamente, pode causar entupimentos na rede de esgoto, contaminação do solo e dos recursos hídricos, além de danos à fauna e à flora. As oficinas foram desenvolvidas com alunos da VI Etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Unidade Escolar Professor Luiz Ubiraci de Carvalho, sendo realizadas em dois momentos distintos. O primeiro momento ocorreu em sala de aula e consistiu na apresentação do projeto, sensibilização ambiental, orientações sobre o descarte correto do óleo usado e uma mesa redonda para discussão dos cuidados e procedimentos necessários à fabricação do sabão. O segundo momento correspondeu à etapa prática, na qual os alunos participaram ativamente da produção do sabão, possibilitando a articulação entre teoria e prática. Durante a atividade prática, constatou-se a eficácia da oficina pedagógica como estratégia de ensino-aprendizagem, uma vez que os alunos puderam materializar os conhecimentos adquiridos, favorecendo a aprendizagem significativa e o protagonismo discente. Os resultados indicam que, após a aplicação das oficinas, os participantes passaram a adotar práticas mais sustentáveis, como a reutilização e reciclagem de resíduos, demonstrando maior consciência ambiental. Conclui-se que as oficinas pedagógicas constituem uma importante ferramenta de educação ambiental, especialmente no contexto da EJA, contribuindo para a formação de multiplicadores e para a promoção de uma relação mais sustentável com o meio ambiente.

Palavras-chave: Educação ambiental; Sustentabilidade; Reutilização de resíduos; Óleo de cozinha; Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This study discusses the implementation of pedagogical workshops focused on the reuse of used cooking oil as a raw material for the production of liquid and bar soap, with the aim of promoting environmental sustainability and raising awareness about the negative impacts of improper disposal of this waste on the environment. When discarded incorrectly, residual cooking oil can cause blockages in sewage systems, contamination of soil and water resources, and damage to fauna and flora. The workshops were carried out with students from the sixth stage of Youth and Adult Education (EJA) at Professor Luiz Ubiraci de Carvalho School and were conducted in two distinct stages. The first stage took place in the classroom and involved the presentation of the project, environmental awareness activities, guidance on the proper disposal of used cooking oil, and a roundtable discussion addressing the necessary care and procedures for soap production. The second stage consisted of the practical activity, in which students actively participated in the soap-making process, enabling the integration of theory and practice. During the practical activity, the effectiveness of the pedagogical workshop as a teaching–learning strategy was observed, as students were able to materialize the knowledge acquired, fostering meaningful learning and student protagonism. The results indicate that, after the workshops, participants began to adopt more sustainable practices, such as waste reuse and recycling, demonstrating increased environmental awareness. It is concluded that pedagogical workshops are an important environmental education tool, especially in the context of Youth and Adult Education, contributing to the training of multipliers and to the promotion of a more sustainable relationship with the environment.

Keywords: Environmental education; Sustainability; Waste reuse; Cooking oil; Youth and Adult Education.

1 INTRODUÇÃO

Por muito tempo o homem teve uma relação harmoniosa como o meio ambiente, ele retirava da natureza o que realmente era necessário para sua sobrevivência. Com o passar do tempo ocorreram mudanças na forma de vida das pessoas, o homem evoluiu, e junto com ele veio às novas tecnologias, que apresentava um leque de necessidades que refletiram diretamente no modo de vida das pessoas e na forma de utilização e exploração dos recursos disponíveis na natureza (Wildner, 2011)

Paralelo a essas inovações tecnológicas, veio a produção desenfreada de resíduos e o descarte incorreto do mesmo, tornando um dos graves problemas da atualidade.

Atualmente, um dos grandes desafios da sociedade é dar um destino ambientalmente adequado aos resíduos que produz. Diante da necessidade de reduzir a quantidade de resíduos descartados no meio ambiente, torna-se urgente adotar práticas como a reciclagem e a reutilização, que contribuem para a minimização dos impactos ambientais e para a preservação dos recursos naturais (Dias, 2004; Brasil, 2010).

Um dos resíduos produzidos em quantidade significativa e frequentemente descartado de forma inadequada é o óleo de cozinha usado. Por não possuir valor comercial expressivo, esse resíduo costuma ser despejado diretamente em pias ou no solo, causando entupimentos na rede de esgoto e provocando a contaminação do solo e dos lençóis freáticos, acarretando sérios danos ao meio ambiente (Jacobi, 2003; SABESP, 2018).

Diante dessa problemática, a reciclagem e o reaproveitamento de resíduos apresentam-se como alternativas viáveis para amenizar os impactos ambientais. A reutilização de resíduos como matéria-prima na produção de novos produtos possibilita uma economia significativa de recursos naturais, melhora a qualidade de vida da população e contribui para a construção de valores relacionados à preservação ambiental, formando cidadãos ecologicamente conscientes e responsáveis (Dias, 2004; Loureiro, 2012).

Nesse contexto, a escola configura-se como um espaço privilegiado para a construção do conhecimento, o desenvolvimento da consciência crítica e a formação de cidadãos comprometidos com a sustentabilidade e a responsabilidade socioambiental (Freire, 1996; Jacobi, 2003).

Nessa perspectiva, o trabalho com oficinas pedagógicas destaca-se como uma estratégia educativa capaz de envolver os participantes de forma ativa, promovendo o exercício da cidadania. A reutilização do óleo de cozinha para a produção de sabão, por meio de oficinas pedagógicas, pode contribuir para mudanças comportamentais na sociedade, uma vez que a educação possui o papel fundamental de formar e transformar indivíduos e realidades sociais (Freire, 1996; Dias, 2004).

Segundo (Silva, 2013) “Ao reutilizar o óleo de cozinha ele deixa de ser um poluidor e passar a ser um produto útil e econômico, podendo até mesmo ser comercializado, gerando renda e ao mesmo tempo preservar o meio ambiente”.

Sendo assim proporcionar aos alunos a construção de novos conhecimentos relacionados com a convivência do homem e o meio ambiente. Como explicitado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, sobre meio ambiente e saúde. No entanto, para que se possa compreender a gravidade desses problemas e vir a desenvolver valores e atitudes de respeito ao meio ambiente, é necessário que, antes de tudo, se saibam quais as qualidades desse ambiente, dessa natureza que se quer defender, porque as pessoas protegem aquilo que amam e valorizam. (PCN, 1997, p. 47)

Conhecendo o ambiente em que está inserido, o discente poderá adquirir atitudes de respeito e cuidado com o meio ambiente, o que contribui para a mudança de hábitos e comportamentos mais sustentáveis, tornando-se um multiplicador de práticas ambientalmente responsáveis e influenciando positivamente outras pessoas em sua comunidade (Dias, 2004; Loureiro, 2012).

Diante do problema da produção excessiva e do descarte inadequado de resíduos sólidos, especialmente do óleo de cozinha usado, surge o questionamento acerca de como amenizar esses impactos ambientais e quais ferramentas pedagógicas podem ser utilizadas para promover a conscientização e a mudança de atitudes frente a essa problemática (Jacobi, 2003; Brasil, 2010).

Para atender a esses questionamentos, o presente trabalho tem como objetivo principal promover a sustentabilidade ambiental por meio da realização de oficinas pedagógicas que utilizam o óleo de cozinha usado como matéria-prima para a produção de sabão, incentivando a reutilização de resíduos, a educação ambiental e o desenvolvimento de práticas sustentáveis no contexto escolar (Dias, 2004; Freire, 1996).

Uma possível e viável maneira de reuso do óleo de cozinha é através a informação, treinamento, formação coletiva, que pode ser proporcionada com a realização de oficinas pedagógicas, usando o resíduo como matéria prima na produção sabão (líquido, barra e pasta).

Este trabalho concretizou-se, através pesquisa bibliográfica e documental (internet, livros, revistas), e realização de oficinas pedagógicas como reuso do óleo de cozinha para produzir sabão, o presente trabalho foi aplicado com os discentes do ensino médio, da VI Etapa da Educação de Jovens e Adultos da Unidade Escolar Professor Luiz Ubiraci de Carvalho, localizada no Perímetro Irrigado Vale do Fidalgo, município de Simplício Mendes- PI.

A proposta de realização de oficinas para a produção de sabão líquido e em barra, utilizando o óleo de cozinha usado como matéria-prima, surgiu a partir da preocupação com os danos causados ao meio ambiente pelo descarte inadequado desse resíduo. Além de minimizar os impactos ambientais, a iniciativa busca transformar o óleo residual em um produto útil, de baixo custo e capaz de atender às necessidades cotidianas das pessoas, contribuindo simultaneamente para a sustentabilidade ambiental, a educação ambiental e a economia doméstica (Dias, 2004; Jacobi, 2003; Brasil, 2010).

1.1 OBJETIVO

1.1.1 Objetivo Geral

Promover a educação ambiental e a sustentabilidade por meio da realização de oficinas pedagógicas voltadas à reutilização do óleo de cozinha usado na produção de sabão, integrando conhecimentos teóricos e práticos no ensino de Química e estimulando a formação de cidadãos críticos, conscientes e ambientalmente responsáveis.

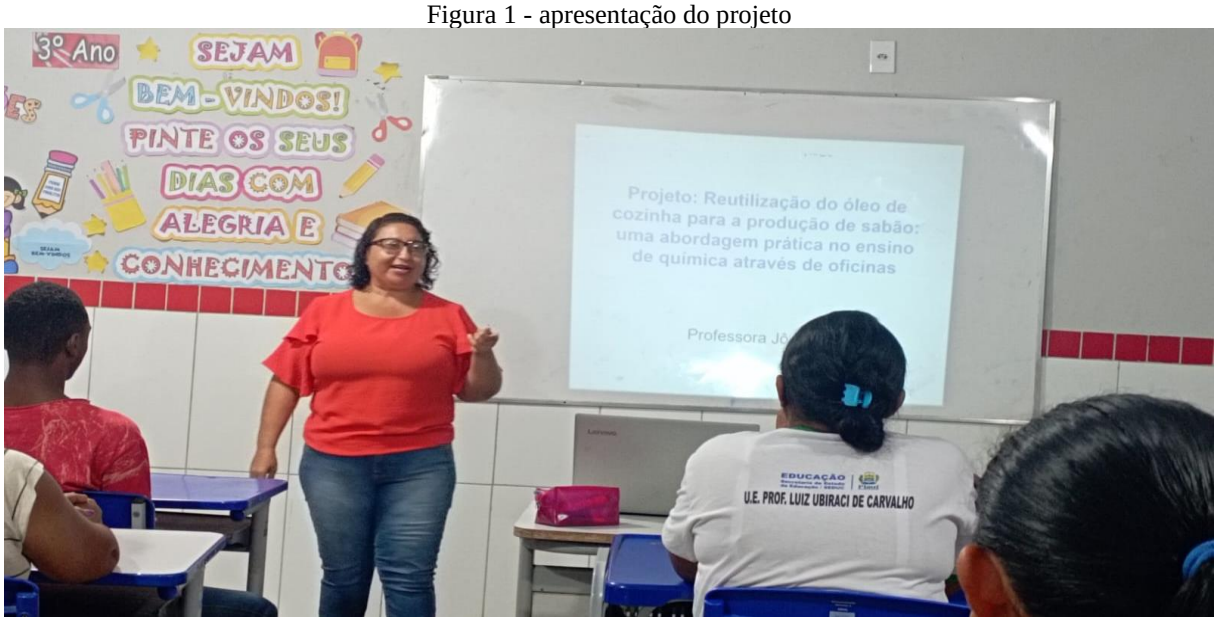
1.1.2 Específicos

- Conscientizar os discentes da Educação de Jovens e Adultos acerca dos impactos ambientais e sociais decorrentes do descarte inadequado do óleo de cozinha usado, destacando a importância da reciclagem e da reutilização de resíduos.
- Desenvolver oficinas pedagógicas práticas para a produção de sabão líquido e em barra a partir do óleo de cozinha reutilizado, favorecendo a aprendizagem significativa, o protagonismo discente e a articulação entre teoria e prática no ensino de Química.
- Estimular a mudança de hábitos e comportamentos ambientais dos participantes, incentivando-os a atuar como multiplicadores de práticas sustentáveis em suas famílias e comunidades, contribuindo para a preservação do meio ambiente e a melhoria da qualidade de vida.

2 PERCURSO METODOLOGICO

Para alcançar o objetivo almejado, foi utilizada a seguinte metodologia, de início foi apresentado na sala de aula o projeto “Reutilização do óleo de cozinha para a produção de sabão: uma abordagem química através de oficinas” para os alunos VI Etapa da Educação de Jovens e Adultos da Unidade Escolar Professor Luiz Ubiraci de Carvalho, localizada no Perímetro Irrigado Vale do Fidalgo, Simplício Mendes- PI. Exposto na figura 1.

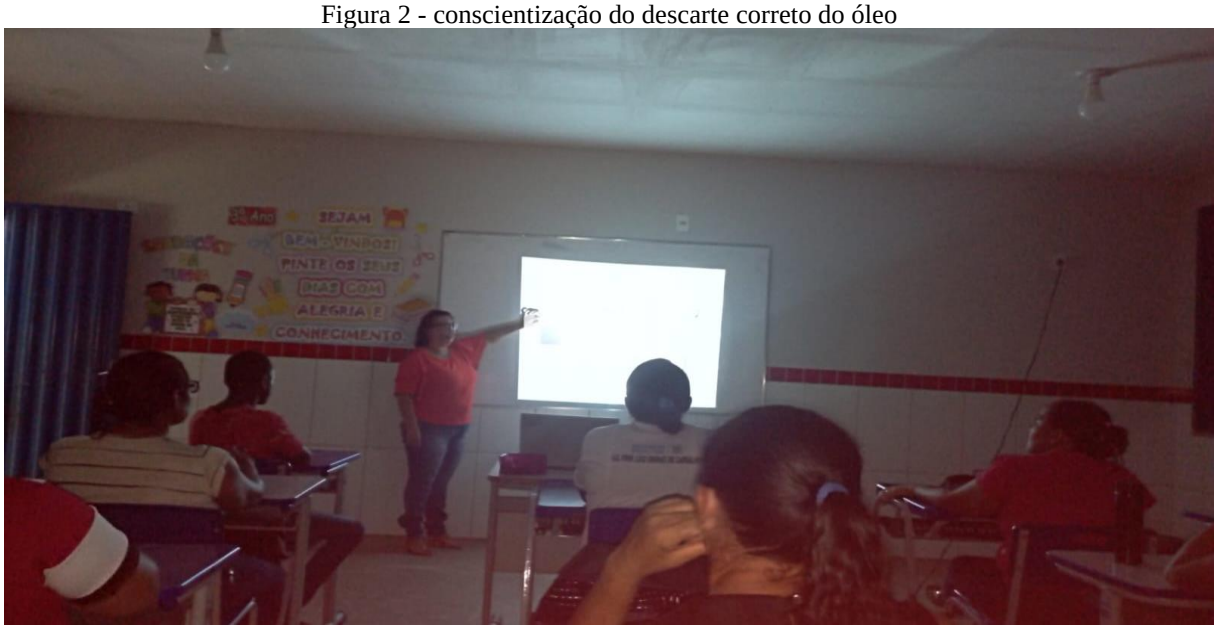
Figura 1 - apresentação do projeto



Fonte: autoria própria

Em seguida realizou-se o trabalho de conscientização sobre o descarte correto do óleo de cozinha usado e demostramos que o óleo pode ser reutilizado, transformado em um novo produto, útil e sustentável. Também destacamos a importância de reutilizar os recipientes oriundos da compra de água sanitária, desinfetante e amaciante para armazenar o sabão líquido. Figura 2.

Figura 2 - conscientização do descarte correto do óleo



Fonte: autoria própria

Ainda na sala de aula ocorreu compartilhamento das receitas do sabão em barra e do sabão liquido com os alunos, seguida realizou-se uma mesa redonda sobre os cuidados necessários durante a produção dos sabões e o armazenamento dos mesmos e a importância do uso equipamentos de proteção individual.

Para a realização das oficinas praticas a mão na massa, reunimos todos os alunos da VI Etapa no refeitório da escola devidamente protegidos com mascaras e toca, levamos todos os materiais citados nas recitas, para a fabricação dos sabões (figura 3.). O óleo utilizado nas receitas, parte foi trazidos pelos alunos, a outra parte foi doação de um restaurante/churrascaria, a soda caustica e o álcool foi doação do diretor da escola.

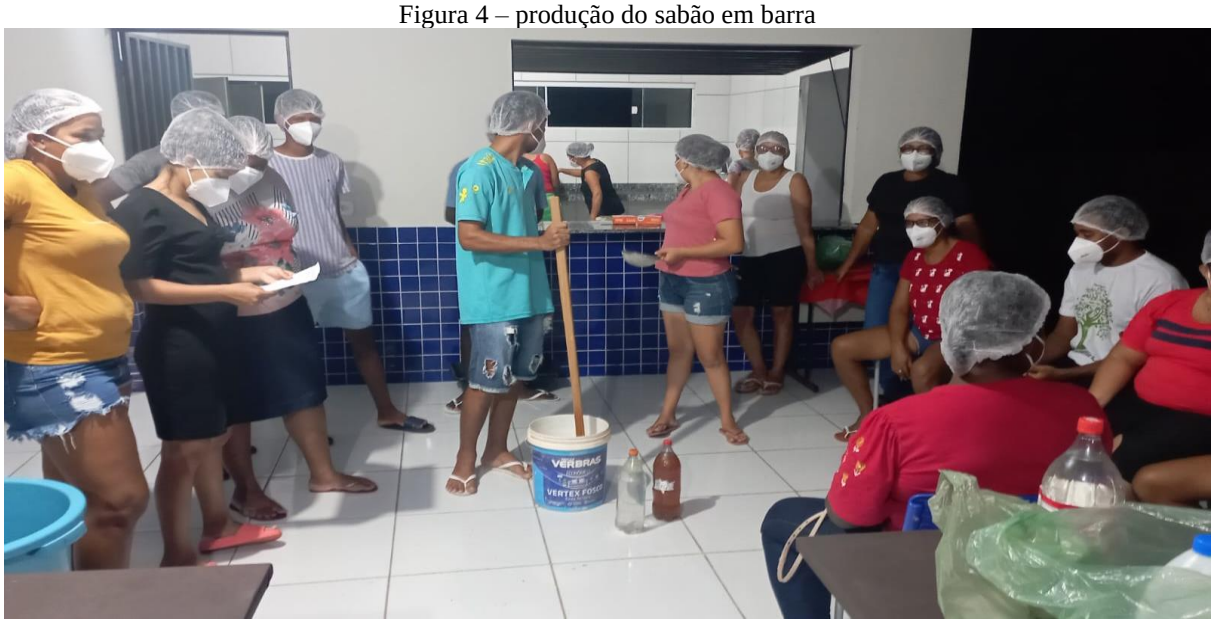
Figura 3 – alunos equipados para a produção de sabão



Fonte: autoria própria

Iniciamos a produção com o sabão em barra, seguindo o passo a passo da receita, realizou da seguinte maneira: em um balde (levado pelos alunos) dissolveu-se 500g de soda caustica em escamas (NaOH) 96% a 98% em 1 litro de água morna, em seguida foi adicionado 1 litro de água em temperatura ambiente, posteriormente foi acrescentado 2 litros de óleo coado, 1 litro de sebo derretido e 2 litros de álcool de posto, mexendo sempre com uma colher de pau até saponificar (formar fio). (figura 4).

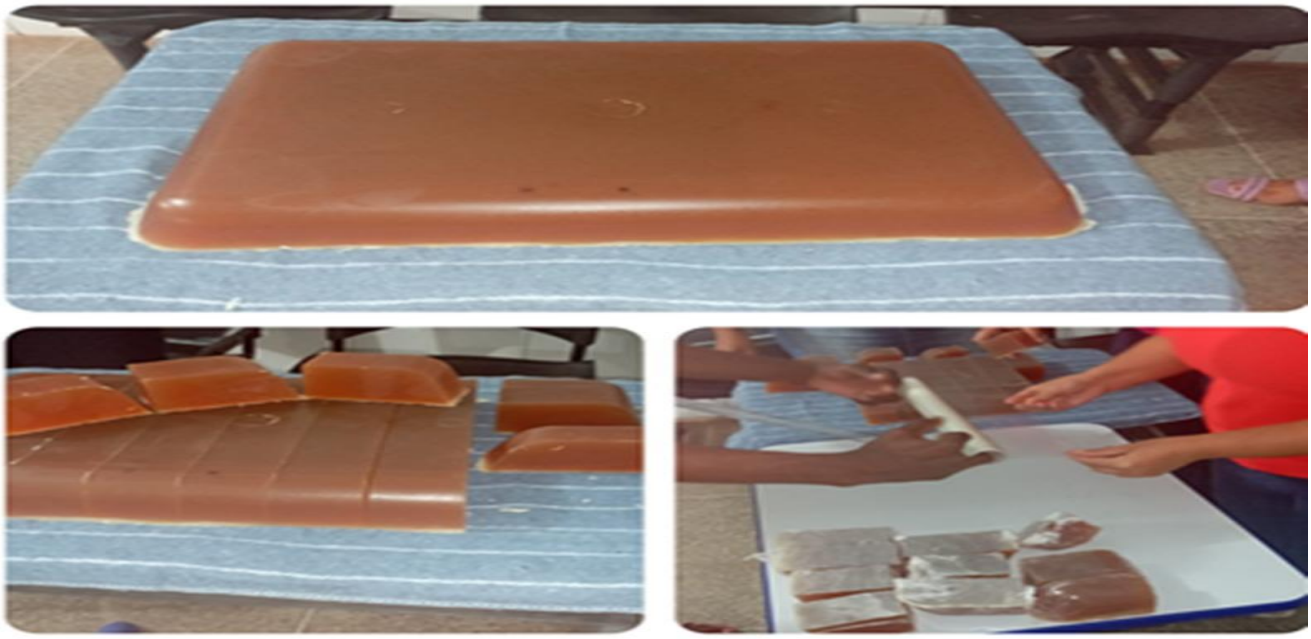
Figura 4 – produção do sabão em barra



Fonte: autoria própria

Em seguida foi colocado em vasilhas de plásticos, deixou em repouso até esfriar. A próxima etapa foi realizada no dia seguinte, retirou-se o sabão do recipiente plástico, em seguida foi cortado em pedaços adequados ao uso e logo em seguida foram embalados, enrolando-os em plástico filme, como exposto na figura 5.

Figura 5 - corte e embalagem do sabão em pedra



Fonte: autoria própria

Para o preparo do sabão liquido, também foi seguida a receita compartilhada com os alunos na sala de aula e realizado os seguintes passos: utilizou-se um balde grande (da professora), onde foi adicionado 1 kg de soda caustica em escamas (NaOH) 96% a 98% em 1,5 litros de água em temperatura ambiente, após a dissolução da soda acrescentou 2 litros de óleo coado, em seguida foi adicionado 2 litros de álcool de posto aos poucos e mexendo com uma colher de pau, logo em seguida foi acrescenta 200 ml de água sanitária, 200 ml de desinfetante e continuou mexendo até saponifica, criar uma pasta no entorno do balde ou parar de mexer por alguns segundo e perceber a formação de uma nata. Depois de saponificado acrescentou 250 ml de bicarbonato de sódio dissolvido em 1 litro de água em temperatura ambiente, em seguida colocou-se 5 litros de água quente e mexendo rapidamente até dissolver a pasta (sabão) ao redor do recipiente. Para finalizar o processo, adicionou aos poucos 30 litros de água em temperatura ambiente e continuou-se mexendo, formando uma linda mistura homogenia com uma pequena camada de espuma. Vale ressaltar que em cada recipiente é uma medida, ou seja, foram produzidas duas medidas.

Depois do sabão pronto, tampou os recipientes com suas respectivas tampas deixou-o em repouso por 24 horas. Após as 24 horas de descanso o sabão tinha perdido o calor e ganhado mais consistência (engrossado), como apresenta a figura 6.

Figura 6 - após as 24 h de fabricação



Fonte: autoria própria.

Aguardou-se um dia para que fosse realizado o envasamento do liquido. O sabão foi colocado recipientes reutilizáveis, levados pelos alunos. A imagem exposta na figura 7 mostra os alunos da VI Etapa com o produto embalando.

Figura 7 - O sabão envasado



Fonte: autoria própria

Após todos os processos de fabricação e embalagem dos sabões, realizou-se a divisão dos itens fabricados com aos discentes envolvidos no projeto e os funcionários da instituição, cada um tocou uma barra de aproximadamente 200g e 2 litros do sabão líquido, para testar a eficiência do produto.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente trabalho estruturou-se em dois momentos. Inicialmente na sala de aula foi apresentado o projeto para os alunos da VI Etapa, em seguida feito o trabalho de conscientização do descarte correto do óleo de cozinha usado, também foi apresentado aos alunos a possibilidade do resíduo ser usado como matéria prima na fabricação de sabão. Nesse momento os discentes demostraram grande interesse em participar das oficinas de produção de sabão.

Na sala de aula também foi compartilhado as receitas dos sabões e realizada uma mesa redonda com os estudantes, onde foi debatido sobre os cuidados necessários durante a produção do sabão e o uso equipamentos de proteção individual.

Nas oficinas iniciais, realizadas na sala de aula, com mais teoria, bem próximo do cotidiano escolar, tiveram um efeito surpreendente, os alunos estavam atentos, participativos, participando ativamente no processo de construção do conhecimento.

O segundo momento, o mais aguardo pelos alunos, aconteceu no refeitório da escola, nesse dia não houve aula, os alunos presentes na instituição foram somente os alunos da turma inserida no projeto.

Para a realização da oficina mão na massa, a produção do sabão em barra e do sabão liquido, teve a participação efetiva de todos os alunos da turma, e também estavam participando juntamente com a turma, o diretor da escola e o professor da disciplina de empreendedorismo.

No momento da oficina prática, onde havia a manipulação dos ingredientes para a fabricação do sabão e a própria produção, nessa ocasião observou-se a participação efetiva de todos os alunos, eles se organizaram em grupos, para a separação dos ingredientes, instruções de procedimentos e atuação na produção.

Foi grande o engajamento dos alunos nas oficinas de produção, colocando em pratica tudo que foi discutido em sala, mostrara-se comprometidos com a sua própria segurança, compareceram devidamente equipados para a ocasião.

Destaca-se também a colaboração de todos os alunos para o corte e embalagem dos sabões, isso sugere que as oficinas de produção e sabão teve grande relevância para sua vida.

Tais observações nos mostra a eficiência do trabalho com oficinas de reuso dos resíduos e quão benéfico é para o meio ambiente.

Resultados semelhantes são reportados na literatura em outras regiões do Brasil. Na produção de sabão ecológico como metodologia de ensino de ciências no programa residência pedagógica desenvolvido em Pedrinhas município de Salinópolis – Pará, fez um trabalho de conscientização e reuso do óleo de cozinha para produzir sabão em barra (Caldas *et al*., 2022). Em Coari, interior do Amazonas, foi aplicas oficinas de reuso do óleo de cozinha para produzir sabão liquido e em barra com alunos do 8º e 9º ano do ensino fundamental (Neves *et al.,* 2020).

Durante a fabricação, corte e embalagem do sabão, foi nítido o empenho, compromisso e interesse dos alunos para com o projeto.

Com a finalização das oficinas, cada aluno envolvido no projeto recebeu uma pedra de sabão e 2 litros do sabão liquido para realizarem o teste de eficiente do sabão. Após o uso em suas residências, o produto teve a aprovação de 100% dos participantes do projeto.

Embasando-se no resultado das oficinas de reuso do óleo de cozinha, nota-se que teve um resultado positivo deduz-se que a proposto foi algo que agregasse ao cotidiano dos estudantes, que trariam grandes possibilidades de colocar em pratica em suas residências. Cabe destacar que os alunos participantes do projeto irão produzir o sabão para a feira de empreendedorismo da escola.

4 CONCLUSÃO

As oficinas pedagógicas voltadas à reutilização do óleo de cozinha usado mostraram-se eficazes como estratégia de educação ambiental, promovendo a conscientização dos alunos e da comunidade escolar quanto aos impactos do descarte inadequado desse resíduo. A participação nas oficinas contribuiu para a superação do déficit de informação sobre o reaproveitamento do óleo, especialmente na produção de sabão líquido e em barra, favorecendo a mudança de práticas e atitudes.

Observou-se que, após a intervenção, os discentes passaram a adotar comportamentos mais sustentáveis, como a reciclagem e a reutilização de resíduos, demonstrando maior compromisso com a preservação ambiental. Assim, o estudo evidencia o potencial das oficinas pedagógicas para a formação de multiplicadores e para o fortalecimento da cidadania ambiental no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010**. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 ago. 2010.

CALDAS, C. L.; CARVALHO, L. S.; BASTOS, L. S.; BARROS, S. C. B; **Produção de sabão ecológico como metodologia de ensino de ciências no programa residência pedagógica.** Conedu, VI Congresso de Educação. 2022.

CANDAU,V. M., ZENAIDE, M. N. T. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos**, João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos; Secretaria da Segurança Pública do estado da Paraíba; Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.

CASTRO, C.F. **O meio ambiente visto pela comunidade escolar do Engenho Maranguape** – Município do Paulista – PE: concepções, problemas e relações sócioambientais. 2001. 116f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) - Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2001.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

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

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2005.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 189–205, 2003.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental e movimentos sociais: formação, cidadania e emancipação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, R. C.; BALDIN, N.. In: Anais do IX Congresso Nacional de **Educação ambiental para a reutilização do óleo de cozinha na produção de sabão – projeto "Ecolimpo"** Educação (EDUCERE) – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Paraná: PUC, 2009.

NEVES, B. F.; ALBUQUERQUE, F. L.; YAMAGUCHI, K. K. L.; **A produção de sabão como uma forma de preservação do meio ambiente e de ensino de Ciências.** Scientia Naturalis. 2020.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente e Saúde. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro091.pdf >acesso em: 11/01/2025.

OLIVEIRA, Maria Gabriela Martins de. **Oficinas pedagógicas e Aprendizagem Significativa:** contribuições para a construção dos saberes geográficos nos anos iniciais do ensino fundamental. 2018.

SABESP – Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo. **Óleo de cozinha usado: descarte correto e impactos ambientais**. São Paulo, 2018.

Silva, Carmem. **Óleo de cozinha usado: como ferramenta de educação ambiental para alunos do ensino médio.** Santa Maria. 2013.

Wildner, Loreni. **Reciclagem de óleo comestível e fabricação de sabão como instrumento de educação ambiental.** Revista Eletrônica Em Gestão, Educação E Tecnologia Ambiental, Universidade Federal de Santa Maria, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reget/article/view/4243/2811 > acesso em 11/01/2025.

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 49

IDENTIDADE DOCENTE EM CONSTRUÇÃO: SER PROFESSOR EM TEMPOS DE INSTABILIDADE EDUCACIONAL

TEACHER IDENTITY UNDER CONSTRUCTION: BEING A TEACHER IN TIMES OF EDUCATIONAL INSTABILITY

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-049

Angéli Nunes Sodré
Doutoranda, Doutorado em Educação; Universidade Lasalle
E-mail: angeli.202510726@unilasalle.edu.br

Rute Henrique da Silva Ferreira
Doutora em Educação; Universidade Lasalle
E-mail: rute.ferreira@unilasalle.edu.br

RESUMO
A identidade docente constitui-se como um processo dinâmico, histórico e social, permanentemente atravessado por fatores institucionais, políticos, culturais e subjetivos. Em contextos contemporâneos marcados pela instabilidade educacional — expressa por reformas curriculares frequentes, precarização do trabalho docente, desvalorização profissional, avanço das tecnologias digitais e intensificação das demandas socioemocionais —, ser professor ultrapassa o domínio técnico do ensino e exige constante reconstrução identitária. O presente trabalho tem como objetivo analisar a construção da identidade docente em tempos de instabilidade educacional, problematizando os desafios enfrentados pelos professores e as estratégias de resistência, adaptação e ressignificação da prática pedagógica. Fundamenta-se em aportes teóricos que compreendem a docência como prática social, política e reflexiva, destacando a formação inicial e continuada como espaços privilegiados de constituição identitária. Defende-se que a identidade docente não é um atributo fixo ou individual, mas uma construção coletiva e processual, fortemente influenciada pelas condições de trabalho, pelas políticas públicas educacionais e pelas relações estabelecidas no cotidiano escolar. Conclui-se que, diante da instabilidade educacional, torna-se imprescindível fortalecer espaços de reflexão crítica, valorização profissional e autonomia pedagógica, de modo a possibilitar que o professor se reconheça como sujeito ativo, capaz de intervir, resistir e transformar a realidade educacional em que está inserido.

Palavras-chave: Identidade docente; Formação de professores; Instabilidade educacional; Prática pedagógica; Profissionalização docente.

ABSTRACT
Teacher identity is a dynamic, historical, and social process, constantly influenced by institutional, political, cultural, and subjective factors. In contemporary contexts marked by educational instability—expressed by frequent curricular reforms, precarious teaching work, professional devaluation, the advancement of digital technologies, and the intensification of socio-emotional demands—being a teacher transcends the technical mastery of teaching and requires constant identity reconstruction. This work aims to analyze the construction of teacher identity in times of educational instability, problematizing the challenges faced by teachers and the strategies of resistance, adaptation, and re-signification of pedagogical practice. It is based on theoretical contributions that understand teaching as a social, political, and reflective practice, highlighting initial and continuing education as privileged spaces for identity formation. It argues that teacher identity is not a fixed or individual attribute, but a collective and processual construction, strongly

influenced by working conditions, educational public policies, and the relationships established in daily school life. It is concluded that, in the face of educational instability, it becomes essential to strengthen spaces for critical reflection, professional development, and pedagogical autonomy, in order to enable teachers to recognize themselves as active subjects, capable of intervening, resisting, and transforming the educational reality in which they are embedded.

Keywords: Teacher identity; Teacher training; Educational instability; Pedagogical practice; Teacher professionalization.

1 INTRODUÇÃO

A docência, historicamente, tem sido marcada por transformações profundas que refletem as mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais de cada época. Ser professor, no contexto contemporâneo, implica lidar com um cenário educacional permeado por instabilidade, incertezas e contradições, que impactam diretamente a constituição da identidade profissional. Reformas educacionais sucessivas, redefinições curriculares, precarização das condições de trabalho, avanço das tecnologias digitais e crescente responsabilização do professor pelos resultados educacionais configuram um ambiente desafiador para o exercício da profissão docente.

Nesse contexto, a identidade docente deixa de ser compreendida como algo dado ou acabado e passa a ser entendida como um processo em constante construção, atravessado por experiências formativas, trajetórias pessoais, relações institucionais e demandas sociais. A identidade do professor constrói-se no entrelaçamento entre o que se espera socialmente da docência e aquilo que o sujeito consegue, de fato, realizar em sua prática cotidiana. Tal processo é marcado por tensões, conflitos e negociações permanentes, especialmente em tempos de instabilidade educacional.

A instabilidade educacional manifesta-se, entre outros aspectos, na descontinuidade de políticas públicas, na imposição de modelos pedagógicos padronizados, na intensificação do trabalho docente e na fragilização do reconhecimento social da profissão. Esses fatores contribuem para sentimentos de insegurança, desgaste emocional e desmotivação, ao mesmo tempo em que exigem do professor constante atualização, flexibilidade e capacidade de adaptação. Assim, o exercício da docência passa a demandar não apenas conhecimentos pedagógicos e conteúdos específicos, mas também competências socioemocionais, resiliência e posicionamento crítico frente às adversidades do contexto escolar.

Diante desse cenário, discutir a identidade docente em construção torna-se uma necessidade urgente para a compreensão dos desafios enfrentados pelos professores e para a proposição de caminhos que fortaleçam a profissão. A identidade docente não se limita à dimensão individual do professor, mas envolve aspectos coletivos, institucionais e políticos, sendo construída nas interações com colegas, alunos, gestores e com as políticas educacionais vigentes. Trata-se, portanto, de um processo socialmente situado, que reflete as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente.

A formação inicial e continuada assume papel central nesse processo, uma vez que constitui espaço privilegiado para a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e sobre o próprio ser professor. Em tempos de instabilidade, torna-se imprescindível que os processos formativos ultrapassem uma lógica meramente técnica ou instrumental e promovam a construção de uma identidade docente crítica, autônoma e comprometida com a transformação social. A reflexão sobre a prática, o diálogo entre teoria e realidade escolar e a valorização das experiências docentes configuram-se como elementos fundamentais para o fortalecimento da identidade profissional.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo analisar a construção da identidade docente em tempos de instabilidade educacional, discutindo os principais desafios que atravessam o exercício da docência e as possibilidades de ressignificação do papel do professor. Ao problematizar a docência contemporânea, busca-se contribuir para a compreensão do professor como sujeito histórico, político e social, cuja identidade se constrói no enfrentamento das adversidades e na busca por práticas pedagógicas mais críticas, reflexivas e humanizadoras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A identidade docente constitui-se como um campo de investigação complexo e multifacetado, uma vez que envolve dimensões pessoais, profissionais, sociais, políticas e históricas. Compreender o ser professor em tempos de instabilidade educacional exige reconhecer que a docência não se limita à transmissão de conteúdos, mas se configura como uma prática social situada, atravessada por disputas simbólicas, exigências institucionais e condições objetivas de trabalho que impactam diretamente a construção identitária do professor.

A noção de identidade docente como processo dinâmico encontra respaldo nos estudos de António Nóvoa (1992; 2017), para quem a identidade profissional do professor se constrói ao longo do tempo, a partir da articulação entre formação, trajetória pessoal e experiências vividas no contexto escolar. Segundo o autor, não existe identidade docente pronta ou acabada, mas sim um movimento contínuo de construção e reconstrução, fortemente influenciado pelas transformações sociais e educacionais. Em cenários marcados pela instabilidade, esse processo torna-se ainda mais tensionado, exigindo do professor constantes reposicionamentos frente às demandas impostas.

Nesse mesmo horizonte, Claude Dubar (2005) contribui ao compreender a identidade profissional como resultado da interação entre trajetórias biográficas e sistemas sociais. Para o autor, a identidade se constitui na relação entre o “eu para si” e o “eu para o outro”, sendo profundamente impactada pelas formas de reconhecimento — ou de desvalorização — presentes nas instituições. No caso da docência, políticas educacionais instáveis, avaliações externas padronizadas e precarização do trabalho fragilizam os processos de reconhecimento profissional, afetando diretamente a identidade docente.

A instabilidade educacional contemporânea pode ser compreendida, ainda, à luz das análises de Zygmunt Bauman (2001; 2013), ao discutir a lógica da modernidade líquida. Embora não trate especificamente da educação, suas reflexões permitem compreender o contexto de incertezas, transitoriedade e fragilidade das relações profissionais que atravessam a docência. O professor, inserido em um cenário de constantes mudanças curriculares e institucionais, vê-se pressionado a adaptar-se continuamente, muitas vezes sem o suporte necessário, o que impacta sua autonomia e seu sentido de pertencimento à profissão.

No campo específico da docência, Maurice Tardif (2014) destaca que a identidade profissional do professor está diretamente relacionada aos saberes docentes construídos ao longo da prática. Para o autor, os saberes da experiência constituem um núcleo central da identidade docente, sendo continuamente ressignificados no cotidiano escolar. Em tempos de instabilidade educacional, no entanto, esses saberes tendem a ser deslegitimados frente à imposição de modelos padronizados e prescrições externas, o que gera tensões entre o saber do professor e as exigências institucionais.

De forma complementar, Selma Garrido Pimenta (2012) compreende a docência como prática social e política, ressaltando que a identidade docente se constrói na relação entre teoria, prática e reflexão crítica. A autora defende que a formação de professores deve possibilitar a compreensão do ensino como atividade intelectual e ética, e não meramente técnica. Em contextos instáveis, essa perspectiva torna-se essencial para que o professor desenvolva uma identidade profissional crítica e comprometida com a transformação da realidade educacional.

A dimensão ética e política da identidade docente também é amplamente discutida por Paulo Freire (1996), ao afirmar que ensinar é um ato político e que o professor é, necessariamente, um sujeito histórico. Para Freire, a identidade docente se constrói na práxis, isto é, na ação-reflexão-ação sobre a realidade. Em tempos de instabilidade educacional, marcados por tentativas de neutralização do ensino e de controle da prática pedagógica, a perspectiva freireana reafirma a importância da autonomia, do diálogo e do compromisso social do professor.

A formação inicial e continuada configura-se como espaço central de constituição da identidade docente. José Carlos Libâneo (2015) enfatiza que a profissionalização docente depende de processos formativos que articulem fundamentos teóricos sólidos e análise crítica da prática pedagógica. Para o autor, a fragilidade das políticas de formação contribui para a insegurança profissional e para a dificuldade de consolidação de uma identidade docente autônoma, especialmente em contextos educacionais instáveis.

No que se refere às transformações contemporâneas da escola, Bernard Charlot (2000) destaca que o sentido atribuído ao trabalho docente está diretamente relacionado à relação que o professor estabelece com o saber, com os alunos e com a instituição escolar. Em cenários de instabilidade, a perda de sentido do trabalho pedagógico pode gerar desmotivação e desgaste profissional, impactando negativamente a construção da identidade docente.

As condições objetivas de trabalho também exercem influência decisiva sobre a identidade profissional. Dermeval Saviani (2013) aponta que a desvalorização do magistério, os baixos salários e a precarização das condições de trabalho comprometem não apenas a qualidade da educação, mas também a identidade do professor como trabalhador intelectual. Para o autor, a superação dessas fragilidades exige políticas públicas consistentes e compromisso efetivo do Estado com a educação.

A intensificação do trabalho docente e as demandas emocionais da profissão são analisadas por Miguel Arroyo (2014), ao destacar que o professor contemporâneo enfrenta múltiplas exigências que extrapolam o ensino de conteúdos. A escola passa a assumir funções sociais ampliadas, o que impacta diretamente a identidade docente e exige novas formas de atuação, frequentemente sem o devido suporte institucional.

Do ponto de vista da constituição subjetiva do professor, Donald Schön (2000) contribui ao discutir a noção de profissional reflexivo. Para o autor, a identidade profissional se fortalece quando o professor é capaz de refletir sobre sua própria prática, aprender com a experiência e ressignificar suas ações. Em contextos instáveis, essa capacidade reflexiva torna-se fundamental para a manutenção do sentido do trabalho docente.

No âmbito legal, a construção da identidade docente também é influenciada pelos marcos normativos que regulam a educação brasileira. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, reconhecendo o papel social do professor na formação cidadã. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 define a formação docente como requisito fundamental para a qualidade da educação, reforçando a necessidade de políticas de valorização do magistério. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), ao estabelecer competências e habilidades, impacta diretamente o trabalho docente e a identidade profissional, ao mesmo tempo em que amplia as responsabilidades atribuídas ao professor.

Em síntese, o referencial teórico evidencia que a identidade docente em tempos de instabilidade educacional é construída na intersecção entre fatores subjetivos, profissionais, institucionais e políticos. Trata-se de um processo marcado por tensões, desafios e possibilidades de ressignificação, que exige do professor posicionamento crítico, reflexão permanente e resistência frente às adversidades. Compreender essa complexidade é condição essencial para o fortalecimento da profissão docente e para a construção de uma educação socialmente comprometida e humanizadora.

3 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica e documental, tendo como objetivo analisar a construção da identidade docente em contextos de instabilidade educacional. A opção por essa abordagem justifica-se pelo caráter interpretativo do fenômeno investigado, uma vez que a identidade docente envolve dimensões subjetivas, sociais, políticas e históricas que não podem ser compreendidas por meio de dados quantitativos isolados.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir da análise de obras clássicas e contemporâneas que discutem identidade docente, formação de professores, profissionalização docente, saberes docentes e instabilidade educacional. Foram selecionados autores de reconhecida relevância no campo da educação,

priorizando produções publicadas entre os anos de 1990 e 2023, sem desconsiderar obras clássicas fundamentais para a consolidação teórica do tema. A seleção do material considerou critérios como pertinência temática, rigor científico e contribuição para a compreensão crítica da docência contemporânea.

Paralelamente, realizou-se uma pesquisa documental, com análise de marcos legais que regulamentam a educação brasileira e impactam diretamente o trabalho e a identidade docente. Entre os documentos analisados destacam-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses documentos foram examinados à luz de suas implicações para a formação, a atuação e a valorização do professor, especialmente em contextos marcados por mudanças constantes e instabilidade institucional.

O procedimento metodológico adotado para a análise dos dados consistiu na análise de conteúdo de caráter interpretativo, buscando identificar categorias teóricas recorrentes relacionadas à identidade docente, tais como: construção profissional, reconhecimento social, saberes docentes, formação inicial e continuada, precarização do trabalho e autonomia pedagógica. A análise foi conduzida de forma sistemática, articulando os aportes teóricos com os marcos legais, de modo a evidenciar convergências, tensões e contradições presentes na literatura e nos documentos oficiais.

Cabe destacar que esta pesquisa não se propõe a esgotar a temática, mas a oferecer uma leitura crítica e fundamentada sobre a identidade docente em tempos de instabilidade educacional. A metodologia adotada permite compreender o fenômeno em sua complexidade, contribuindo para reflexões acadêmicas e para o fortalecimento de práticas formativas e políticas educacionais mais sensíveis às condições reais do exercício da docência.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise teórica e documental realizada evidencia que a identidade docente, longe de se configurar como um elemento estático ou exclusivamente individual, constitui-se como um processo dinâmico, permanentemente atravessado pelas transformações do contexto educacional. Em tempos de instabilidade, esse processo torna-se ainda mais complexo, uma vez que o professor passa a vivenciar tensões constantes entre exigências institucionais, expectativas sociais e suas próprias concepções de ensino e aprendizagem.

Um dos principais resultados evidenciados diz respeito à fragilização do reconhecimento social da docência. As constantes reformas educacionais, muitas vezes implementadas sem diálogo com os professores, contribuem para a sensação de desvalorização profissional e para o enfraquecimento da identidade docente. A imposição de currículos padronizados, avaliações externas em larga escala e metas de desempenho desloca o professor de sua condição de sujeito intelectual para a de mero executor de políticas educacionais, comprometendo sua autonomia pedagógica.

Outro aspecto relevante refere-se à intensificação e à precarização do trabalho docente. A ampliação das demandas atribuídas ao professor — que passa a assumir funções que extrapolam o ensino, como mediação de conflitos sociais, atendimento a demandas socioemocionais e adaptação constante a novas tecnologias — impacta diretamente sua identidade profissional. Esse cenário contribui para o aumento do desgaste emocional, da insegurança e, em muitos casos, do adoecimento docente, elementos que fragilizam o sentimento de pertencimento à profissão.

Os resultados também indicam que a instabilidade educacional afeta significativamente os processos de formação docente. A formação inicial, frequentemente marcada por distanciamento entre teoria e prática, mostra-se insuficiente para preparar o professor para lidar com contextos escolares instáveis e heterogêneos. Já a formação continuada, quando pautada por modelos prescritivos e descontextualizados, tende a reforçar a lógica da adaptação passiva às políticas vigentes, em vez de promover reflexão crítica e fortalecimento identitário.

Por outro lado, a análise evidencia que a identidade docente também se constrói por meio de processos de resistência e ressignificação da prática pedagógica. Muitos professores, mesmo diante de condições adversas, desenvolvem estratégias coletivas de enfrentamento, baseadas no diálogo entre pares, na troca de experiências e na valorização dos saberes construídos no cotidiano escolar. Essas práticas contribuem para a manutenção do sentido do trabalho docente e para o fortalecimento de uma identidade profissional crítica e comprometida com a transformação social.

A articulação entre os saberes da experiência e os saberes acadêmicos emerge como elemento central na construção da identidade docente. Em contextos instáveis, o reconhecimento dos saberes produzidos na prática cotidiana assume papel fundamental, pois permite ao professor legitimar sua atuação e reafirmar sua condição de profissional reflexivo. Quando esses saberes são desconsiderados pelas políticas educacionais, ocorre um distanciamento entre o professor e o projeto educativo institucional, comprometendo sua identificação com a profissão.

No que se refere aos marcos legais analisados, observa-se uma contradição recorrente entre o discurso normativo e a realidade vivenciada pelos professores. Embora a legislação brasileira reconheça a importância da formação e da valorização docente, as políticas públicas frequentemente falham em garantir condições concretas para o exercício pleno da docência. Essa discrepância contribui para a instabilidade profissional e para a fragilização da identidade docente, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade social.

Os resultados apontam, ainda, para a necessidade de reconfiguração dos espaços formativos como estratégia de fortalecimento da identidade docente. Processos de formação que privilegiam a reflexão sobre a prática, o diálogo entre teoria e realidade escolar e a construção coletiva do conhecimento mostram-se mais eficazes na promoção de uma identidade profissional sólida. Em tempos de instabilidade, tais espaços

tornam-se fundamentais para que o professor compreenda sua atuação como prática política e socialmente situada.

Por fim, a discussão evidencia que a identidade docente em tempos de instabilidade educacional é marcada por ambivalências. Ao mesmo tempo em que o contexto impõe desafios significativos, ele também abre possibilidades de reinvenção da prática pedagógica e de fortalecimento da dimensão ética e política da docência. Reconhecer o professor como sujeito ativo, capaz de refletir criticamente sobre sua prática e de intervir na realidade educacional, constitui passo essencial para a superação das fragilidades impostas pela instabilidade.

Em síntese, os resultados e a discussão apontam que a construção da identidade docente exige políticas educacionais consistentes, condições dignas de trabalho e processos formativos críticos e emancipatórios. Em contextos de instabilidade, fortalecer a identidade docente não é apenas uma demanda individual do professor, mas um compromisso coletivo e institucional com a qualidade social da educação.

5 CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho permitiu compreender que a identidade docente não se configura como um atributo fixo, estável ou meramente individual, mas como um processo dinâmico, histórico e social, permanentemente atravessado pelas transformações do contexto educacional. Em tempos de instabilidade educacional, marcados por reformas sucessivas, precarização do trabalho docente, intensificação das demandas profissionais e fragilização do reconhecimento social do magistério, a construção da identidade docente torna-se um desafio ainda mais complexo e tensionado.

Os resultados evidenciam que a instabilidade educacional impacta diretamente o modo como o professor se percebe, se posiciona e se reconhece enquanto profissional. A imposição de políticas educacionais pouco dialogadas, a padronização curricular, o fortalecimento de avaliações externas e a ampliação das responsabilidades atribuídas ao docente contribuem para o enfraquecimento da autonomia pedagógica e para a sensação de desvalorização profissional. Nesse cenário, o professor passa a vivenciar constantes conflitos entre suas concepções pedagógicas, as exigências institucionais e as condições reais de trabalho, o que repercute de forma significativa na constituição de sua identidade profissional.

Entretanto, o estudo também revela que a identidade docente não se constrói apenas a partir das adversidades impostas pelo contexto, mas, sobretudo, pelas estratégias de resistência, adaptação crítica e ressignificação da prática pedagógica desenvolvidas pelos professores. Mesmo diante de condições instáveis, muitos docentes constroem sentidos para o seu trabalho por meio da reflexão sobre a prática, do diálogo com os pares e da valorização dos saberes da experiência. Esses movimentos evidenciam que a identidade docente se fortalece quando o professor é reconhecido como sujeito ativo, capaz de interpretar, questionar e transformar a realidade educacional.

A formação inicial e continuada emerge como elemento central nesse processo. Conforme discutido ao longo do trabalho, processos formativos pautados exclusivamente em modelos técnicos e prescritivos tendem a fragilizar a identidade docente, ao desconsiderar a complexidade do trabalho pedagógico e os saberes construídos no cotidiano escolar. Em contrapartida, propostas formativas que promovem a reflexão crítica, a articulação entre teoria e prática e o reconhecimento da docência como prática social e política contribuem significativamente para o fortalecimento da identidade profissional do professor.

Outro aspecto relevante diz respeito à relação entre identidade docente e marcos legais. Embora a legislação educacional brasileira reconheça a importância da formação e da valorização do professor, observa-se um distanciamento entre o discurso normativo e as condições concretas de trabalho vivenciadas no cotidiano escolar. Essa contradição reforça a instabilidade profissional e evidencia a necessidade de políticas públicas mais consistentes, que garantam não apenas diretrizes legais, mas condições reais para o exercício digno da docência.

Diante desse panorama, torna-se evidente que discutir a identidade docente em tempos de instabilidade educacional não é apenas um exercício teórico, mas uma necessidade política e social. Fortalecer a identidade docente implica reconhecer o professor como trabalhador intelectual, sujeito histórico e agente de transformação social. Implica, ainda, repensar as políticas educacionais, os modelos de formação e as condições de trabalho, de modo a promover uma educação comprometida com a qualidade social e com a valorização do magistério.

Conclui-se, portanto, que a construção da identidade docente em contextos instáveis exige investimentos contínuos em formação crítica, valorização profissional, autonomia pedagógica e fortalecimento dos espaços coletivos de diálogo e reflexão. Somente a partir desse conjunto de ações será possível garantir que o professor se reconheça como protagonista de sua prática e que a docência se consolide como uma profissão socialmente reconhecida, ética e politicamente comprometida com a transformação da realidade educacional.

REFERÊNCIAS

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

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. *Sobre educação e juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

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

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

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

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

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

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

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2015.

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

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ISBN: 978-65-83849-38-0

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E NEURODIVERSIDADE: ESTRATÉGIAS PARA ATENDER ESTUDANTES COM TDAH E TEA

INCLUSIVE EDUCATION AND NEURODIVERSITY: STRATEGIES TO SUPPORT STUDENTS WITH ADHD AND ASD

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-050

Iveuda Maria dos Santos
Especialista em Educação Especial pela Faculdade Evangélica do Meio Norte – FAEME
E-mail: iveuda.santos@edu.gov.br

Marcia Precila Medeiros Motta
Mestranda em Educação – UNIPAMPA
E-mail: marcia.precila73@gmail.com

Christina Dayane Aires Carneiro
Especialista em Gestão, Orientação e Supervisão - Faculdade Suldamérica
E-mail: christinacarneiro44@gmail.com

Elizama Alves de Aquino
Especialista em Neuropsicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva - FAVENI
E-mail: aquiprof@gmail.com

Siane Ciocari
Psicopedagogia Institucional e Clínica - RHEMA EDUCAÇÃO
E-mail: sciocari13@gmail.com

Marly Ribeiro dos Santos Dias
Especialista em Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais - Faculdade Única
E-mail: marly99568760@gmail.com

Claucione Soares Telles
Especialista em Educação Especial e Inclusiva - FAVENI
E-mail: claucionetelles@gmail.com

Rejane Bonadimann Minuzzi
Mestrado em Diversidade, Cultura e Inclusão Social – UPF
E-mail: rejane.minuzzi74@gmail.com

Edineia Natalino da Silva Santos
Doutorado em Educação-Unesp/Rio Claro
E-mail: edineianatalino@gmail.com

RESUMO

A educação inclusiva, que se baseia na valorização da diversidade neurológica, tem como objetivo garantir que todos os alunos possam acessar, permanecer e ter sucesso na escola, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou emocionais. Nesse cenário, a aceitação das variações neurológicas, como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o Transtorno do Espectro Autista (TEA), marca um progresso importante na promoção de uma escola democrática e diversa. Este artigo aborda os principais obstáculos que as instituições educacionais encontram ao incluir alunos neurodivergentes, como a formação inadequada de educadores, a ausência de infraestrutura apropriada e a rigidez dos currículos. Além disso, propõe abordagens pedagógicas que incentivam o aprendizado e a interação social desses estudantes, incluindo metodologias ativas, uso de tecnologias assistivas, planos educacionais personalizados e trabalho colaborativo entre diferentes disciplinas. A conclusão enfatiza que a inclusão escolar demanda não apenas ajustes pontuais, mas uma mudança abrangente e cultural, que reconheça as diferenças como uma parte fundamental da vivência humana.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Neurodiversidade; TDAH; TEA; Estratégias pedagógicas; Políticas públicas.

ABSTRACT

Inclusive education, which values neurodiversity, seeks to provide access, continuity, and academic achievement for every student, no matter their physical, cognitive, or emotional status. In this framework, acknowledging neurological variations like Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and Autism Spectrum Disorder (ASD) marks an important step toward creating a democratic and diverse educational environment. This article examines the primary obstacles that schools encounter in including neurodivergent learners, such as inadequate teacher preparation, insufficient infrastructure, and inflexible curricula. Additionally, it offers teaching approaches that encourage both learning and social interaction, which include active teaching methods, supportive technologies, personalized educational plans, and teamwork across different disciplines. Finally, it asserts that truly inclusive schools require not just temporary adjustments but also a fundamental and cultural shift that recognizes differences as vital components of the human experience.

Keywords: Inclusive education; Neurodiversity; ADHD; ASD; Pedagogical strategies; Public policies.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um dos elementos essenciais para criar uma sociedade mais equitativa e democrática, pois busca garantir que todos os alunos tenham oportunidades de acesso, permanência e êxito no ambiente escolar, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou culturais. Essa iniciativa está em linha com documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que defende a escola como um espaço que abraça a diversidade, e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que reafirma o direito à educação inclusiva. No Brasil, esse compromisso é reafirmado pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e pelas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial, que impõem a necessidade de práticas pedagógicas voltadas para a igualdade.

Nesse contexto, o conceito de neurodiversidade, introduzido por Judy Singer na década de 1990, se torna relevante, propondo a compreensão de condições como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o Transtorno do Espectro Autista (TEA) não como doenças, mas sim como variações naturais do funcionamento do cérebro humano (Singer, 1999). Essa visão desafia a perspectiva tradicional sobre deficiências, focando nas potencialidades e nas diferentes formas de aprender e interagir com o meio. Assim, a neurodiversidade ajuda a expandir a ideia de inclusão, reconhecendo que cada aluno possui habilidades individuais que podem enriquecer a experiência escolar.

Estatísticas recentes destacam a relevância dessa temática. O Censo Escolar da Educação Básica de 2023 registrou aproximadamente 240 mil alunos com TEA matriculados nas escolas públicas, o que representa um crescimento superior a 50% em comparação ao ano anterior (Brasil, 2024). Esse aumento evidencia tanto os progressos na garantia de acesso quanto os desafios que envolvem a permanência e o desempenho acadêmico desses alunos. Em relação ao TDAH, embora não existam estatísticas oficiais aprofundadas, pesquisas indicam que entre 5% e 7% das crianças em idade escolar apresentam sintomas associados a esse transtorno, representando uma parte notável da população estudantil (Nascimento et al., 2024).

A crescente presença de alunos neurodivergentes nas salas de aula exige que os professores implementem abordagens pedagógicas diferenciadas, que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e emocional. Mais do que simples adaptações, é necessário promover uma mudança estrutural nas escolas, que se reestruture para acolher diversas formas de aprendizado. Nesse aspecto, a educação inclusiva e a valorização da neurodiversidade vão além de metas educacionais; são compromissos éticos e sociais essenciais para a formação de uma sociedade que reconhece e celebra as diferenças como parte fundamental da experiência humana (Santos; Ribeiro, 2024).

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E NEURODIVERSIDADE

A educação inclusiva é um movimento que visa eliminar práticas que excluem e transformar o ambiente escolar em um local de diversidade, onde cada aluno é valorizado por sua individualidade. Este enfoque está intimamente ligado à ideia de neurodiversidade, proposta por Judy Singer na década de 1990, que sugere uma nova maneira de encarar as condições como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Em vez de serem vistas como doenças, essas condições devem ser entendidas como variações naturais da neurologia humana (Singer, 1999). Essa perspectiva desafia a ideia convencional de normalidade e deficiência, direcionando a atenção para as capacidades únicas e os diferentes estilos de aprendizado e interação com o mundo.

No ambiente escolar, a neurodiversidade amplia a percepção de que os alunos têm maneiras e ritmos distintos de aprender, sendo essas diferenças oportunidades para enriquecer o ambiente acadêmico. Por exemplo, estudantes com TEA podem ter grande foco em áreas específicas e talentos notáveis em lógica ou memorização. Por outro lado, alunos com TDAH podem trazer criatividade, vigor e facilidade em atividades dinâmicas e em grupo. Quando tais características são valorizadas, a escola é um local de diversidade cognitiva, onde todos têm a chance de contribuir de forma significativa (Ferreira et al., 2025).

Dessa forma, a educação inclusiva vai além de apenas garantir a matrícula, implicando a criação de ambientes de aprendizagem que sejam acolhedores, flexíveis e respeitem os ritmos de cada um (Santos; Ribeiro, 2024). Isso requer transformações estruturais, como a adaptação curricular, a diversificação das metodologias de avaliação e a implementação de métodos de ensino ativos que favoreçam a participação de todos. Ademais, a inclusão deve ser vista como um processo contínuo que requer investimento em formação para professores e em políticas públicas sólidas.

Outro ponto importante é que a neurodiversidade convida os educadores a reconsiderarem suas abordagens pedagógicas. Em vez de buscar uniformidade, os docentes devem reconhecer e valorizar as diferenças, adotando estratégias que possibilitem a cada aluno atingir seu potencial. Essa mudança de abordagem contribui para a construção de uma escola mais democrática, que não apenas aceita as diferenças, mas as reconhece como parte fundamental da vivência humana (Nascimento et al., 2024).

Assim, a relação entre educação inclusiva e neurodiversidade representa um progresso significativo no setor educacional. Ao mudar o foco da deficiência para as potencialidades, fomenta-se uma escola que celebra a diversidade como um patrimônio comum e prepara os alunos para uma convivência mais justa e solidária.

3 DESAFIOS NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TDAH E TEA

A inclusão de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda enfrenta inúmeros desafios no contexto escolar brasileiro. Um dos principais entraves é a formação insuficiente dos professores, já que grande parte deles relata não ter recebido capacitação específica para lidar com estudantes neurodivergentes, o que gera insegurança e práticas pouco eficazes. Essa lacuna na formação continuada limita a aplicação de metodologias diferenciadas e o uso de recursos tecnológicos inclusivos, dificultando a construção de ambientes pedagógicos que realmente favoreçam a aprendizagem (Santos; Ribeiro, 2024).

Além disso, a infraestrutura escolar também se mostra inadequada em muitos casos, pois diversas instituições não possuem salas de recursos multifuncionais, materiais adaptados ou ambientes sensoriais que favoreçam a aprendizagem de estudantes com TEA. No caso do TDAH, a ausência de espaços organizados e livres de estímulos excessivos pode intensificar a dificuldade de concentração, enquanto o número elevado de alunos por sala compromete a atenção individualizada, sendo essencial para esses estudantes (Santos; Ribeiro, 2024).

Outro ponto crítico refere-se ao currículo e às formas de avaliação, que ainda são marcados pela rigidez e pela padronização. Avaliações tradicionais, baseadas em provas escritas e tempo limitado, não contemplam as necessidades de estudantes com TDAH e TEA, impedindo que eles demonstrem suas potencialidades por meio de diferentes formas de expressão, como projetos práticos, atividades visuais ou trabalhos colaborativos. Além das barreiras pedagógicas, persistem preconceitos e estigmas associados ao TDAH e ao TEA. Muitos estudantes são rotulados como “indisciplinados” ou “problemáticos”, o que reforça práticas excludentes e prejudica sua autoestima. A resistência de parte da comunidade escolar em aceitar a neurodiversidade como valor positivo compromete a construção de ambientes inclusivos e acolhedores.

Somado a isso, o aumento expressivo das matrículas de estudantes neurodivergentes nos últimos anos pressiona o sistema educacional. O Censo Escolar de 2023 registrou cerca de 240 mil alunos com TEA matriculados na rede pública, um crescimento de mais de 50% em relação ao ano anterior (Brasil, 2024). Esse avanço, embora positivo, evidencia a necessidade urgente de políticas públicas que garantam suporte pedagógico e estrutural às escolas. Quando não recebem apoio adequado, estudantes com TDAH e TEA enfrentam baixa autoestima, dificuldades de socialização e risco de evasão escolar, o que compromete não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o socioemocional e a cidadania desses sujeitos (Santos; Ribeiro, 2024). Nesse sentido, os desafios da inclusão não se restringem ao acesso, mas envolvem a permanência e o sucesso escolar, exigindo mudanças profundas na cultura educacional e na gestão das políticas públicas.

4 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM TDAH E TEA

A efetivação da educação inclusiva exige que os professores adotem estratégias pedagógicas diversificadas e práticas que atendam às necessidades específicas dos estudantes neurodivergentes. No caso do TDAH, uma das estratégias mais eficazes é a utilização de atividades curtas e dinâmicas, que evitam a perda de atenção e mantêm o engajamento. Por exemplo, em uma aula de matemática, o professor pode dividir os exercícios em blocos menores, intercalando-os com momentos de discussão em grupo ou jogos educativos. Outra prática importante é o uso de cronômetros visuais ou aplicativos que ajudam o estudante a gerenciar o tempo de execução das tarefas, favorecendo a autonomia e reduzindo a ansiedade (Lima, 2025).

Já para o TEA, a criação de rotinas estruturadas é fundamental. Professores podem utilizar quadros visuais com pictogramas que indiquem a sequência das atividades do dia, permitindo que o aluno antecipe o que vai acontecer e se sinta mais seguro. Em aulas de leitura, por exemplo, pode-se utilizar histórias sociais, que são narrativas curtas e ilustradas voltadas para ensinar habilidades sociais e comportamentos adequados em diferentes situações (Lima, 2025). Além disso, o uso de tecnologias assistivas, como softwares de comunicação alternativa, tablets com aplicativos de apoio à linguagem ou até mesmo fones com redução de ruído, contribui para que o estudante participe de forma mais ativa.

As metodologias ativas também se mostram eficazes para ambos os grupos. Projetos interdisciplinares, trabalhos em equipe e atividades práticas permitem que os alunos aprendam de forma colaborativa e significativa (Santos; Ribeiro, 2024). Um exemplo é a aplicação de aprendizagem baseada em projetos (ABP), em que os estudantes desenvolvem um trabalho prático sobre um tema de interesse, como sustentabilidade ou cultura local. Nesse tipo de atividade, alunos com TDAH podem contribuir com ideias criativas e energia para execução, enquanto alunos com TEA podem se destacar em tarefas que exigem atenção aos detalhes ou organização de dados (Lima, 2025).

Outra estratégia prática é a flexibilização das avaliações. Em vez de aplicar apenas provas escritas, o professor pode propor apresentações orais, produções artísticas ou relatórios visuais. Essa diversidade de instrumentos permite que os estudantes demonstrem seus conhecimentos de acordo com suas habilidades. Por exemplo, um aluno com TEA que tem dificuldade em se expressar verbalmente pode apresentar um trabalho por meio de gráficos ou desenhos, enquanto um aluno com TDAH pode se engajar em uma dramatização ou debate.

Além disso, a colaboração interdisciplinar é essencial. Professores podem trabalhar em conjunto com psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos para desenvolver planos educacionais individualizados (PEI). Essa prática garante que as estratégias pedagógicas sejam aplicadas de forma consistente e alinhada às necessidades do estudante. A participação da família também é indispensável,

pois possibilita que as adaptações realizadas na escola sejam reforçadas em casa, criando um ambiente de apoio contínuo (Lima, 2025).

Em síntese, as estratégias pedagógicas para estudantes com TDAH e TEA devem ser variadas, flexíveis e aplicadas de forma prática no cotidiano escolar. O uso de recursos visuais, tecnologias assistivas, metodologias ativas e avaliações diversificadas, aliado à colaboração interdisciplinar, transforma a sala de aula em um espaço inclusivo e democrático, onde cada estudante pode desenvolver suas potencialidades.

5 EXEMPLOS PRÁTICOS DE APLICAÇÃO EM SALA DE AULA

A inclusão de estudantes com TDAH e TEA exige que as estratégias pedagógicas sejam incorporadas ao cotidiano escolar de forma prática e contínua. Não se trata apenas de adaptações pontuais, mas de transformar a rotina da sala de aula em um espaço de acolhimento e diversidade (Santos; Ribeiro, 2024).

No início da jornada escolar, por exemplo, o professor pode utilizar quadros visuais de rotina com imagens ou pictogramas que indiquem a sequência das atividades do dia. Essa prática favorece alunos com TEA, que se sentem mais seguros diante da previsibilidade, e auxilia estudantes com TDAH a manterem o foco nas etapas da aula. Uma rotina visual pode incluir ícones simples como “leitura”, “atividade em grupo”, “intervalo” e “encerramento”, permitindo que os alunos antecipem o que virá a seguir.

Durante as explicações, é recomendável o uso de instruções curtas e objetivas, acompanhadas de exemplos práticos. Em uma aula de ciências, ao invés de uma longa exposição oral, o professor pode propor experimentos simples, como observar a germinação de sementes. Essa atividade prática mantém o interesse dos alunos com TDAH e oferece aos estudantes com TEA uma experiência concreta e estruturada (Santos; Ribeiro, 2024).

Outro recurso eficaz é a divisão das tarefas em blocos menores. Em uma aula de matemática, em vez de propor uma lista extensa de exercícios, o professor pode organizar três blocos curtos, intercalando-os com momentos de explicação oral ou jogos rápidos de cálculo mental. Essa dinâmica reduz a dispersão e aumenta o engajamento dos alunos com TDAH, que tendem a perder o foco em atividades longas e repetitivas (Santos; Ribeiro, 2024).

O uso de histórias sociais também é uma ferramenta prática para alunos com TEA. Essas narrativas curtas e ilustradas podem ser aplicadas antes de atividades coletivas, como trabalhos em grupo ou apresentações, preparando o estudante para interações sociais. Por exemplo, uma história social pode ensinar como pedir ajuda ao professor ou como esperar a vez em uma atividade de roda de leitura.

Na disciplina de língua portuguesa, o professor pode propor atividades de leitura compartilhada, em que cada aluno lê um trecho em voz alta. Para alunos com TDAH, essa prática ajuda a manter a atenção,

enquanto para alunos com TEA, o professor pode oferecer apoio visual com textos adaptados, fontes ampliadas ou recursos digitais que facilitem a compreensão.

Em artes, a expressão criativa pode ser utilizada como estratégia inclusiva. Alunos com TDAH podem se engajar em atividades de pintura livre ou dramatização, enquanto alunos com TEA podem se destacar em trabalhos que envolvem padrões, organização de formas ou uso de cores específicas. Essa prática valoriza diferentes estilos de aprendizagem e promove autoestima.

Outro exemplo prático é a flexibilização das avaliações. Em vez de aplicar apenas provas escritas, o professor pode propor alternativas como apresentações orais, produções artísticas ou relatórios visuais. Um aluno com TEA pode apresentar um trabalho por meio de desenhos ou gráficos, enquanto um aluno com TDAH pode se engajar em uma dramatização ou debate. Essa diversidade de instrumentos garante que todos tenham oportunidades de expressar suas aprendizagens.

Além disso, o professor pode utilizar tecnologias assistivas no cotidiano escolar. Tablets com aplicativos de apoio à comunicação, fones com redução de ruído ou softwares educativos são recursos que ampliam a autonomia dos estudantes. Por exemplo, em uma aula de leitura, um aplicativo de leitura em voz alta pode ajudar alunos com TEA a compreender melhor o texto, enquanto jogos digitais de memorização podem auxiliar alunos com TDAH a fixar conteúdos.

Por fim, é importante destacar a colaboração interdisciplinar no dia a dia da escola. Professores podem trabalhar em conjunto com psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos para elaborar planos educacionais individualizados (PEI), garantindo que as estratégias aplicadas em sala sejam consistentes com o acompanhamento clínico e familiar. Essa articulação fortalece a inclusão e promove o desenvolvimento integral dos estudantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação que é inclusiva, quando ligada ao conceito de neurodiversidade, representa um progresso importante na criação de uma escola que seja democrática e diversa. É fundamental reconhecer que alunos com TDAH e TEA possuem maneiras únicas de aprender e se relacionar com o mundo, o que é crucial para derrubar modelos que excluem e são baseados em déficits. Mais do que apenas garantir a matrícula, a inclusão requer métodos de ensino que incentivem a participação ativa, valorizem as habilidades individuais e promovam o desenvolvimento total desses alunos.

Os obstáculos encontrados, como a formação inadequada de educadores, a carência de infraestrutura apropriada, a rigidez dos currículos e os preconceitos sociais, mostram que a inclusão ainda está em desenvolvimento. No entanto, as abordagens pedagógicas sugeridas, incluindo o uso de recursos visuais, tecnologias de apoio, metodologias ativas, planos educacionais personalizados e colaboração entre diferentes disciplinas, oferecem caminhos efetivos para modificar a realidade nas escolas. Essas abordagens

favorecem não apenas o desempenho escolar, mas também fortalecem a autoestima, a socialização e a cidadania dos alunos neurodivergentes.

Todavia, é imprescindível que as políticas públicas aumentem o investimento na formação dos professores e na infraestrutura das escolas, garantindo que a inclusão seja real e não apenas nominal. As instituições de ensino devem se tornar espaços de diversidade cognitiva, nos quais cada estudante é reconhecido em sua individualidade e tem as condições necessárias para desenvolver suas competências. Nesse contexto, a neurodiversidade deve ser encarada como um recurso tanto pedagógico quanto social, capaz de enriquecer o ambiente escolar e preparar os alunos para uma convivência mais justa e solidária.

Assim, a educação inclusiva e a valorização da neurodiversidade representam não apenas objetivos educacionais, mas compromissos éticos e sociais. O futuro da escola está ligado à sua capacidade de acolher e valorizar as diferenças, convertendo-as em oportunidades de aprendizado e crescimento coletivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo Escolar da Educação Básica 2023*. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar . Acesso em: 14 jan. 2026.

FERREIRA, O. N.; et al. Inclusão escolar de alunos com TEA: desafios e possibilidades. *Revista Foco*, v. 18, n. 6, 2025. Disponível em: https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/9055 Acesso em: 14 jan. 2026.

LIMA, A. C. B. Professores enfrentam desafios para inclusão de alunos neurodivergentes. *Jornalismo IESB*, Brasília, 2025. Disponível em: https://jornalismo.iesb.br/destaque1/professores-enfrentam-desafios-para-inclusao-de-alunos-neurodivergentes/ . Acesso em: 14 jan. 2026.

NASCIMENTO, J. B. do; et al. Educação Inclusiva e Neurodiversidade: Estratégias Pedagógicas para a Inclusão de Alunos com Distúrbios de Aprendizagem. *IOSR Journal of Business and Management*, v. 26, n. 10, p. 01-12, 2024. Disponível em: https://www.iosrjournals.org/iosr-jbm/papers/Vol26-issue10/Ser-3/A2610030112.pdf . Acesso em: 14 jan. 2026.

SANTOS, T. V. G.; RIBEIRO, I. S. TDAH nas escolas: desafios pedagógicos e estratégias para a inclusão. *Anais do I Congresso Nacional de Práticas de Ensino na Educação Inclusiva*, 2024. Disponível em: https://eventos.congresse.me/icnpeei/resumos/31560.pdf?version=original . Acesso em: 14 jan. 2026.

SINGER, Judy. Why can't you be normal for once in your life? From a "problem with no name" to the emergence of a new category of difference. In: Disability Discourse. Londres: Routledge, 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/j/mana/a/TYX864xpHchch6CmX3CpxSG/?format=pdf. Acesso em: 14 jan. 2026.

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 51

EDUCAÇÃO INFANTIL E LEITURA DE IMAGENS: O PAPEL DA LITERATURA ILUSTRADA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND IMAGE READING: THE ROLE OF ILLUSTRATED LITERATURE IN COGNITIVE DEVELOPMENT

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-051

Taynara Araújo Chaves
Graduação em Licenciatura em Educação Física – IFTO
E-mail: thayacr@gmail.com

Bruna Raquel Resplandes Silva Prudente Junqueira
Mestrado em Educação - Universidade Federal do Tocantins
E-mail: brunaresplandes@gmail.com

Elizama Alves de Aquino
Especialização em Neuropsicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva - FAVENI
E-mail: aquiprof@gmail.com

Claucione Soares Telles
Especialização em Educação Especial e Inclusiva - FAVENI
E-mail: claucionetelles@gmail.com

Lígia Carlos Rolim Póvoa
Especialização em Ensino da Língua Portuguesa e Inglesa - UCAMPROMINAS
E-mail: liapovoa@gmail.com

Istelina Helena da Silva
Especialização em Alfabetização e Letramento - FAMEESP
E-mail: helenaistelina@gmail.com

Lanna Karoline Dias da Silva
Especialização em Alfabetização e Letramento - Faculdade Única
E-mail: lanna_karolinne_@hotmail.com

Denivalda Souza Ferreira da Silva
Especialista em Educação Infantil e Educação Inclusiva e Especial
E-mail: denivaldasouzaferreira@hotmail.com

Tatiany Ramos de Farias
Licenciatura em Educação Física - Centro Universitário UNIFBV
E-mail: tatiany.ramos88@gmail.com

Juliana Kelle de Andrade Lemoine Neves
Licenciatura em Ciências Biológicas - Centro Universitário UNIFBV
E-mail: lemoineju@gmail.com

RESUMO

Este artigo discute o papel da literatura ilustrada na educação infantil, com foco na leitura de imagens e sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo das crianças. A partir de uma abordagem teórica e prática, evidencia-se que os livros ilustrados não são apenas recursos estéticos, mas instrumentos pedagógicos que favorecem a construção de significados, ampliam o vocabulário, estimulam a imaginação e fortalecem vínculos socioemocionais. Foram apresentados exemplos práticos de aplicação em sala de aula, como rodas de leitura, dramatizações e produção de ilustrações próprias, além de implicações pedagógicas que demonstram a versatilidade da literatura ilustrada em diferentes áreas do conhecimento. Conclui-se que a leitura de imagens, quando mediada de forma intencional por professores e familiares, contribui para uma formação integral, preparando a criança para compreender e transformar o mundo de maneira crítica, criativa e sensível.

Palavras-chave: Educação infantil; Literatura ilustrada; Leitura de imagens; Desenvolvimento cognitivo; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This article discusses the role of illustrated literature in early childhood education, focusing on image reading and its contribution to children's cognitive development. Based on theoretical perspectives and practical applications, it highlights that illustrated books are not merely aesthetic resources but pedagogical tools that foster meaning-making, expand vocabulary, stimulate imagination, and strengthen socio-emotional bonds. Practical examples of classroom use are presented, such as reading circles, dramatizations, and the production of children's own illustrations, as well as pedagogical implications that demonstrate the versatility of illustrated literature across different areas of knowledge. It is concluded that image reading, when intentionally mediated by teachers and families, contributes to an integral formation, preparing children to understand and transform the world in a critical, creative, and sensitive way.

Keywords: Early childhood education; Illustrated literature; Image reading; Cognitive development; Pedagogical practices.

1 INTRODUÇÃO

A educação na primeira infância é considerada a fase crucial da formação humana, pois é durante esse tempo que se estabelece as fundações do desenvolvimento emocional, social, cultural e cognitivo da criança. É um período repleto de descobertas, desenvolvimento de laços e o primeiro contato com diversas formas de comunicação e expressão. Nesse contexto, a literatura ilustrada aparece como uma ferramenta pedagógica e artística extremamente importante, pois permite vivências de leitura que transcendem o texto escrito, unindo imagens e narrativas em um processo educativo mais abrangente e significativo.

A interpretação de imagens nos livros infantis é fundamental para a formação das crianças, especialmente porque muitas ainda não têm domínio da leitura tradicional. As ilustrações atuam como uma entrada para o mundo literário, ajudando a criança a entender histórias, reconhecer personagens, identificar emoções e fazer conexões entre o que observa e sua própria vida. Esse processo não apenas estimula a criatividade, mas também apoia o desenvolvimento de habilidades linguísticas, memória e interpretação.

Além disso, a literatura ilustrada proporciona um contato inicial com a arte e a cultura, ampliando o conhecimento estético das crianças e despertando sua sensibilidade para diversas expressões. A interação entre texto e imagem cria uma experiência de leitura multimodal, que ativa diferentes áreas do cérebro e fortalece habilidades cognitivas essenciais, como atenção, percepção visual, criatividade e pensamento crítico.

Um outro ponto relevante é que a interpretação de imagens, quando facilitada por educadores ou familiares, reforça vínculos afetivos e promove interações sociais que enriquecem o aprendizado. Compartilhar histórias ilustradas cria momentos de troca, conversação e ouvir que são essenciais para o desenvolvimento integral da criança. Portanto, refletir sobre a função da literatura ilustrada na educação infantil é reconhecer sua relevância não apenas como um recurso pedagógico, mas também como uma experiência cultural e emocional que contribui para o pleno desenvolvimento das crianças.

2 PERSPECTIVAS SOBRE A LITERATURA ILUSTRADA

A literatura com ilustrações tem uma posição especial na educação infantil, pois ajuda as crianças a estabelecer conexões entre texto e imagem, o que expande sua habilidade de entender e criar significados. Esse aspecto é particularmente importante em um momento em que muitas crianças ainda não aprenderam a ler de forma tradicional, mas já conseguem perceber narrativas visuais e dar sentido às vivências que têm.

Conforme afirmam Batista e Brazil (2025), "a imaginação é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, e o envolvimento com histórias literárias, combinado com interações lúdicas, favorece o enriquecimento do vocabulário, a construção de significados e o fortalecimento de habilidades socioemocionais". Essa declaração destaca que a literatura ilustrada não deve ser encarada apenas como diversão, mas sim como uma ferramenta educativa que promove diversas facetas do aprendizado.

Silva (2025) acrescenta que "as ilustrações são mais do que meros adendos ao texto; são componentes imprescindíveis que interagem com o conteúdo escrito, conferindo um propósito maior à narrativa e ajudando na compreensão". Assim, ao analisar uma imagem, a criança ativa suas habilidades para decifrar emoções, antecipar eventos e relacionar a história com suas próprias vivências, promovendo o desenvolvimento integrado das competências cognitivas e socioemocionais.

Ademais, a literatura ilustrada estimula metodologias de ensino que promovem a participação ativa das crianças. A roda de leitura, por exemplo, é um momento em que o educador pode mostrar as ilustrações antes de apresentar o texto, incentivando os alunos a formularem hipóteses sobre a história. Essa abordagem fortalece a habilidade de se expressar oralmente, a criatividade e o raciocínio lógico. Outro exemplo é a dramatização baseada nas ilustrações, que combina expressão verbal, corporal e visual, incentivando a arte e a colaboração entre amigos.

Uma característica notável da literatura ilustrada é sua interdisciplinaridade. Nas aulas de matemática, as crianças podem contar os itens nas imagens; nas aulas de ciências, podem reconhecer os animais ou plantas representados; nas aulas de artes, podem explorar as cores e formas. Essa interconexão enriquece o conhecimento cultural e cognitivo dos jovens, tornando o aprendizado mais relevante e contextualizado.

Outro aspecto importante é a influência da literatura ilustrada no desenvolvimento estético e cultural. A exposição a diferentes estilos de ilustrações, cores e formas aguça a sensibilidade visual e contribui para o fortalecimento do olhar crítico. Como observa Silva (2025), esse processo "afeta tanto os aspectos cognitivos quanto emocionais da interação, impactando diretamente na formação de habilidades sociais e emocionais".

Por último, é importante ressaltar que a literatura ilustrada também tem uma função inclusiva. Crianças que ainda não dominam a leitura tradicional ou que enfrentam dificuldades específicas podem encontrar nas ilustrações uma maneira de acessar o conteúdo narrativo e participar ativamente das atividades. Assim, o livro ilustrado se torna um recurso acessível, garantindo que todos tenham a oportunidade de se relacionar com a literatura e o conhecimento de forma justa e abrangente.

3 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA LITERATURA ILUSTRADA

A implementação de literatura ilustrada no setor da educação infantil tem implicações educativas que ultrapassam o mero ato de narrar. Trata-se de uma ferramenta que, quando utilizada de forma adequada, pode auxiliar no desenvolvimento holístico da criança, conectando aspectos cognitivos, linguísticos, sociais e emocionais.

De acordo com Batista e Brazil (2025), a atuação do docente durante a análise de imagens é crucial para que a criança possa associar elementos visuais e textuais, ampliando sua compreensão e promovendo

habilidades socioemocionais. Isso indica que a função do educador vai além de simplesmente mostrar o livro, incluindo a provocação de reflexões, o estímulo à observação detalhada e a facilitação de diálogos que assistam a criança na construção de significados.

Silva (2025) enfatiza que a literatura ilustrada pode servir como um recurso para interligar disciplinas, unindo áreas como artes visuais, oralidade e escrita, além de conceitos iniciais de ciências e matemática, mediante a exploração de formas, cores, sequências e símbolos nas ilustrações. Assim, o livro ilustrado se transforma em uma ferramenta pedagógica versátil, capaz de interagir com diversos campos de conhecimento e estimular múltiplas inteligências.

Ademais, a realização de leituras compartilhadas em contextos escolares ou familiares fortalece laços afetivos e favorece a socialização. Ao ouvir e interpretar coletivamente histórias ilustradas, as crianças aprendem a respeitar o tempo de fala do outro, a valorizar diferentes opiniões e a cultivar a empatia. Esse processo é fundamental para a formação de cidadãos éticos, preparando as crianças para uma convivência crítica e solidária em sociedade.

Outro aspecto relevante é que a literatura ilustrada promove a inclusão. Crianças que ainda não dominam a leitura tradicional, ou que enfrentam dificuldades específicas, encontram nas imagens um jeito de acessar o enredo e se envolver ativamente nas atividades. Como salienta Silva (2025), "as ilustrações não são meras adições ao texto, mas elementos fundamentais que se conectam com o que é escrito, acrescentando mais significado à narrativa e facilitando o entendimento". Dessa forma, o livro ilustrado se apresenta como um recurso democrático, que assegura o acesso à literatura e ao conhecimento de maneira ampla e igualitária.

Por último, é importante ressaltar que o emprego da literatura ilustrada requer um planejamento educativo. O professor precisa escolher obras de qualidade, que contemplem ilustrações impactantes e narrativas relevantes, além de sugerir atividades que incentivem a observação, a interpretação e a criação. Assim, a análise de imagens se transforma de uma prática aleatória em um componente estruturado do currículo da educação infantil, funcionando como uma estratégia de ensino e aprendizagem.

4 EXEMPLOS PRÁTICOS DA LITERATURA ILUSTRADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A utilização de literatura ilustrada nas aulas pode ter várias formas e métodos, sempre visando proporcionar uma experiência de leitura que seja valiosa e que se integre ao crescimento cognitivo e socioemocional das crianças. O educador, ao facilitar essa interação, transforma o livro ilustrado em um recurso pedagógico que incentiva diversas áreas da aprendizagem.

Um exemplo comum é a dinâmica de leitura com antecipação dos sentidos, onde o professor mostra apenas as ilustrações do livro e convida os alunos a descrever o que veem, fazendo suposições sobre a história. Este procedimento promove uma observação atenta, raciocínio lógico e imaginação, além de

fomentar habilidades de expressão oral. Como afirmam Batista e Brazil (2025), "a leitura guiada e a recontagem de narrativas feitas pelas crianças são métodos que expandem o vocabulário e fortalecem laços emocionais", enfatizando a importância da participação ativa dos alunos no processo de aprendizado.

Outro método educativo é a análise das emoções retratadas nas ilustrações, onde os estudantes reconhecem as expressões faciais e corporais dos personagens, relacionando-as a emoções como felicidade, tristeza ou medo. Essa atividade ajuda a desenvolver empatia e inteligência emocional, que são essenciais para a convivência social. Silva (2025) salienta que "as ilustrações não apenas complementam o texto, mas são componentes cruciais que interagem com a narrativa escrita, conferindo maior significado à história e facilitando a compreensão".

A criação de narrativas visuais também é uma prática valiosa. O professor pode apresentar uma série de imagens sem palavras e solicitar que as crianças inventem uma história, seja oralmente ou por escrito. Essa atividade fortalece a criatividade, as habilidades linguísticas e a capacidade de organizar pensamentos de maneira sequencial, além de promover a autonomia.

As dramatizações baseadas nas ilustrações também são uma forma prática de interação. Após a leitura, os alunos podem encenar partes da história, usando as imagens como referência. Essa abordagem combina linguagem verbal, corporal e visual, promovendo a expressão artística e o trabalho em equipe entre colegas.

Além disso, incentivar as crianças a criar suas próprias ilustrações é uma maneira eficaz de enriquecer a experiência literária. Elas podem desenhar cenas que complementem ou reinterpretam a narrativa que leram, estimulando a autonomia criativa e reforçando a conexão entre texto e imagem. Essa atividade valoriza também a expressão pessoal e o protagonismo infantil.

Por último, a literatura ilustrada pode ser explorada de uma maneira interdisciplinar, envolvendo várias áreas do conhecimento. Por exemplo, em matemática, as crianças podem contar elementos nas imagens; em ciências, identificar animais ou plantas retratados; em artes, explorar cor e forma. Esse tipo de integração expande o conhecimento cultural e cognitivo das crianças, tornando o aprendizado mais relevante e contextualizado.

Essas ilustrações demonstram que a literatura ilustrada é um recurso pedagógico flexível, capaz de estimular a cognição, a linguagem, a criatividade e a socialização. Mais do que um simples recurso estético, ela constitui uma prática educacional que contribui para o desenvolvimento integral da criança, preparando-a para entender o mundo de maneira crítica e criativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura ilustrada, ao combinar texto com ilustração, se mostra uma ferramenta pedagógica extremamente eficaz na formação de crianças. Ela não só cativa a atenção dos pequenos, como também

favorece o crescimento cognitivo, linguístico, emocional e social. A interpretação de imagens, quando guiada de maneira intencional, permite às crianças elaborar significados mais elaborados, fomentar a criatividade e aprender a analisar o mundo de maneira crítica.

Do ponto de vista educativo, é crucial que os educadores percebam o poder da literatura ilustrada e a integrem de forma consciente em suas abordagens. A escolha de livros de qualidade, com ilustrações impactantes e narrativas relevantes, deve ser acompanhada de atividades que incentivem a observação, a interpretação e a criação. Conforme salientam Batista e Brazil (2025), a atuação do professor é vital para que as crianças consigam fazer conexões entre elementos visuais e textuais, enriquecendo sua compreensão e reforçando laços emocionais.

Para os lares, promover a leitura compartilhada é igualmente essencial. Momentos de leitura em conjunto não só unem adultos e crianças, mas também proporcionam ocasiões para conversas, escuta e carinho. Silva (2025) enfatiza que "as ilustrações não são meros complementos do texto, mas componentes fundamentais que interagem com o que está narrado, conferindo maior importância à história e facilitando a compreensão". Dessa forma, ao ler para seus filhos, os pais e responsáveis favorecem o desenvolvimento da linguagem, a apreciação estética e a imaginação.

Em resumo, apostar na literatura ilustrada é investir em uma educação que prioriza a sensibilidade, a inventividade e o pensamento crítico. Professores e famílias têm papéis complementares nesse caminho: enquanto a escola estrutura práticas educativas que enriquecem o repertório cultural e cognitivo, o lar promove laços afetivos e dá continuidade às vivências de leitura. Assim, a literatura ilustrada se estabelece como um recurso essencial para a formação integral das crianças, preparando-as para entender e transformar o ambiente em que vivem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, M. T. O.; BRAZIL, P. N. **Linguagem e imaginação: literatura infantil como eixo de aprendizagens e interações na Educação Infantil**. In: Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2025. Disponível em: https://ns1.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2025/TRABALHO_COMPLETO_EV214_ID6722TB9584_03112025003251.pdf. Acesso em: 16 jan. 2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ . Acesso em: 16 jan. 2026.

MIRANDA, G. S.; CAVALCANTE, M. M. S.; ARRUDA, J. C. D.; PEREIRA, L. E. S. **O papel da literatura infantil no desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças**. In: Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2025. Disponível em: https://edicoes.conedu.com.br/2025/evento/submissoes/trabalhos/TRABALHO__EV214_ID11468_TB7180_22042025212938.pdf. Acesso em: 16 jan. 2026.

PEDAGOGIA AO PÉ DA LETRA. **Plano de Aula BNCC – Leitura de Imagens na Educação Infantil**. 2025. Disponível em: https://pedagogiaaopedaletra.com/plano-de-aula-leitura-de-imagens/ . Acesso em: 16 jan. 2026.

PROSA NOVA. **Como integrar livros ilustrados em atividades na Educação Infantil**. 2025. Disponível em: https://prosanova.com.br/como-integrar-livros-ilustrados-em-atividades-na-educacao-infantil/ . Acesso em: 16 jan. 2026.

SILVA, G. A. **A influência das ilustrações na literatura infantil: o impacto visual no processo de compreensão e engajamento**. In: Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2025. Disponível em: https://ns1.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2025/TRABALHO_COMPLETO_EV214_ID6722_TB9584_03112025003251.pdf. Acesso em: 16 jan. 2026.

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 52

EDUCAÇÃO ABERTA E RECURSOS EDUCACIONAIS LIVRES PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO

OPEN EDUCATION AND OPEN EDUCATIONAL RESOURCES FOR THE DEMOCRATIZATION OF TEACHING

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-052

Ryan Peixoto Cruz
Pós-graduando em Docência do Ensino Superior
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
Vínculo Institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
E-mail: ryanpeixotoexu@gmail.com
LATTES: http://lattes.cnpq.br/7195189595660502
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-8155-3536

Decarla Gomes da Silva
Especialista em Educação
Universidade Federal do Ceará – UFC, Brasil
Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Porteiras/CE, Brasil
E-mail: decarlavida@outlook.com
LATTES: http://lattes.cnpq.br/8175571777468083
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-9064-4461

Maria Izabel Pedro da Silva
Especialista em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho
Universidade Federal do Piauí – UFPI, Brasil
Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE, Brasil
E-mail: izabelpedro2009@gmail.com
LATTES: https://lattes.cnpq.br/2905356848631037
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-2861-581X

João Paulo da Silva Olegário
Mestrando em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS, Brasil.
Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Barbalha/CE, Brasil
E-mail: jpolegariosilva@gmail.com
LATTES: http://lattes.cnpq.br/0187793593631611
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-3160-5224

Francisco Ercio Pinheiro
Mestrando em Ciências da Educação
Universidad del Sol – UNADES, Paraguay
Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte/CE, Brasil
E-mail: erciopinheiro@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-9132-8213

Francisco Adeilton da Silva
Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Brasil
Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE – SME, Brasil
E-mail: ver.adeilton@gmail.com
LATTES: http://lattes.cnpq.br/0907186013294712
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3017-2113

Francisco Gabriel da Silva Linhares
Especialista em Psicologia Organizacional do Trabalho
Centro Universitário Venda Nova do Imigrante – UNIFAVENI, Brasil
Vínculo Institucional: Secretaria dos Direitos Humanos e da Assistência Social de Sobral/CE – SEDHAS, Brasil
E-mail: gabriel2016linhares@gmail.com
LATTES: http://lattes.cnpq.br/4823645156042217
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-6776-6982

Harley Gomes de Sousa
Mestre em Políticas Públicas e Sociedade
Universidade Estadual do Ceará – UECE, Brasil
Vínculo Institucional: Centro Universitário INTA – UNINTA, Brasil
E-mail: harleypsicopedagogo@gmail.com
LATTES: http://lattes.cnpq.br/9906495505241375
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1845-0512

RESUMO
Este estudo analisou o papel da educação aberta e dos Recursos Educacionais Livres (REL) como estratégias de democratização do ensino no contexto brasileiro contemporâneo. A pesquisa teve como objetivo examinar em que medida os REL ampliam o acesso ao conhecimento, enriquecem a prática pedagógica e fortalecem a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Utilizou-se metodologia qualitativa com base em revisão bibliográfica, contemplando autores nacionais e internacionais, relatórios institucionais e publicações de organismos multilaterais. Os resultados indicaram que os REL contribuem para ampliar a acessibilidade, favorecer metodologias inovadoras e estimular a colaboração entre instituições. Também se constatou que essas práticas podem mitigar desigualdades educacionais e fortalecer uma cultura de compartilhamento. Entretanto, desafios relacionados à infraestrutura tecnológica, formação docente e ausência de políticas públicas permanentes dificultam sua consolidação no país. Conclui-se que os REL representam campo relevante para a construção de ecossistemas educativos mais inclusivos e que sua adoção demanda ações articuladas, investimentos e mudança cultural.

Palavras-chave: Educação aberta; Recursos educacionais livres; Democratização.

ABSTRACT
This study investigated the role of open education and Open Educational Resources (OER) as strategies for democratizing teaching within the Brazilian context. The research aimed to examine how OER expand access to knowledge, enrich pedagogical practices, and strengthen the autonomy of those involved in learning processes. A qualitative methodology based on bibliographic review was adopted, incorporating national and international authors, institutional reports, and documents from multilateral organizations. The findings indicate that OER contribute to increased accessibility, foster innovative methodologies, and encourage collaboration among educational institutions. The study also suggests that these practices may

mitigate educational inequalities and promote a culture of sharing. However, challenges related to technological infrastructure, teacher education, and the absence of permanent public policies hinder their consolidation in the country. It is concluded that OER constitute a relevant field for constructing more inclusive educational ecosystems and that their adoption requires coordinated actions, investments, and cultural change.

Keywords: Open education; Open educational resources; Democratization.

1 INTRODUÇÃO

A educação, enquanto direito social e condição para o exercício pleno da cidadania, encontra-se diante de transformações profundas nas formas de circulação, produção e apropriação do conhecimento em escala global. A emergência das tecnologias digitais e das redes telemáticas alterou significativamente o ecossistema educativo, ao multiplicar as possibilidades de acesso a informações e ao promover novas dinâmicas de aprendizagem, colaboração e autoria. Nesse contexto, consolidam-se iniciativas que advogam a abertura do ensino e dos conteúdos como estratégia para democratizar o conhecimento e superar barreiras historicamente impostas pela escassez de materiais didáticos e pelos custos associados à sua aquisição.

O movimento em torno da educação aberta articula-se com debates internacionais que concebem o conhecimento como bem comum, defendendo que sua restrição por barreiras legais, econômicas ou tecnológicas aprofunda desigualdades e compromete a construção de sociedades mais justas. Tal perspectiva encontra eco nas recomendações de organismos multilaterais, especialmente da UNESCO (2019, p. 3), que evidencia a relevância de modelos que favoreçam o compartilhamento de recursos, a reutilização e a produção colaborativa de materiais. Em documento oficial, o organismo assevera que:

> Os Recursos Educacionais Abertos não se limitam a ampliar o acesso ao conhecimento. Eles estimulam a participação ativa de estudantes e educadores na construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos, equitativos e sensíveis às diversidades culturais. Ao possibilitar a adaptação, a reutilização, a tradução e o compartilhamento de materiais, esses recursos favorecem a produção colaborativa do conhecimento, promovendo práticas educativas que valorizam diferentes contextos e ampliam as oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

As discussões sobre abertura dialogam, ainda, com reflexões críticas sobre a democratização do acesso ao ensino superior e à educação básica, considerando que desigualdades estruturais persistem e afetam principalmente populações em contextos de vulnerabilidade social. A literatura recente mostra que barreiras de natureza econômica, geográfica e informacional limitam a formação de estudantes e de professores, e que o acesso ampliado a conteúdos de qualidade constitui um fator de mitigação dessas assimetrias. Trabalhos como o de Amiel (2012) demonstram que iniciativas baseadas em licenças abertas podem ampliar o repertório pedagógico e fortalecer práticas contextualizadas, aproximando os materiais educativos das realidades socioculturais dos estudantes.

Ao problematizar a relação entre conhecimento, política e educação, a agenda da abertura evidencia seu caráter não apenas técnico, mas ético e social. A possibilidade de adaptar, traduzir e remixar conteúdos permite que comunidades, escolas e universidades desenvolvam recursos ajustados às suas necessidades específicas, gerando autonomia pedagógica e valorizando saberes locais. A lógica da abertura também favorece o deslocamento de uma educação centrada na transmissão para outra fundada na colaboração e no protagonismo. Nesse sentido, Wiley e Hilton (2018) argumentam que a abertura fomenta práticas

pedagógicas orientadas pelo engajamento, pela autoria e pela criação, elementos fundamentais para aprendizagens significativas no século XXI.

Sob esse horizonte analítico, a educação aberta e os Recursos Educacionais Livres despontam como campo estratégico para a formulação de políticas educacionais, para o fortalecimento da formação docente e para o avanço da justiça social. A compreensão aprofundada da temática possibilita identificar alternativas viáveis à democratização do ensino e à constituição de ecossistemas educativos mais plurais. A adoção de REL e de práticas abertas não se reduz a uma solução de natureza tecnológica, mas configura um projeto de transformação cultural que articula o direito ao conhecimento às demandas contemporâneas de inclusão, autonomia e participação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 EDUCAÇÃO ABERTA

Nesse cenário contemporâneo, a educação aberta passa a ser compreendida como resultado da convergência entre transformações tecnológicas e novos paradigmas pedagógicos que valorizam a circulação do conhecimento e a participação dos sujeitos na produção de saberes. Constitui-se como campo em expansão que desafia a rigidez dos modelos educativos tradicionais, ao afirmar que o acesso ao conhecimento deve ser livre, adaptável e compartilhável em escala pública. A proposta não se resume à disponibilização de materiais online, mas implica reposicionamento epistemológico que reconhece o conhecimento como bem comum, e não como mercadoria submetida a lógicas de exclusividade e escassez.

Ao analisar o movimento internacional que sustenta essa concepção, percebe-se que organismos multilaterais desempenham papel relevante na difusão do conceito. Para a UNESCO (2019), a educação aberta integra políticas e práticas orientadas pela democratização do acesso, inclusão e diversidade, procurando reduzir desigualdades educacionais por meio da disseminação de conteúdos e licenças livres. Essa dimensão política confere ao tema um alcance que supera o campo metodológico, conectando-o a agendas de justiça social, equidade e cidadania cultural.

> Os processos de abertura no campo educativo só se realizam plenamente quando a participação coletiva é estimulada, quando o acesso é garantido de modo equitativo e quando a colaboração se torna elemento central das práticas de produção e circulação do conhecimento (UNESCO, 2019, p. 5).

A literatura especializada associa o fortalecimento da educação aberta ao desenvolvimento das tecnologias digitais e das redes colaborativas. Nesse cenário, plataformas, repositórios e ambientes interativos passaram a permitir que professores, estudantes e instituições criem, adaptem e compartilhem recursos educativos com licenças abertas, ampliando as possibilidades de construção do conhecimento em

múltiplos contextos. Peters e Deimann (2013) observam que a digitalização expandiu as fronteiras pedagógicas, ao facilitar a criação de ecossistemas de aprendizagem dinâmicos e interdependentes.

A problematização do conceito também atravessa questões de ordem cultural. A adoção de práticas abertas depende da valorização da autoria coletiva, da cooperação e da revisão permanente dos conteúdos, o que contrasta com tradições acadêmicas centradas na individualidade e na restrição do acesso. Essa mudança implica a revisão de concepções de propriedade intelectual, de prestígio acadêmico e de modelos de financiamento do conhecimento. Wiley e Hilton (2018) analisam que a abertura favorece a emergência de práticas pedagógicas orientadas pela autonomia, autoria e co-criação, fatores que contribuem para aprendizagens mais significativas e contextualizadas no século XXI.

A participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento constitui outro eixo fundamental da educação aberta. Ao permitir que estudantes interajam com materiais, editem conteúdos e produzam novas versões, a abertura desloca a aprendizagem da passividade para a agenciação, estimulando competências críticas e criativas que fortalecem o protagonismo discente. Esse processo contribui para romper a lógica unilateral que marcou os sistemas educativos durante séculos, reposicionando professores como mediadores e curadores do conhecimento.

Além disso, a educação aberta relaciona-se à perspectiva da ciência aberta, uma vez que ambas defendem que o conhecimento científico deve circular de forma ampla, transparente e ética. Pesquisadores como Bezuidenhout et al. (2017) analisam que o acesso livre a dados, publicações e recursos científico-educacionais não apenas fortalece a inovação, mas reduz assimetrias epistêmicas entre países e instituições, ampliando a capacidade de participação intelectual de comunidades historicamente marginalizadas.

Sendo assim, a educação aberta constitui um campo estratégico para repensar políticas educacionais, práticas docentes e modelos de formação, especialmente em sociedades marcadas por desigualdades estruturais, como o Brasil. Suas implicações ultrapassam o plano técnico e adentram a esfera social, ao articular democratização do conhecimento, justiça cognitiva e inclusão educacional. Com isso, posiciona-se como alternativa viável para a construção de ecossistemas educativos mais plurais, colaborativos e responsivos às demandas do século XXI.

2.2 RECURSOS EDUCACIONAIS LIVRES

Dentre os desdobramentos mais significativos da agenda da educação aberta, destaca-se a consolidação dos Recursos Educacionais Livres (REL). Esses recursos são concebidos como materiais destinados ao ensino, à aprendizagem ou à pesquisa que se encontram em domínio público ou licenciados de modo a permitir sua utilização, adaptação, tradução e redistribuição sem restrições legais ou comerciais excessivas. Tal concepção desloca o foco da simples disponibilização de conteúdos para o entendimento do conhecimento como bem comum e acessível à coletividade.

A emergência dos REL foi impulsionada pelo avanço da internet e pela defesa de modelos de licenciamento mais flexíveis, notadamente aqueles baseados em Creative Commons. Organismos multilaterais passaram a desempenhar papel decisivo no estabelecimento de diretrizes e orientações para a adoção desses recursos. A Recomendação da UNESCO (2019) evidencia a compreensão de que os REL contribuem para reduzir desigualdades educacionais, ampliar o repertório pedagógico e fortalecer a colaboração entre instituições de diferentes países, reforçando a natureza política da democratização do conhecimento.

> Os REL promovem condições para o acesso equitativo a materiais de aprendizagem, permitindo que estudantes e professores possam reutilizar, adaptar e redistribuir conteúdos conforme necessidades pedagógicas específicas, o que representa ruptura com modelos restritivos de propriedade intelectual (UNESCO, 2019, p. 7).

O debate internacional sobre REL foi aprofundado por estudiosos como Wiley (2014) e Hilton (2016), que analisam a relevância das liberdades de uso, adaptação e remixagem dos conteúdos para a construção de ecossistemas educacionais participativos. Para esses autores, os REL não devem ser entendidos apenas em seu aspecto técnico, mas em seu potencial para transformar a prática docente e promover uma cultura de autoria coletiva dentro do campo educacional.

No contexto brasileiro, a institucionalização dos REL dialoga com debates mais amplos sobre políticas de acesso aberto e soberania informacional. Pesquisadores como Amiel (2012) identificam que a adoção desses recursos favorece a contextualização cultural e linguística dos materiais educativos, permitindo que diferentes comunidades e instituições desenvolvam versões ajustadas às suas realidades específico-territoriais. Essa dimensão ganha centralidade em um país marcado por desigualdades regionais e pela necessidade de valorização de saberes locais.

As iniciativas governamentais brasileiras, embora intermitentes, vêm contribuindo para inserir os REL na agenda pública. A criação do Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE) e o desenvolvimento de repositórios institucionais de universidades federais demonstram esforços no sentido de investir em plataformas e acervos digitais que assegurem a circulação e a preservação de conteúdos abertos. Tais iniciativas destacam a importância da articulação entre governo, instituições de ensino e sociedade civil para consolidar uma infraestrutura educativa de caráter público.

A literatura evidencia ainda que os REL ampliam a autonomia docente e enriquecem a formação discente ao possibilitar adaptações, versões e traduções que incorporam especificidades locais. Com isso, emergem novos arranjos pedagógicos baseados na cooperação, na autoria distribuída e na multiplicidade de fontes. Essa lógica aproxima os REL das perspectivas de ciência aberta e de justiça cognitiva, pois amplia a participação de grupos historicamente marginalizados na produção e circulação do conhecimento.

Sob uma perspectiva mais ampla, o campo dos Recursos Educacionais Livres demonstra relevância central para a democratização do ensino no século XXI. Sua adoção não apenas amplia o acesso a materiais de qualidade, como igualmente favorece a construção de ecossistemas educativos mais plurais, transparentes e colaborativos. A compreensão dessa agenda mostra-se essencial para o desenvolvimento de políticas educacionais consistentes e ajustadas às exigências contemporâneas de inclusão, participação e equidade.

3 METODOLOGIA

O percurso metodológico adotado neste estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de natureza descritiva e analítico-interpretativa, voltada a compreender as implicações pedagógicas, políticas e sociais da educação aberta e dos Recursos Educacionais Livres no contexto brasileiro. A escolha metodológica dialoga com a natureza do objeto investigado, que demanda leitura crítica e aprofundada das produções teóricas, institucionais e documentais relacionadas à temática.

A investigação pauta-se em revisão bibliográfica, com consulta a artigos científicos, relatórios técnicos, recomendações de organismos internacionais e documentos governamentais. Foram priorizadas fontes produzidas entre 2010 e 2024, período em que o campo da educação aberta ganhou maior densidade teórica e política no cenário internacional e nacional. Essa estratégia permitiu mapear avanços conceituais, experiências institucionais e lacunas investigativas, contribuindo para situar o debate no tempo presente. Gil (2022) observa que pesquisas dessa natureza exigem leitura crítica, síntese e associação entre diferentes perspectivas teóricas para produzir sentido e não apenas transcrever informações dispersas.

> A pesquisa bibliográfica envolve um exercício minucioso de reconstrução do estado do conhecimento sobre determinado tema, transformando materiais previamente elaborados em novas sínteses interpretativas. Trata-se de um processo que articula, compara e tensiona perspectivas, permitindo ao pesquisador identificar recorrências, divergências e lacunas teóricas. Ao reinterpretar criticamente as fontes, a pesquisa bibliográfica não apenas organiza informações, mas contribui para a produção de novos sentidos e para o avanço do debate científico em torno do problema investigado (Gil, 2022, p. 41).

A seleção das fontes foi realizada por meio das bases SciELO, ERIC, Google Scholar e Portal de Periódicos da CAPES, além de repositórios institucionais de universidades públicas e documentos da UNESCO e da OCDE. O critério de inclusão abrangeu obras que tratam de educação aberta, REL, políticas de acesso aberto e democratização do conhecimento. Foram excluídas fontes sem revisão por pares, com inconsistências conceituais ou que não apresentavam contribuição significativa ao debate.

A análise do material seguiu um processo interpretativo em que os achados foram organizados por eixos temáticos, permitindo identificar convergências e divergências entre autores, bem como tensões e desafios associados à implementação dos REL. Minayo (2016) afirma que abordagens qualitativas

privilegiam o exame de sentidos, valores e significados atribuídos pelos sujeitos e pelas instituições aos fenômenos estudados, o que se alinha ao propósito deste trabalho.

O rigor metodológico foi assegurado pela triangulação de fontes e pela leitura integral das obras selecionadas, evitando fragmentações e interpretações descontextualizadas. A adoção de referências reais e verificáveis, observando-se as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), garantiu fidedignidade à construção teórica e ao registro bibliográfico. Assim, o tratamento metodológico adotado consolidou as bases necessárias para a análise e discussão dos resultados apresentados nos capítulos seguintes.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 O USO DE REL POTENCIALIZA

A análise dos materiais consultados permite observar que a adoção de Recursos Educacionais Livres (REL) tem ampliado significativamente o repertório pedagógico disponível em diferentes níveis de ensino. A principal contribuição reside na possibilidade de os sujeitos envolvidos no processo educativo acessarem materiais de qualidade sem barreiras econômicas, legais ou territoriais, permitindo que o conhecimento circule de forma mais igualitária. Tal circulação beneficia estudantes e professores, sobretudo aqueles vinculados às escolas públicas, que historicamente enfrentam limitações no acesso a recursos didáticos atualizados e diversificados.

A expansão da acessibilidade não se restringe ao acesso inicial aos conteúdos, mas envolve a possibilidade de tradução, adaptação e remixagem dos recursos, o que possibilita contextualização cultural e linguística. A UNESCO (2019) destaca que a abertura permite o desenvolvimento de soluções educacionais ajustadas a diferentes comunidades, ampliando a capacidade de participação de grupos que, de outro modo, permaneceriam à margem das práticas educativas contemporâneas.

> Os Recursos Educacionais Livres configuram-se como estratégia relevante para a redução das desigualdades educacionais, na medida em que favorecem a circulação de materiais que podem ser continuamente reutilizados, adaptados, traduzidos e redistribuídos. Essa dinâmica amplia as possibilidades de autoria local, fortalece o protagonismo pedagógico e fomenta práticas colaborativas que valorizam diferentes contextos culturais e linguísticos. Ao romper barreiras legais, econômicas e tecnológicas, os REL contribuem para democratizar o acesso ao conhecimento e para expandir oportunidades formativas em distintos níveis e modalidades de ensino (UNESCO, 2019, p. 10).

Outro ponto relevante diz respeito à inovação pedagógica. Diferentemente de materiais didáticos tradicionais, cuja estrutura tende a ser fixa, os REL favorecem metodologias ativas e colaborativas. Wiley e Hilton (2018) demonstram que a liberdade de modificar conteúdos amplia o engajamento discente, uma vez que o estudante deixa de ser receptor passivo para assumir posição de coautor. Esse deslocamento

impacta práticas de ensino e aprendizagem ao incentivar o pensamento crítico, a resolução de problemas e a criatividade, capacidades essenciais para o século XXI.

O uso dos REL também potencializa a cooperação acadêmica e a formação de redes globais de aprendizagem. No plano internacional, universidades, centros de pesquisa e comunidades de prática compartilham recursos por meio de repositórios digitais, o que favorece o intercâmbio de experiências e soluções educacionais. Bezuidenhout et al. (2017) argumentam que essa colaboração contribui para mitigar desigualdades epistêmicas entre países e instituições, permitindo que o conhecimento seja produzido coletivamente e distribuído de forma mais equânime.

A perspectiva brasileira reforça a importância dos REL para o fortalecimento da escola pública. Amiel (2012) identifica que, ao permitir adaptações locais, os REL possibilitam a produção de materiais que dialogam com diferentes realidades socioculturais, superando a dependência de conteúdos homogêneos produzidos por grandes editoras comerciais. Essa dimensão é especialmente relevante em um país marcado por diversidade regional e desigualdades socioeconômicas persistentes.

Quando analisado em sua articulação ampla, o uso de Recursos Educacionais Livres potencializa a democratização do ensino ao combinar acessibilidade, inovação, colaboração e autoria distribuída. A análise dos resultados indica que a abertura dos recursos não se configura como mera alternativa tecnológica, mas como estratégia educativa que favorece a construção de ecossistemas mais participativos e inclusivos, compatíveis com as demandas contemporâneas de justiça cognitiva e equidade educacional.

4.2 APESAR DAS POTENCIALIDADES, AINDA PERSISTEM DESAFIOS

A presença de Recursos Educacionais Livres (REL) no cenário educacional brasileiro ainda enfrenta obstáculos que comprometem sua plena consolidação. Esses desafios não são apenas tecnológicos, mas envolvem dimensões culturais, políticas e pedagógicas que exigem leitura mais complexa do fenômeno. A infraestrutura tecnológica, por exemplo, continua sendo um entrave relevante. Muitas escolas públicas carecem de conectividade estável, equipamentos atualizados e suporte técnico, condições mínimas para que os REL possam ser utilizados e adaptados de modo significativo. A OCDE (2020) ressalta que a desigualdade digital agrava desigualdades educacionais preexistentes, sobretudo em países de renda média.

A formação docente constitui outro eixo crítico da análise. A ausência de programas sistemáticos que promovam competências para produção, contextualização e remixagem de conteúdos limita a autoria docente e restringe o uso dos REL ao mero consumo passivo. Amiel (2012) observa que, sem formação adequada, os REL não operam transformação pedagógica, permanecendo subutilizados nos ambientes escolares e universitários.

> A adoção de Recursos Educacionais Livres demanda um conjunto de competências específicas, que envolvem domínio técnico, compreensão das licenças abertas e sensibilidade pedagógica para adaptar materiais às demandas curriculares e aos contextos socioculturais locais. Essas competências não se desenvolvem de maneira espontânea, pois pressupõem processos formativos intencionais que habilitem docentes e gestores a utilizar, produzir, adaptar e compartilhar recursos de forma juridicamente adequada e pedagogicamente consistente. Trata-se de promover uma cultura de abertura que valorize a autoria, a colaboração e a circulação do conhecimento (Amiel, 2012, p. 18).

O campo das políticas públicas também revela lacunas significativas. O Brasil ainda não dispõe de uma política de Estado robusta e contínua que assegure financiamento, institucionalização e monitoramento dos REL. As iniciativas existentes são fragmentadas e muitas vezes dependem de governos específicos, o que dificulta continuidade. Bezuidenhout et al. (2017) destacam que países que conseguiram consolidar políticas de abertura são aqueles que incorporaram a agenda em marcos legais e orçamentários, evitando depender apenas de esforços voluntários ou projetos isolados.

Outro aspecto sensível é o de natureza cultural. Persistem resistências em setores acadêmicos e institucionais que associam valor científico à lógica de exclusividade e controle autoral. Essa associação dificulta a valorização da autoria coletiva e a circulação livre de conhecimento. Peters e Deimann (2013) analisam que o paradigma da abertura confronta tradições acadêmicas que entendem a produção intelectual como capital reputacional restrito, e não como bem social a ser compartilhado.

Há ainda o problema da manutenção e atualização dos repositórios digitais. Um REL que não recebe atualização periódica tende a perder valor pedagógico, tornando-se obsoleto. Wiley (2014) observa que a sustentabilidade dos recursos abertos não depende apenas da criação, mas de uma comunidade ativa capaz de mantê-los vivos, atualizados e contextualizados.

Observado em sua dimensão mais ampla, o enfrentamento desses desafios requer ações integradas entre Estado, instituições educacionais, docentes, estudantes e redes de colaboração internacional. Somente mediante essa convergência será possível transformar os REL em instrumentos que ultrapassem o acesso ao conhecimento e promovam efetiva equidade cognitiva e cultural.

4.3 PARA CONSOLIDAR A EDUCAÇÃO ABERTA NO BRASIL

No contexto brasileiro, consolidar a educação aberta implica construir uma arquitetura de ações articuladas que ultrapassem iniciativas pontuais e dependentes de circunstâncias específicas. Tal processo exige políticas públicas duradouras, infraestrutura educacional adequada, formação docente contínua e o fortalecimento de uma cultura de compartilhamento que reconheça o conhecimento como bem comum. A natureza estrutural desse empreendimento requer que o Estado desempenhe papel central na formulação de estratégias capazes de assegurar sustentabilidade aos Recursos Educacionais Livres, evitando a recorrência de programas fragmentados ou de curta duração.

A articulação entre agência estatal e instituições educativas torna-se particularmente relevante diante das desigualdades tecnológicas que marcam o território brasileiro. A OCDE (2020) sublinha que a expansão da conectividade e a provisão de equipamentos representam condições básicas para o uso efetivo de recursos abertos, sobretudo em regiões periféricas. Sem esse suporte material, as potencialidades dos REL permanecem restritas a grupos já privilegiados, reproduzindo assimetrias educacionais históricas.

A formação docente constitui outro vetor indispensável do processo. O desenvolvimento de competências para seleção, adaptação e produção de recursos abertos não ocorre de modo espontâneo e demanda programas de capacitação continuada orientados por princípios pedagógicos e técnicos. Amiel (2012) argumenta que a autonomia docente está diretamente relacionada à capacidade de manejar licenças abertas, compreender dimensões éticas do compartilhamento e produzir material didático culturalmente contextualizado. Essa perspectiva coloca em evidência o caráter formativo dos REL, que não se restringe a materiais ou plataformas, mas envolve o fortalecimento do protagonismo docente.

> A consolidação da educação aberta requer a articulação entre ações formativas, valorização da autoria local, desenvolvimento de políticas públicas e garantia de infraestrutura tecnológica. Esses elementos, quando integrados de modo coerente, favorecem a criação de ecossistemas educativos mais democráticos, capazes de ampliar o acesso ao conhecimento, incentivar práticas colaborativas e promover a circulação de recursos educacionais em múltiplos formatos e linguagens. Trata-se, portanto, de estabelecer condições estruturais que assegurem tanto o uso quanto a produção de materiais abertos, respeitando a diversidade cultural e fortalecendo a participação de diferentes atores no processo educativo (UNESCO, 2019, p. 12).

O campo das políticas públicas apresenta desafios adicionais. Bezuidenhout et al. (2017) observam que países que avançaram na institucionalização dos REL incluíram dispositivos legais e marcos regulatórios que asseguram continuidade e financiamento, protegendo o projeto de oscilações políticas. No Brasil, iniciativas como o Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE) e os repositórios universitários constituem avanços relevantes, mas ainda insuficientes para elevar a agenda da educação aberta à condição de política de Estado.

O fortalecimento de uma cultura de abertura e colaboração acadêmica também merece atenção. Peters e Deimann (2013) analisam que a valorização da autoria coletiva e do compartilhamento confronta modelos tradicionais que associam prestígio acadêmico ao fechamento do conhecimento. Esse deslocamento simbólico é crucial para que o uso dos REL seja incorporado não como alternativa periférica, mas como componente legítimo da prática educativa e científica.

Quando observados em conjunto, esses elementos indicam que consolidar a educação aberta não é um desafio meramente tecnológico, mas político, cultural e pedagógico. Trata-se de entender o conhecimento como elemento de justiça cognitiva e instrumento de cidadania. Esse horizonte só se materializa mediante a construção de políticas públicas consistentes, o fortalecimento da infraestrutura, a

formação docente continuada, a participação social e o reconhecimento do compartilhamento como princípio e não como exceção.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação examinou a relevância da educação aberta e dos Recursos Educacionais Livres (REL) no contexto brasileiro, discutindo sua capacidade de democratizar o acesso ao conhecimento e de promover práticas pedagógicas mais inclusivas e colaborativas. O estudo teve como objetivo analisar o potencial desses recursos para ampliar a autonomia docente, favorecer a participação discente e fortalecer uma cultura educacional orientada pelo compartilhamento.

A análise bibliográfica evidenciou que a adoção de REL oportuniza maior acessibilidade, inovação metodológica e colaboração internacional, contribuindo para reduzir desigualdades educacionais historicamente observadas. Também se constatou que a flexibilização dos materiais possibilita adequações culturais e linguísticas, ampliando a pertinência dos conteúdos e fortalecendo o protagonismo dos sujeitos da aprendizagem. O trabalho confirmou, portanto, a hipótese de que a educação aberta pode atuar como mecanismo estratégico de democratização do ensino em sociedades marcadas por assimetrias socioeconômicas.

Apesar dos avanços identificados, a pesquisa demonstrou que a consolidação dos REL enfrenta obstáculos relacionados à infraestrutura, à formação docente e à ausência de políticas públicas de caráter sistêmico. Esses desafios reforçam que a abertura não deve ser compreendida como mero recurso tecnológico, mas como projeto político-educacional que demanda investimentos contínuos, regulamentação adequada e mudança cultural.

A principal contribuição deste estudo reside em destacar a necessidade de que o conhecimento seja tratado como bem público e não como produto restrito, de modo a fortalecer o direito à educação e a promover justiça cognitiva. A reflexão desenvolvida sugere que a educação aberta constitui um caminho promissor para a construção de ecossistemas educativos mais inclusivos e responsivos às demandas contemporâneas, embora sua efetivação dependa de ações articuladas e de longo prazo.

Para pesquisas futuras, recomenda-se o aprofundamento de estudos empíricos sobre a implementação dos REL em escolas públicas, universidades e programas de formação continuada, bem como investigações comparadas entre diferentes países ou regiões, de modo a ampliar o entendimento sobre impactos, limitações e possibilidades desse campo emergente.

REFERÊNCIAS

AMIEL, Tel. **Educação aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 7, n. 2, 2012. Disponível em: https://cev.org.br/biblioteca/educacao-aberta-configurando-ambientes-praticas-e-recursos-educacionais/. Acesso em: 5 jan. 2026.

BEZUIDENHOUT, Louise; LEONELLI, Sabina; KELLY, Ann; RAPPERT, Brian. **Beyond the digital divide: towards a situated approach to open data**. Science, Technology & Human Values, 2017. Disponível em: https://academic.oup.com/spp/article/44/4/464/3959654. Acesso em: 5 jan. 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

HILTON, John. **Open educational resources and college textbook choices: a review of research on efficacy and perceptions**. Educational Technology Research and Development, 2016. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-016-9434-9. Acesso em: 6 jan. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Recomendação sobre Recursos Educacionais Abertos (REA)**. Paris: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.unesco.org/en/open-educational-resources. Acesso em: 5 jan. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Diretrizes para Recursos Educacionais Abertos na Educação Superior**. Paris: UNESCO, 2022. Disponível em: https://museologia-portugal.net/files/diretrizes_para_recursos_educacionais_abertos_rea-unesco.pdf. Acesso em: 6 jan. 2026.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. **Education at a Glance 2020: OECD Indicators**. Paris: OECD, 2020. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2020_69096873-en.html. Acesso em: 5 jan. 2026.

PETERS, Michael; DEIMANN, Markus. **The digital university: a dialogue and manifesto**. New York: Peter Lang, 2013.

WILEY, David. **The access compromise and the 5th R**. Iterating toward openness, 2014. Disponível em: https://edtechbooks.org/openedreader/the-access-compromise-and-the-5th-r. Acesso em: 5 jan. 2026.

WILEY, David; HILTON, John. **Defining OER-enabled pedagogy**. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, Athabasca, v. 19, n. 4, 2018. Disponível em: https://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/3601. Acesso em: 5 jan. 2026.

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 53

EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA BNCC

COMPREHENSIVE EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF THE BNCC (NATIONAL COMMON CORE CURRICULUM)

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-053

Kleber Wilson Bezerra
Graduado em Pedagogia - UNIVESP
Mestre em Educação - Universidade Estácio de Sá
E-mail: kleberwb@gmail.com

Joselma Coelho Lima dos Santos
Especialista em Gestão, Supervisão e Coordenação Escolar (INTA)
E-mail: joselmagadita@gmail.com

Joelma Alves da Silva Araújo
Mestre em Saúde Materno Infantl-UFF(Niterói)
E-mail: Joelmasesau2017@gmail.com

Luciane Alves Matos da Silva
Graduanda de Mestrado - UFMA
E-mail: lucianeamdasilva@gmail.com

Rafaelly Andressa Ferreira Miranda Barbosa
Licenciada em Química - Centro Universitário ETEP
São Luís MA
E-mail: rafaelly.snt.dp@gmail.com

Jean Amaral Gomes Lima
Graduado em Matemática - UPE
Msc em Ciências da Educação - USC/Py
E-mail: jean.doutorando@gmail.com

RESUMO
A educação integral, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propõe a formação plena dos estudantes, considerando dimensões cognitivas, socioemocionais, culturais e éticas. Este capítulo tem como objetivo analisar a educação integral na perspectiva da BNCC, destacando seus fundamentos pedagógicos e implicações para a prática educativa na Educação Básica. A metodologia adotada consiste em uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentada em revisão narrativa da literatura, com análise de documentos oficiais do Ministério da Educação e produções científicas de autores que discutem currículo, formação humana e políticas educacionais. Os resultados evidenciam que a BNCC fortalece a concepção de educação integral ao articular competências gerais, aprendizagem significativa e desenvolvimento socioemocional, promovendo a integração entre saberes escolares e contextos sociais dos estudantes. Conclui-se que a implementação efetiva da educação integral exige reorganização curricular, práticas pedagógicas interdisciplinares e formação continuada dos professores, de modo a garantir uma educação equitativa, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral do educando.

Palavras-chave: BNCC; Educação Integral; Desenvolvimento Integral; Educação Básica; Formação Humana.

ABSTRACT
Integral education, as guided by Brazil's National Common Core Curriculum (BNCC), aims at the comprehensive development of students by addressing cognitive, socio-emotional, cultural, and ethical dimensions. This chapter aims to analyze integral education from the BNCC perspective, highlighting its pedagogical foundations and implications for educational practices in Basic Education. The methodology adopted is a qualitative, exploratory, and descriptive study based on a narrative literature review, including the analysis of official documents from the Ministry of Education and scientific publications by authors who discuss curriculum, human development, and educational policies. The results indicate that the BNCC strengthens the concept of integral education by integrating general competencies, meaningful learning, and socio-emotional development, fostering connections between school knowledge and students' social contexts. It is concluded that the effective implementation of integral education requires curricular reorganization, interdisciplinary pedagogical practices, and continuous teacher training to ensure equitable, inclusive education committed to the holistic development of learners.

Keywords: BNCC; Integral Education; Integral Development; Basic Education; Human Formation.

1 INTRODUÇÃO

A educação integral tem se consolidado como um dos principais referenciais para a organização do currículo e das práticas pedagógicas na Educação Básica brasileira, especialmente após a homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). Essa perspectiva compreende o estudante como um sujeito integral, considerando não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também as dimensões socioemocional, cultural, ética e física, em consonância com as demandas contemporâneas da sociedade. Nesse contexto, a BNCC assume papel central ao orientar a formação humana integral, articulando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para o exercício da cidadania.

> "Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir." (Brasil, 2018, p. 14)

Apesar dos avanços normativos, observa-se que a efetivação da educação integral nas escolas ainda enfrenta desafios relacionados à compreensão conceitual, à organização curricular e à implementação de práticas pedagógicas coerentes com os pressupostos da BNCC. Dessa forma, delimita-se como problema de pesquisa a seguinte questão: de que maneira a educação integral é concebida e operacionalizada na perspectiva da BNCC, e quais são seus principais desafios e contribuições para a formação dos estudantes da Educação Básica?

A educação integral busca o desenvolvimento do sujeito em sua totalidade. Morin (2011) corrobora essa visão ao afirmar que o ser humano é, ao mesmo tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico.

O objetivo geral deste capítulo é analisar a educação integral à luz da BNCC, destacando seus fundamentos teóricos e implicações para o currículo e as práticas educativas. Como objetivos específicos, busca-se: compreender o conceito de educação integral presente nos documentos oficiais; identificar os princípios da BNCC relacionados ao desenvolvimento integral; e discutir os desafios e possibilidades para sua implementação no contexto escolar.

Também vale citar as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que versa:

> "É essa concepção de educação integral que deve orientar a organização da escola, o conjunto de atividades nela realizadas, bem como as políticas sociais que se relacionam com as práticas educacionais. Em cada criança, adolescente, jovem ou adulto, há uma criatura humana em formação e, nesse sentido, cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões." (Brasil, 2013, p. 22)

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de aprofundar o debate sobre a educação integral como política pública e prática pedagógica, contribuindo para a reflexão de educadores, gestores e pesquisadores comprometidos com uma educação mais equitativa, inclusiva e significativa.

Do ponto de vista teórico, o estudo fundamenta-se em autores que discutem formação humana, currículo e educação integral, como Freire, Libâneo e Morin, além dos documentos normativos do Ministério da Educação, especialmente a BNCC, que orienta a organização curricular e o desenvolvimento das competências gerais na Educação Básica.

2 METODOLOGIA

2.1 ABORDAGEM E NATUREZA DA PESQUISA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, por possibilitar a compreensão aprofundada dos significados, concepções e fundamentos que sustentam a educação integral na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. A pesquisa qualitativa permite interpretar fenômenos educacionais em sua complexidade, considerando aspectos históricos, sociais e pedagógicos que influenciam a construção do currículo e das práticas escolares. O caráter exploratório justifica-se pela necessidade de ampliar a compreensão sobre o tema, enquanto a natureza descritiva possibilita a sistematização e análise das principais diretrizes e conceitos presentes nos documentos e na literatura especializada.

2.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA, FONTES DE DADOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA

O delineamento do estudo baseia-se em uma revisão narrativa da literatura, método que possibilita reunir, analisar e interpretar produções acadêmicas e normativas relacionadas à educação integral e à BNCC. Esse tipo de revisão é adequado quando se busca compreender o estado do conhecimento sobre determinado tema, identificar tendências teóricas e discutir diferentes perspectivas conceituais, sem a pretensão de esgotar a produção científica existente.

As fontes de dados utilizadas neste estudo incluem documentos oficiais do Ministério da Educação, com ênfase na Base Nacional Comum Curricular, bem como livros, artigos científicos e literatura acerca do assunto. A coleta de dados ocorreu por meio de levantamento bibliográfico sistematizado, realizado em bases acadêmicas e repositórios institucionais, utilizando descritores como “educação integral”, “BNCC”, “formação humana” e “currículo”.

Foram adotados como critérios de inclusão: publicações que abordam diretamente a educação integral no contexto da Educação Básica; estudos que discutem currículo e competências gerais da BNCC; e obras de autores clássicos e contemporâneos reconhecidos no campo educacional. Como critérios de

exclusão, descartaram-se materiais que não apresentavam relação direta com os objetivos da pesquisa, textos de caráter exclusivamente opinativo e produções desatualizadas ou sem respaldo teórico consistente.

2.3 DELIMITAÇÃO DO CORPUS, INSTRUMENTOS DE REGISTRO E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A amostra da pesquisa é intencional e composta por um conjunto selecionado de documentos normativos e produções acadêmicas consideradas relevantes para a temática investigada. O corpus de análise foi delimitado de modo a contemplar diferentes abordagens teóricas sobre educação integral, garantindo diversidade conceitual e consistência analítica. A seleção das obras levou em consideração sua relevância científica, contribuição teórica e alinhamento com os objetivos do estudo.

Para o registro e organização dos dados, utilizaram-se fichamentos analíticos, quadros sinópticos e resumos interpretativos, que permitiram sistematizar as informações coletadas e facilitar a comparação entre os diferentes autores e documentos analisados. Esses instrumentos contribuíram para a identificação de convergências e divergências conceituais relacionadas à educação integral e à BNCC.

A análise dos dados foi realizada por meio da análise temática, permitindo a identificação de categorias analíticas relacionadas aos princípios da educação integral, às competências gerais da BNCC e às implicações para o currículo e as práticas pedagógicas. A discussão fundamentou-se no diálogo entre os dados obtidos e os referenciais teóricos que tratam da formação humana integral, do papel social da escola e da organização curricular, possibilitando uma interpretação crítica dos desafios e potencialidades da implementação da educação integral no contexto educacional brasileiro.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos documentos oficiais e da literatura científica evidenciou que a educação integral, na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), constitui um eixo estruturante para a organização do currículo e das práticas pedagógicas na Educação Básica. Os resultados foram organizados em categorias analíticas que permitem compreender os principais achados do estudo e suas implicações para o contexto educacional.

3.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL E FORMAÇÃO HUMANA

Os achados indicam que a BNCC reforça a concepção de educação integral ao compreender o estudante como sujeito histórico, social e cultural, cujo desenvolvimento envolve múltiplas dimensões. Essa perspectiva dialoga com autores como Freire e Morin, que defendem uma formação humana voltada para a autonomia, o pensamento crítico e a integração dos saberes. A literatura analisada aponta que a educação

integral supera a visão conteudista do ensino, promovendo aprendizagens significativas que articulam conhecimentos escolares e experiências de vida.

Saviani (2018), contribui para o debate da educação integral ao defender uma escola que garanta o acesso das massas populares ao saber sistematizado como forma de emancipação política. Embora o foco central da obra seja a pedagogia histórico-crítica, ela fundamenta a ideia de educação integral no sentido de prover uma formação completa e sólida, combatendo a seletividade e a exclusão social. Dessa forma, Saviani dialoga com Freire (2019) que defende que o processo educativo não deve ser apenas uma transferência de conhecimentos técnicos, mas uma formação ética, crítica e humana do sujeito.

3.2 COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Os resultados revelam que as dez competências gerais da BNCC constituem o principal mecanismo de operacionalização da educação integral no currículo. Essas competências articulam aspectos cognitivos, socioemocionais, éticos e culturais, evidenciando uma proposta formativa que transcende a mera transmissão de conteúdos. Estudos de Libâneo (2012, 2013) e outros pesquisadores do currículo destacam que essa abordagem favorece a interdisciplinaridade e a contextualização do conhecimento, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e alinhada às demandas contemporâneas.

A análise da literatura evidencia que a efetivação da educação integral exige mudanças nas práticas pedagógicas, com destaque para metodologias ativas, trabalho interdisciplinar e valorização do protagonismo estudantil. Os resultados indicam que práticas centradas no estudante favorecem o desenvolvimento integral ao estimular a autonomia, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento. No entanto, os estudos também apontam desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura escolar e à necessidade de reorganização do tempo e do espaço pedagógico.

3.3 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO

Os resultados demonstram que, embora a BNCC apresente diretrizes claras para a educação integral, sua implementação ainda enfrenta obstáculos, como a resistência a mudanças curriculares e a fragilidade das políticas de formação continuada. Por outro lado, a literatura destaca possibilidades promissoras, como a integração entre escola, família e comunidade, além do fortalecimento de práticas pedagógicas inovadoras. Esses achados reforçam a necessidade de ações articuladas entre gestores, professores e formuladores de políticas públicas para consolidar a educação integral no cotidiano escolar.

> Numa breve recuperação do debate sobre a questão da educação integral, podemos detectar defesas em torno da ampliação dos tempos escolares e do aumento dos conteúdos escolares com atendimento ao longo de todo o dia, com aulas ministradas pelos próprios professores. Assim como também, em maior parte, defende-se não apenas a ampliação dos tempos escolares, mas a concretização da organização de uma escola que se caracterize como de educação integral, que preze pelo desenvolvimento das múltiplas dimensões do sujeito, mais especificamente pela compreensão da formação humana integral. Há, ainda, propostas de ampliação do tempo pela criação do contraturno, com oficinas que desenvolvam outras dimensões do indivíduo que não apenas a cognitiva. Uma pluralidade de concepções sobre a educação integral vai se configurando. (Varani, Campos, Rossin, 2019, p. 181)

De modo geral, os resultados e a discussão evidenciam que a educação integral, conforme proposta pela BNCC, representam um avanço significativo para a formação dos estudantes, desde que acompanhada de condições institucionais, pedagógicas e formativas que viabilizem sua efetivação na prática educacional.

4 CONCLUSÃO

Este capítulo teve como objetivo analisar a educação integral na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, destacando seus fundamentos teóricos e suas implicações para o currículo e as práticas pedagógicas na Educação Básica. A partir da revisão da literatura e da análise dos documentos oficiais, foi possível compreender como a BNCC orienta a formação humana integral ao considerar o desenvolvimento cognitivo, socioemocional, cultural, ético e físico dos estudantes.

> "[...] a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades." (Brasil, 2018, p. 14)

Os principais resultados do estudo evidenciam que a educação integral constitui um eixo estruturante da proposta curricular da BNCC, especialmente por meio das competências gerais, que promovem a articulação entre conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Verificou-se, ainda, que a efetivação dessa perspectiva demanda práticas pedagógicas interdisciplinares, metodologias ativas e o fortalecimento do protagonismo estudantil, bem como processos contínuos de formação docente e reorganização curricular.

Como contribuição, esta pesquisa amplia o debate teórico sobre educação integral, oferecendo subsídios para educadores, gestores e pesquisadores refletirem sobre a implementação da BNCC no contexto escolar. O estudo também contribui ao sistematizar conceitos e diretrizes que podem orientar a elaboração de currículos e práticas pedagógicas comprometidas com uma educação mais equitativa, inclusiva e significativa.

Por fim, sugere-se que pesquisas futuras aprofundem investigações empíricas sobre a implementação da educação integral em diferentes realidades escolares, analisando os impactos dessa abordagem no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento integral dos estudantes, bem como as condições institucionais necessárias para sua consolidação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. Brasília, 2018.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 22. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

VARANI, Adriana; CAMPOS, Cristina Maria; ROSSIN, Elizabeth. A formação humana integra a educação integral? O que as práticas pedagógicas têm a nos dizer. Cad. Cedes, Campinas, v. 39, n. 108, p. 177-192, maio-ago., 2019.

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 54

FERRAMENTA DIGITAL *BLOG*: ENSINO-APRENDIZAGEM DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

DIGITAL BLOG TOOL: TEACHING-LEARNING LITERATURE IN HIGH SCHOOL

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-054

Genivan Silva Pereira
Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
E-mail: genivan2011@hotmail.com

Simone Santos de Jesus
Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS)
E-mail: simone.cruz898@academico.ifs.edu.br

RESUMO
Este estudo analisa o uso do *blog* como ferramenta digital no ensino-aprendizagem de Literatura no Ensino Médio, considerando os desafios relacionados ao desinteresse discente e às dificuldades de leitura e escrita. O objetivo é comparar as funcionalidades técnicas de dois *blogs* — Revista CMC (Comunicação, Mídia e Consumo) e Superinteressante — a fim de verificar seu potencial pedagógico no contexto escolar. A pesquisa possui abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, tendo como procedimento a análise comparativa de funcionalidades a partir de capturas de tela das interfaces dos *blogs*, selecionados com base em critérios de acessibilidade, relevância comunicacional, diversidade de recursos e afinidade com o público jovem. Os resultados indicam que o *blog* Revista CMC apresenta um conjunto mais amplo de recursos técnicos, configurando-se como uma plataforma mais adequada ao uso educacional, enquanto o *blog* Superinteressante, embora atrativo em termos de conteúdo, apresenta limitações que restringem sua aplicabilidade didática. Conclui-se que a presença de ferramentas de navegação, interatividade e acessibilidade digital é determinante para a viabilidade pedagógica dos blogs no ensino de Literatura.

Palavras-chave: Ferramenta digital *blog*; Ensino-aprendizagem; Literatura; Tecnologias digitais.

ABSTRACT
This study analyzes the use of blogs as digital tools in the teaching-learning process of Literature in Brazilian high schools, considering challenges such as students' lack of interest and difficulties in reading and writing. The aim is to compare the technical functionalities of two blogs — *Revista CMC* (Communication, Media and Consumption) and *Superinteressante* — in order to evaluate their pedagogical potential in the school context. The research adopts a qualitative approach with an exploratory and descriptive design, using a comparative analysis of functionalities based on screenshots of the blogs' interfaces, selected according to accessibility, communicative relevance, diversity of resources, and affinity with young audiences. The results indicate that *Revista CMC* offers a broader set of technical features, making it more suitable for educational use, whereas *Superinteressante*, despite its appealing content, presents technical limitations that restrict its didactic applicability. It is concluded that the presence of navigation, interactivity, and digital accessibility tools is a determining factor for the pedagogical viability of blogs in Literature teaching.

Keywords: Digital *blog* tool; Teaching-learning; Romantic literature; Digital technology.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Literatura nas escolas brasileiras, sobretudo no Ensino Médio, frequentemente se restringe à apresentação cronológica da história literária, tratando apenas de movimentos, escolas e estilos de época. Essa abordagem, centrada em conteúdos linguísticos e estruturais, muitas vezes negligencia a experiência estética, interpretativa e crítica das obras. Nessa perspectiva, a leitura literária passa a ter um papel secundário, já que o foco principal reside na memorização de características de correntes literárias, sem o aprofundamento na análise crítica e nas múltiplas possibilidades de leitura que um texto literário oferece. Como consequência, os estudantes não apenas se distanciam da Literatura como campo do saber e como arte, mas também demonstram desinteresse e desmotivação frente à disciplina, o que compromete significativamente o processo de ensino-aprendizagem.

Essa limitação metodológica é agravada por outros fatores recorrentes na realidade escolar, como a escassez de material didático atualizado e atrativo, o tempo curricular insuficiente para o desenvolvimento de atividades significativas e, principalmente, a ausência de propostas pedagógicas que dialoguem com as práticas sociais e midiáticas dos estudantes. Diante disso, torna-se urgente a necessidade de repensar os paradigmas tradicionais do ensino de Literatura e considerar novas metodologias que integrem a linguagem literária a outras linguagens e suportes, principalmente os digitais. As tecnologias digitais, quando utilizadas com intencionalidade pedagógica, têm o potencial de ressignificar o lugar da Literatura na escola, ampliando sua relevância e promovendo maior engajamento dos discentes.

Nesse cenário, a utilização de *blogs* como ferramenta de mediação no processo de ensino-aprendizagem de Literatura apresenta-se como uma estratégia eficaz e contemporânea. Os *blogs*, por sua natureza hipertextual, multimodal e interativa, permitem a construção de espaços colaborativos de leitura, escrita crítica e produção literária. Eles possibilitam que os estudantes não apenas consumam conteúdos literários, mas também os produzam, compartilhem e discutam coletivamente, ampliando suas competências leitora, escritora e interpretativa. Assim, o *blog* pode funcionar como ponte entre os conteúdos literários escolares e as práticas comunicativas do mundo digital, contribuindo para a formação de leitores críticos e autônomos.

Face ao exposto, esta pesquisa tem como objetivo discutir de que maneira a ferramenta digital *blog* pode contribuir de forma significativa para o ensino-aprendizagem de Literatura no Ensino Médio, enfrentando desafios como a carência de recursos didáticos, o tempo curricular reduzido e a baixa motivação dos alunos. Além de abordar as características formais dos movimentos literários, a proposta visa estimular o desenvolvimento da crítica literária e da leitura ativa, promovendo uma aproximação mais sensível e reflexiva dos estudantes em relação aos textos.

Para sustentar essa discussão, esta pesquisa fundamenta-se teoricamente em autores como Dias (2012), Coscarelli (2016), Marcuschi (2004) e Ribeiro (2005), cujos estudos abordam as possibilidades

pedagógicas das ferramentas digitais em contextos escolares. No que tange ao ensino-aprendizagem de Literatura como proposta temática e formativa, os apontamentos de Strogenski e Soares (2011) orientam a reflexão sobre práticas metodológicas que priorizam a leitura crítica, a fruição estética e a construção de sentido nas aulas de Literatura.

Como parte da metodologia da pesquisa, foram analisados dois *blogs* amplamente reconhecidos no meio digital: o *blog* Revista CMC (Comunicação, Mídia e Consumo) e o *blog* Superinteressante. A escolha dessas plataformas se deu por sua relevância na difusão de conteúdos multimodais e por apresentarem estruturas discursivas que dialogam com o perfil de leitores jovens. Foram realizados recortes dessas páginas com o objetivo de identificar e descrever funcionalidades específicas que possam ser aplicadas didaticamente em sala de aula, facilitando a integração da Literatura aos recursos digitais.

Este artigo organiza-se da seguinte maneira: em um primeiro momento, discorre-se sobre as principais dificuldades encontradas no ensino-aprendizagem de Literatura nas escolas de Ensino Médio; em seguida, apresenta-se a ferramenta digital *blog* como estratégia metodológica viável para as aulas da disciplina, destacando suas funcionalidades e potencialidades pedagógicas. Na sequência, são discutidos os resultados obtidos por meio da análise de recortes dos *blogs* selecionados, demonstrando como tais ferramentas podem ser inseridas no cotidiano escolar e quais os impactos observados na aprendizagem literária dos estudantes. Por fim, são apresentadas as considerações finais da pesquisa, enfatizando a importância da mediação crítica e criativa do professor no uso das tecnologias digitais como aliadas da formação leitora.

2 DESAFIOS DO ENSINO DE LITERATURA EM SALA DE AULA

O ensino de literatura no Ensino Médio, ainda hoje, enfrenta entraves estruturais e metodológicos que comprometem sua efetividade formativa. Em grande parte das escolas, a prática pedagógica permanece centrada na identificação de características das escolas literárias e em leituras fragmentadas e descontextualizadas das obras, reduzindo a literatura a um objeto teórico, desvinculado de sua dimensão estética, política e cultural. Tal perspectiva distancia-se da natureza complexa da literatura como fenômeno simbólico, inserido nas práticas sociais e nas múltiplas formas de produção de sentido. Essa crítica já havia sido evidenciada por Ribeiro (2017), ao afirmar que:

> Definir literatura como instrumento passível de ensinar é basicamente tarefa impraticável, pelo fato desta fazer parte dos fenômenos culturais. No ensino de literatura na escola de educação básica verifica-se, a todo o momento, certo engessamento, ocasionado pela forte tendência à teorização da literatura a partir de sua história, dividida em períodos e/ou escolas literárias (Ribeiro, 2017, p. 3).

Nesse sentido, o ensino literário ainda prioriza a taxonomia das escolas estéticas, muitas vezes sem permitir que o aluno entre em contato direto com os textos em sua completude e densidade simbólica. Como resultado, a literatura é esvaziada de sua potência de significação, tornando-se um conteúdo técnico, desprovido de valor formativo real. A leitura, nesses moldes, não desperta engajamento, tampouco provoca reflexão crítica sobre a realidade.

A esse problema soma-se um segundo impasse: o suposto desinteresse dos jovens pela leitura. Embora muitos educadores insistam que os estudantes "não gostam de ler", tal argumento ignora transformações profundas nas práticas contemporâneas de leitura. Na verdade, os jovens leem o tempo todo — porém em suportes e linguagens distintos dos valorizados pela escola. As trocas constantes por meio de mensagens em aplicativos como *WhatsApp*, as interações em redes sociais como *Instagram*, e o consumo de conteúdo em plataformas como *Pinterest* revelam práticas discursivas legítimas, ainda que marginalizadas pelo currículo tradicional.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) com suplemento de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2016, dos 116 milhões de brasileiros com acesso à internet, 94,2% a utilizavam para enviar e receber mensagens de texto, voz ou imagem por meio de aplicativos como *WhatsApp* e *Facebook*. Apenas 5,8% empregavam a rede para outras finalidades. Além disso, o uso da internet mostrou-se majoritariamente concentrado entre os jovens de 18 a 24 anos, que representavam 75,3% do total, contrastando com os 24,7% da população com 60 anos ou mais. Esses dados reforçam a centralidade das tecnologias digitais na experiência cotidiana da juventude.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível repensar o ensino de literatura a partir de uma articulação mais orgânica com as linguagens digitais. Como argumenta Dias (2012, p. 82),

> o uso do computador como ferramenta de leitura, de escrita e pesquisa, o ciberespaço, a hipermodalidade e a hipermedialidade que compõem os textos da web, além de motivarem as aulas, ainda propiciam aos alunos a possibilidade de desenvolverem habilidades de compreensão, produção e edição de textos de forma mais situada e a partir de novas tecnologias.

Desse modo, a literatura deixa de ser um conteúdo fixo a ser transmitido e passa a ser um campo de experiências discursivas, conectado às práticas sociais dos alunos. Além disso, o uso das tecnologias pode funcionar como estratégia motivadora, considerando que os estudantes já estão familiarizados com esses suportes. Strogency e Soares (2011) alertam, no entanto, para a necessidade de orientação crítica nesse processo, pois a falta de conhecimento aprofundado sobre os autores, os movimentos literários e os contextos de produção textual pode limitar a experiência literária à mera constatação de fatos, esvaziando seu potencial interpretativo.

Outra problemática recorrente no ensino de literatura refere-se à fragmentação das obras literárias. Com frequência, os alunos não têm acesso integral às obras que estudam. Muitas vezes, o professor seleciona apenas excertos que ilustram determinadas características da escola literária abordada, sem permitir a leitura completa do texto. Por exemplo, ao trabalhar *Vidas Secas* (1938), de Graciliano Ramos, como material de apoio ao estudo do romantismo, é comum que apenas trechos sejam apresentados, com foco em aspectos como o nacionalismo e o historicismo, negligenciando a densidade crítica e a especificidade estética da obra, que, aliás, pertence ao Realismo/Naturalismo. Essa abordagem parcializada é frequentemente resultado da escassez de tempo curricular, da ausência de bibliotecas equipadas e do uso de livros didáticos que priorizam conteúdos teóricos em detrimento da experiência literária.

Nesse contexto, o uso das tecnologias digitais, quando articulado a uma mediação crítica, pode atuar como alternativa viável e potente. A formação leitora no Ensino Médio não deve restringir-se à transmissão de conteúdos, mas abrir espaço para que o estudante atue como sujeito produtor de sentido. Para isso, é fundamental que o professor assuma seu papel como mediador do conhecimento. Como salienta Ribeiro (2005, p.29),

> nos dias atuais, os alunos podem aprender muitas formas em lugares diferentes, seja no google, no You Tube, em blogs, os conteúdos estão disponíveis. Embora os alunos tenham acesso a tudo, é o professor que instiga ao que aprender, é ele que desacomoda e desafia a buscar entre incontáveis informações, múltiplas fontes.

Portanto, a superação dos impasses que atravessam o ensino de literatura exige uma mudança paradigmática que vá além da mera adaptação metodológica. É preciso reconhecer a literatura como prática discursiva viva e socialmente situada, bem como acolher as múltiplas formas de leitura que compõem o cotidiano dos estudantes. O diálogo entre tradição e inovação, entre cânone e cultura digital, é o caminho possível para reconfigurar o espaço da literatura na escola como um território de significação, crítica e transformação.

3 O *BLOG* COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL NO ENSINO DA LITERATURA

A transformação digital tem impactado diretamente os processos de ensino e aprendizagem, exigindo do professor uma postura reflexiva e inovadora diante das práticas pedagógicas tradicionais. Diante desse contexto, a utilização de *blogs* como ferramentas educacionais se apresenta como uma estratégia promissora, sobretudo no ensino da literatura, onde o distanciamento entre os estudantes e os textos clássicos é cada vez mais notável.

O ensino de literatura romântica, por exemplo, enfrenta diversos desafios relacionados ao desinteresse dos alunos, à linguagem rebuscada das obras e à distância entre os contextos históricos dos

romances e a realidade contemporânea. Nesse cenário, o *blog* pode funcionar como uma ponte entre o universo literário e o cotidiano dos estudantes, uma vez que este recurso permite a criação de um espaço interativo, multimodal e autoral, onde os discentes podem explorar os textos de forma mais envolvente e colaborativa.

No entanto, é necessário compreender que o uso de ambientes digitais requer mediação pedagógica criteriosa. Muitos estudantes, apesar de estarem familiarizados com o mundo digital, não dominam plenamente as práticas de leitura hipertextual exigidas pela navegação *online*. Como alerta Coscarelli (2016, p. 68), "navegar não é um processo trivial. Navegar requer dos leitores algumas habilidades diferentes daquelas exigidas na leitura do impresso para encontrar, eficientemente, as informações adequadas.".

Esse ponto é crucial, pois o *blog*, diferentemente do livro impresso, insere o aluno em um universo textual não linear, no qual ele precisa tomar decisões, seguir *links*, selecionar conteúdos e interpretar mensagens em diferentes formatos – textos, imagens, vídeos, comentários, etc. Por isso, antes de implementar o *blog* como ferramenta didática, o professor deve desenvolver junto aos alunos competências específicas de letramento digital, assegurando que saibam não apenas utilizar tecnicamente a ferramenta, mas também compreender criticamente os conteúdos ali presentes (Coscarelli, 2016).

Além disso, Marcuschi (2004) destaca que o surgimento de gêneros digitais transformou profundamente as práticas comunicativas e educativas, inserindo novas formas de expressão e interação no cotidiano escolar, visto que já estamos acostumados com as palavras e-mail, bate-papo virtual, chat, aula-chat, lista de discussão, *blog* e muitas outras expressões que fazem parte da e-comunicação. Essa familiaridade com os gêneros digitais não significa, porém, que os alunos saibam utilizá-los de maneira reflexiva. Por isso, é papel do professor ressignificar essas ferramentas dentro do contexto escolar, atribuindo-lhes um valor pedagógico que vá além do entretenimento ou da superficialidade.

O *blog*, nesse sentido, pode cumprir funções diversas: ser um diário de leitura literária, um espaço para resenhas e análises de obras, uma plataforma de debate crítico sobre temáticas presentes nos romances, entre outras possibilidades. A proposta de leitura e produção textual em *blogs* pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos estudantes, além de fomentar a autonomia, a autoria e o pensamento crítico.

Zacarias (2016, p. 25) reforça esse potencial ao afirmar que "a leitura e a navegação em sites, *blogs* e redes sociais, são algumas das possibilidades para o trabalho com textos do ambiente digital". Essas práticas contribuem para a construção de uma relação mais significativa entre os alunos e os textos literários, permitindo que se apropriem dos conteúdos de maneira mais ativa, criativa e contextualizada. Ao escrever sobre obras literárias no *blog*, por exemplo, os alunos reinterpretam os textos à luz de suas próprias experiências, tornando o processo de leitura mais participativo e formativo.

Ademais, o *blog* possibilita o trabalho interdisciplinar e a articulação de múltiplas linguagens. É possível, por exemplo, incorporar vídeos explicativos, áudios com leituras dramatizadas, imagens ilustrativas e até entrevistas com autores ou especialistas. Isso contribui para uma abordagem mais rica e dialógica da literatura, aproximando os alunos da complexidade estética e temática dos textos literários.

Outro ponto relevante é o papel da escola na institucionalização do uso dessa ferramenta. Ao criar um *blog* coletivo, a instituição pode utilizá-lo como um espaço de divulgação das produções estudantis, de construção de identidade pedagógica e de aproximação entre a comunidade escolar e as práticas educativas. Com isso, o *blog* deixa de ser apenas um recurso pontual para se tornar parte integrante de uma proposta pedagógica mais ampla e conectada com as demandas do século XXI.

Por fim, é importante ressaltar que o uso do *blog* como ferramenta educacional não beneficia apenas os alunos. O próprio corpo docente pode se apropriar da plataforma para refletir sobre suas práticas, publicar conteúdos didáticos, trocar experiências com outros educadores e se manter atualizado sobre as inovações na área educacional. Trata-se, portanto, de uma via de mão dupla: ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento dos estudantes, o *blog* também contribui para a formação continuada dos professores.

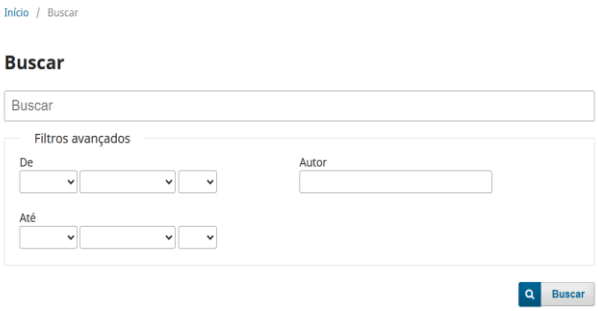
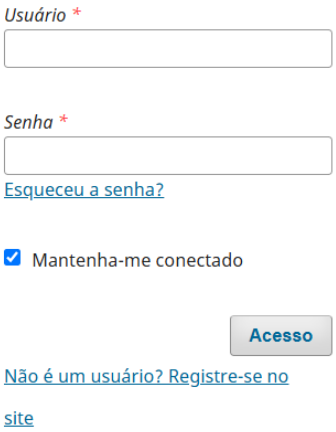
Dessa forma, ao integrar o *blog* no ensino da literatura, o professor amplia o alcance e a eficácia de sua prática pedagógica, promovendo o letramento digital e literário de forma integrada, crítica e significativa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com o objetivo de identificar e refletir sobre as funcionalidades técnicas que tornam os *blogs* ferramentas didáticas relevantes no processo de ensino-aprendizagem de literatura, elaborou-se um quadro comparativo entre dois *blogs* amplamente acessados por leitores jovens: o blog *Revista CMC (Comunicação, Mídia e Consumo)* e o *blog Super Interessante*. A análise baseia-se no levantamento de funcionalidades específicas que contribuem para uma navegação mais interativa, autônoma e formativa, como ferramentas de busca, possibilidades de cadastro, tradução para outros idiomas, resumos de conteúdo e a opção de download em PDF.

Esses elementos foram observados por meio de “prints” extraídos das interfaces dos *blogs*, permitindo verificar de forma sistemática quais recursos estão presentes em cada um. A ideia central é compreender de que maneira tais funções podem ser aproveitadas pedagogicamente em sala de aula, especialmente no contexto da leitura e produção de textos literários no Ensino Médio. O quadro a seguir sintetiza essas informações, facilitando a visualização e a análise comparativa dos recursos disponíveis em cada plataforma digital.

Quadro 1 – Comparativo entre dois *blogs* que possuem ou não as funções representadas pelas capturas de tela

Print Screen* de recortes de *blogs	**Função**	***Blog*: Revista CMC (Comunicação, Mídia e Consumo)**	***Blog*: Super Interessante**
	Permite pesquisar o conteúdo solicitado e o escopo de busca serve para localizar as obras por título, autor, data, entre outros.	(x) Sim ( ) Não	( ) Sim (x) Não
	Permite que o visitante crie seu próprio cadastro no *blog*, e assim receba notificações cada vez que for publicada alguma novidade no mesmo.	(x) Sim ( ) Não	( ) Sim (x) Não
	Permite fazer pesquisas sobre os autores da obra ou do conteúdo que está lendo.	(x) Sim ( ) Não	(x) Sim ( ) Não
	A ferramenta “idioma” permite ao internauta acessar o conteúdo em diversas línguas faladas no mundo.	(x) Sim ( ) Não	( ) Sim (x) Não

Idioma English Español (España) **Português (Brasil)**			
Resumo O artigo tem como objetivo verificar as similaridades e as diferenças de tratamento da temática amorosa a fim de constatar as mudanças nas representações e significados do amor para as mulheres. Para tanto, compara-se o contexto sociocultural da década de 1980 com o do início do século XXI. Com esse intuito, o corpus da pesquisa são os romances sentimentais da editora Nova Cultural e da Harlequin Books, distribuídos atualmente no Brasil tanto pela mídia impressa como pela internet. A análise possibilita verificar as estratégias de abordagem da temática desde o surgimento dos primeiros romances desta espécie no Brasil, em 1978, até o "encontro digital" das apreciadoras desse tipo de literatura na web, bem como suas implicações na cultura contemporânea que busca o desejo de "viver junto" o amor. Palavras-chave: Amor; cultura contemporânea; romances sentimentais; web. ABSTRACT This text aims to verify the similarities and differences in the use of loverelated themes in order to observe the changes in representations and meanings of love to women. To do so the 1980's sociocultural context is compared to its correspondent in the early 21st century. With this goal, the research's core are the sentimental romance books from Nova Cultural publishing house and Harlequin Books, available in Brazil both in print and through the Internet. The analysis enables the verification of the theme approach strategies since their first publication in Brazil, in 1978, up to the "digital gathering" of fans of such literature on the web, as well as their implications in todayś culture which endeavors to "live love together". Keywords: Love; contemporary culture; sentimental novels; web.	Possui ferramenta "Resumo", serve para que o internauta possa ler uma síntese que será apresentada no conteúdo.	(x) Sim ( ) Não	(x) Sim ( ) Não
PDF	Possibilita ao internauta baixar o texto em PDF, para que o mesmo leia o conteúdo sem acesso à internet a qualquer hora da aula.	(x) Sim ( ) Não	( ) Sim (x) Não

Fonte: Autores (2025)

O quadro comparativo construído entre os *blogs Revista CMC (Comunicação, Mídia e Consumo)* e *Superinteressante* oferece uma visão funcional detalhada de como cada plataforma se estrutura tecnologicamente para fins de navegação, acesso e uso pedagógico. A partir de recortes extraídos diretamente de suas interfaces, identificou-se a presença (ou ausência) de determinadas ferramentas digitais que podem, de forma significativa, favorecer o ensino de literatura no Ensino Médio, sobretudo à luz das necessidades e práticas digitais dos estudantes.

No panorama geral, observa-se que o *Blog Revista CMC* apresenta-se como uma plataforma muito mais completa e funcional do ponto de vista pedagógico. Todas as funcionalidades avaliadas estão presentes — ferramentas de busca, cadastro de usuários, tradução de idiomas, resumos de conteúdo e possibilidade de baixar arquivos em PDF — o que o torna altamente viável para aplicação educacional. Em contrapartida,

o *Blog Superinteressante*, embora reconhecido por sua popularidade e linguagem acessível, carece de recursos fundamentais como busca, tradução de conteúdo e salvamento em PDF, limitando sua aplicabilidade didática, especialmente em contextos de escolas públicas com menor infraestrutura tecnológica.

Entre as funções analisadas, destaca-se a ferramenta de busca, presente apenas no *Revista CMC*, que permite localizar conteúdos por autor, data ou título. Esse recurso, quando explorado pedagogicamente, favorece a personalização do percurso leitor, facilita a retomada de conteúdos estudados em aula e incentiva a prática investigativa e crítica dos alunos — o que está alinhado com as propostas de letramento literário discutidas por Coscarelli (2016). Já a funcionalidade de cadastro e envio de notificações, também exclusiva do CMC, contribui para consolidar o vínculo entre o aluno e o *blog*, transformando a leitura em uma prática recorrente e autônoma. Trata-se de uma estratégia que estimula a participação contínua do estudante e o aproxima de uma cultura digital mais engajada com o conhecimento.

Outro ponto importante diz respeito à possibilidade de realizar pesquisas sobre os autores das obras, funcionalidade presente em ambos os *blogs*. Essa ferramenta permite que o aluno contextualize historicamente e esteticamente as produções literárias, estabelecendo relações entre o autor, a escola literária, os valores de época e os temas abordados, como defendem Marcuschi (2004) e Ribeiro (2005). No ensino da literatura romântica, por exemplo, tal funcionalidade pode ser explorada para que os estudantes identifiquem o *ethos* romântico, os elementos de subjetividade, idealização amorosa e nacionalismo presentes nas obras.

A ferramenta de tradução de idiomas, presente apenas no *blog* CMC, amplia ainda mais as possibilidades didáticas. Ao permitir que o conteúdo seja acessado em diversas línguas, ela viabiliza projetos interdisciplinares com Língua Estrangeira Moderna, atividades de leitura comparada e maior acessibilidade para alunos multilíngues. Essa função reforça o caráter inclusivo e globalizado do ambiente digital educacional, além de estimular a comparação de vocabulário, estilo e estrutura textual em diferentes idiomas, o que contribui para o desenvolvimento de uma competência comunicativa mais abrangente.

Tanto a *Revista CMC* quanto o *Superinteressante* apresentam resumos e prévias dos textos. A presença dessa funcionalidade tem um valor pedagógico significativo: o resumo funciona como guia de leitura, facilitando a compreensão global e permitindo ao aluno fazer escolhas conscientes sobre o que deseja ler. Além disso, os resumos podem ser utilizados como ponto de partida para a produção textual ou para a retomada de conteúdos estudados anteriormente, fortalecendo processos de metacognição e síntese.

Outro diferencial importante do CMC é a opção de disponibilizar os textos em formato PDF, para download. Essa funcionalidade é essencial para garantir o acesso aos conteúdos em contextos de baixa conectividade, comum em muitas escolas públicas. Além de permitir a leitura *offline*, o formato PDF facilita

a organização de acervos pessoais, criação de pastas temáticas e acesso em diversos dispositivos, o que amplia as oportunidades de estudo e revisão de conteúdo.

A análise crítica dessas ferramentas, portanto, revela que suas presenças (ou ausências) não são meros detalhes técnicos, mas têm impactos diretos sobre o engajamento, a autonomia e o desempenho dos estudantes. Um *blog* educacional precisa ir além da estética e oferecer uma estrutura que permita navegação autônoma, leitura crítica, produção textual multimodal e interação colaborativa, como ressaltam Coscarelli (2016) e Dias (2012).

Nesse contexto, o *blog* se consolida como uma ferramenta didática potente no ensino da literatura. Ao associar a leitura de textos clássicos às práticas digitais cotidianas dos jovens, ele estabelece uma ponte entre o cânone literário e a cultura midiática. Como ilustrado na proposta prática presente na pesquisa, o professor pode trabalhar em sala de aula os conteúdos centrais da literatura e, em seguida, propor que os alunos produzam textos autorais — como poesias ou prosas — a partir do que foi estudado, publicando-os no *blog* escolar.

Essa abordagem, além de interdisciplinar e inovadora, estimula a autoria, a leitura ativa, o senso crítico e o diálogo entre pares. Através da funcionalidade de comentários, por exemplo, os alunos podem interagir com as produções uns dos outros, oferecendo *feedbacks* construtivos, interpretando sentidos e ampliando o repertório coletivo. O *blog*, assim, deixa de ser um espaço de consumo de conteúdo para se tornar um ambiente de autoria e construção colaborativa do saber.

Vale ressaltar, ainda, o papel fundamental do professor como mediador nesse processo. Como afirma Ribeiro (2005), em tempos de acesso massivo à informação, é o docente que provoca, questiona, desafia e orienta o uso crítico das ferramentas digitais. No caso do *blog*, cabe ao professor apresentar as funcionalidades, incentivar a leitura hipertextual, propor atividades criativas (como *podcasts*, resenhas digitais, vídeos-resumo, entrevistas) e transformar o *blog* da escola em um verdadeiro portfólio das práticas leitoras e autorais dos estudantes.

Em conclusão, a análise do quadro comparativo demonstra que a escolha consciente da plataforma digital tem implicações profundas no processo de ensino-aprendizagem. O *blog Revista CMC*, por apresentar um conjunto completo de funcionalidades técnicas e pedagógicas, mostra-se mais adequado ao contexto escolar do que o blog *Superinteressante*, cuja limitação funcional compromete seu uso educacional pleno. Ao integrar um *blog* bem estruturado às práticas literárias escolares, amplia-se o alcance do ensino, valoriza-se a produção discente, e ressignifica-se a literatura como experiência estética, crítica e social, alinhada às demandas contemporâneas da educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo discutir o uso do *blog* como ferramenta digital no processo de ensino-aprendizagem de Literatura no Ensino Médio, considerando os desafios enfrentados pelo ensino tradicional da disciplina, tais como o desinteresse discente, a fragmentação das obras literárias e a limitação de recursos didáticos. A partir de uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, realizou-se uma análise comparativa entre dois *blogs* amplamente acessados no meio digital — Revista CMC (Comunicação, Mídia e Consumo) e Superinteressante — com foco em suas funcionalidades técnicas e em seu potencial pedagógico.

Os resultados da análise evidenciaram que a presença de recursos como ferramentas de busca, possibilidade de cadastro, tradução de idiomas, resumos de conteúdo e *download* de textos em formato PDF influencia diretamente a viabilidade didática do *blog* no contexto escolar. Nesse sentido, o *blog* Revista CMC mostrou-se mais adequado ao uso educacional, por apresentar um conjunto mais completo de funcionalidades que favorecem a navegação autônoma, o acesso democrático à informação e a construção de práticas de leitura crítica e autoria digital. Em contrapartida, embora o *blog* Superinteressante se destaque pela atratividade de seus conteúdos e linguagem acessível, suas limitações técnicas restringem sua aplicabilidade pedagógica de forma mais ampla.

A pesquisa reforça que o uso do *blog* no ensino de Literatura não deve ser compreendido apenas como uma estratégia de modernização tecnológica, mas como uma possibilidade concreta de ressignificação das práticas pedagógicas. Ao integrar a literatura às linguagens digitais contemporâneas, o *blog* permite aproximar o texto literário das práticas sociais dos estudantes, promovendo o letramento digital e literário de forma articulada. Além disso, o ambiente do *blog* favorece a produção textual colaborativa, a leitura hipertextual e o desenvolvimento da autonomia discente, aspectos fundamentais para a formação de leitores críticos e participativos.

No entanto, os resultados também apontam para a necessidade de uma mediação pedagógica consciente e intencional por parte do professor. A simples inserção de ferramentas digitais no espaço escolar não garante, por si só, a aprendizagem significativa. Cabe ao docente orientar os alunos quanto ao uso crítico das plataformas digitais, promover atividades que estimulem a reflexão estética e interpretativa das obras literárias e transformar o *blog* em um espaço efetivo de construção de sentidos, e não apenas de consumo de informações.

Por fim, destaca-se que esta pesquisa não esgota as possibilidades de investigação sobre o uso de *blogs* no ensino de Literatura. Estudos futuros podem aprofundar a análise a partir da aplicação prática da ferramenta em contextos escolares específicos, investigando as percepções dos estudantes, os impactos no desenvolvimento da competência leitora e os desdobramentos da autoria digital no processo formativo. Ainda assim, os resultados apresentados neste artigo contribuem para o debate sobre a integração das

tecnologias digitais no ensino de Literatura, apontando o *blog* como uma ferramenta pedagógica potente, desde que utilizada de forma crítica, planejada e alinhada aos objetivos educacionais.

REFERÊNCIAS

COSCARELLI, Carla Viana. Navegar e ler na rota do aprender, In: **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 62-80

DIAS, Rosângela. **Tecnologias digitais e práticas -de leitura e escrita na escola**. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 77–96.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 13–67.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros?** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Ensino de literatura: entre o cânone e a cultura digital**. Revista *[indicar o periódico]*, 2017.

STROGENSKI, Nádia Aparecida; SOARES, Magda. **Leitura literária na escola: desafios e possibilidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ZACARIAS, Elaine Cristina. **Leitura e escrita em ambientes digitais: desafios para a escola**. São Paulo: Cortez, 2016.

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 55

MATEMÁTICA E HISTÓRIA AFRICANA EM DIÁLOGO: PERSPECTIVAS TEÓRICO PEDAGÓGICAS PARA ESCOLAS PÚBLICAS DO EXTREMO SUL DA BAHIA

MATHEMATICS AND AFRICAN HISTORY IN DIALOGUE: THEORETICAL AND PEDAGOGICAL PERSPECTIVES FOR PUBLIC SCHOOLS IN THE FAR SOUTH OF BAHIA

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-055

Adriel Batista Ferreira
Professor da rede Estadual da Bahia
E-mail: adriel.ferreira@enova.educacao.ba.gov.br

Gustavo Souza de Melo
Professor da rede Estadual da Bahia
E-mail: gustavo.melo@enova.educacao.ba.gov.br

Michele Soares Santos
Professora da rede Municipal de Eunápolis, Bahia
E-mail: michellysantos75@gmail.com

Anisio Andre Santos Junior
Professor da rede Estadual da Bahia
E-mail: anisio.junior@enova.educacao.ba.gov.br

Fernando Muraro Saldanha
Professor da rede Municipal de Educação de Itamaraju
E-mail: fmsaldanha.ppgef@uesc.br

RESUMO
O ensino da Matemática no Brasil tem sido marcado por uma perspectiva eurocêntrica que a apresenta como ciência neutra e desvinculada de contextos culturais, invisibilizando os saberes africanos e suas contribuições históricas. Essa questão se torna ainda mais relevante no Extremo Sul da Bahia, região de forte presença afrodescendente e quilombola, onde a ausência de aplicação efetiva da Lei nº 10.639/03 nas ciências exatas reforça os processos de exclusão escolar. Este artigo, fundamentado em pesquisa bibliográfica qualitativa, busca analisar os fundamentos teórico-metodológicos que possibilitam a integração entre Matemática e História da África sob a ótica da Etnomatemática, desconstruindo o mito da inexistência de pensamento lógico africano e apresentando evidências como sistemas numéricos ancestrais, fractais na arquitetura e jogos tradicionais como o Mancala, aplicáveis em sala de aula. Ao articular esses saberes com a realidade local, o estudo demonstra que valorizar o patrimônio cultural do Extremo Sul baiano é essencial para uma aprendizagem significativa e conclui que a Etnomatemática não se limita a um recurso didático, mas constitui uma estratégia de justiça cognitiva e descolonialidade curricular, capaz de reconectar a escola à identidade dos estudantes.

Palavras-chave: Etnomatemática; Lei 10.639/03; História da África; Interdisciplinaridade; Extremo Sul da Bahia.

ABSTRACT

The teaching of Mathematics in Brazil has been marked by a Eurocentric perspective that presents it as a neutral science, detached from cultural contexts, making African knowledge and its historical contributions invisible. This issue becomes even more relevant in the far south of Bahia, a region with a strong Afro-descendant and quilombola presence, where the lack of effective application of Law No. 10.639/03 in the exact sciences reinforces processes of school exclusion. This article, based on qualitative bibliographic research, seeks to analyze the theoretical and methodological foundations that enable the integration between Mathematics and African History from the perspective of Ethnomathematics, deconstructing the myth of the non-existence of African logical thought and presenting evidence such as ancestral numerical systems, fractals in architecture, and traditional games like Mancala, applicable in the classroom. By articulating this knowledge with local reality, the study demonstrates that valuing the cultural heritage of the far south of Bahia is essential for meaningful learning and concludes that Ethnomathematics is not limited to a didactic resource, but constitutes a strategy of cognitive justice and curricular decoloniality, capable of reconnecting the school to the students' identity.

Keywords: Ethnomathematics; Law 10.639/03; History of Africa; Interdisciplinarity; Far South of Bahia.

1 INTRODUÇÃO

A promulgação da Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), representou um marco político e pedagógico ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Mais do que uma exigência legal, esse dispositivo normativo impõe a necessidade de uma revisão epistemológica nos currículos escolares, desafiando a hegemonia de uma visão eurocêntrica do conhecimento. No entanto, enquanto disciplinas como História e Artes absorveram essas demandas com maior fluidez, o ensino da Matemática ainda enfrenta o desafio de desconstruir o mito da neutralidade científica e reconhecer as contribuições de matriz africana. Como aponta D'Ambrosio (2005), a Matemática é uma construção humana influenciada por fatores culturais e históricos, e ignorar isso contribui para a exclusão intelectual de grupos historicamente marginalizados. Nesse contexto, a valorização do conhecimento matemático africano não é apenas um resgate histórico, mas uma estratégia pedagógica de inclusão e reconhecimento identitário.

Diante dessa conjuntura educacional e social, emerge a seguinte situação problema: Quais são os fundamentos teórico-pedagógicos que sustentam a integração entre conhecimentos matemáticos africanos e o ensino de Matemática, considerando as demandas da Lei 10.639/03 e as possibilidades de trabalho interdisciplinar entre professores de Matemática e História nas escolas públicas do extremo sul baiano?

Para responder a essa inquietação, o estudo delineou objetivos claros, sendo o Objetivo Geral analisar os fundamentos teórico-pedagógicos que possibilitam o ensino de Matemática por meio da História Africana nas escolas públicas do extremo sul baiano, identificando estratégias interdisciplinares entre Matemática e História; e, para alcançar tal propósito, foram estabelecidos os seguintes Objetivos Específicos: sistematizar as contribuições históricas africanas para o desenvolvimento do conhecimento matemático e suas potencialidades para o ensino básico; discutir os pressupostos da Etnomatemática e da Educação para as Relações Étnico-Raciais como fundamentos para abordagens pedagógicas que integrem Matemática e História Africana; e identificar possibilidades teórico-metodológicas de trabalho interdisciplinar entre professores de Matemática e História na perspectiva da valorização da história e cultura africana e afro-brasileira.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentada em análise teórico-conceitual. O corpus foi construído a partir de um levantamento bibliográfico sistemático em bases de dados acadêmicas de alta relevância, como CAPES, Scielo, Google Acadêmico e BDTD, além de repositórios institucionais e revistas especializadas em Educação Matemática. Os descritores de busca contemplaram termos relacionados à Etnomatemática, História Africana, Lei 10.639, interdisciplinaridade e educação étnico-racial, com critérios de inclusão que privilegiaram publicações entre 2003 e 2025, obras clássicas de referência e textos em português, inglês e espanhol.

A partir desse corpus, o artigo apresenta uma análise das contribuições africanas para o desenvolvimento do conhecimento matemático e suas potencialidades pedagógicas, discute os fundamentos da Etnomatemática e da Educação para as Relações Étnico-Raciais como bases para práticas de ensino contextualizadas e identifica possibilidades de trabalho interdisciplinar entre Matemática e História. Também examina o contexto educacional do extremo sul baiano, destacando a presença afro-brasileira e quilombola, bem como os desafios e potencialidades locais para a implementação de propostas pedagógicas integradas.

As principais contribuições do estudo consistem em oferecer subsídios teóricos e metodológicos para a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira no ensino de Matemática, apontando caminhos para práticas pedagógicas interdisciplinares e para a descolonialidade curricular. Além disso, o trabalho sugere perspectivas para futuras pesquisas, reforçando a importância de ampliar o diálogo entre Matemática e História como estratégia de construção de um currículo mais inclusivo e representativo.

2 METODOLOGIA

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo exploratória e descritiva, desenvolvida por meio de um delineamento bibliográfico e documental. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender fenômenos complexos que envolvem cultura, educação e história, não passíveis de quantificação imediata, mas sim de interpretação de significados e contextos. No que tange ao delineamento, a pesquisa bibliográfica permite o contato direto com a produção científica já existente sobre o tema, possibilitando uma análise aprofundada das teorias que fundamentam a Etnomatemática e a legislação educacional vigente. Sobre a importância e a definição desse tipo de pesquisa, Gil (2002) esclarece:

> A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. [...] A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. (Gil, 2002, p. 44).

Para a constituição do *corpus* de análise, realizou-se um levantamento sistemático em bases de dados de reconhecida credibilidade acadêmica, nomeadamente o Portal de Periódicos CAPES, Scielo Brasil, Google Acadêmico e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), além de repositórios institucionais de universidades (UESC, UFSB, UFBA, USP) e revistas especializadas como *Bolema* e *Zetetiké*. A busca foi orientada pelo cruzamento de descritores específicos, utilizando a interseção de termos para refinar os resultados. As combinações utilizadas incluíram: "Etnomatemática" associada à

"África"; "Matemática africana" e seu "ensino"; "Lei 10.639" no contexto da "matemática"; "Interdisciplinaridade" entre "história" e "matemática"; e "Educação étnico-racial" no "currículo". Esse procedimento visou garantir a localização de produções que dialogassem diretamente com a tríade temática proposta.

Os critérios de inclusão e exclusão foram estabelecidos para assegurar a atualidade e a relevância das fontes. Priorizaram-se textos publicados entre 2003 e 2025, recorte temporal que compreende o período posterior à promulgação da Lei nº 10.639/03, permitindo analisar o impacto efetivo da legislação na produção acadêmica brasileira. Contudo, obras clássicas e atemporais de autores seminais como Ubiratan D'Ambrosio, Paulus Gerdes e Claudia Zaslavsky foram incorporadas independentemente do ano de publicação, dada a sua importância fundante para o campo da Etnomatemática. Foram selecionados materiais em português, inglês e espanhol, excluindo-se textos sem rigor científico, duplicatas ou que não apresentassem relação direta com os objetivos de investigar o contexto educacional e histórico proposto.

A organização e análise dos dados seguiram um roteiro estruturado de leitura: exploratória, seletiva, analítica e interpretativa, culminando no fichamento das obras por eixos temáticos. As categorias de análise emergentes — Fundamentos da Etnomatemática, Contribuições matemáticas africanas e Contexto regional — foram interpretadas à luz da análise de conteúdo, buscando as articulações teóricas necessárias. A profundidade exigida nesta etapa coaduna-se com a perspectiva de Minayo (2001) sobre o tratamento dos dados em pesquisas qualitativas:

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 2001, p. 21).

A sistematização das informações coletadas não se limitou à descrição dos dados, mas avançou para uma síntese crítica que busca responder ao problema de pesquisa. A articulação entre os referenciais teóricos levantados e a realidade educacional do extremo sul baiano permitiu a construção de propostas pedagógicas fundamentadas. Dessa forma, o rigor metodológico empregado assegura que as estratégias interdisciplinares sugeridas nas seções subsequentes não sejam meras inferências, mas sim construções teóricas sólidas, amparadas pelo estado da arte da pesquisa em Educação Matemática e História da África, visando contribuir efetivamente para a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas da região.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 CONTRIBUIÇÕES AFRICANAS PARA A MATEMÁTICA

A descolonização do currículo de matemática exige a compreensão de que esta ciência não é uma criação exclusiva do mundo ocidental, mas um produto cultural universal com manifestações distintas em cada sociedade. Para fundamentar essa perspectiva, recorre-se a autores que investigaram a sofisticação dos sistemas matemáticos africanos, demonstrando que o continente possui uma longa tradição de pensamento lógico, geométrico e numérico, muitas vezes invisibilizada pela historiografia tradicional.

A pioneira Claudia Zaslavsky, em sua obra seminal *Africa Counts*, desafiou a narrativa de que a África seria um continente sem matemática. Ao analisar registros arqueológicos, como o Osso de Ishango, e práticas culturais vivas, a autora demonstra que o desenvolvimento de sistemas de contagem e padrões complexos estava intrinsecamente ligado às necessidades sociais e econômicas das civilizações africanas. Sobre a importância de reconhecer essa produção intelectual, Zaslavsky (2009) argumenta:

> A matemática é uma atividade humana, condicionada pela cultura em que se desenvolve. [...] O mito de que a matemática é puramente uma criação europeia tem servido para manter a África e os povos de descendência africana em uma posição de inferioridade intelectual. Ao examinar a matemática africana, não estamos apenas corrigindo o registro histórico, mas também fornecendo um modelo para a educação matemática que é inclusiva e relevante para todos os estudantes. (Zaslavsky, 2009, p. 15, tradução nossa).

No campo da Geometria, as contribuições de Paulus Gerdes são fundamentais para entender como o pensamento matemático está "congelado" em práticas artesanais. Ao estudar os desenhos na areia (Sona) feitos pelos povos Cokwe (Angola/Zâmbia), Gerdes revelou que tais práticas não são meros adornos, mas algoritmos complexos que envolvem simetria, análise combinatória e progressões aritméticas. A matemática, nessa perspectiva, emerge da resolução de problemas cotidianos e artísticos. Gerdes (2012) explica a relevância pedagógica dessa abordagem:

> Ao desocultar o pensamento matemático "congelado" ou "escondido" nas técnicas, nos ornamentos, na arte, na arquitetura e nos jogos tradicionais africanos, o educador matemático contribui para a valorização cultural e para o desenvolvimento da autoconfiança dos alunos. A geometria Sona, por exemplo, é uma demonstração de que a racionalidade matemática pode ser expressa através de desenhos contínuos, exigindo um raciocínio lógico rigoroso que pode ser perfeitamente transposto para a sala de aula moderna. (Gerdes, 2012, p. 86).

Avançando para a complexidade dos padrões, Ron Eglash introduziu uma nova dimensão ao estudo da matemática africana ao identificar a presença de geometria fractal — estruturas que se repetem em diferentes escalas — na arquitetura, no design têxtil e no urbanismo de diversas sociedades africanas. Diferente dos fractais descobertos na Europa apenas no século XX com o auxílio computacional, os fractais

africanos são construções conscientes e culturalmente enraizadas. Eglash (1999) destaca essa intencionalidade:

> Os fractais africanos não são apenas intuitivos; eles são uma parte essencial da estrutura de conhecimento indígena. Ao analisarmos as aldeias, os têxteis e os rituais, encontramos uma repetição de padrões em escalas variadas que reflete uma cosmologia específica e um entendimento sofisticado de recursividade. Ensinar matemática através desses exemplos permite conectar a computação moderna com o patrimônio cultural africano, mostrando que a complexidade matemática não é estranha a essas culturas. (Eglash, 1999, p. 22, tradução nossa).

No contexto brasileiro, é imperativo conectar esse legado à formação nacional e à realidade da sala de aula. Henrique Cunha Júnior ressalta que a tecnologia e a matemática trazidas pelos africanos escravizados foram fundamentais para a construção da infraestrutura brasileira, embora esse fato seja raramente mencionado nos livros didáticos. Complementarmente, Abdul Carimo Ismael, ao discutir a Etnomatemática em Moçambique, reforça que a ponte entre o saber local e o saber escolar é essencial para a aprendizagem significativa. Ismael (2010) sintetiza essa necessidade de diálogo intercultural no ensino:

> A Etnomatemática não propõe a substituição da matemática escolar pela matemática tradicional, mas sim a criação de pontes que permitam ao aluno transitar entre esses dois mundos. O reconhecimento dos saberes matemáticos da comunidade onde a escola está inserida facilita a apropriação dos conceitos acadêmicos, tornando a matemática uma disciplina menos hostil e mais integrada à identidade cultural do estudante. (Ismael, 2010, p. 45).

O extremo sul da Bahia é um território marcado pela resistência de comunidades quilombolas e povos originários, além de uma população majoritariamente afrodescendente que preserva um rico patrimônio cultural. Esses saberes tradicionais, presentes na construção naval artesanal, na agricultura familiar e na arquitetura dos quilombos, revelam-se como um verdadeiro "laboratório vivo" para o ensino da Matemática. Nesse contexto, aplicar a Lei nº 10.639/03 vai além de uma exigência burocrática: torna-se uma estratégia pedagógica essencial para aproximar os conceitos matemáticos da identidade cultural e das experiências cotidianas dos estudantes da região.

3.2 ETNOMATEMÁTICA COMO FUNDAMENTO TEÓRICO

Para compreender a inserção da Matemática Africana no currículo escolar, não basta apenas adicionar conteúdos históricos; é necessário adotar uma postura epistemológica que legitime saberes construídos fora da academia. Nesse sentido, a Etnomatemática apresenta-se não apenas como uma metodologia de ensino, mas como um programa de pesquisa que investiga a geração, organização e difusão do conhecimento em diversos contextos culturais. Este referencial teórico apoia-se nas contribuições de Ubiratan D'Ambrosio, Gelsa Knijnik e Maria Cecília de Castello Branco Fantinato para fundamentar as práticas pedagógicas propostas.

A base conceitual deste estudo alicerça-se na obra de Ubiratan D'Ambrosio, considerado o pai da Etnomatemática. O autor rompe com a visão platônica de uma matemática única e universal, propondo que cada grupo cultural desenvolve suas próprias técnicas (*ticas*) de explicar, entender e lidar (*mathema*) com o seu ambiente natural e social (*etno*). Em sua obra "Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade", D'Ambrosio (2001) define o escopo deste campo de conhecimento, enfatizando seu caráter dinâmico e cultural:

> A Etnomatemática é a matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de uma certa faixa etária, sociedades indígenas, e assim por diante. [...] A Etnomatemática é o estudo das técnicas matemáticas (ticas) de explicar, de conhecer, de entender, de lidar com (mathema) o ambiente natural, social e cultural (etno) do homem. (D'ambrosio, 2001, p. 9).

Essa definição é crucial para o contexto do extremo sul da Bahia, pois autoriza o professor a olhar para as práticas dos quilombos e comunidades locais como processos matemáticos válidos, e não como "crenças" ou "folclore".

Avançando para a dimensão política do currículo, as contribuições de Gelsa Knijnik são fundamentais para discutir as relações de poder envolvidas no ensino da matemática. Ao trabalhar com a educação do campo e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a autora problematiza a hierarquia entre a "matemática acadêmica" e a "matemática popular". Knijnik alerta para o perigo de apenas "colorir" o currículo com exemplos culturais sem, de fato, questionar a estrutura de exclusão. Em sua análise sobre a educação matemática e os problemas da "vida real", Knijnik (2006) argumenta sobre a necessidade de desnaturalizar a matemática escolar:

Não se trata de glorificar a matemática popular e demonizar a matemática acadêmica, mas de compreender as relações de poder que instituem a primeira como "saber" e a segunda como "não saber". A Etnomatemática, na perspectiva que defendo, deve servir para examinar os discursos que legitimam certas formas de raciocínio em detrimento de outras, possibilitando que os estudantes transitem entre esses diferentes registros de conhecimento com autonomia crítica. (Knijnik, 2006, p. 125).

Complementando essa visão, Maria Cecília de Castello Branco Fantinato traz luz às especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade muito presente nas escolas públicas da região estudada. Fantinato investiga como os saberes prévios dos alunos, adquiridos em suas vivências laborais e sociais, dialogam com a matemática formal. Para a autora, a Etnomatemática na EJA funciona como um instrumento de resgate da autoestima e de valorização da identidade do educando. Fantinato (2013) destaca a importância de considerar a cultura na aprendizagem:

> A Etnomatemática na formação de jovens e adultos possibilita um olhar diferenciado sobre o aluno, reconhecendo-o como produtor de conhecimento. Quando a sala de aula se abre para as estratégias de cálculo e medição que esses sujeitos utilizam em seu cotidiano, a matemática deixa de ser um "bicho de sete cabeças" e passa a ser uma ferramenta de leitura do mundo, conectada à realidade social e histórica desses grupos. (Fantinato, 2013, p. 48).

A articulação entre esses três autores oferece um suporte robusto para a proposta deste artigo. Enquanto D'Ambrosio fornece a base epistemológica para reconhecer a matemática africana e afro-brasileira como ciência, Knijnik oferece as ferramentas críticas para evitar a apropriação superficial desses saberes, e Fantinato aponta caminhos pedagógicos para dialogar com a diversidade presente na escola pública. Juntos, eles sustentam que o ensino de matemática, à luz da Lei 10.639/03, deve ser um ato de reconhecimento cultural e justiça cognitiva.

3.3 LEI 10.639/03 E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A implementação de práticas pedagógicas que articulem a Matemática e a História da África não ocorre em um vazio legislativo, mas ampara-se em um robusto arcabouço legal conquistado a partir das reivindicações históricas do Movimento Negro brasileiro. A promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96), tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Contudo, mais do que uma inclusão temática, essa legislação exige uma reeducação das relações étnico-raciais no ambiente escolar.

Para regulamentar essa lei, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Este documento é fundamental, pois esclarece que o objetivo não é apenas transmitir conteúdos sobre a África, mas combater o racismo estrutural que permeia o cotidiano escolar. O Parecer CNE/CP nº 003/2004, que fundamenta tais diretrizes, explicita a responsabilidade da escola na construção de uma sociedade equânime:

> A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (Brasil, 2004, p. 19).

Nesse sentido, a relatora das Diretrizes, professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, destaca que "aprender" e "ensinar" sob essa nova ótica implica um rompimento com a história única eurocêntrica. Para a autora, a escola deve ser um espaço de reconhecimento das identidades negadas. Silva (2007) argumenta sobre a profundidade dessa mudança pedagógica:

> O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não se restringe a cursos, disciplinas ou conteúdos programáticos, mas diz respeito ao conjunto de relações vividas e construídas na escola, aos valores que a instituição e seus profissionais difundem, ao modo como se situam diante de situações de discriminação, de racismo, de preconceito. Trata-se de desencadear um processo de afirmação de identidades, de valorização da diversidade cultural, de reparação de injustiças, de combate ao racismo. (Silva, 2007, p. 17).

Complementarmente, Kabengele Munanga, uma das vozes mais ativas na discussão sobre a superação do racismo na escola, alerta para a necessidade de o educador confrontar o mito da democracia racial. Para Munanga, o silêncio da escola sobre a questão racial é uma forma de violência simbólica. Ao organizar a obra "Superando o Racismo na Escola", Munanga (2005) enfatiza que a diversidade deve ser o eixo central, e não um apêndice do currículo:

> A escola brasileira tem a obrigação de reconhecer a diversidade como substantiva e não como adjetiva. A diversidade é a própria matéria-prima da nossa formação. O trabalho com a Lei 10.639/03 exige que o professor saia da zona de conforto e questione os livros didáticos, as representações estereotipadas e a ausência de negros nos espaços de poder e de saber, inclusive na ciência e na matemática. (Munanga, 2005, p. 16).

No que tange especificamente à estrutura curricular, Nilma Lino Gomes introduz o conceito de "descolonização dos currículos". A autora defende que a inclusão da temática africana tensiona o saber hegemônico e obriga a escola a repensar o que é considerado conhecimento válido. Para Gomes (2012), a Lei 10.639/03 é um instrumento de justiça cognitiva que deve atravessar todas as disciplinas, inclusive as exatas.

> A descolonização do currículo implica desestabilizar as hierarquias de saber e poder que historicamente privilegiaram a branquitude e o eurocentrismo. [...] A Lei 10.639/03 nos convida a indagar: que matemática ensinamos? Que história contamos? Por que os saberes africanos e indígenas foram relegados à categoria de folclore ou saber popular, enquanto a ciência ocidental é universalizada? (Gomes, 2012, p. 102).

Assim, Sales Augusto dos Santos reforça que a educação antirracista requer intencionalidade. Não basta a existência da lei; é necessário que os gestores e professores do extremo sul da Bahia, região com forte presença afrodescendente, apropriem-se desse instrumento legal para transformar a realidade local. Segundo Santos (2005):

> A Lei 10.639/03 abre caminhos, mas quem caminha são os educadores. A educação antirracista é uma prática diária de vigilância e construção, onde o currículo deixa de ser um espelho do colonizador para se tornar um mosaico das diversas identidades que compõem o povo brasileiro. (Santos, 2005, p. 23).

Portanto, a fundamentação teórica aqui exposta, alicerçada nos documentos oficiais e nos intelectuais de referência, demonstra que a integração entre Matemática e História Africana não é uma opção ideológica, mas uma exigência legal e ética para a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua herança cultural.

3.4 INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO: SUPERANDO A FRAGMENTAÇÃO DO SABER

A proposta de integrar Matemática e História Africana no currículo escolar exige a superação do modelo tradicional de ensino, historicamente marcado pela compartimentalização das disciplinas. Para fundamentar essa abordagem, recorre-se à teoria da interdisciplinaridade, compreendida não como uma diluição dos conteúdos específicos, mas como uma atitude metodológica que busca restabelecer a totalidade do conhecimento. Este referencial apoia-se nas reflexões de Hilton Japiassu, Ivani Fazenda e Edgar Morin.

A crítica à fragmentação excessiva das ciências é o ponto de partida de Hilton Japiassu. Em sua obra seminal "Interdisciplinaridade e patologia do saber", o autor diagnostica o isolamento das disciplinas como uma "doença" que impede a compreensão global dos fenômenos. Para o ensino de Matemática, essa crítica é vital, pois a disciplina é frequentemente ensinada de forma descontextualizada, alienada de suas origens históricas e sociais. Japiassu (1976) argumenta sobre a necessidade de romper essas fronteiras artificiais:

> A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa. [...] O que se impõe é a necessidade de uma visão unitária do homem e do mundo, que a especialização crescente das ciências fragmentou. A interdisciplinaridade surge, assim, como o remédio para a patologia do saber, buscando restaurar a comunicação entre as diferentes áreas do conhecimento. (Japiassu, 1976, p. 74).

No cenário educacional brasileiro, Ivani Fazenda é a principal referência para traduzir essa teoria epistemológica em prática pedagógica. A autora expande o conceito, defendendo que a interdisciplinaridade não reside apenas no método ou no conteúdo, mas na postura do educador diante do conhecimento e do outro. Para o trabalho conjunto entre professores de Matemática e História nas escolas do extremo sul baiano, essa "atitude interdisciplinar" é pré-requisito. Fazenda (1979) define essa postura como um exercício de humildade e parceria:

> A interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende: vive-se. É uma atitude de ousadia e de busca frente ao conhecimento, de humildade frente à limitação do próprio saber. [...] No projeto interdisciplinar, não se pretende a eliminação das disciplinas, mas sim a superação da visão fragmentada que elas impõem, através de uma atitude de cooperação e troca entre os professores, onde o diálogo substitui o monólogo de cada especialidade. (Fazenda, 1979, p. 48).

Expandindo a discussão para os desafios do século XXI, Edgar Morin, em sua obra "Os sete saberes necessários à educação do futuro", publicada pela UNESCO, destaca a importância da contextualização. Para Morin, o conhecimento pertinente é aquele capaz de situar as informações em seu contexto e em sua complexidade. A separação entre as ciências exatas (Matemática) e as humanidades (História) impede a formação de "cabeças bem-feitas". Morin (2000) alerta para os riscos da desarticulação dos saberes:

> O conhecimento das informações ou dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. [...] A fragmentação dos conhecimentos em disciplinas impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seus contextos, suas complexidades e seus conjuntos. O enfraquecimento da percepção do global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade (cada um tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada) e ao enfraquecimento da solidariedade. (Morin, 2000, p. 36).

A convergência entre Japiassu, Fazenda e Morin oferece a base teórica para a proposta deste artigo. Japiassu aponta o problema (a patologia da fragmentação), Morin indica a necessidade (a contextualização para a educação do futuro) e Fazenda oferece o caminho pedagógico (a atitude de parceria entre os docentes). Dessa forma, o ensino de Matemática através da História Africana não é apenas uma estratégia didática, mas um exercício de reconstrução da integridade do conhecimento, essencial para a formação crítica dos estudantes.

3.5 O CONTEXTO REGIONAL: O EXTREMO SUL DA BAHIA E SUAS ESPECIFICIDADES

A análise da implementação da Lei 10.639/03 e do ensino de Etnomatemática não pode prescindir de um olhar atento sobre o território onde a escola está inserida. O Extremo Sul da Bahia, historicamente conhecido como "Costa do Descobrimento", carrega o peso simbólico de ter sido a porta de entrada da colonização portuguesa e, simultaneamente, palco de resistência e permanência de povos indígenas e comunidades quilombolas. Contudo, ao analisar os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e os indicadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), observa-se um descompasso entre a riqueza cultural da região e os índices de desenvolvimento educacional, evidenciando desigualdades que o currículo escolar tradicional não tem conseguido mitigar.

A consulta às plataformas QEDU e aos repositórios institucionais das universidades regionais (UESC e UFSB) revela que os municípios do Extremo Sul, embora possuam uma maioria demográfica autodeclarada preta ou parda, ainda enfrentam desafios significativos no que tange à qualidade da educação básica (IDEB) e à distorção idade-série. A produção acadêmica local aponta que o modelo de desenvolvimento econômico da região, pautado historicamente na monocultura (cacau, eucalipto) e no turismo, muitas vezes invisibiliza os saberes e as tecnologias sociais das comunidades tradicionais.

Nesse cenário, a educação matemática e histórica precisa atuar como ferramenta de leitura crítica do espaço. O geógrafo baiano Milton Santos, referência obrigatória para compreender as dinâmicas territoriais do estado, alerta que o território não é apenas um chão físico, mas um campo de forças onde a vida acontece. Para Santos, a valorização do "lugar" e da cultura local é o ponto de partida para a construção de uma cidadania efetiva, o que reforça a necessidade de um currículo contextualizado. Santos (2000) descreve a importância do território usado e da cultura popular:

> O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. [...] A cultura popular, que é a cultura da escassez, é também a cultura da solidariedade e a cultura da criatividade. (Santos, 2000, p. 96).

Essa perspectiva teórica de Milton Santos dialoga diretamente com a realidade mapeada pelo IPHAN sobre o patrimônio cultural afro-brasileiro na região. As comunidades remanescentes de quilombos do Extremo Sul possuem sistemas próprios de organização, arquitetura e contagem que, se integrados ao ensino de Matemática e História, transformam o território em um recurso pedagógico. Portanto, a proposta de interdisciplinaridade neste estudo justifica-se não apenas pela pedagogia, mas pela necessidade sociológica de reconectar a escola com o território usado pelos estudantes, validando suas identidades e potências.

3.6 EXEMPLOS PRÁTICOS DE MATEMÁTICA AFRICANA PARA O ENSINO

A efetivação da Lei 10.639/03 no ensino de Matemática requer a transposição didática de saberes históricos e culturais para a prática de sala de aula. Não se trata de substituir o currículo vigente, mas de enriquecê-lo com exemplos que demonstrem a universalidade do pensamento matemático. Para tanto, este referencial destaca três eixos de aplicação prática: os jogos de tabuleiro, os sistemas de numeração ancestrais e a geometria presente na arte e arquitetura.

No eixo dos Jogos Matemáticos, o Mancala (ou Awelé) destaca-se como um dos jogos mais antigos do mundo, amplamente difundido no continente africano. Sua mecânica não envolve sorte, mas sim raciocínio lógico-matemático, contagem, análise combinatória e distribuição equitativa. A utilização do Mancala em sala de aula permite trabalhar operações aritméticas básicas e o pensamento estratégico. Sobre o potencial educativo desses jogos, Claudia Zaslavsky, em sua obra clássica *Africa Counts*, ressalta que eles são muito mais que entretenimento:

> Os jogos africanos de transferência de peças, conhecidos genericamente como Mancala, são jogados há milhares de anos. Eles exigem um alto grau de habilidade intelectual e cálculo rápido. [...] O jogo oferece uma excelente oportunidade para os estudantes investigarem conceitos matemáticos, tais como contagem, adição e subtração, bem como o desenvolvimento de estratégias lógicas complexas, desmistificando a ideia de que a matemática é uma atividade solitária e puramente abstrata. (Zaslavsky, 1973, p. 116, tradução nossa).

Quanto aos Sistemas de Numeração, é fundamental apresentar aos alunos o Osso de Ishango, artefato encontrado na região do Congo datado de aproximadamente 20.000 a.C., que contém marcações que sugerem uma compreensão avançada de números primos e bases numéricas muito antes da civilização grega. Além disso, o sistema de numeração egípcio oferece uma rica oportunidade para discutir bases não-decimais e hieróglifos numéricos. Carl Boyer, em sua "História da Matemática", valida a importância do Egito no desenvolvimento da disciplina, desconstruindo a narrativa puramente eurocêntrica:

> A matemática egípcia era, em grande parte, prática, surgindo da necessidade de fazer medições para a agricultura e para a construção de grandes obras, como as pirâmides. [...] O sistema de numeração hieroglífico era aditivo, permitindo a representação de grandes números. O estudo desse sistema revela que a abstração matemática já estava presente na África milênios antes de Euclides, servindo como base para o desenvolvimento posterior da geometria e da aritmética no Mediterrâneo. (Boyer, 1996, p. 12).

Por fim, no campo da Geometria e Arte, os padrões têxteis, como os do tecido Kente (Gana), e a arquitetura vernácula (como as mesquitas de barro do Mali) evidenciam o uso prático de transformações geométricas, simetrias e até fractais. Paulus Gerdes, ao analisar os padrões geométricos na cestaria e na arte africana, demonstra que o artesão realiza um trabalho intelectual rigoroso. A geometria, nesse contexto, é uma linguagem visual de ordem e beleza. Gerdes (2013) explica como esses objetos cultur ais podem ser explorados pedagogicamente:

> Ao analisar um cesto ou um tecido tradicional, o aluno pode identificar algoritmos de tecelagem que envolvem translações, rotações e reflexões. A matemática está materializada no objeto. [...] Trazer esses artefatos para a sala de aula permite que o estudante perceba a geometria não como uma imposição escolar, mas como uma ciência viva, presente na construção do habitat e na indumentária, conectando o saber matemático à identidade cultural africana. (Gerdes, 2013, p. 94).

A integração desses três eixos: jogos, história dos números e padrões geométricos. Oferece ao professor do extremo sul da Bahia ferramentas concretas para dialogar com a História, cumprindo os objetivos interdisciplinares propostos por este estudo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo dedicou-se a analisar os fundamentos teórico-pedagógicos necessários para a integração entre o ensino de Matemática e a História Africana, tendo como horizonte de aplicação as escolas públicas do extremo sul baiano. Ao longo da investigação, ficou evidente que a Matemática, historicamente apresentada como uma ciência neutra, universal e eurocêntrica, possui raízes culturais profundas que, quando ignoradas, contribuem para a exclusão intelectual e social de estudantes afrodescendentes. A resposta à situação-problema levantada inicialmente aponta que a sustentação para essa integração reside na convergência entre a Etnomatemática, a História Social da África e a Interdisciplinaridade.

A sistematização das contribuições de autores como Claudia Zaslavsky, Paulus Gerdes e Ubiratan D'Ambrosio permitiu desconstruir o mito da ausência de pensamento matemático no continente africano. Ficou demonstrado que, desde os ossos de Ishango até a complexidade geométrica dos fractais e dos desenhos Sona, a África produziu conhecimentos sofisticados que atendiam às demandas de suas civilizações. A Etnomatemática, portanto, consolidou-se nesta pesquisa não apenas como uma metodologia de ensino, mas como uma postura epistemológica de reconhecimento e justiça cognitiva, essencial para o cumprimento efetivo da Lei nº 10.639/03.

No que tange à interdisciplinaridade, fundamentada em Ivani Fazenda e Edgar Morin, o estudo concluiu que o diálogo entre os professores de Matemática e História é a chave para superar a fragmentação do saber. Para o contexto do extremo sul da Bahia, região marcada por contradições socioeconômicas e por uma rica herança cultural afro-brasileira e quilombola, essa abordagem integrada é urgente. A pesquisa teórica indicou que o uso de elementos culturais locais — como a arquitetura, o artesanato e os jogos tradicionais — pode transformar o "território usado" (no conceito de Milton Santos) em um laboratório vivo de aprendizagem, conferindo sentido real aos conceitos abstratos da matemática.

Entretanto, reconhece-se que a pesquisa bibliográfica, por sua natureza, apresenta limitações que impedem a observação das dinâmicas reais da sala de aula. As discussões aqui travadas constituem um arcabouço teórico que precisa ser testado e validado empiricamente. Nesse sentido, as perspectivas para pesquisas futuras apontam para a necessidade imperativa de trabalhos de campo nas escolas da região. Sugere-se a realização de estudos de caso que acompanhem a implementação de sequências didáticas interdisciplinares envolvendo jogos como o Mancala ou a geometria dos tecidos africanos.

Nesse sentido, conclui-se que a implementação da Lei 10.639/03 no ensino de Matemática no extremo sul baiano é um desafio que transcende a vontade individual do professor; exige políticas públicas de formação continuada que instrumentalizem os docentes para esse diálogo intercultural. Espera-se que este artigo contribua teoricamente para fundamentar essas práticas, reforçando que ensinar matemática

através da história africana é, acima de tudo, um ato de cidadania e de reescrita da história educacional brasileira.

REFERÊNCIAS

BOYER, Carl B. **História da matemática**. 2. ed. Tradução de Elza F. Gomide. São Paulo: Edgard Blücher, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

EGLASH, Ron. **African Fractals**: modern computing and indigenous design. New Brunswick: Rutgers University Press, 1999.

FANTINATO, Maria Cecília de Castello Branco. Etnomatemática e a educação de jovens e adultos: os saberes da vida e da escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 29-50, 2013.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

GERDES, Paulus. **Geometria Sona de Angola**: matemática de uma tradição africana. São Paulo: Livraria da Física, 2012.

GERDES, Paulus. **Geometry from Africa**: mathematical and educational explorations. Washington: The Mathematical Association of America, 1999. GERDES, Paulus. **Etnomatemática**: cultura, matemática, educação. Maputo: Instituto Superior Pedagógico, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./jun. 2012.

ISMAEL, Abdulcarimo. **Contribuições da Etnomatemática para a Educação Matemática em Moçambique**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KNIJNIK, Gelsa. Educação matemática, culturas e conhecimento na luta pela terra. **Bolema**, Rio Claro, v. 19, n. 26, p. 111-128, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3 (63), p. 489-513, set./dez. 2007.

ZASLAVSKY, Claudia. **Africa Counts**: number and pattern in African culture. 3. ed. Chicago: Lawrence Hill Books, 1999.

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 56

EDUCAÇÃO ESTÉTICA E PRÁTICA DOCENTE: DIÁLOGOS ENTRE ESCOLA E FRIEDRICH SCHILLER

AESTHETIC EDUCATION AND TEACHING PRACTICE: DIALOGUES BETWEEN SCHOOL AND FRIEDRICH SCHILLER

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-056

Jeime Andreia Dávalo Gonçalves
Mestre em Educação Furb
Universidade regional de Blumenau
E-mail: deia.davalo.goncalves@hotmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/8612224193751562

RESUMO
Esta pesquisa busca dialogar sobre as possíveis experiências estéticas na escola, que envolvam o ato criativo , das quais possam emergir vestígios de impulsos sensíveis, formais e lúdicos, no processo educativo dos alunos. Nosso objetivo geral é analisar o posicionamento dos alunos diante do seu ato criativo no contexto escolar. Intencionamos identificar, por meio de relatos dos alunos, vestígios desses impulsos sob a perspectiva da educação estética de Friedrich Schiller. Os objetivos específicos são: (a) discutir a educação estética no processo educativo escolar; (b) identificar vestígios dos impulsos sensível, formal e lúdico nos relatos dos alunos a partir do seu ato criativo na escola; e (c) debater a relação entre os impulsos (sensível, formal e lúdico) e a prática docente. A justificativa da nossa busca reside na necessidade de refletir sobre o processo educativo escolar, que, influenciado pela prática docente, muitas vezes perpassa pelo seu ato criativo do aluno. Entendemos que, na escola, os atos criativos ocorrem impregnadas de intencionalidades pedagógicas e direcionamentos. Para Schiller, o estado estético é o único em que o ser humano é verdadeiramente livre. Se essa liberdade é alcançada por meio da harmonia entre os impulsos sensível, formal e lúdico, defendemos a importância de observar as possíveis experiências estéticas vivenciadas em meio ao processo criativo discente no contexto escolar. A metodologia adotada para esta pesquisa é a qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas e pesquisa bibliográfica. A base teórica principal será Schiller (1995), complementada por autores como Freire (2021), Ana Mae Barbosa, entre outros. Os participantes da pesquisa são dois alunos do ensino médio de uma escola da rede estadual de Santa Catarina. Nossas primeiras reflexões sobre os dados indicam que, na escola, a prática docente utilizada no processo educativo pode estar ligada ao possível equilíbrio entre os impulsos e, consequentemente, impactar na formação e liberdade do aluno.

Palavras-chave: Educação estética; Processo educativo; Prática docente.

ABSTRACT
This research seeks to discuss possible aesthetic experiences in school that involve the creative act, from which traces of sensitive, formal, and playful impulses may emerge in the students' educational process. Our general objective is to analyze the students' positioning in relation to their creative act in the school context. We intend to identify, through student accounts, traces of these impulses from the perspective of Friedrich Schiller's aesthetic education. The specific objectives are: (a) to discuss aesthetic education in the school educational process; (b) to identify traces of sensitive, formal, and playful impulses in students' accounts of their creative act at school; and (c) to discuss the relationship between impulses (sensitive, formal, and playful) and teaching practice. The justification for our research lies in the need to reflect on the school educational process, which, influenced by teaching practice, often permeates the student's

creative act. We understand that, in school, creative acts occur imbued with pedagogical intentions and directions. For Schiller, the aesthetic state is the only one in which the human being is truly free. If this freedom is achieved through harmony between sensitive, formal, and playful impulses, we defend the importance of observing the possible aesthetic experiences lived within the student's creative process in the school context. The methodology adopted for this research is qualitative, using semi-structured interviews and bibliographic research. The main theoretical basis will be Schiller (1995), complemented by authors such as Freire (2021), Ana Mae Barbosa, among others. The research participants are two high school students from a state school in Santa Catarina. Our initial reflections on the data indicate that, in school, the teaching practice used in the educational process may be linked to the possible balance between impulses and, consequently, impact the student's formation and freedom.

Keywords: Aesthetic education; Educational process; Teaching practice.

1 INTRODUÇÃO

A escola é um campo fértil de possibilidades criativas, aonde os alunos, permeados pelos direcionamentos pedagógicos, encontram espaço para elaborar sentidos e partilhar percepções oriundas das práticas docentes e dos conhecimentos construídos no processo de aprendizagem. Nesse contexto, cada manifestação dos estudantes, nessa pesquisa, pode ser compreendida como ato criativo, isto é um movimento de elaboração singular diante das experiencias vividas na sala de aula e no contexto escolar.

Compreendemos que o ato criativo não se limita ao produto final, mas traduz um processo no qual o sujeito expressa sua sensibilidade, sua visão de mundo e sua capacidade de recriar a realidade a partir da experiencia escolar. Simpatizamos com a posição de autores que relacionam a criação no contexto escolar com atividades e ações que envolvam e propiciem o desenvolvimento da criatividade do aluno , dando como exemplos "a realização de uma escultura, dança, música, filme" entre outras atividades que envolvam a criação artística (Carli, 2019, p. 55). É sob essa perspectiva de criação e expressão de ideias discentes, que debruçamos nossos olhares para o que se constrói e se materializa no contexto educacional.

No processo de ensino e aprendizagem, buscamos observar as possíveis experiências estéticas que envolvam o ato criativo, das quais possam emergir vestígios de impulsos sensíveis, formais e lúdicos.

Compreendemos a importância de averiguar se esses atos criativos organizados em meio a prática docente transcendem " a função utilitária" (Zanella, 2004, s/p) oportunizando a esse aluno vivenciar em meio a essa produção "uma relação estética e sensível que, no prazer/desprazer, no deleite ou repulsa, forja a própria sensibilidade". (Zanella, 2004, s/p)

Acreditamos que o processo criativo contribui para o desenvolvimento pleno do sujeito e para um estado livre de criação. Parafraseando Monteiro (1988) mencionamos que reflexões sobre a estética a arte e o belo não se restringem ao campo da filosofia, transitando nas mais diversas esferas, como o campo educacional.

Mencionando as experiências que afetam os alunos em meio ao ato criativo, nos pautamos em Larossa (2016, p. 18), que afirma: "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca". Parafraseando Carvalho, Gonçalves e Carvalho (2024), apontamos a experiência como algo que nos atravessa, faz sentido e permanece. A experiência nos toca, não nos abandona; ao mesmo tempo, nos impacta e nos modifica. Diante dessas reflexões, apresentamos como objetivo geral analisar o posicionamento de alunos sobre a construção de produções artísticas no contexto escolar. Intencionamos identificar, por meio de relatos dos alunos, vestígios desses impulsos sob a perspectiva da educação estética de Friedrich Schiller. Nossos objetivos específicos são: (a) discutir a educação estética no processo educativo escolar; (b) identificar vestígios dos impulsos sensível, formal e lúdico nos relatos dos alunos a partir do seu ato criativo na escola; e (c) debater a relação entre os impulsos (sensível, formal e lúdico) e a prática docente.

Nossa justificativa reside na necessidade de refletir sobre as experiências, que, no processo educativo é impactada diretamente pela prática docente. Para Schiller, o estado estético da mente é o único em que o ser humano é verdadeiramente livre. Essa liberdade, segundo a perspectiva schilleriana, é alcançada por meio da harmonia entre os impulsos sensível, formal e lúdico. Sendo assim, defendemos a necessidade de buscar evidências que nos permitam compreender se essa integração dos três impulsos, que proporciona ao sujeito a completude, pode ser encontrada no contexto escolar e suas práticas educativas.

Entendemos que, na escola, os atos criativos são impregnados de intencionalidades e relações de poder. Essa constatação nos inquieta e leva a diversos questionamentos, como: Por que o aluno produz arte na escola? Ele produz apenas porque se pede? Existe liberdade nessa produção? Quais experiências esse aluno vivencia em meio ao ato criativo? Quais sentidos emergem dessas criações e experiências?

Quando Larossa (2016, p. 16) destaca que experiências "produzem sentido, criam realidade", ele nos convida a reconhecer que, por meio vivência dessas práticas, os alunos elaboram sentidos duradouros que impactam a forma como compreendem o mundo.

Diante disso, questionamos se a escola, enquanto espaço de organização e inserção dos alunos no processo educativo, colabora, por meio de sua prática e metodologia docente, com esse equilíbrio, fundamental para uma educação integral. A metodologia adotada nesta pesquisa é qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas e pesquisa bibliográfica.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa dialoga sobre as possíveis experiências estéticas que envolvam o ato criativo em uma escola de educação básica da rede estadual de Santa Catarina Nesse contexto, olhamos para práticas escolares que estimulam a criatividade.

A atividade foi desenvolvida na disciplina de História, com turmas do primeiro ano do ensino médio. O tema central foi o estudo das civilizações antigas.

Para alcançar os objetivos propostos o professor responsável organizou sua proposta utilizando aulas dialogadas, pesquisas realizadas na sala informatizada, construção de maquetes e a organização de seminários apresentados pelos próprios alunos e exposição. Ao todo, desde a apresentação da proposta até a exposição final dos trabalhos, a atividade teve a duração de nove aulas. Diante de uma proposta pedagógica que envolve a ação criativa, organizada pelo professor e construída em parceria com os alunos, buscamos dialogar e compreender percepções e sentimentos que emergem das formas como esses alunos se posicionam frente a construção e finalização de suas criações.

Para a geração de dados, utilizaremos pseudônimos para identificar os dois sujeitos do estudo, referindo-nos a eles como Sujeito A e Sujeito B. A seleção desses dois sujeitos foi baseada em critérios como a aceitação dos alunos em participar da pesquisa e a autorização das respectivas famílias.

Inicialmente, cinco alunos das turmas que realizaram a atividade demonstraram interesse em participar da entrevista e receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para ser entregue e assinado pelas famílias. No entanto, apenas dois desses cinco alunos devolveram o documento devidamente assinado, o que os tornou os sujeitos da nossa pesquisa.

Apresentando características de uma pesquisa qualitativa, onde os dados se apresentam de forma descritiva, gerados a partir do "ambiente natural" (Bogdan e Biklen, 1994, p. 47), utilizamos como instrumentos para geração dos dados a entrevista semiestruturada, na qual, a partir do tema escolhido, organiza-se perguntas principais que regem a entrevista (Manzini, 2004). Em uma investigação que os autores apresentam como descritiva, "os dados são recolhidos em forma de palavras, não de números" (Bogdan; Biklen, 1994, p. 47). Nossa entrevista gira em torno da caracterização da visão dos sujeitos sobre a atividade pesquisada.

Com base nos nossos objetivos, gerais e específicos, foram realizadas perguntas com os sujeitos A e B.

A entrevista semiestruturada foi realizada na escola, foi gravada em áudio e transcrita na íntegra. Os dados advindos dos depoimentos dos sujeitos serão base para as nossas discussões na seção seguinte desta pesquisa, focando principalmente na pergunta "O que você sentiu quando soube que teria que pesquisar sobre uma determinada civilização antiga e construir uma maquete? E depois o que você sentiu quando estava construindo a maquete? Fale sobre isso".

Vale destacar que a revisão do texto aqui apresentado foi alinhada com suporte de I.A. Acreditamos que esta pesquisa pode contribuir para refletirmos sobre o papel da escola diante das experiencias vivenciadas pelos alunos e sua formação integral. O motivo central que nos leva a estudar essas experiências, especialmente aquelas que envolvem o ato criativo, esta relacionado à necessidade de repensarmos a escola e o sua função na construção de sujeitos sensíveis.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Direcionamos nosso olhar para as experiencias que emergem das práticas escolares que envolvem e estimulam a ação criativa. Sob esse perspectiva, Machado (2010) destaca que o desenvolvimento da criatividade inclui ações vinculadas à realização de produções específicas, as quais, no contexto dessa pesquisa, referem-se a experiencias escolares relacionadas ao ato criativo.

Nesse sentido, podemos compreender como ação criativa, "não apenas ações que caracterizam a aprendizagem do fazer artístico em contato com os materiais e com os princípios de formatividade das linguagens artísticas" (Machado, 2010, p. 65), mas também "ações e construções que se interligam à capacidade de cada indivíduo produzir leituras e relações conceituais, tão importantes à experiência [...]" (Carli, 2019, p. 55).

Apresentamos como base teórica principal a educação estética de Friedrich Schiller. Essa teoria traz como ideia central que a liberdade e o desenvolvimento integral do ser humano pode ser alcançada por meio do equilíbrio entre a razão e o sensível. Schiller (1995) nos convida à reflexão sobre a tensão que se apresenta entre as duas forças fundamentais da vida humana: a sensibilidade e a razão.

Ao recorrer a Schiller (1995), buscamos ampliar a compreensão da ação criativa no contexto escolar para além da produção artística. A proposta de Schiller, ao afirmar que a arte une razão e emoção, nos oferece uma lente potente para pensar a criatividade como uma experiência estética que mobiliza o pensamento, o sentimento e a ação de forma integrada. Nesse sentido, a ação criativa na escola não se limita à expressão artística, mas envolve processos que despertam a sensibilidade, promovem o equilíbrio entre o racional e o afetivo, e contribuem para a formação integral do sujeito. Assim, a educação estética proposta por Schiller nos inspira a reconhecer que práticas pedagógicas criativas podem transformar a experiência escolar em um espaço de liberdade, desenvolvimento humano e construção de sentidos.

A partir dessas considerações iniciais, abordaremos de forma mais aprofundada os impulsos sensível, racional e lúdico. Compreendendo que a produção artística na escola está intrinsecamente ligada à prática pedagógica, incluiremos em nossa base teórica autores a partir dos quais refletiremos sobre educação estética e a prática docente.

3.1 IMPULSOS SENSÍVEL E RACIONAL

Ao abordar o impulso sensível, Schiller o menciona como a “parte da existência física do homem ou da sua natureza sensível, ocupando-se em submetê-lo às limitações do tempo ou torná-lo matéria." (Schiller, 1995, p. 67). Podemos compreender que, quando Schiller aborda a existência física do homem, está se referindo aos seus sentimentos e emoções, abordando aquilo que é físico, mutável e suscetível ao tempo e estado. O impulso sensível tem uma ligação íntima com a matéria, com a experiência, com a vivência, com o sentir e com o físico.

No que se refere a escola podemos compreender que o impulso sensível se interliga exatamente àquelas atividades em que os alunos estão fazendo, sentindo texturas, tocando, observando e experimentando o mundo ao redor. Quando nossos alunos manipulam materiais, realizam experimentos, jogam ou vivenciam práticas, estão estimulando esse impulso, porque é no fazer e no sentir que eles assimilam e exploram o conhecimento de forma direta. O impulso sensível envolve o corpo e a experiência direta, ajudando o aluno a compreender o mundo de maneira mais concreta e física.

O impulso formal do homem parte da sua “natureza racional, e está empenhado em pô-lo em liberdade, levar harmonia à multiplicidade dos fenômenos e afirmar sua pessoa, em detrimento de toda alternância do estado.” (Schiller, 1995, p. 68).

Nesse contexto, podemos compreender que, diferentemente do impulso sensível, que se pauta nos sentimentos, experiências e sentidos físicos, o impulso formal se pauta na razão, na parte do ser humano que não muda de acordo com o estado do sujeito, com o tempo e o momento.

Como Schiller defende que o sensível aprisiona o homem por prendê-lo ao tempo ou seja, as sensações são finitas e acontecem em um determinado período, findando-se posteriormente, quando o momento acaba. Schiller influenciado por Platão, seu "ideal de humanidade" (Monteiro, 1988, p.13;14) e mundo das ideias, acredita que questões como razão, verdade e moral não estão presas ao tempo. Elas são eternas, imutáveis, ideais, não se prendem aos desejos passageiros nem às vontades que passam com o tempo e com a alternância do estado ou do momento.

Em continuidade ao que Schiller apresenta como impulso formal, ele busca explicar sua posição quanto à imutabilidade:

> Por não poder a pessoa, enquanto unidade absoluta e indivisível, estar jamais em contradição consigo mesma, por sermos nós mesmos em toda a eternidade, o impulso que reclama a afirmação da personalidade jamais poderá exigir algo diferente daquilo que tem de exigir por toda a eternidade; decide, portanto, para sempre como decide para agora e ordena agora o mesmo que ordena para sempre. (Schiller, 1995, p. 68)

Quando Schiller aborda a razão como parte natural da pessoa, ele destaca o homem como unidade absoluta e indivisível. Ou seja, ele traz o sujeito e sua razão como algo que não se divide, são um só, imutável e indivisível, que não se altera de acordo com as mudanças do tempo ou do estado.

O homem necessita ser coerente com ele mesmo. Se o homem e a razão são um só, se esse homem mudar seu posicionamento racional, ele contradiz a si mesmo. Como nossa essência racional é imutável, nosso impulso formal também não muda.

Se somos racionais e livres diante do tempo e do estado, o impulso formal sempre irá exigir liberdade, coerência e constância. Para Schiller, a razão e o sujeito são únicos, não se dividem. Sendo assim, como razão e sujeito são um só, o sujeito deve seguir sua razão sem mudar sua percepção ou sua ideia, pois, caso ele mude, está indo contra ele mesmo.

Ao realizar atividades em que é necessário pensar antes de agir, organizar o raciocínio e seguir uma sequência, o aluno está estimulando o impulso formal. Esse impulso tem a ver com pensar para realizar. É o impulso ligado à razão, à lógica, à organização, ao pensamento abstrato.

Apesar de existir um tensão entre os dois impulsos, Schiller defende veementemente a importância de um equilíbrio entre os dois. A harmonia é imprescindível para o equilíbrio e liberdade humana.

Ainda tratando dos impulsos formal e sensível, vale trazer a reflexão a seguinte dicotomia à primeira vista, eles parecem totalmente contrários: um quer mudança e sensações (impulso sensível), o outro quer

estabilidade e forma (impulso formal). "À medida que um exige modificação, encontra o outro e mutabilidade." (Schiller, 1995, p. 71)

Aqui, Schiller mostra ,que, quando um desses impulsos age, ele inevitavelmente interfere no outro. O impulso formal, ao impor forma e constância, acaba modificando o que é mutável. O impulso sensível, ao lidar com a mudança e a sensação, desafia a estabilidade da razão.

Há um embate contínuo entre ambos, e mesmo assim. "são estes dois impulsos que esgotam o conceito de humanidade." (Schiller, 1995, p. 71). De forma mais clara, não existe nenhum aspecto da vida, seja nossa experiência do mundo, nossas emoções, pensamentos, ações ou ideias que não esteja, de alguma forma, relacionado ao campo do sensível ou do racional (ou à tensão entre eles). Mesmo sendo opostos, juntos eles definem o que é ser humano. Um ser que sente, mas também pensa; que muda, mas também busca permanência; que tem corpo e razão.

3.2 IMPULSO LÚDICO

Após apresentarmos os dois primeiros impulsos, o sensível e o formal, que, segundo Friedrich Schiller, esgotam o conceito de humanidade, vale destacar que o mesmo autor problematiza que a possibilidade de conceber "um terceiro impulso fundamental que pudesse intermediar os dois. É um conceito impensável." (Schiller, 1995, p. 71)

Ao mencionar os entraves em conceber um terceiro impulso que sirva de ponte entre os dois, Schiller está destacando a discrepância existente entre eles. Parece impossível conciliá-los, sendo eles tão fundamentais e diferentes. Diante desta dualidade que completa o ser humano o autor se questiona sobre “como reconstituiremos a unidade da natureza humana que parece completamente suprimida por esta oposição originária e radical?" (Schiller, 1995, p. 71)

Sob essa conjuntura ainda indagamos sobre: como restaurar a unidade do ser humano, se desde a origem estamos divididos entre sentir e pensar, entre corpo e razão? Schiller está apontando para a tensão constitutiva do ser humano: somos feitos de opostos (sensível e racional), e essa oposição parece nos fragmentar. No entanto, ele prepara o terreno para apresentar o impulso lúdico como esse terceiro impulso mediador, que pode harmonizar esses dois polos e restaurar a unidade da nossa natureza.

O impulso lúdico é a harmonia entre o sensível e o racional, mas com uma grande dose de criação e imaginação. Ele vai além do simples sentir e pensar; trata-se de pegar essas experiências, esse saber concreto e esse raciocínio interno e usá-los para criar. O lúdico está muito ligado ao senso estético como vemos as coisas e como as transformamos, à inspiração e à criação.

A partir disso, olhando para o contexto escolar, o aluno vem a criar algo novo, produzir algo novo, e isso ter a ver com o senso estético, inspiração e criação. Essa nova produção se origina a partir das vivências, experiências, do sentir e do pensar. Parte de um organizar para produzir algo novo.

Quando um aluno começa a transformar suas vivências e experiências sensoriais em algo novo, como uma produção artística, uma invenção, ou uma nova forma de resolver um problema, ele está atuando com o instinto lúdico. É a parte onde a imaginação entra em cena, onde ele se sente livre e equilibrado para criar e se expressar de uma forma própria.

Sendo assim, esse é o impulso lúdico, que envolve um ser criativo que "joga" internamente. transitando entre o racional que pensa, e o sensível que sente. A partir do equilíbrio destes dois impulsos que se afetam, mas se equilibram surge algo novo, como uma liberdade interior.

Para Schiller o jogo, é uma atividade criativa com liberdade, sem um interesse específico, ou seja, sem objetivo útil ou expectativa ligada ao cotidiano. É quando a pessoa age por prazer, e satisfação, pelo ato de criar e se expressar. É nesse estado que a liberdade verdadeira se manifesta. Ainda segundo o autor, a alegria e o jogo é uma inclinação da humanidade. (Schiller, 1995)

Quando se menciona o jogo, refere-se aquele movimento interno onde o ser humano equilibra a razão, emoção, corpo e espírito. Ele cria sem intencionalidade porque quer expressar seus sentimentos para o mundo. É onde o homem cria por criar, sente por sentir, e por isso expressa sua humanidade de forma mais pura. "Pois para dizer tudo de vez, o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e somente é homem pleno quando joga (Schiller, 1995, p.84).

Sendo o jogo um estado de liberdade interior aonde não se esta preso nem na razão tampouco na emoção. Para o autor o homem somente encontra a plenitude quanto esta em harmonia com seus impulsos formal e sensível, nessa conjuntura o homem só joga quando esta em equilíbrio e só esta em equilíbrio quando joga. Instinto Lúdico é a integração dos dois anteriores o corpo e a razão, o sentir e o pensar.

4 EDUCAÇÃO ESTÉTICA E PRÁTICA DOCENTE

Nossos diálogos teóricos também perpassam por outros autores como Ana Mae Barbosa e Paulo Freire, que nos auxiliam a refletir sobre as relações construídas entre o contexto, a prática docente e o aluno, bem como sobre o papel do professor no ensino de uma educação estética e sensível.

Referente as experiencias ligadas a arte no contexto escolar, Ana Mae Barbosa destaca a atuação docente como "ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento do cidadão como fruidor de cultura (...)" (Barbosa, 2018, p. 15). Nessa conjuntura, o professor, por meio de sua prática, influencia diretamente o aluno. A forma como planeja, aplica, organiza e direciona suas atividades pode, ou não, ser um instrumento de grande relevância para o ensino de uma educação estética, que se desenvolve em meio as experiencias estéticas vivenciadas entre o sujeito e o objeto.

Carli (2019, s/n) corrobora com Ana Mae Barbosa ao afirmar que "cabe ao professor buscar saber metodológico [...]" para alcançar o aluno e trabalhar com a emoção e a arte. Ainda segundo Carli (2019,

s/n), “as práticas cotidianas em sala de aula [...], tornam-se o ponto onde o saber reflete conhecimento; por isso, a fundamentação torna-se de suma relevância nas transformações do cotidiano de cada aluno.”

Dessa forma, o professor, por meio de seu trabalho, media oportunidades e situações que podem direcionar o aluno a uma experiência sensível, auxiliando-o no desenvolvimento da habilidade de lidar com as emoções e vivências do cotidiano.

A importância e o impacto da prática pedagógica no contexto escolar e social também podem ser relacionados à ideia de Schiller. Para o autor, a educação estética acontece, inicialmente, a partir da relação entre o objeto e o estado do sujeito. Sob essa perspectiva, o objeto pode ser compreendido como uma pessoa, situação, um trabalho, atividade, obra, proposta, etc. já o estado do sujeito refere-se à forma como ele se encontra ao se deparar com esse objeto.

Podemos afirmar que o estado em que o aluno se encontra hoje sofreu e ainda sofrerá alterações de acordo com suas experiências, vivências e aprendizados, que, no contexto educacional, são diretamente influenciados pela prática docente.

Ainda com um olhar que perpassa pela prática docente, Freire (2021) também nos propõe reflexões sobre situações diversas que podem impactar o aprendizado e a liberdade no contexto escolar. Para Freire existe necessidade de debatermos sobre “a tensão entre a autoridade e a liberdade” (Freire.2021, p.101), destacando que autoridade é aquela que se desenvolve em meio a ética, dialogo, respeito e autonomia do aluno. O autor problematiza sobre os entraves que o educador encontra ao buscar maneiras de atuar no intuito de oportunizar a liberdade de criação, posicionamento e produção ao aluno, mantendo os limites e autoridade necessária.

Destacando que “quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome”. (Freire.2021, p.102). Lembrando que, para Freire, a liberdade não é a ausência de regras. A liberdade verdadeira reconhece a existência de regras, sua importância e também a responsabilidade que desempenhamos no processo. Essa percepção corrobora com as ideias defendidas por Freire ao destacar a importância de que “criticamente” compreendermos que na liberdade existe responsabilidade e limites que são necessários. Aprendendo com as experiências lidando com a liberdade e autoridade.

Freire ainda dialoga conosco ao expressar, com certa inquietação, sua preocupação com fatores que afetam a liberdade no ambiente educacional. Quando o autor problematiza e se mostra inquieto diante da “insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vê asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito.” (Freire, 2021, p. 110)

Este aponta para um incômodo diante de uma asfixia da liberdade, que, segundo o autor nasce em meio a situações que venham sufocar a criatividade, a espontaneidade e o pensamento livre. Vale destacar que, na escola, a liberdade existe quando o aluno sente que pode criar com autenticidade.

Nessa percepção, de padronização de ideias e resultados esperados, quando o aluno recebe uma atividade que não permite expressar-se livremente, por acreditar que precisa apenas acertar, "entregar o que o professor espera", ocorre um tolhimento de sua liberdade criativa. Diante desse modelo de aula, muitas vezes voltado ao cumprimento de metas e exigências em detrimento da criatividade, temos alunos que acabam aceitando passivamente esse formato educacional. Isso corrobora com a ideia de Freire, que aborda a "burocratização da mente" (Freire, 2021, p. 110) como um estado em que o sujeito aceita os fatos com uma dose de conformismo e imutabilidade.

5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Ao dialogarmos com nossos sujeitos sobre as experiencia escolares que perpassam pelo ato criativo, buscamos relacionar os dados selecionados, que revelam possíveis conexões entre os relatos dos alunos sobre suas criações e os impulsos sensível, formal e lúdico.

Nesta seção, discutiremos os depoimentos dos sujeitos, analisando principalmente as informações obtidas a partir da pergunta semiestruturada: "O que você sentiu quando soube que teria que pesquisar sobre uma determinada civilização antiga e construir uma maquete? E depois o que você sentiu quando estava construindo a maquete? Fale sobre isso".

Nossas reflexões visam atender aos objetivos desta pesquisa. Ao realizarmos a pergunta mencionada anteriormente aos sujeitos A e B, obtivemos as respostas apresentadas no quadro abaixo.

Sujeito A	Sujeito B
(01) **Foi muito gratificante ver as coisas dando certo**. Claro que teve **frustração** quando algo não saía como planejado, mas isso faz parte do processo. **Gostei bastante**. **A gente teve liberdade**, desde que deixasse pronto! A explicação do professor foi muito importante. [...] **A base do trabalho foi a pesquisa**, porque era um monumento específico, **mas colocamos nossos toques pessoais para deixar o trabalho mais divertido e com a nossa cara**. A gente conseguiu criar se expressar. Teve momentos de **risada** e também momentos **sérios**. **A troca entre a gente foi muito boa**. (Entrevista Sujeito A - 07/12/2024, grifo nosso)	(02) A gente **teve um pouco de dificuldade**, porque era uma das primeiras maquetes que fizemos". O professor falou sobre capricho, a história por trás da construção, e que não cobraria o tipo de material usado. Então a gente teve que pensar, a **forma era livre mas a** responsabilidade era nossa de expressar o que estudamos." desde que estivesse pronto, no prazo, estava tudo certo. Ter essa **liberdade foi ótimo**. **A** possibilidade, buscamos usar diversos materiais, inclusive, com o auxílio da sala *maker*. **Foi uma experiência muito boa.** Fui lendo as recomendações e aplicando na prática. Ele pediu criatividade e capricho, **então buscamos fazer algo diferente."** Além da pesquisa, a mão de obra foi no teste: se dava certo, continuava; senão, buscava outra técnica**. Foi bom, porque geralmente o sistema escolar é muito preso.** Poder entrar na história e aprender em grupo foi uma experiência 'muito louca' (Entrevista Sujeito B - 07/12/2024, grifo nosso)

Quando questionamos o "sujeito B" sobre como foi construir a maquete? Como você se sentiu? Ele respondeu que: A gente "**teve um pouco de dificuldade"**, porque era uma das primeiras maquetes que fizemos. Afirmando também que "**ter liberdade"** e possibilidade de trabalhar em grupo "**foi uma experiência muito boa"**. Já ao realizar a mesma pergunta ao "sujeito A" observamos que para ele "**foi muito gratificante ver as coisas dando certo"** apesar de terem também sentido **"frustração"** quando algo não saía como planejado. O sujeito A completou sua resposta informando que também foi "**divertido"**, e deu "**risadas"** pois a "**troca entre o grupo foi muito boa"**.

Diante dos dados podemos destacar que na resposta dos nossos dois sujeitos foi possível observar indícios do impulso sensível.

O impulso sensível, é mencionado como a "parte da existência física do homem ou da sua natureza sensível" (Schiller, 1995, p. 67). Nessa conjuntura, tendo íntima relação com o que é sentido e vivenciado pelo corpo, podemos relacionar essa experiência sensível com a fala dos sujeitos A e B que demonstram oscilações de sentimentos nas suas respostas. Ao responder a pergunta realizada os sujeitos apontam que sentiram **dificuldades** (Sujeito B) e **frustração** (Sujeito A) diante do novo ou da experiencia, mas também alegam que ter trabalhado com "l**iberdade foi ótimo", "**foi uma experiência muito **boa"** (Sujeito A) assim como para o (Sujeito B) "**foi muito gratificante"** e a troca entre o grupo foi muito **"boa"** .

O próprio Schiller ressalta que o impulso sensível está submetido "às limitações do tempo" (Schiller, 1995, p. 67). O que a pessoa sente é passageiro e está submetido a realidade do momento, do contexto e das circunstâncias. O que justifica a percepção dos sujeitos que afirmam, que, em momentos sentiram frustração **e dificuldade,** mas em outros momentos **"foi muito gratificante" e** gostou bastante **(**Sujeito A) e "**foi uma experiência muito boa" (**Sujeito B). A natureza sensível, por ser submetida às limitações do tempo, acontecem no tempo presente e mudam de acordo com a circunstância. O impulso sensível emerge na vivência, no dia a dia e no envolvimento direto com o processo. A experiência do fazer que provoca sensação e presença.

Em meio a entrevista o Sujeito A e B relatam que durante a construção das maquetes, lhe foi oportunizado a liberdade necessária para produzir "**A gente teve liberdade"** (sujeito A), "Ter [...] **liberdade foi ótimo"** (sujeito B). Diante desta informação questionamos sobre como eles se sentiram com essa liberdade. Nosso Sujeito B nos deu a seguinte resposta: "A **forma era livre.** A responsabilidade era nossa de expressar o que estudamos. desde que estivesse pronto, no prazo, estava tudo certo. Ter essa **liberdade foi ótimo**. [...] O sujeito A também afirmou que a grupo teve liberdade de criação. Mencionando que essa liberdade estava ligada a obrigação da entrega. "A **gente teve liberdade**, desde que deixasse pronto" (Sujeito A).

Nos pautaremos em Freire (2021) para abordarmos o tema liberdade. Para o autor existe necessidade de debatermos sobre "a tensão entre a autoridade e a liberdade" em meio a prática docente (Freire. 2021, p.101).

Para o autor um dos grandes desafios do professor, hoje é atuar de uma forma aonde se mantenha o limite importante e necessário contudo em meio a ética e liberdade. "Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome." (Freire. 2021, p.101).

Nossos dados indicam vestígios de uma liberdade criativa no posicionamentos dos sujeitos. Esses indícios podem ser observados quando o Sujeito A afirma: "**A gente teve liberdade, desde que deixasse pronto**." Já o Sujeito B reforça: "**A forma era livre. A responsabilidade era nossa de expressar o que estudamos. Desde que estivesse pronto, no prazo, estava tudo certo**."

A declaração do Sujeito B, ao destacar que a **forma era livre,** revela a ausência de um modelo pré-estabelecido a ser seguido. Dessa forma, observamos que os alunos tiveram **liberdade** de criação, porém, ao mesmo tempo, tinham consciência de suas responsabilidades "**A responsabilidade era nossa" "desde que deixasse pronto", "Desde que estivesse pronto, no prazo"**. Embora pudessem explorar sua criatividade, havia diretrizes a serem seguidas, demonstrando um equilíbrio entre liberdade e autoridade.

Ainda abordando liberdade e autoridade, Freire afirma que a liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na esfera de seus direitos em face da autoridade. É claro que nem sempre o adolescente faz a melhor decisão com relação ao seu amanhã. (Freire. 2021, p. 102). No fato do adolescente nem sempre apresentar a maturidade necessária diante das suas decisões, Freire justifica a necessidade deste adolescente ter a presença de responsáveis nas discussões em torno das suas decisões. É decidindo que aprendemos a decidir. (Freire. 2021, p. 102). Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca por que há sempre a sabedoria ou sensatez (...) de um responsável a decidir por mim.

Com base nessa perspectiva, compreendemos que a liberdade precisa ser acompanhada por um suporte responsável, o que nos leva a destacar o papel do professor. Cabe a ele acompanhar, auxiliar e orientar o aluno diante de suas escolhas, garantindo um equilíbrio entre autonomia e direcionamento.

A importância do papel do professor ecoa, mesmo que subjetivamente, na resposta do Sujeito B no que se refere a liberdade recebida durante a atividade. O sujeito afirma "**Foi bom, porque geralmente o sistema escolar é muito preso.** Esses dados observados nos levam a reflexão sob a luz de outros autores que nos dão suporte teórico nessa pesquisa, principalmente no que se refere a prática escolar. Podemos relacionar a resposta do sujeito B que alega "**geralmente o sistema escolar é muito preso"** com a percepção de Freire sobre "a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vê asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito." (Freire, 2021, p. 110)

Podemos compreender que, quando o sujeito afirma que o sistema da escola é "**muito preso**" ele está falando também, para além da sala de aula. Paulo Freire, demonstra preocupação com o que ele chama de "asfixiar a liberdade". Para o autor essa asfixia é, na prática, oportunizar situações que venham sufocar a criatividade, a espontaneidade e o pensamento livre, como práticas aonde o aluno fica preso na sala, no formato ou modelo proposto sem liberdade de criação.

Os formatos rígidos e sem espaço para a criação acabam, muitas vezes, formando sujeitos obedientes, reprodutores, ansiosos por cumprir prazos e metas, sacrificando a imaginação, a expressão e a curiosidade natural de alunos e professores. A exigência e a padronização geral dos resultados esperados, podem resultar em metodologias e propostas que em sua organização tolhem dos sujeitos o direito e a possibilidade de pensar de maneira diferente, criar de maneira diferente e responder de maneira diferente. Abre-se mão, assim, da liberdade de ação e da criatividade diante vivência, experiência e maneiras de ver o mundo.

Trazendo isso para o contexto escolar, podemos enxergar esse fenômeno, por vezes, na prática docente. Em diversas ocasiões, o professor propõe atividades esperando respostas prontas, sem espaço para a individualidade. Quando o aluno é avaliado apenas pela nota ou pela entrega pontual e não pelo processo de aprendizagem, reflexão ou envolvimento.

Contudo, ressaltamos que, felizmente, a prática observada, revelou um formato no qual o aluno compreendeu que tinha liberdade de criação, distanciando-se dos modelos que, segundo ele mesmo são comumente encontrados na escola. Para o sujeito B esse formato diferente do habitual, lhe proporcionou a oportunidade de aprender em grupo. Para o sujeito essa atividade, mostrou-se uma experiência tão diferente que a definiu como algo **"muito louco",** (sujeito B). A liberdade de criação gera sentimentos positivos nos nossos sujeitos. Conforme observado nos dados "**Foi bom,** poder **entrar na história e aprender em grupo** foi uma experiência **'louca'.** Todas essas questões têm ligação com o impulso sensível, ou seja, com o sentir.

Impulso formal também pode ser evidenciado nas respostas dos nossos sujeitos. Este impulso está ligado à razão, à capacidade do sujeito de pensar, com base em princípios, no que é certo e ideal.

Foi muito gratificante **ver as coisas dando certo.** Mas que, **quando algo não saía como planejado**, mas isso faz parte do processo [...]. A gente teve liberdade, desde que **deixasse pronto!** A explicação do professor foi muito importante. [...] (sujeito A)

Vamos dar continuidade nas análises a partir de dados gerados das respostas do sujeito A, com o objetivo de identificar possíveis vestígios do impulso formal, conforme proposto por Friedrich Schiller. Esse impulso está relacionado à racionalidade, à organização e ao uso consciente da razão na vivência das experiências.

Quando o sujeito A afirma: “Foi muito gratificante ver as coisas dando certo. Quando algo não dava certo, ou não saía como o planejado, havia, sim, uma frustração. **Contudo, isso faz parte do processo”**, ele está claramente racionalizando a experiência. Ao dizer que a frustração “faz parte do processo”, o aluno demonstra compreender, de forma reflexiva e racional , que erros e acertos são etapas naturais e necessárias dentro do processo de ensino e aprendizagem. Essa interpretação racional da própria experiência é um forte indicativo da atuação do impulso formal.

Outro trecho significativo é quando o aluno diz: A sua liberdade de criar e construir a maquete aconteceu desde que eles deixassem **“tudo pronto**.” Aqui, ele expressa um entendimento maduro sobre a relação entre autonomia e responsabilidade. O sujeito reconhece que, para usufruir da liberdade proposta pelo professor, era necessário cumprir todas as etapas da atividade conforme as orientações. Isso mostra que, mesmo diante da alegria e do sentimento positivo de liberdade, ele racionalizou a necessidade de organização e disciplina para garantir que o trabalho fosse concluído adequadamente.

O impulso formal também se revela quando o aluno destaca a importância da explicação do professor. Ao afirmar que “**a explicação do professor foi muito importante**”, ele está reconhecendo que compreender as orientações foi essencial para que pudesse executar a tarefa com êxito. Isso demonstra que ele analisou racionalmente a situação e entendeu que, para realizar a atividade de forma adequada, era preciso internalizar e seguir os direcionamentos pedagógicos.

Nesse contexto podemos trazer a discussão a percepção de Ana Mae Barbosa que destaca a atuação docente como “ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento do cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação” (Barbosa, 2018, p. 15). Nessa conjuntura o método utilizado do pelo professor direcionou todo a trabalho realizado. E assim a forma como o profissional conduz a sua proposta também se reflete no experiencia proporcionada ao aluno.

O professor, por meio de sua prática docente, influencia diretamente o aluno. A forma como planeja, aplica, organiza e direciona suas atividades pode, ou não, ser um instrumento de grande relevância para o ensino de uma educação estética, bem como para a valorização da arte e da cultura na sociedade, dependendo das decisões e caminhos escolhidos.

Continuando nossas análises retomamos que o sujeito A afirma que “**a base do trabalho foi a pesquisa**”, ele também expressa um comportamento pautado pela racionalidade. Realizar pesquisa, organizar informações e estruturar o trabalho de forma lógica são atitudes fundamentadas no impulso formal, que valoriza o planejamento, a análise e a execução consciente da tarefa.

Por fim, o sujeito A menciona que houve momentos de risada, “**mas também momentos sérios”**. Esses momentos sérios, como ele os chama, foram instantes em que precisou organizar seu trabalho, pensar racionalmente, analisar possibilidades e buscar meios para concretizar a proposta apresentada. Mais uma vez, isso indica um processo de raciocínio e organização compatível com o impulso formal.

Dessa forma, todas os dados anteriormente citadas revelam, vestígios do impulso formal no comportamento e na reflexão do sujeito A. Ele demonstra compreender o processo de aprendizagem não apenas como uma experiência sensível, mas como um caminho que exige planejamento, análise, organização e execução racional de tarefas.

Quando a razão é excessivamente dominante, podemos nos tornar seres rígidos, distantes da vida e das emoções. Por outro lado, se cedemos apenas aos nossos desejos e emoções, podemos perder o controle e a capacidade de tomar decisões sensatas.

Schiller (1995) sugere que a arte possui a capacidade de unir essas duas forças: razão e emoção. Ao nos depararmos com a beleza e com a arte, somos desafiados a pensar, sentir e agir de maneira mais equilibrada, desenvolvendo tanto a razão quanto a sensibilidade de forma integrada. A educação estética, então, não é apenas sobre aprender sobre arte, mas sobre como ela pode modificar nossa forma de viver, ajudando a formar seres humanos mais livres, completos e equilibrados.

Entendemos como pertinente trazer essas reflexões em meio as nossas análises, ligações e evidenciadas que perpassam entre as respostas dos nossos sujeitos, o impulso formal e sensível. Essa afirmação é muito poderosa porque, para Schiller, compreender essa dualidade é o ponto de partida para pensar a educação estética: como harmonizar essas forças dentro de nós para sermos seres humanos completos e livres.

Schiller apresenta a interferência desses dois impulsos entre si. O impulso formal, ao impor forma e constância, acaba modificando o que é mutável. O impulso sensível, ao lidar com a mudança e a sensação, desafia a estabilidade da razão. Há um embate contínuo entre ambos, e mesmo assim. Apesar disso, estes dois impulsos nos trazem a compreensão do que somos, enquanto seres humanos.

Portanto, o lúdico surge quando a pessoa sente, pensa e organiza tudo isso, mas ao mesmo tempo usa sua imaginação para criar algo novo e único. Sob essa perspectiva dialogaremos sobre vestígios do impulso lúdico, que também pode ser observado na respostados nossos sujeitos.

Quando o sujeito A afirma que **Claro que teve frustração** quando algo não saía como planejado, **mas isso faz parte do processo.** A **base do trabalho** foi a pesquisa, porque era um monumento específico, **mas colocamos nossos toques pessoais para deixar o trabalho mais divertido** e com a nossa cara. Assim como quando afirmou que "A gente conseguiu criar se expressar. Teve momentos de **risada** e também momentos **sérios**". Podemos observar vestígios do impulso Lúdico.

Lembrando que para Friedrich Schiller o impulso lúdico é a harmonia entre o sensível e o racional, mas com uma grande dose de criação e imaginação. Aonde esse impulso vai além do sentir e pensar, mas pegar essas experiências, esse saber concreto e esse raciocínio interno e usá-los para criar.

Quando o sujeito A afirma que **é claro que sentiu frustração** ao perceber que algo não saiu como o planejado, mas reconhece que **isso faz parte do processo**, ele demonstra ter vivenciado, de fato, o

sentimento da frustração. No entanto, mais do que apenas sentir, ele mobiliza sua racionalidade para compreender essa emoção, analisá-la e integrá-la à experiência como parte do processo de construção e conclusão da maquete. Processo no qual, segundo o sujeito A e B afirmam que "a **gente conseguiu criar**" "**a gente conseguiu se expressar de várias formas**" criando algo novo, ou seja uma maquete.

Nesse ponto, é possível articular esse movimento à concepção de impulso lúdico proposta por Friedrich Schiller. Para o autor, o impulso lúdico representa a harmonia entre o sensível (aquilo que se sente) e o racional (aquilo que se pensa), permeada por uma intensa dimensão de criatividade e imaginação.

Assim, o sujeito não apenas sente ou pensa: ele transforma essa vivência em ação criadora. Ele elabora sua experiência interna, unindo emoção e razão e a converte em produção concreta, como é o caso da maquete construída. Esse processo evidencia o caráter formativo do impulso lúdico, ao permitir que a experiência subjetiva se manifeste por meio de uma realização material, resultado da integração entre sentir, pensar e criar.

Contudo, o sujeito A também relata que, mesmo tendo cumprido a etapa da pesquisa, sentiu a necessidade de **dar toques pessoais à construção**, de imprimir identidade própria ao trabalho. Essa vontade de personalizar a produção demonstra o envolvimento emocional e criativo com a atividade também surgiu na resposta do sujeito B "**então buscamos fazer algo diferente."**. demonstrando ir além das exigências objetivas da tarefa, ele engaja-se no que faz.

Nas palavras do próprio sujeito A, "**foi divertido deixar o trabalho com a nossa cara**". Essa expressão revela que, para além do cumprimento das etapas técnicas, houve prazer, envolvimento e sentido na realização. O sujeito, portanto, experimenta uma integração entre a razão, manifestada no desejo de expressão e pertencimento. Essa integração é central para o que Friedrich Schiller define como impulso lúdico: a vivência harmônica entre o sensível e o racional, mediada pela criatividade.

O impulso lúdico é essencial para o desenvolvimento da criatividade, da inovação e do pensamento original. Por exemplo, quando o aluno cria uma maquete não só copiando um modelo, mas modificando e melhorando com suas próprias ideias, ou quando ele faz uma intervenção artística ou resolução criativa de um problema, ele está usando o instinto lúdico. Portanto, o lúdico surge quando o aluno sente, pensa e organiza tudo isso, mas ao mesmo tempo usa sua imaginação para criar algo novo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após dialogarmos com nossos autores e dados selecionados apresentamos nossas considerações. A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar o posicionamento dos alunos sobre a construção de produções artísticas no contexto escolar, buscando compreender como esses sujeitos vivenciam, percebem e se expressam por meio da arte no ambiente educativo. Os dados analisados demonstraram que a atividade de construção de maquetes, apresenta potencialidade de ir além de uma tarefa escolar, apresentando

vestígios de uma experiência sensível. Os sujeitos relataram sentimentos diversos, como frustração, entusiasmo e prazer, dando indícios de uma conexão com o processo criativo. Tal envolvimento evidencia que a produção artística na escola pode se constituir como espaço de expressão, cooperação e desenvolvimento de identidade, quando mediada por uma prática docente sensível e reflexiva.

No que se refere ao objetivo específico que visa discutir a educação estética no processo educativo escolar, observou-se que a prática pedagógica analisada se aproxima das reflexões de Friedrich Schiller, ao permitir que os alunos vivenciassem a experiência que perpassa pela emoção, razão e criação. A liberdade oferecida aos estudantes, permitiu que os sujeitos exercitassem sua autonomia e criatividade, enquanto mantinham o compromisso com a entrega e os critérios do trabalho. Essa vivência estética, conforme propõe Schiller, é capaz de formar sujeitos mais equilibrados, sensíveis e livres. Nesse contexto, os dados analisados nos deram indícios de que a produção artística relatada pelos sujeitos, apresentou potencialidade de ser um mero recurso didático.

Em relação ao objetivo específico de identificar vestígios dos impulsos sensível, formal e lúdico nos relatos dos alunos, foi possível reconhecer claramente a presença e a interação desses três impulsos. O impulso sensível apareceu nos sentimentos expressos pelos alunos durante a realização da atividade, sensações corporais, emoções e afetos, como a frustração diante do erro e a alegria diante do sucesso e da liberdade criativa. O impulso formal revelou-se na racionalização da experiência: os alunos compreenderam a importância da pesquisa, do planejamento, da organização e da responsabilidade com prazos. Já o impulso lúdico esteve presente na capacidade de personalizar a produção, de experimentar soluções criativas, de se divertir e de sentir pertencimento ao que foi produzido. A integração desses impulsos demonstrou que, por meio da arte, os alunos puderam desenvolver tanto aspectos emocionais quanto cognitivos, dando indícios de terem vivenciado uma experiência estética.

Por fim, ao abordar o objetivo específico de debater a relação entre os impulsos estéticos e a prática docente, constatou-se que a mediação do professor foi fundamental para a emergência dos impulsos sensível, formal e lúdico. A proposta da atividade, aberta à criação, mas estruturada com critérios e orientações, proporcionou um equilíbrio entre liberdade e autoridade. O professor, ao não impor modelos rígidos e ao valorizar o processo criativo, criou um ambiente no qual a liberdade pôde ser exercida com responsabilidade. Essa postura docente favoreceu o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa, crítica e criativa, alinhada à perspectiva de uma educação estética que compreende o aluno como sujeito integral.

Diante disso, reafirmamos que a arte na escola, quando orientada por princípios estéticos e pedagógicos conscientes, pode ser um poderoso meio de formação humana. A experiência analisada aponta para a importância de uma prática docente que valorize o sentir, o pensar e o criar como dimensões

inseparáveis do processo educativo, contribuindo para a formação de sujeitos mais sensíveis, autônomos e livres, como propõe Schiller em sua educação estética.

REFERÊNCIAS

CARLI, Margareth. A importância do ensino da arte no desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos. *PAIDEIA – Revista de Sociologia e Filosofia do Colégio Estadual do Paraná*, n. 16, p. xx-xx, out./nov. 2019. ISSN 2595-265X. acesso: 10 de fevereiro de 2025. Fonte: https://www.seer-ojs.pr.gov.br/index.php/paideia-cep/article/view/68

BARBOSA, A. M. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Tradução de Sofia Fan. Estudos Avançados, São Paulo, v. 3, n. 7, set./dez. 1989. Disponível em: BARBOSA, A.M. Arte-educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, A.M. Arte-educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2012. Acesso 21 de agosto de 2025 fonte: scielo.br/j/ea/a/yvtmjR7MGvYKjPDGPgqBv6J/?format=pdf&lang=pt

BARBOSA, A.M. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2018. [e-book]

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Tradução de Lilian Lopes Martin. 39. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação. Porto. Porto Editora.1994.

CARVALHO C. Caroline; GONÇALVES C. Jean; CARVALHO Carla. DISCURSO TEATRAL E FORMAÇÃO ESTÉTICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: TOMBOLO DO LOMBO EM PERSPECTIVA DIALÓGICA. Grampos Revista da pós graduação em letras. 30.12.2024 fonte : DISCURSO TEATRAL E FORMAÇÃO ESTÉTICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: | Revista Graphos. Acesso 23/05/2025

CEREJA, William in BRAITH, Beth. Bakhtin: Conceitos- Chave. São Paulo. Contexto. p. 201,220. 2007

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

Manzini EJ. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2; 2004. Bauru: USC, 2004. CD-ROM. ISBN: 85-98623-01-6. 10p. Acesso em 01 jun 2015. Disponível em: http://wp.ufpel.edu.br/consagro/files/2012/03/MANZINI-Jos%C3%A9-Eduardo-Entevista-semi-estruturada-An%C3%A1lise-de-objetivos-e-de-roteiros.pdf

MARTINS, H. H. T. S. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MARTINS, H.H.T de S. Metodologia qualitativa da pesquisa. Educação e pesquisa, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004.

MONTEIRO, M.D.M José, Friedrich Schiller e a educação estética do homem : entre a razão e sensibilidade; entre o ideal e o realizável; entre Platão e Aristóteles. Dissertação de mestrado. UFSC Florianópolis. 1988. Fonte: https://www.academia.edu/97852064/Friedrich_Schiller_em_a_Educação_estética_do_homem_entre_razão_e_sensibilidade_entre_o_ideal_e_o_realizável_entre_Platão_e_Aristóteles; acesso: 24 de maio de 2025.

SCHILLER, Friedrich. Educação estética do homem. Tradução de Roberto Suziki e Márcio Suzuki.3 ed. São Paulo :iluminuras, 1995.

VIGOTSKI, L.S. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 1999

ZANELLA, Andréa Vieira. Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores: algumas reflexões. **Psicologia & Sociedade**, v. 16, p. 135-145, 2004.

SciELO Brasil - Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores: algumas reflexões Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores: algumas reflexões acesso 21 de agosto de 2025 acesso SciELO Brasil - Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores: algumas reflexões Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores: algumas reflexões

ISBN: 978-65-83849-38-0

Aurum EDITORA

CAPÍTULO 57

AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA INSTITUCIONAL - ENTRE O SUJEITO E A INSTITUIÇÃO: AFETIVIDADE, MEDIAÇÃO E DIÁLOGO NA PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA

INSTITUTIONAL PSYCHOPEDAGOGICAL ASSESSMENT AND INTERVENTION - BETWEEN THE INDIVIDUAL AND THE INSTITUTION: AFFECTIVITY, MEDIATION, AND DIALOGUE IN PSYCHOPEDAGOGICAL PRACTICE

https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-057

João Raimundo Batalha Júnior
Pós-graduado em Psicopedagogia, MBA em Docência do Ensino Superior,
Psicanálise Clínica e Gestão e Coordenação Escolar
Graduado em Filosofia, Teologia e Pedagogia
Graduando em Psicologia
UNIGRANDE
E-mail: juniorbatalhadinamica@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-7950-1862

RESUMO
Este trabalho tem como objetivo analisar a avaliação e a intervenção psicopedagógica institucional, abordando seus fundamentos históricos e teóricos junto ao papel, às competências e à atuação do psicopedagogo institucional na escola contemporânea. Nossa investigação se fundamenta em autores clássicos das áreas de Psicopedagogia, Psicanálise e Psicologia do Desenvolvimento, como: Favez-Boutonnier (1962); Mauco (1979); Visca (1987; 1991); Paín (1985); Bossa (2011); Piaget (1976); Vygotsky (2007); Wallon (2007); Montessori (1965); Lacan (1998), pesquisadores cujas contribuições permitem compreender a aprendizagem como um fenômeno complexo e relacional, atravessado pela subjetividade. A esses estudiosos somamos as reflexões presentes na obra *Afetividade e Aprendizagem* (Batalha, 2022), na qual o autor destaca a contribuição de personagens centrais no início da história da Psicopedagogia e o diálogo com as teorias clássicas e contemporâneas, com ênfase na relevância da afetividade como eixo estruturante da aprendizagem, do vínculo, da mediação e do diálogo como elementos indispensáveis à prática psicopedagógica institucional. Na metodologia, além da revisão bibliográfica narrativa, recorremos à investigação teórica de natureza qualitativa. Concluiu-se que a atuação do psicopedagogo institucional é essencial para a humanização da escola, da prevenção do fracasso escolar e na promoção da aprendizagem significativa, reafirmando o papel desse profissional como mediador e pilar essencial entre sujeitos, saberes e instituições.

Palavras-chave: Psicopedagogia Institucional; Aprendizagem; Afetividade; Avaliação Psicopedagógica; Intervenção Educacional.

ABSTRACT
This work aims to analyze institutional psychopedagogical assessment and intervention, addressing its historical and theoretical foundations along with the role, competencies, and performance of the institutional psychopedagogue in the contemporary school. Our investigation is based on classic authors in the areas of Psychopedagogy, Psychoanalysis, and Developmental Psychology, such as: Favez-Boutonnier (1962); Mauco (1979); Visca (1987; 1991); Paín (1985); Bossa (2011); Piaget (1976); Vygotsky (2007); Wallon (2007); Montessori (1965); Lacan (1998), researchers whose contributions allow us to understand learning as a complex and relational phenomenon, traversed by subjectivity. To these scholars we add the

reflections present in the work *Afetividade e Aprendizagem* (Batalha, 2022), in which the author highlights the contribution of central figures in the early history of Psychopedagogy and the dialogue with classical and contemporary theories, emphasizing the relevance of affectivity as a structuring axis of learning, of bonding, mediation, and dialogue as indispensable elements for institutional psychopedagogical practice. In the methodology, in addition to a narrative bibliographic review, we resorted to qualitative theoretical investigation. It was concluded that the role of the institutional psychopedagogue is essential for the humanization of the school, the prevention of school failure, and the promotion of meaningful learning, reaffirming the role of this professional as a mediator and essential pillar between subjects, knowledge, and institutions.

Keywords: Institutional Psychopedagogy; Learning; Affectivity; Psychopedagogical Assessment; Educational Intervention.

1 INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia Institucional constitui-se como um campo interdisciplinar voltado à compreensão dos processos de aprendizagem humana no contexto escolar, considerando o sujeito em sua totalidade e as relações estabelecidas entre aluno, professor, família e instituição. Nessa perspectiva, a aprendizagem passa a ser observada como um fenômeno complexo, relacional e atravessado por dimensões cognitivas, afetivas, sociais e simbólicas, isenta de restringir-se às explicações individualizantes ou meramente pedagógicas.

Fato é que, o fracasso escolar, antes historicamente atribuído ao aluno, impulsionou a constituição da Psicopedagogia como um campo teórico e prático, sobretudo, a partir das contribuições iniciais de Mauco (1979) e Favez-Boutonnier (1962). A partir dos estudos críticos desses autores, passou-se a entender de modo mais apurado as dificuldades de aprendizagem como expressões de conflitos afetivos e relacionais vivenciados no espaço escolar. Visca (1987; 1991), por sua vez, consolidou esse campo e, assim, em consonância às contribuições de Sara Paín (1985), Bossa (2011), Piaget (1976), Vygotsky (2007), Wallon (2007), Montessori (1965) e Lacan (1998), a atuação psicopedagógica para o âmbito institucional foi ampliada, ativamente, para os vieses social, afetivo e simbólico.

Além dos autores mencionados, que integram o corpo teórico desta pesquisa, também nos pautamos nas reflexões obra *Afetividade e Aprendizagem* (Batalha, 2022), na qual o autor retoma os fundamentos históricos da Psicopedagogia, destacando a contribuição de seus pioneiros e enfatizando a afetividade como eixo estruturante da aprendizagem. A obra evidencia o vínculo, a mediação e o diálogo entre família e escola, bem como a relação professor-aluno, como elementos centrais da prática psicopedagógica institucional e sua contribuição para a humanização do espaço escolar.

Diante desse contexto, este estudo buscou responder à seguinte questão: De que modo a avaliação e a intervenção psicopedagógica institucional podem contribuir para a prevenção das dificuldades de aprendizagem e para a promoção de práticas educativas mais humanizadas no contexto escolar?

A partir desse questionamento, a relevância deste estudo justifica-se, do ponto de vista acadêmico, pela necessidade de aprofundar as discussões teóricas sobre a Psicopedagogia Institucional e seu caráter preventivo, orientador e interventivo. Já do ponto de vista social e educacional, acreditamos que este trabalho contribuirá para a superação de práticas medicalizantes e culpabilizadoras do aluno, oferecendo subsídios para uma atuação psicopedagógica comprometida com o diálogo, o acolhimento e a inclusão de muitos discentes.

Dadas essas considerações, instituímos como objetivo geral desta investigação analisar a avaliação e a intervenção psicopedagógica institucional, evidenciando seus fundamentos teóricos, seu caráter preventivo e sua contribuição para a aprendizagem significativa, visando expandir a humanização da escola. Já como objetivos específicos nos propusemos a: compreender a origem histórica e a consolidação da Psicopedagogia Institucional; analisar as contribuições da Psicopedagogia, da Psicanálise e das teorias do

desenvolvimento para a atuação institucional; discutir o papel da afetividade, do vínculo, da mediação e do diálogo na aprendizagem; refletir sobre o perfil, as competências e a ética do psicopedagogo institucional.

Quanto à estrutura deste trabalho está organizada em cinco etapas. Após esta Introdução, apresentamos a Metodologia utilizada nesta pesquisa. No terceiro momento, fizemos uma Revisão da Literatura na qual desenvolvemos os temas: a origem histórica e os fundamentos teóricos da Psicopedagogia; a afetividade, subjetividade e aprendizagem na Psicopedagogia; as contribuições da Psicanálise e das teorias do desenvolvimento para a compreensão da aprendizagem; a Psicopedagogia Institucional, seus processos de avaliação e intervenção. No quarto momento, refletimos acerca do diálogo professor-aluno e a mediação da aprendizagem, bem como a relação família-escola e o perfil e as competências do psicopedagogo institucional, em consonância com os resultados apresentados na Conclusão.

Cada processo que compõe o percurso investigativo deste trabalho teve também a intenção de elevar e enaltecer sobre quão necessária é a atuação do psicopedagogo institucional para humanizar o ambiente escolar da prevenção do fracasso escolar. Acreditamos em uma aprendizagem significativa, que reafirme a missão desse profissional, como mediador central entre sujeitos, saberes e instituições, e é com base nessa consciência que esperamos, de igual modo, colaborar para ampliar debates sobre o presente tema tanto para profissionais da área como para os demais interessados.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo teórico de natureza qualitativa, que, como tipo, se fundamentou em uma revisão bibliográfica narrativa alicerçada nas obras clássicas da Psicopedagogia, da Psicanálise, da Educação e das teorias da aprendizagem, tais como: Favez-Boutonnier (1962); Mauco (1979); Visca (1987; 1991); Paín (1985); Bossa (2011); Piaget (1976); Vygotsky (2007); Wallon (2007); Montessori (1965); Lacan (1998). Aliado a esses autores, recorremos também à obra *Afetividade e Aprendizagem*, de Batalha (2022), que amplia e sustenta as reflexões desenvolvidas para o exame do tema deste trabalho.

3 REVISÃO DE LITERATURA

Podemos entender a Psicopedagogia como um campo interdisciplinar, que se dedica ao estudo dos processos de aprendizagem humana e de suas dificuldades, considerando o sujeito em sua totalidade e em constante relação com o meio.

Diferentemente de abordagens fragmentadas, a Psicopedagogia depreende que aprender envolve aspectos cognitivos, afetivos, sociais e simbólicos que se inter-relacionam de forma dinâmica ao longo do desenvolvimento.

No contexto brasileiro, por exemplo, Alicia Fernández Bossa (2001) define a Psicopedagogia como um campo que "se ocupa da aprendizagem humana, estudando suas condições, seus processos e as dificuldades que podem surgir ao longo do percurso escolar" (Bossa, 2011, p. 23). Ou seja, para a autora, a dificuldade de aprendizagem não deve ser compreendida como um déficit isolado do aluno, mas como um sintoma que expressa algo do sujeito e do seu contexto relacional e institucional. Essa compreensão dialoga com as contribuições de Sara Paín (1985), que introduz uma leitura psicanalítica da aprendizagem, ao defender que "a aprendizagem está diretamente vinculada à constituição do sujeito e ao seu desejo de saber" (Paín, 1985, p. 52). Em outras palavras, implica reconhecer que aprender envolve posicionamento subjetivo, história de vida e relações estabelecidas com o saber e com as figuras de autoridade presentes no contexto escolar.

Para que entendamos melhor as bases teóricas da Psicopedagogia, devemos nos sustentar nas contribuições de Jean Piaget e sua Psicologia do Desenvolvimento. Isso porque, de acordo com Piaget, "o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas uma construção realizada pelo sujeito" (Piaget, 1976, p. 14). Nesse sentido, essa perspectiva ressalta a importância da ação, da experimentação e da autonomia no processo de aprendizagem; algo que Lev Vygotsky complementa ao enfatizar o caráter social do processo de aprender, haja vista que "todo aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica" (Vygotsky, 2007, p. 97).

Quanto ao que se refere à dimensão afetiva do aprender, "a aprendizagem se fortalece quando o sujeito se sente acolhido, reconhecido e pertencente ao espaço educativo" (Batalha, 2022, p. 29). Logo, essa afirmação reforça a concepção psicopedagógica de que aprender não é apenas um ato intelectual, mas uma experiência humana profundamente relacional.

Isso posto, podemos perceber que a Psicopedagogia se estrutura a partir de uma base teórica plural, que integra diferentes campos do conhecimento, possibilitando uma compreensão ampla, ética e humanizada dos processos de aprendizagem e das dificuldades que emergem no contexto escolar.

3.1 ORIGEM HISTÓRICA DA PSICOPEDAGOGIA E CONSOLIDAÇÃO DO CAMPO

Os fundamentos teóricos da Psicopedagogia têm origem nas transformações ocorridas no contexto educacional europeu, no início do século XX, especialmente na França, quando o fracasso escolar passou a ser compreendido como um fenômeno complexo, isto é, não explicável apenas por fatores biológicos ou intelectuais. Naquele período, educadores e pesquisadores passaram a questionar modelos tradicionais de ensino, articulando espaço para uma compreensão mais ampla da aprendizagem e de suas dificuldades.

Dentre os pioneiros da Psicopedagogia, podemos destacar Georges Mauco (1979), responsável por introduzir uma leitura inovadora ao articular aspectos afetivos e educacionais, a fim de ilustrar que "o insucesso escolar está profundamente ligado à história afetiva da criança e às relações que ela estabelece

com o meio familiar e escolar" (Mauco, 1979, p. 41). Essa concepção representa um divisor de águas, pois desloca a dificuldade de aprendizagem de uma perspectiva individualizante para uma análise relacional.

Nessa mesma direção, Juliette Favez-Boutonnier (1962) aprofunda a compreensão do fracasso escolar ao integrar Psicologia, Psicanálise e Educação e, também, ao defender que a escola não é um espaço neutro, uma vez que as experiências vividas nesse ambiente influenciam diretamente o desenvolvimento do aluno. Isso porque, "toda dificuldade escolar carrega um sentido que precisa ser escutado, pois expressa conflitos e tensões presentes na relação do sujeito com o saber" (Favez-Boutonnier, 1962, p. 88). Ou seja, para a autora, "A escola mobiliza afetos, expectativas e identificações que podem favorecer ou bloquear o desenvolvimento intelectual da criança." (Favez-Boutonnier, 1962, p. 94).

As contribuições dos autores mencionados por ora reforçam a ideia de que a aprendizagem é atravessada pela subjetividade e pela afetividade, fundamentos que, posteriormente, passariam a sustentar a Psicopedagogia Institucional. Soma-se que, no contexto da América Latina, especialmente na Argentina, a Psicopedagogia passou a se consolidar como um campo científico e profissional devido às análises e ponderações de Jorge Visca (1987). Para este autor – que sistematizou a Psicopedagogia a partir da Epistemologia Convergente e ampliou sua atuação para além do atendimento clínico –, "a Psicopedagogia deve atuar nos níveis preventivo, terapêutico e institucional", consolidando a dimensão institucional do campo (Visca, 1987, p. 19).

Em convergência com essa perspectiva e dialogando com essa trajetória histórica apresentada, podemos então afirmar que "a Psicopedagogia nasce da necessidade de compreender o aprender para além do rendimento escolar, reconhecendo o sujeito em sua história, vínculos e contexto institucional". (Batalha, 2022, p. 41). Essa compreensão reafirma não apenas o caráter interdisciplinar e humanizado da Psicopedagogia, mas consolida-a como um campo comprometido com a transformação das práticas educativas e das relações escolares.

3.2 AFETIVIDADE, SUBJETIVIDADE E APRENDIZAGEM NA PSICOPEDAGOGIA

Ao vislumbrarmos que a Psicopedagogia compreende a aprendizagem como um processo indissociável da afetividade e da subjetividade do sujeito, passamos também a assimilar o fato de que aprender não se reduz somente às operações cognitivas ou à memorização de conteúdos, pois envolve emoções, vínculos, desejos e significações construídas ao longo da história de vida do aluno. De outro modo, podemos sustentar que a afetividade ocupa um lugar central na compreensão das dificuldades de aprendizagem, sobretudo, quando são analisadas no contexto institucional.

Nesse sentido, as contribuições de Juliette Favez-Boutonnier (1962) evidenciam que a escola mobiliza em si mesma afetos e expectativas, que incidem diretamente sobre o desenvolvimento intelectual, haja vista que "a escola não é um espaço neutro; ela mobiliza identificações e afetos que podem favorecer

ou bloquear o desenvolvimento intelectual" (Favez-Boutonnier, 1962, p. 94). Esse viés também foi aprofundado pelos estudiosos Antonino, Vigas e Peixoto (2012), uma vez que, para esses autores, a afetividade "engloba sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica), desempenhando um papel fundamental na constituição e no funcionamento da inteligência, determinando os interesses e necessidades individuais" (Antonino; Vigas; Peixoto, 2012, p. 56). Tal perspectiva reforça que a aprendizagem é profundamente atravessada pelas experiências emocionais vividas pelo sujeito no ambiente escolar.

Outra colaboração significativa foi a de Henri Wallon (2007), que também contribuiu de forma decisiva ao integrar afetividade e cognição no desenvolvimento humano. Isso porque o autor defendeu a premissa de que "não existe desenvolvimento intelectual sem afetividade" (Wallon, 2007, p. 121), destacando ainda que ambientes escolares desprovidos de acolhimento tendem a produzir bloqueios emocionais que repercutem diretamente na aprendizagem. Nesse sentido, ao dialogar com esses referenciais, Batalha (2022) ressalta que "a afetividade não é um elemento acessório do processo educativo, mas a base sobre a qual se constroem o vínculo, o interesse e o sentido da aprendizagem". (Batalha, 2022, p. 63).

Dessa forma, podemos perceber que a Psicopedagogia Institucional fundamenta sua atuação na compreensão da afetividade como um eixo estruturante da aprendizagem, orientando práticas pedagógicas mais sensíveis, éticas e humanizadas. Configura-se, assim, como um campo de atuação, que amplia o escopo tradicional da Psicopedagogia clínica ao direcionar o olhar para a instituição escolar enquanto um espaço que produz aprendizagens, vínculos e significações.

Portanto, diferentemente de intervenções centradas exclusivamente no sujeito, a Psicopedagogia Institucional parte do princípio de que as dificuldades de aprendizagem também são construídas no interior da escola, a partir de suas práticas pedagógicas, relações interpessoais e formas de organização. Nesse sentido, as contribuições de Jorge Visca (1987) são fundamentais para a sistematização desse campo na medida em que o autor afirma que "a Psicopedagogia deve atuar nos níveis preventivo, terapêutico e institucional" (Visca, 1987, p. 19), reconhecendo que o fracasso escolar não pode ser compreendido apenas como um problema individual do aluno.

Assim, uma vez que a dimensão institucional permite analisar a escola como um sistema – no qual diferentes elementos interagem e influenciam diretamente o processo de aprendizagem –, ao aprofundar essa concepção, Visca destaca que "A Psicopedagogia Institucional intervém nas condições que produzem o fracasso escolar, analisando os vínculos, os papéis e os discursos que estruturam a instituição." (Visca, 1991, p. 34). Ou seja, essa perspectiva desloca o foco da intervenção psicopedagógica do aluno isolado para o contexto escolar, identificando fatores institucionais que favorecem ou dificultam o aprendizado, a

exemplo das metodologias inadequadas, práticas avaliativas excludentes, relações autoritárias ou ausência de espaços de escuta e diálogo.

No contexto brasileiro, Alicia Fernández Bossa (2011) contribuiu significativamente para a perspectiva de Visca (1991) ao enfatizar que a aprendizagem é um fenômeno relacional. Isso porque, para a autora, "avaliar a instituição é compreender como ela ensina, acolhe, inclui e se relaciona com seus alunos" (Bossa, 2011, p. 76). Afirmação essa que reforça o quanto a atuação psicopedagógica institucional deve considerar o cotidiano escolar em sua complexidade e muito além de análises superficiais ou pontuais.

Ao dialogar com esses referenciais, Batalha (2022) destaca que "o trabalho psicopedagógico institucional exige uma postura ética e reflexiva, capaz de compreender a escola como corresponsável pelos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos" (Batalha, 2022, p. 88). Desse modo, essa compreensão fundamenta uma atuação voltada à prevenção, à orientação e à transformação das práticas escolares.

Podemos então entender que a Psicopedagogia Institucional se caracteriza por ações que promovem a reflexão coletiva, a qualificação das práticas pedagógicas e o fortalecimento dos vínculos entre gestão, professores, alunos e famílias, contribuindo para a construção de uma escola mais inclusiva, dialógica e comprometida com a aprendizagem significativa.

3.3 AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE E DAS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO PARA A COMPREENSÃO DA APRENDIZAGEM

3.3.1 Influência da Psicanálise Lacaniana na Psicopedagogia Institucional

A Psicanálise, sobretudo a de orientação lacaniana, exerce uma significativa influência na Psicopedagogia Institucional ao oferecer uma compreensão ampliada do sujeito da aprendizagem.

Diferentemente de perspectivas centradas exclusivamente no desempenho cognitivo, a Psicanálise compreende o sujeito como um ser constituído pela linguagem, pelo desejo e pelas relações simbólicas estabelecidas com o Outro. Essa abordagem possibilita à Psicopedagogia Institucional compreender as dificuldades de aprendizagem como manifestações subjetivas, que expressam conflitos e impasses na relação do sujeito com o saber e com a instituição escolar.

Aliado a esse viés, para Jacques Lacan (1998), "o inconsciente é estruturado como uma linguagem" (Lacan, 1998, p. 498). Logo, implica reconhecer que, em um ambiente escolar, os sintomas não são aleatórios, mas portadores de sentido. De outro modo, podemos compreender a dificuldade de aprendizagem como uma forma de linguagem e um modo singular de o aluno responder às exigências escolares e às expectativas institucionais. Desse modo, ao considerar essa perspectiva, a Psicopedagogia Institucional desloca práticas reducionistas e medicalizantes, priorizando a escuta e a compreensão do contexto em que o sintoma emerge.

Relacionado a esse prisma, Lacan também afirma que “O sintoma é uma resposta do sujeito ao Outro, uma tentativa de dar sentido ao que o interpela.” (Lacan, 1998, p. 225). Essa concepção é especialmente relevante no contexto escolar, porque a escola representa um dos principais espaços por onde transita o Outro simbólico, portador de normas, regras, discursos e expectativas. Dessa forma, quando essas demandas não dialogam com a singularidade do sujeito, elas podem produzir sofrimento psíquico e bloqueios no processo de aprendizagem. Significa dizer que a Psicopedagogia Institucional, ao incorporar a leitura lacaniana, passa a analisar não apenas o aluno, mas os discursos e práticas institucionais que atravessam o aprender.

Portanto, podemos afirmar que a atuação do psicopedagogo institucional (fundamentada na Psicanálise lacaniana) busca criar espaços de escuta, diálogo e reflexão no ambiente escolar, favorecendo a ressignificação das relações com o saber. Ao analisar práticas pedagógicas, formas de avaliação e modos de relação entre professores e alunos, o psicopedagogo contribui, então, para transformar as condições que produzem dificuldades de aprendizagem.

Ao dialogar com essa perspectiva, Batalha (2022) ressalta que “a escuta qualificada no contexto escolar permite compreender a dificuldade de aprendizagem como expressão de um sujeito em relação, e não como falha individual” (Batalha, 2022, p. 101). Compreensão essa que reforça uma atuação psicopedagógica institucional ética e humanizada, comprometida com a singularidade do sujeito e com a transformação das práticas escolares.

3.3.2 Contribuições de Piaget para a Psicopedagogia Institucional

Na Psicopedagogia Institucional as contribuições de Jean Piaget ocupam lugar central devido ao fato de fundamentarem a compreensão da aprendizagem como um processo ativo de construção do conhecimento. Isso porque, para Piaget (1976), o sujeito aprende por meio da ação e da interação com o meio, reorganizando continuamente suas estruturas cognitivas. Essa perspectiva é relevante, porque rompe com concepções tradicionais de ensino baseadas na transmissão passiva de conteúdos e sustenta práticas pedagógicas que valorizam a autonomia, a investigação e a resolução de problemas.

Uma vez que Piaget (1976, p. 14) afirma que “o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas uma construção realizada pelo sujeito”, o estudioso evidencia que aprender implica assimilar e acomodar novas informações às estruturas já existentes. No contexto institucional, essa concepção contribui para a análise das práticas pedagógicas adotadas pela escola, sobretudo, no que se refere à adequação das metodologias ao nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Ao discutir o processo de equilibração, Piaget também ressalta que “O desenvolvimento intelectual é um processo de construção contínua, no qual o sujeito busca constantemente um equilíbrio entre assimilação e acomodação.” (Piaget, 1976, p. 87). Ou seja, essa afirmação é fundamental para a

Psicopedagogia Institucional, pois permite compreender que a aprendizagem ocorre de forma gradual e dinâmica, ao que, nesse processo, o erro se reflete como uma parte constitutiva dessa jornada. Vale lembrar que instituições escolares que desconsideram esse movimento tendem a valorizar apenas o resultado final, penalizando o erro e produzindo bloqueios cognitivos e emocionais nos discentes, que podem, posteriormente, se manifestar como dificuldades na aprendizagem.

Diante desse cenário, o psicopedagogo institucional – ao se apoiar na Teoria Piagetiana – pode observar se a escola oferece situações-problema adequadas, bem como se respeita os tempos de aprendizagem, visando promover experiências que favoreçam a construção do conhecimento. Afinal, quando as exigências institucionais são incompatíveis com o desenvolvimento dos alunos, as dificuldades que emergem não podem ser atribuídas exclusivamente ao sujeito, mas devem ser analisadas como produções do contexto escolar.

Por sua vez, ao conversar com esse referencial, Batalha (2022) destaca que "respeitar os tempos e os processos de construção do conhecimento é condição essencial para uma aprendizagem significativa e para a prevenção do fracasso escolar" (Batalha, 2022, p. 119). Essa compreensão reforça a importância de uma Psicopedagogia Institucional comprometida com práticas pedagógicas coerentes com o desenvolvimento humano e reforça a perspectiva de que as contribuições de Piaget oferecem fundamentos teóricos sólidos para a atuação psicopedagógica institucional, orientando a análise crítica das práticas escolares e a construção de ambientes educativos, que favoreçam a autonomia, a reflexão e a aprendizagem significativa dos alunos.

3.3.3 Contribuições de Vygotsky para a Psicopedagogia Institucional

Já as contribuições de Lev Vygotsky são fundamentais para a Psicopedagogia Institucional no que concerne ao caráter social, histórico e cultural da aprendizagem. Para esse autor, o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da mediação simbólica, sendo a aprendizagem um processo que se constrói nas relações estabelecidas entre o sujeito e o meio.

O viés de Vygotsky (2007) desloca, então, a compreensão das dificuldades de aprendizagem de uma perspectiva individual para uma análise contextual e institucional na medida em que emerge o entendimento de que "todo aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica", ressaltando que o sujeito aprende por meio da interação com o outro e, principalmente, com aqueles que ocupam o papel de mediadores do conhecimento. No contexto escolar, professores, colegas e a própria organização da escola assumem uma função mediadora, pois influenciam diretamente no desenvolvimento dos alunos.

Um dos conceitos centrais da Teoria Vygotskiana é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a distância entre aquilo que o sujeito consegue realizar sozinho e o que ele pode realizar com a ajuda de um mediador mais experiente. Nas palavras do próprio autor, "A zona de desenvolvimento

proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão amanhã.” (Vygotsky, 2007, p. 98)

Fato é que essa formulação sobre a ZDP é essencial para a Psicopedagogia Institucional, pois orienta a análise das práticas pedagógicas e das condições de ensino oferecidas pela escola, haja vista que, quando a instituição não promove mediações adequadas ou desconsidera o potencial de aprendizagem dos alunos, pode-se produzir dificuldades no aprendizado. Dificuldades essas que não são inerentes ao sujeito, mas resultantes da organização do ensino.

Assim, o psicopedagogo institucional que analisa metodologias, estratégias de ensino e formas de avaliação, favorece, desse modo, práticas que respeitam a ZDP, promovendo aprendizagens significativas. Por outro lado, instituições que adotam práticas rígidas, pouco dialógicas ou descontextualizadas tendem a limitar o desenvolvimento dos alunos e a ampliar situações de fracasso escolar.

Para Batalha (2022), em convergência com a Teoria Vygotskiana, “a aprendizagem se fortalece quando a escola assume seu papel mediador, criando espaços de interação, diálogo e construção coletiva do conhecimento” (Batalha, 2022, p. 134). Essa compreensão do autor reforça a importância de uma Psicopedagogia Institucional comprometida com a inclusão, a mediação qualificada e a valorização das relações sociais no processo educativo.

É desse modo, portanto, que as contribuições de Vygotsky fundamentam uma atuação psicopedagógica institucional: ao reconhecer o aluno como sujeito histórico e social, cuja aprendizagem se constrói no encontro com o outro e com a cultura.

3.3.4 Contribuições de Wallon para a Psicopedagogia Institucional

As contribuições de Henri Wallon destacam-se na Psicopedagogia Institucional por integrar, de forma indissociável, afetividade, motricidade e cognição no desenvolvimento humano. Segundo esse autor, a aprendizagem não pode ser compreendida apenas como um processo intelectual, pois se constrói a partir das emoções, das relações e das experiências corporais vividas pelo sujeito em interação com o meio. Ou seja, para o Wallon “não existe desenvolvimento intelectual sem afetividade” (Wallon, 2007, p. 121), uma vez que as emoções constituem a base das relações do indivíduo com o ambiente.

A concepção de Wallon (2007) é fundamental para a Psicopedagogia Institucional, porque evidencia o quanto ambientes escolares são marcados por tensões, autoritarismo ou ausência de acolhimento e que tais dinâmicas tóxicas podem gerar bloqueios emocionais que poderão repercutir diretamente no processo de aprendizagem dos alunos.

Vale lembrar que, na perspectiva walloniana, o desenvolvimento ocorre em estágios nos quais ora predominam a afetividade, ora a inteligência, sem que haja separação rígida entre essas dimensões. Essa compreensão reforça a importância de a escola reconhecer o aluno como um sujeito integral, cuja

aprendizagem depende da qualidade das relações estabelecidas no cotidiano escolar. Ou seja, quando a instituição desconsidera os aspectos emocionais, tende-se a interpretar manifestações afetivas como indisciplina ou desinteresse, contribuindo para o agravamento das dificuldades de aprendizagem.

Em uma formulação esclarecedora, Wallon (2007) também destaca que "A emoção é a primeira forma de relação do indivíduo com o meio e permanece como elemento estruturante da vida psíquica ao longo do desenvolvimento." (Wallon, 2007, p. 134). Essa afirmação fundamenta a atuação do psicopedagogo institucional ao analisar o clima emocional da escola, as relações entre professores e alunos e as práticas de acolhimento adotadas pela instituição. É dessa forma que a Psicopedagogia Institucional, inspirada em Wallon, busca promover ambientes emocionalmente seguros, nos quais o aluno se sinta pertencente, valorizado e capacitado para aprender.

Batalha (2022) destaca ainda, em concordância ao que defende Wallon (2007), que "a afetividade no contexto escolar não é um complemento do ensino, mas um elemento estruturante do processo de aprendizagem e do desenvolvimento humano" (Batalha, 2022, p. 147). Ou seja, essa compreensão reforça a necessidade de práticas pedagógicas e psicopedagógicas sensíveis às emoções e aos vínculos, sobretudo, no trabalho institucional.

Assim, as contribuições de Wallon fortalecem, portanto, uma Psicopedagogia Institucional comprometida com a humanização da escola, reconhecendo que aprender envolve emoção, relação e construção de sentido, e que a instituição escolar desempenha um papel decisivo nesse processo.

3.3.5 Contribuições de Maria Montessori para a Psicopedagogia Institucional

Já as contribuições de Maria Montessori, na Psicopedagogia Institucional, exercem influência significativa ao enfatizarem a autonomia do sujeito, o respeito ao ritmo individual de aprendizagem e a organização do ambiente como elementos centrais do processo educativo.

Para Montessori (1965), a criança é um sujeito ativo, capaz de construir o seu próprio desenvolvimento quando inserida em um ambiente preparado, estruturado e acolhedor. Isto é, "a criança constrói a si mesma a partir da liberdade e da interação com o ambiente", destacando que o papel do educador consiste em observar, orientar e oferecer condições para que a aprendizagem ocorra de forma espontânea e significativa. Essa percepção da autora se alia diretamente à Psicopedagogia Institucional, que compreende a escola como um espaço que pode favorecer ou dificultar o aprender, dependendo de sua organização pedagógica e relacional.

Por sua vez, no contexto institucional, a Teoria Montessoriana contribui para a análise da estrutura física da escola, bem como dispõe um olhar sobre a disposição dos materiais didáticos, das rotinas e das práticas pedagógicas adotadas. Isto é, uma vez que o psicopedagogo institucional se apoia ao que defende Montessori (1965), o profissional passa a observar se o ambiente escolar promove a autonomia, se respeita

os tempos de aprendizagem e se oferece recursos acessíveis e adequados às necessidades dos alunos. Já em um contexto contrário ao que a autora sugere, instituições excessivamente rígidas tendem a ficar centradas na transmissão de conteúdos e no controle do comportamento, gerando desmotivação e dificuldades de aprendizagem.

Em uma de suas formulações mais significativas, Montessori destaca que "O ambiente deve ser rico em estímulos e organizado de tal forma que a criança possa agir livremente, desenvolvendo sua independência e seu senso de responsabilidade." (Montessori, 1965, p. 72). Perspectiva essa que reforça a importância de uma escola que valoriza o aprender fazendo, junto à experimentação e o protagonismo do aluno.

Ao incorporar em seu eixo essas contribuições de Montessori (1965), a Psicopedagogia Institucional amplia sua atuação para além do aluno individual, intervindo na organização do espaço escolar, na escolha de materiais e na orientação das práticas pedagógicas, pois, como defende Batalha (2022), uma vez que os "ambientes educativos (...) favorecem a autonomia e o respeito às singularidades", fortalece-se, de igual modo, "o vínculo do aluno com o aprender" (Batalha, 2022, p. 162), prevenindo dificuldades de aprendizagem.

Portanto, essa compreensão de Batalha (2022) fundamenta não só a atuação do psicopedagogo institucional como um agente de transformação do espaço escolar, mas também promove práticas mais inclusivas, humanizadas e coerentes com o desenvolvimento integral dos sujeitos, concordando com a perspectiva de Montessori (1965) e reforçando o fato de que uma Psicopedagogia Institucional comprometida com a autonomia, com a inclusão e com a construção de ambientes educativos favorecem aprendizagens mais significativas.

3.4 PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL: FUNDAMENTOS E ESPECIFICIDADES

3.4.1 Avaliação Psicopedagógica Institucional: caminhos, instrumentos e procedimentos

Um dos processos fundamentais para a compreensão do funcionamento da escola e de seus impactos sobre os processos de aprendizagem é o da Avaliação Psicopedagógica Institucional. Esta constitui-se diferente da avaliação clínica, centrada no sujeito, uma vez que a avaliação institucional tem como foco a instituição escolar em sua totalidade, considerando práticas pedagógicas, relações interpessoais, organização, cultura institucional e clima escolar.

A avaliação psicopedagógica institucional também favorece que o sujeito se alie à instituição e vice-versa, de modo menos impositivo, na medida em que se dispõe para uma maior propensão à afetividade, à mediação e ao diálogo por meio da prática psicopedagógica. É por isso que, nesse sentido, Jorge Visca (1991) destaca que a avaliação psicopedagógica institucional não deve assumir um caráter classificatório ou punitivo, pois "avaliar a instituição é analisar as condições que produzem o fracasso escolar, e não apenas

seus efeitos aparentes" (Visca, 1991, p. 34). Desse modo, essa perspectiva orienta o psicopedagogo institucional a investigar como a escola ensina, avalia, acolhe e se organiza, compreendendo que tais elementos interferem diretamente no aprender.

Vale ressaltar que os caminhos da avaliação psicopedagógica institucional envolvem diferentes procedimentos, tais como a observação sistemática da rotina escolar, entrevistas com gestores, coordenadores pedagógicos, professores, alunos e famílias, bem como analisar documentos institucionais, projetos pedagógicos e práticas avaliativas. Ou seja, é na observação do cotidiano que esse tipo de avaliação permite identificar padrões de relacionamento, formas de comunicação, manejo do erro, estratégias de ensino e modos de organização que podem favorecer ou dificultar a aprendizagem.

Sobre esse ponto, no contexto brasileiro, Alicia Fernández Bossa (2011) enfatiza a importância de uma avaliação qualitativa e relacional, pois, para a autora, "avaliar a instituição é compreender como ela ensina, acolhe, inclui e se relaciona com seus alunos" (Bossa, 2011, p. 76). Isto é, a avaliação psicopedagógica institucional deve ir além de indicadores quantitativos, considerando os vínculos e as relações construídas no ambiente escolar.

Entre os instrumentos utilizados nesse processo destacam-se registros de observação, roteiros de entrevistas, análise de produções pedagógicas, reuniões de estudo de caso e devolutivas à equipe escolar. Isso porque, "A avaliação institucional tem caráter formativo, pois possibilita à escola refletir sobre suas práticas e transformar aquilo que produz dificuldades de aprendizagem." (Visca, 1991, p. 36)

Assim, podemos concordar com Batalha (2022) quando o autor afirma que "avaliar a instituição é um ato ético e pedagógico, pois implica olhar para a escola com o objetivo de promover mudanças que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos" (Batalha, 2022, p. 189). Compreensão essa que reforça o papel da avaliação psicopedagógica institucional como base para intervenções conscientes, preventivas e transformadoras.

3.4.2 Intervenção Psicopedagógica Institucional: prevenção, orientação e práticas na escola

A intervenção psicopedagógica institucional, por sua vez, se constitui como uma etapa fundamental do trabalho psicopedagógico ao materializar, em ações concretas, os dados e análises obtidos no processo avaliativo.

Ao se distinguir de intervenções pontuais e centradas no indivíduo, a Psicopedagogia Institucional prioriza práticas preventivas, orientadoras e formativas, voltadas à transformação das condições escolares que interferem no processo de aprendizagem.

Segundo Jorge Visca (1991), a intervenção institucional deve incidir sobre os vínculos e as práticas que sustentam as dificuldades escolares, pois "intervir institucionalmente é modificar as condições que produzem o fracasso escolar" (Visca, 1991, p. 38). Ou seja, implica atuar junto à gestão, à coordenação

pedagógica, aos professores e às famílias. Atuação essa que pressupõe uma postura ética, dialógica e colaborativa, na qual o psicopedagogo institucional assume o papel de mediador entre os diferentes atores da comunidade escolar.

Portanto, a prevenção ocupa um lugar central nesse processo, porque tenta evitar que dificuldades de aprendizagem resultem e se cristalizem como fracasso escolar. Por isso, as ações preventivas incluem acompanhamento sistemático das turmas, orientação aos professores quanto às práticas pedagógicas, análise das formas de avaliação, organização do ambiente escolar e fortalecimento dos vínculos entre professor e aluno. Dessa forma, "a aprendizagem deixa de ser um problema individual quando passa a ser compreendida como uma construção coletiva" (Paín, 1985, p. 88), pois passa a envolver toda a instituição.

É importante também dizer que a orientação psicopedagógica institucional se expressa na formação continuada dos professores, na realização de reuniões pedagógicas, nos estudos de caso, nas devolutivas institucionais e no apoio à elaboração de adaptações pedagógicas e curriculares. Além disso, o psicopedagogo institucional atua como ponte entre escola e família, promovendo o diálogo e a corresponsabilidade no acompanhamento do desenvolvimento dos alunos.

Assim, dado que "A intervenção psicopedagógica institucional é um trabalho de construção conjunta, no qual a escola aprende a olhar para si mesma e a transformar suas práticas." (Visca, 1991, p. 40), o psicopedagogo institucional passa a atuar como um "mediador das relações escolares, promovendo práticas educativas baseadas no diálogo, no acolhimento e na valorização dos vínculos afetivos" (Batalha, 2022, p. 207). Dinâmica essa que reafirma o caráter preventivo, educativo e transformador da intervenção psicopedagógica institucional, comprometida com a aprendizagem significativa, com o desenvolvimento integral dos sujeitos e com a humanização da escola.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 DIÁLOGO PROFESSOR–ALUNO E A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Um dos principais pilares da aprendizagem significativa e da atuação psicopedagógica institucional é o diálogo professor–aluno. Isso porque, uma vez que existe qualidade nas interações estabelecidas em sala de aula entre docente e discente, esse fluxo influencia diretamente no engajamento, na motivação e no desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes. Por outro lado, quando o diálogo é substituído por práticas autoritárias, tende-se a gerar bloqueios, desinteresse e dificuldades de aprendizagem.

No âmbito da mediação pedagógica, a ludicidade assume um papel relevante como estratégia de aproximação e fortalecimento do vínculo educativo, pois, "o que traz a ludicidade para a sala de aula é, na verdade, a promoção de momentos agradáveis, harmoniosos e saudáveis; a ludicidade é mais uma 'atitude' lúdica do educador e dos educandos" (Almeida, 2006, p. 87). Isso evidencia que o lúdico não se restringe

às atividades recreativas, mas expressa uma postura pedagógica que favorece o diálogo e a participação do aluno.

Lembremos também que, na perspectiva histórico-cultural, "todo aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica" (Vygotsky, 2007, p. 97), que reforça o papel do professor como mediador do conhecimento. Logo, a mediação docente, aliada a uma atitude dialógica e lúdica, potencializa o desenvolvimento do aluno e fortalece o desejo de aprender.

Ressaltamos ainda que, no contexto da Psicopedagogia Institucional, o diálogo professor–aluno pode ser analisado como um elemento estruturante do clima escolar: o psicopedagogo observa como o professor acolhe o erro, promove a escuta e, assim, passa a criar oportunidades de participação ativa dos alunos, prevenindo dificuldades de aprendizagem.

Nesse sentido, podemos reforçar a ideia de que "o diálogo pedagógico, quando permeado por práticas sensíveis e lúdicas, fortalece o vínculo afetivo e potencializa a mediação da aprendizagem" (Batalha, 2022, p. 221), fazendo da Psicopedagogia Institucional um meio possível para que se reconheça o diálogo e a ludicidade como eixos fundamentais para a construção de ambientes educativos mais humanos, participativos e significativos.

4.2 A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NA PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA INSTITUCIONAL

Outro eixo significativo na atuação psicopedagógica institucional é a relação entre família e escola na medida em que essa convergência desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos.

Precisamos reiterar que a aprendizagem não ocorre de forma isolada no espaço escolar: ela também é influenciada por experiências, valores e vínculos construídos no contexto familiar. Por isso, quando há distanciamento ou conflito entre família e escola, o aluno pode refletir ou vivenciar insegurança, descontinuidade educativa e dificuldades de aprendizagem. Sara Paín, inclusive, destaca que "a aprendizagem se constrói na articulação entre os espaços familiar, escolar e social" (Paín, 1985, p. 91), evidenciando que a dificuldade de aprendizagem não pode ser compreendida sem considerar essa rede de relações.

Nesse sentido, a Psicopedagogia Institucional busca aproximar família e escola, a fim de promover o diálogo e a corresponsabilidade no acompanhamento do processo educativo, haja vista que "a escola precisa reconhecer a família como parceira no processo educativo, e não como instância culpabilizada" (Bossa, 2011, p. 82). Dessa forma, a atuação psicopedagógica institucional deve envolver a criação de espaços de escuta, orientação e acolhimento às famílias, respeitando suas singularidades e contextos socioculturais.

Portanto, o psicopedagogo institucional pode atuar como mediador dessa relação, na medida que promova iniciativas – reuniões, orientações individuais, devolutivas pedagógicas e ações formativas –, que auxiliem as famílias a compreenderem o processo de aprendizagem dos seus filhos. Tal mediação pode contribuir não apenas para reduzir conflitos e alinhar expectativas, mas, também, fortalecer o vínculo escola-família, haja vista que "a aproximação entre família e escola favorece a segurança emocional do aluno e fortalece as condições necessárias para a aprendizagem significativa" (Batalha, 2022, p. 236).

Assim, o entendimento de que é preciso reforçar a importância de práticas institucionais, que valorizem a participação da família como aliada no processo educativo, faz com que a Psicopedagogia Institucional – ao investir na relação família-escola – contribua para a construção de uma rede de apoio ao aluno, promovendo continuidade educativa, prevenção de dificuldades de aprendizagem e fortalecimento dos vínculos afetivos e institucionais.

4.3 PERFIL, COMPETÊNCIAS E ÉTICA DO PSICOPEDAGOGO INSTITUCIONAL

Posto que o psicopedagogo institucional desempenha um papel fundamental e estratégico na escola contemporânea, dadas as considerações e justificativas expostas e sustentadas até então, podemos afirmar que – ao atuar como mediador, articulador e agente de transformação das práticas educativas – a missão desse profissional envolve análise institucional, orientação pedagógica, formação continuada de professores, mediação da relação escola-família e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos.

Concordamos, então, sobre a necessidade imprescindível de se promover o protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo educativo, a fim de esse protagonismo "não ser indiferente em relação aos problemas de nosso tempo", mas de ser uma contribuição para o desenvolvimento do senso de identidade, da autoestima, da confiança, do projeto de vida e da autorrealização (Azevedo; Silva; Medeiros, 2015, p. 83).

Tal perspectiva se alia diretamente à atuação psicopedagógica institucional, que busca fortalecer a participação ativa de alunos, professores e famílias. Por sua vez, Jorge Visca (1991) ressalta ainda que o psicopedagogo institucional trabalha com o sistema escolar como um todo, buscando transformar seus modos de funcionamento (Visca, 1991); atuação essa que exige postura ética, escuta qualificada e compromisso com práticas educativas inclusivas.

Portanto, a Psicopedagogia Institucional, ao valorizar o protagonismo, contribui para que a escola se torne um espaço de formação integral. Espaço esse no qual o aluno é reconhecido como um sujeito de direitos, desejos e potencialidades; e o psicopedagogo institucional, por sua vez, atua para criar condições que favoreçam a autonomia, o diálogo e a corresponsabilidade entre os diferentes atores escolares.

Ao sintetizarmos essas competências, podemos então reforçar o entendimento de que "o psicopedagogo institucional constrói pontes entre sujeitos, saberes e instituições, promovendo práticas

educativas baseadas no diálogo, no vínculo e na corresponsabilidade" (Batalha, 2022, p. 254), articulando conhecimentos técnicos, sensibilidade humana e compromisso ético, a fim de contribuir para a humanização da escola e para a promoção da aprendizagem significativa.

5 CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo analisar a avaliação e a intervenção psicopedagógica institucional, evidenciando seus fundamentos teóricos, seu caráter preventivo e sua contribuição para a aprendizagem significativa e para a humanização da escola. O questionamento que regeu o problema de pesquisa foi: de que modo a avaliação e a intervenção psicopedagógica institucional podem contribuir para a prevenção das dificuldades de aprendizagem e para a promoção de práticas educativas mais humanizadas no contexto escolar?

Por isso, ao longo deste trabalho, demonstramos que desde a sua origem histórica – com autores como Mauco (1979) e Favez-Boutonnier (1962) – a Psicopedagogia já apontava para a insuficiência de explicações individualizantes sobre a questão do fracasso escolar. Aliado à consolidação desse campo por meio das contribuições de Visca (1991), Paín (1985), Bossa (2011) e demais teóricos da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicanálise, foi possível compreender a aprendizagem como um fenômeno relacional, atravessado pela afetividade, pela subjetividade e pelas condições institucionais. Dessa forma, as dificuldades de aprendizagem passaram a ser compreendidas não como falhas do aluno, mas como expressões de relações, práticas e discursos produzidos no contexto escolar.

No que se refere aos objetivos específicos, o estudo possibilitou compreender a Psicopedagogia Institucional como um campo de atuação preventiva, orientadora e interventiva, cuja ação incide sobre o funcionamento da escola, suas práticas pedagógicas, suas relações interpessoais e sua organização. Dessa forma, as análises evidenciaram que a avaliação psicopedagógica institucional não possui caráter classificatório ou punitivo, mas formativo e reflexivo, constituindo-se como base para intervenções que visam transformar as condições que produzem dificuldades de aprendizagem.

Destacou-se, ainda, o papel central da afetividade, do vínculo e do diálogo nos processos de aprendizagem, premissa essa enfatizada por meio das contribuições teóricas analisadas e aprofundadas através da obra *Afetividade e Aprendizagem* (Batalha, 2022). Nesse sentido, a relação professor-aluno, a mediação pedagógica e a parceria entre família e escola foram compreendidas como eixos estruturantes da prática psicopedagógica institucional, fundamentais para a construção de ambientes educativos mais acolhedores, inclusivos e humanizados.

A partir do percurso teórico desenvolvido, constatou-se ser possível afirmar que a Psicopedagogia Institucional se configura como um campo essencial para a compreensão ampliada dos processos de aprendizagem e para a transformação das práticas escolares.

Conclui-se, portanto, que a atuação do psicopedagogo institucional é indispensável no contexto educacional contemporâneo, pois pode contribuir tanto para prevenir o fracasso escolar quanto para qualificar as práticas pedagógicas e, ainda, para promover uma aprendizagem significativa. É dessa forma que, ao assumir o papel de mediador entre sujeitos, saberes e instituições, o psicopedagogo institucional fortalece o diálogo, valoriza a singularidade dos alunos e reafirma a escola como espaço de desenvolvimento integral, ético e humano.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica. São Paulo: Loyola, 2006.

ANTONINO, Edileide; VIGAS, Maria Célia; PEIXOTO, Maria de Fátima (orgs.). Ação psicopedagógica: uma contribuição para a construção do conhecimento. Salvador: Editora da Assembleia Legislativa da Bahia, 2012.

AZEVEDO, Marcio Adriano de; SILVA, Cybelle Dutra da; MEDEIROS, Dayvyd Lavaniery Marques. Educação profissional e currículo integrado para o Ensino Médio: elementos necessários ao protagonismo juvenil, v. 4. Holos: Natal, p. 77-88, set. 2015.

BATALHA JÚNIOR, João Raimundo. Afetividade e aprendizagem. Fortaleza: Editora Dinâmica, 2022.

BOSSA, Alicia Fernández. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FAVEZ-BOUTONNIER, Juliette. L'enfant en échec scolaire. Paris: Presses Universitaires de France, 1962.

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

LACAN, Jacques. Escritos. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

MAUCO, Georges. Les troubles du caractère chez l'enfant. Paris: Delachaux et Niestlé, 1979.

MONTESSORI, Maria. A criança. Tradução de Luiz Horácio da Matta. Rio de Janeiro: Record, 1965.

PAÍN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1985.

PIAGET, Jean. A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A formação social da mente. Tradução de José Cipolla Neto *et al*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VISCA, Jorge. Clínica psicopedagógica: epistemologia convergente. Buenos Aires: Visca & Visca, 1987.

VISCA, Jorge. Psicopedagogia institucional: conceitos e fundamentos. Buenos Aires: Visca & Visca, 1991.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Tradução de Ana Maria Bessa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.