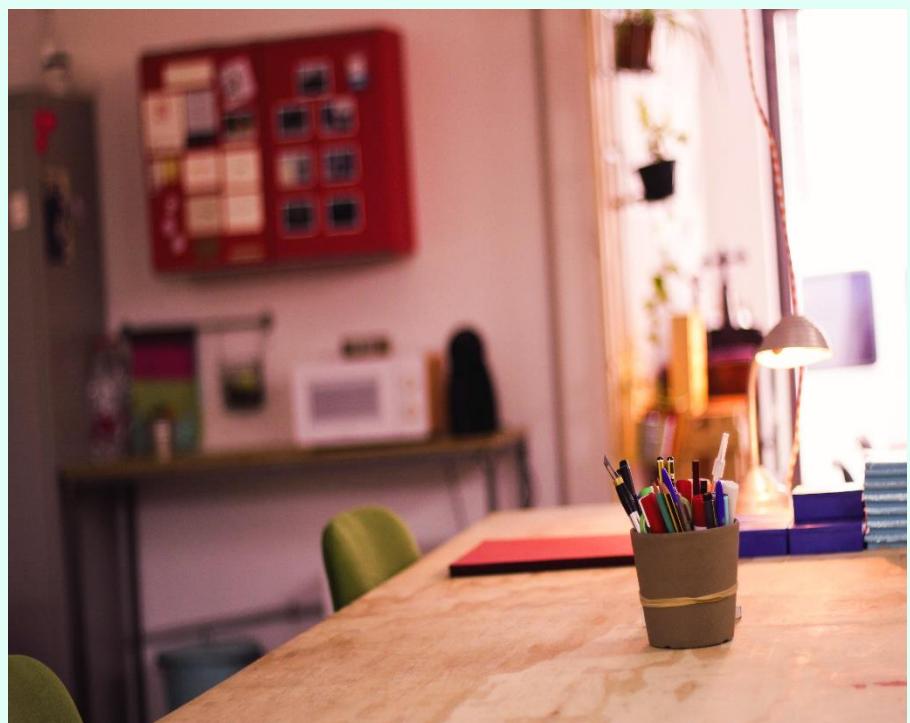


CONSTRUINDO O SABER

Tópicos da Educação Moderna



Org. Jader Silveira

v. 3 - 2025

CONSTRUINDO O SABER

Tópicos da Educação Moderna



Org. Jader Silveira

v. 3 - 2025

© 2025 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Organizador

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respectivos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricald Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Construindo o Saber: Tópicos da Educação Moderna - Volume 3
S587c / Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2025. 155 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-6009-205-1
DOI: 10.5281/zenodo.15864955

1. Educação, pesquisa e tópicos relacionados. 2. Liberdade na educação. I. Silveira, Jader Luís da. II. Título.

CDD: 371.104
CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.editoramultiatual.com.br
editoramultiatual@gmail.com

Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.editoramultiatual.com.br/2025/07/construindo-o-saber-topicos-da-educacao.html>



Autores

Aldeane Santos Oliveira

Claudeir Manoel da Silva

Cristiane Maria Praxedes de Souza Nóbrega

Daniele Noal Gai

Grete Matos dos Santos

José Glaucio da Silva

Leilane Cruz da Silva

Luana da Conceição Cabral Olimpio

Luiz Gustavo Santos da Silva

Maria Conceição Silva Barros

Maria Eliciana dos Santos

Maria Jose Pimentel Oliveira

Maria Souza dos Santos

Nelma Costa da Silva

Patrícia Gonçalves Soares

Sandra Canal

Sueliane Rodrigues Isaac Santos

Zulmira Alves Ribeiro Lorenz

APRESENTAÇÃO

A educação, ao longo da história, tem sido um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento humano e social. Desde os modelos clássicos de ensino até as abordagens contemporâneas, a construção do conhecimento tem se transformado conforme as necessidades da sociedade. No século XXI, a revolução tecnológica e as novas demandas educacionais impõem desafios e oportunidades que exigem reflexão e inovação constantes. É nesse contexto que se insere **Construindo o Saber: Tópicos da Educação Moderna**, uma obra que busca analisar criticamente os paradigmas atuais e oferecer subsídios teóricos e práticos para uma educação mais eficaz e inclusiva.

A presente obra é fruto de uma investigação minuciosa sobre os principais temas que permeiam o cenário educacional contemporâneo. Com um olhar atento às novas metodologias de ensino, às tecnologias emergentes e às políticas educacionais, os autores oferecem uma análise aprofundada sobre os rumos da educação e suas implicações na formação dos indivíduos. O leitor encontrará discussões sobre metodologias ativas de aprendizagem, o uso da inteligência artificial no ensino, a importância da interdisciplinaridade e da educação inclusiva, além de reflexões sobre o papel dos educadores na sociedade moderna.

A relevância de uma obra como esta reside na necessidade de compreender a educação como um processo dinâmico e em constante evolução. Em um mundo cada vez mais interconectado e digital, o aprendizado precisa ser ressignificado, incorporando práticas pedagógicas inovadoras que estimulem o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia dos estudantes. Ao apresentar conceitos sólidos e estudos de caso pertinentes, este livro não apenas contribui para o avanço teórico da educação, mas também propõe estratégias concretas para sua aplicação em diferentes contextos educacionais.

Ademais, a interseção entre educação e tecnologia, abordada ao longo dos capítulos, evidencia a necessidade de um olhar crítico sobre as ferramentas digitais e seu impacto no ensino e na aprendizagem. A inteligência artificial, a gamificação e as plataformas de ensino a distância são apenas alguns dos recursos que têm modificado a dinâmica das salas de aula e ampliado as possibilidades pedagógicas. No entanto, é imprescindível que tais inovações sejam incorporadas de maneira ética e eficaz,

garantindo que o processo educativo continue a ser centrado no desenvolvimento humano e social.

Por fim, **Construindo o Saber: Tópicos da Educação Moderna** é uma leitura indispensável para educadores, pesquisadores, gestores e todos aqueles que se dedicam à reflexão sobre os rumos da educação. Ao trazer uma abordagem multidisciplinar e atualizada, esta obra se propõe a ser um guia para aqueles que buscam compreender e transformar a prática educacional, preparando as futuras gerações para os desafios e oportunidades de um mundo em constante mudança.

SUMÁRIO

Capítulo 1 A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO TOCANTINS <i>Sueliane Rodrigues Isaac Santos</i>	09
Capítulo 2 INFREQUÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS IMPACTOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM <i>Zulmira Alves Ribeiro Lorenz</i>	21
Capítulo 3 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES DE RAÇA E GÊNERO <i>Luiz Gustavo Santos da Silva; José Glaucio da Silva</i>	38
Capítulo 4 DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM TDHA DA ESCOLA MADRE PAULINA - TUCANO/BAHIA <i>Claudeir Manoel da Silva</i>	53
Capítulo 5 A IMPORTÂNCIA DA EMPATIA E DA ESCUTA NO AMBIENTE ESCOLAR: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADA <i>Aldeane Santos Oliveira; Claudeir Manoel da Silva; Grete Matos dos Santos; Leilane Cruz da Silva; Maria Jose Pimentel Oliveira; Nelma Costa da Silva; Patrícia Gonçalves Soares</i>	70
Capítulo 6 CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O IMPACTO DA INTERDISCIPLINARIDADE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM <i>Aldeane Santos Oliveira; Grete Matos dos Santos; Nelma Costa da Silva</i>	86
Capítulo 7 FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL: CAPACITAÇÃO PARA ENSINO INCLUSIVO <i>Maria Conceição Silva Barros; Maria Eliciana dos Santos</i>	101
Capítulo 8 BEBÊS QUE BRINCAM, BEBÊS QUE APRENDEM: A LUDICIDADE COMO BASE DO DESENVOLVIMENTO <i>Luana da Conceição Cabral Olimpio; Sandra Canal; Maria Souza dos Santos; Daniele Noal Gai</i>	119
Capítulo 9 A ESCRITA ACADÊMICA NA FORMAÇÃO DOS LICENCIADOS DO CURSOS DE FÍSICA E MATEMÁTICA DO IFRN/CAMPUS SANTA CRUZ <i>Cristiane Maria Praxedes de Souza Nóbrega</i>	134
AUTORES	152

Capítulo 1

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO TRIBUNAL DE JUSTIÇA

DO TOCANTINS

Sueliane Rodrigues Isaac Santos

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO TOCANTINS

Sueliane Rodrigues Isaac Santos

Paraibana, da cidade de Campina Grande, reside em Palmas -TO desde 1997. Pós graduada lato sensu em Tecnologias em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/2011) e em Administração Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO/1999). Graduada em Pedagogia, com habilitação em Orientação Educacional, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/1995). Atuou como Diretora de Unidade Escolar; Coordenadora Pedagógica; Orientadora Educacional, Tutora do curso de Pedagogia- EAD/UNITINS; Tutora do Curso de Tutoria em EAD na Plataforma Moodle e e - Eproinfo/MEC; Participou como membro de Comitês do Prêmio Gestão Escolar, membro da Coordenação Estadual do Pacto Nacional da Alfabetização na idade Certa (PNAIC). Credenciada ao Grupo Gestor das Equipes Multidisciplinares - GGEM(TJTO). Fez parte da Comissão Intersetorial Pró-Convivência Familiar e Comunitária do Estado do Tocantins. Atualmente na função de Técnica do Programa Profucionário na Gerencia de Formação e Apoio a Pesquisa da Secretaria Estadual de Educação do Tocantins. Com mais de 20 (vinte) anos de experiência na área de Educação.

RESUMO

A Pedagogia Jurídica, surgida na década de 1990, constitui-se como um campo do conhecimento teórico e prático da Pedagogia desenvolvido no âmbito jurídico. No entanto, a Pedagogia não se restringe à docência ou à gestão, que áreas importantes de atuação do pedagogo, mas não as únicas, tornando-se abrangente em diversas áreas, por ser uma ciência da educação. Este artigo tem como objetivo descrever as contribuições do pedagogo no âmbito judiciário. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa. Os resultados indicam que, apesar dos desafios enfrentados pelo pedagogo que atua no jurídico, é possível afirmar que esse profissional desempenha um papel fundamental na esfera jurídica, em um ambiente institucionalizado, organizado e sistematizado por leis e regras, contribuindo para a resolução de problemas legais. Entendemos que esta pesquisa contribui significativamente para a qualidade da formação do pedagogo, pois

possibilitou um melhor conhecimento sobre sua atuação na esfera jurídica.

Palavras chaves: Jurídico; Pedagogia; Tocantins.

ABSTRACT

Legal Pedagogy, which emerged in the 1990s, is a field of theoretical and practical knowledge of Pedagogy developed in the legal field. However, Pedagogy is not restricted to teaching or management, which are important areas of activity for pedagogues, but not the only ones, becoming comprehensive in several areas, as it is a science of education. This article aims to describe the contributions of pedagogues in the judicial field. This is a bibliographical research, with a qualitative approach. The results indicate that, despite the challenges faced by pedagogues who work in the legal field, it is possible to affirm that this professional plays a fundamental role in the legal field, in an institutionalized environment, organized and systematized by laws and rules, contributing to the resolution of legal problems. We understand that this research contributes significantly to the quality of pedagogue training, as it enabled a better understanding of their performance in the legal field.

Keywords: Legal; Pedagogy; Tocantins
Keywords: Legal; Pedagogy; Tocantins.

INTRODUÇÃO

O pedagogo é o profissional que trabalha na área da educação com o objetivo de promover o desenvolvimento integral dos alunos. Ele pode atuar em escolas, empresas, hospitais, organizações não governamentais, entre outros espaços. Como especialista em educação, associa o aprendizado às questões sociais e à realidade em que o educando se encontra.

Dessa forma, o pedagogo vem expandindo sua prática para os espaços jurídicos, colaborando com juízes e outros profissionais na análise e avaliação de questões educacionais.

Reconhecendo que a educação é um processo contínuo na vida do indivíduo e não se encerra com a vida acadêmica, mas inicia um novo ciclo de aquisição de conhecimento e interação em sociedade, percebe-se a necessidade de uma reorganização por meio da educação social.

Partindo desse pressuposto, comprehende-se que a atuação do pedagogo ocorre em todos os ambientes que envolvem pessoas e visam à melhoria do desempenho individual

por meio da educação. Portanto, sua presença é essencial em espaços não escolares, como empresas, instituições, ONGs, igrejas, hospitais, associações e tribunais de justiça, proporcionando aos indivíduos novas perspectivas sociais.

Dentre as diversas áreas em que o pedagogo pode atuar, destaca-se o Tribunal de Justiça, onde seu trabalho reflete diretamente no âmbito social. No entanto, sua atuação nesse campo ainda é pouco disseminada, tanto no ambiente acadêmico quanto no profissional.

Assim, este trabalho tem como objetivo conceituar e descrever as contribuições da Pedagogia Jurídica, considerando pedagogos e juristas como agentes ativos no processo social e na resolução de casos judiciais.

Com o intuito de oferecer uma visão diferenciada sobre a Pedagogia e a atuação do pedagogo, é imprescindível destacar a relevância desse profissional no meio jurídico, especialmente no fornecimento de orientações voltadas para questões legais e submetidas ao Judiciário.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Pedagogia, ciência dedicada ao ensino e à aprendizagem, explora os fundamentos e as práticas educativas em variados ambientes. Seu propósito central é criar abordagens de ensino que estimulem o crescimento intelectual, social e emocional dos alunos.

Como ciência da educação, a Pedagogia considera a aprendizagem um processo contínuo e dinâmico, que se estende além dos muros da escola, uma perspectiva defendida por Cordeiro, Santos e Ferreira (2016).

Enquanto campo de investigação, a Pedagogia foca no entendimento da educação como um processo de transformação humana, analisando os elementos que contribuem para a formação do indivíduo dentro de uma determinada cultura. Além disso, busca integrar teoria e prática, aplicando seus *insights* em diferentes contextos, como ressaltam Cordeiro, Santos e Ferreira (2016, p. 132).

Ressalta-se que a Pedagogia é o campo do conhecimento que se detém em estudar a educação ou o ato educativo, ocupandose da educação intencionalizada, ou melhor, de investigar quais os fatores que contribuem para a construção do ser humano como membro de uma determinada sociedade, bem como, os processos e meios dessa construção, buscando unir teoria e prática, aplicando-os em qualquer espaço (CORDEIRO, SANTOS E FERREIRA, 2016, p. 132)

O papel do pedagogo em contextos extraescolares vai além dos métodos de ensino convencionais, enfatizando uma abordagem inovadora e socialmente orientada. Esse profissional se destaca ao promover a reflexão individual e comunitária, com o objetivo de melhorar as condições de vida e promover a transformação social, conforme argumentam Cofferi e Nogaro (2011). O trabalho do pedagogo pode ser realizado tanto de forma individual quanto em colaboração multidisciplinar.

Como funções do educador social, temos as de cunho socioeducativos, relacionadas a comunidade, ao desenvolvimento de projetos comunitários, com a contribuição de vários profissionais. Trabalho dirigido à atenção de problemáticas individuais, unidades familiares ou da comunidade [...] Funções de elaboração, acompanhamento e avaliação do plano de trabalho educativo, realizado tanto individualmente ou em equipes multidisciplinares [...] atua na prevenção e detecção de situações de risco ou exclusão social dos sujeitos, de sua família e grupos de relacionamentos. (p. 7)

Em virtude do exposto, é inegável a extensão da intervenção do pedagogo no âmbito judicial e em diversas outras instâncias, considerando a necessidade de que as práticas educativas ocorram em diferentes espaços.

A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 trouxe transformações significativas ao sistema judiciário, especialmente na Justiça da Infância e da Juventude. O ECA, particularmente nos artigos 150 e 151, exige a constituição de equipes interprofissionais compostas por profissionais além do assistente social, psiquiatra ou psicólogo; o pedagogo surge como um elemento fundamental dessa aliança técnica.

O Art. 151 da Lei nº 8.069 | Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13 de julho de 1990, estabelece:

Compete à equipe interprofissional dentre outras atribuições que lhe forem reservadas pela legislação local, fornecer subsídios por escrito, mediante laudos, ou verbalmente, na audiência, e bem assim desenvolver trabalhos de aconselhamento orientação, encaminhamento, prevenção e outros, tudo sob a imediata subordinação á autoridade judiciaria, assegurada a livre manifestação do ponto de vista técnico.

Campelo (2013) destaca que essa evolução histórica inicialmente incluiu profissões complementares ao trabalho judiciário, mas a inclusão do pedagogo se consolidou devido à sua relevância. A legislação local e as determinações nacionais confirmam o papel preeminente do pedagogo no contexto jurídico.

Diante disso, fica evidente que a presença do pedagogo na área jurídica é prevista por preceito legal.

A amplitude de atuação do pedagogo é delineada pela Resolução CNE/CP nº 1, que define a base curricular da Pedagogia, abrangendo desde fundamentos filosóficos até aspectos culturais e políticos. O artigo 4º dessa resolução enfatiza diversos aspectos importantes, a ética como pilar na busca por uma sociedade mais justa; a versatilidade em atuar tanto nos ambientes escolares quanto extraescolares, a sensibilidade para com as necessidades físicas, emocionais e cognitivas dos educandos; dentre outros.

Ademais, o pedagogo é estimulado a participar ativamente da gestão educacional em todas as etapas do processo (planejamento, execução, avaliação); realizar investigações sobre alunos e contextos não escolares, e estudar os métodos de ensino-aprendizagem em diferentes ambientes ecológicos.- Analisar propostas curriculares e a organiza.

Essa gama de competências evidencia que o pedagogo se destaca como um agente transformador, capaz de contribuir significativamente para a justiça social nos tribunais. Sua formação interdisciplinar permite uma abordagem holística da infância e adolescência em litígio, garantindo que as necessidades educativas sejam devidamente consideradas no processo judiciário.

A emergente Pedagogia Jurídica se configura como um campo fértil de interseção entre a ciência da educação e o universo do direito, destacando-se pela sua contribuição única no contexto judiciário. Suas características fundamentais, enriquecidas por Leite (2004) e Cordeiro, Santos e Ferreira (2016), revelam um campo de atuação que vai além dos muros das instituições escolares, assumindo a responsabilidade de promover a formação integral do ser humano, considerando aspectos físicos, emocionais, cognitivos e socioculturais no processo de internalização dos preceitos legais.

Nesse sentido, a Pedagogia Jurídica pode ser destacada como uma prática educativa que ocorre também em ambientes não escolares, sendo institucionalizada, organizada e sistematizada por leis e normas que visam regulamentar o trabalho e beneficiar a sociedade.

Dessa forma, é possível perceber a importância do pedagogo, com sua formação e seus conhecimentos aprofundados sobre as leis, normas e procedimentos jurídicos. A presença do pedagogo no espaço jurídico é uma peça-chave na construção de alternativas educacionais voltadas para o desenvolvimento humano.

A atuação do pedagogo no Tribunal de Justiça do Tocantins

No Estado do Tocantins, a atuação do pedagogo teve início em 2016, por meio do credenciamento de profissionais no Tribunal de Justiça, juntamente com psicólogos e assistentes sociais, compondo assim as equipes multidisciplinares responsáveis pela execução das propostas encaminhadas pelo Grupo de Gerenciamento de Equipes Multidisciplinares (GGEM).

No contexto do trabalho multidisciplinar, essa equipe atua em atividades periciais ou não, assessorando os juízos das Varas da Infância e Juventude, de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, de Alternativas Penais, entre outras. Quanto às atividades periciais, o pedagogo é requisitado a emitir opinião técnica sobre determinada ação judicial, por meio de laudo ou relatório técnico, individual ou sociopsicopedagógico, conforme o caso em análise e a solicitação do magistrado.

O profissional credenciado é remunerado por pareceres, relatórios, laudos e estudos técnicos emitidos, cujos valores são calculados com base na quantidade de horas técnicas necessárias para a realização de visitas, entrevistas e quaisquer outros atos essenciais à elaboração do trabalho.

Para cada profissional da equipe multidisciplinar, o Grupo de Gerenciamento de Equipes Multidisciplinares (GGEM) do Poder Judiciário do Tocantins estabelece atribuições específicas para a cada profissional que atua nesta equipe.

O pedagogo possui um total de dez atribuições, das quais destacamos algumas neste artigo:

- Assessorar magistrados, por meio de pareceres, relatórios, laudos e estudos técnicos, nos processos em tramitação no Poder Judiciário do Estado do Tocantins que exijam conhecimentos específicos da Pedagogia;
- Fornecer, por escrito ou verbalmente, em audiência ou fora dela, subsídios para embasar processos na área pedagógica;
- Realizar diligências, aconselhamento, orientação e visitas institucionais sob subordinação da autoridade judiciária;
- Colaborar na elaboração, implantação e avaliação de projetos de interesse do Poder Judiciário, bem como desenvolver e participar de projetos, programas e ações preventivas ou de intervenção nas demandas, seja na condição de responsável técnico ou como executor de atividades ou atendimentos;

- Desenvolver atividades de pesquisa, estudos, planejamento e execução de projetos voltados à construção e ampliação do conhecimento pedagógico aplicado à área jurídica;
- Acompanhar beneficiários que prestam serviços comunitários, reeducandos do regime aberto e presos em prisão domiciliar, nas questões relativas às atribuições de sua área de formação, entre outras funções.

Para a realização da avaliação técnica, o pedagogo apoia-se em instrumental técnico e metodológico, como o estudo do processo, a realização de entrevistas, visitas domiciliares e institucionais, além de encaminhamentos à Rede de Proteção e Atendimento e orientações, quando necessário.

Durante a avaliação, o pedagogo observa o desenvolvimento integral e as necessidades pedagógicas de crianças, adolescentes (BRASIL, 1990) e adultos em conexão com a ação judicial, considerando suas dimensões intelectual ou cognitiva, social, afetiva, física, ética e estética (LIBÂNEO, 2010), bem como as ações educativas relacionadas ao seu desenvolvimento.

Portanto, a atuação do pedagogo tem inovado sua prática profissional, numa perspectiva interdisciplinar que demanda novas reflexões teóricas, visando à promoção e defesa dos direitos de pessoas em situação de vulnerabilidade envolvidas em processos que tramitam no Judiciário.

Um dos maiores desafios da atuação do pedagogo no âmbito jurídico é o fato de esse campo ser relativamente novo e contar com pouca literatura sobre essa prática.

É possível observar que as contribuições desse profissional em ambientes extraescolares são de extrema relevância, pois a formação do cidadão não ocorre somente na escola, todos têm uma vida social que precisa de atenção também.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia adotada foi delineada por meio de pesquisa bibliográfica e descritiva, buscando dados através de entrevistas, as quais propõem uma abordagem qualitativa.

Segundo Gil (2009), as pesquisas descritivas têm como objetivo principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, além de possibilitar o estabelecimento de relações entre variáveis.

Para os fins deste trabalho, foram coletados relatos de cursistas credenciados ao Grupo de Gerenciamento de Equipes Multidisciplinares (GGEM) do Poder Judiciário do Tocantins, por meio de entrevistas semiestruturadas. Posteriormente, os relatos foram interpretados e analisados, descrevendo-se suas significações.

ANÁLISE DOS DADOS

A pedagogia, enquanto ciência educacional, se manifesta em variados campos de atuação. Antes focada principalmente no ambiente escolar, hoje se estende a outros espaços.

Os profissionais de Pedagogia ingressaram principalmente no sistema judiciário para desempenhar funções e demandas processuais.

Ao longo da redação deste artigo, foram conduzidas entrevistas com pedagogas credenciadas ao Grupo de Gestão de Equipes Multidisciplinares (GGEM) do Poder Judiciário do Tocantins.

A pedagoga Glauce Gomes, credenciada ao GGEM há mais de seis anos, relata:

"O pedagogo, no âmbito jurídico, atua nas funções que lhe são atribuídas, como a produção de relatórios e estudos pedagógicos. Avaliamos se a criança ou o adolescente recebe a devida assistência, está matriculado na série correta, frequenta regularmente a escola e recebe o apoio da família."

Quanto aos desafios, ela afirma:

"Um dos principais desafios enfrentados é a ausência de um conselho regulamentador e de uma carteira de identificação profissional. Isso dificulta a abordagem às famílias e às escolas. Já ocorreu de uma escola se recusar a fornecer dados de uma criança, por não reconhecer a proposta do pedagogo como uma identificação oficial."

O Os juristas têm a responsabilidade de emitir pareceres e tomar decisões, como ocorre nos casos de custódia. Contudo, essas escolhas são fundamentadas na opinião de profissionais especializados, tais como pedagogos, psicólogos e assistentes sociais.

O papel do pedagogo é crucial em várias tarefas ligadas à formação social e educacional do indivíduo.

A pedagoga Ismeni Moura, também atuante no GGEM, destaca:

"A pedagogia é de suma importância dentro do contexto judicial, pois o pedagogo possui uma percepção única. Ele não apenas comprehende os processos educacionais, mas também os contextos familiares. Esse conhecimento é essencial para lidar com situações desafiadoras que surgem durante as visitas domiciliares, pois sua formação abrange o desenvolvimento educacional de forma ampla."

A educação é fundamental para o desenvolvimento individual e coletivo, e a atuação do pedagogo é essencial, especialmente em contextos de marginalização e desigualdade. A falta de recursos e a marginalização frequentemente criam barreiras que dificultam a eficácia do ensino, um aspecto que deve ser considerado na avaliação dos resultados educacionais.

O pedagogo, com seu conhecimento e habilidades, pode identificar as necessidades dos alunos e de suas famílias, proporcionando uma visão abrangente das dinâmicas sociais que impactam a educação. Esse profissional tem o potencial de ser um agente de mudança, ajudando na construção de um ambiente escolar e social mais inclusivo e equitativo.

A pedagoga Jocilene Silva compartilha sua experiência na atuação jurídica:

"Como pedagoga no âmbito jurídico, confesso que vivenciei experiências que nunca imaginei passar. É um ambiente totalmente diferente da escola, pois lidamos com questões sociais complexas, especialmente envolvendo crianças. Muitas vezes, encontramos casos extremamente difíceis e precisamos agir de forma profissional, sem permitir que as emoções interfiram. Enfrentei desafios estarrecedores, como ver crianças vivendo em condições precárias. Lembro-me de um caso em que a mãe acumulava lixo em um pequeno apartamento. O colchão estava rasgado, não havia luz natural e era ali que as crianças dormiam com ela. O espaço era tão pequeno que mal havia lugar para se mover. A mãe não levava as crianças para a escola e não saía do apartamento, além de ter um comportamento hostil com os vizinhos. As crianças viviam sem cuidados básicos de higiene e vestuário, e essa situação me impactou profundamente. Mesmo diante dessas dificuldades, considero essencial a atuação do pedagogo na pedagogia jurídica, pois ele contribui para a construção social e educacional."

Esse campo da pedagogia é extremamente relevante, pois atua em uma área que ainda apresenta deficiências, especialmente no que diz respeito à proteção das crianças. Muitas vezes, os juízes tomam decisões sem considerar a importância das investigações pedagógicas realizadas no processo de avaliação de crianças e adolescentes. Segundo os

pedagogos entrevistados, os casos mais recorrentes envolvem pais e adolescentes com histórico de uso de drogas, disputas de guarda e conflitos familiares. Além disso, enfatizam que atuar no âmbito jurídico é um grande desafio, pois ainda se trata de um campo em construção dentro do fazer pedagógico.

Considerando que a Pedagogia Jurídica ainda está em processo de consolidação, seu desenvolvimento ocorre de forma lenta e empírica. Ele se fundamenta nos conhecimentos pedagógicos e se adapta aos ambientes não escolares de maneira significativa, mas exige aperfeiçoamento contínuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo contribuiu para o aprimoramento da formação do pedagogo, oferecendo uma visão mais vasta e diversificada do espaço escolar, com ênfase na área jurídica. Nesse cenário, o pedagogo exerce suas atividades educativas de forma ainda discreta, devido ao caráter recente e distinto de sua atuação em comparação com a tradicional prática escolar.

É claro que a atuação do pedagogo vai além das instituições de ensino, abrangendo diferentes ambientes que visam promover o desenvolvimento humano. Ao envolver-se em locais fora da escola, suas ações para a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva se expandem.

Em última análise, é possível afirmar que o educador que opera no campo jurídico desempenha um papel fundamental na promoção da transformação educacional e social das pessoas. Sua função é crucial para estabelecer um ambiente propício ao crescimento humano, empregando seus conhecimentos teóricos e práticos para apoiar decisões que favoreçam a revitalização e a reconstrução da cidadania.

Com este projeto, busca-se ajudar na valorização e no reconhecimento dessa profissão, destacando o pedagogo como um profissional capaz de ampliar sua atuação para além da sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rkp01_06.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

CAMPELO, Mauro. A Existência de Uma Equipe Interprofissional na Vara da Infância e da Juventude. Disponível em: [A existência de uma equipe interprofissional na vara da infância e da juventude. | Jusbrasil](#). Acesso em: 13 jan. 2025

CORDEIRO, Jéssyca Santos; SANTOS, Marina de Assis Oliveira; FERREIRA, Diana Lemes. O pedagogo que atua no ministério público do estado do Pará: práticas, desafios, perspectivas e identidade profissional. Revista Murupíra, Práticas pedagógicas: desafios e perspectivas. Belém, Pará, v. 3, ano 3, p.131-147, 2016.

COFFERRI, F. F. NOGARO, A. Competências do Pedagogo como Educador Social: Promovendo o desenvolvimento psicossocial do ser humano. Disponível em: . Acesso em: 13 jan. 2015.

_____.Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf](#). Acesso em: 7/01/2025

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm](#). Acesso em: 7/01/2025

LEITE, Maria Cecilia Lorea. Pedagogia Jurídica e Democracia: Possibilidades e Perspectivas. In: VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra Portugal, setembro, 2004. Anais... VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra Portugal, setembro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos para que? Editora Cortez, 12 ed. São Paulo, 2010. ISBN 978-85-249-0697-8.

Capítulo 2

**INFREQUÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS
IMPACTOS NO ENSINO
APRENDIZAGEM**

Zulmira Alves Ribeiro Lorenz

INFREQUÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS IMPACTOS NO ENSINO APRENDIZAGEM

Zulmira Alves Ribeiro Lorenz

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Integrada de Ariquemes –FIAR.

Pós-Graduação em Psicopedagogia pela Faculdade Integrada de Ariquemes – FIAR

E-mail: Zulmiraalvesribeirolorenz@gmail.com

RESUMO

A evasão escolar na Educação Infantil é um assunto que necessita ser investigado pois neste momento as crianças necessitam de acompanhamento efetivo, as mesmas começam a interagir com pessoas fora do seu círculo familiar, estão tendo o primeiro contato com a escola. Nesta pesquisa pretendeu-se conhecer os motivos, os fatores influenciadores e as justificativas da infrequência das crianças na Educação Infantil, na perspectiva das famílias e dos profissionais da educação no contexto da Escola Municipal de Educação Infantil, situada na zona rural de Porto Alegre. A escolha do tema deu-se através de uma conversa inicial com a coordenação da escola que será campo da pesquisa com o intuito de identificar os fatores que contribuem para a infrequência escolar, o presente artigo consiste em averiguar os dilemas da educação, analisando os protagonistas desta ação, sejam alunos, professores ou escola, trazendo um relato dos temas que ocupa este espaço de relevância na história das políticas educacionais do nosso país. Nós futuros educadores temos o compromisso de ajudar a procurar alternativas que possam amenizar o problema. Constatou-se que o principal motivo da infrequência é o adoecimento da criança, fatores impeditivos relacionados às condições de moradia, ao emprego, à constituição das famílias (chefiadas por mulheres, mães adolescentes) foram igualmente constatados, evidenciando que a infrequência escolar é maior entre crianças vivendo em situações de vulnerabilidade social.

Palavras-chave: Educação Infantil. Infrequência Escolar. Vulnerabilidade Social.

ABSTRACT

The school dropout in early childhood education is a subject that needs to be investigated because at this stage children need effective monitoring, they begin to interact with people outside their family circle, they are having their first contact with school. This research aimed to

know the reasons, the influencing factors and the justifications of the children's infrequency in early childhood education, from the perspective of families and education professionals in the context of the Escola Municipal Infantil Nova Restinga III, located in the rural area of Porto Alegre. To identify the factors that contribute to school infrequency consists of investigating the dilemmas of education by analyzing the protagonists of the action, whether students, teachers or school, bringing a report of the issues that occupies a relevant space in the history of educational policies in our country, we future educators have a commitment to help find alternatives that can alleviate the problem. It was found that the main reason for infrequency is the child's illness. Impeding factors related to housing conditions, employment, and the constitution of the families (female-headed, teenage mothers) were also observed, showing that school infrequency is higher among children living in situations of social vulnerability.

Keywords: Early Childhood Education. School Infrequency. Social Vulnerability.

INTRODUÇÃO

O presente artigo traz como objetivo a reflexão da infrequência dos alunos como um fator que dificulta no processo de escolarização na Educação Infantil, sendo esta etapa de ensino o primeiro contato da criança com a experiência escolar e muito importante.

A legislação brasileira vem acentuando a responsabilidade que as instituições de Educação Infantil devem ter em compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças, (BRASIL, 2010)

Em relação a este estudo pretendo conhecer os fatores que ocasionam a infrequência ou abandono escolar na Educação Infantil, verificar os fatores, as consequências através de informações consistentes que orientam as discussões sobre infrequência e a evasão escolar.

A evasão escolar é um assunto que nos preocupa efetivamente pois segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB9394/96) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) a infrequência dos alunos, fere os direitos educativos.

Por trás de situações de infrequência e abandono escolar, existem motivações diversas, e estas motivações são a causa do meu artigo, essa preocupação despertou meu interesse acerca da problemática da evasão escolar. Nos últimos tempos a educação tem passado por muitos problemas e a evasão escolar é um destes, a mesma é considerada um grande desafio não só na Educação Infantil, mas também em todas as etapas de ensino, pois

o aluno infrequente não é um problema só para sua família e o sistema educacional, mas também para toda a sociedade, estado e governo, os mesmos criam várias políticas em prol da educação, e muitas vezes não basta apenas criar e aplicar programas sociais em prol da permanência dos estudantes na escola, mas é preciso conhecer os resultados desses programas e como a comunidade se beneficiará com eles.

Existem outras leis que regulamentam e complementam o direito à Educação: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, juntas elas abrem as portas da escola pública fundamental a todos os brasileiros, sendo de suma importância que o gestor escolar e os professores estejam atentos aos alunos, ao se detectar o problema e os reais motivos que estão favorecendo o abandono escolar, logo buscar estratégias para o combate deste problema.

A partir do século XVII é que se inicia uma considerável mudança na estrutura de organização da família e consequentemente o espaço assumido pela criança toma novas perspectivas. Nesta perspectiva, Bossa (2002, p. 41) afirma que o termo criança representou o surgimento de um novo sentimento: o relativo à infância. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

1. METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa e baseia-se em uma pesquisa bibliográfica com procedimentos técnicos descritivos, tendo como foco a educação infantil. A coleta de dados foi realizada por meio da análise de artigos científicos disponíveis em plataformas como Google Acadêmico e bibliotecas virtuais. De acordo com Gil (2007), a pesquisa bibliográfica fundamenta-se em materiais previamente publicados, principalmente livros e artigos científicos. No que se refere à abordagem qualitativa, Creswell e Creswell (2017) destacam que ela permite compreender os significados atribuídos pelos participantes a determinados eventos, reconhecendo a subjetividade inerente ao relato e à descrição dos fenômenos estudados.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo da história da Educação Infantil foi se tornando um fator que dificulta no processo de escolarização, percebeu-se que a mesma passou por grandes transformações, uma delas é o assistencialismo, aplicado por muito tempo nas escolas e nas escolas infantis com o intuito de prestar assistência necessária às crianças necessitadas tirando-as das ruas e oferecendo cuidados fundamentais para esta etapa da vida, principalmente para ajudar os pais que não tinham onde deixar os seus filhos, a escola passa a ser o local mais indicado para as crianças. Na escola, as crianças recebiam alimentação, podiam dormir, eram amparadas e suas necessidades básicas eram atendidas.

Entretanto, tem se expandido a Educação Infantil com relação a sua consolidação e importância na formação de crianças pequenas conforme demanda os documentos e parâmetros estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), tendo uma forte preocupação na formação do ser humano e mesmo nesta etapa não ser obrigatória, vem propiciando para a criança os direitos à uma educação de qualidade, sendo esta uma importante conquista social.

A Educação Infantil vem surgindo de uma trajetória de lutas e conquistas, após a Revolução Industrial as mulheres passaram a fazer parte do mercado de trabalho, neste momento sem ter onde deixar as crianças, as mães necessitavam de uma cuidadora, as cuidadoras eram chamadas de criadeiras, mulheres que cuidavam de várias crianças ao mesmo tempo, estas crianças eram submetidas as situações precárias e péssima higiene, ocasionando uma alta na mortalidade infantil. Conforme o artigo "A Educação Infantil no contexto dos movimentos sociais: duas leituras possíveis" de Adilson De Angelo, neste contexto as creches surgem como uma medida de escape para esta situação, ou seja, pela necessidade de um lugar mais adequado e propício para as crianças ficarem enquanto suas mães trabalham.

É importante argumentar que embora combatendo a pobreza e melhorando a situação das crianças, os programas pré-escolares eram criados sem nenhuma finalidade pedagógica e, estas instituições, tinham a finalidade de atuar de forma compensatória tentando prover a carência das crianças e de suas famílias. As instituições destinadas a esse propósito eram mais voltadas para a população de baixa renda e, dessa forma, esse atendimento era entendido como um favor e não um direito.

Conforme Faria (1997), o atendimento voltado para as crianças da educação infantil não era pedagógico, preocupava-se com higiene, segurança física e alimentação. O autor relata que:

foram construídas algumas escolas por indústrias e entidades filantrópicas laicas e religiosas, para albergar filhos de operários enquanto as mães estivessem no trabalho. As escolas surgiram não para atender as necessidades das crianças, mas sim, para permitir a ida das mães para o trabalho. Nestas instituições infantis desenvolvia-se um trabalho de cunho assistencial- custodial, pois a preocupação era apenas com a alimentação, higiene e segurança física. Não se desenvolvia um trabalho educativo voltado para o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças, pois não era considerado como um dever social e sim, favor ou caridade de certas pessoas ou grupo. (FARIA, 1997, p.27)

Por este motivo as creches eram vistas como assistencialistas, já na década de 70 e 80 isto começa a mudar pois começam a acontecer vários estudos e pesquisas sobre as várias concepções de infância, novos modelos e métodos educacionais foram criados para responder aos desafios estabelecidos pela maneira como a sociedade europeia então se desenvolvia. Conforme ABRAMOWICZ e WAJSKOP (1999)

aos poucos, em decorrência da ampliação dos debates em torno dos espaços destinados ao atendimento das crianças e suas respectivas funções, a partir 10 de movimentos sociais, na década de 1970, as instituições passam a ser pensadas como um espaço de educação para as crianças. (ABRAMOWICZ e WAJSKOP, 1999, p. 69).

No nosso país o surgimento da Educação Infantil não foi diferente, após a promulgação da Constituição de 1988, começa a ser construído um regime de apoio entre estados e municípios com relação aos serviços de saúde e educação. Neste momento é reafirmada a gratuidade do ensino público em todos os níveis, além de serem incluídas as creches e a pré- escola um direito para crianças de zero a seis anos, garantido dentro do sistema de ensino básico. Neste interim é criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) Lei 8.069/90 e os municípios passam a ser responsáveis pela infância e adolescência, estabelecendo as diretrizes municipais de atendimento aos direitos da criança e do adolescente e do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, a criação do Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Conselho Tutelar, órgão responsável pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente.

A nova configuração educacional que marca a educação na contemporaneidade, orienta- se por um olhar mais amplo quanto às desigualdades entre adultos e crianças e a

educação torna-se fator de grande importância. Ressalta-se, nesse cenário, a figura de Jean Jacques Rousseau, cuja influência na educação foi tão tremenda, que, na opinião de muitos autores inclusive, Mayer (1976), podemos classificar a educação em antes e depois deste pensador. Antes de Rousseau não existia uma configuração de infância, as crianças eram igualadas aos adultos, eram tratadas severamente tanto nas famílias quanto nas escolas, além de trabalharem e vestirem-se como os adultos.

Nos dias atuais a educação infantil vem sendo tratada de forma mais concisa, antigamente o ensino infantil não era visto como etapa inicial da educação básica, funcionava de forma assistencial, no qual a educação era como uma continuidade das atividades de casa. As instituições onde as crianças ficam precisam organizar uma rotina conforme orienta a LDB, observando assim o aspecto assistencialista 0 a 3 e o pedagógico 4 a 6, Barbosa e Horn (2008, p. 51) afirma que esta organização “reflete nossas crenças acerca das concepções de mundo, de criança, de aprendizagem e de educação”, trabalhar a autonomia nesta fase é primordial pois permite a construção da sua personalidade, fortalecendo a capacidade de resolver conflitos ao longo da vida.

Conforme a LDB, essa fase da educação tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Sabe-se que Educação Infantil acumula, num sentido mais amplo, toda forma de educação que a criança receberá na família, na comunidade e na sociedade em que ela vive, mas não se pode esquecer que a escola tem um papel primordial nesse processo por ser uma instituição inteiramente voltada para o desenvolvimento dessa criança, apesar de ter sido necessário a mudança de visão assistencialista vinculada à creche é importante ressaltar que não se pode excluir a função de cuidado da educação infantil.

Segundo o artigo, O brincar e o Cuidado nos Espaços da Educação Infantil: desenvolvendo os animais que somos, de Rodrigo Avila Colla (2019), o autor fala da importância dos espaços de educação infantil e o quanto estes espaços bem-organizados influenciam na autonomia da criança. Conforme Nörnberg:

o cotidiano como lugar espacial e temporal, onde diferentes modos de afetar são colocados em relação de proximidade e coexistência, porque ali são tecidas as ações, as crenças e as teorias. Uma pedagogia que se organiza pelas formas humanas que o corpo produz: o contato, o toque, o olhar, a escuta, o embalar, o mostrar, o segurar, o alimentar. No cotidiano da instituição infantil, do berço ao berçário, estão a força e a vitalidade das

relações entre bebês e destes com os adultos, lugar de (re)criação pedagógica. (NÖRNBERG, 2013, p.103).

Ou seja, uma escola organizada com o ideal de desenvolvimento infantil busca trazer no seu cotidiano itens que tornem as suas crianças aprendentes também pesquisadoras, buscam encontrar nos ambientes as descobertas do mundo que a cerca, e maneira própria investiga e se apropria dos novos conhecimentos e traz para o seu dia a dia as suas aprendizagens, tornando- se assim pronta para novas inserções no mundo da escola e do cotidiano, tanto que para uniformizar essa apresentação de mundo e de desenvolvimento infantil a BNCC trouxe uniformização do conhecimento,

A BNCC possui uma tarefa não muito fácil que é estabelecer os parâmetros curriculares para a Educação Infantil, não só pelo seu caráter normativo, mas também porque tem como norte competências e habilidades necessárias para esta etapa de ensino. De acordo com o MEC a BNCC veio para uniformizar a educação básica em todo o território nacional ou seja

O reconhecimento desse potencial aponta para o direito de as crianças terem acesso a processos de apropriação, de renovação e de articulação de saberes e conhecimentos, como requisito para a formação humana, para a participação social e para a cidadania, desde seu nascimento até seis anos de idade. (MEC, 2017) Este direito conquistado com muita luta e ainda em constante mudança uniformiza o ensino e traz benefícios para as crianças, pois o ensino em qualquer esfera passa a ter a mesma matriz curricular.

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 1996) vem regulamentando toda normativa para o sistema educacional (público ou privado, com o intuito de unificar as duas instâncias de ensino, entretanto as propostas pedagógicas não são as mesmas. A História da educação infantil surgiu dentro do espírito preparatório segundo Kuhlmann, ou seja, alinhar a criança para a primeira série e para o processo de ensino. O caráter assistencial de atendimento à criança pequena foi, inicialmente, devido à desestruturação gerada pelo período da guerra. Kuhlmann (1996) aponta uma articulação de valores influenciada por três concepções:

- Jurídico-Policial: a antropologia criminal daria ênfase aos fatores hereditários e a sociologia criminal daria ênfase à influência do meio. Na complexa questão da criminalidade infantil, as duas concepções viriam compor uma só corrente de ideias.

- Concepção Médico-higienista: os higienistas discutiam projetos para a construção de escolas, implantação de serviços de inspeção médico-escolar e a apresentação de sugestões para todos os ramos do ensino, especialistas e educação primária e infantil.
- Concepção Religiosa, a Igreja Católica aparecia como sustentáculo da sociedade capitalista, pois sua experiência secular não podia ser desprezada, transformando o pobre em protetor do rico.

Conquanto, nas últimas décadas, as escolas destinadas à educação infantil passaram a ser responsabilidade do estado e foram instituídas leis que afirmam às crianças o direito de serem vistas como cidadãs, com necessidades essenciais para se desenvolverem. As propostas no Brasil com relação à Educação Infantil orientam uma formação integral visando o crescimento educacional, nessa perspectiva, a noção de educação infantil antes entendida como de caráter assistencialista vem evoluindo, a percepção de que a creche ou a escola são espaços apenas para cuidados com a criança foi sendo deixada de lado e substituída pelo conceito de educação básica e, portanto, um direito da criança.

Entende-se que há um entendimento com relação à educação infantil, a mesma engloba, num sentido mais complexo, toda forma de educação que a criança receberá na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que vive. Mas a escola tem um papel essencial nesse processo por ser uma instituição inteiramente voltada para o desenvolvimento dessa criança, embora ter sido necessário o combate a visão assistencialista vinculada à creche, é importante ressaltar que não se pode excluir a função de cuidar na educação infantil, o cuidar e o brincar são indispensáveis.

Segundo a LDB, aprovada em 1996, sendo esta a lei mais importante que versa sobre a educação no país, faz-se necessário incorporar atividades que considerem as diferentes capacidades e habilidades das crianças é na educação infantil que a criança vai conhecer seu próprio corpo, entender os limites de si e do outro, ampliar suas relações sociais e aprender as diferentes linguagens verbais e corporais para se comunicar.

2.2 A INFREQUÊNCIA ESCOLAR

O abandono, a evasão escolar e a criminalidade são assuntos muitos polêmicos e possuem semelhanças em todo o território nacional, fazendo parte da história da

educação, embora tenham significados diferentes, estão totalmente interligados. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Ministério da Educação (MEC), os jovens de baixa renda que vivem em situação de vulnerabilidade social na sua maioria negros, muitas vezes se veem forçados a trabalhar para ajudar em casa ou para suprir sua própria subsistência, estes costumam formar o maior grupo que incorre à evasão.

Conforme a Pnad Contínua, divulgada pelo IBGE em 2019, 40% da população brasileira acima dos 25 anos sequer concluiu o Ensino Fundamental. A mesma pesquisa revela também que, 11,8% da população entre 15 e 17 anos estão fora das escolas – número este que equivale a 1,1 milhão de pessoas.

Hoje no Brasil, existem leis que amparam a permanência do aluno na sala de aula, dando-lhes o direito a educação, conforme a nossa LDB” criança e adolescente têm direto à educação visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício de cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-lhes: Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (LDB,1990 ART53). Assim sendo podemos concordar com Libâneo que diz que:

a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade. (LIBÂNEO, 1994, p. 70).

De acordo com Gil (2011) “a legislação, não faz essa diferenciação, acabando por tratar abandono como um sinônimo de evasão”, concordo com o autor pois os dois termos possuem relações e motivações bem diferentes, o abandono o aluno deixa de frequentar as aulas por algum período, seja por dificuldade ou desinteresse, já a evasão escolar consiste em algo permanente ocasionado muitas vezes por consequências fora do alcance do aluno.

A infrequência escolar muita fere o direito a educação de qualidade pois este aluno ausente deixa de adquirir no momento certo as competências e habilidades estabelecidas pela lei a que o mesmo tem direito, ocasionando um ensino devassado e não produtivo pois não será proveitoso para este aluno. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), só é registrado dados de alunos reprovados, matriculados e evadidos, ou seja, não ficam registrados os motivos que determinam o a infrequência escolar.

2.3 A INFREQUÊNCIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Estamos presenciando o retorno a um novo ano letivo, mesmo antes da pandemia já se presenciava na educação uma debandada dos alunos das salas de aula, isto se deve ao fato de muitos alunos estarem desmotivados com relação ao ensino, após a pandemia está infrequênciça cresceu, a pandemia trouxe uma gama de oportunidades de ensino, mas também oportunizou ainda mais o afastamento dos alunos. Com relação a evasão escolar é importante refletir que:

[...] a condição do aluno que, matriculado em determinada série, em determinado ano letivo, não se matricula na escola no ano seguinte, independentemente de sua condição de rendimento escolar ter sido de aprovado ou de reprovado. (BRASIL, 2012, p. 30).

Considerando as bases legais que asseguram o acesso e permanência das crianças e adolescentes na Educação Básica, com vistas a sua formação pessoal, tudo isto acaba esbarrando no objetivo de tornar isto tudo realidade, apesar de ser algo legal este direito ainda está ligado a permanência das crianças na escola. De acordo com Dias (2007):

É bem verdade que, no Brasil, conquanto tenhamos avançado na definição e regulamentação do direito à educação, sua efetividade em termos de garantia de acesso, permanência e qualidade de ensino ainda está por acontecer. É, pois, tarefa de todos os que trabalham em prol da promoção da defesa dos direitos humanos, lutar pela efetividade do direito à educação ao tempo em que também nos compete denunciar sua violação. (DIAS, 2007, p. 449).

O autor nos leva a pensar que há um grande avanço nesta perspectiva, mas um caminho longo a ser trilhado rumo a efetivação destas leis, ao se deparar com os fatores que favorecem a evasão escolar a escola precisa estar atenta aos sinais que antecedem este processo, acompanhando a frequência de perto e o engajamento deste aluno. Percebo que este cuidado permite que se identifique a situação desta criança e lhe oportunize novas perspectivas educacionais.

A infrequênciça escolar na educação infantil possui características diferentes, pois nesta fase as crianças estão tendo o seu primeiro contato com o outro, todo este processo é uma rotina nova para criança, sai do seu universo familiar e passa a viver em grupo. A distância dos pais, o contato com várias crianças de diferentes circunstâncias, as novas acomodações e as rotinas escolares, podem favorecer a evasão nesta etapa de ensino, apesar de ser um assunto delicado, algumas ações podem ajudar a minimizar a evasão

escolar, a aproximação da comunidade ou até mesmo o acompanhamento da família valorizando a participação dos mesmos e das crianças nas atividades escolares, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), tem por finalidade minimizar tal problema, garantindo a permanência na escola e a garantia de direito à educação integral a todos.

Segundo a Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, além da obrigatoriedade de matrícula, a Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013) instituiu a necessidade de que as crianças matriculadas na pré-escola cumpram um índice de frequência escolar que contemple 60% do total anual de 200 dias letivos. Diz a Lei, também, que o acompanhamento e controle da frequência escolar deve ser feito pela instituição. Há que se ressaltar aqui o caráter de compartilhamento da responsabilidade pela educação das crianças pequenas entre instituições e famílias (BRASIL, 1996) e a dependência que elas possuem frente aos adultos para terem seus direitos efetivados e usufruir dos seus direitos.

A partir do ano de 2016 os sistemas de ensino passaram a exigir a presença mínima de 60% das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, essa determinação foi introduzida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pela Lei 12.796/2013, não há tal exigência para a frequência à creche, pois esta não é nem passará a ser obrigatória.

Esta legislação incluiu no artigo 31 da LDB regras comuns de organização da educação infantil. Entre elas, o "controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas". Dessa forma, a criança não pode faltar mais do que 80, do mínimo de 200 dias letivos anuais, ou 320 do mínimo de 800 horas de aulas por ano.

Essa alteração da LDB decorre da Emenda Constitucional 59/2009, que estendeu a obrigatoriedade do ensino, antes somente do nível fundamental, para a educação básica dos 4 aos 17 anos - faixa etária correspondente à pré-escola e aos ensinos fundamental e médio. Se passa a ser obrigatória, a pré-escola tem que ter frequência mínima. Do contrário, a obrigatoriedade poderia não ter consequências efetivas na escolarização das crianças.

Na conjuntura da educação infantil, o educador pode perceber que, desde cedo, as crianças, demonstram interesse em descobrir o mundo que as rodeia. A curiosidade, a busca de respostas que proferem nas perguntas frequentes e a inquietude característica

desta fase, instigando nos profissionais a necessidade de estimular e orientar as experiências por elas vivenciadas. Conforme Teixeira (1967)

A educação é o processo pelo qual o indivíduo se formará para a sociedade plural e múltipla a que irá pertencer. Temos de fazer instituições educativas, integradas, humanas e pessoais na qual ingressará, com o viático de sua formação escolar. (TEIXEIRA, 1967, p. 27).

A escola possui a função e o compromisso de preparar o indivíduo para viver em sociedade, de acordo com os seus talentos individuais, contudo precisam adaptar-se a valores e regras estabelecidas pela sociedade, para Libâneo, “a ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difundida a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições, (LIBÂNEO, 1990 p.22).

A educação é uma forma de intervenção com mundo (FREIRE, 1983, p. 98), segundo Paulo Freire a educação tem como objetivo formar pessoas capazes de atuar positivamente na mudança do mundo, essa relação nos permitir reproduzir novos conceitos, sendo as relações de cooperação, consenso, conflito, pressão, normas e regras produtos de um processo interativo do homem com o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo foi analisar a causa da infrequência na Educação Infantil. Por meio de sondagem, busca-se ampliar as oportunidades de aprendizagem dos alunos, promovendo um desenvolvimento que abranja não apenas o conhecimento acadêmico, mas também competências socioemocionais, culturais e cidadãs. Para isso, é essencial que os professores estejam preparados para atuar de forma interdisciplinar e dinâmica, integrando diferentes áreas do conhecimento e adotando metodologias inovadoras.

Muitas vezes acontece de a família perceber o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança, mas sentir-se ansiosa por não ver o processo de alfabetização acontecer, a escola deve informar para o conselho tutelar, quanto à infrequência ou evasão do aluno, através de um documento chamado Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente – FICAI. Vale lembrar que a lei 10.287/01 (acrescenta o inciso VIII ao art.12 da LDB - Lei 9.394/96) – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, inclui dentre os encargos dos estabelecimentos de ensino, a obrigatoriedade de encaminhar aos órgãos competentes a relação nominal dos alunos que apresentarem 25% de faltas das horas

letivas e esse encaminhamento é feito através do FICAI. No entanto, tem outro fator que segundo Souza e Silva (2003), prejudica a frequência dos alunos, é quando ocorre a separação ou divórcio entre os pais, isso causa uma desestabilidade emocional, na criança que passa a estar com os pais separadamente e este fato deixa as crianças, jovens e adolescentes bastante sensíveis, ansiosos, desestabilizando também sua vida escolar.

Constata-se que no contexto em que ocorrem as causas de infrequência, algumas ações poderiam ajudar para minimizar este fato, como por exemplo, ter um posto de saúde da família – PSF perto da comunidade e uma escola em cada bairro, o que ajudaria na necessidade de transporte. Conforme Martins (2012):

Enfim, trabalhar com família significa recorrer à categoria da totalidade, como possibilidade de compreensão do objeto de trabalho e a categoria da integralidade como princípio de atenção. Isso implica que, para o desenvolvimento do trabalho com famílias, é necessário conhecimento sobre sujeitos privilegiados das ações profissionais que, de acordo com a perspectiva apontada, seriam: as famílias, as instituições e os sujeitos organizados da sociedade civil, tais como conselhos de direitos, movimentos sociais, dentre outros. (MARTINS, et al 2012.p.12)

Ao estudar e refletir sobre a infrequência escolar na Educação Infantil, dentre os quais estão os diversos fatores que influenciam para essa infrequência sendo: os problemas sociais, econômicos e culturais que envolvem a escola, família e comunidade, conclui-se que é de extrema importância a relação escola e família, para que ambas possam contribuir e construir cada vez mais uma educação de qualidade, possibilitando para os alunos um futuro melhor dentro da nossa sociedade, faz-se necessário compreender a importância do profissional da Educação Infantil e o seu papel na busca de novos conhecimentos para que assim possam desafiar seus alunos. O potencial de aprendizagem das crianças e jovens está diretamente associado às condições e comportamentos que determinam o bem-estar físico e emocional que fazem com que a aprendizagem seja possível, muitas vezes a fome, a má nutrição, a carência de micronutrientes e as infecções intestinais, a droga e a dependência do álcool, a violência e os acidentes, a gravidez precoce prejudicam a saúde e as vidas das crianças no seu processo de ensino e aprendizagem. Tais questões requerem da educação maior esforço e investimento.

A compreensão de como a sociedade se movimenta, onde estão os acessos e os meios para uma vida com maior qualidade passa elo caminho do conhecimento dos atendimentos dos movimentos sociais urbanos, dos Conselhos Municipais de Educação

assim como pela preocupação de trazer a família como peça motriz da educação, essa junção pode tornar a educação algo mais efetivo e mais sensível ao olhar governamental, pois onde se busca um ideal e há lutas engajadas para isso através das mais diversas organizações sociais.

Segundo a SMED (Secretaria Municipal de Educação), o combate à infrequência escolar ganhou mais força na rede pública de Porto Alegre a partir de 2020. Após um ano de trabalho, a mesma definiu, juntamente com as instituições de ensino, as principais medidas que podem contribuir para a redução de faltas na educação infantil e ensino fundamental. A infrequência foi escolhida como o principal desafio a ser enfrentado para a melhoria da aprendizagem. As novas propostas incluem o aperfeiçoamento dos 16 campos de preenchimento da Ficai ampliando e desmembrando o leque de motivos apontados como justificativas para as faltas sistemáticas. Foi construído um protocolo de busca ativa, que, após cinco dias de ausência, esgota todas as possibilidades da escola e da rede de proteção para o retorno do aluno antes de o caso ser repassado ao Conselho Tutelar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Escolas** – atividades para crianças de 0 a 6 anos. 2^aed. - São Paulo: Moderna, 1999.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira ; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**, Artme d, 2008

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Jan/Fev./Mar./Abr. 2002. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2022.

BOSSA, Nádia. **Fracasso escolar** – um olhar psicopedagógico. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 10 Out. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas

Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em:
https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em 08 Out. 2022.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <www.mec.gov.br>. Acesso em 08 maio de 2022.

BRASIL, **O Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº. 8069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013. **Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Brasília, DF, 2013. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/L12796.htm. Acesso em: 24 jul. 2022.

DIAS, Elaine. **Revista educação e Linguagem**. Artigos- ISSN1984-3437. Vol.7, nº1 (2007). FARIA, Sonimar c. de. História e política da educação infantil. IN, FAZOLO, Eliene. [et al]. **Educação infantil em curso**. Rio de Janeiro, Ravil, 1997. (coleção da Escola de professores)

GIL, Juca. **Quais são as obrigações legais dos diretores quando os alunos abandonam a escola?**

2011. em:<<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/435/quais-sao-asobrigacoes-legais-dos-diretores-quando-os-alunos-abandonam-a-escola>>. Acesso em: 24 maio. 2022.

HORN, C. I.; SILVA, J. S.; POTHIN, J. **Jogar e brincar com materiais de baixo custo**. In: HORN,C. I. et al. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censos 2019. **Inovações e impactos nos sistemas de informações estatísticas e geográficas do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

KUHLMANN, J. M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Ed. Mediação, Porto Alegre, 1998.

LAC, Cristina. Escolas qualificam medidas de combate à infrequência. Secretaria Municipal de Educação. **Prefeitura de Porto Alegre**, 19/11/2019. Disponível em:
<https://www.prefeitura.poa.br/smed/noticias/escolas-qualificam-medidas-de-combate-infrequncia>. Acesso em 12 Out. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**, João Ferreira de Oliveira, Mira Seabra Toschi.4º ed. São Paulo. Cortez, 1994.

MARTINS, Aline de Carvalho et al. **Família & Famílias: Práticas Sociais e Conversações Contemporâneas**. Rio de Janeiro, Ed. Lumen Juris, 2012.

MEC. **Base nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>

NERI, Marcelo (Coord.). **Motivos da evasão escolar.** Disponível em:
http://www.institutounibanco.org.br/wpcontent/uploads/2013/07/motivos_da_evasao_escolar.pdf. Acesso em 10 Out. 2022.

NÖRNBERG, Marta. Do berço ao berçário: a instituição como morada e lugar de contato. Pro- Posições [online]. 2013, v. 24, n. 3, pp. 99-113. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000300007>. Epub 10 Jan 2014. ISSN 1980-6248. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000300007>. Acesso em 12 Out 2022

OLIVEIRA, Alice Maria Soares de. **O regresso à escola dos alunos em abandono escolar - contributo de um Programa Integrado de Educação e Formação. 2009.** 191 f. Tese (Doutorado) - Curso de Mestre em Administração e Planificação da Educação, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, 2009. Disponível em:
<http://repositorio.upter.pt:8080/bitstream/11328/122/2/TME%20371.pdf>. Acesso em: 25 maio 2022.

RIBEIRO, Sérgio Costa. **A pedagogia da repetência.** Scielo, São Paulo, v. 5, n. 12, p.01-11, ago. 1991.
em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000200002&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 maio. 2022.

SOUZA E SILVA, Jailson de. **Por que uns e não outros?** Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Editora Ltda, 2003.

TEXEIRA, Anísio Spínola. **Educação é um direito**, 1967. São Paulo – Editora nacional.

TORRES, Márcia Cristina Nogueira. Direito à Educação: a Evasão Escolar Causada Pelo Trabalho Infantil. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Direito) – Fempar / PR, Curitiba, 2010. Disponível em:
http://www.femparpr.org.br/monografias/upload_monografias/Marcia%20Cristina%20Nogueira%20T orres.pdf. Acesso em: 23 maio. 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

Capítulo 3

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES DE RAÇA E GÊNERO

Luiz Gustavo Santos da Silva
José Glaucio da Silva

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES DE RAÇA E GÊNERO

Luiz Gustavo Santos da Silva

Pós-Doutor em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC-UESB)

Email: gustavofirmina@gmail.com

José Glauclio da Silva

Graduando do curso de Licenciatura em Matemática da UFPE

Email: Joseglauclio.silva@ufpe.br

RESUMO

A partir de um referencial teórico que inclui autoras como Sueli Carneiro, Carla Akotirene, Lélia González, bell hooks, dentre outras, o presente texto analisa como a educação pode promover a equidade de gênero e raça no combate ao racismo estrutural e machismo. Destaca a importância de práticas pedagógicas inclusivas, formação docente crítica e currículo antirracista na valorização e fortalecimento da identidade de mulheres negras e transformação da realidade social.

Palavras-chave: Educação. Gênero. Raça. Interseccionalidade. Racismo Estrutural.

ABSTRACT

Based on a theoretical framework that includes authors such as Sueli Carneiro, Carla Akotirene, Lélia González, and bell hooks, among others, this paper analyzes how education can promote gender and racial equity in the fight against structural racism and machismo. It highlights the importance of inclusive pedagogical practices, critical teacher training, and an anti-racist curriculum in strengthening the identity of Black women and transforming social realities.

Keywords: Education. Gender. Race. Intersectionality. Structural Racism.

INTRODUÇÃO

No tocante ao que recita em seus versos musicais o cantor, compositor e multi-instrumentista brasileiro Milton Nascimento em sua canção denominada "Maria, Maria", em uma das partes de sua composição, nos apresenta a seguinte reflexão: "Mas é preciso ter força, é preciso ter raça, é preciso ter gana sempre; quem traz no corpo a marca, Maria, Maria mistura a dor e a alegria". Compreendemos que, assim como exposto nesses versos, considerando a trajetória e esforços das "Marias", "Marias" estas que têm cor e sofrem as consequências de um racismo estrutural, termo cunhado por Silvio de Almeida (2019):

[...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo 'normal' com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural (Almeida, 2019, p. 33).

O racismo estrutural é um processo histórico e político, o qual se originou nas heranças discriminatórias da escravização. Desse modo, o racismo estrutural é resultante da ideia de inferiorização de *raças*, ausência de medidas e ações que integrassem os povos negros na sociedade, gerando desigualdades e discriminações na sociedade brasileira. Atualmente, observa-se que esse processo histórico e político evidencia as condições de vantagens e desvantagens a determinados grupos étnico-raciais e são reproduzidos nas diversas esferas, sejam elas políticas, sociais, econômicas, culturais e nas relações do cotidiano. Conforme exposto por Carla Akotirene (2019):

Para a mulher negra inexiste o tempo de parar de trabalhar, vide o racismo estrutural, que as mantém fora do mercado formal, atravessando diversas idades no não emprego, expropriadas; e de geração, infantil, porque deve fazer o que ambos – marido e patroa – querem, como se faltasse vontade própria e, o que é pior, capacidade crítica. Independentemente da idade, o racismo infantiliza as mulheres negras. Velhice é como a raça é vivida; e classe-raça cruza gerações, envelhecendo mulheres negras antes do tempo (Akotirene, 2019, p. 18)

A partir disso, por meio do racismo estrutural, a mulher negra sofre, consequentemente, os estigmas do racismo, tendo que lidar com os construtos sociais que operam desfavorecendo-as. Tendo em vista esses aspectos, a sociedade adotou determinadas práticas e comportamentos que valorizam e legitimam normas e padrões.

Estes, por sua vez, foram criados e consolidados a partir de uma perspectiva amparada nas desigualdades de gênero, tão presentes nas diversas esferas da sociedade.

Estamos no século XXI e percebemos que a educação sofre com os efeitos da colonialidade que ainda permanece, estratificando e alargando o fosso que separa ainda mais as classes, estabelecendo conflitos à medida que as relações de poder se reproduzem. Nesse sentido, observa-se que a estrutura social está estigmatizada por conflitos políticos, ideológicos, sociais, e, principalmente, raciais. Perante este contexto, é possível elencar o pensamento da psicóloga e ativista brasileira Cida Bento (2022), a qual declara:

Não temos um problema negro no Brasil, temos um problema nas relações entre negros e brancos. É a supremacia branca incrustada na branquitude, uma relação de dominação de um grupo sobre outro, como tantas que observamos cotidianamente ao nosso redor, na política, na cultura, na economia e que assegura privilégios para um dos grupos e relega péssimas condições de trabalho, de vida, ou até a morte, para o outro (Bento, 2022, p. 10).

Diante desse cenário, a dinamicidade da estrutura social brasileira é marcada pelos mecanismos que classificam e hierarquizam os grupos que possuem características fenotípicas específicas, visto que no decorrer da história os grupos dominantes empreendem esforços para que suas ideologias sejam garantidas. Desse modo, percebe-se que a sociedade brasileira é marcada por essas relações de poder entre as/os indivíduas/os que possuem ideologias, interesses e valores distintos.

Em detrimento dessa questão, as temáticas relacionadas à gênero e raça apresentam-se como potencialidades, principalmente por fazerem frente às desigualdades. No que tange ao ambiente educacional, faz-se necessário a realização de discursos com intuito de repensar outras perspectivas com relação a esses conceitos. Diante de tal problemática, “Sabemos [...] que em todo esse contexto de conquista e dominação, a apropriação social das mulheres do grupo derrotado é um dos momentos emblemáticos de afirmação de superioridade do vencedor” (Carneiro, 2011).

Partindo desses expostos, percebemos o lugar de subalternidade em que as mulheres negras são colocadas, sendo as mais atingidas por esse sistema, ficando sempre à margem do que deveria ser uma sociedade mais justa e emancipatória.

Diante disso, o campo educacional é de suma importância para as relações perante o corpo social, visto que é partindo da educação que conseguimos (re)educar um todo. Salientando o exímio valor e eficácia que a educação tem por ser uma ferramenta que cria e traça caminhos. Conforme é delineado por Freire (1967):

Mas se uma pedagogia da liberdade traz o gérmen da revolta, nem por isso seria correto afirmar que esta se encontre, como tal, entre os objetivos do educador. Se ocorre é apenas e exclusivamente porque a conscientização divisa uma situação real em que os dados mais frequentes são a luta e a violência. Conscientizar não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem (Freire, 1967, p. 11).

Por esse prisma, a prática educativa possui caráter libertador, uma vez que, pautando-se nos contextos das vivências do/a educando/a, viabiliza a compreensão das chagas sociais, de modo que o/a discente compreenda a totalidade das temáticas que perpassam o social e suas consequências.

Isto posto, acreditamos ser indispensável o estudo a respeito das temáticas de gênero e raça pelo viés formativo. É de grande relevância revisitar os questionamentos existentes na sociedade, bem como evidenciá-los de modo que sejam pensados a partir de um viés libertador e emancipador. Assim, para uma melhor compreensão dos escritos, pensamos como se dão as concepções e representações discursivas e as definições das práticas acerca das ideias apresentadas. Indagamos: quais as contribuições da educação para o discurso de gênero e raça na sala de aula?

Sob esse viés, trazemos em nossos escritos os objetivos que complementam nossos questionamentos e o destrinchar das nossas palavras, tendo como objetivo geral: analisar as contribuições da educação para o discurso de gênero e raça na sala de aula e os específicos: compreender as práticas pedagógicas no viés de gênero e raça no âmbito educacional; elencar os principais discursos acerca das relações entre gênero e raça.

O texto está dividido em quatro seções: introdução, na qual são exibidos o contexto e a origem do tema trabalhado; problematização; objetivo geral e objetivos específicos, que darão direcionamentos às temáticas apresentadas.

RECORTE TEÓRICO

O IMPACTO DA EDUCAÇÃO EM QUESTÕES DE GÊNERO E RAÇA

Compreendemos a importância de um currículo inclusivo e equitativo que considere as peculiaridades de nosso povo tão diverso. Assim, acreditamos que o currículo se torna instrumento de grande impacto, seja este negativo ou positivo no que está sendo imposto para o reger desses ambientes, uma vez que ele irá perpassar por todas as fases da educação. Temos em consenso que o ensino e aqueles que os compõem devem questionar, qual é este currículo posto, qual é o vivido? De que maneira a educação

pode contribuir para uma eficaz intersecção, onde raça e gênero apareçam como formas de potencialização da construção desses indivíduos e sobretudo das mulheres negras. Conforme posto por Akotirene (2019) que nos expõe:

(...) recomenda-se, pela interseccionalidade, a articulação das clivagens identitárias, repetidas vezes reposicionadas pelos negros, mulheres, deficientes, para finalmente defender a identidade política contra a matriz de opressão colonialista, que sobrevive graças às engrenagens do racismo cisheteropatriarcal capitalista. Sendo assim, não apenas o racismo precisa ser encarado como um problema das feministas brancas, mas também o capacitismo como problema das feministas negras cada vez que ignoramos as mulheres negras que vivem a condição de marca física ou gerada pelos trânsitos das opressões modernas coloniais: sofrendo o racismo por serem negras, discriminadas por serem deficientes. Portanto, na heterogeneidade de opressões conectadas pela modernidade, afasta-se a perspectiva de hierarquizar sofrimento, visto como todo sofrimento está interceptado pelas estruturas. (Akotirene, 2019, p. 28).

Ao reconhecer a heterogeneidade de opressões conectadas pela modernidade, Akotirene (2019) argumenta contra a estrutura colonialista, adotando um viés decolonial que se opõe à hierarquização e padronização. Destacando que todas as formas de opressão estão entrelaçadas pelas estruturas sociais, reforçando a necessidade de uma abordagem interseccional na análise e combate aos sistemas de dominação.

Sob essa ótica, deve ser trabalhado nas escolas com políticas curriculares pautadas no rompimento da cultura do silenciamento e da inferiorização no currículo, construindo, assim, uma educação inclusiva, visto que as grades curriculares não refletem a realidade social, uma vez que as mulheres e homens negras e negros são invisibilizados e silenciados.

Partindo desse viés, perguntamos sobre a relação entre currículo e racismo e até que ponto esse é materializado nas práticas educativas, de que maneira nós enquanto professoras/es e intelectuais transformadores podemos enfrentar esse cenário de uma maneira que venha a emancipar e conscientizar, conforme posto por Paulo Freire (1970):

Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador, daqueles que tivesse por distração “enchê-los” de pedaços seus (Freire, p. 36, 1970).

Freire (1970) endossa o caráter formativo da consciência que se dá a partir das vivências na sociedade. Sob esse viés, percebemos que é de extrema importância o trato das temáticas de gênero e raça dentro da sala de aula.

Para Gonzalez e Hasenbalg (1982, p. 91), “Esta visão negativa do negro começa a ser transmitida nos textos escolares [...] além de estar incorporada num conjunto de estereótipos e representações populares”. Outrossim, o ambiente escolar é permeado por problemáticas sociais, uma vez que é composto por diversos indivíduos. Dessa forma, importa validar as múltiplas questões no que diz respeito ao processo formativo no prisma acadêmico e humano das/os indivíduas/os, bem como a construção de suas identidades.

Deste modo, comprehende-se a intrínseca relação entre gênero, raça e educação. Além do papel familiar e escolar, o educar está atrelado, de certa maneira, a outros processos formativos, bem como a mídia, cinema, brinquedos e outros. Tais instrumentos influenciam e acabam por implementar o reconhecimento dos indivíduos, fazendo com que se percebam como mulheres/homens e a que grupos sociais são pertencentes.

Assim, faz-se necessário, que sejam efetivadas práticas que endossam a quebra desses estereótipos no ambiente escolar. Tendo em vista a pluralidade do espaço escolar, propomos a criação e implementação de: grupos/núcleos de educadores com formação antirracista, dentro e fora do ambiente escolar, com intuito de refletir e discutir as práticas racistas que são vistas no cotidiano das/os indivíduas/os. Nesse ínterim, os núcleos terão por finalidade propiciar uma política educacional que garanta e possibilite que as pessoas afetadas por essas questões sejam valorizadas e respeitadas, de modo que sejam efetivamente participantes deste currículo e apropriem-se de uma cosmovisão africana/indígena, caminhando para além de uma perspectiva eurocêntrica. Conforme é ilustrado por Rodrigues (2020):

Diante do quadro de transformações que aconteceram e que ainda se realizam no espaço escolar, torna-se necessária a capacitação de professores/as sob a perspectiva de gênero para que compreendam as limitações e que simultaneamente criem dispositivos que propiciem o trabalho sobre esta temática no enfrentamento das desigualdades, preconceitos e violências advindas das manifestações do processo histórico e cultural do modelo patriarcal, resultando numa transformação cultural da sociedade e das pessoas (Rodrigues, p. 84, 2020).

Sendo assim, surge a necessidade de reavaliar e ressignificar aquilo que implica o entendimento de gênero e raça. Os meios educativos presentes na sociedade, que constituem e estabelecem o ser mulher e homem e negra/o, precisam ser refletidos pelos profissionais da educação, tal como pela sociedade, de modo a tornar o meio e os instrumentos formativos mais íntegros, qualitativos e precisos, vislumbrando a equidade.

GÊNERO E RAÇA: PRINCIPAIS EMBATES DISCURSIVOS

O entendimento do que é gênero volta-se ao sexo biológico do indivíduo e não aos aspectos sociais atribuídos às mulheres e aos homens. Bem como exposto por Rodrigues (2020, p. 86) “gênero se constituiu por uma expressão estabelecida pelas relações sociais de acordo com as diferenças entre homens e mulheres, e sua representatividade”. Conceituar gênero é partir da ideia de que através das práticas sociais, em um processo não linear e que nunca está terminado, nos constituímos como mulheres e homens.

Outro fator importante, ao caracterizar gênero, é entender a pluralidade dos procedimentos utilizados pela cultura, os quais enfatizam a distinção entre corpos e sujeitos, femininos e masculinos. A articulação a respeito de gênero, de como é vivido e como pode ser experimentado, é oriunda, também, de marcas sociais, como raça, classe e sexualidade. As articulações provocadas por estas “marcas” sociais, influenciam a forma a qual pode ser experimentada e vivenciada a feminilidade e masculinidade.

Em nosso pequeno recorte, compreendemos que, se levadas em consideração as características que englobam gênero e raça, as dificuldades enfrentadas pelas mulheres negras começam desde sua tenra idade, no qual se entende que essas relações perpassam os muros escolares. Como nos descortina bell hooks (2020, p.1) “numa sociedade onde prevalece a supremacia dos brancos, a vida dos negros é permeada por questões políticas que explicam a interiorização do racismo e de um sentimento de inferioridade”.

No que concerne ao discurso, entendemos tal ação como política, tendo em vista que desde muito antes é reproduzida a ideia de que “fala quem ocupa lugar de poder”. Portanto, é inferido no corpo social o não questionamento das falas e, também, das ações. A elite, minoria que tinha domínio sobre outros grupos, através da divisão social, inferiu o ideal de supremacia política, cultural e racial de um povo sobre outro e de gênero, inviabilizando a tomada de consciência e identificação dos sujeitos.

Lélia Gonzalez, antropóloga e ativista negra, tem uma grande contribuição para o entendimento social brasileiro, em especial para o pensar na relação entre raça, classe e gênero. Sendo um dos seus pontos altos o questionamento que consiste em: como o racismo faz parte da formação do indivíduo brasileiro? Gonzalez busca a partir da psicanálise fomentar a discussão em perguntar se o racismo é uma neurose brasileira? Colhendo em Lacan, um psicanalista francês, o seu aporte teórico para pensar o que é neurose e quanto desse traço da condição moderna está presente dentro da sociedade brasileira em sua prática e formação cultural, estabelecendo a reflexão que na modernidade o complexo de édipo nos informa que a criança no seu processo de formação do sexo masculino ou feminino tem o desejo pelo seu pai, ou sua mãe, correlacionando essa situação a uma relação patriarcal concebendo essa dinâmica do sexismo.

Colocando em análise a partir desse ponto a figura do homem branco arrazoando que o indivíduo em sua infância deseja sua mãe e para psicanálise o cuidado materno não precisa necessariamente partir da figura biológica do sujeito. Então qual seria a figura materna do mesmo? Seria a mulher negra, através do lugar da babá/empregada doméstica. Lélia afirma que o desejo do homem branco não seria pela mãe, mas pela mulher preta que o cuidou, tornando o desejo duplamente proibido, pois o passado da escravidão coloca essa marcação em uma relação violenta, sendo esse desejo negado, sublimado, redundando em um mecanismo que é o racismo no Brasil.

Estabelecendo a neurose cultural brasileira a partir da relação de poder entre o patriarcado no processo de criação e formação e o papel da mulher preta nesse processo. Resultando em uma neurose não pensada e analisada, porquanto o racismo no Brasil ainda é um “tabu” pouco discutido, visto e revisto, se transmutando dentro das relações criando o racismo estrutural.

Calhando na estrutura social e política, porquanto esta última citada ainda envolta em uma estruturação que pouco se permite o acesso de pessoas negras a lugares de poder pela própria dinâmica de funcionamento da sociedade brasileira, mostrando o enraizamento desse racismo mesmo que inconscientemente entre a população localizando o poder nas mãos de sujeitos do sexo masculino de origem europeia sendo este um traço patriarcal de herança do processo de escravidão, conforme Gonzalez e Hasenbalg (1982):

O lugar natural do grupo branco dominante são moradias amplas, espaçosas, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e

devidamente protegidas por diferentes tipos de policiamento: desde os antigos feitores, capitães do mato, capangas etc., até a polícia formalmente constituída. Desde a casa-grande e do sobrado, aos belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, porões, invasões; alagados e conjuntos “habitacionais” (cujos modelos são os guetos dos países desenvolvidos) dos dias de hoje, o critério também tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço (Gonzalez, Hasenbalg, 1982, p. 15).

Estando o homem branco intrinsecamente no espaço de uma política em que o seu poder pouco é questionado, relevando esse segmento de formação baseado no processo de desejo proibido, descortinando essa brilhante análise que Lélia Gonzalez explicita sobre os negros no Brasil e, em especial, sobre a mulher preta marcada pelo racismo. Pois o aspecto mais difícil de nossa nação é aquele que não é dito, não objetivado, e como essa dinamicidade da psique da subjetividade dos indivíduos que compõem a formação de mulheres e homens pretas/os e brancas/os das diversas identidades e orientações sexuais, nos levando a questionar como deve ser superado e repensado fora desse modelo de violência. Pois tanto a supressão desse desejo que é violento, se revertendo em uma estruturação de opressão de identidade, de uma possibilidade de vida negada e apagada, reverberando em produções cada vez mais violentas e opressoras.

Diante desse cenário, a imagem da mulher desde a historicidade brasileira está vinculada a estereótipos de inferioridade, visto que se tornou um símbolo de submissão sexual, a qual era desprezada no espaço público. Nesse contexto, o conceito de mulher perpassou em diferentes gerações e a concepção do “ser mulher” modificou-se nesses diferentes períodos. Conforme exposto por Silva (2020):

Durante o século XIX, o modelo de mulher virgem que espera pelo casamento representava as mulheres brancas, enquanto as escravas eram submetidas ao estupro pelos seus senhores. De igual modo, o papel da mulher voltada exclusivamente para o cuidado da casa e dos filhos não era compatível com a realidade da mulher negra, a exaltação à maternidade não as representava, uma vez que eram separadas dos próprios filhos (Silva, p. 60, 2020).

Nesse sentido, as imagens com relação às mulheres dos tempos antanhoos estavam voltados para a restrição ao ambiente doméstico, eram vistas como reprodutoras, eram marcadas pelas imposições dos pais, e para agradar e realizar as vontades de seus maridos, eram humilhadas, não tinha voz e nem vez, tinham seus direitos omitidos e deveriam sempre apresentar bons costumes e comportamentos. Desse modo, esses

discursos se propagaram na cultura vigente da época, gerando um impacto negativo na vida dessas mulheres. Não obstante, na contemporaneidade brasileira, tal cenário perpetua-se até os dias atuais. Conforme Werneck (2010):

As mulheres negras não existem. Ou, falando de outra forma: as mulheres negras, como sujeitos identitários e políticos, são resultado de uma articulação de heterogeneidades, resultante de demandas históricas, políticas, culturais, de enfrentamento das condições adversas estabelecidas pela dominação ocidental eurocêntrica ao longo dos séculos de escravidão, expropriação colonial e da modernidade racializada e racista em que vivemos (Werneck, 2010, p. 10).

No que tange à imagem da mulher negra, tal problemática configura-se ainda mais de forma emblemática, pois além de ser mulher envolve a questão racial, sendo assim, sua trajetória é marcada pela subordinação, opressão, violência e apagamento. Nesse contexto, os discursos com relação à mulher negra perpetuam-se na cultura brasileira até a sociedade vigente e são marcados pelo sexismo e o racismo, uma vez que a imagem da mulher negra está associada à “mulata”, “doméstica”, “mãe preta”, “mulher forte”, além disso, o corpo da mulher negra é hipersexualizado.

Entretanto, temos por dever em nossa sociedade, romper com esses estereótipos estruturais e estruturantes assim como Carneiro (2011) nos expõe que se torna de suma valor que o que “impulsiona essa luta é a crença ‘na possibilidade de construção de um modelo civilizatório humano, fraterno e solidário, tendo como base os valores expressos pela luta antirracista, feminista e ecológica, assumidos pelas mulheres negras de todos os continentes, pertencentes que somos à mesma comunidade de destinos’. Pela construção de uma sociedade multiracial e pluricultural, onde a diferença seja vivida como equivalência e não mais como inferioridade” (Carneiro, 2011).

METODOLOGIA

O presente trabalho se dá por meio de análise bibliográfica, visto que, analisamos os escritos teóricos acerca da nossa temática, tendo Fonseca (2002) como embase desta definição, expondo:

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas

que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

Nisso, consideramos abrangente a análise bibliográfica, tendo em vista a promoção da viabilidade entre os teóricos e as temáticas em estudo. Dessa forma, através da pesquisa/análise bibliográfica, tornou-se possível a organização e sistematização das informações para a construção de novos conhecimentos.

Esta pesquisa é de natureza teórica, uma vez que por meio do nosso recorte teórico vislumbramos tecer nossas perspectivas adjunto das perspectivas das autoras/es. Nesse sentido, buscamos entrelaçar nossos conhecimentos, para que, assim, possam ser reconstruídos os conceitos e analisadas as teorias que estruturam os argumentos de nosso recorte teórico. Dessa forma, tem sua abordagem qualitativa, conforme é tratado por Minayo (2002):

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 das variáveis (Minayo, 2002, p. 21-22).

Sendo assim, como não há levantamento de dados, partimos pelo viés analítico das teóricas/os, de modo que nossa experiência se torne precisa e eficaz. Dessa forma, será concebível analisarmos se nossos questionamentos coletivos e individuais foram respondidos. Outrossim, a finalidade da pesquisa é descritiva e explicativa, visto que vislumbramos identificar e analisar os fatores que estabelecem a ocorrência de determinados fenômenos. Com isso, para uma maior percepção acerca de tal temática, buscamos aprofundar tais conhecimentos acerca da realidade e estabelecermos uma relação entre esses fenômenos e nossas considerações. À vista disso, pensamos no desenvolvimento de ideias que estejam associadas às causas e aos efeitos apontados, facilitando a compreensão dos fatos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destarte, partimos da necessidade de retornarmos ao nosso questionamento inicial: “Quais as contribuições da educação para o discurso de gênero e raça na sala de aula?” Isto posto, inferimos o seguinte: com relação ao nosso primeiro objetivo específico, que tem por finalidade “Compreender as práticas pedagógicas no viés de gênero e raça no âmbito educacional”, entendemos ser de grande importância a formação continuada das/os professoras/es no que tange ao âmbito educacional nos parâmetros do enfrentamento à misoginia, à desigualdade de gênero e ao racismo. A comunidade escolar tem por um todo a corresponsabilidade de implementar e interiorizar tais práticas em seus fazeres.

Logo, inferimos ser de avultado valor que aquelas/es que trabalham com as constituições dos saberes e formação do ser integral, tomem por responsabilidade práticas que contrariem a normatividade presente na sociedade acerca das temáticas apresentadas acima. Nesse diapasão, é de suma importância reconhecer que não é exclusivamente responsabilidade das pessoas negras promover a conscientização sobre raça, mas, sim, de todas/os que propiciam e lidam com as vivências/experiências educativas.

A respeito do nosso segundo objetivo específico, que tem por intuito “Elencar os principais discursos acerca das relações entre gênero e raça”, concluímos que, a partir do nosso arcabouço teórico, encontramos entre as narrativas das autoras um ponto em comum, sendo este: a imposição de valores que partem de um modelo de sociedade bastante específico, denominados como heteronormatividade, machismo e patriarcado. Os quais seguem modelos eurocêntricos, tendo por característica o homem hétero, cis, branco (de preferência) que são privilegiados nas diferentes esferas sociais. Em contrapartida, as meninas/mulheres pretas são as mais afetadas, passando por situações que homens, sejam esses brancos ou pretos, não vivenciam.

Diante do exposto, refletimos que se torna de exponencial valor a produção de conhecimento e discursos que partam da diversidade e do vivenciamento dessas questões, desatrelado cada vez mais dessa visão europeia, onde possa acontecer o processo de reflexão a partir da realidade e das necessidades das mulheres negras, produzindo e pensando a partir de todas essas complexas e grandiosas questões que envolvem educação, gênero e raça, conduzindo-se a uma perspectiva de equidade.

Depreende-se, portanto, que esse exercício de pesquisa vem como uma forma de denunciar algo que já é tão evidente em nossa sociedade, entretanto, nunca mencionado em espaços de "poder", onde uma maioria menorizada é colocada à margem de todas as relações existentes humanas e que mesmo assim é interiorizada e naturalizada de maneira tão banalizada. Esse contexto reflete-se nas palavras de Milton Nascimento, que descreve em seus versos a figura de "Maria", Maria como o som, a cor e o suor, representando a resistência de uma população que, mesmo diante das adversidades, ri quando deveria chorar e simplesmente suporta, ao invés de viver plenamente.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**/ Carla Akotirene. -- São Paulo: Sueli Carneiro; Pôlen, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**/ Silvio Luiz de Almeida. -- São Paulo: Sueli Carneiro; Pôlen, 2019.

BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. - São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o Feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de Gênero**. GELEDÉS. Disponível em: https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-lati-na-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/?amp=1&gclid=Cj0KCQjwwvilBhCFARIsADvYi7K90xNoslBp65TnxtgZsBUMWgupZxbFqabHZK5QHJKMewRRgAzsVkaAi4-EALw_wcB

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

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 213. ISBN 8521900058.

FREIRE, Paulo. **A Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **LUGAR DE NEGRO**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1982. 114 p. v. 03.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social - Teoria, método e criatividade**. 21^a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. ISBN 8532614531.

NASCIMENTO, Milton. **Maria Maria**. Youtube, 28 de ago. de 2013. Disponível em: <https://youtu.be/IElS9cxplmA?feature=shared>. Acesso em: 04, Abr, 2024.

RODRIGUES, Elen Fernanda dos Santos. **Gênero e Educação: reflexões sobre práticas pedagógicas na promoção da equidade de gênero no espaço escolar**. In: As muitas faces da violência contra a mulher na perspectiva de gênero [recurso eletrônico]/organização Luciene Medeiros. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Letra Capital, 2020.Recurso digital (Letra Capital acadêmica).

SILVA, Evelin Vaz D'avila. **Enegrecer o feminismo: a trajetória das mulheres negras na construção de um movimento identitário**. In: As muitas faces da violência contra a mulher na perspectiva de gênero [recurso eletrônico]/organização Luciene Medeiros. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Letra Capital, 2020.Recurso digital (Letra Capital acadêmica).

WERNECK, J. (2010). **Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo**. Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN), 1(1), 07–17. Recuperado de <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/303>

Capítulo 4

**DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO
DE PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM TDHA
DA ESCOLA MADRE PAULINA - TUCANO/BAHIA**

Claudeir Manoel da Silva

DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM TDHA DA ESCOLA MADRE PAULINA - TUCANO/BAHIA

Claudeir Manoel da Silva

Graduado em Letras com Inglês - CESVASF

Mestrando em Educação - Uneatlântico

RESUMO

A implementação de práticas inclusivas para alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um dos grandes desafios enfrentados pela educação pública brasileira. Este artigo tem como foco analisar esse cenário na Escola Madre Paulina, localizada em Tucano, Bahia, destacando os principais entraves e potencialidades observados no cotidiano escolar. A partir de dados empíricos coletados por meio de entrevistas e questionários aplicados a 25 professores da instituição, identificou-se que a ausência de formação específica, o suporte institucional limitado e a sobrecarga de trabalho constituem os maiores desafios enfrentados pelos docentes. Por outro lado, foi evidenciada uma disposição significativa dos educadores em aprender e transformar suas práticas, bem como a adoção espontânea de estratégias criativas de inclusão. Com base nesses achados, discute-se a importância de ações formativas contínuas, sensíveis ao contexto local, que valorizem a escuta e o protagonismo docente na construção de uma escola mais acolhedora e inclusiva.

Palavras-chave: TDAH, Educação Inclusiva, Formação Docente, Escola Pública, Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The implementation of inclusive practices for students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is one of the major challenges faced by Brazilian public education. This article focuses on analyzing this scenario at the Madre Paulina School, located in Tucano, Bahia, highlighting the main obstacles and potential observed in the school routine. Based on empirical data collected through interviews and questionnaires administered to 25 teachers at the institution, it was identified that the lack of specific training, limited institutional support, and work overload constitute the greatest challenges faced by teachers. On the other hand, a significant willingness of educators to learn and

transform their practices was evidenced, as well as the spontaneous adoption of creative inclusion strategies. Based on these findings, the importance of continuous training actions, sensitive to the local context, that value listening and teacher protagonism in building a more welcoming and inclusive school is discussed.

Keywords: ADHD, Inclusive Education, Teacher Training, Public School, Pedagogical Practices.

1 Introdução

A inclusão escolar de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) permanece como um ponto crítico e urgente na agenda educacional brasileira. Esse transtorno, caracterizado por desatenção, hiperatividade e impulsividade, impacta diretamente o desempenho acadêmico e o convívio social dos estudantes, exigindo adaptações específicas no ambiente escolar para promover um aprendizado efetivo e uma convivência harmoniosa (Santos, 2022; Lima, 2023). No contexto nacional, embora haja avanços na legislação e nas políticas públicas que garantem o direito à educação inclusiva, a implementação prática dessas normas ainda enfrenta barreiras significativas, como a falta de formação adequada dos profissionais da educação e a insuficiência de recursos pedagógicos adaptados (Rinaldi & Cantero, 2024).

A Escola Madre Paulina, situada no município de Tucano, Bahia, exemplifica essa realidade complexa. Apesar de contar com uma equipe pedagógica comprometida e sensível às demandas dos alunos com necessidades especiais, o processo de adaptação das práticas educacionais para atender de forma inclusiva os estudantes com TDAH ainda enfrenta desafios expressivos. Entre eles, destacam-se dificuldades estruturais, como a falta de materiais didáticos específicos, e formativas, incluindo a necessidade de capacitação contínua dos professores para o desenvolvimento de metodologias eficazes e acolhedoras (Venâncio, 2023; Barbero, 2022).

Neste cenário, compreender como os professores da Escola Madre Paulina percebem, enfrentam e superam essas barreiras torna-se essencial para identificar estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão plena desses alunos. Além disso, é fundamental reconhecer as oportunidades de transformação que emergem deste contexto, as quais podem contribuir para a construção de práticas educacionais mais flexíveis, participativas e alinhadas às necessidades da neurodiversidade. Assim, o

presente estudo tem como objetivo analisar os desafios enfrentados e as possibilidades de inovação pedagógica no processo de inclusão de alunos com TDAH na Escola Madre Paulina, contribuindo para a reflexão e aprimoramento das práticas inclusivas no âmbito escolar.

2. Desafios na Inclusão Escolar de Alunos com TDAH

A inclusão escolar de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) apresenta múltiplos desafios que vão além das dificuldades inerentes ao próprio transtorno, abrangendo aspectos comportamentais, cognitivos e sociais que impactam diretamente o processo de aprendizagem e a convivência em sala de aula. O TDAH se caracteriza por sintomas de desatenção, impulsividade e hiperatividade, os quais podem comprometer a capacidade do estudante em manter o foco nas atividades, seguir rotinas estabelecidas e interagir de maneira adequada com professores e colegas (Santos, 2022). Esses sintomas demandam uma adaptação constante das estratégias pedagógicas, o que nem sempre ocorre de forma satisfatória devido à preparação limitada das instituições e dos profissionais envolvidos no ensino.

Santos (2022) destaca que a falta de formação específica dos professores sobre o TDAH e suas particularidades configura um dos principais obstáculos para a efetivação da inclusão. A ausência de conhecimentos aprofundados gera preconceitos, mitos e, consequentemente, a implementação inadequada ou insuficiente de recursos pedagógicos, prejudicando o desenvolvimento acadêmico e emocional dos alunos. Nesse sentido, a escola precisa ir além da mera aceitação formal da inclusão, promovendo capacitações contínuas e ações de sensibilização para que o corpo docente esteja apto a reconhecer as necessidades específicas desses estudantes e a responder de maneira adequada.

Além das dificuldades próprias do TDAH, a presença de comorbidades, como o transtorno opositor desafiador, agrava ainda mais o cenário, aumentando a complexidade do atendimento educacional. Dos Santos et al. (2023) afirmam que essa coexistência requer estratégias pedagógicas diferenciadas, que conciliem a gestão de comportamentos desafiadores com o estímulo ao aprendizado, de forma a minimizar conflitos e promover um ambiente escolar mais harmonioso. O manejo inadequado desses aspectos pode levar ao isolamento do aluno e à repetição de dificuldades, tanto acadêmicas quanto sociais.

Outro desafio significativo reside nas relações interpessoais entre alunos com TDAH e seus pares neurotípicos. Jorge (2024) ressalta que, muitas vezes, a falta de sensibilização e preparo do corpo docente e dos próprios estudantes para lidar com a neurodiversidade dificulta a construção de vínculos positivos. Essa situação pode resultar em exclusão social, bullying e marginalização do aluno com TDAH, afetando não só seu desempenho escolar, mas também sua autoestima e bem-estar emocional. Para reverter esse quadro, é imprescindível que a escola promova práticas inclusivas que incentivem o respeito às diferenças e a colaboração entre todos os estudantes, criando um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e equitativo.

3. Práticas Pedagógicas e Metodologias Inclusivas para Alunos com TDAH

As práticas pedagógicas adaptadas desempenham papel fundamental para assegurar uma inclusão escolar efetiva e significativa dos alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A adoção de metodologias que consideram a neurodiversidade e as necessidades específicas desses estudantes possibilita a construção de um ambiente educacional mais acolhedor, participativo e produtivo, contribuindo para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos (Amador, Dantas & Rodrigues, 2021). Reconhecer que cada criança apresenta características únicas e que o TDAH se manifesta de formas variadas é essencial para que as práticas pedagógicas sejam moldadas conforme essas particularidades.

Nesse contexto, Barbero (2022) destaca a relevância de estratégias pedagógicas que envolvem o uso de jogos, atividades lúdicas e o estabelecimento de rotinas claras e previsíveis, que facilitam a organização do tempo e das tarefas, promovendo maior engajamento dos estudantes com TDAH. Tais métodos não só capturam a atenção e motivação dos alunos, como também contribuem para a regulação comportamental, minimizando episódios de dispersão e hiperatividade dentro da sala de aula. O ambiente estruturado e interativo favorece a participação ativa e o aprendizado significativo, criando condições para que esses alunos desenvolvam seu potencial.

Complementando essa perspectiva, Tancrede (2024) enfatiza que processos colaborativos e a utilização de jogos teatrais constituem ferramentas poderosas para a promoção da socialização e inclusão escolar. Ao envolver os estudantes em atividades que estimulam a criatividade, o trabalho em grupo e o protagonismo, essas práticas

possibilitam que os alunos com TDAH se sintam valorizados e integrados ao coletivo, fortalecendo sua autoestima e relações interpessoais. A abordagem colaborativa favorece o respeito à diversidade e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, que são fundamentais para o sucesso escolar e pessoal.

Adicionalmente, Lima (2023) reforça que a personalização das práticas pedagógicas, aliada à flexibilização curricular, pode ser decisiva para minimizar as dificuldades comuns aos alunos com TDAH, como a falta de concentração, a impulsividade e a hiperatividade. Ao ajustar o ritmo, os conteúdos e os modos de avaliação às necessidades individuais, a escola possibilita uma experiência educacional mais justa e eficaz. Essa flexibilidade permite que o aluno avance conforme suas próprias capacidades, reduzindo a frustração e o abandono escolar, e promovendo a inclusão em sua acepção mais ampla e humanizada.

Ao flexibilizar o currículo, a escola não apenas reconhece as diferenças, mas valoriza o potencial individual de cada aluno, oferecendo condições para que ele possa progredir no seu próprio ritmo. Essa abordagem humaniza o processo educacional, tornando-o mais inclusivo e eficaz. Ela rompe com o modelo tradicional que privilegia a uniformidade e o padrão único de aprendizagem, ampliando as possibilidades para que os alunos com TDAH se sintam acolhidos e capazes de alcançar seus objetivos.

Essa personalização implica, ainda, em repensar os instrumentos de avaliação, de modo a permitir que o aluno demonstre suas habilidades e conhecimentos de formas variadas. Provas escritas tradicionais podem não refletir adequadamente o aprendizado de estudantes com dificuldades de concentração, por exemplo. Assim, avaliações orais, projetos, trabalhos em grupo e atividades práticas podem ser alternativas mais justas e alinhadas com as capacidades desses alunos. Esse processo exige flexibilidade por parte dos professores e da escola como um todo, que precisam estar abertos a experimentar novas metodologias e ajustar seus processos pedagógicos conforme as necessidades detectadas.

Outro ponto fundamental é a formação contínua e específica dos professores para que possam desenvolver competências que os habilitem a lidar com a diversidade em sala de aula. A formação inicial, muitas vezes, não contempla de forma adequada as demandas da neurodiversidade, o que deixa os docentes despreparados para identificar e responder às necessidades dos alunos com TDAH. Investir em capacitações periódicas, com foco

prático e reflexivo, contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e eficazes, além de fortalecer a confiança dos professores no exercício da sua função.

Além disso, a promoção de um ambiente escolar acolhedor, que valorize o respeito mútuo, o diálogo e o apoio emocional, é essencial para o sucesso da inclusão. Os estudantes com TDAH, ao se sentirem compreendidos e valorizados, tendem a apresentar maior disposição para aprender e participar das atividades escolares. A afetividade e o suporte emocional promovem um clima de segurança e pertencimento, reduzindo a ansiedade e o estresse que muitas vezes acompanham esses alunos, o que por sua vez contribui para a melhoria do rendimento acadêmico e das relações interpessoais.

A participação ativa da família nesse processo também não pode ser negligenciada. A escola e a família precisam estabelecer uma parceria sólida e contínua, na qual haja troca constante de informações, apoio mútuo e construção conjunta de estratégias pedagógicas e comportamentais. A presença e o envolvimento dos familiares fortalecem o suporte ao aluno, promovendo a continuidade das ações iniciadas na escola e potencializando os resultados. Essa colaboração integral é fundamental para superar as barreiras enfrentadas pelo estudante, promovendo sua autonomia e desenvolvimento integral.

4. A Construção de Parcerias entre Escola e Família para o Sucesso da Inclusão

A participação ativa da família constitui um componente indispensável para o êxito das práticas inclusivas voltadas para alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A construção de alianças sólidas entre a escola e o ambiente familiar potencializa significativamente o acompanhamento pedagógico e comportamental desses estudantes, criando um espaço de diálogo e colaboração que beneficia diretamente o processo de inclusão (Rinaldi & Cantero, 2024). Quando a família está envolvida, é possível estabelecer estratégias conjuntas que promovam a continuidade do suporte oferecido na escola, ampliando as chances de sucesso acadêmico e social dos alunos.

Venâncio (2023) enfatiza que o engajamento familiar transcende a mera participação em reuniões ou eventos escolares, sendo fundamental para a criação de um ambiente educacional mais compreensivo e sensível às especificidades dos alunos com TDAH. O apoio emocional e a compreensão por parte dos familiares influenciam

positivamente a motivação e a autoestima da criança, elementos essenciais para o desenvolvimento de habilidades e a superação de dificuldades inerentes ao transtorno. Essa cooperação promove uma rede de suporte que fortalece o vínculo entre a escola, o aluno e sua família, fomentando um ambiente mais inclusivo e acolhedor.

De Lima, Castro e Sousa Queiroz (2025) destacam, por meio de relatos de experiências exitosas, que a parceria entre professores e familiares contribui não só para a melhoria do desempenho acadêmico, mas também para o aumento da autoestima e do bem-estar geral dos estudantes com TDAH. Essa interação colaborativa permite a troca de informações relevantes, o alinhamento de expectativas e a adaptação de estratégias pedagógicas e comportamentais tanto no contexto escolar quanto no domiciliar. Assim, o envolvimento da família configura-se como um elemento estratégico para potencializar as ações inclusivas, facilitando a construção de trajetórias escolares mais positivas e eficazes para esses alunos.

Além disso, essa parceria entre professores e familiares fortalece significativamente o vínculo afetivo entre a criança ou adolescente e os ambientes que frequenta, especialmente a escola e o lar. Esse fortalecimento é fundamental para proporcionar maior segurança emocional ao aluno, fator que se mostra decisivo para sua motivação e engajamento no processo de aprendizagem. Quando o estudante se sente compreendido e apoiado tanto no contexto escolar quanto no familiar, ele desenvolve uma autoestima mais sólida, o que contribui para enfrentar as dificuldades inerentes ao TDAH de maneira mais resiliente e confiante.

A atuação conjunta entre escola e família também possibilita a criação de uma rede de suporte efetiva, que vai além da simples transmissão de informações. Trata-se de um canal de comunicação aberto e constante, no qual pais e professores compartilham observações, avanços, desafios e estratégias que se mostraram eficazes ou precisam ser ajustadas. Essa troca contínua permite que ambos os lados estejam alinhados em relação às expectativas quanto ao desempenho acadêmico e comportamento do aluno, evitando desencontros e frustrações que podem surgir da falta de comunicação ou do desconhecimento das particularidades do estudante.

Por fim, a colaboração estreita entre professores e familiares se configura como um elemento estratégico imprescindível para o sucesso das práticas inclusivas voltadas para alunos com TDAH. Essa sinergia não apenas potencializa as ações desenvolvidas no ambiente escolar, mas também fortalece a construção de trajetórias escolares mais

positivas, duradouras e eficazes, permitindo que esses estudantes superem barreiras e conquistem seu pleno desenvolvimento. Portanto, promover e investir nesse diálogo permanente e construtivo é um caminho essencial para garantir uma inclusão verdadeiramente significativa, que respeite as especificidades de cada aluno e valorize seu protagonismo no processo educativo.

5. Metodologia

A presente pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, com enfoque participativo, fundamentada na necessidade de compreender, de forma sensível e aprofundada, os desafios e oportunidades enfrentados por professores da Escola Madre Paulina, localizada em Tucano, Bahia, no processo de inclusão de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A escolha por essa abordagem se justifica pela intenção de captar, além dos dados objetivos, as percepções, sentimentos e experiências dos profissionais envolvidos diretamente com a realidade escolar.

A investigação foi conduzida com um grupo de 25 educadores da instituição, entre os quais se incluíram professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, bem como membros da equipe gestora, como diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica e supervisoras escolares. Todos os participantes atuam cotidianamente com alunos diagnosticados com TDAH ou com comportamentos indicativos do transtorno, o que garantiu a pertinência e a relevância das informações obtidas.

Para a coleta de dados, foram utilizados dois instrumentos principais: um questionário com perguntas abertas e fechadas, e entrevistas semiestruturadas. O questionário teve o objetivo de mapear o perfil dos docentes, seu nível de formação, experiências anteriores com alunos com TDAH e as estratégias pedagógicas utilizadas. Já as entrevistas, aplicadas de forma individual, buscaram aprofundar a compreensão sobre os sentimentos, dificuldades e sugestões dos educadores diante da inclusão desses alunos. A combinação desses instrumentos permitiu uma triangulação dos dados, contribuindo para a robustez da análise.

A seleção dos participantes se deu por critério intencional, considerando profissionais que atuam diretamente com turmas que incluem alunos com TDAH. A coleta foi realizada no próprio ambiente escolar, durante o período letivo, em horários previamente acordados com a equipe gestora, respeitando-se os princípios éticos da

pesquisa com seres humanos, incluindo o consentimento livre e esclarecido dos participantes.

Os dados foram organizados por meio da categorização temática, conforme as orientações da análise de conteúdo proposta por Bardin. A análise buscou identificar padrões, recorrências e significados nas falas dos participantes, sem reduzir a complexidade das experiências relatadas. O processo interpretativo foi realizado à luz do referencial teórico sobre educação inclusiva, formação docente e práticas pedagógicas voltadas ao TDAH, permitindo uma articulação crítica entre os achados empíricos e os estudos da área.

Dessa forma, a metodologia adotada neste trabalho possibilitou não apenas a sistematização de dados concretos sobre a realidade vivida na Escola Madre Paulina, mas também a valorização da escuta dos professores enquanto sujeitos ativos na construção de práticas inclusivas. A pesquisa, assim, posiciona-se como um exercício de diálogo entre teoria e prática, entre os dados e as vozes que os produzem.

6. Resultados

A pesquisa foi realizada com 25 educadores da Escola Madre Paulina, localizada em Tucano, Bahia, e incluiu professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, além de membros da equipe gestora, como diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica e supervisoras escolares. Todos os participantes atuam diretamente com alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e contribuíram com suas percepções e experiências por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas.

Entre os participantes, 40% relataram já ter participado de alguma formação continuada voltada ao TDAH, porém a maioria considerou essas experiências superficiais, pouco práticas e pouco conectadas à realidade escolar. Por outro lado, 60% afirmaram nunca ter tido acesso a capacitações específicas sobre o tema, o que indica uma lacuna importante na formação docente.

Quando questionados sobre o grau de preparo para lidar com alunos com TDAH, apenas 16% dos professores declararam sentir-se preparados para enfrentar esse desafio. A maior parte dos respondentes, equivalente a 52%, afirmou sentir-se apenas parcialmente preparada, enquanto 32% indicaram não se sentirem preparados de forma

alguma. Esses dados demonstram uma percepção generalizada de insegurança quanto à condução de práticas inclusivas efetivas para alunos com TDAH.

As falas e os registros nos questionários apontaram para cinco grandes desafios enfrentados na prática cotidiana com esses estudantes. Dentre os aspectos mais mencionados estão: a falta de formação específica (11 ocorrências), a sobrecarga de demandas em sala de aula (9 ocorrências), a dificuldade em manter a atenção dos alunos (8 ocorrências), os comportamentos impulsivos e agitados (7 ocorrências) e a carência de apoio institucional sistemático (6 ocorrências). Esses dados evidenciam um cenário em que o professor precisa enfrentar múltiplas exigências sem o respaldo técnico e pedagógico adequado.

Apesar das dificuldades, foi possível identificar práticas e estratégias já incorporadas espontaneamente por parte dos professores da escola. As mais frequentes foram a fragmentação de tarefas em etapas menores (10 ocorrências), o apoio individualizado ou em pequenos grupos (7 ocorrências), o uso de estímulos visuais e materiais concretos (6 ocorrências), a flexibilização de tempo e de formas de avaliação (5 ocorrências) e o incentivo ao movimento e à participação ativa dos estudantes (4 ocorrências). Tais práticas, embora desenvolvidas de forma empírica, demonstram uma predisposição dos docentes à adaptação e à busca por alternativas pedagógicas mais inclusivas.

7. Discussão

Os dados obtidos na Escola Madre Paulina demonstram que a inclusão de alunos com TDAH ainda enfrenta barreiras significativas no contexto escolar, sobretudo no que diz respeito à formação docente, ao suporte institucional e à construção de estratégias adequadas ao perfil neurodivergente desses estudantes. Os relatos de despreparo e insegurança entre os professores dialogam com a literatura recente, que aponta a escassez de formações específicas e continuadas como um dos maiores entraves à inclusão efetiva (SANTOS, 2022; VERÇOSA, 2021).

A falta de formação adequada leva muitos professores a construírem suas práticas com base na intuição ou em estratégias empíricas. No entanto, a experiência prática, quando refletida e compartilhada, pode se tornar um caminho importante para o desenvolvimento de metodologias eficazes. Como destacam Santos et al. (2024), as

práticas pedagógicas inclusivas não se resumem à aplicação de técnicas, mas envolvem também uma postura sensível às necessidades emocionais e cognitivas dos alunos com TDAH, exigindo atenção ao vínculo, à escuta ativa e à adaptação do ambiente escolar.

Na Escola Madre Paulina, os professores demonstraram disposição para construir práticas inclusivas, mesmo sem formação específica. Estratégias como a fragmentação das tarefas, o uso de recursos visuais e o reforço positivo aparecem como formas espontâneas de atender à diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem. Tais iniciativas confirmam a análise de Barbero (2022), para quem o uso de metodologias diversificadas é fundamental para garantir a permanência e a participação do aluno com TDAH no espaço escolar.

Outro aspecto que emerge dos relatos dos docentes é a importância do suporte emocional e da afetividade no processo educativo. Amador, Dantas e Rodrigues (2021) apontam que o acolhimento afetivo, o respeito à singularidade e a criação de ambientes seguros contribuem significativamente para o desenvolvimento de estudantes neurodivergentes. Na prática, isso se traduz em ações como flexibilização de tempo, liberdade de movimento e incentivo à autonomia.

A atuação da gestão escolar, embora valorizada, ainda se mostra insuficiente como apoio prático e cotidiano aos professores. De acordo com Rinaldi e Cantero (2024), a construção de alianças entre a escola e a família é essencial para que a inclusão ocorra de maneira integrada e compartilhada. A ausência desse vínculo compromete a continuidade das ações e sobrecarrega o professor com responsabilidades que deveriam ser divididas com a equipe gestora e com os responsáveis pelo aluno.

Também merece destaque o papel dos jogos e atividades lúdicas como ferramentas inclusivas. Tancrede (2024) enfatiza o potencial dos jogos teatrais no desenvolvimento da atenção, no controle da impulsividade e na melhora das interações sociais entre estudantes com TDAH. Embora essa abordagem não tenha sido amplamente mencionada pelos participantes da pesquisa, trata-se de uma estratégia que pode ser incorporada futuramente às práticas da escola, considerando seu baixo custo e alto valor pedagógico.

Os achados também corroboram a análise de Lima (2023), que ressalta a importância de reconhecer a diversidade de formas de aprender como uma riqueza e não como obstáculo. Quando os professores reconhecem o potencial dos alunos com TDAH, como relatado na Escola Madre Paulina, superam a lógica do déficit e abrem espaço para trajetórias escolares mais exitosas.

Além disso, o estudo de Silva et al. (2025) reforça que o trabalho colaborativo entre docentes, especialistas e famílias favorece a construção de estratégias mais eficientes e fortalece o sentimento de pertencimento dos alunos. Isso exige, no entanto, políticas públicas de formação, tempo institucional para planejamento coletivo e uma cultura escolar comprometida com a inclusão.

Outro aspecto importante que emergiu da análise foi a mudança de paradigma em relação ao olhar para os alunos com TDAH. Os professores da Escola Madre Paulina demonstraram estar cada vez mais conscientes da necessidade de reconhecer as diversas formas de aprender como uma riqueza e não como um problema. Essa valorização das diferenças e do potencial de cada estudante é fundamental para superar a lógica do déficit e abrir espaço para trajetórias escolares mais exitosas e menos marcadas pela exclusão. Essa postura positiva e valorizadora indica um caminho promissor para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e respeitosas.

Além disso, o trabalho colaborativo entre docentes, especialistas em educação inclusiva e famílias revelou-se um fator crucial para o sucesso da inclusão. A construção conjunta de estratégias pedagógicas permite não apenas maior eficácia no atendimento às necessidades dos alunos, mas também fortalece o sentimento de pertencimento e acolhimento no ambiente escolar. Para que esse trabalho coletivo seja efetivo, contudo, é imprescindível que haja políticas públicas que garantam a formação dos profissionais, tempo institucional para o planejamento compartilhado e uma cultura escolar comprometida com a inclusão e o respeito à diversidade.

Por fim, fica claro que a inclusão vai muito além da simples presença física dos alunos com TDAH na escola. Ela exige transformações pedagógicas, afetivas e institucionais que promovam ambientes realmente acolhedores e preparados para abraçar a diversidade humana. A escuta dos professores da Escola Madre Paulina evidencia o desejo genuíno de promover essa mudança, mas também aponta para a necessidade de condições concretas que possibilitem sua efetivação. Isso envolve investimento em formação continuada, suporte emocional, organização administrativa adequada e o fortalecimento das relações entre escola, família e comunidade.

Em suma, a inclusão escolar de alunos com TDAH é um processo dinâmico e multifacetado que requer a articulação de diversos elementos para se consolidar. É fundamental que as instituições educacionais estejam preparadas para oferecer não apenas adaptações pedagógicas, mas também apoio emocional e um ambiente que

respeite as singularidades e valorize as potencialidades de cada estudante. A partir dessa perspectiva, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conhecimento e passa a ser um ambiente de desenvolvimento integral, onde todos os alunos podem se sentir valorizados, pertencentes e capazes de construir suas trajetórias de aprendizagem de forma plena e significativa.

Portanto, os resultados obtidos reforçam a necessidade urgente de investimentos em formação especializada para os professores, ampliação do suporte institucional e fortalecimento das parcerias entre escola e família. Essas medidas são fundamentais para superar as barreiras identificadas e avançar rumo a uma educação verdadeiramente inclusiva, que reconheça a neurodiversidade como um aspecto enriquecedor da experiência escolar. A escola, como espaço de convivência social e aprendizagem, deve ser um ambiente em que as diferenças sejam respeitadas e celebradas, permitindo que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, possam desenvolver seu potencial máximo e contribuir ativamente para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Por fim, autores como De Lima, Castro e Queiroz (2025) destacam que a inclusão vai além da presença física do aluno com TDAH na escola — ela implica mudanças pedagógicas, afetivas e institucionais. A escuta dos professores da Escola Madre Paulina evidencia esse desejo de mudança, mas também a necessidade de condições reais para que ela aconteça.

Conclusão

A análise dos dados obtidos na Escola Madre Paulina evidencia um cenário complexo e repleto de desafios no que diz respeito à inclusão escolar de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Embora haja um compromisso explícito da instituição com a inclusão, ainda persistem barreiras significativas, especialmente relacionadas à formação insuficiente dos professores, à falta de suporte institucional adequado e à dificuldade em desenvolver estratégias pedagógicas alinhadas às necessidades específicas desses estudantes.

Um dos principais obstáculos identificados é a carência de formação adequada e continuada para os educadores. Muitos professores demonstram sentir-se despreparados e inseguros ao lidar com a neurodiversidade presente em suas salas de aula,

especialmente com as particularidades do TDAH. Essa falta de capacitação especializada limita a qualidade do ensino e o desenvolvimento das práticas inclusivas, muitas vezes fazendo com que os educadores se baseiem em suas experiências pessoais, intuição ou tentativas empíricas para adaptar suas aulas. Apesar dessas dificuldades, a experiência prática, quando refletida e compartilhada entre os profissionais, revela-se uma importante fonte para a construção de metodologias pedagógicas eficazes, que respeitam as características individuais dos alunos.

É fundamental compreender que a inclusão não se restringe à simples aplicação de técnicas ou adaptações curriculares. Trata-se de um processo que envolve uma postura sensível às necessidades emocionais, cognitivas e sociais dos estudantes, exigindo atenção constante à construção de vínculos, à escuta ativa e à criação de ambientes que favoreçam o desenvolvimento integral. Na Escola Madre Paulina, mesmo com limitações formativas, os professores têm demonstrado empenho em implementar estratégias práticas para atender à diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem. Exemplos disso são a fragmentação das tarefas em etapas menores, o uso de recursos visuais e o reforço positivo como formas espontâneas de engajamento dos alunos com TDAH. Essas ações indicam a relevância do uso de metodologias diversificadas para garantir que esses estudantes permaneçam e participem efetivamente do processo educativo.

Outro ponto de destaque é a importância do suporte emocional e da afetividade no contexto escolar. Os professores ressaltaram que a criação de um ambiente acolhedor, que respeite as singularidades de cada aluno, é fundamental para que estes possam se sentir seguros e motivados para aprender. Na prática, isso envolve ações como flexibilizar o tempo para realização das atividades, permitir certa liberdade de movimento durante as aulas e estimular a autonomia dos estudantes, medidas que contribuem para minimizar os efeitos dos sintomas do TDAH sobre o desempenho acadêmico e o comportamento em sala.

No entanto, embora a gestão escolar seja reconhecida e valorizada pelos professores, seu papel de apoio prático no dia a dia ainda se mostra insuficiente. Muitas vezes, os educadores ficam sobrecarregados com responsabilidades que deveriam ser compartilhadas com a equipe gestora e com as famílias, comprometendo a continuidade e a efetividade das ações inclusivas. A construção de uma aliança sólida entre escola e família é, portanto, um elemento essencial para garantir um acompanhamento integrado

dos alunos, favorecendo a troca de informações, a definição conjunta de estratégias pedagógicas e o suporte emocional necessário para o desenvolvimento desses estudantes.

Além das práticas pedagógicas e do suporte institucional, a pesquisa também indicou o potencial das atividades lúdicas, especialmente os jogos teatrais, como ferramentas poderosas para a inclusão de alunos com TDAH. Essas metodologias contribuem para o desenvolvimento da atenção, para o controle da impulsividade e para a melhoria das interações sociais, favorecendo a socialização e a integração desses estudantes no ambiente escolar. Apesar de não terem sido amplamente utilizadas ou mencionadas pelos professores durante a pesquisa, tais estratégias possuem baixo custo e grande valor pedagógico, podendo ser incorporadas de forma mais sistemática no futuro para ampliar as possibilidades de engajamento e aprendizagem.

Referências

- AMADOR, Laís Bereda; DANTAS, Luiza Lopes Almeida; RODRIGUES, Lyssia Ribeiro. neurodivergência na escola: inclusão de alunos com autismo, tdah e dislexia. pesquisa & educação a distância, n. 9, 2021.
- BARBERO, Rafaela. A importância das metodologias utilizadas pelos professores para a inclusão do aluno com TDAH no ensino básico: uma revisão integrativa. 2022.
- CAIXETA, Elisa Karina; CAIXETA, Catia Aparecida Silveira. Inclusão das crianças com TDAH no ambiente escolar: educação infantil e anos iniciais. Anais do CMEB, v. 17, p. 162-170, 2022.
- DA SILVA, Erivaldo Justino et al. TDAH E APRENDIZAGEM ESCOLAR: DESAFIOS, ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E INCLUSÃO EDUCACIONAL. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 11, n. 5, p. 4504-4522, 2025.
- DE CARVALHO VERÇOSA, Danielle. TDAH E O PROCESSO DE INCLUSÃO: UMA REVISÃO DA LITERATURA. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 7, n. 8, p. 123-132, 2021.
- DE LIMA, Aline Patricia Campos Tolentino; CASTRO, Carolina Sousa; DE SOUSA QUEIROZ, Gabriele Ferreira. A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TDAH: RELATO DE EXPERIÊNCIA. International Contemporary Management Review, v. 6, n. 1, p. e259-e259, 2025.
- DOS SANTOS, Simone Pereira et al. ESTUDANTE TDAH COM TRANSTORNO OPOSITOR E SUA INCLUSÃO. Revista Eletrônica Interdisciplinar, v. 15, n. 3, 2023.

JORGE, Manuela Abreu. As relações entre crianças com TDAH e crianças neurotípicas no ambiente escolar: desafios e perspectivas de inclusão. 2024.

LIMA, Edilson Barbosa de. Práticas pedagógicas para alunos com TDAH na escola: uma revisão de literatura. 2023.

RIBEIRO, Letícia Almeida. A Inclusão de estudantes com TDAH no contexto da educação dos anos iniciais: um olhar para o processo. 2023.

RINALDI, Luciana Maria; CANTERO, Alba María Mendoza. A construção de alianças entre a escola e a família para a inclusão dos alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). ALTUS CIÊNCIA, v. 22, n. 22, p. 44-61, 2024.

SANTOS, Maria José dos. O TDAH na escola: possibilidades e limites da inclusão. 2022.

SANTOS, Pollyane de Paula et al. Práticas Pedagógicas voltadas para inclusão de alunos com TDAH nos anos iniciais em uma escola municipal de Imperatriz-MA. 2024.

TANCREDE, Onira de Ávila Pinheiro. Jogos teatrais, inclusão e o TDAH: processos colaborativos desenvolvidos na Escola Municipal Coronel José Viana Alves Goiânia-Goiás. 2024.

VENÂNCIO, Adélia Fernanda Satiro. A importância da família na inclusão escolar do aluno com TDAH. 2023.

Capítulo 5

**A IMPORTÂNCIA DA EMPATIA E DA ESCUTA NO
AMBIENTE ESCOLAR: CAMINHOS PARA UMA
EDUCAÇÃO HUMANIZADA**

Aldeane Santos Oliveira

Claudeir Manoel da Silva

Grete Matos dos Santos

Leilane Cruz da Silva

Maria Jose Pimentel Oliveira

Nelma Costa da Silva

Patrícia Gonçalves Soares

A IMPORTÂNCIA DA EMPATIA E DA ESCUTA NO AMBIENTE ESCOLAR: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADA

Aldeane Santos Oliveira

Graduada em Letras com Ingles - FTCEAD e Mestranda em Educação UNEATLÂNTICO.

Claudeir Manoel da Silva

Graduado em Letras com Ingles - CESVASF e Mestrando em Educação – UNEATLÂNTICO.

Grete Matos dos Santos

Graduada em Geografia - UNIASSELVI e Mestranda em Educação – UNEATLÂNTICO

Leilane Cruz da Silva

Mestranda em Educação – Uneatlântico.

Maria Jose Pimentel Oliveira

Mestranda em Educação – Uneatlântico.

Nelma Costa da Silva

Graduada em Letras - AGES e Mestranda em Educação – Uneatlântico.

Patrícia Gonçalves Soares

Mestranda em Educação – Uneatlântico.

RESUMO

Este artigo analisa a importância da empatia e da escuta ativa como fundamentos de uma educação humanizadora, ética e emocionalmente comprometida com o desenvolvimento integral dos sujeitos no ambiente escolar. A partir de referências da psicologia humanista, da pedagogia crítica e da gestão democrática, discute-se como essas práticas impactam positivamente a aprendizagem, fortalecem vínculos afetivos, previnem

conflitos e contribuem para a promoção da saúde mental de estudantes e educadores. Argumenta-se que a empatia e a escuta devem ser compreendidas como atitudes intencionais, formativas e estruturantes da cultura escolar, com efeitos diretos sobre a convivência, a inclusão e o bem-estar coletivo. A gestão escolar, os processos formativos e as políticas institucionais são destacados como elementos-chave para institucionalizar essas práticas como parte orgânica do projeto educativo. A proposta é reconhecer a escuta e a empatia não apenas como habilidades relacionais, mas como escolhas pedagógicas e políticas essenciais à construção de uma escola mais justa, sensível e transformadora.

Palavras-chave: empatia; escuta ativa; educação humanizada; convivência escolar; saúde mental; gestão democrática.

ABSTRACT

This article analyzes the importance of empathy and active listening as foundational elements of a humanizing, ethical, and emotionally engaged education committed to the holistic development of individuals within the school environment. Drawing on principles from humanistic psychology, critical pedagogy, and democratic school management, it discusses how these practices positively impact learning, strengthen affective bonds, prevent conflicts, and contribute to the promotion of students' and educators' mental health. It is argued that empathy and listening should be understood as intentional, formative, and structuring attitudes within school culture, with direct effects on coexistence, inclusion, and collective well-being. School leadership, professional development processes, and institutional policies are highlighted as key elements for embedding these practices as organic components of the educational project. The aim is to recognize listening and empathy not merely as interpersonal skills, but as pedagogical and political choices essential to building a more just, sensitive, and transformative school environment.

Keywords: empathy; active listening; humanized education; school coexistence; mental health; democratic management

INTRODUÇÃO

A escola, enquanto espaço de formação integral do ser humano, deve ir além da função tradicional de transmissora de conteúdos. Ela é também um território de convivência, de relações interpessoais e de construção de sentidos. Neste contexto, a presença da empatia e da escuta ativa torna-se essencial para que o ambiente escolar cumpra seu papel social de forma ética, afetiva e transformadora.

O cotidiano escolar está repleto de interações que envolvem emoções, expectativas e desafios. Professores, estudantes, gestores e demais profissionais convivem diariamente com histórias de vida distintas, marcadas por diferentes realidades sociais, econômicas e culturais. Diante disso, é imperativo que a escola se constitua como um espaço onde as subjetividades possam ser acolhidas e respeitadas.

A empatia, enquanto capacidade de compreender e se sensibilizar com o outro, permite que as relações escolares sejam mais humanas e menos autoritárias. Ela rompe com a lógica da indiferença e da homogeneização, abrindo espaço para o reconhecimento da diversidade e para o fortalecimento do respeito mútuo. Uma escola empática é aquela que não ignora as dores e alegrias de seus sujeitos, mas busca compreendê-las.

Já a escuta ativa se apresenta como um instrumento poderoso de vínculo e de cuidado. Escutar de forma genuína não se resume a captar sons ou respostas objetivas, mas envolve atenção, presença e disponibilidade emocional. Quando um educador escuta verdadeiramente um aluno, ele valida sua existência, reconhece sua singularidade e fortalece sua autoestima.

Ambas as práticas empatia e escuta estão intrinsecamente ligadas à promoção da saúde emocional no ambiente escolar. Em tempos marcados pelo adoecimento psíquico de crianças, adolescentes e educadores, torna-se urgente repensar os modos de se relacionar na escola. A escuta sensível e o olhar empático podem ser diferenciais importantes na prevenção de conflitos, da violência e da evasão.

Além disso, a empatia e a escuta são fundamentos importantes para o processo de ensino-aprendizagem. Um ambiente em que os alunos se sentem acolhidos emocionalmente tende a ser mais propício para o desenvolvimento da curiosidade, da criatividade e da participação ativa. A aprendizagem deixa de ser um processo meramente técnico e passa a envolver afetos, significados e pertencimento.

O exercício dessas práticas não é responsabilidade apenas dos professores, mas de toda a comunidade escolar. Gestores que escutam seus colaboradores com respeito e empatia contribuem para o fortalecimento do trabalho coletivo e para a construção de uma cultura institucional mais saudável. Famílias que dialogam com a escola de forma colaborativa também ampliam o sentido de rede e de corresponsabilidade na formação dos estudantes.

Vale destacar que a empatia e a escuta não são características inatas, mas habilidades que podem ser desenvolvidas e aprimoradas ao longo da vida. Isso implica

em investimentos na formação docente e na criação de políticas escolares que favoreçam o desenvolvimento socioemocional. Promover a escuta e a empatia é também promover uma escola mais democrática, justa e humanizada.

Ao abordar a temática da empatia e da escuta, reconhece-se que o processo educativo não se resume a conteúdos curriculares, mas envolve a formação ética, emocional e relacional dos sujeitos. A construção de um ambiente escolar mais humano começa por práticas cotidianas de cuidado, como perguntar “como você está hoje?” e realmente querer ouvir a resposta.

Portanto, refletir sobre a importância da empatia e da escuta no ambiente escolar é refletir sobre o tipo de sociedade que desejamos construir. Uma sociedade que valorize o diálogo, a solidariedade, o respeito às diferenças e o cuidado mútuo começa a ser construída dentro das escolas — por meio de palavras que acolhem, de gestos que escutam e de olhares que compreendem.

Empatia como Fundamento da Relação Educacional

A empatia, compreendida como a capacidade de perceber e compreender as emoções alheias, é um dos pilares fundamentais para a construção de relações pedagógicas humanizadas. No ambiente escolar, ela permite o reconhecimento do estudante como sujeito integral, com histórias, afetos e contextos próprios. Para Carl Rogers (1969), “a atitude empática é a capacidade de entrar no mundo subjetivo do outro e sentir com ele, sem perder a própria identidade”. Isso implica que o educador não apenas comprehende racionalmente o aluno, mas busca se conectar com sua realidade emocional.

Essa atitude empática, quando incorporada à prática docente, contribui para a criação de um espaço pedagógico de segurança e pertencimento. Paulo Freire (1996) destaca que “a educação é um ato de amor, e, por isso, um ato de coragem”. Amar, nesse contexto, é também acolher o outro em sua totalidade, respeitando suas fragilidades e potencialidades. A empatia, assim, transforma a relação entre professor e aluno, tornando-a dialógica e colaborativa, ao invés de autoritária e hierárquica.

Em ambientes onde a empatia é valorizada, o processo de ensino-aprendizagem tende a ser mais significativo. Isso ocorre porque o estudante se sente visto, ouvido e respeitado. Segundo Goleman (1995), a empatia é uma das habilidades centrais da

inteligência emocional e está diretamente associada à capacidade de trabalhar em grupo, resolver conflitos e estabelecer vínculos. Portanto, a escola que cultiva práticas empáticas está também promovendo o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais para a vida em sociedade.

Além disso, a empatia favorece a construção de uma cultura escolar de cuidado e solidariedade. Como afirmam Rios e Vieira (2012), “educar com sensibilidade é reconhecer no outro um sujeito merecedor de atenção, escuta e respeito”. Isso envolve a disposição de olhar para além dos resultados acadêmicos e perceber o estudante em sua complexidade, criando oportunidades para a escuta ativa e para o acolhimento de suas demandas emocionais.

Vale ressaltar que a empatia não pode ser reduzida a uma prática espontânea ou intuitiva. Ela precisa ser cultivada intencionalmente na formação dos educadores. Para Nóvoa (1992), o professor deve ser sujeito de sua própria formação, refletindo criticamente sobre sua prática e desenvolvendo competências relacionais. Isso significa que a empatia é uma postura ética e profissional que demanda tempo, reflexão e compromisso com o outro.

Então entende-se que a empatia contribui para o fortalecimento da confiança mútua entre professores e alunos, elemento indispensável à aprendizagem significativa. Segundo Noddings (2013), “cuidar é a base da educação moral e da educação como um todo”. Nesse sentido, a empatia não é apenas uma virtude desejável: ela é constitutiva da prática educativa comprometida com a justiça, a inclusão e a dignidade de todos os sujeitos.

Escuta Ativa: Prática de Validação e Acolhimento

A escuta ativa é uma prática relacional que ultrapassa o simples ato de ouvir. Ela exige do interlocutor atenção plena, empatia e disponibilidade para compreender o outro em sua totalidade. No contexto escolar, essa prática representa um compromisso ético com o acolhimento das emoções, das angústias e das necessidades dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Carl Rogers (1983) destaca que “o mais importante é ser escutado de modo compreensivo e empático”, pois somente assim é possível criar um ambiente onde o diálogo é legítimo e respeitoso.

Para além da escuta técnica, há a escuta afetiva — aquela que se dispõe a compreender o não dito, o gesto, o silêncio e o olhar. Essa escuta humanizada potencializa a aprendizagem ao criar um espaço de confiança mútua e pertencimento. Paulo Freire (1996) enfatiza que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão”, evidenciando que o ato de escutar é elemento fundante do processo educativo como via de construção coletiva de sentidos.

Quando educadores escutam seus alunos com atenção e empatia, transmitem a mensagem de que suas histórias, ideias e sentimentos têm valor. Esse reconhecimento contribui para a formação da autoestima e do protagonismo estudantil. Para Lev Vygotsky (2001), o desenvolvimento do sujeito está ligado à interação social e às trocas significativas com o outro. A escuta ativa, nesse sentido, atua como ferramenta de mediação e estímulo ao desenvolvimento integral.

A prática da escuta ativa também colabora na gestão de conflitos e na construção de uma cultura de paz no ambiente escolar. Segundo a UNESCO (2015),

‘a escuta é uma das competências centrais para a promoção da empatia, do diálogo intercultural e da resolução não violenta de tensões’.

Ao se sentir ouvido, o sujeito reduz sua resistência e torna-se mais aberto ao diálogo, à colaboração e à aprendizagem.

É necessário compreender que a escuta ativa é uma competência que requer intencionalidade e formação contínua. Como afirma Perrenoud (2000),

“o professor reflexivo é aquele que transforma sua prática por meio da análise de suas experiências”.

Dessa forma, o desenvolvimento da escuta exige não apenas técnicas, mas uma postura ética e humanizadora diante do outro, fundamental para a criação de um ambiente escolar emocionalmente saudável e verdadeiramente educativo.

Repercussões no Desenvolvimento Estudantil

Alunos que se sentem ouvidos desenvolvem uma relação mais positiva com o processo de aprendizagem. Quando a escuta está presente na rotina escolar, cria-se um ambiente de confiança e reconhecimento mútuo. Segundo Carl Rogers (1983),

“o clima que facilita o aprendizado significativo é aquele em que existe aceitação incondicional, empatia e escuta compreensiva”.

Essa atmosfera relacional fortalece o engajamento dos estudantes nas atividades escolares.

A escuta ativa também está diretamente relacionada ao fortalecimento da autoestima e da segurança emocional dos alunos. Quando o sujeito se reconhece valorizado por sua fala, passa a acreditar mais em sua capacidade de expressar ideias e sentimentos. Paulo Freire (1996) defende que

“o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam”.

Nesse sentido, a escuta permite que o aluno se perceba como agente de transformação.

Outro aspecto fundamental é o estímulo ao pensamento crítico, promovido pela escuta mútua. Ao serem ouvidos, os estudantes compreendem que suas opiniões importam, o que desperta o desejo por argumentar, questionar e refletir. Como aponta Bell Hooks (2013),

“o aprendizado significativo só ocorre quando há um ambiente de partilha e escuta onde as ideias possam ser desafiadas com respeito e abertura”.

Assim, o espaço escolar torna-se também espaço de formação para o diálogo democrático.

Além disso, o hábito da escuta ativa fortalece a autonomia estudantil. À medida que os alunos são incentivados a se expressar e a serem protagonistas de seu aprendizado, assumem maior responsabilidade por suas decisões e conquistas. Para Libâneo (2001),

“a construção da autonomia pressupõe o desenvolvimento de capacidades de pensar, decidir e agir com liberdade e responsabilidade”.

Escutar, nesse contexto, é permitir que o aluno se desenvolva como sujeito ético e consciente.

A valorização da escuta no processo educativo também contribui significativamente para a convivência escolar. Quando se escutam uns aos outros, os estudantes aprendem a respeitar os diferentes pontos de vista e a lidar com os conflitos de forma mais saudável. De acordo com Morin (2000),

“a compreensão requer empatia e diálogo, e é o cimento das relações humanas”.

Nesse sentido, a escuta é uma prática civilizatória que fortalece a cultura da paz.

No campo das habilidades socioemocionais, a escuta ativa estimula o desenvolvimento da empatia, do autocontrole e da cooperação. Segundo Daniel Goleman (1995),

“a escuta atenta e empática é um componente essencial da inteligência emocional, sendo indispensável para relações saudáveis e produtivas”.

Assim, a escola que favorece essas práticas contribui para a formação integral dos estudantes, preparando-os para os desafios da vida em sociedade.

O trabalho em grupo e a colaboração são fortemente impactados pela qualidade da escuta entre os colegas. Em ambientes onde as falas são respeitadas e valorizadas, os vínculos se fortalecem e a aprendizagem coletiva se intensifica. Rios (2010) afirma que

“a escuta é o que sustenta o diálogo, e sem diálogo não há cooperação possível”.

Logo, escutar é também uma ferramenta pedagógica para práticas colaborativas mais eficazes.

Vale destacar que a escuta ativa contribui para a valorização da diversidade dentro da escola. Quando estudantes de diferentes origens, culturas e identidades são escutados com respeito, amplia-se o repertório de experiências e saberes compartilhados. Como diz Boaventura de Sousa Santos (2007),

“é preciso valorizar a ecologia de saberes para que todos tenham voz no processo educativo”.

A escuta, assim, torna-se um ato de inclusão e justiça social.

A Gestão Escolar como Agente Potencializador

A gestão escolar ocupa uma posição estratégica na construção de uma cultura educacional que valoriza a escuta ativa e a empatia como princípios orientadores da convivência. Sua atuação vai além das dimensões administrativas, alcançando as práticas pedagógicas, relacionais e simbólicas que permeiam o cotidiano escolar. Ao adotar uma

postura ética e sensível, a equipe gestora assume o papel de mediadora de relações, fortalecendo vínculos entre os diferentes sujeitos da comunidade educativa.

Criar e sustentar canais de escuta institucional é uma das formas mais eficazes de democratizar a gestão e legitimar as vozes que compõem a escola. Paulo Freire (1996) já destacava a importância de uma gestão dialógica ao afirmar que

“ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.

A escuta, nesse contexto, é ferramenta de construção coletiva do projeto político-pedagógico e da identidade escolar.

Ao promover formações continuadas voltadas para o desenvolvimento de competências socioemocionais, a gestão escolar contribui para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais humanas e inclusivas. Segundo Libâneo (2001), a formação de educadores deve contemplar tanto os aspectos técnicos quanto os éticos e relacionais, pois “o professor é mediador de saberes e de relações sociais”. Por isso, cabe à gestão proporcionar espaços formativos onde se articulem o saber acadêmico e as vivências afetivas.

Outro aspecto fundamental da gestão empática é o compromisso com o cuidado institucional. Isso significa estar atento aos sinais de sofrimento psíquico, sobrecarga emocional e desmotivação entre os profissionais e estudantes. A escuta institucional precisa ser ativa, acolhedora e responsável, orientando decisões e políticas que promovam o bem-estar coletivo. Como observa Guimarães-Iosif (2015), “a escuta é o primeiro passo para o cuidado ético nas relações educacionais”.

A valorização de professores e funcionários também passa pela escuta respeitosa de suas demandas. Quando os profissionais sentem que suas vozes são levadas em consideração nas decisões escolares, desenvolvem maior senso de pertencimento e compromisso com a missão educativa. Nóvoa (1992) aponta que

“uma escola só se torna espaço de qualidade quando seus profissionais são sujeitos reconhecidos em sua trajetória e experiência”.

Além disso, o diálogo constante com as famílias fortalece a corresponsabilidade no processo educativo e cria redes de apoio entre escola e comunidade. Famílias que se sentem escutadas tendem a participar mais ativamente da vida escolar e a colaborar na resolução de conflitos. Segundo Paro (2000), “a participação dos pais deve ser entendida

como direito e como condição para a democratização do ensino”, o que só se efetiva por meio de uma gestão que ouve e dialoga.

A escuta ativa também deve estar presente nas práticas de mediação de conflitos escolares. Em vez de adotar posturas punitivas e autoritárias, gestores que escutam buscam compreender o contexto das situações e promovem ações restaurativas e pedagógicas. A escuta, nesse sentido, torna-se instrumento de justiça, respeito e transformação das relações interpessoais, rompendo com lógicas excludentes.

Uma gestão comprometida com a escuta e a empatia inspira toda a comunidade escolar a fazer o mesmo. Quando esse compromisso parte do topo da estrutura organizacional, ele se dissemina como cultura, influenciando desde as interações entre alunos até a elaboração de projetos coletivos. A escuta deixa de ser um ato isolado para se tornar uma linguagem comum, um princípio organizador das relações escolares.

Empatia e Escuta como Estratégias de Promoção da Saúde Mental

Em um cenário em que os índices de sofrimento psíquico entre estudantes e professores crescem de maneira preocupante, torna-se urgente que a escola assuma um papel ativo na promoção da saúde mental. A vivência escolar não é isolada das tensões sociais, econômicas e afetivas que os sujeitos carregam. Portanto, a instituição educativa deve se configurar como espaço seguro de acolhimento, escuta e cuidado com o outro.

As práticas de empatia e escuta ativa oferecem caminhos potentes para criar uma cultura escolar emocionalmente saudável. Por meio da empatia, torna-se possível reconhecer o sofrimento do outro e agir de forma ética e solidária. Segundo Goleman (1995), a empatia é uma das habilidades centrais da inteligência emocional e está diretamente ligada à capacidade de lidar com emoções, reconhecer estados afetivos alheios e oferecer respostas adequadas em contextos sociais diversos.

A escuta ativa, por sua vez, compreende uma postura de atenção genuína ao que o outro diz e também ao que cala. Trata-se de um exercício de presença e abertura, essencial para que alunos e professores sintam-se validados em suas vivências subjetivas. Bell Hooks (2013), ao abordar o ensino como ato de amor, ressalta que escutar com atenção é oferecer ao outro o reconhecimento que sustenta o seu lugar no mundo.

Diante de quadros frequentes de ansiedade, depressão e esgotamento emocional, escutar torna-se uma forma concreta de cuidado. A escuta acolhedora pode ser a via para

que um aluno encontre apoio antes de situações mais graves se manifestarem. Estudos da Organização Mundial da Saúde (2021) apontam que instituições educativas que promovem o bem-estar emocional reduzem significativamente a incidência de automutilação, evasão escolar e comportamentos de risco entre adolescentes.

A empatia também atua na prevenção de práticas excludentes e violências simbólicas que afetam profundamente a saúde emocional dos indivíduos. Escolas em que se pratica o respeito à diversidade, o acolhimento das diferenças e o diálogo intersubjetivo constroem redes mais fortes de apoio. Como aponta Boaventura de Sousa Santos (2007), “sem reconhecimento da diversidade de saberes e vivências, não há justiça social possível”.

A promoção da saúde mental exige, ainda, que educadores sejam capacitados para identificar sinais de sofrimento e manejar essas situações com sensibilidade. A formação docente deve incluir temas como escuta sensível, cuidado ético, comunicação não violenta e primeiros socorros psicológicos. Para Rios (2010), um educador que escuta com empatia é capaz de transformar relações e ressignificar trajetórias, promovendo pertencimento e esperança.

No ambiente escolar, práticas restaurativas e rodas de escuta são estratégias eficazes para fortalecer vínculos e prevenir conflitos. Essas abordagens, baseadas em escuta respeitosa e corresponsabilidade, favorecem a construção de uma cultura de paz e bem-estar coletivo. A escuta, nesse caso, não se limita ao âmbito individual, mas atua como política institucional de cuidado.

Importa considerar também que o sofrimento mental entre professores não pode ser negligenciado. Pressões por resultados, sobrecarga de trabalho e falta de reconhecimento têm gerado adoecimento entre profissionais da educação. Uma gestão escolar sensível, que ouve seus docentes e promove espaços de cuidado, colabora para a permanência saudável desses profissionais no exercício da docência.

As políticas públicas educacionais também devem considerar a saúde mental como parte central do processo educativo. Não se trata de medicalizar a escola, mas de humanizá-la. A inclusão de equipes multiprofissionais, formação continuada e espaços coletivos de escuta são estratégias que ampliam o cuidado e fortalecem o papel social da educação como promotora da vida e da dignidade.

Empatia e Escuta como Estratégias de Promoção da Saúde Mental

O crescente número de casos de sofrimento psíquico no contexto escolar evidencia a urgência de se compreender a escola como um espaço potencial de cuidado e acolhimento emocional. Crianças, adolescentes e profissionais da educação enfrentam múltiplos desafios que afetam sua saúde mental, tais como pressão por desempenho, bullying, exclusão social e relações interpessoais frágeis. Nesse cenário, práticas como a empatia e a escuta ativa emergem como instrumentos fundamentais na promoção de um ambiente educacional emocionalmente saudável.

A empatia permite que o sujeito reconheça o outro em sua integralidade, acolhendo suas vulnerabilidades, necessidades e singularidades. Na perspectiva da inteligência emocional, esse é um componente crucial para a criação de vínculos seguros e sustentáveis nas relações escolares. Ao reconhecer o sofrimento do outro, o educador amplia sua capacidade de intervir de forma ética, evitando julgamentos e promovendo o respeito mútuo postura defendida por Goleman como central para a convivência social equilibrada.

A escuta ativa, entendida como uma escuta que envolve atenção plena, ausência de julgamentos e disponibilidade interior, torna-se um canal importante para a detecção precoce de demandas emocionais. Essa prática é fortemente defendida por estudiosos da educação humanista, como Rogers, que destaca o valor terapêutico da escuta genuína como uma forma de facilitar o crescimento pessoal e o autoconhecimento, especialmente em contextos escolares fragilizados.

Adotar uma postura empática e escutadora favorece a construção de laços afetivos entre professores e estudantes, o que contribui significativamente para a prevenção de situações de risco, como automutilação, evasão escolar e ideação suicida. De acordo com relatórios recentes da Organização Mundial da Saúde, escolas que acolhem de forma humanizada apresentam menores índices de adoecimento emocional entre adolescentes. Isso reforça a ideia de que o cuidado deve ser integrado à rotina pedagógica.

A escuta também se mostra eficaz na mediação de conflitos e na superação de violências simbólicas. Ambientes escolares que estimulam a expressão emocional e o diálogo promovem a redução de comportamentos agressivos, isolamento social e disputas interpessoais. A escuta ativa, nesse sentido, não é apenas uma habilidade relacional, mas

uma estratégia pedagógica que visa fortalecer a convivência democrática e a resolução pacífica de tensões cotidianas.

A formação continuada dos educadores também precisa contemplar o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a escuta sensível, a comunicação não violenta e a observação empática. Especialistas como Rios e Libâneo defendem que a prática docente deve estar alicerçada em uma concepção ética de educação, onde o cuidado e a escuta ocupam lugar de centralidade. Professores que se sentem escutados pela gestão e preparados para escutar seus alunos tornam-se agentes ativos no enfrentamento do sofrimento escolar.

A gestão escolar tem papel essencial na construção de uma cultura institucional voltada ao cuidado. Ao implementar políticas de escuta coletiva, criar espaços de acolhimento e valorizar práticas restaurativas, os gestores contribuem diretamente para a formação de um ambiente saudável. Essa abordagem está alinhada com autores como Guimarães-Iosif, que defendem a escuta como ferramenta institucional de ética e justiça relacional.

As práticas empáticas também contribuem para que a diversidade e as diferentes expressões identitárias sejam valorizadas na escola. Escutar alunos que pertencem a grupos minorizados, como LGBTQIA+, povos indígenas ou pessoas com deficiência, implica reconhecer suas experiências e combater a invisibilização histórica. A inclusão, portanto, está diretamente ligada à escuta que acolhe, respeita e transforma estruturas excludentes.

É importante frisar que promover saúde mental por meio da empatia e da escuta ativa não é uma tarefa apenas técnica ou assistencial. Trata-se de uma postura político-pedagógica comprometida com a dignidade humana e com a construção de uma escola mais justa e sensível às necessidades dos sujeitos que a habitam. Nesse movimento, o ato de escutar se converte em uma prática de resistência, cuidado e esperança.

Considerações Finais

O exercício da empatia e da escuta ativa no ambiente escolar configura-se como um gesto ético, pedagógico e político. Não se trata apenas de adotar metodologias inovadoras ou estratégias de convivência, mas de transformar a cultura institucional a partir de um compromisso com a humanização das relações educativas. A escola que

escuta e acolhe ensina, antes de qualquer conteúdo curricular, o valor da dignidade humana.

Ao reconhecer a importância dessas práticas na formação dos sujeitos, comprehende-se que a aprendizagem transcende o domínio cognitivo. A escuta e a empatia atuam como alicerces para o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais à vida em sociedade, como o respeito, a cooperação, o senso de pertencimento e o pensamento crítico. Esses elementos ampliam o sentido da educação e contribuem para a formação de sujeitos autônomos e conscientes de seu papel social.

As evidências apresentadas ao longo do trabalho apontam que escolas que priorizam o cuidado com os vínculos interpessoais e com a saúde mental constroem ambientes mais saudáveis, criativos e seguros para a aprendizagem. Essa mudança de paradigma exige gestores comprometidos, educadores formados para a sensibilidade e uma escuta institucional que valorize cada voz presente no espaço escolar. Assim, a empatia e a escuta deixam de ser recursos eventuais e passam a estruturar a prática educativa cotidiana.

Além disso, reafirma-se que tais práticas devem ser compreendidas como atitudes intencionais e cultivadas de forma permanente. Não se espera, portanto, que a empatia e a escuta surjam espontaneamente, mas que sejam incorporadas à formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Afinal, o cuidado também se aprende e, mais ainda, se ensina pelo exemplo, nos gestos diários e nas pequenas grandes atitudes que moldam o clima escolar.

Desse modo, pensar a escola como espaço de escuta e empatia é também repensar o próprio sentido de educar. Em um mundo atravessado por desigualdades, intolerâncias e incertezas, a presença verdadeira e o olhar sensível são caminhos possíveis para o florescimento de uma educação mais justa, equitativa e comprometida com a transformação social. Que cada sala de aula, cada corredor e cada diálogo possam carregar em si a potência de um encontro humano.

REFERÊNCIAS

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional*. 44. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2021.
- GUIMARÃES-IOSIF, Rosiska Darcy de. *Escutar é preciso: ensaios sobre educação e sensibilidade*. Rio de Janeiro: Rocco, 2015.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 27. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MORAES, Maria Cândida; LIMA, Eliza Cândido de. *Educação: novos tempos, novas atitudes*. Campinas: Papirus, 2019.
- NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- NODDINGS, Nel. *O cuidado na educação: uma alternativa à norma*. Campinas: Papirus, 2013.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Depressão e outros transtornos mentais comuns: estimativas globais de saúde*. Genebra: OMS, 2021.
- PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e competência*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- RIOS, Terezinha Azerêdo; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. *Educar com sensibilidade: diálogos sobre o afeto na formação docente*. São Paulo: Cortez, 2012.
- ROGERS, Carl Ransom. *Tornar-se pessoa: um livro de psicologia humanista*. 15. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2021.
- UNESCO. *Educação para a cidadania global: preparando aprendizes para os desafios do século XXI*. Paris: Unesco, 2015.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Capítulo 6

**CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O
IMPACTO DA INTERDISCIPLINARIDADE NO PROCESSO
ENSINO-APRENDIZAGEM**

Aldeane Santos Oliveira

Grete Matos dos Santos

Nelma Costa da Silva

CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O IMPACTO DA INTERDISCIPLINARIDADE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Aldeane Santos Oliveira

Graduada em Letras com Inglês - FTCEAD e Mestranda em Educação UNEATLÂNTICO.

Grete Matos dos Santos

Graduada em Geografia - UNIASSELVI e Mestranda em Educação – UNEATLÂNTICO

Nelma Costa da Silva

Graduada em Letras - AGES e Mestranda em Educação – Uneatlântico.

RESUMO

Este artigo analisa o impacto da interdisciplinaridade no currículo da formação de professores e suas implicações no processo ensino-aprendizagem. A interdisciplinaridade é compreendida como uma abordagem que integra diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma visão mais ampla e contextualizada do ensino. A pesquisa discute como essa integração curricular contribui para o desenvolvimento de competências essenciais nos futuros docentes, como o pensamento crítico, a flexibilidade e a capacidade de articular saberes distintos. Além disso, são explorados os desafios enfrentados para implementar práticas interdisciplinares, como resistências institucionais, formação inadequada e limitações metodológicas. A análise também destaca experiências exitosas de cursos que adotam currículos interdisciplinares, evidenciando melhorias no engajamento dos alunos e na qualidade da aprendizagem. Por fim, o artigo aponta para a necessidade de repensar os currículos tradicionais e investir em estratégias pedagógicas que favoreçam a interdisciplinaridade, visando formar professores mais preparados para as demandas contemporâneas da educação. A contribuição deste estudo reside em oferecer uma reflexão crítica e fundamentada sobre a importância de um currículo integrado para a formação docente e a melhoria do ensino.

Palavras-chave: Formação de professores, interdisciplinaridade, currículo, ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This article examines the impact of interdisciplinarity on teacher education curricula and its implications for the teaching-learning process. Interdisciplinarity is understood as an approach that integrates different knowledge areas, promoting a broader and more contextualized view of education. The research discusses how this curricular integration contributes to developing essential competencies in future teachers, such as critical thinking, flexibility, and the ability to connect diverse knowledge fields. Furthermore, it explores the challenges faced in implementing interdisciplinary practices, including institutional resistance, inadequate training, and methodological limitations. The analysis also highlights successful experiences of courses adopting interdisciplinary curricula, demonstrating improvements in student engagement and learning quality. Finally, the article emphasizes the need to rethink traditional curricula and invest in pedagogical strategies that favor interdisciplinarity, aiming to prepare teachers better for contemporary educational demands. This study contributes by offering a critical and well-founded reflection on the importance of an integrated curriculum for teacher education and the enhancement of teaching.

Keywords: teacher education, interdisciplinarity, curriculum, teaching-learning.

INTRODUÇÃO

A formação de professores é um elemento crucial para o fortalecimento da educação, visto que os docentes são os principais agentes responsáveis pela mediação do conhecimento e pelo desenvolvimento integral dos alunos. Nesse cenário, o currículo dos cursos de formação docente exerce uma influência determinante, pois define os conteúdos, as metodologias, as competências e os valores que serão transmitidos aos futuros educadores. Tradicionalmente, esses currículos têm sido estruturados de forma fragmentada, com as disciplinas organizadas de maneira isolada, o que pode limitar a compreensão global dos fenômenos educacionais e dificultar a aplicação prática do conhecimento em contextos reais de ensino.

Diante dos desafios contemporâneos da educação, como a diversidade cultural, as rápidas transformações sociais e as demandas por um ensino mais significativo, a interdisciplinaridade emerge como uma abordagem pedagógica relevante e necessária. Ao integrar diferentes áreas do saber, a interdisciplinaridade propicia uma visão ampliada e contextualizada do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento de

habilidades como o pensamento crítico, a criatividade, a resolução de problemas complexos e a capacidade de adaptação. Para a formação de professores, isso significa preparar profissionais capazes de articular saberes variados e atuar de forma flexível e inovadora no ambiente escolar.

Entretanto, a implementação da interdisciplinaridade nos currículos da formação docente apresenta desafios significativos. Entre eles, destacam-se a resistência a mudanças por parte das instituições e dos próprios formadores, a carência de estratégias pedagógicas adequadas para promover a integração entre disciplinas e a insuficiente formação dos educadores para atuar em contextos interdisciplinares. Além disso, há a necessidade de repensar as estruturas curriculares tradicionais para que possam incorporar efetivamente essa abordagem, sem perder a profundidade dos conteúdos específicos.

Este trabalho tem como objetivo analisar o impacto da interdisciplinaridade no currículo da formação de professores, discutindo suas contribuições para o processo ensino-aprendizagem e os obstáculos que ainda precisam ser superados. A partir de uma revisão teórica e da análise de práticas adotadas em cursos de formação, busca-se evidenciar como a interdisciplinaridade pode potencializar a qualidade da formação docente e, consequentemente, influenciar positivamente o desenvolvimento dos alunos. Assim, pretende-se contribuir para a reflexão sobre a importância de um currículo integrado e inovador, capaz de preparar professores para os desafios educacionais do século XXI.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Conceito de currículo na formação de professores

O currículo na formação de professores é mais do que um roteiro de conteúdos ou um conjunto de disciplinas isoladas. Ele representa uma construção social e política que expressa as intencionalidades da educação e organiza os saberes a serem mobilizados na constituição da identidade docente. Segundo Azevedo et al. (2023), o currículo deve ser concebido como um espaço dinâmico de articulação entre teoria e prática, capaz de integrar diferentes dimensões do conhecimento e dialogar com a complexidade do contexto educacional.

Essa visão amplia a concepção tradicional de currículo, que muitas vezes privilegia a compartmentalização dos saberes e a lógica disciplinar. Garcia, Santos e Trindade (2024) ressaltam que, ao considerar a formação de professores como um processo investigativo e reflexivo, o currículo precisa possibilitar que o futuro docente assuma um papel de pesquisador da própria prática, promovendo uma educação transformadora e crítica. Os autores evidenciam que a fragmentação do conhecimento, ainda comum em muitos cursos, compromete a formação de professores autônomos e criativos.

Nesse sentido, a proposta curricular deve estar atenta às exigências contemporâneas da docência, incorporando práticas pedagógicas que favoreçam o protagonismo estudantil e a interdisciplinaridade. Como destacam De Almeida, Santos e De Melo (2023), experiências formativas baseadas em núcleos de trabalho e práticas sociais possibilitam que os licenciandos vivenciem situações reais do cotidiano escolar, o que fortalece a integração entre os saberes teóricos e as demandas concretas da sala de aula.

Portanto, o currículo na formação docente não pode ser compreendido como algo neutro ou técnico. Ele é atravessado por valores, concepções de mundo e de sociedade, exigindo constante revisão e problematização. A perspectiva interdisciplinar, nesse cenário, surge como uma alternativa potente para romper com modelos formativos que ainda reproduzem estruturas rígidas e descontextualizadas.

2.2 Interdisciplinaridade: definição e importância

A interdisciplinaridade é um conceito que tem ganhado destaque nas discussões sobre currículo e formação docente, justamente por sua capacidade de promover uma leitura mais abrangente e integrada dos fenômenos educacionais e sociais. Diferente da multidisciplinaridade — em que as disciplinas coexistem sem interação — a interdisciplinaridade propõe um diálogo entre os campos do saber, superando a lógica fragmentada da organização curricular. Segundo Baranauskas e Valente (2023), a interdisciplinaridade deve ser compreendida como uma estratégia metodológica e epistemológica que exige colaboração entre áreas distintas e pressupõe uma atitude crítica frente à produção do conhecimento.

Essa abordagem é especialmente importante na formação de professores, pois contribui para que o educador comprehenda o conteúdo que ensina dentro de contextos

mais amplos, culturais e sociais. Azevedo e Azevedo (2023), ao analisarem os currículos dos cursos de Física em universidades federais, apontam que a interdisciplinaridade ainda aparece de forma superficial e pouco efetiva. Para os autores, há um distanciamento entre o discurso e a prática institucional, o que reforça a necessidade de uma reorganização curricular que valorize a transversalidade dos saberes.

Bernardo e Silva (2024) complementam essa discussão ao evidenciar que a aplicação de metodologias ativas em contextos interdisciplinares favorece o desenvolvimento de habilidades complexas, como criatividade, criticidade e colaboração. Essas competências são essenciais no mundo contemporâneo, e sua promoção depende diretamente de uma formação docente que vá além dos conteúdos específicos de cada área.

Além disso, a interdisciplinaridade também promove o engajamento dos estudantes com temas reais e significativos, criando pontes entre o conhecimento acadêmico e a vida cotidiana. Dantas, Lourenço e Ribeiro (2024) ilustram esse ponto ao descreverem uma experiência de integração entre Termoquímica e outras áreas do conhecimento, destacando como essa proposta ampliou a compreensão dos alunos e possibilitou aprendizagens mais contextualizadas.

Desse modo, adotar a interdisciplinaridade como eixo da formação docente significa reconhecer que os desafios educacionais são complexos e não podem ser resolvidos a partir de perspectivas isoladas. A construção de práticas pedagógicas integradas fortalece o papel do professor como mediador do conhecimento, capaz de formar sujeitos críticos e atuantes na sociedade.

2.3 Relação entre interdisciplinaridade e processo ensino-aprendizagem

A relação entre interdisciplinaridade e o processo de ensino-aprendizagem é profundamente significativa, pois redefine o modo como os conteúdos são concebidos, organizados e transmitidos. Ao romper com a fragmentação disciplinar, a interdisciplinaridade possibilita a construção de um conhecimento mais articulado, favorecendo uma aprendizagem contextualizada, reflexiva e crítica. Bernardo e Silva (2024) apontam que a articulação entre áreas do saber, aliada a metodologias ativas, permite aos alunos desenvolver competências criativas, críticas e artísticas,

demonstrando como a aprendizagem pode se tornar mais significativa e integrada às realidades sociais e culturais dos estudantes.

Além disso, o processo de ensino-aprendizagem se torna mais dinâmico quando os conteúdos são explorados em conexão com problemas reais e transversais. Dantas, Lourenço e Ribeiro (2024), ao analisarem a abordagem interdisciplinar no ensino de Termoquímica, evidenciam que os alunos demonstraram maior envolvimento e compreensão quando os conteúdos foram tratados de forma contextualizada, com base na complexidade e nas interações entre as disciplinas. Essa experiência reforça a ideia de que a interdisciplinaridade não apenas favorece a compreensão conceitual mais ampla, mas também promove o engajamento dos discentes no processo formativo.

De modo semelhante, De Almeida, Santos e De Melo (2023) destacam que a prática interdisciplinar em ambientes escolares estimula a construção de um saber mais significativo, na medida em que mobiliza os alunos para interações que extrapolam os limites formais das disciplinas. A aprendizagem, nesse contexto, deixa de ser apenas aquisição de conteúdos e passa a ser vista como uma experiência transformadora, que relaciona o conhecimento à vida prática e às questões sociais.

Portanto, ao promover a interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem, constrói-se uma pedagogia que estimula a autonomia, o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas complexos — habilidades essenciais para o desenvolvimento de sujeitos ativos e conscientes de seu papel na sociedade contemporânea.

2.4 Modelos curriculares e abordagens interdisciplinares na formação docente

A adoção de modelos curriculares interdisciplinares na formação docente representa uma das estratégias mais promissoras para alinhar o ensino superior às demandas da educação contemporânea. Os modelos tradicionais, centrados em disciplinas isoladas e conteúdos fragmentados, têm se mostrado insuficientes para preparar professores capazes de atuar em contextos educacionais complexos e em constante transformação. Azevedo et al. (2023) destacam, em sua revisão de literatura, que ainda há um predomínio de currículos lineares e disciplinares nos cursos de formação docente, o que dificulta a prática de uma educação interdisciplinar e crítica.

Por outro lado, iniciativas como a criação de núcleos integradores e de práticas sociais interdisciplinares vêm ganhando espaço em propostas curriculares mais inovadoras. De Almeida, Santos e De Melo (2023) analisam o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) no ensino médio de tempo integral e mostram como essa estrutura curricular promove um ambiente propício à interdisciplinaridade, fortalecendo a relação entre a teoria, a prática docente e os contextos sociais dos alunos. Esse tipo de modelo poderia ser adaptado e aplicado também nos cursos de licenciatura, como forma de articular a formação teórica à realidade profissional.

Além disso, Leme, Valente e Militão (2023) discutem a importância da interdisciplinaridade nas diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), apontando que as políticas educacionais têm incentivado a construção de currículos mais abertos e flexíveis, que contemplem projetos integradores, trabalhos em equipe e abordagens por competências. No entanto, os autores alertam que ainda há um descompasso entre as intenções das políticas públicas e sua implementação nas instituições de ensino, o que exige um esforço maior de planejamento curricular e formação continuada dos docentes.

Nesse contexto, Flugseder, De Andrade e Ribeiro (2021) reforçam que o avanço da interdisciplinaridade depende de um compromisso institucional que envolva todos os agentes educacionais — desde gestores até professores e estudantes — em torno de uma proposta pedagógica comum. A formação docente, nesse cenário, deve ser concebida de modo a promover a articulação entre os saberes específicos, pedagógicos e sociais, preparando o futuro professor para atuar com flexibilidade e competência em situações de ensino diversificadas.

Em síntese, a efetivação de abordagens interdisciplinares nos modelos curriculares da formação docente requer transformações estruturais e culturais no campo educacional, o que envolve desde mudanças nas diretrizes curriculares nacionais até práticas pedagógicas mais inovadoras e colaborativas nos espaços formativos.

3. METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta pesquisa é de natureza qualitativa, com enfoque bibliográfico e caráter exploratório. A escolha por uma abordagem qualitativa justifica-se pela intenção de compreender a complexidade da formação docente e o impacto da interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem, valorizando as interpretações e

os significados atribuídos pelos autores aos fenômenos estudados. A pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2008), baseia-se na análise de materiais já publicados, como livros, artigos científicos, dissertações, teses e publicações em anais de eventos acadêmicos, que contribuem para a construção do referencial teórico.

O levantamento teórico foi realizado por meio da seleção criteriosa de produções acadêmicas publicadas entre os anos de 2021 e 2024, priorizando publicações indexadas em bases de dados confiáveis e revistas com qualis CAPES. As fontes foram escolhidas com base na relevância temática, atualidade e contribuição para o debate sobre currículo, interdisciplinaridade e formação de professores. Entre os autores analisados, destacam-se Azevedo et al. (2023), Dantas, Lourenço e Ribeiro (2024), De Almeida, Santos e De Melo (2023), entre outros, cujas obras foram examinadas com foco na identificação de pontos convergentes e divergentes acerca das práticas curriculares interdisciplinares na educação docente. A análise dos dados consistiu em uma leitura crítica e interpretativa do conteúdo dos textos selecionados, buscando-se compreender como a interdisciplinaridade tem sido abordada e integrada na formação inicial e continuada de professores, bem como seus efeitos sobre o processo pedagógico.

4. ANÁLISE DE DADOS

A análise dos resultados obtidos a partir da literatura evidencia, de modo consistente, que a interdisciplinaridade exerce impacto decisivo na constituição das competências docentes, ao mesmo tempo em que revela desafios estruturais e possibilidades inovadoras para a formação inicial e continuada de professores. Os estudos revisados apontam que, quando diferentes áreas do conhecimento são articuladas em torno de problemas reais, cria-se um ambiente de aprendizagem capaz de favorecer o desenvolvimento de capacidades como pensamento crítico, criatividade, cooperação e domínio de recursos tecnológicos, competências fundamentais para o exercício da docência no século XXI (BARANAUSKAS; VALENTE, 2023; BERNARDO; SILVA, 2024). A convergência entre saberes disciplinares, métodos ativos e situações contextualizadas reflete-se em ganhos concretos de desempenho e engajamento, tanto dos futuros professores quanto de seus alunos, o que reforça a pertinência de currículos que superem a lógica fragmentada ainda predominante em muitas licenciaturas brasileiras (DE AZEVEDO et al., 2023).

Nas experiências analisadas, observa-se que a integração entre teoria e prática, condição indispensável à interdisciplinaridade, cria oportunidades para que o licenciando desenvolva uma postura investigativa e reflexiva diante dos desafios educacionais. O Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), por exemplo, promove projetos que articulam pesquisa acadêmica e intervenção comunitária, fortalecendo o vínculo entre universidade e escola e estimulando o protagonismo do licenciando no planejamento de ações pedagógicas socialmente relevantes (DE ALMEIDA; SANTOS; DE MELO, 2023). Essa articulação repercute diretamente sobre a construção de competências profissionais abrangentes, pois requer que o futuro professor mobilize conhecimentos pedagógicos e específicos em situações autênticas, ampliando sua capacidade de tomar decisões fundamentadas em contextos complexos.

Contudo, a literatura aponta barreiras que dificultam a plena incorporação de abordagens interdisciplinares nos cursos de formação. Entre os principais obstáculos figuram a rigidez das matrizes curriculares, a persistente segmentação departamental nas universidades e a escassez de espaços institucionais para o planejamento coletivo de atividades, fatores que tornam frequente a redução da interdisciplinaridade a um requisito meramente formal (DE AZEVEDO; DE AZEVEDO, 2023). Os relatos de Dantas, Lourenço e Ribeiro (2024) mostram que, mesmo em iniciativas pontuais que integram Termoquímica a outras áreas, parte do corpo docente apresenta dificuldade em compartilhar objetivos, tempos e linguagens, o que limita a profundidade dos vínculos construídos entre os conteúdos. Essa tensão entre discurso e prática indica que o avanço da interdisciplinaridade exige não apenas ajustes curriculares, mas também mudanças culturais e organizacionais que favoreçam o trabalho colaborativo.

Outra dificuldade recorrente refere-se à formação pedagógica dos próprios formadores. Estudos sobre a implementação de tecnologias digitais no ensino de Ciências Sociais revelam que, quando os professores universitários não dominam estratégias ativas ou recursos tecnológicos, a interdisciplinaridade fica restrita a demonstrações superficiais, sem efetiva participação discente (COSTA; ARAÚJO; COSTA, 2024). Essa limitação reforça a necessidade de programas de desenvolvimento docente que contemplem metodologias ativas, desenho de projetos integrados e avaliação formativa, criando condições para que o formador modele práticas interdisciplinares significativas.

Apesar dos entraves, a produção mapeada destaca um conjunto expressivo de potencialidades inerentes à abordagem interdisciplinar. O uso de projetos de

investigação, problemas situados e metodologias ativas, além de potencializar aprendizagens, promove uma cultura escolar em que a resolução de problemas coletivos passa a ser valor central. Experimentos com hortas escolares e oficinas maker, por exemplo, mostram-se eficazes para aproximar temas de Ciências, Matemática, Linguagens e Estudos Sociais, ao mesmo tempo em que incentivam a sustentabilidade, a autoria e a responsabilidade comunitária (SOARES et al., 2024). Ao extrapolar os limites da sala de aula, esse tipo de experiência possibilita que o futuro professor vivencie e reflita sobre processos de gestão pedagógica e engajamento de múltiplos atores, aspectos essenciais para a práxis docente contemporânea (CRUZ; LOPES, 2024).

A interdisciplinaridade também se revela decisiva para promover o letramento digital e a fluência midiática, competências cada vez mais exigidas pelas políticas educacionais e pelo mercado de trabalho. Ao analisar cursos que incorporam a produção de mídias educativas, Baranauskas e Valente (2023) demonstram que o trabalho em equipes interdisciplinares, envolvendo designers, especialistas em conteúdo e programadores, amplia a compreensão dos futuros docentes sobre processos comunicacionais, critérios de acessibilidade e possibilidades de adaptação do material didático a diferentes contextos. Essa aprendizagem colaborativa resulta em produtos mais inclusivos e alinhados às Diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, que destacam a importância da cultura digital na formação básica (DIAS et al., 2021).

Do ponto de vista das políticas públicas, embora o Plano Nacional de Educação reconheça a relevância da interdisciplinaridade, pesquisadores alertam para a ausência de mecanismos de acompanhamento e de incentivos que garantam sua efetiva implementação (LEME; VALENTE; MILITÃO, 2023). Essa lacuna reflete-se na precariedade de infraestrutura em muitas instituições, na sobrecarga de horas-aula e na escassez de tempo para planejamento interdepartamental, elementos que enfraquecem a consolidação de práticas inovadoras. Tais dificuldades mostram que a interdisciplinaridade não pode ser naturalizada como tendência universal, pois depende de condições objetivas de trabalho, financiamento adequado e políticas de formação docente continuada que consolidem redes de colaboração.

A análise ainda evidencia impactos positivos da interdisciplinaridade sobre a identidade profissional docente. Quando os licenciandos participam de programas como o PIBID, em que desenvolvem projetos interdisciplinares no chão da escola, relatam maior confiança para enfrentar dilemas pedagógicos, capacidade ampliada de dialogar com

colegas de outras áreas e compreensão mais crítica do currículo (DE OLIVEIRA SANT et al., 2024). Essa constatação dialoga com os achados de Garcia, Santos e Trindade (2024), segundo os quais a prática investigativa integrada a projetos interdisciplinares favorece a constituição do professor-pesquisador, apto a produzir conhecimentos a partir da própria experiência e a transformá-la de modo reflexivo.

Um aspecto igualmente relevante diz respeito à avaliação da aprendizagem em contextos interdisciplinares. Dantas, Lourenço e Ribeiro (2024) observam que estratégias avaliativas baseadas em projetos exigem instrumentos que valorizem processos de pensamento complexo, trabalho em equipe e aplicação prática do conhecimento, superando lógicas exclusivamente conteudistas. Esse movimento contribui para alinhar objetivos, métodos e critérios de avaliação, garantindo coerência pedagógica e reduzindo a sensação de dispersão frequentemente atribuída ao trabalho interdisciplinar quando mal planejado.

Os resultados aqui discutidos permitem concluir que a interdisciplinaridade, quando efetivamente incorporada ao currículo, impacta de forma substantiva o desenvolvimento das competências docentes, ao proporcionar vivências que articulam saberes, ampliam perspectivas teóricas e favorecem a atuação crítica na escola. Ao mesmo tempo, os desafios identificados — resistência institucional, limitações formativas e carências estruturais — apontam para a necessidade de políticas integradas que assegurem tempo, recursos e formação continuada para docentes e formadores. Nesse sentido, experiências como o NTPPS, projetos de hortas escolares ou programas como o PIBID constituem evidências de que, mesmo diante de constrangimentos, é possível construir práticas interdisciplinares sólidas, desde que apoiadas por uma gestão escolar colaborativa, por políticas de incentivo e por uma cultura acadêmica que valorize a pesquisa-ação e o diálogo entre saberes. Em última instância, a consolidação da interdisciplinaridade na formação docente não deve ser vista como meta pontual, mas como um processo contínuo de reconfiguração curricular que conjuga inovação, compromisso social e busca por qualidade educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo reafirmam a centralidade da interdisciplinaridade na formação de professores, destacando seus impactos positivos na

constituição de competências docentes mais amplas, críticas e contextualizadas. Ao longo da análise, evidenciou-se que a articulação entre diferentes saberes, metodologias ativas e práticas colaborativas permite que os licenciandos desenvolvam não apenas conhecimentos específicos, mas também habilidades indispensáveis à atuação pedagógica contemporânea, como a resolução de problemas, a criatividade, a comunicação interdisciplinar e o uso de tecnologias educacionais.

Constatou-se, contudo, que a implementação efetiva da interdisciplinaridade ainda enfrenta inúmeros desafios. A rigidez dos currículos, a fragmentação entre departamentos acadêmicos, a carência de infraestrutura e a formação insuficiente dos formadores limitam o potencial transformador dessa abordagem. Para que a interdisciplinaridade se consolide como um princípio norteador da formação docente, é necessário o investimento contínuo em políticas públicas que incentivem a integração curricular, a formação continuada de professores, a valorização da pesquisa pedagógica e a criação de espaços institucionais destinados ao planejamento e à execução de práticas interdisciplinares.

As experiências analisadas — como o PIBID, o NTPPS, projetos escolares integradores e práticas em cursos de licenciatura — mostram que a interdisciplinaridade é viável e profícua quando há compromisso institucional, apoio pedagógico e abertura para o diálogo entre diferentes campos do saber. Essas experiências revelam que é possível romper com a lógica tradicional e fragmentada da formação inicial e promover uma educação docente mais alinhada às demandas complexas da sociedade atual.

Por fim, destaca-se que a interdisciplinaridade não deve ser entendida como um fim em si mesma, mas como um caminho metodológico e epistemológico para uma formação docente mais significativa, ética e comprometida com a transformação social. Ela exige uma postura ativa, investigativa e colaborativa por parte dos professores e formadores, capaz de transformar o currículo em um instrumento de emancipação e de construção de uma prática pedagógica mais integrada e humana.

REFERÊNCIAS

BARANAUSKAS, Maria Cecília Calani; VALENTE, José Armando. Interdisciplinaridade: faces e contornos na Informática & Educação. *Tecnologias, Sociedade e Conhecimento*, v. 10, n. 1, p. 1-7, 2023.

BERNARDO, Mayara de Souza; SILVA, Ana Lúcia Gomes da. Metodologias ativas e interdisciplinaridade no ensino fundamental: fomentando competências críticas, criativas e artísticas. *Revista Diálogos Interdisciplinares*, v. 4, n. 16, p. 1052-1068, 2024.

COSTA, Renata Luiza da; ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos; COSTA, Lorenna Silva Oliveira. A formação de professores de Ciências Sociais para uso pedagógico de Tecnologias da Informação e Comunicação. *Revista e-Curriculum*, v. 22, 2024.

CRUZ, Jailson Tavares; LOPES, Fátima Maria Nobre. Gestão escolar e engajamento docente: impactos nos resultados de aprendizagem e permanência dos estudantes no ensino médio. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, v. 10, n. 34, 2024.

DANTAS, Larissa Kely; LOURENÇO, Abner Eliezer; RIBEIRO, Marcel Thiago Damasceno. A formação de professores de Química e a integração interdisciplinar da Termoquímica pela ótica da complexidade. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO (SEMIEDU), 2024, Cuiabá. Anais Principais.... Cuiabá: SBC, 2024. p. 1422-1431.

DE ALMEIDA, Afonso Jampierry Silveira; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; DE MELO, Tamima Bastos Torres. Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) no currículo do ensino médio de tempo integral: uma análise da prática docente e a interdisciplinaridade. *Ensino em Perspectivas*, v. 4, n. 1, p. 1-14, 2023.

DE AZEVEDO, Lucas Massensini et al. Uma revisão de literatura sobre interdisciplinaridade, currículo e formação docente em física. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 28, n. 2, p. 193-217, 2023.

DE AZEVEDO, Lucas Massensini; DE AZEVEDO, Maria Antônia Ramos. A concepção interdisciplinar nos currículos de formação docente em Física de universidades federais brasileiras: a ideia da interdisciplinaridade como refratada nas políticas educacionais. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 40, n. 1, p. 188-220, 2023.

DE OLIVEIRA SANT, Jaciara et al. O PIBID e a formação inicial docente no Campus XX da UNEB: contribuições do subprojeto interdisciplinar. In: SEMINÁRIO NACIONAL E INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL, 2024. Anais.... p. 4787-4799.

DIAS, Lisete Funari et al. A formação de professores para o ensino na área de Ciências da Natureza e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Insignare Scientia*, v. 4, n. 6, p. 145-166, 2021.

GARCIA, Fátima Moraes; SANTOS, Sillas Oliveira; TRINDADE, Maricelia Almeida dos Santos. Metodologia da pesquisa científica no curso de Pedagogia: reflexões sobre a formação de professores/as pesquisadores/as. *Educação & Formação*, v. 9, 2024.

LEME, Renata Bento; VALENTE, Marluce Silva; MILITÃO, Silvio Cesar Nunes. A interdisciplinaridade no PNE: a formação docente. *Revista Diálogos Interdisciplinares*, v. 1, n. 11, p. 293-307, 2023.

SOARES, Geovany Braga et al. A horta escolar como ferramenta pedagógica no ensino e aprendizado interdisciplinar de uma escola do campo no município de Porto Nacional–TO. Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v. 12, n. 2, 2024.

Capítulo 7

**FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL:
CAPACITAÇÃO PARA ENSINO INCLUSIVO**

Maria Conceição Silva Barros

Maria Eliciana dos Santos

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL: CAPACITAÇÃO PARA ENSINO INCLUSIVO

Maria Conceição Silva Barros

Graduada em Letras Vernáculas e Mestranda em Educação - UNEATLÂNTICO

Maria Eliciana dos Santos

Graduada em Letras Vernáculas e Mestranda em Educação - UNEATLÂNTICO

RESUMO

Este artigo teve como objetivo discutir a importância da formação docente para a efetivação da educação inclusiva, enfocando os desafios e possibilidades apontados em pesquisas recentes e propondo caminhos para superar as barreiras na capacitação profissional para o ensino inclusivo. Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica com recorte temporal de 2020 a 2025, visando reunir e analisar publicações que abordam educação inclusiva, formação docente, ensino colaborativo e políticas públicas relacionadas. A pesquisa utilizou bases de dados reconhecidas na área da educação, como SciELO, Google Acadêmico e Periódicos CAPES, aplicando termos de busca específicos para garantir a pertinência dos resultados. Os textos selecionados foram organizados em categorias que englobam políticas públicas, formação para a diversidade, ensino colaborativo e inclusão escolar, permitindo uma análise qualitativa e sistematizada das principais tendências e desafios atuais. Os resultados indicam que a inclusão escolar demanda não apenas a presença dos alunos com necessidades especiais nas salas regulares, mas a garantia de sua participação efetiva, superando barreiras pedagógicas, estruturais e culturais. A formação docente ainda enfrenta lacunas significativas, especialmente no preparo para atender à diversidade, o que compromete a efetividade das políticas públicas. O ensino colaborativo surge como uma estratégia promissora, incentivando a docência compartilhada e a cooperação entre educadores, mas requer maior investimento em formação e suporte institucional. Conclui-se que a educação inclusiva é um projeto complexo e contínuo, que exige integração entre políticas, práticas pedagógicas e formação docente para construir escolas verdadeiramente democráticas e equitativas, capazes de valorizar e atender à diversidade de todos os estudantes.

Palavras-chave: Formação docente. Educação inclusiva. Ensino colaborativo.

ABSTRACT

This article aimed to discuss the importance of teacher training for the implementation of inclusive education, focusing on the challenges and possibilities highlighted in recent research and proposing ways to overcome barriers in professional training for inclusive education. To this end, a bibliographic review was carried out with a time frame from 2020 to 2025, aiming to gather and analyze publications that address inclusive education, teacher training, collaborative teaching, and related public policies. The research used recognized databases in the field of education, such as SciELO, Google Scholar, and CAPES Journals, applying specific search terms to ensure the relevance of the results. The selected texts were organized into categories that encompass public policies, training for diversity, collaborative teaching, and school inclusion, allowing a qualitative and systematic analysis of the main current trends and challenges. The results indicate that school inclusion requires not only the presence of students with special needs in regular classrooms, but also the guarantee of their effective participation, overcoming pedagogical, structural, and cultural barriers. Teacher training still faces significant gaps, especially in preparation for responding to diversity, which compromises the effectiveness of public policies. Collaborative teaching emerges as a promising strategy, encouraging shared teaching and cooperation among educators, but requires greater investment in training and institutional support. It is concluded that inclusive education is a complex and ongoing project, which requires integration between policies, pedagogical practices and teacher training to build truly democratic and equitable schools, capable of valuing and responding to the diversity of all students..

Keywords: Teacher training. Inclusive education. Collaborative teaching.

INTRODUÇÃO

A formação docente para a educação inclusiva constitui uma das principais exigências para a consolidação de uma escola democrática e equitativa, capaz de atender às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais ou socioemocionais. A inclusão escolar pressupõe o compromisso com a diversidade e o rompimento com práticas pedagógicas excludentes, o que exige dos profissionais da educação não apenas sensibilidade social, mas também competência técnica e formação continuada voltada para a compreensão e o atendimento das especificidades dos educandos público-alvo da educação especial. Nesse sentido, a

capacitação docente voltada ao ensino inclusivo tem se revelado um campo fundamental de investigação, reflexão e implementação de políticas públicas voltadas à justiça social no ambiente escolar.

A literatura educacional recente tem demonstrado que a inclusão não se limita à presença física de alunos com deficiência nas salas de aula regulares, mas à garantia de sua plena participação, aprendizagem e desenvolvimento. Para Franco e Gomes (2020), é necessário que a educação inclusiva seja compreendida de forma mais ampla, ultrapassando a concepção restrita à educação especial. As autoras argumentam que a educação inclusiva deve abranger todas as formas de exclusão e desigualdade no espaço escolar, incluindo questões de gênero, raça, classe social e outras diversidades humanas, exigindo, assim, uma formação docente pautada em práticas pedagógicas inclusivas, interdisciplinares e contextualizadas.

No mesmo sentido, Sousa Santos et al. (2020), ao analisarem o ensino de Química no contexto da educação inclusiva, evidenciam que a deficiência de formação específica de professores e a ausência de recursos didáticos adaptados limitam significativamente o processo de inclusão. Os autores ressaltam que o conhecimento científico e metodológico dos professores precisa estar aliado à compreensão das barreiras atitudinais e estruturais que impedem a aprendizagem de alunos com deficiência, reforçando a importância de ações formativas sistemáticas e críticas no campo da educação.

Já Milan et al. (2024) destacam que a formação inicial e continuada de professores, no contexto das políticas públicas voltadas à educação especial na perspectiva inclusiva, é um ponto de tensão e desafio para os sistemas educacionais. Os autores argumentam que muitas vezes as políticas não se traduzem em práticas efetivas na formação docente, o que gera lacunas no preparo dos professores para o atendimento a alunos com necessidades educacionais específicas. Diante disso, torna-se imprescindível pensar em modelos formativos que promovam a integração entre teoria e prática, valorizem a experiência docente e contemplem os princípios da educação inclusiva em sua totalidade.

Este artigo, portanto, tem como objetivo discutir a importância da formação docente para a efetivação da educação inclusiva, considerando os desafios e possibilidades evidenciados nas produções acadêmicas recentes, e apontando caminhos para a superação das barreiras existentes no processo de capacitação profissional para o ensino inclusivo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A inclusão escolar e a educação especial

A inclusão escolar constitui um dos pilares da educação contemporânea voltada para a equidade e o respeito à diversidade humana. Mais do que assegurar o acesso físico ao ambiente escolar, ela exige o compromisso com a aprendizagem de todos os estudantes, em especial daqueles que possuem necessidades educacionais específicas. A perspectiva inclusiva rompe com modelos educacionais excludentes ao reconhecer que o fracasso escolar muitas vezes se relaciona não às limitações dos alunos, mas às barreiras impostas pelas práticas pedagógicas e pela estrutura escolar. Assim, a inclusão escolar está intrinsecamente vinculada à construção de uma escola que se adapta às necessidades dos alunos, e não o contrário.

A educação especial, nesse processo, não atua como uma modalidade à parte ou segregadora, mas como um serviço de apoio transversal ao ensino comum. Ela deve fornecer os recursos, estratégias e suporte técnico-pedagógico necessários para garantir a plena participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Como destaca Dechichi e Silva (2020), a inclusão escolar e a educação especial devem caminhar juntas, promovendo uma prática pedagógica que reconhece e valoriza a diversidade no ambiente escolar. As autoras enfatizam que o papel da educação especial é fortalecer o ensino comum, oferecendo subsídios para que todos os educadores se sintam capazes de acolher e ensinar alunos com diferentes perfis.

Mendes e Vilaronga (2023) aprofundam essa perspectiva ao defenderem o ensino colaborativo como uma estratégia essencial para a efetivação da inclusão escolar. O ensino colaborativo promove a cooperação entre professores do ensino comum e da educação especial, possibilitando a construção conjunta de práticas pedagógicas que respondam às singularidades dos alunos. Segundo as autoras, a parceria entre esses profissionais contribui para a superação do isolamento do professor e para o desenvolvimento de ações mais eficazes e sensíveis às demandas da sala de aula inclusiva. Esse modelo desafia a lógica individualista da docência, promovendo a corresponsabilidade no processo educativo.

Outro aspecto relevante no debate sobre inclusão escolar é o papel do profissional de apoio à inclusão. Bezerra (2020) discute os efeitos da Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), destacando a figura do profissional de apoio como um dos elementos centrais e, ao mesmo tempo, problemáticos da política. Segundo o autor, embora a presença desses profissionais possa representar um importante suporte para os estudantes com deficiência, ela também pode reforçar práticas de segregação e afastar a responsabilidade do professor do ensino comum sobre esses alunos. O desafio, portanto, é garantir que o apoio complementar seja integrado ao cotidiano pedagógico e não um substituto da prática inclusiva do professor regente.

A judicialização da educação especial também é uma temática que interfere diretamente nas possibilidades de inclusão escolar. Kassar et al. (2023) analisam a atuação do sistema judiciário frente às demandas por inclusão e apontam que, embora a judicialização possa garantir direitos a curto prazo, ela também revela as falhas estruturais do sistema educacional. Quando famílias precisam recorrer ao Judiciário para garantir matrículas, professores de apoio ou adaptações curriculares, evidencia-se que a inclusão ainda não é uma realidade consolidada nas redes de ensino. Os autores ressaltam que, para além de decisões judiciais, é necessário o fortalecimento de políticas públicas efetivas, sustentadas em formação docente, financiamento adequado e acompanhamento pedagógico contínuo.

Nesse contexto, é imprescindível compreender que a inclusão escolar não se trata apenas de um direito do aluno com deficiência, mas de um compromisso ético e pedagógico da escola e de seus profissionais. A convivência com a diversidade deve ser encarada como uma oportunidade de enriquecimento mútuo e de construção de uma sociedade mais justa. A formação continuada de professores, a articulação entre os serviços de apoio, a corresponsabilidade docente e a gestão escolar comprometida com a inclusão são elementos fundamentais para o êxito desse processo.

Assim, a educação especial, quando articulada à educação inclusiva, não atua como um mecanismo de compensação, mas como um campo de conhecimento e de práticas que contribuem para a efetivação do direito à educação de todos. Conforme argumentam Dechichi e Silva (2020), a superação de modelos segregadores passa pela compreensão da diversidade como valor formativo e não como obstáculo ao processo educativo. É nesse movimento que se constrói uma escola inclusiva de fato — aberta às diferenças, atenta às necessidades e comprometida com a aprendizagem de todos. A efetivação dessa proposta, no entanto, exige não apenas vontade política e recursos institucionais, mas, sobretudo,

uma profunda transformação das concepções pedagógicas e das práticas cotidianas de ensino.

2.2 A formação docente para a diversidade

A formação de professores tem se mostrado um dos principais desafios para a efetivação de uma educação inclusiva e comprometida com a diversidade. Apesar dos avanços legais e políticos nas últimas décadas, ainda persistem lacunas nos currículos e nas práticas formativas que impactam diretamente a capacidade dos docentes de atuar de maneira crítica, ética e responsável diante das múltiplas diferenças presentes no contexto escolar. A diversidade — seja ela cultural, social, étnico-racial, de gênero ou relacionada às deficiências — exige do educador um repertório de saberes e práticas que muitas vezes não são contemplados de forma consistente nos cursos de formação inicial.

Barbosa e Bezerra (2021) argumentam que a escola e os professores ainda operam, em grande parte, com base em uma lógica homogeneizadora, que tende a invisibilizar as singularidades dos sujeitos. As autoras destacam que a formação docente precisa romper com esse paradigma, adotando uma abordagem pedagógica que compreenda a diferença não como um obstáculo, mas como uma condição constitutiva do processo educativo. Isso implica, necessariamente, repensar o currículo dos cursos de licenciatura, os referenciais teóricos adotados e as metodologias utilizadas.

Nesse sentido, a formação inicial deve se articular à perspectiva da inclusão desde suas bases, o que requer o desenvolvimento de competências específicas voltadas à atuação em contextos diversos. A pesquisa de Oliveira Santana, Dos Santos e Pereira (2025) sobre os currículos de cursos de Licenciatura em Computação em instituições públicas da Bahia revela que, apesar do reconhecimento legal da inclusão como diretriz educacional, a presença de disciplinas ou conteúdos específicos sobre diversidade ainda é reduzida. Os autores apontam que a abordagem da inclusão, quando existente, é muitas vezes superficial e desvinculada da prática pedagógica real. Essa constatação revela o quanto a formação ainda está distante de preparar efetivamente os futuros professores para os desafios concretos da sala de aula inclusiva.

Além da formação inicial, a formação continuada também desempenha papel fundamental na construção de uma prática docente inclusiva. Segundo Rios, Silva e Silva (2020), a diversidade precisa ser compreendida como um eixo transversal na trajetória

formativa do professor, exigindo momentos contínuos de estudo, reflexão e troca de experiências. Os autores enfatizam que a formação para a diversidade deve estar ancorada em práticas pedagógicas que dialoguem com o cotidiano escolar e com as especificidades dos alunos. Para tanto, é essencial que as políticas públicas de formação continuada sejam fortalecidas e articuladas com as demandas concretas das escolas.

A articulação entre formação e prática também é destacada por Silva, Anekleto e Santos (2021), que propõem a pesquisa-formação como uma estratégia potente para a construção de saberes docentes voltados à diversidade. Essa abordagem considera que o professor se forma no e pelo exercício da docência, ao refletir criticamente sobre sua prática e ao se envolver em processos colaborativos de produção de conhecimento. O conceito de multiletramentos, trabalhado pelas autoras, é central nesse processo, pois amplia a noção de linguagem e reconhece a pluralidade de modos de expressão e comunicação presentes nas salas de aula contemporâneas. Desse modo, formar para a diversidade é também formar para dialogar com diferentes formas de conhecimento e expressão, reconhecendo o potencial educativo de cada sujeito.

É importante destacar que a formação para a diversidade não se limita à preparação técnica ou ao domínio de métodos específicos. Trata-se, sobretudo, de uma formação ética, política e epistemológica, que questiona as hierarquias do saber, valoriza os conhecimentos produzidos em contextos marginalizados e promove a justiça social. Como ressaltam Barbosa e Bezerra (2021), uma formação docente realmente inclusiva precisa ser pautada por uma pedagogia crítica, capaz de problematizar as estruturas de exclusão presentes na escola e na sociedade.

Outro aspecto relevante é o papel da institucionalidade na garantia de uma formação comprometida com a diversidade. Oliveira Santana, Dos Santos e Pereira (2025) ressaltam que, além de mudanças curriculares, é necessário que as instituições formadoras assumam, de maneira efetiva, o compromisso com a inclusão. Isso inclui investir na qualificação do corpo docente, criar espaços de diálogo com as redes escolares e promover ações que valorizem a diversidade entre os próprios estudantes dos cursos de licenciatura. O enfrentamento da exclusão educacional passa, portanto, por uma transformação institucional que ultrapassa os limites da sala de aula.

Em síntese, a formação docente para a diversidade é um processo complexo, que exige mudanças estruturais nos currículos de formação inicial, o fortalecimento de políticas de formação continuada, a valorização da experiência e da prática docente, bem

como o reconhecimento das múltiplas formas de saber e de ser presentes no ambiente escolar. Como indicam Silva, Anekleto e Santos (2021), é na articulação entre teoria e prática, entre pesquisa e docência, que se constroem caminhos para uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática. O desafio não é apenas formar professores mais preparados tecnicamente, mas também mais sensíveis, críticos e comprometidos com a construção de uma escola para todos.

2.3 As políticas públicas de educação inclusiva no brasil

As políticas públicas de educação inclusiva no Brasil têm buscado, nas últimas décadas, garantir o direito à educação de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa trajetória, embora marcada por avanços importantes no campo legal e normativo, ainda apresenta contradições e desafios que comprometem sua efetiva implementação. A proposta de uma educação verdadeiramente inclusiva exige não apenas legislações e diretrizes, mas também práticas escolares concretas que promovam a equidade e respeitem a diversidade.

Crochick, Costa e Faria (2020) destacam que, embora as políticas públicas brasileiras para a educação inclusiva estejam ancoradas em princípios democráticos e nos direitos humanos, elas frequentemente esbarram em contradições entre o discurso legal e as condições reais das escolas. Um exemplo é o modo como se promove a inclusão formal de alunos com deficiência sem, no entanto, assegurar o suporte necessário, como formação docente, recursos pedagógicos acessíveis e equipe de apoio. Tais lacunas dificultam o alcance de uma inclusão que vá além do acesso físico à escola, comprometendo a permanência, participação e aprendizagem desses estudantes.

Mendes e dos Reis (2021) analisam os avanços e recuos das políticas de educação inclusiva no Brasil e na Bahia, ressaltando que o país já obteve conquistas significativas, como a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a adesão à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), com status de emenda constitucional. No entanto, os autores alertam para os constantes retrocessos, sobretudo nos últimos anos, com propostas que tentam retomar o modelo de escolas ou classes especiais, o que contraria os princípios da inclusão plena. Essa instabilidade política reflete disputas ideológicas em torno do papel do Estado

na garantia do direito à educação e evidencia a necessidade de uma vigilância constante por parte da sociedade civil e dos movimentos sociais.

A pesquisa de Santos et al. (2024), realizada em um município do estado do Ceará, aprofunda a análise ao discutir como as políticas de educação inclusiva são implementadas na prática cotidiana da rede pública de ensino. Os autores observam que, apesar de haver uma conformidade formal com os dispositivos legais, as escolas ainda enfrentam enormes dificuldades para operacionalizar os princípios da inclusão. Faltam professores preparados, materiais acessíveis, planejamento colaborativo e articulação intersetorial. O estudo mostra que a distância entre o texto legal e a prática concreta é um dos principais entraves para a efetividade das políticas inclusivas. Para que a inclusão se realize de fato, é necessário investimento contínuo em formação docente, infraestrutura escolar e acompanhamento pedagógico especializado.

Outro ponto relevante apontado por esses estudos é a necessidade de entender a inclusão como um processo contínuo, que depende da transformação da cultura escolar. Não se trata apenas de integrar alunos com deficiência ao sistema regular de ensino, mas de repensar a escola em sua totalidade – currículo, avaliação, metodologias e relações sociais – de modo a acolher e valorizar todas as formas de diferença. Isso demanda uma atuação política comprometida, mas também uma prática pedagógica fundamentada em princípios éticos e humanos.

Portanto, as políticas públicas de educação inclusiva no Brasil representam um campo de disputas e de permanente construção. Embora importantes avanços tenham sido conquistados, persistem desafios estruturais e culturais que impedem a universalização do direito à educação com qualidade para todos.

2.4 Ensino colaborativo e práticas pedagógicas inclusivas

O ensino colaborativo tem se consolidado como uma estratégia pedagógica essencial no contexto da educação inclusiva, especialmente quando se trata de garantir o direito à aprendizagem de estudantes com deficiência ou outras necessidades educacionais específicas. Essa abordagem valoriza o trabalho conjunto entre professores da educação comum e da educação especial, promovendo práticas pedagógicas mais democráticas, reflexivas e compartilhadas. Segundo Santos e Costa (2020), o ensino colaborativo pode ser definido como um modelo de atuação pedagógica que envolve o

planejamento, a execução e a avaliação conjunta entre dois ou mais professores em sala de aula, com o objetivo de atender às necessidades de todos os alunos de forma equitativa.

Essa prática não se resume à presença simultânea de dois docentes em sala, mas requer uma relação de parceria e corresponsabilidade no processo de ensino e aprendizagem. A colaboração deve ser contínua, planejada e baseada em objetivos comuns. Para Santos e Costa (2020), o ensino colaborativo promove a troca de saberes, respeita as singularidades dos profissionais envolvidos e favorece a construção de um ambiente escolar inclusivo, no qual todos os estudantes possam participar ativamente das atividades escolares.

Nesse sentido, Lemos (2022) enfatiza que a formação docente voltada para o ensino colaborativo deve contemplar não apenas conteúdos técnicos ou legais, mas também práticas reflexivas que possibilitem ao professor repensar suas crenças, valores e estratégias pedagógicas. A formação precisa incentivar o trabalho coletivo, o diálogo entre pares e o desenvolvimento de habilidades para lidar com a diversidade em sala de aula. Para o autor, a aprendizagem colaborativa entre professores contribui para a superação do isolamento docente, estimula a inovação pedagógica e amplia a compreensão sobre os desafios da inclusão.

A revisão integrativa realizada por Gomes e Barby (2022) reforça essa perspectiva ao destacar os benefícios do ensino colaborativo na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As autoras demonstram que a docência compartilhada possibilita uma maior adaptação curricular, favorece o uso de metodologias diferenciadas e proporciona um ambiente mais acolhedor para os estudantes com TEA. Além disso, o ensino colaborativo também beneficia os demais alunos, promovendo uma cultura escolar mais empática, cooperativa e sensível às diferenças.

Renders e De Lima Barbosa (2020), por sua vez, apontam que a aproximação entre o ensino colaborativo e a educação inclusiva exige um esforço institucional. A gestão escolar precisa apoiar e valorizar a parceria entre os professores, oferecendo condições para o planejamento conjunto, momentos de formação continuada e um ambiente de trabalho que favoreça o diálogo e a escuta ativa. O estudo mostra que, quando bem implementado, o ensino colaborativo contribui significativamente para o sucesso escolar dos alunos com deficiência, diminuindo as barreiras atitudinais e pedagógicas que ainda persistem em muitas escolas.

Um aspecto relevante destacado por todos os autores é que o ensino colaborativo não deve ser visto como uma solução pontual ou emergencial, mas como uma estratégia pedagógica estruturante e permanente. Ele exige uma mudança de cultura no interior das escolas, uma transformação na forma como o trabalho docente é concebido e organizado. Implica, também, na valorização da diversidade como um elemento enriquecedor do processo educativo, e não como um obstáculo a ser superado.

Portanto, o ensino colaborativo representa uma via promissora para a construção de uma educação mais justa e inclusiva. Conforme destacam Santos e Costa (2020), sua eficácia está diretamente relacionada à qualidade da formação docente, ao compromisso institucional com a inclusão e à disposição dos educadores em compartilhar saberes e práticas. Quando bem articulado, o ensino colaborativo fortalece os vínculos entre professores, amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui para que todos os alunos, com ou sem deficiência, tenham acesso a uma educação de qualidade.

3. METODOLOGIA

A metodologia adotada para a elaboração deste artigo fundamenta-se em uma revisão bibliográfica, com o objetivo de reunir e analisar publicações recentes que tratam dos temas centrais relacionados à inclusão escolar, educação especial, ensino colaborativo e formação docente para a diversidade. Optou-se por essa abordagem metodológica devido à sua capacidade de proporcionar uma compreensão abrangente e crítica do conhecimento produzido na área educacional, especialmente no que se refere às práticas e políticas voltadas à inclusão de alunos com deficiência e à formação de professores.

O recorte temporal estabelecido para a seleção do material foi de 2020 a 2025, o que garante a atualidade dos dados e a pertinência das discussões frente às recentes transformações ocorridas no campo da educação inclusiva no Brasil. Durante esse período, observa-se uma intensificação dos debates sobre o papel da escola na promoção da equidade e da valorização da diversidade, bem como o surgimento de novas propostas e desafios no que diz respeito ao ensino colaborativo e às práticas pedagógicas inclusivas.

A coleta de dados foi realizada por meio de buscas em bases de dados acadêmicas reconhecidas pela qualidade e relevância na área da educação. Entre as bases consultadas estão SciELO, Google Acadêmico e Periódicos CAPES. Essas plataformas foram escolhidas

por oferecerem um vasto acervo de textos científicos, artigos de periódicos e trabalhos acadêmicos disponíveis em acesso aberto.

Os termos de busca utilizados foram definidos com base nos objetivos da pesquisa e nos eixos temáticos a serem explorados. Foram empregados os seguintes descritores: “inclusão escolar”, “educação especial”, “formação docente”, “diversidade”, “ensino colaborativo”, “educação inclusiva”, “docência compartilhada”, “alunos com deficiência” e “políticas públicas de inclusão”. As combinações dos descritores foram feitas com o uso de operadores booleanos, possibilitando um refinamento dos resultados e o direcionamento da pesquisa para materiais específicos.

A seleção dos textos seguiu critérios de inclusão e exclusão previamente definidos. Foram incluídas publicações realizadas entre 2020 e 2025, com acesso ao texto completo, escritas em língua portuguesa, relacionadas diretamente aos temas abordados, e vinculadas a periódicos científicos, eventos acadêmicos ou repositórios institucionais. Foram excluídos da análise artigos repetidos, resenhas, comentários, editoriais e trabalhos que não apresentavam contribuição direta ao campo da inclusão escolar ou formação docente.

Após a triagem inicial e a leitura dos resumos, os textos selecionados foram lidos integralmente e organizados de acordo com as temáticas abordadas. O conjunto de publicações analisadas foi sistematizado em quatro categorias principais: políticas públicas de educação inclusiva, formação docente para a diversidade, ensino colaborativo e inclusão escolar no contexto da educação especial. Essa categorização permitiu estabelecer relações entre os textos e identificar pontos de convergência, lacunas e aspectos ainda em debate no campo educacional.

A abordagem da análise foi qualitativa e buscou interpretar os conteúdos a partir de critérios de relevância teórica e coerência com os objetivos do estudo. As informações extraídas das publicações foram utilizadas para embasar a discussão dos resultados, oferecendo um panorama das principais tendências e desafios da educação inclusiva no Brasil, especialmente no que se refere à atuação docente, às estratégias pedagógicas colaborativas e ao impacto das políticas públicas educacionais. O resultado dessa revisão contribui para ampliar a compreensão sobre o papel da formação docente e da cooperação pedagógica no processo de construção de uma escola inclusiva.

4. ANÁLISE DE DADOS

Com base na revisão bibliográfica realizada entre os anos de 2020 a 2025, a análise de dados deste artigo permitiu identificar padrões recorrentes e reflexões significativas sobre os principais desafios e avanços na consolidação da educação inclusiva no Brasil. A análise foi estruturada a partir das categorias temáticas estabelecidas: inclusão escolar e educação especial, formação docente para a diversidade, ensino colaborativo e políticas públicas de educação inclusiva, considerando os estudos discutidos ao longo do trabalho.

No que diz respeito à inclusão escolar e à educação especial, constatou-se que há uma compreensão crescente de que a presença do aluno com deficiência na escola comum não é suficiente por si só. A verdadeira inclusão está relacionada à eliminação das barreiras pedagógicas, atitudinais e estruturais, garantindo a participação efetiva e a aprendizagem de todos. Mantoan (2003), citado no início do trabalho, sustenta essa perspectiva, e os autores analisados – como Dechichi e Silva (2020), Mendes e Vilaronga (2023), Bezerra (2020) e Kassar et al. (2023) – reforçam que a inclusão exige a articulação entre a educação especial e o ensino comum, por meio de práticas colaborativas, serviços de apoio e uma mudança na cultura escolar. Além disso, os estudos mostram que a presença do profissional de apoio ainda gera tensionamentos, uma vez que seu papel nem sempre é bem delimitado, o que pode comprometer a autonomia dos estudantes e o trabalho docente.

Quanto à formação docente para a diversidade, os dados revelam que ainda existem lacunas estruturais nos currículos de formação inicial e nas políticas de formação continuada. Embora o discurso da inclusão esteja presente nos documentos e legislações educacionais, os currículos das licenciaturas, como apontam Oliveira Santana, Santos e Pereira (2025), nem sempre contemplam a diversidade como eixo estruturante. Há um distanciamento entre teoria e prática, e os professores muitas vezes se sentem despreparados para lidar com as demandas do cotidiano escolar inclusivo. Barbosa e Bezerra (2021), Silva, Aneclito e Santos (2021), e Rios et al. (2020) destacam que o contato com projetos de pesquisa-formação e experiências de multiletramentos pode fortalecer a construção de uma postura crítica e reflexiva por parte dos docentes. Esses processos contribuem para o desenvolvimento de competências que permitem atuar com mais segurança diante da heterogeneidade presente nas salas de aula.

No campo do ensino colaborativo, os dados revelam que a docência compartilhada, quando bem estruturada, pode ser uma ferramenta poderosa de promoção da inclusão. Santos e Costa (2020), Lemos (2022), Gomes e Barby (2022) e Renders e Barbosa (2020) demonstram, por meio de diferentes experiências, que o ensino colaborativo fortalece o planejamento conjunto, o compartilhamento de responsabilidades e a construção de estratégias pedagógicas diversificadas, beneficiando não apenas os alunos com deficiência, mas toda a comunidade escolar. As pesquisas evidenciam, contudo, que a implementação efetiva dessa prática exige um compromisso institucional, tempo para o planejamento entre os docentes e ações formativas que desenvolvam habilidades para o trabalho colaborativo. O ensino colaborativo emerge, portanto, como um elemento integrador entre a educação comum e a educação especial, favorecendo a construção de ambientes escolares mais inclusivos.

Já no que se refere às políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, os estudos de Crochick, Costa e Faria (2020), Mendes e Reis (2021) e dos Santos et al. (2024) evidenciam contradições importantes entre o texto legal e a realidade prática das escolas. Embora existam normativas que garantem o direito à inclusão, sua efetivação depende de investimentos, infraestrutura, formação de professores e acompanhamento pedagógico adequado. Os autores destacam que há avanços significativos, especialmente na produção de diretrizes e na ampliação do acesso de alunos com deficiência às redes regulares de ensino, mas também apontam retrocessos, como a fragmentação das políticas públicas, a descontinuidade de programas e a precarização do trabalho docente. A análise mostra que as políticas de inclusão, quando tratadas de forma pontual e não articuladas com o conjunto das políticas educacionais, tendem a produzir resultados limitados.

Em síntese, os dados analisados reforçam a ideia de que a efetivação da inclusão escolar no Brasil depende de um conjunto articulado de ações, que envolvem políticas públicas consistentes, práticas pedagógicas colaborativas, valorização da diversidade e, principalmente, uma formação docente que promova o desenvolvimento de competências para lidar com a complexidade do ambiente escolar. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva é, assim, um processo contínuo, que exige compromisso ético, político e pedagógico por parte de todos os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste artigo ressaltam a complexidade e a necessidade de um esforço articulado para a efetivação da educação inclusiva no Brasil. A partir da análise das produções acadêmicas recentes, foi possível observar que a inclusão escolar vai muito além do simples acesso físico dos alunos com necessidades educacionais especiais às escolas regulares; ela requer a superação de barreiras pedagógicas, estruturais e culturais, que ainda se fazem presentes no cotidiano das instituições de ensino. Nesse contexto, a educação especial assume um papel de apoio fundamental, mas deve ser integrada e complementar ao ensino comum, de modo a garantir a participação efetiva e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

A formação docente emerge como um dos principais desafios para a concretização dessa inclusão. Os dados evidenciam que, apesar dos avanços teóricos e das políticas públicas, os currículos de formação ainda não contemplam suficientemente a diversidade e as especificidades do atendimento educacional especializado. É fundamental que os processos formativos promovam a reflexão crítica, a prática colaborativa e o desenvolvimento de competências para atuar em ambientes diversos, garantindo que os professores estejam preparados para responder às demandas das salas de aula inclusivas.

Outro aspecto essencial identificado foi o potencial do ensino colaborativo como estratégia pedagógica para a inclusão. A docência compartilhada favorece a construção conjunta do conhecimento, o planejamento integrado e a troca de saberes entre educadores, proporcionando um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo. Contudo, sua implementação requer compromisso institucional, tempo para articulação e formação continuada, elementos que ainda precisam ser fortalecidos nas redes de ensino.

Por fim, as políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, apesar de importantes avanços legislativos e normativos, ainda enfrentam desafios significativos na sua implementação prática. A desconexão entre os textos legais e as condições reais das escolas, a precariedade dos investimentos e a falta de continuidade em programas de apoio comprometeram os resultados esperados. Para que a inclusão se consolide como um direito efetivo, é necessária uma articulação consistente entre políticas educacionais, formação docente e práticas pedagógicas que valorizem a diversidade.

Em suma, a educação inclusiva deve ser encarada como um projeto político-pedagógico que exige transformações profundas e contínuas no sistema educacional. A

construção de escolas verdadeiramente inclusivas depende do engajamento coletivo de gestores, professores, famílias e comunidade, numa perspectiva que valorize a diversidade humana como elemento enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem e da convivência social. Este artigo reforça a urgência de avanços concretos que tornem essa visão uma realidade para todos os estudantes brasileiros.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Karla Gomes; BEZERRA, Tarçileide Maria Costa. Educação Inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente. *Ensino em perspectivas*, v. 2, n. 2, p. 1-11, 2021.
- BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, n. 4, p. 673-688, 2020.
- CROCHICK, José Leon; COSTA, Valdelúcia Alves da; FARIA, Débora Felício. Contradições e limites das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. *Educação: Teoria e Prática*, v. 30, n. 63, 2020.
- DE OLIVEIRA SANTANA, Danyele; DOS SANTOS, Naiara Silva; PEREIRA, Claudia Pinto. Formação Docente para a Diversidade e Inclusão: Uma Análise dos Currículos de Licenciatura em Computação de Instituições Públicas da Bahia. In: Simpósio Brasileiro de Educação em Computação (EDUCOMP). SBC, 2025. p. 609-623.
- DE SOUSA SANTOS, Patrícia Maria et al. Educação inclusiva no Ensino de Química: uma análise em periódicos nacionais. *Revista Educação Especial*, v. 36, p. 1-19, 2020.
- DECHICHI, Claudia; SILVA, Lázara Cristina. Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade. EDUFU, 2020.
- DOS SANTOS, Antônio Nacílio Sousa et al. Do texto legal à prática: políticas públicas de educação inclusiva para a rede municipal de educação em um município do Estado do Ceará From legal text to practice: public policies for inclusive education in the municipal education network in a municipality in the State of Ceará De texto legal a práctica: políticas públicas de educación inclusiva para la. 2024.
- FRANCO, Renata Maria da Silva; GOMES, Claudia. Educação inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais. *Revista Psicopedagogia*, v. 37, n. 113, p. 194-207, 2020.
- GOMES, Kelly Maria Lopes Ribeiro; BARBY, Ana Aparecida de Oliveira Machado. Coensino, ensino colaborativo e docência compartilhada na inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista: uma revisão integrativa. *Educação em Revista*, v. 23, n. 1, p. 287-304, 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães et al. Judicialização da educação especial: inclusão escolar na rede regular de ensino em um município de Mato Grosso do Sul. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 10, n. 2, p. 79-92, 2023.

LEMOS, Paulo Henrique Guimarães de. Formação docente para o ensino colaborativo: trabalho com práticas pedagógicas inclusivas. 2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. EdUFSCar, 2023.

MENDES, Luciana Canário; DOS REIS, Deyse Almeida. Políticas públicas de educação inclusiva no Brasil e na Bahia: avanços e recuos. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 3, p. e5110312989-e5110312989, 2021.

MILAN, Davi et al. Política de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva e a formação docente. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, v. 16, n. 13, p. e6981-e6981, 2024.

RENDERS, Elizabete Cristina Costa; DE LIMA BARBOSA, Daniela Alves. O ensino colaborativo e a educação inclusiva: aproximações com a inclusão escolar de alunos com deficiência. *EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação*, v. 7, n. 17, p. 1467-1485, 2020.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; SILVA, Fabrício Oliveira da; SILVA, Ana Lúcia Gomes da. Formação docente no ensino fundamental: interfaces com a diversidade. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, v. 29, n. 57, p. 109-124, 2020.

SANTOS, Camila Elidia Messias dos; COSTA, Lorinisa Knaak da. O Que É Ensino Colaborativo?. 2020.

SILVA, Obdália Santana Ferraz; ANECLETO, Úrsula Cunha; SANTOS, Sirlaine Pereira Nascimento dos. Educação, formação docente e multiletramentos: articulando projetos de pesquisa-formação. *Educação e Pesquisa*, v. 47, p. e221083, 2021.

Capítulo 8
**BEBÊS QUE BRINCAM, BEBÊS QUE APRENDEM: A
LUDICIDADE COMO BASE DO DESENVOLVIMENTO**

Luana da Conceição Cabral Olimpio

Sandra Canal

Maria Souza dos Santos

Daniele Noal Gai

BEBÊS QUE BRINCAM, BEBÊS QUE APRENDEM: A LUDICIDADE COMO BASE DO DESENVOLVIMENTO

Luana da Conceição Cabral Olimpio

*Licenciatura em Pedagogia -Centro Universitário FAVENI- UNIFAVENI. Educadora na
EMEI Iracema Oliveira de Mello. Email: luanaolimpiocabral@gmail.com*

Sandra Canal

*Doutoranda em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
(PUCRS).Bolsista Capes. Docente – Centro Universitário FAVENI- UNIFAVENI. Email:
sandra.canal@edu.pucrs.br*

Maria Souza dos Santos

*Doutoranda em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).
Bolsista Capes. Email: maria.Souza67@edu.pucrs.br*

Daniele Noal Gai

*Professora Associada do Departamento de Estudos Especializados (DEE) da Faculdade de
Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).*

RESUMO

Este artigo explora as descobertas e explorações realizadas pelos bebês, atividades essenciais para seu desenvolvimento integral. Por meio dessas interações com o ambiente, os bebês não apenas se divertem, mas também constroem importantes habilidades cognitivas, e sociais. O objetivo geral é destacar a importância de propostas pedagógicas intencionais que potencializam essas experiências e de criar espaços que promovam a autonomia, a curiosidade e o desenvolvimento integral dos bebês. No que diz respeito à metodologia, o artigo baseia-se em pesquisas bibliográficas, com a finalidade de analisar as contribuições teóricas de diversos autores sobre o papel do ambiente escolar no desenvolvimento infantil. Os resultados demonstram que, diante das propostas de exploração e descoberta, é essencial respeitar o tempo de

cada bebê nas intencionalidades pedagógicas, proporcionando vivências positivas que favoreçam a autonomia e assegurando que os bebês se tornem protagonistas de suas aprendizagens. Além disso, é garantido que os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem sejam contemplados em todas as interações. Dessa forma, conclui-se que as ações pedagógicas deliberadas, quando combinadas a contextos cuidadosamente elaborados e sensíveis às necessidades, constituem elementos essenciais para assegurar experiências relevantes que respeitem as singularidades de cada bebê e favoreçam seu desenvolvimento integral desde os primeiros anos de existência.

Palavras-chave: Bebês. Primeira infância. Brincar. Mediação Docente.

ABSTRACT

This article explores the discoveries and explorations carried out by babies, activities that are essential for their integral development. Through these interactions with the environment, babies not only have fun, but also build important cognitive and social skills. The general objective is to highlight the importance of intentional pedagogical proposals that enhance these experiences and to create spaces that promote autonomy, curiosity and the integral development of babies. Regarding methodology, the article is based on bibliographic research, with the purpose of analyzing the theoretical contributions of several authors on the role of the school environment in child development. The results demonstrate that, in view of the proposals of exploration and discovery, it is essential to respect each baby's time in pedagogical intentions, providing positive experiences that favor autonomy and ensuring that babies become protagonists of their learning. In addition, it is ensured that the fields of experience and learning objectives are contemplated in all interactions. Thus, it is concluded that deliberate pedagogical actions, when combined with carefully designed contexts that are sensitive to needs, constitute essential elements to ensure relevant experiences that respect the singularities of each baby and favor their integral development from the first years of life.

Keywords: Babies. Early childhood. Play. Teacher mediation.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho explora as vivências lúdicas dos bebês, fundamentando-se nas inúmeras possibilidades que as brincadeiras proporcionam para o desenvolvimento integral. Parte-se do princípio de que o brincar vai além de uma atividade recreativa, sendo um elemento central no processo de desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, especialmente quando essas experiências ocorrem no contexto escolar. “Nesta nova perspectiva [...], a criança deixa de ser vista como um ser passivo e passa a

ser considerada um ser ativo”, defendem Paschoal e Mello (2007, p.42). Autores como Vygotsky (1994) e Velasco (1996) argumentam que é por meio das brincadeiras que as crianças constroem conhecimento e se desenvolvem de forma simples, porém profundamente significativa, funcionando como um mecanismo essencial no processo de desenvolvimento. Zanluchi (2005, p. 89) reafirma que “quando brinca, a criança prepara-se a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas.”

Quando um bebê explora um objeto, por exemplo, ele está aprendendo sobre causa e efeito, texturas e sons, e começando a desenvolver suas habilidades de raciocínio e coordenação. Kramer (2009, 170), reforça essa ideia ao afirmar: “as crianças, em sua tentativa de descobrir e conhecer o mundo, atuam sobre os objetos e os libertam de sua obrigação de ser úteis”. E acrescenta: “ela atribui significados diversos às coisas, fatos e artefatos” (p. 171). Além disso, as interações sociais durante o brincar, com adultos e outras crianças, são fundamentais para que o bebê comece a entender conceitos como empatia, cooperação e comunicação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), juntamente com os eixos estruturantes que incluem interações e brincadeira, garante os direitos de aprendizagem, entre os quais se destaca o direito ao brincar, fundamental para que as crianças possam aprender e se desenvolver adequadamente. Além disso, o documento define cinco campos de experiência que criam oportunidades para exploração e interações (Brasil, 2018).

Vygotsky (1994) destaca o papel fundamental do jogo no desenvolvimento infantil, favorecendo a aprendizagem, a iniciativa e a confiança da criança. O autor assim se expressa:

De uma forma geral o lúdico vem a influenciar no desenvolvimento da criança, é através do jogo que a criança aprende a agir, há um estímulo da curiosidade, a criança adquire iniciativa e demonstra autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração (Vygotsky 1994, p. 81).

Ao ampliar o reconhecimento sobre o desenvolvimento infantil, destaca-se a importância do brincar como um elemento essencial para a aprendizagem. A criança aprende explorandoativamente o ambiente ao seu redor, e esse processo é enriquecido pelo contexto social e pelas interações, que desempenham um papel fundamental na construção do conhecimento. Kallo e Balog (2017, p. 17) assim destacam: “As crianças

têm uma profunda necessidade de brincar. O interesse da criança em observar seu entorno é incansável. Sente prazer em tocar, sentir, apertar, pegar e deixar cair os objetos”

Ao considerar as brincadeiras como um componente fundamental da rotina na educação infantil, é primordial oferecer um ambiente repleto de estímulos e interações que contribuam para o desenvolvimento integral do bebê. Essa abordagem visa, de maneira lúdica, fomentar o crescimento em todas as esferas de sua vida, a partir de práticas deliberadas, alinhadas com a BNCC descrita no Campo de Experiências. Além disso, é imprescindível que o educador atue com os bebês para favorecer o desenvolvimento das suas capacidades de forma natural e livre (Brasil,2018).

Este estudo investiga a relevância do adulto atuando como mediador e observador, que, por meio de uma atenção cuidadosa e escuta ativa, se volta ao grupo de bebês, além de suas propostas deliberadas que promovem o desenvolvimento dessas crianças inseridas na educação infantil. Tal investigação é especialmente relevante nesta fase em que os bebês estão explorando um mundo repleto de novas oportunidades (Brazelton; Greenspan, 2002).

Dessa forma, o ingresso dos bebês na educação infantil traz o desafio de socializar a criança com novos adultos, diferentes pares e um contexto distinto do seu lar. Este processo adaptativo é essencial para o desenvolvimento social e emocional dos bebês, sendo que a atividade lúdica exerce uma função primordial nessa fase de transição. O brincar estabelece uma conexão entre o bebê e o ambiente escolar, conforme apontado por Vygotsky (1994);

A brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é a outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de um problema, sob a orientação de um adulto ou um companheiro mais capaz (Vygotsky, 1994, p.35).

A pesquisa foi realizada com base em estudos bibliográficos, reunindo contribuições de diversos autores que aprofundaram a compreensão do tema abordado. Segundo Gil (2010, p. 49):

As fontes bibliográficas mais conhecidas são os livros de leitura corrente. No entanto, existem muitas outras fontes de interesse para a pesquisa bibliográfica, tais como: obras de referência, teses e dissertações, periódicos científicos, anais de encontros científicos e periódicos de indexação e resumo.

Diante do exposto, evidencia-se que o brincar na primeira infância, especialmente no contexto da educação infantil, não apenas estimula as múltiplas dimensões do desenvolvimento dos bebês, como também fortalece vínculos afetivos e sociais essenciais nessa fase da vida. Com base em referenciais teóricos e documentos oficiais como a BNCC, este estudo busca refletir sobre o papel do educador como mediador sensível e intencional nesse processo, bem como sobre a importância de ambientes ricos em estímulos e interações significativas. Assim, pretende-se aprofundar a compreensão sobre as vivências lúdicas como direito da criança e como prática educativa fundamental para promover um desenvolvimento pleno e integrado.

AS DESCOBERTAS POR MEIO DA EXPLORAÇÃO

A exploração é fundamental nessa etapa inicial do desenvolvimento infantil, uma vez que exerce uma função central no crescimento global dos bebês. Durante esse período, os bebês estão se familiarizando com o ambiente ao seu redor e adquirem conhecimentos primordialmente por meio da exploração e da brincadeira. Assim, ao assegurar essa fase inicial da infância, a criança se desenvolve, cresce e descobre o mundo que a circunda.

Segundo Velasco (1996, p. 78):

Brincando a criança desenvolve suas capacidades físicas, verbais e intelectuais. Quando a criança não brinca, ela deixa de estimular, e até mesmo de desenvolver as capacidades inatas podendo vir a ser um adulto inseguro, medroso e agressivo. Já quando brinca a vontade tem maiores possibilidades de se tornar um adulto equilibrado, consciente e afetuoso.

Sendo assim, nos primeiros meses de vida os bebês exploram o mundo ao seu redor, por isso, esse ato é um processo rico em descobertas que estimulam a curiosidade e impulsiona a vontade de querer saber o que está acontecendo à sua volta. Portanto, o ato de explorar brincando, por mais simples que seja, ajuda o bebê a socializar, se conhecer e a se constituir como pessoa. Conforme o mesmo autor, ao brincar, o bebê estabelece vínculos com o mundo ao seu redor, com as pessoas com quem interage e com o universo cultural no qual está inserido. Quando toca o rosto do adulto, inicia uma brincadeira repleta de significados. É difícil precisar onde esse jogo começa, pois o gesto do bebê nasce de seu interesse genuíno pelo outro (Velasco, 1996).

Por meio de explorações e atividades lúdicas, as crianças expandem suas possibilidades e se desafiam, testando seus limites e atingindo metas. Assim, observa-se

que, durante muito tempo, o potencial dos bebês foi subestimado; acreditava-se que eles não tinham a capacidade de brincar e que sua única necessidade era a presença de um adulto para suprir suas demandas físicas e fisiológicas. Embora ainda exijam cuidados nesse aspecto, estudos atuais demonstram que os bebês são muito mais do que apenas choros e fraldas sujas: são seres potentes, curiosos e investigativos no ambiente que ocupam. Segundo Ortiz e Carvalho (2012, p. 106);

o bebê se constitui a partir da imersão em um universo simbólico, ou seja em uma cultura específica que é transmitida nas primeiras relações que estabelece; portanto, o bebê também se constitui nas brincadeiras. Constitui-se psiquicamente, constitui-se socialmente.

Os bebês demonstram a habilidade de perceber o ambiente ao seu redor, além de reproduzir ações, sendo que as atividades lúdicas desempenham papel fundamental nesse processo de desenvolvimento. Afinal, as crianças aprendem por meio do brincar e da interação com outras crianças, mesmo que essas interações sejam simples, mas bastante significativas. Na obra de Éva Kálló e Györgyi (2021), as autoras abordam a origem do brincar livre a partir das primeiras experiências sensório-motoras do bebê, como ilustrado no seguinte trecho:

Quando o bebê está entretido com suas mãos, as move de uma maneira semelhante, como as moverá mais tarde, uma vez que tenha começado a manipular objetos. Fará o mesmo com o punho, quando começar a observá-lo, enquanto flexiona e estende o braço. Da mesma maneira, depois de um tempo, estudará objetos aproximando-os para vê-los e então, afastando-se de seus olhos, abrindo e fechando a mão se prepara para agarrar, segurar e soltar objetos e, curiosamente, quando pela primeira vez uma mão toca a outra e se descobrem, com o tempo, tocará e sentirá um objeto, segurando por uma mão, com a outra. Assim, tanto a observação de suas mãos, como o brincar entre elas, precedem e o preparam para a manipulação (Kálló; Györgyi, 2021, p. 20).

Conforme evidenciado por este estudo, verifica-se que os bebês se engajam de forma contínua em atividades lúdicas, e que, por meio do ato de brincar, eles reconhecem a existência de um universo repleto de possibilidades a serem exploradas. As brincadeiras infantis tendem a ser mais simples do que muitas vezes se supõe; inicialmente, o próprio corpo do bebê constitui o primeiro objeto de investigação (Molcho, 2007), seguido por elementos cotidianos como pedaços de tecido, promovendo uma ampliação gradual das suas descobertas. Além de manipular objetos com as mãos, tocando e sentindo diferentes texturas, eles ampliam suas investigações sensoriais; também produzem sons variados,

como balbucios simples, considerados tentativas iniciais de comunicação. Um exemplo dessa dinâmica é a brincadeira do cadê? — achou!

Outra tentativa de exploração manifesta-se à medida que os bebês rastejam pelo chão, estendendo-se para alcançar objetos com as mãos e lançando-os, a fim de verificar se realmente caem. Essa sequência de ações é repetida diversas vezes, pois esse movimento inovador possibilita que eles assumam um papel ativo na ação, uma vez que tais movimentos não lhes foram ensinados previamente; eles simplesmente são impulsionados pelo interesse e pela curiosidade ao observarem o ambiente ao seu redor.

Dessa forma, todas as ações realizadas pelos pequenos representam processos de aprendizagens, demonstrando que os bebês possuem a capacidade de brincar. Eles vão se desenvolvendo e descobrindo o mundo ao seu redor, por meio do corpo, do olhar, do sorriso e do choro – meios pelos quais expressam suas emoções.

UM AMBIENTE SEGURO PARA EXPLORAR

O brincar não se configura apenas como uma atividade de lazer, mas como uma prática fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento integral do bebê. Essa vivência contribui para a construção de competências cognitivas, motoras, sociais e emocionais, além de estimular a curiosidade e a exploração do ambiente — aspectos imprescindíveis para um crescimento saudável. Como destacam Goldschmied e Jackson (2006,) o desenvolvimento cerebral dos bebês ocorre de forma acelerada e está diretamente relacionado às experiências sensoriais vivenciadas no ambiente:

[...] os cérebros dos bebês estão crescendo mais rapidamente do que em qualquer outro período de suas vidas, e que se desenvolvem ao responder a fluxos de informações advindas das cercanias, pelos sentidos do tato, olfato, paladar, audição, visão e movimento corporal. (Goldschmied e Jackson, 2006, p.114).

Ao analisar as contribuições relevantes desses autores, percebe-se que o ato de brincar transcende uma mera atividade recreativa, seja no contexto escolar ou familiar, configurando-se como um elemento essencial na formação de uma base sólida para um desenvolvimento significativo. Tal processo impacta de maneira decisiva a vida adulta do indivíduo. Além de proporcionar momentos de brincadeiras e ambientes livres para a expressão lúdica, o educador deve dedicar-se à reflexão acerca da preparação desses

espaços, visando receber bebês em uma fase essencial para seu crescimento e desenvolvimento.

De acordo com as orientações do Ministério da Educação, publicadas no documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (Brasil, 2009, 2^a edição), as autoras Campos e Rosemberg (2009), relatoras do documento, destacam que é fundamental realizar uma análise criteriosa dos espaços destinados às crianças pequenas, como a sala de referência, o solário e os ambientes externos. Essa análise deve considerar a adequação desses espaços à faixa etária atendida, a identificação de possíveis riscos e a garantia da segurança de todos. O documento também orienta a atenção cuidadosa aos objetos disponibilizados para exploração, evitando peças pequenas que possam ser engolidas ou objetos quebrados que ofereçam risco de ferimentos. Além disso, destaca-se a importância de manter o chão limpo e seguro, permitindo que os bebês se movimentem livremente — arrastando-se, engatinhando ou rolando — o que contribui para a conquista da autonomia e para o enriquecimento de suas experiências nos diferentes espaços da instituição, assegurando o acesso seguro ao ambiente escolar (Campos 2009; Rosemberg, 2009).

Reconhecendo a relevância do papel do educador e sua responsabilidade, a mediação docente deve estar sempre orientada pelas necessidades do grupo, garantindo a proteção, a exploração e a organização do ambiente. Dessa forma, possibilita-se que as interações e as descobertas ocorram de maneira segura, livre e enriquecedora, promovendo o desenvolvimento integral de cada criança. Além de proporcionar um espaço seguro, é fundamental que haja uma abordagem intencional. Assim sendo, recomenda-se que os esforços sejam direcionados ao estímulo do autoconhecimento e da compreensão do mundo através da expansão de experiências sensoriais, expressivas e corporais, que favoreçam movimentos amplos, expressão da individualidade e o respeito pelos ritmos e desejos infantis (Brasil, DCNEI, 2010).

Alinhado à perspectiva de uma educação que valoriza a escuta, a curiosidade e a participação ativa das crianças, Malaguzzi (1999) destaca a importância de ampliar as oportunidades oferecidas na infância, afirmando que:

Quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas suas experiências. Devemos ampliar a variedade de tópicos e objetivos, os tipos de situações que oferecemos e seu nível de estrutura, os tipos e as

combinações de recursos e materiais e as possíveis interações com objetos, companheiros e adultos. (Malaguzzi, 1999, p. 90).

Observa-se que o autor dirige sua reflexão ao ambiente educacional, ressaltando a importância de se considerar cuidadosamente a escolha de brinquedos, móveis e mobílias, não apenas sob o aspecto estético, mas sobretudo quanto às suas potencialidades e às múltiplas possibilidades que oferecem para o desenvolvimento dos bebês.

Portanto, ao considerar a instalação de móveis sem critérios claros a colocação de diversos móveis com o objetivo de tornar o ambiente mais atrativo para os adultos, tal prática é inapropriada em qualquer espaço educacional. É fundamental compreender que todos os elementos devem possuir uma função específica; por exemplo, os móveis não devem servir apenas como elementos decorativos, mas sim serem posicionados na altura dos bebês, do teto ao chão, de modo que possam explorá-los manualmente. Dessa maneira, eles perceberão que ao tocar nos objetos estes se movimentam lateralmente, balançam ou produzem sons. Ortiz e Carvalho (2012, p. 67) reforçam essa perspectiva ao afirmar que “[...] o ambiente precisa favorecer o movimento, que nesta faixa etária representa o próprio pensamento em ação”.

Da mesma forma, é fundamental que o educador acompanhe de maneira cuidadosa os processos de desenvolvimento de cada criança, criando um ambiente seguro que possibilite a manipulação, a experimentação e a exploração de novas descobertas e possibilidades com os objetos disponíveis. Essa abordagem deve promover a atuação confiante do indivíduo, permitindo-lhe deslocar-se pelos espaços com segurança, refletindo sobre a dinâmica da sala e sobre os objetos oferecidos. Nesse contexto, a BNCC afirma que:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (Brasil, 2018, p.37).

Outro aspecto relevante a ser ressaltado, conforme orienta a BNCC, é o reconhecimento de que cada bebê possui características próprias e deve ser respeitado em sua individualidade (Brasil, 2018). Isso implica compreender que o desenvolvimento infantil é singular, variando de bebê para bebê quanto ao tempo necessário para

engatinhar, rolar, andar, balbuciar ou segurar objetos com uma ou ambas as mãos (Navarro, 2004). Dessa forma, os movimentos motores dos bebês ocorrem de maneira espontânea; assim, o educador atuante neste ambiente, não precisa ensinar, ou forçar esses movimentos, como as formas de locomoção. Em vez disso, sua intervenção deve ser indireta, assegurando segurança afetiva, proporcionando espaço e materiais adequados que promovam o movimento livre do bebê. Ao concentrar-se nessas questões e no processo de desenvolvimento e amadurecimento natural dos pequenos, é possível garantir que esses processos ocorram de modo espontâneo, simples e dentro do contexto lúdico.

PRÁTICAS EDUCATIVAS PLANEJADAS NO CONTEXTO DO BERÇÁRIO

As práticas pedagógicas no berçário devem ser planejadas com foco no desenvolvimento integral dos bebês, levando em consideração suas necessidades específicas e interesses individuais. Fundamentadas na BNCC, essas práticas asseguram os seis direitos de aprendizagem — Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se — e se concretizam por meio dos campos de experiências propostos para a Educação Infantil. No cotidiano da instituição, essas ações pedagógicas possibilitam uma variedade de vivências significativas, tais como: estimulação sensorial, desenvolvimento motor, cognitivo, socioemocional e da linguagem, além da promoção de brincadeiras em grupo (Brasil, 2018).

Portanto, as propostas intencionais exercem uma função fundamental na promoção do desenvolvimento infantil. Nesse estágio, em que os bebês estão continuamente engajados na exploração do ambiente ao seu entorno, o educador não se limita à supervisão, mas atua como um mediador, elaborando contextos de aprendizagem que favorecem o crescimento global. Ele funciona como um catalisador, pois suas ações e intervenções pedagógicas estimulam a curiosidade, fomentam a investigação e promovem a autonomia, sempre considerando as especificidades de cada criança; ao orientar as descobertas, converte essas experiências em oportunidades significativas para o desenvolvimento cognitivo, motor e social (Brasil 2018).

Ao adaptar as propostas pedagógicas às necessidades e interesses de cada bebê, o educador promove um desenvolvimento integral. Além disso, a flexibilidade e a escuta atenta do professor favorecem a criação de oportunidades de aprendizagem que

respeitam o desenvolvimento singular de cada criança, ao mesmo tempo que proporcionam desafios adequados para estimular novas descobertas e habilidades. Essa mediação consciente, que converte o ato de brincar em aprendizado, constitui um aspecto fundamental na educação infantil. Dessa forma, as DCNEI (Brasil, 2010, p. 19), asseguram que: “O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades”.

Conforme a BNCC, os objetivos de aprendizagem propõem o estabelecimento de interação com outras crianças da mesma faixa etária e com adultos, ajustando-se às dinâmicas do convívio social. Dessa forma, é imprescindível assegurar também a interação com diferentes grupos de bebês e crianças, promovendo um ambiente intencional que favoreça a livre exploração. Tal ambiente deve ser pautado na escuta ativa, em um olhar atento e sensível durante as interações, permitindo que os bebês possam experimentar, explorar e interagir de forma autônoma. Essa abordagem visa garantir que tais experiências sejam enriquecedoras e contribuam para o desenvolvimento de aprendizagens significativas (Brasil, 2018).

Outro aspecto relevante nos objetivos de aprendizagem estabelecidos pela BNCC (Brasil, 2018, p. 47), refere-se à necessidade de assegurar a manipulação de “materiais diversos e variados com o intuito de comparar suas diferenças e semelhanças”. Assim, serão propostas atividades que envolvem a exploração de texturas, sons, formas e cores, concebidas com a finalidade de ir além da mera descoberta sensorial.

Nesse contexto, os bebês são estimulados a resolver problemas de maneira intuitiva, promovendo o desenvolvimento da coordenação motora por meio do manuseio de diferentes materiais e, concomitantemente, incentivando o crescimento da linguagem, na medida em que começam a nomear e compreender os elementos no seu entorno. Cada atividade voltada para essas explorações representa uma oportunidade para integrar múltiplos aspectos do desenvolvimento infantil, possibilitando às crianças adquirir novas competências de modo natural e lúdico (Brasil, 2018). De acordo com o guia BNCC na Prática (Nova Escola, 2020, p. 25), a BNCC estabelece a necessidade de a criança,

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos com diferentes parceiros (criança e adultos), ampliando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas e relacionais (NOVA ESCOLA, 2020, p. 5).

Ao atuar com o grupo etário de 0 a 18 meses, é imprescindível que haja sensibilidade e atenção cuidadosa, uma vez que as crianças encontram-se em distintas fases de desenvolvimento. Dessa forma, na preparação do ambiente e na elaboração de propostas de exploração e brincadeiras, deve-se respeitar o ritmo individual de cada criança, oferecendo desafios compatíveis com suas capacidades e percebendo os estímulos adequados, como móveis para aquelas que ainda não seguram objetos ou atividades que promovam o engatinhar e a caminhada. O educador ao fazer isso favorece o desenvolvimento físico e motor dos bebês. Ademais, ao reconhecer que mesmo os mais novos possuem narrativas próprias e culturas específicas, o profissional valoriza a singularidade de cada criança, promovendo um espaço pautado no respeito e na aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, foi possível destacar a relevância do ato de brincar enquanto prática fundamental na educação infantil, especialmente nos anos iniciais de vida. Muito além de uma atividade meramente recreativa, o brincar desempenha uma função essencial no desenvolvimento integral das crianças pequenas, contribuindo para a aquisição de conhecimentos, o fortalecimento dos vínculos afetivos e o exercício da autonomia.

As estratégias pedagógicas planejadas demonstram-se essenciais para oferecer experiências que sejam significativas tanto do ponto de vista cognitivo quanto emocional, promovendo uma aprendizagem ativa, prazerosa e que respeite as particularidades de cada criança. Nesse contexto, a atuação do educador é vital: cabe a ele elaborar ambientes seguros, estimulantes e enriquecedores que incetivem a curiosidade, a exploração e a interação dos bebês com o seu entorno.

Ao considerar o ritmo individual de cada criança e proporcionar estímulos adequados, o professor assume uma postura sensível de guia, acolhendo, observando e intervindo com propósito consciente — sem prejudicar a capacidade natural do bebê de aprender através da brincadeira. Dessa forma, a mediação docente revela-se como elemento indispensável para que o brincar seja efetivado como uma ferramenta poderosa no processo de desenvolvimento.

Portanto, espera-se que este trabalho contribua para ampliar as discussões acerca da importância do brincar na primeira infância, reforçando sua posição central no projeto educativo. Reconhecer e valorizar essa prática é primordial para afirmar o direito das crianças a uma infância carregada de experiências significativas, fundamentadas no afeto, no respeito e na construção de uma educação verdadeiramente humanizadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.**

Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 27 abr. 2054.

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

Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf Acesso em: 10 out 2024.

BRAZELTON, t. Berry; **GREENSPAN**, Satanley I. **As necessidades essenciais das crianças:** o que toda criança precisa para crescer, aprender e se desenvolver. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAMPOS, Maria Malta. **Esta creche respeita criança:** critérios para a unidade creche.

In: **BRASIL.** Ministério da Educação. Secretaria da Educação. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 28 de abr. 2025.

NAVARRO, M. Carmem Díez. **Afetos e emoções no dia-a-dia da educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisas.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLDSCHMIED, Elinor; **JACKSON**, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche.** 2. ed. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

KÁLLÓ, Éva; **BALOG**, Györgyi (org.). **As origens do brincar livre.** 2. ed. São Paulo:Omnisciência, 2021.

KRAMER, Sonia. **Crianças e adultos em diferentes contextos** – desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação (p. 163-189). In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. 2^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MALAGUZZI, Loris. **Histórias, ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MOLCHO, Samy. **A linguagem corporal da criança**: entenda o que ela quer dizer com gestos, atitudes e sinais. São Paulo: Editora Gente, 2007.

NOVA ESCOLA. **BNCC na prática**: tudo o que você precisa saber da educação infantil. São Paulo: [S. l.], 2020.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. **Interações**: Ser professor de bebês - cuidar, educar e brincar, uma única ação. São Paulo: Editora Blucher, (Coleção InterAções), 2012.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MELLO, Suely Amaral. **A importância dos jogos e das brincadeiras na infância** (p. 41-52) In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MORENO, Gilmara Lupion; AQUINO, Olga Ribeiro de. *Trabalho Pedagógico na Educação Infantil*. Londrina: Edições Humanidades, 2007.

ROSEMBERG Fúlia. **A política de creche respeita criança**: critérios para políticas e programas de creche. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 28 de abr. 2025.

VELASCO, Calcida Gonsalves. **Brincar**: o despertar psicomotor. Rio de Janeiro: Sprit, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar**: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação. Londrina: O autor, 2005.

Capítulo 9

**A ESCRITA ACADÊMICA NA FORMAÇÃO DOS
LICENCIADOS DO CURSOS DE FÍSICA E MATEMÁTICA
DO IFRN/CAMPUS SANTA CRUZ**

Cristiane Maria Praxedes de Souza Nóbrega

A ESCRITA ACADÊMICA NA FORMAÇÃO DOS LICENCIADOS DO CURSOS DE FÍSICA E MATEMÁTICA DO IFRN/CAMPUS SANTA CRUZ

Cristiane Maria Praxedes de Souza Nóbrega

Professora de Língua Portuguesa do IFRN/Campus Santa Cruz

Dra. Estudos da Linguagem – UFRN

cristiane.nobrega@ifrn.edu.br

RESUMO

Estudos na área de linguagem têm mostrado resultados satisfatórios ou não em investigações acerca da linguagem em contextos específicos, focando o letramento textual na perspectiva de gênero, sob a qual o texto é compreendido como um processo, como uma unidade pragmático-discursiva em que estão envolvidas questões de ordem linguística e extralingüística. Nessa direção, a aquisição de uma competência textual nasce bem antes do ato de escrever e mobiliza uma série de questões que perpassam pela leitura, pelo conhecimento enciclopédico e pelas condições de produção que foram geradas ou não no contexto escolar e que, portanto, são responsáveis também pelo nível de letramento textual desses alunos. Assim, nosso objetivo é refletir sobre questões relacionadas à produção escrita do gênero acadêmico/escolar do aluno das Licenciaturas em Física e em Matemática do IFRN/Campus Santa Cruz. Incialmente, averiguamos o letramento textual deles para conhecermos as dificuldades textuais mais recorrentes. Em seguida, propormos uma intervenção pedagógica com base no diagnóstico formulado. Para tanto, utilizamos a abordagem quali-quantitativa (MINAYO, 1994; SEVERINO, 2007) e embasamos nossa fundamentação teórica nos estudos perspectivados pela abordagem textual-discursiva, dentre eles, Marcuschi (2002; 2008) e os estudos do letramento a partir de Kleiman (1995). Em síntese, os resultados apontaram para o fato de que o desenvolvimento de um letramento acadêmico ocorrerá durante todo o curso e isso se justifica pelo fato de ainda ser a escrita acadêmica uma dificuldade para alunos iniciantes em graduação e a oferta da disciplina de LPTA logo nos semestres iniciais do curso é essencial para que esse aluno consiga ter as primeiras experiências com a escrita acadêmica, mesmo que ainda persistam inadequações que serão, em parte, ajustadas no decorrer do curso.

Palavras-chave: Produção escrita. Gênero acadêmico. Licenciaturas.

ABSTRACT

In this article, we seek to reflect on issues related to written academic / scholarly genre of student of the Mathematics and Physics degrees of IFRN/Campus Santa Cruz. Studies in the field of language have shown satisfactory results in language research in specific contexts, focusing on textual literacy in the gender perspective, under which the text is understood as a process, as a pragmatic-discursive unit in which questions of linguistic and extralinguistic order. In this direction, the acquisition of a textual competence arises well before the act of writing and mobilizes a series of questions that permeate the reading, the encyclopedic knowledge and the production conditions that were generated or not in the school context and that, therefore, are responsible also by the level of textual literacy of these students. In this way, we sought to ascertain the textual literacy of the students entering these degrees, what were the most recurrent difficulties and, based on these data, we propose an intervention to ascertain the performance of these students after having studied the subject Reading and Writing Academic Text. In order to do so, we use the qualitative-quantitative approach (MINAYO, 1994; SEVERINO, 2007) and base our theoretical foundations on the perspectives of the textual-discourse approach, among them Marcuschi (2002; 2008) and the literacy studies from Kleiman (1995).

Keywords: Written production. Academic gender Graduation.

1. INTRODUÇÃO

O Campus Santa Cruz, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, surge no contexto das políticas educacionais de expansão e interiorização que visavam, sobretudo, ampliar a oferta de vagas por meio da democratização do acesso a esta instituição em diversas localidades do estado. Nessa direção, tem-se como missão prover conhecimentos, habilidades e práticas voltadas para o fortalecimento do desenvolvimento local ao capacitar muito mais pessoas em suas cidades/locais de origem e entorno. Desse modo, os Institutos Federais “devem explorar as potencialidades de desenvolvimento, a vocação produtiva de seu *lócus*; a geração e transferência de tecnologias e conhecimentos e a inserção, nesse espaço, da mão de obra qualificada” (PACHECO, 2011, p. 22)

O Campus de Santa Cruz, integrando a II fase desse plano de expansão das redes federais, principiou suas atividades em 1º de setembro de 2009, inicialmente, com a oferta dos cursos subsequentes em Informática e em Refrigeração e Climatização, o curso Técnico Integrado na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o curso de

Licenciatura em Física. No ano seguinte, são ofertados os cursos Técnico Integrado Regular em Informática e o Técnico Integrado Regular em Refrigeração e Climatização. Nestes 10 anos de atuação, o referido Campus além de oferecer os cursos de ensino médio e subsequente nas modalidades já mencionadas, vem ampliando o seu leque com a oferta da Licenciatura em Matemática, mais um curso subsequente na modalidade EaD; em média, dez cursos de Formação Inicial e Continuada e cerca de 45 cursos de extensão. Com isso, cumprindo sua missão prioritária: que é a de prover contribuições significativas no âmbito da formação humana, da formação para o trabalho e do desenvolvimento social e econômico.

No que tange, especialmente, à formação de nível superior, o Campus de Santa Cruz com vistas a atender a uma demanda da região já em 2009, consegue a autorização para o funcionamento da Licenciatura em Física com oferta no segundo semestre deste mesmo ano. Em 2012, seria a vez da Licenciatura em Matemática. A oferta dessas licenciaturas surge como uma ação necessária a partir do que averiguamos na pesquisa INEP (2003), que nos traz um dado preocupante referente à formação de professores de Física e Matemática no Brasil: constatou-se que apenas 457 mil formandos concluem os cursos de licenciaturas das disciplinas acima citadas, sendo que esta quantidade é ainda insuficiente para abranger a demanda do segundo ciclo do ensino fundamental. Portanto, verificamos que essa realidade era bem perceptível na região da Borborema Potiguar, onde se encontravam as instalações do Campus, quando soubemos que, a título de exemplo, escolas da região passavam o ano letivo inteiro sem professores qualificados para atuarem nessas áreas do conhecimento, dentre outras situações que não serão relatadas aqui por fugirem aos objetivos propostos.

O IFRN, pelo seu comprometimento com o desenvolvimento do Estado e, em especial, da cidade de Santa Cruz e entorno, busca por meio dessas licenciaturas suprir essa demanda e, para tanto, apresenta uma proposta curricular que seja compatível com as exigências legais e que atenda às necessidades da sociedade em relação à formação de professores.

Todavia, a oferta por si não é garantia de que tenhamos os êxitos esperados ou que sejam alcançados com facilidade e sem obstáculos a serem transpostos. Há que se considerar que a carência de professores qualificados, não só na área das referidas disciplinas, mas em várias outras, em particular, Língua Portuguesa; e problemas de outras ordens que fragilizam o ensino público, de um modo em geral, favorecem a uma

formação longe daquela adequada aos egressos do ensino médio. Assim, queremos ressaltar que o aluno que chega a nossa instituição nos apresenta – uma parte deles – uma série de lacunas no que diz respeito a sua aprendizagem em vários âmbitos do conhecimento. Nessa direção, este artigo visa contribuir ao refletir sobre o letramento desses alunos ao adentram nesse novo espaço, o qual exigirá novos olhares e novas aprendizagens.

Essa investigação iniciou-se no semestre 2016.1, no qual alunos de Física cursavam Leitura e Produção de Textos Acadêmicos (LPTA); e os da Matemática, Língua Portuguesa (LP). É importante reconhecermos que esses estudantes estão, em sua maioria, vivendo um processo de transição do Ensino Básico para o Superior, sabemos que não se trata de uma mudança simples, devido a diversos aspectos e, em particular, naquele que se reporta à prática da escrita de gêneros específicos da graduação, a exemplo, o resumo e a resenha, conforme os estudos de Machado (2004).

Esse dois níveis de ensino apresentam características e perspectivas, em relação à linguagem, bem diversificadas umas das outras. E, será ainda na graduação, que os alunos deverão adotar uma nova postura de pensar e agir que lhes possibilitem também um letramento capaz de lhes conferir uma melhor competência textual, pois agora os novos gêneros textuais exigidos neste ambiente discursivo, por exemplo, são muito mais complexos e, portanto, exigirá muito mais esforços da parte deles.

A razão da escolha da temática da nossa pesquisa, portanto, justifica-se pelo fato de observarmos que os alunos das respectivas licenciaturas têm demonstrado certas dificuldades que envolvem o seu letramento textual/acadêmico. De modo que as consequências desse processo, além de interferir diretamente no seu desempenho acadêmico, podem torná-los indivíduos limitados para competirem em um mercado de trabalho que exige cada vez mais habilidades e competências textuais necessárias a um bom desempenho profissional, sendo ainda mais agravante pelo fato de estarem sendo preparados para o mercado de trabalho como possíveis futuros docentes que não dominam satisfatoriamente a produção escrita dos gêneros da esfera acadêmica.

Compreendemos, desse modo, que preparar os alunos para expressar textualmente o conhecimento adquirido seja uma competência necessária para quem aspira à docência, bem como uma necessidade para que possam também disseminar o conhecimento produzido na academia.

Tomando ainda como ponto de reflexão para a investigação que se pretende realizar, é preciso lembrar que a formação do currículo das referidas licenciaturas contempla apenas uma disciplina de (LP) e uma de (LPTA). Isso é até compreensível, levando-se em consideração a especificidade das graduações em questão e imaginando que o aluno ao chegar a esse estágio já deveria apresentar um domínio satisfatório para o nível de ensino ao qual se propõe. Todavia, essa não é bem a realidade vivenciada, haja vista o índice de desempenho de parte desses alunos, tema de discussão e preocupação do colegiado das licenciaturas em foco.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre questões relacionadas à produção escrita do gênero acadêmico/escolar do aluno das Licenciaturas em Física e em Matemática do IFRN/Campus Santa Cruz que estavam cursando as disciplinas de LP e LPTA, respectivamente nas Licenciaturas em Matemática e Física no semestre 2016.1; e, para isso, buscamos averiguar, inicialmente, o letramento textual desses alunos, com vistas a conhecer quais eram as suas dificuldades mais recorrentes em relação à prática escrita de textos, em especial, dos gêneros estudados na disciplina LPTA.¹

Com as informações coletadas, propusemos uma intervenção pedagógica que lhes viabilizasse estratégias para apropriação de recursos com vistas a uma produção textual acadêmica adequada ao nível de ensino e, consequentemente, ao futuro exercício da docência. Essa intervenção se deu logo após todos os envolvidos terem contato com a disciplina LPTA.²

Para atender aos objetivos propostos, a nossa investigação trouxe para a cena teórica o conceito de letramento a partir de (KLEIMAN, 1995), o de texto (BEAUGRAND; DRESLLER, 1997) e o de gênero (MARCUSCHI, 2002; 2008).

¹ Essas disciplinas são oferecidas logo no início dos cursos; uma em cada semestre, sendo LP pré-requisito para LPTA.

² Elucidamos que a oferta dos cursos ocorre de forma alternada a cada semestre, ou seja, em um semestre oferta-se a licenciatura em Física e no outro a licenciatura em Matemática e, assim, sucessivamente, de modo que os alunos da Física em 2016.1 já estavam cursando LPTA e os da Matemática ainda estavam cursando LP. Portanto, tanto a aplicação do questionário quanto a intervenção só ocorreram em meados de 2016.2 quando todos já teriam tido contato com LPTA.

REFERENCIAL TEÓRICO

Estudos na área de Linguística Aplicada têm mostrado resultados satisfatórios ou não em investigações acerca da linguagem em contextos específicos, focando, dentre outras possibilidades, a questão do letramento textual na perspectiva de gênero, na qual o texto não é mais compreendido como um produto, mas como um processo, como uma unidade pragmático-discursiva em que estão envolvidas questões de ordem linguística e extralinguística. (BEAUGRAND; DRESSLER, 1997).

Nessa direção, a aquisição de uma competência textual nasce bem antes do ato de escrever e mobiliza uma série de questões que perpassam pela leitura, pelo conhecimento enciclopédico e por que não dizer também pelas condições de produção que foram geradas ou não no contexto escolar e que, portanto, são responsáveis também pelo nível de letramento textual desses alunos.

Ao nos reportarmos a letramento textual, de forma breve, estaremos aqui ancorando nossas reflexões em busca de se discutir como é que esse aluno chega aos bancos da universidade em relação a sua competência textual, isto é, quais práticas de escrita lhes foram apresentadas na educação básica, por exemplo, capazes de lhes favorecer positiva ou negativamente aos novos letramentos que a esfera acadêmica exigirá na produção dos gêneros desse ambiente.

Ao buscarmos averiguar esse grau de letramento, enveredamos pela concepção de letramento como o conjunto de práticas sociais de uso da escrita em que, no âmbito da escola, aplica-se a ensinar como se produz os gêneros de acordo com os diversos contextos nos quais se inserem (Kleiman, 1995). Nessa acepção, letramento confluí para com a concepção de gênero que se adota nos Estudos da Línguística Textual, a exemplo de Marcuschi (2008, p.151), que considera os gêneros “como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas na linguagem” que “contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas no dia a dia”. (MARCUSCHI, 2002, p. 19)

O universo acadêmico demanda um tipo de letramento que, pelas suas especificidades, possui um grau de complexidade não habitual para quem, de repente, precisa conhecer e experimentar a escrita de gêneros até então pouco exigidos na vida escolar desses discentes, uma vez que novas situações sociocomunicativas se farão presentes no seu cotidiano, tais como: participação em eventos científicos, realização de estágios supervisionados, participação em projetos de pesquisa e em monitorias,

apresentação e defesa de TCC, entre outros. De modo que, integrar essas atividades, exigirá desses alunos a produção escrita de uma variedade de gêneros próprios da esfera acadêmica.

Entretanto, não se pode considerar que esse aluno não seja detentor de um letramento X, na realidade o que acontece é que este aluno não está familiarizado com as novas possibilidades de uso da escrita nesse universo que é novo para ele. Nessa direção, deve-se considerar todo o potencial de letramento dele e proporcionar novos letramentos a partir dos contextos em que serão exigidos.

No ambiente acadêmico [...] exemplos de gêneros utilizados são resumos, resenhas, fichamentos, projetos de pesquisa e artigos científicos. Essas “modelagens de gêneros-alvo, ou centrais” (FIGUEIREDO; BONINI, 2006, p. 427), são os enquadres em que os estudantes irão expor criticamente seus conhecimentos de modo a participarem do desenvolvimento das atividades no sistema em que atuam. (ARAÚJO, C. M, de; BEZERRA, B. G., 2013)

Sendo assim, apresentar para esses alunos os gêneros como os citados acima, suas propriedades formais e prescritivas, suas funcionalidades, as relações de poder que envolvem sua produção e publicação são os caminhos para promover o letramento desses alunos de modo a responderem satisfatoriamente às demandas que surgirão no ambiente acadêmico e, posteriormente, na atuação docente quando já formados e multiplicadores de letramentos.

DO DIAGNÓSTICO À INTERVENÇÃO: O CAMINHO PERCORRIDO

Concentramos nossa investigação numa abordagem qualiquantitativa, que consiste em investigar os dados no geral, desde a realidade dos envolvidos na pesquisa até a quantificação das informações, pois conforme Minayo (1994), a interação dessas duas abordagens é bastante favorável porque evita, por exemplo, uma compreensão limitada do problema, uma vez que a aplicação dos dois métodos amplia os horizontes do pesquisador, visto que não apenas quantifica a realidade capturada nos dados, mas os analisa, pois ao cotejá-los e mensurá-los também os descreve e interpreta-os. Portanto, a interação das duas abordagens evita possíveis dicotomias.

Apesar de já ser um consenso e uma prática correntes hoje, no Brasil, de que o ensino de língua portuguesa, em seus diversos níveis e modalidades, deve-se pautar por meio de uma abordagem textual-discursiva e de que o conceito de letramento já se

encontra disseminado nos estudos e práticas docentes, ainda assim é preocupante os índices de desempenho dos alunos no tocante à produção de texto, haja vista os resultados advindos dos processo seletivos a que os alunos são submetidos, a exemplo o ENEM.

Pensando dessa forma, entendemos ser necessário conhecermos o letramento textual dos alunos ingressantes que se dispuseram a participar da experiência realizada em uma turma de cada licenciatura ofertada pela instituição no campus de Santa Cruz. Para tanto, estabelecemos, como primeira atividade, a aplicação de um questionário de modo que podemos traçar o perfil de nossos alunos em relação ao seu letramento textual. Em seguida, propomos atividades de produção textual. Nessa etapa, uma das turmas ainda estava concluindo a disciplina LPTA, uma das razões para que trabalhássemos na proposta de intervenção apenas com o gênero resumo, nos moldes apresentados por Machado (2004), uma vez que esse gênero é um conteúdo trabalhado logo nas primeiras aulas de LPTA.

Do diagnóstico

O questionário citado anteriormente era composto por 10 perguntas nas quais obtivemos a informação de quais gêneros textuais escritos esses estudantes estavam mais acostumados a ler e a produzir e quais eram suas maiores dificuldades na produção de textos acadêmicos. Tivemos o cuidado de aplicar o questionário logo após as primeiras aulas do semestre 2016.2 quando os alunos da matemática já estavam cursando LPTA.

Nessa atividade, conseguimos a participação de 18 alunos, os demais justificaram não ter tempo para comparecer no dia e horário que marcamos a realização da atividade. Uns alegaram estar trabalhando; outros disseram que coincidia com os horários de outras disciplinas do curso.

Optamos por construir um questionário que gerasse dados para demonstrar a proficiência do aluno em termos de leitura e escrita e, em um segundo momento, focasse o letramento no âmbito dos gêneros acadêmicos.³ Para tanto, elaboramos o questionário com as seguintes perguntas:

³ É importante lembrarmos que as primeiras aulas de LP, nas licenciaturas citadas, conforme ementa dos cursos versam sobre noções de texto, estrutura e composição de alguns gêneros do discurso, além de conteúdos de gramática normativa. Desse modo, todos os alunos envolvidos tiveram acesso a esses conteúdos, lembrando ainda que a abordagem do ensino de LP na educação básica é toda ela pautada na perspectiva dos gêneros, segundo as orientações normativas do MEC que rege a estrutura curricular e os conteúdos a serem trabalhados nesse nível de ensino nas esferas estadual, municipal e federal; bem como

Quadro 01: Questionário para conhecer o letramento do aluno ingressante na Licenciatura em Física e em Matemática.

Questionário	
1ª pergunta	Você tem hábito de leituras?
2ª pergunta	O que costuma ler? Quais gêneros?
3ª pergunta	Qual o último texto que você leu? E qual a esfera de circulação do texto?
4ª pergunta	Você tem dificuldades de produzir textos escritos?
5ª pergunta	Quais as suas dificuldades na produção de textos escritos? Liste-as.
6ª pergunta	Dos gêneros listados abaixo, assinale os que você já leu até o momento e informe os que já produziram: resumo, resenha, fichamento, relatório, projetos, artigos científicos, TCC, dissertação, tese, monografia.
7ª pergunta	Dos gêneros citados acima, quais você desconhece?
8ª pergunta	Quais habilidades ou conhecimentos você considera necessários para se produzir textos acadêmicos listados na questão 06?
9ª pergunta	Liste quais dificuldades que você tem ou terá para produzir textos da esfera acadêmica.
10ª pergunta	Para você o que representa a escrita de textos acadêmicos? Qual a importância desses textos na esfera acadêmica.

Fonte: Elaborado pelo autor

Inicialmente, os alunos foram indagados a respeito de terem ou não hábitos de leituras, dos 18 alunos participantes, 50% disseram que tinham hábitos de leitura, os outros 50% responderam negativamente, entretanto estes não percebem que estão cotidianamente lendo, uma vez que são discentes em exercício. Isso sugere que a ideia de hábitos de leitura esteja relacionada a determinadas práticas restritas a gêneros específicos, possivelmente em formato de livros ou suportes afins.

Essa inferência nos é confirmada quando verificamos as respostas que nos foram dadas nas questões 02 e 03, respectivamente “O que costuma ler?, Quais gêneros?” e “Qual o último texto que você leu/ E qual sua esfera de circulação”. Organizamos os dados em uma tabela, de modo que pudemos constatar que todos os participantes, até mesmo os que responderam não ter hábitos de leitura, indicaram a leitura de algum texto. Alguns

no âmbito do ensino privado ou público. Já em LPTA, logo nas primeiras aulas, já se começa a trabalhar com gêneros específicos da esfera acadêmica.

informaram mais de um tipo de gênero, sendo eles da esfera literária, religiosa, acadêmica/escolar e gêneros do cotidiano. Os mais citados foram romances, contos, ficção científica, notícias, artigos científicos e livros didáticos, sendo estes últimos relacionados aos cursos de suas respectivas licenciaturas. Em relação à esfera de circulação, os poucos que responderam se reportaram a três esferas nas quais tivemos um número maior de gêneros por eles citados: literária, religiosa e científica/acadêmica.

Na pergunta 4 “Você tem dificuldades de produzir textos escritos?”, apenas 01 aluno respondeu que não tinha, 08 afirmaram ter dificuldades e 09 disseram que às vezes tinham dificuldades.

Na questão 05, os alunos foram motivados a pensar quais seriam essas dificuldades. Ainda que nomeadas de maneiras diferentes, identificamos que em sua grande maioria essas dificuldades estavam centradas em questões relacionadas ao conhecimento do gênero solicitado e do tema proposto; questões relacionadas à coesão, à capacidade de argumentar, de iniciar o texto e de agrupar ideias em blocos de parágrafos. Poucos responderam ter dificuldades com a ortografia e com a organização de frases sintaticamente bem articuladas.

A partir da questão 06, as perguntas eram bem específicas ao universo acadêmico: listamos 10 gêneros da esfera acadêmica e solicitamos que informassem quais já tinham lido e quais já tinham produzido. Obtivemos o seguinte resultado:

Quadro 2: Gêneros lidos e produzidos

GÊNEROS	LIDOS	PRODUZIDOS
RESUMO	16	11
RESENHA	13	07
FICHAMENTO	08	03
RELATÓRIO	11	09
PROJETOS DE PESQUISA	12	06
ARTIGOS CIENTÍFICOS	13	06
MONOGRAFIA	03	01
TCC	05	03
DISSERTAÇÃO	13	08
TESE	04	01

Fonte: elaborado pelo autor

Nessa questão, observamos que, em sua maioria, os gêneros listados não eram desconhecidos para os discentes. Dentre os mais citados como lidos e produzidos estão o resumo, a resenha, dissertação, relatório, artigos científicos, projeto de pesquisa, relatório e fichamento. Provavelmente, esse letramento já seja decorrente de seu ingresso nas

licenciaturas, uma vez que esses gêneros não são tão comuns na educação básica. Entretanto, pelos dados obtidos, julgamos que a dissertação a que o aluno faz menção não seja a dissertação de mestrado, mas os textos dissertativos comumente trabalhados no ensino médio quando da preparação para o ENEM. Isso fica ainda mais explícito ao verificarmos que poucos são os que disseram ter lido ou produzido TCCs, monografias e teses. Sendo essa informação confirmada na questão 07 quando esses três últimos gêneros são citados como os mais desconhecidos por uma boa parte dos alunos investigados.

As perguntas 08 e 09 são fundamentais para analisarmos o quanto esse aluno conhece o que são e como se produz os gêneros acadêmicos, mesmo já tendo estudado em LPTA, pois ao serem indagados sobre o que considera como necessário para se produzir textos acadêmicos, 50% deles se reportaram exclusivamente ao domínio normativo/prescritivo da língua portuguesa – contrariando o que responderam na questão 05 – e poucos foram aqueles que atentaram para elementos da composição dos gêneros, do conhecimento sobre o tema tratado, das normas da ABNT e de embasamento teórico-metodológico. Alguns nem mesmo responderam às questões, deixando-as em branco, demonstrando total desconhecimento ou desinteresse sobre o assunto. Se compararmos ao que responderam na questão 06, observamos que o aluno consegue identificar o gênero acadêmico no qual se enquadra o texto, entretanto ao ser indagado sobre a estrutura composicional e as competências linguístico-textuais para produzi-los, eles apresentaram desconhecimento.

Para finalizar, a 10^a questão centrava-se exatamente sobre a compreensão desses alunos acerca do papel social e da importância da circulação desses gêneros na esfera acadêmica, no sentido das contribuições e soluções que os resultados das pesquisas publicadas nesses gêneros podem trazer para a esfera do conhecimento no qual a pesquisa se aplica. Desse modo, das 23 repostas dadas⁴, apenas 05 focaram a importância da socialização das pesquisas e apenas 01 focou a importância da pesquisa ao trazer soluções para os problemas que permeiam a sociedade. E as demais centraram em questões que se voltavam para a apropriação da escrita acadêmica com o fim apenas de obter melhor resultado no desempenho acadêmico. Portanto, podemos concluir que, em sua maioria, os graduandos ainda não tinham consciência a respeito dos propósitos e

⁴ Como se trata de uma questão aberta, os alunos poderiam atribuir mais de uma resposta à questão.

funções dos gêneros acadêmicos, uma vez que apenas 05 respostas tocaram na questão da socialização e divulgação das pesquisas e apenas 01 resposta mencionou a contribuição das pesquisas na resolução de problemas.

Nessa direção, entendemos que ainda falta a esses alunos um processo de pertencimento e identificação com os propósitos a que se destina a produção acadêmica, imergir na vivência do universo acadêmico de modo a permitir-se conhecer os letramentos que a academia oferece e exige desses alunos. Eles ainda se veem como um mero estudante que objetiva, ao final, um bom desempenho acadêmico que lhes proporcione concluir o curso e está apto para concorrer no mercado de trabalho. Ainda não se deu conta de que na academia é também primordial a produção e socialização do conhecimento como forma de promover o desenvolvimento dos povos e das nações em busca da resolução dos diversos problemas que impactam a vida em sociedade, sejam eles de natureza tecnológica, filosófica, educacional, biológica, ambiental e, até, religiosa. Com isso, o letramento acadêmico torna-se um ato mecanizado, no qual o graduando se concentra em aprender modelos de escrita já padronizados em relação aos gêneros solicitados, faltando-lhes um quê de autoria e originalidade. Decorrente disso, talvez seja, portanto, uma produção aquém do esperado em se tratando de aspectos linguísticos, composticionais e performáticos dos gêneros a serem produzidos.

Nesse sentido, vale salientar que os graduandos, no decorrer das licenciaturas em estudo, não cursarão mais nem uma disciplina que tenha como objetivo conteúdos focados em ensinar a produzir textos acadêmicos, ficando a critério dos professores das demais disciplinas auxiliá-los na produção dos textos acadêmicos.

Da intervenção

A intervenção ocorreu quando todos os participantes já haviam estudado alguns gêneros acadêmicos, pois aplicamos uma tarefa que exigia dos colaboradores a produção de um dos gêneros acadêmicos estudados na disciplina de LPTA, dentre eles, escolhemos como objeto da intervenção o gênero resumo, conforme estudado em MACHADO (2004), na disciplina acima citada. Nessa etapa, dos 18 alunos que responderam ao questionário, somente 10 participaram desse momento. Os demais não compareceram no dia da aplicação e não justificaram quais foram os motivos, levando-nos a imaginar que, possivelmente, desistiram devido à natureza da atividade: produção de texto.

Para tanto, foi solicitado aos discentes que lessem o texto “Truculência na internet”, de Marcelo Leite. Em seguida, foi solicitada a leitura de mais dois textos, ambos consistiam em resumos do texto de Marcelo Leite. Após a leitura desses dois textos, foi solicitado que respondessem três questões. A primeira era estruturada em um quadro contendo 11 descritores que apresentavam características do gênero resumo. O aluno deveria avaliar cada texto respondendo SIM OU NÃO de acordo com a relação entre o descritor e o texto resumo avaliado. Na questão dois, solicitamos que, após preencher o quadro da primeira questão e com base nas respostas dadas, respondesse a seguinte indagação: *“Após responder o quadro acima, qual dos textos corresponde de forma mais adequada à estrutura do gênero resumo?”*. A terceira questão solicitava ao aluno ler atentamente o texto *“O porquê da violência no ser humano e na sociedade”*, de Leonardo Boff, e, em seguida, produzir um resumo.

O resumo 02 era o texto que atendia à estrutura e composição do gênero resumo, conforme MACHADO (2004). Tabulando as respostas dos alunos tivemos o seguinte resultado:

Quadro 3: Descritores para resumos 01 e 02

Descritores	% de acertos resumo 01	% de acertos resumo 02
Apresentou o título do texto original.	100%	90%
Apresentou e retomou, de forma diversa, o autor do texto original.	100%	100%
Detectou tese, argumentos e conclusões.	30%	100%
Atribui ações ao autor do texto principal.	100%	100%
Selecionou informações importantes.	40%	90%
Manteve relações lógicas, com uso adequado de conectores.	30%	70%
Utilizou organizadores textuais.	50%	100%
Fez paráfrase do texto original.	40%	50%
Não emitiu posicionamentos pessoais ou juízo de valor.	90%	60%
Apresentou coerência entre as partes do texto.	50%	40%
Apresentou domínio da norma padrão.	40%	70%

Fonte: elaborado pelo autor

Verificamos que ainda há um quantitativo de alunos que não conseguem identificar alguns dos recursos discursivos, linguísticos e textuais pertinentes à composição do gênero resumo. Entretanto, ao serem indagado na segunda questão sobre quais dos textos/resumos apresentados correspondem de forma mais adequada ao gênero resumo,

90% dos alunos responderam que seria o texto/resumo dois, ou seja, identificaram qual dos dois textos se constituía como gênero resumo, no entanto parecem desconhecer as nomenclaturas linguístico-textuais já estudadas relacionada ao gênero resumo e que lhes foram apresentadas na atividade de intervenção, tais como: organizadores textuais, conectores, paráfrases, juízos de valor, coerência etc..

Nessa direção, averiguamos que 40% dos resumos avaliados receberam o conceito de muito bom por atender à estrutura do resumo, conforme MACHADO (2004), outros 40% apresentavam problemas inerentes à retomada do autor do texto e não trazia as ideias principais do texto original e algumas inadequações em relação à norma escrita. Para nossa satisfação, apenas 20% dos resumos foram avaliados como problemáticos por não apresentarem paráfrases do texto original, isto é, apenas mera cópia; por não constar as ideias importantes do texto original ou apresentá-las como se fossem suas e não do autor do texto; pela ausência e/ou inadequação do uso de organizadores e conectores textuais e por apresentarem desvios da norma escrita padrão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de refletirmos sobre questões relacionadas à produção escrita de gênero acadêmico/escolar do aluno iniciante nas licenciaturas em Física e Matemática, decidimos verificar o letramento textual desses alunos com vistas a conhecer quais eram as suas dificuldades recorrentes em relação à prática escrita de textos acadêmicos, em especial, dos gêneros estudados na disciplina LPTA, ofertada logo no segundo semestre dos cursos referenciados. Não foi surpresa para nós observamos que esses alunos ainda apresentavam lacunas relacionadas à produção do texto acadêmico, mesmo já cursando a disciplina que visa justamente o trabalho com a produção acadêmica.

Esse esboço já é verificado logo no início da investigação quando apenas 18 alunos, em um universo de, aproximadamente, 50, alunos dispuseram-se a participar do processo, ficando ainda mais explícito na fase da intervenção quando apenas 10 – dos 18 alunos – apareceram para participar dessa etapa. Os demais não apresentaram justificativas.

Podemos inferir que parte desse alunado não se engajou nessa investigação ou por total desinteresse/apatia ou porque, para eles, esse universo acadêmico ainda é visto com temor e, portanto, participar dessa investigação seria ao mesmo tempo revelar e encarar

suas dificuldades nesse processo de apropriação de escrita acadêmica, talvez compreendido por muitos como uma situação desconfortável e difícil de conviver, visto que a consciência dessas limitações talvez os pusesse numa situação de desafio ou desestímulo. Nunca é fácil aceitar limitações e entender que é preciso esforço e dedicação para alcançar os êxitos esperados.

No entanto, os resultados dessa investigação revelaram não só o letramento desses alunos, com suas superações e limitações, mas também um dado interessante e que nos levou a algumas reflexões e conclusões decorrentes do nosso propósito investigativo: de que o desenvolvimento de um letramento acadêmico ocorrerá durante todo o curso e isso se justifica pelo fato de ainda ser a escrita acadêmica uma dificuldade para alunos iniciantes em graduação; a oferta da disciplina de LPTA logo nos semestres iniciais do curso é essencial para que esse alunado consiga ter as primeiras experiências com a escrita acadêmica, mesmo que ainda persistam inadequações – como as já comentadas nas análises – observamos que os discentes foram capazes de reconhecer gêneros da esfera acadêmica, indicando portanto uma internalização dos gêneros estudados e, quando solicitados a responder às atividades do processo de intervenção, os resultados foram, de modo geral, até bons, considerando claro, somente aqueles que ficaram para essa etapa.

Todavia, somos cientes de que durante esse processo investigativo um dos fatores que somaria positivamente seria ter oportunizado a esses alunos a escrita de textos com fins práticos, melhor dizendo, que a escrita dos textos no processo de intervenção não se restrinjam apenas a apreensão e reprodução de modelos a serem exigidos no universo acadêmico, mas que de fato fossem produzidos para um fim e uma prática concreta e real, isto é, não fossem tomadas apenas como meras atividades a serem exercitadas com fins de internalização de um modelo de gênero estudado. Embora, ressaltamos que esse gênero seria deveras utilizado por eles no decorrer do curso na composição de outros gêneros acadêmicos, tais como, TCCs, relatórios, artigos científicos, etc.

Portanto, diante dos dados, concluímos que, embora ainda sendo uma minoria, o aluno iniciante na graduação consegue dar um salto qualitativo no que diz respeito ao letramento referente à escrita de textos acadêmicos, ao menos em relação à produção de textos mais sintéticos, conforme verificamos na produção do resumo. Outro dado observado foi que os alunos de graduação, em sua maioria, ainda tendem a apresentarem a mesma percepção de escrita que tinham antes de ingressarem na universidade: uma

percepção muito relacionada às questões lexicogramaticais, isto é, boa parte dos discentes ainda não deu conta de que a produção textual é construída e mediada em um processo interativo no qual os propósitos comunicativos, os interlocutores envolvidos, o contexto de produção são elementos essenciais e que devem ser considerados na produção de todo e qualquer texto. Possivelmente, o despertar da função social dos textos da esfera acadêmica sejam compreendidos, ao menos por uma parcela significativa de alunos (é o que se espera), no decorrer da graduação, quando lhes forem exigidos desempenho e participação nas diversas atividades que o universo acadêmico lhes proporcionará e que, possivelmente, irão recorrer ao que lhes foram ensinados na disciplina de LPTA. Infelizmente, sabemos que outros estarão ali apenas cumprindo atividades de forma mecanizada com vistas a obter um diploma ao final do curso sem que se deem conta de seu papel social nessa esfera de conhecimentos e saberes produzidos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, C. M.; BEZERRA, B. G. Letramentos Acadêmicos: Leitura e Escrita de Gêneros Acadêmicos No Primeiro Ano do Curso de Letras. In: **DIÁLOGOS – Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade** – N.º 9 – Maio/Junho – 2013. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/280761363_Letramentos_Academicos_Leitura_e_Escrita_de_Generos_Academicos_No_Primeiro_Anо_dо_Curso_de_Letras](https://www.researchgate.net/publication/280761363_Letramentos_Academicos_Leitura_e_Escrita_de_Generos_Academicos_No_Primeiro_Anو_dо_Curso_de_Letras).
- BEAUGRANDE, Robert-Alain; DRESSLER, Wolfgang. **Introducción a la lingüística del texto**. Tradução de Sebastián Bonilla. Barcelona: Ariel, 1997.
- BOFF, Leonardo. O porquê da violência no ser humano e na sociedade. Disponível em: <https://www.dm.jor.br/opiniao/2017/06/o-porque-da-violencia-no-ser-humano-e-na-sociedade/>. Acesso em 02/05/2016.
- KLEIMAN, Ângela. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola In: _____. (org.) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p.15-59.
- KLEIMAN, Ângela **Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco).
- LEITE. M. Truculência na internet. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 21 set. 2003. Caderno Mais. p. 2.
- MACHADO, Anna Rachel (Org.) **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MINAYO, M. C. de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

PACHECO, Eliezer. Os institutos federais uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: PACHECO, Eliezer (Org.). **Os institutos federais uma revolução na educação profissional e tecnológica.** São Paulo: Moderna, 2011. p. 13-32. Disponível em:
www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB34572A4A01345BC3D5404120.

AUTORES

Aldeane Santos Oliveira

Graduada em Letras com Ingles - FTCEAD e Mestranda em Educação - UNEATLÂNTICO.

Claudeir Manoel da Silva

Graduado em Letras com Inglês – CESVASF. Mestrando em Educação - Uneatlântico

Cristiane Maria Praxedes de Souza Nóbrega

Professora de Língua Portuguesa do IFRN/Campus Santa Cruz. Doutora em Estudos da Linguagem – UFRN. E-mail: cristiane.nobrega@ifrn.edu.br

Daniele Noal Gai

Professora Associada do Departamento de Estudos Especializados (DEE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Grete Matos dos Santos

Graduada em Geografia - UNIASSELVI e Mestranda em Educação – UNEATLÂNTICO.

José Glaucio da Silva

Graduando do curso de Licenciatura em Matemática da UFPE. Email: Joseglaucio.silva@ufpe.br

Leilane Cruz da Silva

Mestranda em Educação – Uneatlântico.

Luana da Conceição Cabral Olimpio

Licenciatura em Pedagogia -Centro Universitário FAVENI- UNIFAVENI. Educadora na EMEI Iracema Oliveira de Mello. Email: luanaolimpiocabral@gmail.com

Luiz Gustavo Santos da Silva

Pós-Doutor em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC-UESB). Email: gustavofirmina@gmail.com

Maria Conceição Silva Barros

Graduada em Letras Vernáculas e Mestranda em Educação – UNEATLÂNTICO.

Maria Eliciana dos Santos

Graduada em Letras Vernáculas e Mestranda em Educação – UNEATLÂNTICO..

Maria Jose Pimentel Oliveira

Mestranda em Educação – UNEATLÂNTICO.

Maria Souza dos Santos

Doutoranda em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Bolsista Capes. Email: maria.Souza67@edu.pucrs.br

Nelma Costa da Silva

Graduada em Letras - AGES e Mestranda em Educação – UNEATLÂNTICO.

Patrícia Gonçalves Soares

Mestranda em Educação – UNEATLÂNTICO.

Sandra Canal

Doutoranda em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).Bolsista Capes. Docente – Centro Universitário FAVENI- UNIFAVENI. Email: sandra.canal@edu.pucrs.br

Sueliane Rodrigues Isaac Santos

Paraibana, da cidade de Campina Grande, reside em Palmas -TO desde 1997. Pós graduada lato sensu em Tecnologias em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/2011) e em Administração Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO/1999). Graduada em Pedagogia, com habilitação em Orientação Educacional, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/1995). Atuou como Diretora de Unidade Escolar; Coordenadora Pedagógica; Orientadora Educacional, Tutora do curso de Pedagogia- EAD/UNITINS; Tutora do Curso de Tutoria em EAD na Plataforma Moodle e e - Eproinfo/MEC; Participou como membro de Comitês do Prêmio Gestão Escolar,

membro da Coordenação Estadual do Pacto Nacional da Alfabetização na idade Certa (PNAIC). Credenciada ao Grupo Gestor das Equipes Multidisciplinares - GGEM(TJTO). Fez parte da Comissão Intersetorial Pró-Convivência Familiar e Comunitária do Estado do Tocantins. Atualmente na função de Técnica do Programa Profucionário na Gerencia de Formação e Apoio a Pesquisa da Secretaria Estadual de Educação do Tocantins. Com mais de 20 (vinte) anos de experiência na área de Educação.

Zulmira Alves Ribeiro Lorenz

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Integrada de Ariquemes –FIAR. Pós-Graduação em Psicopedagogia pela Faculdade Integrada de Ariquemes – FIAR. E-mail: Zulmiraalvesribeirolorenz@gmail.com

Construindo o Saber: Tópicos da Educação Moderna é uma obra que explora os desafios e inovações do ensino no século XXI. Com uma abordagem reflexiva e fundamentada, o livro analisa temas como metodologias ativas, tecnologias educacionais, inclusão e formação docente. A partir de estudos e experiências práticas, os autores demonstram como a educação pode se transformar para atender às novas demandas da sociedade, promovendo um aprendizado mais dinâmico e significativo.

Além de apresentar conceitos teóricos, o livro também oferece estratégias e exemplos concretos para professores, gestores e demais profissionais da educação. Discutindo desde o papel da inteligência artificial na sala de aula até a importância do pensamento crítico e da interdisciplinaridade, **Construindo o Saber** se torna uma leitura essencial para quem deseja compreender e aplicar as tendências mais relevantes da educação moderna.



ISBN 978-656009205-1



9 786560 092051