

YANA MARA LESSA BERNARDO  
DINA SÉFORA SANTANA MENEZES LIMA  
DALTON OSCAR WALBRUNI LIMA  
(ORGANIZADORES)

# PRÁTICAS FORMATIVAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Relatos e reflexões  
em contextos reais

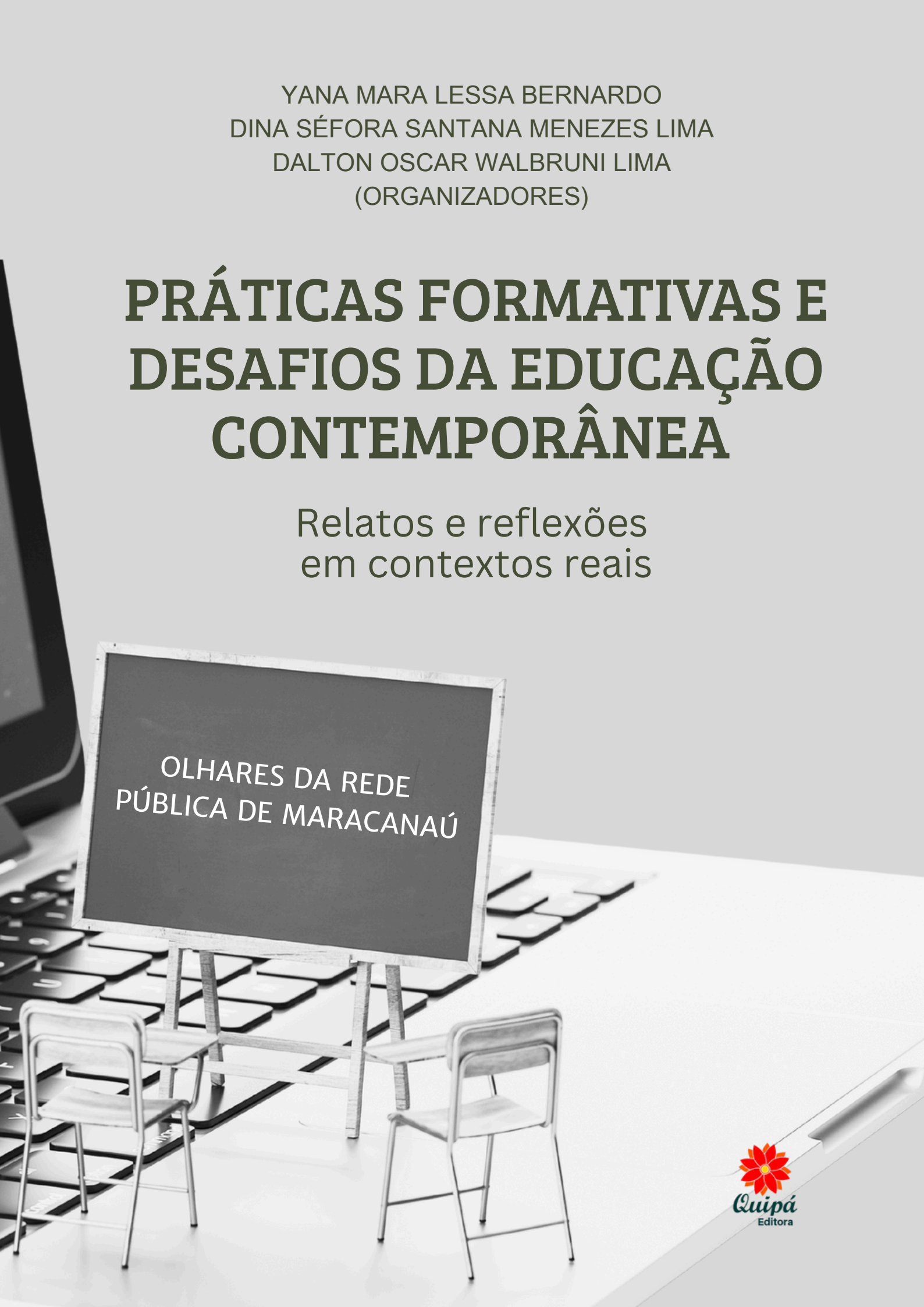


OLHARES DA REDE  
PÚBLICA DE MARACANAÚ

YANA MARA LESSA BERNARDO  
DINA SÉFORA SANTANA MENEZES LIMA  
DALTON OSCAR WALBRUNI LIMA  
(ORGANIZADORES)

# PRÁTICAS FORMATIVAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Relatos e reflexões  
em contextos reais



OLHARES DA REDE  
PÚBLICA DE MARACANAÚ

YANA MARA LESSA BERNARDO  
DINA SÉFORA SANTANA MENEZES LIMA  
DALTON OSCAR WALBRUNI LIMA  
(ORGANIZADORES)

**PRÁTICAS FORMATIVAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO  
CONTEMPORÂNEA: OLHARES DA REDE  
PÚBLICA DE MARACANAÚ**

1ª Edição

Quipá Editora  
2025

Copyright © dos autores e autoras. Todos os direitos reservados.

Esta obra é publicada em acesso aberto. O conteúdo dos capítulos, os dados apresentados, bem como a revisão ortográfica e gramatical são de responsabilidade de seus autores, detentores de todos os Direitos Autorais, que permitem o download e o compartilhamento, com a devida atribuição de crédito, mas sem que seja possível alterar a obra, de nenhuma forma, ou utilizá-la para fins comerciais.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

P912 Práticas formativas e desafios da educação contemporânea : olhares da rede pública de Maracanaú / Organizado por Yana Mara Lessa Bernardo, Dina Séfora Santana Menezes Lima e Dalton Oscar Walbruni Lima. — Iguatu, CE : Quipá Editora, 2025.

193 p. : il.

ISBN 978-65-5376-484-2

DOI 10.36599/qped-978-65-5376-484-2

1. Educação básica – Maracanaú (CE). 2. Educação infantil. 3. Educação fundamental. 4. Educação de Jovens e Adultos. I. Bernardo, Yana Mara Lessa. II. Lima, Dina Séfora Santana Menezes. III. Lima, Dalton Oscar Walbruni. IV. Título.

CDD 370.111

---

Elaborada por Rosana de Vasconcelos Sousa — CRB-3/1409

Obra publicada em setembro de 2025

Quipá Editora  
www.quipaeditora.com.br  
@quipaeditora

## ***RELAÇÃO DE AUTORES***

*Ana Maria Damasceno Landim*  
*Antonia Angélica Fernandes de Oliveira Sousa*  
*Antonia Janes de Oliveira Benício*  
*Antônio Marcelo Paz Lima*  
*Antonio Fernando Saldanha Pinto*  
*Carla Renata Vieira Rodrigues*  
*Carlos Frederyck Machado Cavalcante*  
*Claudiana Ferreira Almeida do Nascimento*  
*Dina Séfora Santana Menezes Lima*  
*Eldenizia Lemos Umbelino*  
*Maria Efigênia Oliveira de Almeida*  
*Fabíola Edjanga Lima Freitas*  
*Francisca Aline de Sousa Teixeira*  
*Francisca Gleiciane Veras de Souza Rodrigues*  
*Jorge Luiz Pereira Pontes*  
*José Rogério Linhares*  
*Karoline de Sousa Frutuoso*  
*Larissa de Santiago Silva*  
*Marilene Cordulino da Silva*  
*Maristela Meneses de Sá*  
*Raquel de Maria Queiroz Barros*  
*Sara de Queirós Montenegro*  
*Yana Mara Lessa Bernardo*

## **APRESENTAÇÃO**

*“Práticas Formativas e Desafios da Educação Contemporânea: Olhares da Rede Pública de Maracanaú” é um convite à reflexão, à escuta e à valorização das experiências que movem a educação pública em nosso território. Este ebook é fruto de um movimento coletivo de escrita, protagonizado por técnicos da Secretaria de Educação de Maracanaú, que, além de suas funções na gestão educacional, colocam a palavra como ferramenta de partilha, inspiração e transformação.*

*A coletânea reúne artigos que abordam temáticas diversas, contemplando todas as etapas da educação básica: da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos -EJA, passando pelos Anos Iniciais e Finais do ensino fundamental, além de temas transversais que dialogam com toda a rede. Entre os assuntos tratados, destacam-se a gestão escolar, a formação continuada de professores, as tecnologias educacionais, a inclusão, os multiletramentos, a avaliação, a educação integral e propostas interdisciplinares que fortalecem a aprendizagem e o protagonismo estudantil.*

*Cada artigo carrega o olhar atento de quem vive, na prática, os desafios e as potencialidades da educação contemporânea. São relatos, análises e reflexões que emergem das vivências profissionais no cotidiano das escolas, nas formações, nos planejamentos e nos diálogos com educadores, estudantes e comunidades. Mais do que textos, são testemunhos do compromisso com uma educação pública de qualidade, equitativa e humanizada.*

*Nesta obra, as práticas formativas aparecem como estratégia de fortalecimento profissional e institucional, enquanto os desafios contemporâneos são enfrentados com criatividade, coragem e colaboração. Ao registrar essas experiências, os autores deixam um legado que poderá inspirar outros educadores, outras redes, outras histórias.*

*Que esta leitura fortaleça vínculos, provoque reflexões e reforce a certeza de que, juntos, seguimos construindo uma educação cada vez melhor em Maracanaú e além.*

## **PREFÁCIO**

Vivemos tempos de profundas transformações na educação, atravessados por desafios antigos e novos, mas também por oportunidades inéditas. O presente livro reúne reflexões, estudos e práticas que dialogam com os múltiplos caminhos que a escola contemporânea precisa trilhar para se tornar um espaço verdadeiramente inclusivo, integrado e comprometido com a formação humana integral. Abrimos nossa jornada com uma análise sobre as mudanças no sistema educacional, especialmente no campo da gestão, onde se destacam novas exigências por inovação, diálogo e participação coletiva. Avançamos, então, para o debate sobre o ensino integrado das Ciências da Natureza, que propõe romper com fragmentações curriculares em favor de aprendizagens contextualizadas e interdisciplinares.

No campo da inovação pedagógica, a presença da inteligência artificial na educação básica desponta como tema emergente, desafiando educadores a repensarem suas práticas e o papel da tecnologia no cotidiano escolar. Essa discussão se articula com os princípios do multiletramento e da formação continuada, apontando para a necessidade de professores leitores do mundo e de sua própria prática.

No âmbito da matemática, refletimos sobre os desafios da transição do quinto para o sexto ano, uma etapa crucial da escolarização, e exploramos abordagens como a resolução de problemas nas séries iniciais, que promovem o raciocínio crítico e o protagonismo discente. No mesmo sentido, voltamos nosso olhar para a avaliação na educação infantil, compreendendo-a como prática formativa e não meramente classificatória.

A dimensão estética e sensível da formação ganha espaço com o capítulo sobre recitais de poesia e múltiplas linguagens, que celebra a potência da arte na escola. Essa perspectiva se amplia ao discutirmos as tecnologias assistivas para crianças com autismo e a acessibilidade, reforçando o compromisso com uma educação que reconhece e valoriza a diversidade.

Ainda no campo da inclusão, refletimos sobre a educação especial e os desafios da educação integral nas redes públicas, temas entrelaçados por políticas públicas, contextos escolares e vozes da diferença. A discussão culmina na defesa de uma gestão escolar democrática como práxis transformadora, comprometida com a equidade e a justiça social.

Encerramos com dois temas fundamentais para a escola do presente e do futuro: a educação científica aliada ao multiletramento, e o direito à formação literária na escola, reafirmando o lugar da ciência e da literatura como fundamentos da cidadania crítica e criativa.

Este livro é um convite ao diálogo, à escuta e à ação. É fruto do encontro entre pesquisa, experiência e desejo de transformação. Que ele inspire educadores e educadoras a reinventarem, todos os dias, os sentidos da escola.



## SUMÁRIO

### PREFÁCIO

### APRESENTAÇÃO

|                                                                                                                                                                                                                                                                      |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Capítulo 1 - A TRANSFORMAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL E AS MUDANÇAS NA GESTÃO ESCOLAR</b><br><br><i>Yana Mara Lessa Bernardo</i>                                                                                                                                    | <b>11</b> |
| <b>Capítulo 2 - CAMINHOS FORMATIVOS PARA O ENSINO INTEGRADO DE ESTATÍSTICA E CIÊNCIAS DA NATUREZA: IMPLICAÇÕES PARA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA</b><br><br><i>Dina Séfora Santana Menezes Lima</i>                                                                      | <b>24</b> |
| <b>Capítulo 3 - INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E BENEFÍCIOS</b><br><br><i>Antonio Fernando Saldanha Pinto</i><br><i>Larissa de Santiago Silva</i>                                                                                              | <b>38</b> |
| <b>Capítulo 4 - MULTILETRAMENTOS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES - UMA ANÁLISE DAS INVESTIGAÇÕES CIENTÍFICAS PRESENTES NA PLATAFORMA CAPES.</b><br><br><i>Jorge Luiz Pereira Pontes</i>                                                                         | <b>47</b> |
| <b>Capítulo 5 - A APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NA TRANSIÇÃO DOS ALUNOS DO 5º PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b><br><br><i>José Rogério Linhares</i>                                                                                                               | <b>61</b> |
| <b>Capítulo 6 - A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E A REPRESENTAÇÃO GRÁFICA ESPONTÂNEA: ESTRATÉGIAS E NÍVEIS DAS CRIANÇAS DO 2º ANO DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE MARACANAÚ</b><br><br><i>Francisca Aline de Sousa Teixeira</i><br><i>Sara de Queirós Montenegro</i> | <b>72</b> |
| <b>Capítulo 7 - AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM NOVO OLHAR SOBRE AVALIAÇÃO EXTERNA EM MARACANAÚ - CEARÁ</b><br><br><i>Maristela Meneses de Sá</i><br><i>Karoline de Sousa Frutuoso</i>                                                                            | <b>79</b> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Capítulo 8 - RECITAL DE POESIA E AS VÁRIAS LINGUAGENS FAZENDO HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE MARACANAÚ – CE</b><br><br><i>Antonia Angélica Fernandes de Oliveira Sousa</i><br><i>Marilene Cordulino da Silva</i>                                                                                 | <b>91</b>  |
| <b>Capítulo 9 - TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E ACESSIBILIDADE NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA</b><br><br><i>Ana Maria Damasceno Landim</i>                                                                                                                                              | <b>104</b> |
| <b>Capítulo 10 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ÂMBITO DO ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS: A FORMAÇÃO CONTINUADA EM MARACANAÚ ENTRE SABERES E PRÁTICAS</b><br><br><i>Carla Renata Vieira Rodrigues</i><br><i>Fabíola Edjanga Lima Freitas</i>                                                              | <b>119</b> |
| <b>Capítulo 11 - OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE MARACANAÚ-CE</b><br><br><i>Antonia Janes de Oliveira Benício</i><br><i>Eldenizia Lemos Umbelino</i>                                                                                                      | <b>127</b> |
| <b>Capítulo 12 - GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA</b><br><br><i>Maria Efigênia Oliveira de Almeida</i><br><i>Antônio Marcelo Paz Lima</i>                                                                                                                                                   | <b>138</b> |
| <b>Capítulo 13 - A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E OS MULTILETRAMENTOS: A LETRA DE CANÇÃO DE ARNALDO ANTUNES NA CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR E MOTIVACIONAL EM TURMAS DE SÉTIMO ANO</b><br><br><i>Carlos Frederyck Machado Cavalcante</i><br><i>Francisca Gleiciane Veras de Souza Rodrigues</i> | <b>154</b> |

|                                                                                                                                                                                                                                                             |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Capítulo 14 – O DIRETO À FORMAÇÃO LITERÁRIA NA ESCOLA PÚBLICA À LUZ DA PERSPECTIVA HUMANISTA DE ANTÔNIO CÂNDIDO</b><br><br><i>Claudiana Ferreira Almeida do Nascimento</i><br><i>Raquel de Maria Queiroz Barros</i>                                      | <b>163</b> |
| <b>Capítulo 15 – A IDENTIDADE DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DE MARACANAÚ E A FORMAÇÃO CONTINUADA :<br/><i>IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE</i></b><br><br><i>Claudiana Ferreira Almeida do Nascimento</i><br><i>Raquel de Maria Queiroz Barros</i> | <b>174</b> |

## CAPÍTULO 1

### A TRANSFORMAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL E AS MUDANÇAS NA GESTÃO ESCOLAR

*Yana Mara Lessa Bernardo*

#### RESUMO

Este trabalho teve como temática a administração pública, a transformação do sistema educacional e as mudanças na gestão escolar. Aborda uma análise das Leis de Diretrizes e Bases (LDB) (1961, 1971 e 1996) refletindo sobre as orientações e critérios estabelecidos a respeito da gestão dos serviços de ensino, comparando as orientações que norteiam a nomeação dos gestores escolares ao longo da história. Utilizou-se de uma pesquisa bibliográfica. Por fim, foi possível concluir que desde a LDB de 1961 a figura do diretor escolar era enfatizada como uma autoridade, indicada e constituída pela administração pública até os dias atuais e mesmo sendo uma orientação da LDB de 1996 a escolha por critérios técnicos, os municípios realizam de acordo com as orientações políticas locais. Essa diversidade de formas de escolha do gestor das escolas públicas se apresenta com diferentes maneiras de geri-la, fortalecendo a tese que o modelo de indicação e os conceitos de gestão escolar se incluem em um contexto político-social.

**Palavras-chave:** Gestão pública. LDB (Lei de Diretrizes e Bases). Gestão democrática. Administração escolar.

#### INTRODUÇÃO

A principal garantia que todos os setores da instituição de ensino funcionem em harmonia é uma boa gestão escolar. Ela reflete em uma boa qualidade de ensino, já que a educação é uma teia construída a muitas mãos e todos os agentes da instituição educacional necessitam trabalhar alinhados. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), considerada um documento formado por um conjunto de referências que orientam positivamente as instituições de ensino, tem em sua proposta valores e finalidades para educação brasileira, citando no seu texto orientações sobre a administração pública no espaço das escolas. Dessa forma, a democratização da gestão escolar perpassa por fatos sociais e temporais. É necessário o entendimento que a escola é essencial para a democratização da sociedade, principalmente no que diz respeito à postura da gestão e ao conhecimento produzido nos bancos escolares ao longo da história.

Esse estudo se justifica, no sentido de proporcionar aos formuladores e implementadores da política de gestão pública, bem como aos gestores e estudantes, conhecimentos sobre a temática, na perspectiva de subsidiar decisões que contribuam para políticas voltadas para melhoria do desempenho da escola e da qualidade do ensino ofertado, tendo como norte as diretrizes administrativas citadas na LDB. A escola é uma das principais instituições sociais que possibilita a promoção da justiça social na

sociedade.

Observados avanços alcançados com as manifestações populares de docentes, a partir da década de 1980, lutas por democracia, concretizadas na legislação vigente na forma da escolha do gestor escolar. Liderança, relações interpessoais, gestão eficiente dos conflitos e dos recursos são características de processos administrativos resultantes na elevação dos resultados escolares. A seleção de gestores deve ser concebida e implementada tendo como pano de fundo a administração pública gerencial e a gestão por competência.

A LDB (BRASIL, 1961) é a primeira lei educacional do Brasil. Conhecer essa legislação é apropriar-se dos direitos e deveres que envolvem a educação, normas que valem para todo o país. Nas três Diretrizes publicadas no país (BRASIL, 1961; 1971; 1996), observam-se muitas mudanças, resultado de diversos diálogos entre intelectuais, entidades e instituições em audiências públicas e também em fóruns, onde são promovidos debates e seminários temáticos com especialistas convidados para discutir os pontos polêmicos das reformas educacionais.

Nela contém diversos assuntos, entre eles piso salarial, conduta do professor, relação família e escola, perfil do gestor escolar, estrutura das escolas, a responsabilidade das instituições de ensino, o direito à educação, entre outros artigos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é importante por ser responsável por disciplinar a educação em âmbito nacional. Ela traz questões relacionadas à gestão da educação, e determina os princípios que devem reger o ensino, indica que um deles é uma gestão democrática. Mais de oito anos após a constituição de 1988 (BRASIL, 1988) estabelecer a gestão democrática como um dos princípios para o ensino, a chegada da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) estabelece as diretrizes da educação ao nível nacional.

A gestão dos serviços do ensino apresenta-se na lei como matéria sumamente complexa e não raro confusa (LOURENÇO FILHO, p. 260). Diversas são as nomenclaturas utilizadas nos textos das LDB, ao se referir a quem gere a escola. Não é pretensão deste artigo esgotar o assunto aqui abordado, mas desenvolver a análise crítica da Lei e seu contexto histórico brasileiro.

Para isso, o artigo adota como metodologia de pesquisa, a bibliografia por revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo. Diante do exposto, esse ensaio propõe refletir sobre as orientações e critérios estabelecidos na LDB (1961, 1971, 1996) a respeito dos gestores escolares, comparando as orientações que norteiam a nomeação dos gestores escolares ao longo da história.

## **GESTÃO DOS SERVIÇOS DE ENSINO: REVISITANDO A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA**

A gestão escolar tem recebido atenção especial nos últimos tempos, na perspectiva de que as políticas públicas contribuam efetivamente para mudanças sociais. Merece destaque: i) a gestão

democrática da escola pública (Constituição Federal de 1988); ii) a exigência de formação mínima para seus profissionais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996); e iii) a necessidade de adoção de critérios técnicos para nomeação e exoneração de gestores escolares Decreto 6.094/2007 (BRASIL, 2007) Lei nº 13.005/2014 PNE (BRASIL, 2014).

### **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961**

Ligados diretamente ao Ministério da Justiça, no Brasil, os assuntos relacionados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino. Só em 1930, com a ascensão de Getúlio Vargas (1930-1945) ao poder, foi criado o Ministério da Educação (MEC) com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, responsável por desenvolver atividades ligadas a outros ministérios, como por exemplo, o da saúde, do esporte, da educação e do meio ambiente.

O Brasil vivia a efervescência política, social e cultural que sucedia à república café com leite do tempo da revolução de 1930, liderada por Getúlio Vargas e pela aliança liberal. Os 15 anos em que esteve no poder foi conhecido como Era Vargas (1930-1945) variando entre governo provisório, constitucional e Estado Novo.

Esse período é relevante por conta das inúmeras mudanças sociais e econômicas realizadas por Getúlio no país. Seu governo teve como principais características a centralização do poder, a capacidade de negociação política (observada principalmente quando oligarquias dissidentes e tenentistas o apoiaram em 1930), política trabalhista e propaganda política.

O país vivia a chamada República Velha ou República Oligárquica, onde o poder era para poucos. A chamada República Café com Leite alternava os presidentes do Brasil entre coroneis cafeicultores de São Paulo e produtores de leite de Minas Gerais e chegou ao fim com a Revolução de 1930.

A Era Vargas pode ser dividida em três momentos: i) Governo Provisório (1930-1934), tinha como objetivo reestruturar a vida política do Brasil, os militares ocupavam cargos do governo anulando as ações dos antigos coroneis. Nesse período foi criado o MEC e em 1934 promulgada uma nova constituição (BRASIL, 1934). Com o apoio da maioria do congresso, Getúlio Vargas garantiu mais um mandato, sendo eleito através do voto indireto (Deputados Federais); ii) Governo Constitucional (1934 - 1937), neste período ocorreu um movimento integralista que buscava tirar Vargas do Poder, a Intentona. Essa fase ficou marcada pela radicalização da política nacional e pela criação das bases que culminaram com a implantação do Estado Novo; e iii) Estado Novo (1937-1945), iniciou-se o período ditatorial na História do Brasil. Vargas impôs a censura aos meios de comunicação, perseguindo e prendendo seus inimigos políticos, reprimindo as atividades políticas.

Às vezes pode-se ter sensação de que a política é algo distante da realidade da gestão escolar, porém a atuação do MEC é uma grande demonstração de como a política afeta a vida dos cidadãos, pois esse ministério é responsável por diversos programas dos quais milhares de brasileiros usufruem, entre eles o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Pró-infância), entre outros.

Preocupados em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado, em 1932 um grupo de intelectuais lança o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O manifesto propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendesse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita, tida como a reforma das reformas, como escreveram na época ao retratar o início de uma concepção nacional de educação até então desconhecida da estrutura educacional brasileira.

O Manifesto dos Pioneiros (1932), documento com inovações pedagógicas cujo objetivo era o de renovar o sistema educacional brasileiro, foi elaborado em resposta à solicitação do então presidente Getúlio Vargas, para que a Associação Brasileira de Educação apresentasse “fórmulas pedagógicas” que orientasse o governo na definição de uma nova política educacional, sendo o mesmo publicado em 1932 nos principais jornais do país.

Para que a escola possa fornecer aos "impulsos interiores a ocasião e o meio de realizar-se, e abrir ao educando à sua energia de observar, experimentar e criar todas as atividades capazes de satisfazê-la, é preciso que ela seja reorganizada como um "mundo natural e social embrionário", um ambiente dinâmico em íntima conexão com a região e a comunidade.” (O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932).

Nas entrelinhas observa-se que o Manifesto já destacava a importância da reorganização da gestão escolar. Legalmente, somente na Constituição Federal de 1934 (BRASIL, 1934) se vê assumida pela primeira vez a necessidade de fixar um plano nacional de educação.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1934 (BRASIL, 1934), a educação passou a ser vista como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. O primeiro ponto da CF (BRASIL, 1934) estabelece que a educação é uma função fundamentalmente pública, ou seja, é um direito de todos e para ser aberta a todos, deveria ser responsabilidade do estado e obrigatória. Entende-se que para que a escola ser aberta e obrigatória a todos, ela necessita ser gratuita, possibilitando qualquer pessoa, independente de classe social, frequentá-la. Tornando obrigação dos pais matricular os filhos na escola é obrigação do estado promover meios para que as crianças frequentem a escola.

O manifesto que foi uma bandeira de luta dos educadores pioneiros (Fernando de Azevedo,

Lourenço Filho, Anízio Teixeira, Cecília Meirelles entre outros) é revisitado até os dias atuais, os seus integrantes participaram das reformas de ensino, e alguns atuaram na organização deste em vários estados, entre os diversos pontos observam a importância da profissionalização do professor. O grupo lutava contra o empirismo dominante e defendiam novos ideais de educação. Para tanto, defendiam “transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares”. (MANIFESTO)

Após o governo de Getúlio, em 1948, foi criado o projeto da primeira LDB. Sob um mundo polarizado pela Guerra Fria com dois blocos ideológicos e econômicos liderados pelos EUA e pela União Soviética, as nações poderosas como os Estados Unidos atuavam, insistentemente, para derrubar lideranças progressistas que fossem de encontro aos seus interesses, principalmente, no continente americano. Apesar desse entrave, em 1961, a primeira LDB (Lei nº 4024) foi promulgada pelo então presidente João Goulart ou Jango (como ficou conhecido). Uma vez que Jango era progressista, o governo dele incomodou bastante as elites brasileiras e as nações poderosas. Essa lei orgânica geral da educação brasileira fixou as diretrizes e bases para a organização do sistema educacional.

Com a aprovação da LDB (BRASIL, 1961) os órgãos estaduais e municipais ganharam mais autonomia, diminuindo a centralização do MEC, o que não acontecia até esta data. A criação do salário educação em 1962, é um fato marcante, tendo em vista que até hoje essa contribuição continua sendo fonte de recurso para educação básica brasileira.

Tendo a postura conciliatória como referência, se consegue a aprovação da Lei de nº 4.024, de 2 de dezembro de 1961, que sanciona a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1961) que se caracterizou por não seguir a proposta inicial realizada pelo grupo do pessoal da escola (alguns intelectuais) e nem ao grupo mais tendente ao ensino religioso e privatização.

Para Saviani (1999), “é possível perceber como a lei aprovada configurou, uma solução intermediária, entre os extremos representados pelo projeto original e pelo substitutivo Lacerda”. O projeto original foi proposto por uma comissão dirigida pelo então Ministro da Educação, Clemente Mariani, em 1948 e no outro extremo estava o substitutivo apresentado pelo Deputado Carlos Lacerda em 1958. O autor faz uma comparação entre o projeto de 1948, o substitutivo Carlos Lacerda de 1958 e o texto da lei 4.024/61, tendo como objetivo estabelecer um único ponto de vista ideológico sobre a questão educacional. Em seu texto final, após essas intempéries, foi sancionada retratando uma mistura das duas tendências (grupo do pessoal da escola e grupo de ensino religioso). Diante de tantas divergências, é possível perceber, mesmo que timidamente, um avanço no texto. A LDB (BRASIL, 1961), se tornou, após sua promulgação, a lei orgânica geral da educação brasileira e fixou as diretrizes e bases da organização do sistema educacional.



Art. 16. É da competência dos Estados e do Distrito Federal autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, bem como reconhecê-los e inspecioná-los. (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996) (BRASIL, 1961, online).

Em relação à gestão escolar, a referida Lei em seu artigo 16, versa que o diretor (nomenclatura utilizada até os dias de hoje) fosse um educador qualificado, e visou estruturar o ensino da seguinte forma: i) ensino primário em 4 anos, podendo estender-se até 6 anos de duração; e ii) ginásio com duração de 4 anos, porém os alunos seriam submetidos a curso de admissão para o ingresso na instituição.

Mesmo com características normativas financeiras, a LDB (BRASIL, 1961) foi o primeiro passo em busca da autonomia da gestão educacional. Nela, em seu artigo 42, afirmava que “o diretor da escola deverá ser educador qualificado” (BRASIL, 1961).

Em 1964, o regime militar é instaurado no país e a educação assume um caráter autoritário. Ao assumirem o poder, os militares decretaram a ilegalidade de instituições como a União Nacional dos Estudantes (UNE) que mesmo na clandestinidade continuaram a promover convenções para discutir a educação no Brasil, tornando a relação do setor educacional com os militares conflituosas.

A figura do diretor escolar era enfatizada como uma autoridade, indicada e constituída pelo governo, que priorizava profissionais com formação especializada. Porém, as condições da política local e a carência dos cursos de formação no magistério flexibilizava essa exigência, possibilitando que a indicação para cargos de diretores escolares e reitores fossem para os que apoiavam o governo. Citado na lei também como inspetor de ensino, o diretor deveria ter conhecimentos técnicos e pedagógicos.

Art. 65. O inspetor de ensino, escolhido por concurso público de títulos e provas vetado, deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados, de preferência no exercício de funções de magistério, de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino (BRASIL, 1961).

Uma marca importante na gestão educacional do Brasil é a constante busca por um modelo de planejamento educacional, um modelo técnico, que tenha como garantia o controle sobre a gestão e resultados melhores. Esta referência de um planejamento técnico na gestão da educação consta nos escritos de (CARNEIRO, LEÃO, 1953; QUERINO RIBEIRO, 1952; TEIXEIRA, 1997 e 1999).

### **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971**

A relação do setor educacional com os militares foi conflituosas, houve um período de crise, o governo sofria pressões de todos os lados do sistema, a LDB de 61 (BRASIL, 1961) não previa a expansão econômica e a necessidade de mão de obra técnica, assim o crescimento das estruturas escolares ficou completamente defasado e não havia legislação para a aplicação.

Com o fortalecimento da industrialização no Brasil, cresceu a demanda de pessoal com qualificação de nível médio. Essa busca pelo ensino ocorreu em um ritmo mais acelerado do que a oferta, surgindo a necessidade de reformular o modelo de educação primária que se apresentava insaturada, se fazendo imprescindível tratar sobre novas definições da política educacional brasileira.

A lei nº 5.962, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), reforma a LDB de 1961 (BRASIL, 1961). As principais mudanças no texto correspondem: i) a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos e ii) a criação de um círculo comum para o 1º e 2º graus.

No que tange à gestão escolar, a LDB (BRASIL, 1971, online) em seu artigo 33 versa que “a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação”. Vale ressaltar a presença do termo planejador e a ampliação para demais especialistas de educação. Dessa forma fica reconhecido na lei a importância da qualificação dos gestores, fazendo exigência que estes tenham nível superior, diferentemente do que fixava a LDB de 1961 (BRASIL, 1961) ao determinar que o ensino normal seria suficiente para esses profissionais.

A oferta de profissionais legalmente habilitados para o exercício das funções de direção dos estabelecimentos de um sistema ou parte deste, não basta para atender as suas necessidades, permitir-se-á que as respectivas funções sejam exercidas por professores habilitados para o mesmo grau escolar, com experiência de magistério (BRASIL, 1971, online).

A LDB (BRASIL, 1971), mostra desde o primeiro artigo que as mudanças foram imediatistas na busca de qualificar os estudantes para o mercado de trabalho. Para isso, foi priorizado o ensino tecnicista, formando no 2º grau profissionais de nível médio técnico. Motivado pelo entendimento de que a junção da escola primária e do ginásio no 1º grau daria ao jovem a qualificação para ingressar na força do trabalho, houve uma reformulação do ensino com a criação da educação profissionalizante e a ampliação para oito anos a faixa de instrução obrigatória.

Emílio Garrastazu Médici (1969 – 1974), foi o 28º presidente da República do Brasil, indicado indiretamente pelo Alto Comando do Exército para o cargo. O governo de Médici foi chamado de “Anos de Chumbo” e entrou para a história como um dos mais repressores do regime militar, essa expressão se deu por conta dos diversos ataques violentos promovidos pela extrema-esquerda e também pela extrema-direita e a repressão policial.

Um sentimento nacionalista exagerado foi estampado nas campanhas publicitárias onde foram oficialmente espalhados adesivos e cartazes na defesa do ufanismo nacional. Seu mandato ficou marcado tanto pelo aumento da repressão como pelo crescimento econômico, fenômeno conhecido como “Milagre Econômico”.

O Brasil passava a impressão de um país que se modernizava a passos largos, o chamado

“milagre econômico” foi marcado pelas grandes obras da iniciativa pública (ponte Rio Niteroi, Usina Hidrelétrica de Itaipu entre outras), vale ressaltar que todo esse desenvolvimento era custeado por empréstimos.

A década de 1970 foi marcada pela ampliação da participação do Estado na economia, mais de trezentas empresas estatais foram criadas, gerando novos postos de trabalho. Agências de ação política organizavam o desenvolvimento econômico com braços dessa ação política podemos citar o Plano de Integração Social (PIS), o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) entre outros. A oferta de emprego se ampliou de tal forma que se fez urgentes mudanças na educação.

A educação no Governo Médici esteve marcada por um viés tecnicista e doutrinador dos valores da ditadura militar. Os projetos populares de alfabetização, organizados por grupos de esquerda, foram suprimidos e os militantes que participavam eram perseguidos e presos. Em substituição a esses projetos, criou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que tinha como proposta a alfabetização funcional de jovens e adultos, tendo como foco a leitura, escrita e cálculo. Esse modelo sofreu duras críticas como proposta pedagógica por ter como objetivo apenas ensinar a ler e escrever.

A rede de escolas expandiu-se significativamente no período da ditadura militar. A ampliação do sistema público, com vistas à universalização do 1º grau, foi a principal medida da reforma do ensino, isso foi uma exigência importante do desenvolvimento do capitalismo monopolista. Porém, a precariedade pode ser observada visto que esse crescimento não foi acompanhado por investimentos para sua manutenção.

Autores que se debruçaram sobre a direção escolar no período da ditadura, como Alonso (1976), evidenciam sua concepção de que a gestão escolar é uma especialização da ampla área da administração e o estudo desta especialidade perfaz o foco do seu trabalho, a ponto de se localizar as teorias da gestão como o marco teórico a partir do qual o trabalho progride. Esta ideia de especialização da administração geral explica porque o diretor da escola é, para esses autores, a figura que expressa por excelência as funções administrativas naquela instituição (ALONSO, 1976, p. 2).

Em 1985 chega ao fim o regime militar e se inicia o processo de redemocratização do ensino. A promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) estabelece em seu artigo 206, a gestão democrática do ensino como princípio básico da educação.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; (BRASIL, 1988).

Percorrendo o conjunto de leis que regem a educação do país e observando os movimentos que motivaram a sua construção observa-se que nas suas várias etapas históricas a democracia se deu acobertada pelo clientelismo, defendida pelas classes menos favorecidas e pautada na desigualdade social, a tão sonhada democracia do ensino, porém em alguns casos vetadas pela elite que buscava manter o controle a partir dos seus interesses pessoais e particulares. Porém, a partir da década de 1980, “essa busca pela redemocratização da sociedade e do Estado marcou a transição de um Estado autoritário para um estado de direito”. (ALMEIDA, 2004, p. 109).

A indicação dos gestores das instituições escolares perpassou por essa transição democrática, marcada por lutas de ampliação do processo (formação do profissional e modelo de escolha) redefinindo a estrutura escolar de uma forma mais democrática, chegando aos dias atuais com orientação por uma seleção com critérios específicos.

Essa política contribui para democratização da educação e a institucionalização da gestão democrática nas escolas, fazendo cumprir o que está posto na Meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que associa a gestão a critérios técnicos de mérito e de desempenho, pautados na visão gerencial, que, em nome de maior eficiência, toma como indicador de desempenho, em primeira instância, os resultados da avaliação, por meio de uma prova escrita.

Mesmo sendo uma orientação legal, essa diversidade de formas de escolha do gestor das escolas públicas se apresentam com diferentes maneiras de geri-la, fortalecendo a tese que o modelo de indicação e os conceitos de gestão escolar se incluem em um contexto político-social.

Diferentemente das CF anteriores (BRASIL, 1824, 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967), a de 1988 (BRASIL, 1988) é inédita em trazer mecanismos de vinculação como educação pública enquanto projeto de país, tanto de diretrizes quanto de orçamento.

Em 1990 a conferência mundial sobre educação para todos, destacou a importância de uma educação participativa com atuação de todos os profissionais da educação trabalhando em prol da melhoria da educação básica. Após o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o ministério tornou-se exclusivamente dedicado à educação.

### **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996**

Uma nova reforma na educação brasileira foi implantada em 1996, o que deu origem a mais uma LDB (BRASIL, 1996). Esta, trouxe mudanças às leis anteriores, como por exemplo: i) a inclusão da Educação Infantil (creche e pré-escola) como uma etapa da Educação Básica; ii) a formação adequada dos profissionais da educação básica (priorizada com um capítulo específico); iii) toda a

Educação Básica passou a ser beneficiada com recursos federais; e iv) descentralizar a gestão escolar e estimulava a participação comunitária.

A chegada da LDB 93/94/96 (BRASIL, 1996), após oito anos da promulgação da constituição de 1988 (BRASIL, 1988) ter estabelecido a gestão democrática como um dos princípios para o ensino, traz as diretrizes da educação nacional e retoma a discussão sobre gestão democrática nos artigos 12, 13 e 14.

A atual LDB (BRASIL, 1996) também fixa o Plano Nacional de Educação (PNE) renovável a cada 10 anos, fortalecendo a gestão democrática do ensino e ampliando a autonomia administrativa das escolas e gestores educacionais.

Vale ressaltar que o país havia saído de vinte anos de governo militar, sendo FHC (1998 -2002) o segundo presidente eleito pelo voto popular. Seus mandatos tiveram como características a efetiva implantação do neoliberalismo no Brasil, foi responsável pela consolidação do Plano Real e por reformas constitucionais, mas é sempre lembrado pela privatização de estatais.

No Governo FHC a política educacional apresentou-se como um projeto neoconservador. Por isso, foram intensas e abundantes as críticas a esse período, tanto no âmbito da educação, como no político, cultural e, principalmente, econômico. A implementação da terceira LDB (BRASIL, 1996) trazia como proposta a universalização do ensino básico. Em 2000 aprovou a lei de responsabilidade fiscal que proíbe o gestor público de gastar mais do que arrecada.

Para uma melhoria da gestão, o Governo Federal, desde os anos de 1990, vem implementando e aprimorando programas de repasse financeiros indutores de recursos para melhoria das escolas. Na busca da elevação da educação o governo FHC teve destaque no campo educacional no desenvolvimento de instrumentos importantes na formulação de políticas para ampliação do acesso e melhoria, entre eles citamos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Bolsa Escola entre outros.

Em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva, assume a presidência da República, o governo Lula (2003-2010) reformulou, ampliou e articulou programas e ações a uma visão sistêmica da educação, e à necessidade de reafirmar a construção do regime de colaboração entre União, estados e municípios. A LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) retoma a discussão sobre gestão democrática, concretizando essa concepção de Gestão Escolar.

### **Gestão escolar: o papel do gestor**

As normativas levantadas durante a pesquisa bibliográfica em seus diversos contextos histórico e metodológico têm em comum o papel administrativo de gerir as escolas, o perfil com habilidades de

gestão que nem sempre consideraram a capacidade técnica. “Administrar significa não só prestar serviço executá-lo como, igualmente, dirigir, governar, exercer a vontade com o objetivo de obter um resultado útil e que até, em sentido vulgar, administrar quer dizer traçar programa de ação e executá-lo” (DI PIETRO, 2010, p. 44).

Quando o autor remete a "traçar programas de ação" não se detém somente nas leis e projetos pedagógicos, mas dependendo do contexto histórico atende ao interesse do grupo político vigente e o conjunto ideológico pretendido por eles. Pode-se perceber que durante a ditadura militar a gestão das escolas públicas eram indicações de militares. Com a redemocratização surgiu a inserção de uma visão mais democrática, visando a participação cidadã e a corresponsabilização da política pública trazendo o caráter técnico, mas ainda atendendo aos interesses políticos na gestão escolar pública. Atualmente ainda se nota que se busca desvencilhar desse jogo de interesse para melhor atender a política pública de educação.

A adoção de seleção para ocupar o cargo de gestor escolar, busca desatrelar a troca de favores políticos ligados aos cargos, selecionando profissionais qualificados tecnicamente, respeitando o que preconiza a LDB atual. Contudo, mesmo constando na Meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que associa a gestão a critérios técnicos de mérito e de desempenho, o processo é de autonomia de cada rede escolar. Salienta-se que só capacidade curricular não deixa de existir falhas nos processos visto que o projeto político pedagógico não necessariamente garante um profissional com perfil amplo que possua capacidade de administrar, conforme cita, DI PIETRO, 2010, p. 44.

A gestão democrática não é um fim em si, mas deve conseguir envolver mecanismos de participação coletiva e autonomia, sistemas e instituições educativas, buscando sempre a descentralização, qualidade na educação pública e a democratização do ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa trajetória de quase 90 anos desde o manifesto dos pioneiros, percebe-se a partir das reflexões acima a busca por uma gestão de qualidade. Na década de 70 o Brasil passava por um período de ditadura militar em que sua estrutura política não representava um cenário democrático. A escolha dos gestores (diretores escolares) era efetuada por indicação política, com um modelo de administração denominada autoritária, clientelista e controladora.

No que concerne à distinção entre administração e gestão escolares, embora seja possível encontrar autores a sustentá-la, a questão não é consensual, dado que os conceitos são fluidos e intermutáveis (BARROSO, 1995). Independente de nomenclatura (diretor escolar, inspetor de ensino, gestor geral, entre outros) há compreensão e a busca incessante que a educação se torne um

compromisso e uma conquista de todos.

A Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), mesmo que ainda ineficiente para atender as necessidades e expectativas das melhorias da gestão escolar, assim como a qualidade do ensino brasileiro frente às tendências econômicas do país, assumiu um caráter inovador, porém, eficaz no que tange a regulamentação da educação nacional. Apesar de propor inovações, tendo sido aprovada para servir de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não consegue se efetivar quanto ao acesso e tão desejada educação de qualidade, ainda existe uma parcela da população excluída desse e de outros processos sociais.

Ao longo do tempo as necessidades educacionais do Brasil foram se modificando, e nessa construção os ajustes realizados pela LDB não acompanharam essa transformação. Uma administração pública de qualidade perpassa por buscar o cumprimento da Lei, que deve ser prioridade, observando que o progresso de transformação do sistema educacional acontece tendo como ponto de partida os aperfeiçoamentos inseridos no processo, acompanhando a realidade da educação atual.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Luciano Ferreira de. **Concepções de gestão escolar e eleição de diretores da escola pública do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação)

– Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2004.

ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar**. São Paulo: DIFEL/EDUC, 1976.

BARROSO, J. Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre “direção” e “gestão”. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 8, n. 1, p. 33- 56, 1995.

BRASIL. **Constituição (1824)**. Constituição Política do Império do Brasil. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 24 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1934)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 24 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 fev. 2023

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 23 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 24 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 25 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 24 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 24 fev. 2023

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. 2007. Brasília – DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 24 fev. 2023.

CARNEIRO LEÃO, A. **Introdução à administração escolar**. 3ª ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1953.

DI PIETRO, Maria Silvia Zanella. **Direito Administrativo**. 23 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Organização e Administração Escolar: curso básico**. 8. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. (Coleção Lourenço Filho, ISSN 1519-3225 ; 8). Brasília-DF 2007.

**O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA**. Manifesto dos pioneiros, Revista HISTEDBR On-line Documento. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584 188. Ano de 1932. [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manifesto\\_pioneiros.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manifesto_pioneiros.pdf)

QUERINO RIBEIRO, J. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: USP, 1952.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5 ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1999. (Coleção educação contemporânea).

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.



## CAPÍTULO 2

### CAMINHOS FORMATIVOS PARA O ENSINO INTEGRADO DE ESTATÍSTICA E CIÊNCIAS DA NATUREZA: IMPLICAÇÕES PARA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

*Dina Séfora Santana Menezes*

#### RESUMO

O presente trabalho investiga os caminhos formativos para o ensino integrado de Estatística e Ciências da Natureza nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco nas implicações para a alfabetização científica. Partindo de um projeto interdisciplinar sobre alimentação saudável, desenvolvido com uma turma de professores do 2º ano do Ensino Fundamental, discutimos como a articulação entre essas áreas do conhecimento pode favorecer o desenvolvimento de habilidades como a leitura e interpretação de dados, pensamento crítico e a iniciação à investigação científica em crianças em processo de alfabetização. A abordagem metodológica adotada foi qualitativa, com uma pesquisa-ação, onde os professores participaram de encontros formativos presenciais. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários diagnósticos, observações diretas e análise das produções docentes ao longo do projeto. Os métodos utilizados envolveram a análise de conteúdo das respostas dos questionários, registros fotográficos das atividades realizadas e a reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas. Os resultados indicam que a experiência contribuiu para ressignificar as práticas docentes, ampliar a compreensão sobre o papel da Estatística como ferramenta pedagógica e fortalecer a interdisciplinaridade como caminho para a alfabetização científica nos anos iniciais.

**Palavras-chave:** Ensino de Estatística. Ciências da Natureza. Alfabetização Científica. Interdisciplinaridade. Formação de Professores dos Anos Iniciais.

#### INTRODUÇÃO

A fragmentação disciplinar ainda é uma marca presente no cotidiano escolar, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde os conteúdos de Ciências da Natureza e Matemática são muitas vezes abordados de forma isolada e desarticulada. Essa separação limita o desenvolvimento de competências fundamentais para a vida em sociedade, como a capacidade de observar fenômenos, interpretar dados e tomar decisões baseadas em evidências.

Diante desse cenário, torna-se urgente pensar em propostas didáticas que articulem saberes e promovam a alfabetização científica, compreendida aqui não como a simples memorização de conceitos, mas como a habilidade de ler, compreender e questionar o mundo à luz do conhecimento científico (Sasseron, 2015).

Nos anos iniciais, essa alfabetização deve acontecer de forma lúdica, contextualizada e investigativa. Temas como alimentação saudável, por exemplo, permitem abordar aspectos biológicos, sociais e estatísticos de forma integrada, criando oportunidades para que as crianças desenvolvam habilidades como observação sistemática, formulação de hipóteses e análise de dados (Lorenzetti &

Delizoicov, 2001; PCNs, 1997). Nessa perspectiva, a Estatística deixa de ser uma área acessória da Matemática e passa a assumir um papel central na leitura do mundo, especialmente quando usada como ferramenta para o pensamento crítico, conforme argumenta Gal (2002).

Este capítulo apresenta um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento, desenvolvida no âmbito do Programa de Doutorado em Rede Nacional em Ensino de Ciências e Matemática (RENOEN/IFCE), e tem como objetivo investigar os caminhos formativos para o ensino integrado de Estatística e Ciências da Natureza nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase nas implicações para a alfabetização científica. A proposta aqui discutida foi vivenciada em uma formação continuada com professores pedagogos do 2º ano, na qual se desenvolveu um projeto interdisciplinar sobre alimentação saudável.

A formação foi estruturada em quatro momentos, ancorados em metodologias ativas, com foco na experimentação prática de um projeto que envolveu: a classificação de alimentos, a coleta e organização de dados sobre preferências alimentares da turma, a construção e análise de gráficos, e a elaboração de um cardápio saudável com base nas informações obtidas. Antes do início das atividades, aplicou-se um questionário diagnóstico que permitiu mapear concepções, práticas e dificuldades dos docentes em relação à integração Estatística-Ciências. Em seguida, os professores participaram de encontros formativos que articularam fundamentação teórica e vivências práticas com materiais simples e acessíveis.

O referencial teórico que sustenta esta proposta articula-se em quatro eixos fundamentais. O primeiro diz respeito à alfabetização científica nos anos iniciais, compreendida como a capacidade de compreender fenômenos e utilizar evidências para justificar argumentos, numa perspectiva formativa e crítica (Sasseron, 2015).

O segundo eixo refere-se à inserção da Estatística desde os primeiros anos escolares, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que valoriza a coleta, organização e representação de dados de forma contextualizada e significativa, possibilitando às crianças o desenvolvimento de competências associadas à leitura do mundo (Cazorla et al., 2017).

O terceiro eixo centra-se na interdisciplinaridade entre Estatística e Ciências da Natureza, fundamentada em abordagens como a STEAM e nas contribuições de Fazenda (2011), que ressaltam a importância da integração curricular como meio de enfrentar problemas reais por meio de práticas investigativas e metodologias ativas.

Por fim, o quarto eixo destaca a formação docente como elemento estruturante, reconhecendo que muitos professores dos anos iniciais enfrentam dificuldades em articular Matemática e Ciências devido a lacunas em sua formação inicial, sendo essencial o investimento em ações formativas que modelam práticas integradoras, acessíveis e contextualizadas, como defendido por Ponte (2005).

## REFERENCIAL TEÓRICO

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, promover a alfabetização científica exige mais do que ensinar conceitos isolados de Ciências da Natureza. Trata-se de favorecer o desenvolvimento de competências que possibilitem às crianças compreender, interpretar e intervir no mundo que as cerca, com base em evidências, observações e raciocínio lógico. A alfabetização científica, nesse contexto, deve ser compreendida como um processo ativo, no qual o estudante é desafiado a observar fenômenos, levantar hipóteses, interpretar dados e comunicar suas descobertas, mesmo em sua linguagem própria e ainda em construção.

Autores como Munford e Lima (2008) e Carvalho (2013, 2018) reforçam que essa alfabetização ocorre de forma mais significativa quando integrada a práticas investigativas. O Ensino de Ciências por Investigação (EnCI) oferece um ambiente propício para essa construção, ao propor situações didáticas em que o aluno assume o papel de protagonista na busca por explicações e na elaboração de argumentos com base em dados concretos. A coleta, a organização e a interpretação de informações tornam-se, portanto, etapas essenciais para dar sentido à experiência científica desde os primeiros anos escolares.

A introdução da Estatística nesse processo contribui diretamente para a alfabetização científica, pois amplia as possibilidades de análise e sistematização das observações feitas pelas crianças. A Estatística, nesse sentido, não é tratada como um fim em si mesma, mas como um instrumento para dar inteligibilidade aos fenômenos naturais e sociais, permitindo aos estudantes organizar suas percepções sobre o mundo de forma mais crítica e fundamentada. Assim, a leitura e a construção de tabelas, gráficos e registros visuais passam a ser compreendidas como práticas científicas autênticas, acessíveis mesmo aos alunos do 2º ano, quando conduzidas com materiais concretos e linguagem adequada à faixa etária.

Essa perspectiva dialoga com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe, já nos anos iniciais, o trabalho com habilidades como observar, levantar hipóteses, classificar informações e tomar decisões a partir da análise de dados (BRASIL, 2018). No entanto, a experiência docente evidencia que muitos professores pedagogos ainda apresentam dificuldades em planejar atividades que integrem a Estatística ao ensino de Ciências de forma significativa. Tal lacuna reforça a necessidade de formação continuada, que lhes possibilite experienciar, refletir e ressignificar o papel da Estatística como aliada na promoção da alfabetização científica.

Na perspectiva da Teoria Antropológica do Didático (TAD), proposta por Chevallard (1999), a alfabetização científica pode ser compreendida como um processo de apropriação de praxeologias específicas, ou seja, de organizações de saberes que articulam o fazer (tarefas e técnicas) com o saber

(justificações e teorias). Ao integrar Estatística e Ciências em projetos interdisciplinares nos anos iniciais, ampliam-se as possibilidades de mobilizar praxeologias didáticas e científicas que favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos estudantes.

Dessa forma, ao fomentar situações didáticas investigativas que envolvam a coleta e análise de dados reais, os professores promovem experiências significativas para a construção de sentidos científicos pelas crianças. Essas experiências não apenas fortalecem a alfabetização científica, mas também tornam a escola um espaço mais conectado à vida cotidiana dos alunos, estimulando sua curiosidade, criatividade e capacidade argumentativa.

A inserção da Estatística nos anos iniciais do Ensino Fundamental representa uma oportunidade estratégica para desenvolver, desde cedo, o pensamento crítico, a capacidade de análise e a tomada de decisões com base em dados. Embora a Estatística ainda seja, muitas vezes, abordada de forma pontual e descontextualizada, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) enfatiza sua presença como componente da área da Matemática, destacando a importância de trabalhar com a coleta, organização, representação e interpretação de dados de maneira significativa e relacionada ao cotidiano das crianças.

Segundo Cazorla et al. (2017), é plenamente possível, e até desejável, que as crianças pequenas aprendam a classificar objetos, organizar informações e construir representações gráficas com o uso de materiais concretos e situações reais. A abordagem estatística, quando incorporada ao currículo dos anos iniciais, contribui para a formação de estudantes mais conscientes e preparados para interpretar o mundo ao seu redor. Essa aprendizagem se inicia com atividades simples, como diferenciar frutas de alimentos industrializados, contar a quantidade de objetos ou pessoas com determinada característica, até representações gráficas, como gráficos de colunas feitos com tampinhas, palitos ou desenhos.

Crespo (2009) ressalta que a Estatística, como campo do conhecimento, envolve métodos de coleta, organização, análise, interpretação e apresentação de dados. Mais do que isso, ela fornece instrumentos fundamentais para que crianças e adultos desenvolvam habilidades de raciocínio lógico, inferência e comunicação. Ao ser incorporada no trabalho docente desde os primeiros anos escolares, torna-se uma poderosa ferramenta de empoderamento, pois permite aos estudantes lerem criticamente a realidade, questionarem informações e formularem argumentos baseados em evidências.

Além disso, a Educação Estatística – campo específico de estudo que se dedica ao processo de ensino e aprendizagem da Estatística – visa desenvolver a compreensão e as competências necessárias para lidar com informações quantitativas e tomar decisões informadas em diferentes contextos (GILDA; CARVALHO, 2021). Essa perspectiva vai ao encontro da proposta de letramento estatístico, que não se resume à leitura de gráficos, mas inclui a habilidade de identificar erros, vieses e manipulações de dados, especialmente em uma sociedade cada vez mais orientada por informações

numéricas.

Nos anos iniciais, portanto, a Estatística deve ser compreendida como meio e não como fim. Ou seja, ela se coloca a serviço da resolução de problemas, da compreensão de fenômenos naturais e sociais e do desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Ao ser mobilizada em situações reais, como o levantamento de dados sobre hábitos alimentares da turma ou preferências de brincadeiras, por exemplo, a Estatística adquire sentido e contribui para que os alunos se tornem participantes ativos na construção do conhecimento.

Dessa forma, ao integrar atividades estatísticas ao cotidiano escolar com a mediação adequada do professor, é possível fomentar a curiosidade, o raciocínio lógico e a capacidade investigativa das crianças, promovendo uma aprendizagem significativa e alinhada à proposta da BNCC e às diretrizes da Educação Estatística como promotora de autonomia e pensamento crítico. A integração entre Estatística e Ciências da Natureza nos anos iniciais do Ensino Fundamental representa uma estratégia pedagógica promissora para o desenvolvimento do pensamento crítico, da argumentação baseada em evidências e da leitura contextualizada da realidade. Trata-se de romper com a fragmentação do currículo, ainda presente em muitas escolas, e promover experiências de aprendizagem que façam sentido para os alunos, ao articularem diferentes áreas do conhecimento a partir de situações reais.

No campo da Educação Científica, o Ensino de Ciências por Investigação (EnCI) oferece um terreno fértil para essa articulação. Ao propor que os estudantes formulem hipóteses, coletem e analisem dados, interpretem resultados e comuniquem suas descobertas, essa abordagem pedagógica aproxima-se naturalmente da linguagem estatística, especialmente no que se refere à sistematização e interpretação de informações. Segundo Carvalho (2018), o EnCI parte da premissa de que os alunos aprendem melhor quando são colocados em situações em que precisam agir como pequenos cientistas, engajando-se em práticas de investigação que envolvem observação, experimentação e análise de dados.

Munford e Lima (2008) reforçam que essa prática investigativa torna a aprendizagem mais significativa e colaborativa, pois estimula a curiosidade e a autonomia dos estudantes. Ao integrar conceitos estatísticos a essas práticas investigativas, amplia-se o potencial de construção de sentidos pelos alunos, uma vez que a Estatística oferece ferramentas para organizar, representar e interpretar os fenômenos naturais e sociais investigados. Assim, a interdisciplinaridade entre Estatística e Ciências não é apenas possível, mas desejável, pois favorece a compreensão dos conteúdos escolares como saberes úteis e aplicáveis à vida cotidiana.

Essa articulação dialoga com a proposta da abordagem STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics), que enfatiza a importância da conexão entre áreas para a resolução de problemas complexos e reais. Embora o termo STEAM não esteja explicitamente

presente na BNCC, seus princípios estão alinhados às competências gerais da educação básica, que valorizam o pensamento científico, a resolução de problemas, a argumentação, a criatividade e o trabalho colaborativo (BRASIL, 2018).

Na perspectiva da Teoria Antropológica do Didático (TAD), a interdisciplinaridade pode ser compreendida como a mobilização de praxeologias didáticas e científicas que pertencem a diferentes organizações matemáticas e científicas, mas que são integradas em função de uma tarefa comum. O modelo praxeológico proposto por Chevallard (1999) permite analisar como diferentes saberes e técnicas são combinados, adaptados e ressignificados no contexto escolar. Ao propor situações em que os alunos classificam alimentos, coletam dados sobre hábitos alimentares, constroem gráficos e discutem os impactos nutricionais das escolhas alimentares, por exemplo, o professor promove uma experiência de aprendizagem interdisciplinar ancorada em praxeologias reais e significativas.

Essa abordagem torna o ensino mais contextualizado e próximo da realidade dos estudantes, ao mesmo tempo que favorece o desenvolvimento de competências essenciais para a cidadania crítica. Ao observar os próprios hábitos, analisar dados coletados em sala de aula e formular hipóteses sobre alimentação saudável, os alunos constroem conhecimentos integrados, ampliam seu repertório argumentativo e desenvolvem habilidades fundamentais para a alfabetização científica e estatística.

A integração entre Estatística e Ciências da Natureza nos anos iniciais do Ensino Fundamental representa uma estratégia pedagógica promissora para o desenvolvimento do pensamento crítico, da argumentação baseada em evidências e da leitura contextualizada da realidade. Trata-se de romper com a fragmentação do currículo, ainda presente em muitas escolas, e promover experiências de aprendizagem que façam sentido para os alunos, ao articularem diferentes áreas do conhecimento a partir de situações reais.

No campo da Educação Científica, o Ensino de Ciências por Investigação (EnCI) oferece um terreno fértil para essa articulação. Ao propor que os estudantes formulem hipóteses, coletem e analisem dados, interpretem resultados e comuniquem suas descobertas, essa abordagem pedagógica aproxima-se naturalmente da linguagem estatística, especialmente no que se refere à sistematização e interpretação de informações. Segundo Carvalho (2018), o EnCI parte da premissa de que os alunos aprendem melhor quando são colocados em situações em que precisam agir como pequenos cientistas, engajando-se em práticas de investigação que envolvem observação, experimentação e análise de dados.

Munford e Lima (2008) reforçam que essa prática investigativa torna a aprendizagem mais significativa e colaborativa, pois estimula a curiosidade e a autonomia dos estudantes. Ao integrar conceitos estatísticos a essas práticas investigativas, amplia-se o potencial de construção de sentidos pelos alunos, uma vez que a Estatística oferece ferramentas para organizar, representar e interpretar os

fenômenos naturais e sociais investigados.

Nesse contexto, é fundamental destacar as contribuições de Ivani Fazenda (2011), que compreende a interdisciplinaridade como uma atitude e uma postura ética frente ao conhecimento. Para a autora, mais do que uma técnica de articulação curricular, a interdisciplinaridade exige contextos significativos, metodologias ativas e colaboração docente, sendo orientada por problemas reais e pela escuta sensível dos sujeitos envolvidos. A construção de um projeto interdisciplinar exige que o professor vá além da simples sobreposição de conteúdos, promovendo uma reorganização epistemológica e didática que tenha como centro a experiência concreta dos alunos.

Essa articulação dialoga também com a proposta da abordagem STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics), que enfatiza a importância da conexão entre áreas para a resolução de problemas complexos e reais. Embora o termo STEAM não esteja explicitamente presente na BNCC, seus princípios estão alinhados às competências gerais da educação básica, que valorizam o pensamento científico, a resolução de problemas, a argumentação, a criatividade e o trabalho colaborativo (BRASIL, 2018).

Na perspectiva da Teoria Antropológica do Didático (TAD), a interdisciplinaridade pode ser compreendida como a mobilização de praxeologias didáticas e científicas que pertencem a diferentes organizações matemáticas e científicas, mas que são integradas em função de uma tarefa comum. O modelo praxeológico proposto por Chevallard (1999) permite analisar como diferentes saberes e técnicas são combinados, adaptados e ressignificados no contexto escolar. Ao propor situações em que os alunos classificam alimentos, coletam dados sobre hábitos alimentares, constroem gráficos e discutem os impactos nutricionais das escolhas alimentares, por exemplo, o professor promove uma experiência de aprendizagem interdisciplinar ancorada em praxeologias reais e significativas.

Essa abordagem torna o ensino mais contextualizado e próximo da realidade dos estudantes, ao mesmo tempo que favorece o desenvolvimento de competências essenciais para a cidadania crítica. Ao observar os próprios hábitos, analisar dados coletados em sala de aula e formular hipóteses sobre alimentação saudável, os alunos constroem conhecimentos integrados, ampliam seu repertório argumentativo e desenvolvem habilidades fundamentais para a alfabetização científica e estatística.

A formação docente constitui um elemento central quando se trata de integrar a Estatística ao ensino de Ciências da Natureza nos anos iniciais. Nos currículos de formação inicial, é comum que os professores pedagogos não recebam uma preparação aprofundada em conteúdos específicos dessas áreas, o que acaba gerando insegurança e dificuldades na prática pedagógica. Essa lacuna formativa contribui para que a Estatística e as Ciências continuem sendo ensinadas de forma fragmentada e descontextualizada, muitas vezes limitadas a exercícios mecânicos ou à memorização de conteúdos isolados.

Segundo Ponte (2005), a superação desses desafios exige a criação de espaços formativos que proporcionem aos professores experiências de aprendizagem contextualizadas, colaborativas e investigativas, onde possam experimentar propostas integradoras e refletir sobre sua prática. A formação continuada, nesse sentido, deve ir além da mera atualização de conteúdos, assumindo o papel de um espaço de construção coletiva de saberes e de reconstrução das práticas pedagógicas.

César e Santos (2022) reforçam essa ideia ao afirmarem que os professores aprendem a ensinar Estatística ao vivenciarem situações em que a análise de dados está integrada a temas reais e significativos. Isso envolve, por exemplo, propor atividades em que a coleta e representação de dados se articulam a problemas do cotidiano escolar, como a alimentação dos alunos, o uso de materiais recicláveis ou os hábitos de consumo. Ao trabalhar com dados concretos e conectados à realidade dos estudantes, os docentes também desenvolvem competências relacionadas ao letramento estatístico e à alfabetização científica, podendo atuar de forma mais crítica e autônoma.

Na perspectiva da Teoria Antropológica do Didático (TAD), a formação docente pode ser compreendida como um processo de mobilização e reconstrução de praxeologias profissionais, em que os professores são desafiados a assumir diferentes “posições” frente ao saber (CHEVALLARD, 1999; BOSCH; GASCON, 2014). A proposta do Percorso de Estudo e Pesquisa para Formação de Professores (PEP-FP), adotada nesta pesquisa, articula as posições de professor-aluno, professor-analista e professor-designer, oferecendo aos docentes a oportunidade de experimentar, analisar e reconstruir sua prática a partir da vivência de um problema gerador. Ao vivenciar um projeto interdisciplinar — como no caso da alimentação saudável — os professores não apenas planejam e executam atividades, mas também refletem sobre os saberes mobilizados, os desafios didáticos enfrentados e as transformações necessárias em sua prática.

Essa abordagem evidencia que a integração curricular entre Estatística e Ciências da Natureza depende, em grande medida, do protagonismo docente e da criação de condições para que os professores possam experimentar novas formas de ensinar, com apoio teórico, prático e institucional. A formação, portanto, deve ser pensada como um espaço de pesquisa, de criação e de ressignificação dos saberes profissionais, promovendo o desenvolvimento de práticas mais integradoras, reflexivas e comprometidas com a alfabetização científica.

## **METODOLOGIA**

Este estudo, de natureza qualitativa e abordagem exploratória, integra uma pesquisa de doutorado desenvolvida no âmbito do Programa de Doutorado em Rede Nacional em Ensino de Ciências e Matemática (RENOEN/IFCE). O capítulo apresenta um recorte dessa investigação, cujo



foco é analisar os caminhos formativos para o ensino integrado de Estatística e Ciências da Natureza nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com vistas à promoção da alfabetização científica.

A pesquisa foi conduzida com um grupo de professores pedagogos que atuam no 2º ano do Ensino Fundamental em uma rede pública municipal. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela busca de compreensão das percepções, práticas e transformações vivenciadas pelos docentes ao longo do processo formativo, conforme defendem Bogdan e Biklen (1994). Nesse contexto, os dados foram produzidos por meio de diferentes instrumentos e estratégias, permitindo triangulação de informações para uma análise mais densa e interpretativa.

Os procedimentos metodológicos envolveram, inicialmente, a aplicação de um questionário diagnóstico (semiestruturado), com o objetivo de identificar as concepções dos professores sobre a Educação Estatística, sua integração com as Ciências da Natureza e os desafios enfrentados no planejamento de atividades interdisciplinares. Este questionário continha tanto questões abertas quanto afirmativas avaliadas em escala Likert, permitindo captar nuances das práticas docentes e suas dificuldades mais recorrentes.

Na sequência, foi realizada uma formação continuada composta por encontros presenciais com duração total de quatro semanas. Cada encontro articulou fundamentos teóricos, vivências práticas e momentos de reflexão coletiva. Como eixo integrador da formação, os professores vivenciaram o desenvolvimento do projeto interdisciplinar “Comida e Alimentos”, elaborado para promover a articulação entre os conteúdos de Ciências e Estatística por meio de atividades contextualizadas com os hábitos alimentares da turma.

O projeto foi estruturado em quatro etapas: (1) classificação de alimentos; (2) coleta e tabulação de dados sobre preferências alimentares; (3) construção de gráficos pictográficos ou de colunas; e (4) elaboração de um cardápio saudável com base nos dados analisados. Durante a formação, foram utilizados materiais de apoio como slides teóricos, vídeos, jogos interativos e dinâmicas investigativas, além de materiais concretos para a construção de gráficos e representações visuais.

A análise dos dados se deu em duas frentes complementares. Primeiramente, as respostas ao questionário foram organizadas em categorias temáticas a partir da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), o que permitiu identificar recorrências, contradições e percepções compartilhadas pelos professores.

Em paralelo, os registros realizados durante os encontros formativos — incluindo observações, relatos orais, produções escritas e fotografias das atividades — foram examinados com base em uma leitura interpretativa, buscando evidências das mobilizações conceituais, das dificuldades enfrentadas e das estratégias de superação construídas coletivamente. O cruzamento entre esses dados permitiu compreender como a formação impactou as práticas docentes e quais foram os indícios de avanço no

sentido da alfabetização científica.

A metodologia adotada, ao integrar vivência prática, reflexão crítica e análise qualitativa, busca evidenciar que a formação docente pode ser um potente espaço para reconfigurar práticas de ensino e fomentar a construção de sentidos para a interdisciplinaridade, especialmente quando ancorada em temas significativos e no uso pedagógico dos dados como ferramenta para pensar o mundo.

A partir do referencial teórico discutido, compreende-se que a integração entre Estatística e Ciências da Natureza, aliada a uma formação docente que valorize a investigação, a interdisciplinaridade e a alfabetização científica, constitui um caminho eficaz para ressignificar as práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A construção de propostas curriculares integradas, como o projeto desenvolvido nesta pesquisa, demanda que os professores ampliem seus repertórios, reflitam criticamente sobre suas ações em sala de aula e explorem novas possibilidades didáticas com intencionalidade e compromisso formativo.

Dessa forma, a próxima seção apresenta a análise dos dados produzidos durante a formação continuada realizada com professores do 2º ano do Ensino Fundamental, tendo como eixo articulador o projeto interdisciplinar “Comida e Alimentos”. A análise considera tanto os registros obtidos por meio do questionário diagnóstico quanto as produções docentes e os momentos de discussão coletiva ocorridos ao longo dos encontros formativos. O objetivo é compreender de que maneira os professores mobilizaram conhecimentos estatísticos e científicos durante a proposta, quais desafios enfrentaram e quais indícios de transformação de suas práticas emergiram no processo.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

A análise dos dados obtidos durante a formação continuada desenvolvida com professores do 2º ano do Ensino Fundamental revela aspectos relevantes sobre as potencialidades e os desafios da integração entre Estatística e Ciências da Natureza na promoção da alfabetização científica. Os resultados foram organizados em três eixos analíticos principais: (1) concepções docentes iniciais sobre a integração curricular; (2) mobilização de praxeologias estatísticas e científicas ao longo do projeto; e (3) indícios de transformação na prática pedagógica.

As respostas ao questionário diagnóstico evidenciaram que, inicialmente, a maioria dos professores participantes compreendia a Estatística como um conteúdo isolado da Matemática, geralmente restrito à construção de gráficos simples, sem articulação com outras áreas. Poucos reconheciam o potencial da análise de dados como ferramenta para o desenvolvimento do pensamento científico, e muitos relataram insegurança quanto ao planejamento de atividades interdisciplinares. Em

relação às Ciências da Natureza, embora houvesse maior familiaridade, a abordagem predominante ainda estava centrada na transmissão de informações, com pouca ênfase em práticas investigativas.

Essas concepções iniciais refletem o que apontam Ponte (2005) e Carvalho (2018): a formação generalista dos professores dos anos iniciais frequentemente os distancia de práticas integradoras e investigativas, exigindo formações que permitam a vivência concreta dessas abordagens para que se sintam mais seguros em sua implementação.

Durante a vivência do projeto interdisciplinar Comida e Alimentos, observou-se uma mudança significativa na forma como os professores compreendiam e aplicavam os conhecimentos estatísticos e científicos. A proposta envolveu a classificação de alimentos, a coleta de dados sobre os hábitos alimentares da turma, a organização das informações em tabelas e gráficos, e a construção de um cardápio saudável com base na análise dos dados obtidos.

Ao longo dos encontros, os professores mobilizaram praxeologias estatísticas, como a contagem, categorização e representação gráfica, e praxeologias científicas, como a observação, formulação de hipóteses e justificativas sobre os impactos de certos alimentos na saúde. Essas ações mostraram a articulação entre as tarefas (o que se faz), as técnicas (como se faz) e os saberes (por que se faz), conforme proposto pela Teoria Antropológica do Didático (CHEVALLARD, 1999; BOSCH; GASCON, 2014).

As produções realizadas nas atividades — como gráficos de colunas feitos com palitos, desenhos, cartazes, relatórios orais e escritos — demonstraram que os professores conseguiram adaptar as propostas à realidade dos estudantes, utilizando materiais simples e linguagem acessível. Além disso, relataram que os alunos se mostraram mais engajados, especialmente por reconhecerem os próprios hábitos alimentares nas atividades propostas, o que reforça a importância da contextualização defendida por Fazenda (2011).

Ao final do percurso formativo, foi possível identificar indícios de transformação nas concepções e práticas dos professores. Muitos relataram que passaram a enxergar a Estatística como uma ferramenta para dar sentido aos dados do cotidiano e que o projeto contribuiu para ampliar o olhar sobre o ensino de Ciências, tornando-o mais investigativo e próximo da realidade dos alunos.

*“Eu achava que gráfico era só para ensinar matemática. Mas percebi que ele ajuda a mostrar como a alimentação da turma está desequilibrada.”*  
*“Foi muito bom ver os alunos pensando no que estavam comendo e sugerindo mudar o lanche por causa do que viram no gráfico.”*

Essas falas mostram que a formação possibilitou não apenas o desenvolvimento de competências didáticas, mas também uma mudança na postura pedagógica, conforme defende

Munford e Lima (2008), quando afirmam que ensinar por investigação envolve repensar o papel do professor e dos alunos no processo de construção do conhecimento.

Outro ponto destacado foi o reconhecimento da importância da interdisciplinaridade como uma possibilidade real e viável no contexto dos anos iniciais. Professores que inicialmente demonstraram resistência à proposta passaram a sugerir novas temáticas para projetos integrados, como o uso da água, o consumo de energia ou o descarte de resíduos.

A análise evidencia que a formação baseada em um percurso investigativo, ancorado em um problema gerador significativo (no caso, a alimentação), foi capaz de promover a mobilização de praxeologias estatísticas e científicas, ressignificar a prática docente e fortalecer o compromisso com a alfabetização científica nos anos iniciais. Além disso, mostrou-se possível construir experiências interdisciplinares de forma concreta, criativa e acessível, quando os professores são convidados a assumir diferentes papéis em sua formação: o de aprendizes, analistas e designers de situações didáticas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este capítulo apresentou os caminhos formativos vivenciados por professores do 2º ano do Ensino Fundamental em uma proposta de ensino integrada de Estatística e Ciências da Natureza, com foco na promoção da alfabetização científica. A partir de uma formação continuada ancorada em metodologias ativas e em um projeto interdisciplinar sobre alimentação saudável, foi possível evidenciar o potencial da articulação entre essas áreas para o desenvolvimento do pensamento crítico, da leitura de dados e da argumentação fundamentada na realidade dos alunos.

Os resultados da pesquisa revelaram que os professores, inicialmente inseguros quanto à integração curricular e ao uso da Estatística, passaram a reconhecer a importância dessas práticas como instrumentos de compreensão do mundo e de tomada de decisões. A vivência do projeto possibilitou a mobilização de praxeologias estatísticas e científicas, favorecendo o reposicionamento docente diante dos saberes que ensinam e das estratégias que adotam em sala de aula.

A experiência também demonstrou que, quando apoiados por uma formação que oferece fundamentação teórica, exemplos práticos e espaço para reflexão coletiva, os professores dos anos iniciais conseguem planejar e implementar atividades interdisciplinares com criatividade e intencionalidade pedagógica. Nesse sentido, a formação desenvolvida com base no dispositivo Percurso de Estudo e Pesquisa para Formação de Professores (PEP-FP) mostrou-se eficaz ao permitir que os docentes transitem pelas posições de professor-aluno, professor-analista e professor-designer, ressignificando suas práticas à luz dos desafios concretos do cotidiano escolar.

Conclui-se que integrar Estatística e Ciências da Natureza não apenas é possível nos anos iniciais, como também desejável e urgente, sobretudo em tempos marcados pela desinformação e pelo consumo acrítico de dados. A alfabetização científica, quando construída de forma situada, colaborativa e interdisciplinar, torna-se uma via para formar sujeitos mais críticos, curiosos e preparados para atuar no mundo.

Como desdobramento, aponta-se a importância de ampliar essa experiência para outros contextos e temáticas, bem como investir em políticas de formação continuada que valorizem a escuta docente, a investigação coletiva e o protagonismo na construção de propostas curriculares integradas e contextualizadas.

## REFERÊNCIAS

- BOSCH, M.; GASCON, J. *La teoría antropológica de lo didáctico*. México: Síntesis Educación, 2014.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- CÉSAR, M. A. F.; SANTOS, F. M. *Letramento estatístico na formação de professores dos anos iniciais: reflexões a partir de uma proposta de ensino investigativa*. In: LOPES, C. E.; LIMA, R. N.; CAZORLA, I. M. (Org.). *Educação Estatística: pesquisa e prática pedagógica em debate*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2022.
- CAZORLA, I. M. et al. *Estatística para os anos iniciais*. In: LOPES, C. E.; LIMA, R. N.; CAZORLA, I. M. (Org.). *Educação Estatística: pesquisa e prática pedagógica em debate*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.
- CARVALHO, A. M. P. de. *Educação em Ciências: desafios contemporâneos*. São Paulo: Cengage Learning, 2013.
- CARVALHO, A. M. P. de. *Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula*. Campinas: Cengage Learning, 2018.
- CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1999.
- CRESPO, C. A. *Ensino de Estatística no Ensino Fundamental: um novo olhar para um velho problema*. In: CRESPO, C. A. (Org.). *Ensino de Estatística: reflexões e propostas para os anos finais do Ensino Fundamental*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 2011.
- GILDA, N.; CARVALHO, A. M. P. de. *Educação Estatística: fundamentos e práticas para o ensino na Educação Básica*. São Paulo: Cortez, 2021.
- MUNFORD, D.; LIMA, P. C. F. *Ensinando Ciências por investigação: o que significa isso?* *Ciência & Educação*, v. 14, n. 3, p. 451–468, 2008.

PONTE, J. P. *Investigar a prática profissional dos professores de Matemática: que enquadramentos teóricos e metodológicos?* Bolema, Rio Claro (SP), v. 18, n. 24, p. 57-77, 2005.

## CAPÍTULO 3

### INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E BENEFÍCIOS

*Antonio Fernando Saldanha Pinto*

*Larissa de Santiago Silva*

#### RESUMO

A Inteligência Artificial (IA) está revolucionando vários setores, incluindo a Educação Básica, ao fornecer ferramentas que personalizam o ensino, apoiam professores, envolvem alunos e melhoram o aprendizado. Este artigo examina criticamente os benefícios e dificuldades da aplicação da IA na Educação Básica, considerando seus impactos pedagógicos, sociais e tecnológicos. Com base em uma revisão bibliográfica, a pesquisa destaca como a IA pode personalizar o ensino, otimizar o aprendizado e fornecer suporte aos professores através de tutores virtuais e ambientes de aprendizagem adaptativos. Os resultados apresentam questões significativas, como a privacidade de dados, desigualdades no acesso à tecnologia e riscos de algoritmos mal treinados. A falta de infraestrutura adequada nas escolas públicas e a ausência de políticas públicas que garantam equidade tecnológica são barreiras importantes à implementação da IA. Em contrapartida, os benefícios incluem a adaptação de conteúdos às necessidades individuais dos alunos, maior engajamento nas atividades escolares e a possibilidade de criar um ambiente educacional mais inclusivo e adaptável. Conclui-se que, embora a IA apresente limitações éticas e sociais, seu potencial para transformar o ensino é inegável. Para aproveitar esses benefícios, é essencial que as escolas desenvolvam estratégias pedagógicas integradas e contem com políticas públicas que assegurem acesso igualitário. Assim, a IA pode ser incorporada de forma consciente e eficaz no processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Aprendizado adaptativo. Políticas públicas. Tecnologias educacionais.

#### INTRODUÇÃO

A Inteligência Artificial (IA) tem suas raízes em pesquisas acadêmicas e experimentos de inovação tecnológica que datam de várias décadas. A primeira obra extremamente reconhecida como referência essencial sobre o tema foi publicada em 1991 por Elaine Rich e Kevin Knight, definindo IA como, o estudo de computadores que realizam tarefas normalmente realizadas por seres humanos. Stuart Russell e Peter Norvig, em sua obra, abordam diversas técnicas e disciplinas que contribuíram com o desenvolvimento da IA, por isso, consideram a sua relevância intelectual e universal, por ter a possibilidade de alcançar diversidade de ramos, apresentando como exemplo: criação de poesia, diagnósticos de doenças e direção de um carro.

Outros autores, como Fábio G. Cozman e Hugo Neri, lembram que os computadores digitais, são construídos a partir do silício e que as ações em IA surgem desses equipamentos. Com isso, é importante analisar como as atividades são realizadas através dos programas, a produção do

conhecimento, as interações com o sistema e as crenças que estão sendo compartilhadas, considerando também o nível de sofisticação do que é produzido. Essa tecnologia digital reproduz habilidades humanas para funções cotidianas com um nível impressionante de sofisticação.

A história da IA remonta aos anos 1940, quando Konrad Zuse, durante a Segunda Guerra Mundial, construiu o primeiro computador digital. Alan Turing, em 1950, apresentou o famoso “Teste de Turing”, uma tentativa de quantificar a inteligência de máquinas. Avanços ocorreram na década de 1950, com Arthur Samuel e Christopher Strachey desenvolvendo jogos de damas que aplicavam métodos heurísticos, representando os primeiros

A primeira conferência sobre “inteligência artificial”, realizada em 1956 por John McCarthy e colegas, impulsionou a pesquisa no campo, levando décadas de produção acadêmica e desenvolvimento tecnológico. No Brasil, os anos 1970 marcaram o início de esforços significativos, como a construção do primeiro computador denominado: “Patinho Feio” e a criação de políticas de incentivo à pesquisa.

Programas como o BKG, que em 1979 venceu o campeonato humano de jogo de gamão, e a criação de algoritmos importantes como o de retropropagação em 1974, reforçaram o avanço da IA e suas aplicações. Nos anos 1980, iniciativas brasileiras, como o primeiro encontro nacional de IA, liderado por Philippe Navaux, e o Projeto EDUCOM do MEC, trouxeram a tecnologia para a educação.

A partir de 1997, com a criação do Programa Nacional de Informática na educação (PROINFO), e mais recentemente com programas como o PROINFO INTEGRADO (2007) e “Educação Conectada” (2017), o Brasil fortaleceu sua infraestrutura educacional e tecnológica, preparando-se para a universalização do acesso à internet e implementação de recursos digitais na educação.

O objetivo deste estudo é analisar, de forma crítica, os benefícios e desafios da aplicação da IA na Educação Básica, com foco em seu impacto pedagógico, social e tecnológico. Ao compreender essas questões, espera-se oferecer subsídios para a criação de políticas públicas e estratégias educacionais que favoreçam a integração responsável e efetiva da IA nas escolas brasileiras. A relevância do tema reside na necessidade de preparar estudantes e professores

para um futuro cada vez mais tecnológico, promovendo uma educação mais inclusiva, equitativa, de qualidade e alinhada às demandas tecnológicas da atualidade, além de fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas que integrem a IA de forma consciente e efetiva.



## REFERENCIAL TEÓRICO

### HISTÓRICO DA IA NA EDUCAÇÃO: EVOLUÇÃO DO USO DE IA EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS

O uso da Inteligência Artificial (IA) na educação tem evoluído desde as décadas de 1970 e 1980, quando a IA Simbólica, baseada em regras lógicas, começou a ser aplicada em sistemas de tutoriais inteligentes. Embora limitada, essa abordagem abriu portas para pesquisas que levaram à criação de tecnologias mais sofisticadas nas décadas seguintes. Nos anos 2000, avanços em hardware e algoritmos de aprendizagem profunda (Deep Learning) permitiram a personalização do ensino, adaptando-se às necessidades individuais dos alunos. Segundo João Fernandes Teixeira (2013), a IA Simbólica voltou a ganhar relevância com o avanço de tecnologias como a robótica, abrindo novas possibilidades para o uso de IA na educação, incluindo a criação de ambientes colaborativos.

Segundo João de Fernandes Teixeira (2013), a Inteligência Artificial possui origens que remontam às reflexões filosóficas antigas, nas quais diferentes culturas manifestaram o desejo de criar máquinas capazes de pensar. Essa busca reflete a longa trajetória da humanidade em compreender e replicar o funcionamento da mente humana. Após a Segunda Guerra Mundial, a cibernética e o desenvolvimento de sistemas de autocorreção em armas militares impulsionaram o surgimento de IA. A partir daí, programas como "Eliza", que simulava diálogos terapêuticos, exemplificam os primeiros esforços para imitar o comportamento humano em máquinas. No campo educacional, as plataformas de aprendizado adaptativo e assistentes virtuais representam a evolução dessa trajetória, oferecendo personalização do ensino e novos formatos de interação entre alunos e máquinas.

Contudo, a IA na educação ainda enfrenta obstáculos. Teixeira (2013) discute a resistência de intelectuais, que veem a IA como uma ameaça ao pensamento humano. A crítica filosófica de que a IA pode apenas manipular símbolos, sem compreensão genuína, é ilustrada pelo "argumento do quarto chinês" de John Searle, que sugere que os sistemas de IA, embora capazes de responder corretamente, não entendem o conteúdo da mesma forma que os humanos. Assim, a IA pode transformar o ensino, mas suas limitações em termos de compreensão profunda ainda são objeto de debate.

### IA COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL: POTENCIAIS BENEFÍCIOS PARA PERSONALIZAÇÃO DO APRENDIZADO E Tutores VIRTUAIS

Neste tópico, destaca-se como a Inteligência Artificial (IA) pode transformar o ambiente educacional, principalmente na personalização do ensino. A personalização do aprendizado ajusta conteúdos e métodos pedagógicos conforme as necessidades e ritmo de cada aluno, proporcionando

uma educação mais eficaz e adaptada.

Os tutores virtuais, sistemas inteligentes que monitoram o progresso dos alunos, oferecem feedback instantâneo e personalizado. Esses sistemas identificam pontos fortes e fracos dos alunos, orientando atividades específicas para o desenvolvimento individual, otimizando o tempo e o processo de aprendizagem e promovendo um ensino mais inclusivo e contínuo.

Conforme discutido por Vani Moreira Kenski em seu livro "Educação e Tecnologias: O Novo Ritmo da Informação", as tecnologias educacionais transformam a transmissão e assimilação do conhecimento, exigindo que os educadores reavaliem seus papéis e metodologias. Kenski aponta que as tecnologias oferecem novos ritmos de informação, desafiando o modelo tradicional de ensino. Esse "novo ritmo de informação" proporcionado pela IA é intensificado por meio do aprendizado de máquina, uma subárea da Inteligência Artificial que permite aos sistemas analisarem dados e reconhecerem padrões para melhorar continuamente suas respostas. Ao aprender com as interações dos alunos, a tecnologia ajusta conteúdos e estratégias de ensino de forma personalizada, promovendo um aprendizado mais eficiente e alinhado às necessidades individuais de cada estudante.

Além disso, a Inteligência Artificial (IA) possibilita a criação de ambientes de aprendizagem adaptativos, onde o progresso dos alunos é constantemente monitorado e ajustado, tornando a educação mais dinâmica e responsiva. Isso reduz a defasagem entre a compreensão dos alunos e o ritmo de ensino estabelecido. Assim, a combinação de tutores virtuais e algoritmos de IA tem o potencial de transformar o cenário educacional, promovendo uma aprendizagem individualizada, eficiente e inclusiva.

## **TEORIAS DE APRENDIZAGEM E IA: COMO AS TEORIAS EDUCACIONAIS, COMO A DE VYGOTSKY E PIAGET, PODEM SER AMPLIADAS COM IA**

A Inteligência Artificial (IA) pode reforçar e expandir conceitos das teorias educacionais de Vygotsky e Piaget. Vygotsky acreditava que o aprendizado é mediado pela interação social e uso de ferramentas culturais. A IA pode atuar como uma ferramenta de mediação, oferecendo tutores virtuais que ajustam a dificuldade das atividades conforme o nível de desenvolvimento do aluno, seguindo o conceito de "zona de desenvolvimento proximal". Por exemplo, em atividades de leitura e interpretação de textos, a IA pode selecionar conteúdos com vocabulário e complexidade ajustados à capacidade atual do aluno, aumentando progressivamente o desafio conforme ele avança. Em problemas matemáticos, os tutores virtuais podem começar com operações básicas e, gradualmente, introduzir conceitos mais complexos, como álgebra ou geometria. Em ciências, a IA pode propor simulações virtuais, onde os alunos experimentam conceitos científicos em níveis crescentes de

difficuldade. Já em redação e escrita criativa, a tecnologia pode fornecer feedback personalizado sobre a estrutura, gramática e criatividade dos textos, incentivando o aprimoramento constante. Desta forma, percebe-se que a IA pode adaptar as atividades educativas para atender às necessidades individuais, promovendo o desenvolvimento gradual e sustentável dentro da zona de desenvolvimento proximal de cada aluno.

Piaget focava no desenvolvimento cognitivo e nas etapas de maturação. A IA pode ampliar sua teoria ao proporcionar atividades de aprendizado adaptadas ao estágio cognitivo de cada aluno. Plataformas educacionais baseadas em IA personalizam as experiências de aprendizado conforme o ritmo individual, promovendo um ambiente adequado ao desenvolvimento cognitivo.

Yuval Noah Harari, em "21 Lições para o Século 21", também argumenta que tecnologias emergentes como a IA podem transformar radicalmente a educação ao automatizar e adaptar o aprendizado de acordo com os estágios cognitivos de cada aluno. Harari aponta que a personalização promovida pela IA oferece uma alternativa ao ensino tradicional, permitindo que os alunos aprendam sozinhos em um ritmo mais adequado ao seu estilo, conforme desenvolvem suas habilidades e conhecimentos.

Portanto, a IA pode amplificar teorias de aprendizagem ao criar um ambiente flexível, adaptável e centrado no aluno. A adequação do ensino com base nas interações e respostas dos alunos estende as ideias de Vygotsky e Piaget, criando novas oportunidades para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais.

## **DESAFIOS ÉTICOS E SOCIAIS: PRIVACIDADE, PROTEÇÃO DE DADOS E EQUIDADE DE ACESSO**

O uso de Inteligência Artificial (IA) na educação levanta importantes questões éticas e sociais, como a privacidade dos dados dos alunos, a equidade no acesso às tecnologias e o risco de vieses algorítmicos. A proteção de dados é um dos principais dilemas, visto que as plataformas de IA coletam grandes volumes de informações sensíveis sobre os estudantes, exigindo medidas rigorosas de segurança pelas instituições (Narciso, Machado e Bertolazzi, 2023).

Outro obstáculo é a equidade de acesso, fortemente influenciada pelas relações de poder que moldam a distribuição de recursos educacionais. Neste contexto, a IA tem o potencial de ampliar as desigualdades educacionais, especialmente em escolas públicas que carecem de infraestrutura adequada para implementar essas tecnologias. As relações desiguais de poder perpetuam a concentração de recursos em determinados grupos, dificultando o acesso universal a inovações tecnológicas. Portanto, é essencial que a disseminação da IA seja acompanhada por políticas públicas

que enfrentem essas disparidades estruturais, garantindo um acesso igualitário e evitando a intensificação das desigualdades já existentes.

O viés algorítmico representa uma preocupação ética significativa. Algoritmos de IA evoluem ao serem expostos a grandes volumes de dados, identificando padrões e relações que, muitas vezes, escapam à percepção humana. Seu treinamento ocorre de maneira semelhante ao aprendizado humano, utilizando recompensas e punições, supervisionadas por um agente de aprendizado por reforço que ajusta as decisões com base na probabilidade de melhorar ou piorar os resultados. No entanto, quando mal treinados, esses algoritmos podem reproduzir preconceitos existentes nos dados, prejudicando grupos específicos de alunos. Assim, é imprescindível que as instituições de ensino realizem um monitoramento rigoroso do uso da IA no processo educacional, a fim de minimizar impactos negativos e garantir que sua aplicação siga princípios éticos, sem perpetuar desigualdades sociais.

## MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo foi elaborado através de uma revisão bibliográfica para contextualizar o tema e identificar os benefícios e obstáculos da utilização da Inteligência Artificial (IA) na Educação Básica. Foram consideradas publicações de 2000 a 2024.

A revisão seguiu critérios rigorosos de seleção para garantir a relevância dos materiais:

1. **Critérios de Inclusão:** Estudos sobre a aplicação de IA na Educação Básica, focando nos problemas a serem enfrentados e impactos pedagógicos e sociais.
2. **Critérios de Exclusão:** Trabalhos exclusivamente técnicos ou voltados para outros níveis de ensino, como superior ou profissionalizante. As etapas incluíram a identificação de palavras-chave como "Inteligência Artificial na Educação Básica", "IA e aprendizagem personalizada" e "desafios da IA na educação". Os resultados foram classificados em dois principais eixos:
  1. **Benefícios:** Personalização do ensino, engajamento dos alunos, análise de dados para melhoria da aprendizagem e suporte aos professores.
  2. **Desafios:** Resistência à tecnologia por parte de intelectuais, desigualdades de acesso, questões éticas e tecnológicas.

Por ser uma revisão bibliográfica, não foi necessário envolver participantes humanos ou coletar dados sensíveis.

Com essa metodologia, o estudo busca fornecer uma visão fundamentada sobre os benefícios e os problemas da IA na Educação Básica, organizando e analisando as informações para sintetizar o conhecimento existente e identificar padrões, tendências e lacunas para futuras pesquisas e práticas

educacionais. A metodologia assegura transparência e possibilidade de reprodução, permitindo que outros estudos expandam as discussões apresentadas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados encontrados no decorrer da pesquisa, se referem aos desafios e possibilidades da Inteligência Artificial na Educação Básica.

A primeira adversidade encontrada refere-se à preocupação com a privacidade dos dados dos alunos. Ao utilizarem plataformas, aplicativos, jogos online, redes sociais ou serviços diversos, é comum que seja solicitado o preenchimento de informações pessoais para efetuar cadastros e acessar essas ferramentas. No entanto, isso pode permitir que empresas e indivíduos tenham acesso a esses dados, muitas vezes sem assegurar a devida proteção à privacidade do usuário. Outro ponto identificado nas pesquisas destaca a necessidade de políticas públicas que promovam a equidade no acesso à tecnologia, considerando as diferentes realidades presentes nas escolas.

E a última questão a ser abordada está relacionada aos dados que são utilizados para produzir os algoritmos, pois é a partir deles que os conteúdos e programas são gerados.

Entre os benefícios identificados, destacamos o aprendizado de forma personalizada como uma das principais ferramentas de suporte ao professor. Essa abordagem permite adaptar o ensino às necessidades individuais de cada aluno, tornando o aprendizado mais eficaz.

Os tutores virtuais também foram apontados como um benefício relevante, pois oferecem feedbacks rápidos e personalizados, contribuindo diretamente para o desenvolvimento educacional dos estudantes.

Outro benefício significativo é a transmissão e assimilação do conhecimento. A Inteligência Artificial possibilita o acesso a informações e conteúdos de forma ágil e diversificada, ampliando as possibilidades de aprendizado.

Por fim, os ambientes de aprendizagem adaptativos merecem destaque. Eles permitem ao professor acompanhar o progresso de cada aluno, disponibilizar materiais específicos de acordo com suas necessidades e transformar o ambiente educacional em um espaço mais lúdico e envolvente.

Ao refletirmos sobre os resultados da pesquisa, compreendemos que, apesar dos impasses existentes, a Inteligência Artificial pode trazer inúmeros benefícios para alunos e professores. No entanto, é essencial que os docentes busquem um equilíbrio entre suas práticas pedagógicas atuais e o uso dessas tecnologias, integrando-as de forma estratégica e eficaz.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou as problemáticas e possibilidades da aplicação da Inteligência Artificial (IA) na Educação Básica, destacando sua relevância pedagógica, social e tecnológica. Apresentando uma análise crítica e propondo reflexões sobre o papel das políticas públicas na democratização dessas tecnologias.

Com base em uma revisão bibliográfica abrangente, foram identificados benefícios significativos, como a personalização do ensino, a criação de ambientes de aprendizagem personificados e o suporte a professores por meio de tutores virtuais, bem como a necessidade de formação destes profissionais.

Contudo, o estudo também revelou problemas éticos e sociais que se apresentam como questões críticas. Entre eles, destacam-se a proteção da privacidade dos dados dos alunos, exigindo maior atenção por parte das instituições de ensino, a necessidade de políticas públicas que garantam equidade no acesso às tecnologias e a proteção de informações sensíveis.

Diante dos objetivos estabelecidos, conclui-se que a IA tem um grande potencial de transformar a Educação Básica, promovendo um aprendizado adaptado às necessidades individuais dos estudantes através de ferramentas como tutores virtuais e plataformas de ensino adaptativos que demonstram capacidade de melhorar a experiência educacional, além de oferecer feedback instantâneo e ajustar conteúdos conforme o progresso dos alunos. Porém, sua implementação exige um equilíbrio cuidadoso na integração responsável da IA no ambiente escolar e responsabilidade social.

Como perspectivas futuras, recomenda-se a realização de estudos empíricos que analisem o impacto direto da IA em salas de aula brasileiras, além do desenvolvimento de estratégias e políticas educacionais específicas para ampliar o acesso e a formação tecnológica nas escolas públicas. Esses esforços contribuirão para que a IA se torne uma aliada poderosa na promoção da educação básica.

## REFERÊNCIAS

**Artificial intelligence/ Autores: Elaine Rich, Kevin knight, Shivashankar B Nair. Editora Thirn Edition.** <https://chatgpt.com/c/66f2b6ba-33f0-800e-8111-e2b9189fd7a0>. Data: 24/09/2024 Horário 10:16.

Inteligência artificial [livro eletrônico] : avanços e tendências / organizadores Fabio G. Cozman, Guilherme Ary Plonski, Hugo Neri. -- São Paulo : Instituto de Estudos Avançados, 2021. PDF

TEIXEIRA, João de Fernandes. Inteligência Artificial. São Paulo: Paulus, 2013.

NARCISO, Rodi; MACHADO, João Carlos; BERTOLAZZI, João Carlos. O Futuro Agora:

Tecnologias Emergentes e as Inteligências Artificiais. Santo Ângelo: Editora Metrics, 2023.

HARARI, Yuval Noah. 21 Lições para o Século 21. 1ª ed. São Paulo: Schwarcz S.A., 2018.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e Tecnologias: O Novo Ritmo da Informação. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2007.

## CAPÍTULO 4

### **MULTILETRAMENTOS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES – UMA ANÁLISE DAS INVESTIGAÇÕES CIENTÍFICAS PRESENTES NA PLATAFORMA CAPES**

*Jorge Luiz Pereira Pontes*

#### **RESUMO**

Este artigo apresenta um breve recorte das pesquisas científicas disponíveis no site da plataforma de periódicos da CAPES que versam acerca da relação entre os multiletramentos e a formação continuada de professores. O intuito proposto foi verificar como as produções armazenadas na referida plataforma compreendem o termo multiletramentos na formação continuada e de que maneira expressam essa compreensão na condução de suas investigações. Por meio de uma abordagem qualitativa, foi feita uma revisão de estado da arte através da qual se fez uma coleta de oito artigos em cujas palavras-chave ou referenciais teóricos estivessem presentes as duas categorias de análise citadas. A pesquisa revelou compreensões diversas acerca do termo multiletramentos, algumas das quais demonstram que a categoria de análise multiletramentos nem sempre é vista dentro de sua importância e relevância para a educação na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** Multiletramentos, Formação continuada

#### **INTRODUÇÃO**

A sociedade contemporânea é marcada pela diversidade cultural e pelas múltiplas formas de comunicação que se expressam nos variados suportes e meios digitais. A tecnologia está presente em nossa cotidianidade e a criação, manipulação e envio de dados, possibilitou que a comunicação ocorresse em uma velocidade e facilidade nunca vistas antes. As revoluções tecnológicas, ainda em curso e sem mostras de desaceleração, estão no bojo das transformações sociais que hoje marcam as sociedades.

Nesse contexto, a interculturalidade também foi estimulada na medida em que a comunicação global reforçou e ampliou os discursos identitários rompendo fronteiras e suplantando limites geográficos através dos computadores domésticos e agora, na palma da mão dos usuários de smartphones no mundo inteiro. A internet popularizada diminuiu distâncias, mas também fomentou conflitos.

Grupos sociais reacionários percebem as influências culturais diversas de maneira muito negativa, pois essas subvertem aspectos socioculturais que constituem elementos de poder que marcam limites entre espaços até então não intercambiáveis. Ocorre que na contemporaneidade os discursos se hibridizam em linguagens multimodais que se expressam nos meios digitais, suportes linguísticos capazes de expressar múltiplas semioses que falam a muitos de diversas maneiras.



As linguagens não mais se limitam ao texto escrito pois na virtualidade digital o som, a imagem, o gesto e o espaço se misturam formando novas semioses para as quais demandam-se novas formas de leitura e participação social, ou seja, novos letramentos.

A diáspora multicultural, as novas formas de comunicação, os novos discursos hibridizados, os conflitos regionais entre grupos com identidades diversas e as tecnologias digitais de comunicação popularizadas suscitaram um novo papel da escola, uma nova forma de compreender o conceito de letramentos, percebendo-os em uma dimensão integradora, capazes de criar leitores desse novo mundo diverso, dinâmico e multissemiótico. É nesse contexto que surge o termo multiletramentos.

Em 1994, na cidade americana de Nova Londres, um eminente grupo de teóricos reuniu-se para refletir e propor uma nova pedagogia dos letramentos. O New London Group (NLG), como ficou conhecido desde então, tinha o intuito de construir uma concepção de letramentos que trouxesse uma visão para além da dimensão de leitura e escrita tradicionais assim como da mera instrumentalização das novas tecnologias. Urgia conceber uma teoria de letramentos múltiplos que fosse capaz de compreender as diversas vozes e discursos que então encontravam lugar de fala impulsionados pelo acesso massivo aos mecanismos digitais de comunicação. O texto do referido artigo expressa suas inquietações e busca de respostas no excerto abaixo:

Na medida em que nossos olhares se voltam para o objetivo de criar as condições de aprendizagem para plena participação social, a questão das diferenças se tornam criticamente importantes. Como assegurar que as diferenças culturais, linguísticas e de gênero não sejam barreiras para o sucesso educacional? E quais são as implicações dessas diferenças para a pedagogia dos letramentos? (NLG, 1996. p.61. Tradução nossa)

A pedagogia dos multiletramentos propõe um cuidado constante em valorizar as culturas onde nascem as reflexões com a linguagem, matéria prima da função escolar, sem perder de vista o fato de que através da reflexão entre o conhecido e desconhecido, os aprendizes podem atuar no cenário complexo contemporâneo não como meros expectadores, mas como novos criadores de discursos e linguagens. Para usar o termo do manifesto de 1996, que deu voz às discussões do grupo de Nova Londres, criadores de novos designs.

Portanto é necessário enfatizar que o conceito de multiletramentos não se reduz a variedade de gêneros textuais, letramentos digitais ou ainda multimodalidade textual, muito embora esses sejam conceitos importantes dentro desse campo teórico. A proposta

dos multiletramentos se apresenta como uma possibilidade praxiológica na medida em que propõe a reflexão crítica sobre o objeto de conhecimento que parte do campo de experiência do aprendente para, em um processo de ação-teoria-reflexão-ação, este aprendente passe à condição de sujeito capaz de redesenhar (redesigning) e criar novas leituras e novos designs.

A pedagogia dos multiletramentos não se apresenta como método, pois não “amarra” sua aplicação a um caminho restrito, mas possui fases de ação que configuram um processo de aprendizagem crítico e construtivo. A grosso modo os quatro passos da pedagogia dos multiletramentos (NLG, 1996) assim se apresentam: Prática situada: Prática nascida a partir do campo experiencial do aprendente. O ponto de partida é aquilo que o aprendente conhece ou vivencia.

Instrução aberta: Proposta de reflexão metalinguística sobre o objeto de conhecimento proposto (Design).

Enquadramento crítico: Etapa em que se propõe a interpretação crítica levando em conta os propósitos implícitos no objeto de conhecimento.

Prática transformada: Aplicação do conhecimento adquirido na construção de novas leituras, novos objetos de conhecimento ou novos designs capazes de atuar na construção de futuros sociais.

Diante da proposta teórica dos multiletramentos, que na compreensão aqui defendida, não se confunde com seus elementos constituintes (variedade de gêneros textuais, letramentos digitais, multimodalidade textual, tecnologias digitais de comunicação), mas os agrega dentro de uma prática pedagógica conscientizadora, crítica e propositiva, levantou-se a questão: Como a relação multiletramentos e formação continuada é expressa nas pesquisas científicas armazenadas na plataforma CAPES e de que maneira essa compreensão influencia as investigações analisadas?

Compreende-se aqui que a pedagogia dos multiletramentos se apresenta no cenário tecnológico, multicultural e multidiscursivo da atualidade como uma possibilidade de prática pedagógica crítica e conscientizadora, contudo, dada sua recente construção e popularização, é nos ambientes de formação continuada que essa teoria tem maior alcance.

Na visão aqui defendida, a formação continuada é um processo permanente e que ocorre na trajetória dos professores, seja por iniciativa própria ou por ações institucionalizadas. Seja como for, é nos períodos recorrentes que constituem a vivência docente, em sala de aula, ou em ambientes formativos, onde residem muitos fenômenos passíveis de investigação para os quais ainda não existem respostas. Maurice Tardif (2014) assinala a importância desses momentos como tempos precisos para observação, análise e descoberta de respostas para os problemas que surgem na prática educativa: “Enfim, a maioria dos pesquisadores em ciências da educação reconhece plenamente, agora, a importância de partir da análise dos contextos cotidianos nos quais atuam os agentes da educação, para melhor descrever e compreender sua atividade, com suas particulares dificuldades e seus pontos fortes” (TARDIF, 2014, pg. 8).

Levando isso em conta, foi nesse campo investigativo que decidiu-se coletar as informações capazes de levar a cabo a busca pela resposta ao questionamento que guia essas reflexões. Para dar consecução ao objetivo proposto, assim como reforçar as concepções teóricas defendidas, ancorou-se a

pesquisa no seguinte referencial teórico.

A base teórica dos multiletramentos construiu-se sob as discussões de Roxane Rojo (2012), Magda Soares (2004) e, principalmente no manifesto do grupo de Nova Londres (1996), assim como na obra de Cope e Kalantzis (2015). Também acresce esse campo teórico a discussão proposta por Rodrigues (2020) acerca dos interesses capitalistas presentes na plataforma de ensino online.

Para sustentar as reflexões sobre a formação de professores recorreu-se a Maurice Tardif (2008), Antônio Nóvoa (2008), Selma Garrido Pimenta (1999) e Luiz Távora Furtado Ribeiro (2010).

O artigo apresenta a seguir a metodologia utilizada na coleta e tratamento dos dados, em seguida propõe a reflexão acerca dos resultados finalizando com os comentários conclusivos.

## **METODOLOGIA**

Para compreender como a relação entre os conceitos de multiletramentos e formação continuada é expressa nas produções científicas atuais, recorreu-se à plataforma de periódicos da CAPES. A escolha pela plataforma foi feita primeiramente pelo rigor científico característico das exigências de publicação, o que garantiria uma base de dados confiável. Como segundo critério, dada a limitação do presente trabalho, foi considerado viável lançar mão de uma base de dados mais reduzida, sem perder de vista a credibilidade dos objetos analisados. A seguir detalham-se os critérios de refinamento para a coleta das pesquisas.

O acesso à plataforma foi feito na data de três de julho de 2024. As palavras-chave registradas na ferramenta de busca foram multiletramentos e formação continuada. Como forma de delimitação foram ainda inseridos os seguintes filtros: documentos de acesso aberto, artigos e produções nacionais. Os campos de pesquisa também foram delimitados apenas em duas áreas: Ciências humanas e Linguística, letras e artes. Finalmente restringiu-se também o idioma delimitando a pesquisa aos documentos em língua portuguesa. O quantitativo demonstrado resultou em oito artigos. Nenhum foi excluído tendo em vista que todos, ou em suas palavras-chave, ou em seu referencial teórico faziam menções diretas aos termos multiletramentos e/ou formação continuada.

Optou-se por uma abordagem qualitativa tendo em vista que os dados em si já traziam um caráter discursivo-argumentativo e percepções subjetivas acerca do conceito de multiletramentos. Farias Filho e Milton Cordeiro (2015, p. 64) assim definem a abordagem qualitativa:

[...] parte de uma visão em que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o pesquisador, entre o mundo objetivo e a subjetividade de quem observa, que não pode ser traduzida em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas nos processos da pesquisa qualitativa. Este tipo de pesquisa também é conhecido como pesquisa com análise intersubjetiva (FILHO e CORDEIRO, 2015, p. 64).

O recurso metodológico que guiou as reflexões aqui descritas foi o recorte feito através do estado da arte. Dada a brevidade deste estudo e sua finalidade descritiva e interpretativa, a metodologia do estado da arte foi a prática mais adequada tendo em vista que objetivo não era descobrir algo novo, mas verificar como os conceitos de multiletramentos e formação continuada eram expressos nos trabalhos já consolidados e publicados em meio digital de credibilidade, nesse caso a plataforma de periódicos da CAPES.

Este trabalho carrega em si a percepção de suas limitações. Apesar disso, não se nega sua utilidade em se inserir no campo dos estudos da linguagem como um elemento a mais no fomento à discussão teórico-reflexiva que trata das questões acerca da relação entre os multiletramentos e a formação continuada de professores.

## RESULTADOS

Das oito publicações analisadas, cinco tem Qualis inseridos na categoria A, sendo três A2 e dois A4, todos, portanto, considerados de alto impacto. Os demais, três no restante, estão classificados com Qualis na categoria B, sendo um B2 e dois B1, o que os coloca como pesquisas de médio impacto.

No que diz respeito aos termos multiletramentos e formação continuada, considerou-se que, se o artigo trouxesse uma ou as duas categorias de análise que balizam este texto em suas palavras-chave, certamente os critérios seriam centrais em suas discussões. Levando em conta a primeira categoria de análise, ou seja, o termo multiletramentos, cinco artigos traziam o termo proposto em suas palavras-chave.

Com relação à categoria formação continuada, a análise revelou que seis artigos traziam o termo proposto em suas palavras-chave.

Analisou-se também quantos textos traziam ainda os dois termos simultaneamente como palavras-chave em suas investigações. Quatro artigos se encaixaram nesse parâmetro, muito embora houvesse, além dessas duas categorias de análise, outras sempre ligadas ao campo da linguística ou educação em geral.

Por fim, verificou-se que apenas um artigo não trazia nenhum dos termos aqui em foco como palavras-chave de sua pesquisa. O fato, porém, não constituiu critério de exclusão tendo em vista que na redação do texto havia claras referências ao termo multiletramentos e às discussões teóricas diretamente ligadas à categoria em questão.

A análise dos dados passa a considerar a partir de agora os artigos que instituíram como elementos centrais de suas pesquisas as categorias multiletramentos e formação continuada dentre

outras.

O primeiro texto analisado trata da relação entre a pedagogia dos multiletramentos, a taxonomia de Bloom e a formação continuada de professores de língua inglesa de uma rede pública de educação. O texto traz elementos esclarecedores acerca do conceito de multiletramentos primeiramente proposto no manifesto de 1996 e posteriormente aprofundado por seus teóricos em suas práticas nos países de origem. É importante enfatizar que esse aprofundamento posterior da teoria dos multiletramentos é evidenciado ao longo do texto, o que demonstra a profundidade de conhecimento acerca dessa proposta pedagógica.

Outro ponto que merece atenção é o fato de que o objeto empírico da pesquisa é de fato um processo de formação continuada para professores de língua inglesa onde é proposta uma prática na qual os participantes reproduzem uma situação didática baseada na referida pedagogia. Vale registrar o excerto abaixo retirado do texto analisado como um elemento evidente de conhecimento da importância da teoria na formação de professores na medida em que os autores apontam um percurso metodológico propício a uma aplicação didática do começo ao fim:

Cope e Kalantzis (2015) contam que mais tarde, em 2000, eles renomearam os componentes da prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada para processos de conhecimento “experienciando, conceituando, analisando e aplicando” – para o qual denominaram projeto “Learning by design” (p. 184- 185). Os autores alegam que os termos criados por eles são mais fáceis de compreender (COPE e KALANTZIS 2015, apud, DIAS e MIRANDA, 2020, pg. 54).

As duas práticas criadas pelos professores participantes e destinadas a se tornarem situações de aprendizagem em sala de aula, contemplam os quatro passos da pedagogia dos multiletramentos apresentados primeiro no manifesto de 1996 e posteriormente reformulados por Cope e Kalantzis (2015) na aplicação de uma proposta baseada em multiletramentos.

O segundo texto analisado trata da avaliação de um objeto digital de aprendizagem criado em um processo formativo de professores de língua portuguesa. O ODEA, criado no aplicativo PowerPoint, tem por objetivo estimular a capacidade do estudante de compreender, interagir e expandir o conhecimento através de múltiplas linguagens propostas. O objeto de estudo é uma narrativa do personagem mítico Hércules em que cada slide demanda do leitor a capacidade de acionar diferentes letramentos para dar consecução à leitura e compreensão da narrativa.

Um olhar mais atento à proposta de leitura e compreensão textual através de um ODEA capaz de agregar diversas semioses, o que por fim demanda do leitor múltiplos letramentos, adequa-se parcialmente à perspectiva dos multiletramentos. A prática situada parte de uma narrativa conhecida dos alunos (Hércules) em um suporte digital também conhecido pelos alunos, contudo, a partir da descrição da prática em si, não é possível afirmar se houve uma abordagem metalinguística sobre o

texto, ou ainda se o professor propõe alguma problematização acerca de algum aspecto da história.

Por fim, também não fica evidente se a partir da atividade os estudantes serão capazes de redesenhar o objeto de estudo com novos olhares, agora mais críticos e contextualizados.

É possível inferir a partir do excerto abaixo que a pedagogia dos multiletramentos é compreendida a partir de elementos que, apesar de importantes, não representam a totalidade da teoria aqui investigada:

Na análise, realizada neste artigo, observamos se este ODEA contempla os multiletramentos **a partir da presença de elementos multimodais e hipertextuais**. Mais especificamente, objetivamos confirmar se há presença de elementos que promovam os letramentos visual e digital do aluno, fomentando seu protagonismo durante o processo de aprendizagem (SCHACH e CASTELA, 2019, pg. 191. Grifo nosso).

Como já repetidas vezes afirmamos, multimodalidade textual e recursos linguísticos próprios de suportes digitais como hipertextos são elementos que configuram apenas parte da pedagogia dos multiletramentos.

O terceiro texto analisado trata de uma fase inicial de formação docente. A pesquisa se deu na experiência de regência de um estágio de formação docente em 2017. A referência à pedagogia dos multiletramentos é feita no corpo das palavras-

chave, mas no texto do resumo ela é ausente e aparece a expressão “práticas de ensino multimodais e multimidiáticas”, aspectos contemporâneos das múltiplas semioses produzidas nos textos em circulação e que suscitam novas capacidades de leitura, novos letramentos. De acordo com Rojo (2012): “É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiótica dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, pg. 19).

A pesquisa apresenta como objeto empírico mostrar a experiência de ensino pautada nos multiletramentos através da construção de uma pirâmide holográfica. O processo de pesquisa e contato com diversas linguagens em suas manifestações audiovisuais, escritas e imagéticas, além da reprodução da pirâmide holográfica com adaptações posteriores diversas (redesigning,) de fato insere-se em uma prática baseada nos multiletramentos.

O quarto e último artigo inserido no grupo de textos que enfatizam as categorias multiletramentos e formação continuada, trata da relação entre educação infantil e a pedagogia dos multiletramentos. O artigo apresenta a necessidade de se trabalhar a teoria dos multiletramentos com os professores de educação infantil dada a presença massiva das tecnologias digitais entre as crianças na mais tenra idade. Contudo nota-se que a teoria não parece ser compreendida em sua magnitude através do seguinte excerto extraído do texto:

“A Pedagogia dos Multiletramentos consiste numa proposta que visa o reconhecimento e valorização das mais variadas formas de se comunicar por meio de textos multimodais e semióticos que incluam em sua variação, além do verbal, os modos visual, auditivo, espacial, gestual e comportamental, tais como: linguagem computadorizada, vídeos, filmes, charges, *outdoor*, fotografias, entre outros.” (SANTOS e KARWOSKY, 2021, pg. 3)

A pedagogia dos multiletramentos, como já repetidas vezes aqui demonstrado, é uma proposta para além do que propõe a citação acima. Porém, os elementos descritos no excerto configuram, também, aspectos de suma importância na teoria.

Na pesquisa a pergunta que orienta o trabalho (Quais as contribuições da Pedagogia dos Multiletramentos em uma escola de Educação Infantil e o papel da formação continuada de professores frente à ascensão dessa pedagogia?) é respondida pelos professores participantes após reflexões teóricas feitas em oficinas acerca da contribuição dessa teoria em seus processos formativos.

A pesquisa demonstrou uma forte ligação da teoria dos multiletramentos com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, o que fica explicitado a partir excerto retirado do texto em que se faz a leitura de uma imagem em que os termos pedagogia dos multiletramentos e tecnologias digitais aparecem mais destacados: “Na figura, observa-se em destaque o nome de recursos tecnológicos, chamando a atenção para uma perspectiva instrumental da Pedagogia dos Multiletramentos, fazendo uma mera ligação dessa pedagogia com o uso das tecnologias digitais no contexto escolar” (SANTOS e KARWOSKY, 2021, p. 15).

Fica evidente que a teoria dos multiletramentos não foi compreendida como uma prática que vai além da aquisição de múltiplos letramentos pelos aprendizes através de textos circulantes em meios digitais. O dado é importante, pois na medida em que foi retirado de um processo formativo, expõe-se a necessidade de aprofundamento sobre a teoria e sua pertinência e relevância para a construção e exercício da cidadania na sociedade contemporânea que se faz sim, através da aquisição de letramentos capazes de possibilitar a inserção nos diversos campos discursivos atuais, em especial os meios digitais, mas também propõe como aspecto importante a capacidade do aprendiz de se colocar como sujeito ativo, crítico e criador de novos futuros sociais.

Esse aspecto das reflexões tecidas neste breve estudo precisa ser levado em conta nas investigações sobre multiletramentos e formação continuada. Ao se reduzir a pedagogia dos multiletramentos à mera habilidade de compreensão de textos digitais corre-se o risco de inserir-se nesse campo discursivo de maneira alienada e não se perceber os riscos que ocorrem quando os suportes digitais se apropriam de objetos educacionais tomando para si discursos do campo da conscientização e redesenhando-os com aspectos e objetivos voltados à dominação ideológica. O manifesto de 1996 já trazia esse alerta: “A nova teoria administrativa usa palavras que são familiares

para educadores, como conhecimento (como em trabalhador do conhecimento), aprendizagem (organização da aprendizagem), colaboração, avaliações alternativas, comunidades de prática, redes e outras” (NLG, 1996, p. 65, tradução nossa).

É necessário compreender que as plataformas ou aplicativos usados para criação e divulgação de objetos educacionais possuem proprietários com interesses nem sempre convergentes aos interesses educativos. Em seus layouts, quase sempre se veiculam anúncios de visão periférica que buscam influenciar e criar padrões de consumo. Acresce-se a isso o fato de que ao realizar o login, geralmente necessário ao uso da ferramenta, imediatamente tem início a coleta de dados, processos nem sempre transparentes aos usuários. Diante desse contexto Rodrigues (2020) enfatiza:

Assim como nas demais áreas, as plataformas estruturam sua atuação na educação valendo-se da lógica que lhes caracteriza: um modelo único de negócios customizado para era digital em que a matéria prima principal são os dados capturados e extraídos pelas empresas detentoras e que, assim, se estabelecem como intermediários entre usuários, anunciantes, instituições de ensino e governos. A intensa e massiva coleta de dados aponta para a complexa discussão sobre os limites da privacidade dos usuários e o uso dos resultados das análises dos dados sugere a possibilidade de ações a fim de influenciar ou direcionar comportamentos de forma sub-reptícia, indicando profundas mudanças nas instituições e práticas educacionais (RODRIGUES, 2020, pg. 5).

A análise das pesquisas agora passa a ser feita tendo por base os textos que só incluíam uma das duas categorias de análise que constituem o foco da reflexão aqui proposta, os multiletramentos e formação continuada. O último texto analisado refere-se ao artigo que não trazia as categorias citadas como palavras-chave, mas citava os multiletramentos com relevância ao longo de sua fundamentação teórica.

O primeiro artigo desse grupo tratava dos estereótipos de gênero e leitura multimodal crítica na formação continuada de professores de línguas. Seu objetivo propunha a análise de um processo formativo no qual foi feita a exploração dos elementos semióticos de uma campanha publicitária de cunho sexista pertencente a uma marca de cerveja muito popular no Brasil.

O foco do artigo recai sobre a conscientização de se munir os professores de múltiplos letramentos que os tornem capazes de desenvolver leituras críticas sobre os discursos veiculados em suportes comunicativos de massa para estabelecer essas discussões também em sala de aula. Para isso, a perspectiva dos multiletramentos é percebida na medida em que é feita análise do processo de contextualização da campanha inicial, com características sexistas, onde a mulher é retratada de maneira objetificada e após mobilização nas redes sociais, a campanha é refeita por artistas do campo do design gráfico onde a mulher volta a ser retratada, só que agora em uma perspectiva valorativa e empoderada.

A perspectiva dos multiletramentos restringiu-se ao seu aspecto de habilidade leitora e



compreensão dos textos multimodais presentes hoje na sociedade, propondo uma leitura capaz de perceber os discursos implícitos nos textos multimodais presentes na campanha publicitária. Vale a pena lembrar a diferenciação que Rojo (2012) faz entre de multiletramentos e letramentos múltiplos, sendo que o segundo termo daria conta de expressar, sem conflitos de compreensão teórica, as intenções propostas no texto do artigo. De acordo com a autora:

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** — é bom enfatizar — aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, pg. 13)

O artigo agora analisado traz como objetivo apresentar uma discussão acerca da utilização das tecnologias em contextos de escolas públicas tendo como foco de análise o programa PROINFO. A referência aos multiletramentos no texto é feita logo no início do artigo, contudo na continuidade das discussões as referências aos multiletramentos, bem como qualquer aprofundamento teórico é ofuscado pelo foco no uso das tecnologias digitais. O texto ainda âncora parte de suas reflexões sobre letramentos em Magda Soares (2017) levando a discussão ao conceito de letramento digital.

Na continuidade das reflexões propostas no texto do artigo, o programa PROINFO é detalhado em seus pormenores evidenciando principalmente a necessidade de conhecimento de uso das tecnologias digitais de comunicação, assim como também se apresenta a pedagogia de projetos como adequada metodologia ativa a se trabalhar com ferramentas digitais.

Por fim, ao final do texto, o e-mail, o aplicativo WhatsApp e o blog são referenciados como ferramentas úteis e necessárias de serem inseridas nas práticas docentes. A última referência aos multiletramentos é feita com relação aos blogs, vide excerto:

Outro recurso digital bastante útil em contextos educacionais é o *blog*, uma excelente oportunidade de se trabalhar a leitura de histórias, através de uma prática midiática de multiletramentos os alunos conseguem através dos hipertextos interagir com texto, som, imagem, música e demais manifestações tecnológicas, o professor pode utilizar desse suporte para montar o portfólio da turma ou mesmo construir um portal de interação com seus alunos (SANTOS e SANTOS, 2020, pg. 89).

Percebe-se que a teoria dos multiletramentos, na perspectiva de Cope e Kalantzis (2015), pode ser extraída do breve excerto acima, pois na medida em que se propõe a leitura de histórias onde os alunos interagem com o texto em suas múltiplas linguagens propondo por fim a criação de um portfólio ou ainda um portal de interação com os alunos, estariam implícitas nessa prática resumidamente indicada, as ações de experienciar, conceituar, analisar e aplicar. Dado não ser este o foco do artigo, a proposta constitui apenas um fechamento final nas discussões trazidas pelos autores.

O penúltimo artigo analisado apresenta uma análise a partir da dimensão epistêmico-argumentativa realizada em encontros gravados que se davam entre uma professora-mediadora e professores-colaboradores. A gravação desses áudios constituiu a base de dados analisada no artigo.

As palavras-chave do texto não incluíam o termo multiletramentos, apenas formação continuada de professores, contudo a referida categoria de análise aparece ao longo do texto como objeto central da investigação, conforme se verifica a partir do texto transcrito: “A formação abordou a prática docente do professor de línguas, a construção de práticas colaborativas e a produção de unidades didáticas embasadas na Pedagogia dos Multiletramentos” (KALANTZIS *et al.*, 2016 apud BRUM, 2022, pg. 1)

Como se pode verificar na leitura do texto, que analisa os discursos proferidos nas entrevistas, não é possível perceber através de atividades propostas nas aulas, como a pedagogia dos multiletramentos foi compreendida e posta em prática pelos professores, contudo é possível, a partir dos dados analisados na pesquisa, captar a percepção dos professores-colaboradores, assim como da professora-mediadora, acerca da teoria dos multiletramentos como se verifica através do excerto abaixo:

[...] sim, tá usando um gênero, **está partindo de uma prática social** a gente já tá (P2: pois é) dentro da questão dos multiletramentos, né? que é o que eu botei aqui pra vocês eu acho... oh, **o propósito dos multiletramentos é ver a linguagem como prática social** [...] **então, a proposta dos multiletramentos ela tenta promover a heterogeneidade, a língua/linguagem em sua diversidade, a visão multicultural, a relevância da visão global e local.** que é isso que tu tá trabalhando relevância da visão local pra eles, que eles vão precisar, né? **numa entrevista de emprego você praticando isso em inglês com eles já tá dando uma base pra uma entrevista em português que eles vão eventualmente ter na vida deles sem dúvidas**” (BRUM, 2022, pg. 7511, grifos nossos).

O excerto acima foi retirado da parte da pesquisa que propõe a análise dos discursos a partir dos diálogos entre a professora-mediadora e os professores-colaboradores. É possível perceber, que a despeito da informalidade do texto, dado ser esse uma transcrição de um diálogo, há uma compreensão dos multiletramentos resumida e que se encaixa nas quatro fases da pedagogia enquanto método. Partir de uma prática social pressupõe-se uma prática situada, considerar a heterogeneidade e a diversidade linguística em sua perspectiva multicultural indica possibilidades de práticas metalinguísticas, assim como abordagens críticas sobre os fenômenos envolvidos na linguagem. Por fim, considerar a aplicabilidade do conhecimento refletido ou redesenhado em uma entrevista, possibilita práticas transformadoras em futuros sociais.

O último trabalho aqui analisado apresenta um plano anual de ensino de língua inglesa para crianças baseado nas competências da BNCC com foco no letramento digital. Esse artigo, apesar de não trazer em suas palavras-chave os termos aqui considerados, multiletramentos e formação continuada, foi mantido tendo em vista que a teoria dos multiletramentos ocupava lugar de destaque na

pesquisa conduzida e no texto do artigo o que se depreende a partir do excerto abaixo ancorado nas reflexões de Roxane Rojo (2013):

Segundo a autora, o primeiro diz respeito à multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não na sociedade. Já os multiletramentos apresentam dois tipos específicos: a multiplicidade cultural da população – cultura popular *versus* erudita, central *versus* marginal, canônica *versus* de massa –; e a multiplicidade semiótica e/ou multimodalidade, que é a construção de textos por meio dos quais os sujeitos se informam e se comunicam. Textos compostos por diversas linguagens, que vão além da escrita manual e impressa, até áudio, vídeo, tratamento de imagens, edição e diagramação (FRANCISCO e PARISOTO, 2020, pg. 240-241).

Por se tratar de um projeto de grande alcance, a construção de um plano anual de ensino de língua inglesa para crianças, não seria possível, e nem viável, direcionar toda a proposta a uma única base teórica. A multidisciplinaridade é característica positiva quando se pensa em um plano de ensino anual principalmente voltado para aprendizagem de segunda língua para crianças. Contudo, é possível perceber que o plano anual ancora suas práticas em competências da BNCC para em seguida indicar atividades contextualizadas cuja ação ativa do aprendente torna-se necessária para ocorrência da aprendizagem, o que, de maneira indireta remete a aspectos importantes dos multiletramentos.

É necessário, porém afirmar, que dada a amplitude do objeto empírico não foi possível perceber, além do que já se detalhou acima, como a pedagogia dos multiletramentos se faria presente nas práticas construídas a partir do plano de ensino apresentado.

## CONCLUSÃO

O esforço investigativo aqui empreendido teve por finalidade perceber como a teoria dos multiletramentos é compreendida e como essa compreensão guia as ações nos processos formativos. Optou-se por uma base de dados reduzida, mas confiável, que possibilitasse uma análise detalhada acerca das categorias de análise eleitas para reflexão. Dos oito artigos analisados, quatro traziam propostas didáticas em seus processos formativos que efetivamente demandam a aplicação da pedagogia dos multiletramentos contemplando inclusive as fases de aplicação desde a prática situada até a prática transformada.

Considerou-se que três artigos apresentaram compreensões divergentes ou reduzidas acerca da teoria dos multiletramentos. A teoria nesses textos apresentou-se ofuscada por elementos constituintes que, em nossa percepção, já estão inclusos nesse campo teórico. Multimodalidade, hipertextualidade e letramento digital são elementos importantes, mas a teoria dos multiletramentos propõe habilidades para além da leitura e compreensão de textos em suportes digitais, configurando-se em uma prática crítico- reflexiva, objetivando que o aprendente torne-se um sujeito crítico e recriador de novas

linguagens que expressam sua cultura e identidade em um mundo globalizado e tecnológico.

Por fim, o último texto analisado, apesar de considerar os multiletramentos como elemento central em construção teórica, não apresentou dados capazes de possibilitar uma análise mais objetiva acerca do objetivo proposto em nossa investigação.

O fato de trabalhar com uma amostra reduzida não invalida os achados aqui descritos tendo em vista que a fonte das pesquisas se reveste de credibilidade científica e acadêmica. Diante de panorama exposto advoga-se a necessidade de apropriação mais profunda acerca da teoria dos multiletramentos tendo em vista ser esse campo teórico maior que seus elementos constituintes, ou ainda, mais abrangente que as ciências nas quais se manifesta.

Também se insere no bojo dessas reflexões conclusivas a ênfase em se agregar aos processos formativos de professores e professoras a pedagogia dos multiletramentos tendo em vista que esse campo teórico fomenta as habilidades de leitura, reflexão e conscientização crítica. Os futuros profissionais da educação necessitam estar munidos de habilidades que os tornem capazes de desvendar sutis processos de dominação ideológica por parte do grande Capital, hoje reestruturado e apenas aparentemente menos agressivo. Nesse sentido reforçamos essa recomendação a partir da visão de Ribeiro (2010):

Nesse modelo produtivo é preciso formar um educador versátil, possuidor de um saber também eclético e meio superficial, pouco necessitado de uma cultura mais sólida e geral, mas que tenha iniciativa, saiba tomar decisões em tempo real e seja capaz de realizar várias tarefas ao mesmo tempo. Não é questionada ou exigida competência no saber, mas principalmente no fazer. É o predomínio de um saber prático, embora com mais desenvoltura e criatividade para os processos produtivos descentralizados. (RIBEIRO, 2010, pg. 114,115)

No ponto de vista aqui defendido, a pedagogia dos multiletramentos é uma prática de reflexão linguística, social, cultural e identitária, capaz de gerar questionamentos, compreensão, reflexão e propagação de novas ideias, novas posturas, novos futuros sociais.

## REFERÊNCIAS

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

BRUM, M. H. **A argumentação como ferramenta dialógica no processo de formação continuada de professores de Língua Inglesa no contexto da EJA**. Fórum Linguístico, v. 19, n. 1, p. 7500–7518, 2022.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

FILHO, Farias., CORDEIRO, Milton. **Planejamento da pesquisa científica** / Milton Cordeiro Farias Filho, Emílio J. M. Arruda Filho. – 2. ed. – São Paulo: Atlas, 2015.

FRANCISCO, A. J., & PARISOTTO, A. L. V. (2022). **Tecnologia digital e a bncc no contexto de língua inglesa para crianças: novas possibilidades e desafios**. Palimpsesto - Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Letras Da UERJ, 20(37), 232–254.

JUNQUEIRA, E. S.; BARROSO, D. L. C. T. **Aprendizagem em fóruns da internet: Imbricamento entre práticas sociais em rede e a expansão de conhecimentos**. Revista e-Curriculum, v. 22, p. e55766, 2024.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures**. Harvard Educational Review, Cambridge, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

NÓVOA, António. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, António (Org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. **A formação docente no Brasil**. In: RIBEIRO, Luís Távora Furtado; RIBEIRO, Marco Aurélio de Patrício. Temas educacionais: uma coletânea de artigos. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 103-119.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHACH, L.; DA SILVA CASTELA, G. **Objeto Digital de Ensino-Aprendizagem: um olhar para os multiletramentos e para possibilidades de protagonismo dos alunos**. Veredas - Revista de Estudos Linguísticos, v. 24, n. 2, p. 179–200, 2020.

SANTOS, R. A.; SANTOS, N. A. **Tecnologias digitais na práxis pedagógica: contribuições da formação continuada do Programa PROINFO/MEC**. Língu@ Nostr@, v. 8, n. 1, p. 89–105, 2020.

SANTOS, Wagno da Silva; KARWOSKI, Acir Mário. **A educação infantil e a pedagogia dos multiletramentos**. Perspectiva, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 1–21, 2021. DOI: 10.5007/2175-795X.2021.e68005.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três artigos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional** / Maurice Tardif. 17. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

## CAPÍTULO 5

### A APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NA TRANSIÇÃO DOS ALUNOS DO 5º PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*José Rogério Linhares*

#### RESUMO

A transição dos alunos do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental é um momento crítico para a aprendizagem da matemática, caracterizado por mudanças no ambiente escolar, na organização curricular e nas expectativas pedagógicas, que podem impactar o desempenho e a adaptação dos estudantes. Este artigo tem como objetivo refletir sobre essa etapa de transição, analisando os desafios e as oportunidades de aprendizagem nesse contexto. A metodologia adotada baseia-se em uma revisão bibliográfica, fundamentada nas contribuições de autores como Hauser (2007), Lorenzato (2006), Nunes, Carraher e Schliemann (2011), Soares (2002), Silveira (2002) e Tozetto (2010), entre outros, que discutem práticas pedagógicas, processos de ensino-aprendizagem e o papel da matemática no desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Os resultados apontam para a necessidade de estratégias didáticas que promovam uma transição mais fluida, considerando as diferenças nas abordagens do conteúdo e a construção gradual do conhecimento matemático. Conclui-se que é essencial o planejamento de ações pedagógicas integradas e contextualizadas para apoiar os alunos nesse momento de adaptação, favorecendo o engajamento e a continuidade no aprendizado da matemática.

**Palavras-chave:** Transição. Aprendizagem. Matemática. Ensino Fundamental.

#### INTRODUÇÃO

A organização do Ensino Fundamental I e II na Educação Básica brasileira está estruturada de forma a contemplar diferentes etapas do desenvolvimento educacional e cognitivo dos estudantes, conforme preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Essa divisão visa assegurar a progressão gradual do aprendizado e a ampliação dos conhecimentos em áreas específicas, respeitando as peculiaridades de cada faixa etária. No entanto, a transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental é um momento de ruptura que pode, ou não, se constituir em um problema para os alunos, dependendo de como é conduzida. Nas escolas públicas, essa transição torna-se ainda mais notável devido à mudança na organização pedagógica: enquanto no Ensino Fundamental I as disciplinas são, em geral, ministradas por um único professor, no Fundamental II há uma diversificação de professores, com cada um responsável por uma área do conhecimento.

Essa descontinuidade estrutural e pedagógica tem sido apontada como um fator de fragilidade na adaptação dos estudantes. Como afirma Hauser (2007, p.1), "[...] essa transição revela, na prática, a fragilidade da estrutura educacional que não atende às necessidades de adaptação desses alunos à nova série e ainda reforça a ideia de descontinuidade entre essas duas séries". Tal dificuldade é exacerbada

pelo fato de o Ensino Fundamental de nove anos ser compreendido como uma etapa única, sem considerar as especificidades da transição entre ciclos. Além disso, em sistemas que adotam a organização por ciclos, como ocorre em algumas redes municipais, a passagem do 5º para o 6º ano, correspondente ao fim do 2º Ciclo e início do 3º, nem sempre é acompanhada de estratégias que promovam a continuidade pedagógica.

Em relação à matemática, as dificuldades enfrentadas pelos alunos nesse período de transição devem ser investigadas com mais profundidade. Apesar de ser comumente vista como uma das disciplinas mais difíceis do currículo escolar, Correa e MacLean (1999) destacam que a percepção de dificuldade não está relacionada apenas ao conteúdo, mas também à organização didático-pedagógica, que desempenha um papel significativo no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, compreender os fatores que impactam a aprendizagem matemática durante a transição entre essas séries é essencial para propor alternativas que promovam um processo educativo mais fluido e eficaz.

Diante desse contexto, surge a necessidade de pesquisas que investiguem os desafios enfrentados pelos alunos na transição do 5º para o 6º ano, em especial na aprendizagem matemática. A pergunta de pesquisa que orienta este estudo é: *Quais são os desafios e as estratégias pedagógicas que podem facilitar a aprendizagem da matemática na transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental?* O objetivo geral é refletir sobre essa transição, identificando os fatores que dificultam ou favorecem o aprendizado da matemática nesse momento.

A metodologia adotada para este estudo consiste em uma revisão bibliográfica, com base nas contribuições de autores como Hauser (2007), Lorenzato (2006), Nunes, Carraher e Schliemann (2011), Soares (2002), Silveira (2002) e Tozetto (2010). Esses autores fornecem subsídios teóricos para a análise da transição escolar e para a compreensão das dificuldades relacionadas ao ensino da matemática. Espera-se que a pesquisa contribua para ampliar a discussão sobre o tema, fornecendo bases para a elaboração de estratégias pedagógicas que favoreçam uma transição mais harmoniosa e efetiva, com foco na continuidade do aprendizado matemático. Além disso, busca-se auxiliar gestores e professores na compreensão dos desafios dessa etapa e na promoção de práticas pedagógicas que minimizem os impactos negativos dessa transição no desempenho dos estudantes.

## **ASPECTOS A CONSIDERAR NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

O processo de transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental representa uma etapa crucial na trajetória educacional dos alunos, marcada por múltiplos desafios que refletem tanto mudanças no desenvolvimento individual quanto alterações no ambiente escolar. Do ponto de vista do

desenvolvimento, essa transição coincide com a faixa etária de 10 a 11 anos, momento em que muitos estudantes entram na pré- adolescência, uma fase definida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como compreendida entre os 10 e os 14 anos. Este período é caracterizado por mudanças significativas, tanto físicas quanto psicológicas, que variam amplamente dependendo do contexto sociocultural e familiar de cada criança. Essas transformações podem influenciar diretamente o modo como os alunos lidam com novas exigências escolares, especialmente quando enfrentam um ambiente educacional mais complexo e menos familiar.

No ambiente escolar, as diferenças estruturais entre os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental destacam-se como fatores decisivos para a experiência de transição. Até o 5º ano, a organização pedagógica baseia-se em uma dinâmica em que um único professor polivalente conduz a maior parte das disciplinas, favorecendo um vínculo próximo com os alunos. Entretanto, no 6º ano, essa configuração muda abruptamente: os estudantes passam a ter aulas com professores especialistas em disciplinas específicas, como Matemática, Ciências, História e Língua Portuguesa. Essa nova configuração exige dos alunos uma adaptação a diferentes estilos de ensino, metodologias e formas de avaliação, o que pode gerar insegurança e dificuldades de integração. Essa ruptura pedagógica e relacional, frequentemente agravada pela falta de articulação entre os professores dos anos iniciais e finais, é um ponto crítico destacado por Hauser (2007), que observa que o sistema educativo frequentemente falha em proporcionar uma transição coesa e adaptada às necessidades dos alunos.

A ausência de continuidade no planejamento curricular entre o 5º e o 6º ano agrava essa situação. Professores dos anos finais, muitas vezes, partem de pressupostos sobre o que os alunos deveriam saber, sem considerar de forma consistente o que foi efetivamente trabalhado nos anos anteriores. Isso pode levar a lacunas no aprendizado ou à repetição descontextualizada de conteúdos, o que, segundo Hauser (2007), contribui para a frustração tanto dos professores quanto dos alunos. Essa falta de alinhamento curricular e metodológico reforça a ideia de que o Ensino Fundamental, mesmo estruturado em nove anos, não considera adequadamente a transição entre seus ciclos, negligenciando o impacto dessa ruptura na continuidade da aprendizagem, especialmente em disciplinas como Matemática, que exigem progressão lógica no domínio dos conteúdos.

Pesquisas sobre os aspectos psicológicos e sociais dessa transição, como os estudos de Cleto e Costa (2000) e Correia e Pinto (2008), oferecem insights relevantes. Cleto e Costa (2000) analisaram a adaptação escolar no início da adolescência e concluíram que, embora as mudanças inerentes a essa fase não sejam intrinsecamente fatores de risco, a sobreposição de transições – como as físicas, emocionais e acadêmicas – torna o processo mais desafiador. Os autores destacam a importância de intervenções que ajudem os estudantes a desenvolver habilidades de coping e adaptação, minimizando os riscos de desadaptação social e acadêmica. De forma complementar, Correia e Pinto (2008)



investigaram os fatores de estresse associados à transição escolar e identificaram que o contexto socioeconômico das escolas, assim como a rede de apoio social disponível para os estudantes, é determinantes na forma como eles enfrentam essa mudança.

Esses estudos evidenciam a necessidade de intervenções integradas, que considerem não apenas os aspectos pedagógicos, mas também os contextos sociais e emocionais dos estudantes. Assim, compreende-se que o sucesso dessa transição depende de esforços coordenados entre professores, gestores escolares, famílias e especialistas, para que a adaptação à nova etapa escolar se dê de maneira mais fluida, promovendo um ambiente acolhedor e que facilite o aprendizado contínuo. A superação dos desafios desta transição, especialmente em disciplinas de alta demanda cognitiva como Matemática, exige uma abordagem holística que contemple tanto a reorganização pedagógica quanto o suporte emocional necessário para o desenvolvimento integral dos alunos.

## **DIFERENÇAS E APROXIMAÇÕES NA ABORDAGEM DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

A formação dos professores que atuam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental apresenta diferenças significativas, que influenciam diretamente a abordagem pedagógica adotada, especialmente no ensino da Matemática. Enquanto os professores dos anos iniciais recebem uma formação voltada à polivalência, capacitando-os a trabalhar de forma integrada com diferentes áreas do conhecimento, os professores dos anos finais têm uma formação especializada e aprofundada em sua área de atuação. Essa discrepância na formação levanta questões importantes: como essas abordagens distintas afetam o ensino da Matemática? E de que forma podem impactar o processo de transição entre os dois segmentos?

Nos anos iniciais, o ensino da Matemática é frequentemente integrado a outras áreas do conhecimento, adotando uma perspectiva transdisciplinar. Tozetto (2010) ressalta que essa abordagem permite aos professores articular saberes de diversas disciplinas, promovendo uma compreensão holística da realidade. A transdisciplinaridade, um conceito introduzido por Jean Piaget em 1970, busca transcender as fronteiras epistemológicas entre disciplinas, incentivando os alunos a perceberem os conhecimentos como parte de um todo interconectado. Nesse contexto, o professor dos anos iniciais não apenas inicia os estudantes no universo matemático, mas também desempenha o papel de mediador, ajudando-os a relacionar os conceitos matemáticos a situações concretas e a outras áreas do saber.

Por outro lado, nos anos finais do Ensino Fundamental, a Matemática é tratada como uma disciplina autônoma, com conteúdos específicos e uma abordagem mais técnica e abstrata. Essa

mudança reflete a formação especializada dos professores, que se concentra na profundidade dos conteúdos matemáticos em detrimento de uma visão integrada com outras disciplinas. Como aponta Tozetto (2010), essa fragmentação do conhecimento pode dificultar a transposição didática e a promoção de uma aprendizagem significativa. Além disso, a organização curricular e a divisão de responsabilidades entre vários professores no Ensino Fundamental final contribuem para uma abordagem segmentada, limitando a colaboração interdisciplinar e dificultando a continuidade pedagógica.

Um dos desafios mais marcantes na transição entre os dois segmentos é a cultura de que a Matemática é uma disciplina "difícil" e destinada a poucos. Silveira (2002) denomina essa percepção como um "discurso pré-construído", reforçado por diferentes agentes, como a mídia, professores e a comunidade escolar. Esse discurso histórico, que associa a Matemática à complexidade e à exclusividade, contribui para o aumento do distanciamento entre os alunos e a disciplina, especialmente durante a transição. Silveira argumenta que, na época de Pitágoras, a Matemática tinha um caráter quase místico, enquanto, atualmente, é vista como uma disciplina obrigatória e de alta exigência lógica, frequentemente utilizada como ferramenta de seleção educacional e profissional. Essa visão perpetua um ciclo de desmotivação, dificuldade e fracasso entre os estudantes.

Ainda segundo Silveira (2002), a perpetuação desse discurso afeta tanto professores quanto alunos. Enquanto os professores dos anos iniciais frequentemente enfrentam o estigma de estarem "despreparados" para ensinar Matemática, os professores especializados dos anos finais podem reforçar a ideia de que o ensino da disciplina confere prestígio e exclusividade. Esse conflito de percepções alimenta a falta de continuidade no ensino e pode impactar negativamente a adaptação dos alunos ao novo contexto escolar.

Superar esses desafios exige um esforço conjunto para desconstruir os mitos em torno da Matemática e promover uma abordagem mais inclusiva e contextualizada. Silveira (2002) defende que é necessário "estranhar" os efeitos do discurso pré-construído, questionando suas origens e seus impactos na prática pedagógica. Além disso, a autora destaca a importância de intervenções que ajudem os professores a refletirem sobre suas próprias concepções de Matemática e sobre como essas influenciam suas práticas de ensino. Nesse sentido, Soares (2002) enfatiza que a compreensão do professor sobre os conteúdos matemáticos é determinante para a forma como ele conduz o ensino e avalia a aprendizagem dos alunos. A formação continuada e a autorreflexão são, portanto, essenciais para que os professores possam alinhar suas práticas às necessidades dos estudantes e promover uma transição mais harmoniosa entre os dois segmentos.

A pesquisa de Lorenzato (2006) e Nunes, Carraher e Schliemann (2011) também oferece contribuições relevantes ao destacar a importância de conectar o conhecimento matemático

desenvolvido dentro e fora do ambiente escolar. Enquanto Lorenzato enfatiza a necessidade de princípios que tornem o ensino da Matemática mais significativo, Nunes e colaboradores apontam para a discrepância entre as habilidades matemáticas usadas na vida cotidiana e aquelas exigidas pela escola. Essa lacuna, que frequentemente se amplia durante a transição entre os anos iniciais e finais, pode ser reduzida por meio de práticas pedagógicas que contextualizem o ensino e valorizem as experiências prévias dos alunos.

Dessa forma, é imprescindível que o ensino da Matemática seja abordado de maneira articulada entre os dois segmentos do Ensino Fundamental. Isso implica tanto no fortalecimento da formação inicial e continuada dos professores quanto na reestruturação do currículo e das práticas pedagógicas para promover uma aprendizagem contínua e significativa. O desafio de desconstruir o discurso pré-construído e de alinhar as abordagens pedagógicas é uma responsabilidade compartilhada, que exige o engajamento de todos os envolvidos no processo educativo. Somente assim será possível transformar a experiência dos estudantes e fomentar uma relação mais positiva e produtiva com a Matemática.

## **DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NA TRANSIÇÃO ESCOLAR**

A transição escolar entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental representa um momento de mudanças significativas para os estudantes, especialmente no aprendizado da Matemática. Esse processo envolve não apenas alterações nas demandas cognitivas e no formato das aulas, mas também no relacionamento dos alunos com os professores e com a disciplina. Estudos recentes indicam que essa transição é marcada por desafios relacionados à adaptação às abordagens mais abstratas e segmentadas da Matemática, bem como à continuidade do processo pedagógico (FIORENTINI; MIORIM, 2020; LOPES et al., 2023). Esses fatores exigem a implementação de estratégias pedagógicas que promovam uma aprendizagem significativa e a superação de barreiras nesse período crítico.

Um dos principais desafios dessa transição está relacionado às diferenças na formação docente e nas práticas pedagógicas entre os dois segmentos. Enquanto nos anos iniciais o ensino da Matemática tende a ser contextualizado e integrado a outras áreas do conhecimento, nos anos finais ele assume um caráter mais disciplinar e técnico, com maior ênfase na abstração e na resolução de problemas algébricos. Segundo Fiorentini e Miorim (2020), essa mudança pode gerar dificuldades na continuidade do aprendizado, especialmente para alunos que ainda estão consolidando habilidades básicas de raciocínio lógico e cálculo. A falta de articulação entre os dois segmentos pode levar à

fragmentação do conhecimento e ao desinteresse pela disciplina.

Outro fator crítico é a cultura que associa a Matemática à dificuldade e à exclusividade, perpetuada por discursos escolares e sociais. Como apontam Lopes et al. (2023), essa percepção é frequentemente internalizada pelos estudantes, influenciando negativamente sua autoconfiança e motivação. Além disso, as mudanças no ambiente escolar, como o aumento do número de professores e o uso de metodologias mais expositivas, podem contribuir para o distanciamento dos alunos em relação à disciplina. A ausência de práticas pedagógicas que valorizem o contexto e a experiência prévia dos estudantes reforça as dificuldades encontradas durante a transição.

Para enfrentar esses desafios, é necessário adotar estratégias que tornem a Matemática mais acessível e relevante para os alunos. Uma abordagem promissora é o uso de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a resolução de problemas contextualizados. Lopes et al. (2023) destacam que essas estratégias permitem conectar os conteúdos matemáticos à realidade dos estudantes, promovendo a construção de significados e o desenvolvimento de competências críticas. A inclusão de recursos tecnológicos, como softwares educativos e simuladores, também tem se mostrado eficaz para engajar os alunos e facilitar a compreensão de conceitos abstratos (SANTOS; SILVA, 2022).

Outro aspecto importante é a formação continuada dos professores, que deve contemplar não apenas o domínio dos conteúdos específicos da Matemática, mas também o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e socioemocionais. Como argumentam Santos e Silva (2022), a formação docente deve incluir reflexões sobre as práticas de ensino e a importância de criar ambientes de aprendizagem colaborativos e acolhedores. A integração entre os professores dos dois segmentos também é essencial para garantir a continuidade do aprendizado e a articulação curricular. Além disso, é fundamental trabalhar a desconstrução da visão de que a Matemática é "difícil e para poucos". Lopes et al. (2023) ressaltam a importância de criar experiências de sucesso para os alunos, valorizando suas produções e promovendo uma cultura de perseverança e crescimento. A ênfase em feedbacks positivos e construtivos pode ajudar a reconstruir a autoconfiança dos estudantes e a transformar sua relação com a disciplina.

Por fim, a superação dos desafios na transição escolar exige um esforço conjunto de todos os agentes educacionais. Pais, professores, gestores e a comunidade escolar precisam atuar de forma integrada para construir um ambiente que favoreça o aprendizado e a continuidade pedagógica. Como apontam Fiorentini e Miorim (2020), o sucesso nesse processo depende de políticas educacionais que incentivem a formação docente, a revisão curricular e a implementação de metodologias inovadoras. Com estratégias bem planejadas, é possível transformar a transição escolar em uma oportunidade de

crescimento acadêmico e pessoal para os alunos, fortalecendo seu engajamento com a Matemática e com a educação como um todo.

## **ASPECTOS A CONSIDERAR NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

A transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental representa um momento crucial na trajetória escolar dos estudantes, marcado por mudanças estruturais, pedagógicas e emocionais que podem impactar significativamente o processo de aprendizagem. Esse período exige atenção especial às características do contexto escolar, às relações interpessoais e às estratégias pedagógicas empregadas. De acordo com Hauser (2007), essa transição frequentemente evidencia a fragilidade do sistema educacional em atender às necessidades de adaptação dos alunos, reforçando a descontinuidade entre as etapas de ensino.

Uma das questões centrais dessa transição é a mudança na organização pedagógica. Enquanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental o professor polivalente mantém uma relação próxima e contínua com os alunos, nos anos finais ocorre a fragmentação do ensino em disciplinas específicas ministradas por diferentes professores. Fiorentini e Miorim (2020) destacam que essa ruptura pode dificultar a adaptação dos estudantes, que precisam lidar simultaneamente com novos conteúdos, metodologias e formas de avaliação. Essa fragmentação do trabalho docente tende a comprometer a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, especialmente em disciplinas como a Matemática, onde os conceitos são cumulativos e exigem uma base sólida.

Além das mudanças pedagógicas, aspectos emocionais também desempenham um papel fundamental na adaptação dos alunos. Estudos de Cleto e Costa (2000) revelam que a transição coincide com o início da pré-adolescência, uma fase marcada por transformações físicas, cognitivas e sociais que podem interferir na forma como os alunos lidam com novas demandas escolares. Nesse sentido, é essencial que as escolas desenvolvam estratégias de acolhimento e adaptação para minimizar os impactos negativos dessa transição. Segundo Lopes, Almeida e Pereira (2023), práticas como a criação de programas de mentoria, o fortalecimento da comunicação entre professores dos dois segmentos e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares podem promover uma integração mais harmoniosa.

Outro aspecto relevante a considerar é a necessidade de continuidade curricular. Conforme apontam Nunes, Carraher e Schliemann (2011), a desconexão entre os conteúdos trabalhados no 5º ano e aqueles introduzidos no 6º ano pode gerar lacunas no aprendizado, especialmente em áreas que exigem um raciocínio lógico mais abstrato, como a Matemática. Para mitigar esse problema, os autores

sugerem a implementação de diagnósticos iniciais e o planejamento integrado entre professores dos dois segmentos, com foco na progressão dos saberes.

Por fim, as relações interpessoais também devem ser valorizadas. Conforme Santos e Silva (2022) destacam, o ambiente escolar precisa promover um clima colaborativo entre alunos, professores e familiares para garantir que as dificuldades enfrentadas durante a transição sejam superadas de forma coletiva. O desenvolvimento de habilidades socioemocionais, aliado a metodologias ativas, pode contribuir para uma maior autonomia e confiança dos estudantes nesse novo ciclo. Dessa forma, o sucesso da transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental depende de uma abordagem integrada, que leve em conta os aspectos pedagógicos, emocionais e contextuais. As estratégias propostas pela literatura reforçam a necessidade de ações conjuntas entre professores, gestores e famílias, garantindo que esse momento seja uma oportunidade de crescimento e não um obstáculo no processo educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste estudo foi analisar os desafios e as estratégias envolvidas no processo de transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental, considerando os aspectos pedagógicos, emocionais e sociais que influenciam esse momento crucial na vida escolar dos alunos. A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, utilizando revisão bibliográfica de autores relevantes sobre transição escolar, adaptação emocional e práticas pedagógicas. Além disso, foram analisados estudos sobre a matemática nos anos iniciais e finais, com foco nas mudanças no currículo e nas exigências para os alunos, assim como a percepção dos professores acerca dessa transição.

Os resultados da pesquisa indicaram que a transição do 5º para o 6º ano é um processo desafiador para muitos alunos, que enfrentam mudanças significativas na organização escolar, no relacionamento com os professores e nas expectativas de aprendizagem. Entre os principais desafios identificados, destacam-se a adaptação a um novo currículo, a convivência com múltiplos professores e a necessidade de lidar com novas exigências acadêmicas, principalmente no que tange à disciplina de matemática, que muitas vezes é vista como difícil pelos estudantes. Além disso, as implicações emocionais, como o aumento da ansiedade e o sentimento de insegurança, também afetam a adaptação ao novo ciclo.

As implicações desses resultados sugerem que a transição escolar não deve ser encarada apenas como um processo de mudança de séries, mas como uma etapa que exige uma preparação cuidadosa tanto por parte da escola quanto dos professores. As estratégias de ensino devem ser adaptadas para facilitar a continuidade do aprendizado e garantir que os alunos não se sintam sobrecarregados com a nova estrutura curricular. A colaboração entre os professores do 5º e do 6º ano, com troca de

informações sobre o progresso dos alunos, é fundamental para mitigar as rupturas no processo de aprendizagem e para promover uma transição mais suave.

Em relação à matemática, é crucial que os professores dos anos iniciais e finais desenvolvam uma abordagem pedagógica integrada, que ajude os alunos a superar o estigma de que a matemática é difícil e exclusiva para poucos. A reflexão constante sobre as práticas de ensino e a busca por estratégias que favoreçam uma aprendizagem significativa podem fazer a diferença nesse momento de transição, proporcionando aos alunos uma experiência escolar mais rica e menos traumática. Portanto, a pesquisa sugere a necessidade de uma abordagem mais holística e integrada no processo de transição do 5º para o 6º ano, envolvendo todos os aspectos emocionais, pedagógicos e sociais. A formação contínua dos professores e a colaboração entre os diferentes ciclos de ensino são essenciais para garantir que os alunos se sintam acolhidos e preparados para os desafios que virão.

## REFERÊNCIAS

ANTONIAZZI, A. S.; DELL'AGLIO, D. D.; BANDEIRA, D. Rl. O conceito de coping: uma revisão teórica. **Estudos de psicologia**, v.3, n.2, p. 273-294, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v3n2/a06v03n2.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

CARVALHO, D. L. de. **Metodologia do ensino da matemática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CLETO, P.; COSTA, M. E. A mobilização de recursos sociais e de coping para lidar com a transição de escola no início da adolescência. **Inovação**, n. 12, p. 69-88, 2000. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/21540/2/45222.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

CORREA, J.; MACLEAN, M. Um vilão chamado matemática: um estudo intercultural da dificuldade atribuída à matemática. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n. 12, 1999. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18812112>. Acesso em: 20 nov. 2024.

CORREIA, K. S. de L.; PINTO; M. A. M. "Stress, coping e adaptação na transição para o segundo ciclo de escolaridade: efeitos de um programa de intervenção". *Aletheia*, p. 7- 22, 2008. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=115012525002>. Acesso em: 20 nov. 2024.

FIorentini, D.; Miorim, M. A. **Práticas pedagógicas em Matemática: desafios e possibilidades na transição escolar**. São Paulo: Editora Educacional, 2020.

HAUSER, Suely Domingues Romero. A transição da 4ª para a 5ª série do Ensino Fundamental: uma revisão bibliográfica (1987–2004). 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC – SP. Disponível em: [http://www.sapiencia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5358](http://www.sapiencia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5358). Acesso em: 20 nov. 2024.

LOPES, R. F.; ALMEIDA, C. P.; PEREIRA, T. M. **Estratégias ativas no ensino da Matemática: uma abordagem prática para a educação básica**. Porto Alegre: Editora Penso, 2023.

LORENZATO, S. **Para aprender matemática**. Campinas: Autores Associados, 2006.

MARTURANO, E. M.; TRIVELLATO-FERREIRA, M. C.; GARDINAL, E. C. Estresse cotidiano na transição da 1ª série: percepção dos alunos e associação com desempenho e ajustamento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 22, n.1, p. 93-101, 2009.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v22n1/13.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024. NUNES, T. CARRAHER, D. SCHLIEMANN, A. L. **Na vida dez, na escola zero**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, J. R.; SILVA, M. A. **Uso de tecnologias no ensino da Matemática**: implicações pedagógicas e cognitivas. Recife: Editora Universitária, 2022.

SANTOS, V. de M. A matemática escolar, o aluno e o professor: paradoxos aparentes e polarizações em discussão. **Caderno CEDES**, vol.28, n.74, p. 25-38, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n74/v28n74a03.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

SILVA, V. A. da. Relação com o saber na aprendizagem matemática: uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas. **Revista Brasileira de Educação**, vol.13, n.37, p. 150-161, 2008.

SILVEIRA, M. R. A. "Matemática é difícil": um sentido pré-construído evidenciado na voz do aluno. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2002, Caxambu. **Anais... ANPED**, 2002. Disponível em: [http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo\\_producoes/docs\\_25/matematica.pdf](http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_25/matematica.pdf). Acesso em: 20 nov. 2024.

SOARES, M. T. C. Investigação na formação de professores que ensinam matemática nas séries iniciais do ensino fundamental: diferentes níveis de envolvimento. **SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL**, 4., 2002, Florianópolis. Anais... IV ANPEd – Sul. Florianópolis: UFSC, 2002.

TOZETTO, A. S. **Letramento para a docência em matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2010. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2010. Disponível em: [http://bicen-tede.uepg.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=578](http://bicen-tede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=578). Acesso em: 20 nov. 2024.



## CAPÍTULO 6

### A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E A REPRESENTAÇÃO GRÁFICA ESPONTÂNEA: ESTRATÉGIAS E NÍVEIS DAS CRIANÇAS DO 2º ANO DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE MARACANAÚ

*Francisca Aline de Sousa Teixeira*  
*Sara de Queirós Montenegro*

#### RESUMO

O estudo de Kátia Smole, fundamentado na teoria de Huges (1986), analisou as representações gráficas espontâneas das crianças ao resolver situações-problema. Essas representações foram classificadas em quatro categorias: idiossincrática (garatujas), pictográfica (representa elementos do problema), icônica (representa numerais e desenhos) e simbólica (representação formal). Em 2022, observou-se que a maioria das crianças do 2º ano da rede municipal de Maracanaú estava na categoria simbólica, o que levou à criação de novas categorias baseadas na teoria dos campos conceituais de Vergnaud e adaptadas a necessidade do Município: C1 (transição entre pictográfica e icônica), C2 (soluciona problemas com parcelas até 9 e resultado até 10), C3 (resolve parcelas até 10 e resultado até 20) e C4 (soluciona problemas com dezenas e centenas). O objetivo da pesquisa foi conhecer o nível de representação das crianças matriculadas no 2º ano dos Anos Iniciais, permitindo o município e os professores planejar ações mais direcionadas para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes em cada uma das categorias. Foram elaboradas situações-problema ao longo de 2024, e no primeiro período do ano letivo, constatou-se uma diversidade nos níveis de conhecimento das turmas, com crianças distribuídas nas três primeiras categorias. Como resultado, foi necessário que o município e os professores planejassem intervenções diferenciadas para atender às necessidades de todas as crianças. Ao longo do ano, observou-se progresso nas formas de resolver problemas, evidenciando que as estratégias diferenciadas contribuíram para o aprendizado.

**Palavras-chave:** Categorias. Representação Gráfica. Situações-Problema.

#### INTRODUÇÃO

As crianças desde muito pequenas representam o mundo, seu cotidiano, suas experiências. Suas representações evoluem e ganham formas de acordo com seu amadurecimento cognitivo e suas vivências. Na resolução de situações problema, as crianças também passam por essas evoluções. Kátia Smole, embasada na teoria de Huges (1986), estudou as representações gráficas espontâneas das crianças na resolução de situações problema e definiu em quatro categorias: idiossincrática (garatujas sem relação com a situação apresentada); pictográfica (já apresenta elementos representativos do problema); icônica (utiliza numerais com apoio de desenhos); e simbólica (representa com símbolos matemáticos) (SMOLE, 2022).

Uma vez que, a maioria das crianças matriculadas no 2º ano dos Anos Iniciais da rede municipal de Maracanaú, ao final de 2022, estava consolidada na categoria Simbólica, surgiu a necessidade de uma nova classificação. Assim, respeitando a teoria dos campos conceituais de

Vergnaud, e adaptando à necessidade do Município, foram definidas quatro novas categorias: Categoria 1 - C1 (transição entre pictográfica e icônica), Categoria 2 - C2 (consegue resolver adição e subtração com parcelas até 9 e o resultado até 10), Categoria 3 - C3 (resolve problemas com parcelas até 10 e resultado até 20) e Categoria 4 - C4 (resolve problemas com dezenas e centenas).

Portanto, fundamentada nesses estudos, a referida pesquisa teve como objetivo, conhecer o nível de representação das crianças matriculadas no 2º ano dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Maracanaú, permitindo o município e os professores, planejar ações mais direcionadas para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, favorecendo assim, o uso de metodologias mais adequadas e assertivas para cada uma das categorias.

Para tal propósito, a cada período do ano letivo de 2024, foram elaboradas três situações-problema para serem resolvidas pelas crianças do 2º ano. No primeiro período, observou-se uma heterogeneidade nos níveis de conhecimento das turmas, e que as mesmas apresentavam um quantitativo correlato de crianças nas três primeiras categorias. Isto posto, o município e os professores precisaram planejar diferentes intervenções, para contemplar todas crianças nos diferentes níveis de representação. Ao longo dos demais períodos, observou-se um avanço progressivo na forma de resolver situações problemas, demonstrando que as estratégias diferenciadas estavam favorecendo o aprendizado das crianças.

Não obstante, analisamos que quanto menor a faixa etária das crianças, maior será o seu número nas categorias mais elementares, embora, tenha se registrado também grande quantidade de crianças mais experientes nessas mesmas etapas, reforçando a necessidade de mediações que favoreçam uma maior vivência com numerais, sua utilização no cotidiano e na resolução de situações-problema.

Destaca-se, ainda, ao final de 2024, a elevada parcela de crianças com representação com qualidade C3 e C4. Nestes casos, a ação pedagógica do professor foi voltada para a ampliação do repertório de símbolos matemáticos e raciocínio lógico-matemático na resolução de situações-problema, favorecendo a representação cada vez mais convencional e a resolução de forma mais assertiva.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A teoria dos campos conceituais, proposta por Gérard Vergnaud, é um dos pilares para compreender o desenvolvimento da aprendizagem matemática, especialmente no que diz respeito à evolução das representações gráficas feitas pelas crianças na resolução de problemas. A teoria postula que o aprendizado não ocorre de maneira linear, mas sim como uma progressão por estágios de

compreensão, que são sustentados por estruturas de significados cada vez mais complexas. Esse conceito se aplica diretamente ao desenvolvimento das representações gráficas das crianças, que, ao resolverem situações-problema, evoluem de representações mais concretas e intuitivas para formas mais abstratas e simbólicas.

Vergnaud (1998) define os campos conceituais como um conjunto de situações que possuem uma estrutura comum e que exigem dos sujeitos a mobilização de conhecimentos prévios para a resolução de problemas. Cada campo conceitual, portanto, envolve conceitos, esquemas e estratégias que, ao serem desenvolvidos, permitem à criança construir uma compreensão mais profunda e sofisticada de determinado conteúdo. No contexto da resolução de problemas matemáticos, as representações gráficas funcionam como uma ferramenta importante para essa construção, permitindo à criança expressar suas compreensões iniciais de forma visual e concreta antes de internalizar os conceitos de maneira mais abstrata.

A relação entre a teoria dos campos conceituais e o desenvolvimento das representações gráficas das crianças é aprofundada por autores como Kátia Smole e colaboradores. Smole et al. (2000) destacam a importância da mediação pedagógica no desenvolvimento das habilidades de representação dos alunos. De acordo com eles, a função do educador é fundamental para guiar os alunos por esse processo evolutivo, pois a capacidade de representar graficamente a solução de um problema é, antes de tudo, uma habilidade cognitiva que exige tempo, reflexão e interação. Essa mediação deve ser orientada pela problematização, ou seja, pela criação de situações que desafiem o aluno a pensar e a expressar suas ideias de maneira cada vez mais sofisticada.

O processo evolutivo das representações gráficas pode ser melhor compreendido através das categorias propostas por Smole e Muniz (2013), que, baseando-se nos estudos de Huges (1986), descrevem quatro estágios principais pelo qual as crianças passam ao resolver problemas. Na primeira categoria, idiossincrática, as representações gráficas são extremamente pessoais e não possuem uma relação clara com o problema apresentado. Muitas vezes, a criança utiliza garatujas ou figuras desconexas como formas de expressão. Na segunda categoria, pictográfica, o desenho começa a ter um vínculo direto com o problema a ser resolvido, mas ainda não é suficiente para representar a solução de forma clara. Já na categoria icônica, a criança começa a utilizar numerais ou outros símbolos gráficos, como apoio para os desenhos, e finalmente, na categoria simbólica, a criança é capaz de utilizar os símbolos matemáticos convencionais (números, sinais de operações) de maneira autônoma e sem a necessidade de desenhos.

Este processo de evolução das representações gráficas é um reflexo do desenvolvimento do campo conceitual matemático da criança, que, ao longo do tempo, vai ampliando suas capacidades de compreender e aplicar os conceitos matemáticos. Vergnaud (1998) afirma que esse processo envolve a

construção de esquemas mentais cada vez mais refinados, que possibilitam a criança a mobilizar seus conhecimentos de maneira flexível e eficaz para resolver problemas.

De acordo com os estudos de Panizza et al. (2006), o uso de representações gráficas não apenas facilita o entendimento das situações-problema, mas também permite que as crianças externalizem seus processos de pensamento, criando uma ponte entre o concreto e o abstrato. A prática pedagógica deve, portanto, incentivar os alunos a refletirem sobre as suas representações e a desenvolverem uma autonomia na utilização de diferentes formas de representar as soluções para os problemas, seja por meio de desenhos, números ou símbolos convencionais. Este processo de mediação é essencial para que as crianças evoluam em suas capacidades cognitivas, desenvolvendo um raciocínio matemático mais estruturado e abstrato.

Além disso, Smole et al. (2000) destacam que ao fortalecer práticas de registro e representação gráfica, a escola contribui para o desenvolvimento de uma das competências fundamentais para a formação dos alunos: a capacidade de ler, escrever e pensar de maneira autônoma. Esse processo de alfabetização matemática é fundamental não apenas para a compreensão de conteúdos matemáticos, mas também para o desenvolvimento de habilidades cognitivas que serão essenciais em diversos aspectos da vida cotidiana.

Para a categorização das crianças do 2º ano dos Anos Iniciais matriculados nas escolas municipais de Maracanaú foram definidas quatro categorias:

- Categoria 1 (C1) - O aluno se encontra em um processo de transição entre pictográfica e icônica, podendo ou não estabelecer uma relação com a situações-problema. Se utiliza de números, mas desconhece a utilização de sinais gráficos ou utiliza de forma aleatória.
- Categoria 2 (C2) - O aluno realiza adições e subtrações, cujo situações-problema, tenha os dois critérios:
  - As parcelas sejam até 9 unidades;
  - E o resultado não ultrapasse 10 unidades.
- Categoria 3 (C3) - Nesta categoria, já começou a compreender a necessidade do uso de sinais gráficos, de forma convencional. Realiza situações-problema, atendendo aos critérios:
  - As parcelas sejam até 10 unidades;
  - E o resultado não ultrapasse 20;
- Categoria 4 (C4) - O aluno compreende o uso de sinais gráficos e os utiliza e registra apoiada na oralidade de sequência numérica (escuta, fala e escreve).

Realiza com precisão situações-problema envolvendo dezenas e centenas, chegando ao resultado correto de forma convencional.

## METODOLOGIA

Este trabalho, de natureza aplicada e abordagem qualitativa, iniciou-se com uma formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos, com o objetivo de que pudessem se apropriar da teoria e compreender a metodologia a ser utilizada na aplicação dos testes. A formação teve como base os princípios da pesquisa qualitativa, conforme discutido por Minayo (2014), que destaca a importância da construção do conhecimento através da interpretação de dados em contextos específicos.

Após essa etapa formativa, os testes foram aplicados nas turmas de 2º ano das escolas municipais em maio de 2024. Os testes consistiam em três situações- problema envolvendo adição e subtração, com o intuito de que as crianças resolvessem utilizando representações convencionais ou não convencionais. As atividades foram realizadas de forma individual ou coletiva, sem o auxílio de materiais concretos. As representações deveriam ser feitas em papel não-pautado, com as professoras atuando como leitoras das perguntas. As questões aplicadas foram:

### *Imagem 1: Instrumental para avaliação diagnóstica*

| 1º PERÍODO                                                                                                       | 2º PERÍODO                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA - 2º ANO                                                                                   | AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA - 2º ANO                                                                                                                                                                                                        |
| SITUAÇÕES PROBLEMAS                                                                                              | SITUAÇÕES PROBLEMAS                                                                                                                                                                                                                   |
| 1) RENATA TEM 6 ANOS E SUA IRMÃ CAMILA TEM 2 ANOS A MAIS. QUAL A IDADE DE CAMILA?                                | 1) PEDRO E JOSÉ COLECIONAM FIGURINHAS. PEDRO TEM 9 FIGURINHAS. E JOSÉ TEM 2 A MENOS. QUANTAS FIGURINHAS TEM JOSÉ?                                                                                                                     |
| 2) EM UMA CAIXA HÁ 7 CHOCOLATES AMARGOS E 8 CHOCOLATES BRANCOS. QUANTOS CHOCOLATES HÁ NESTA CAIXA?               | 2) MARIANA E EDUARDA FORAM COMPRAR BANDEIRINHAS PARA ENFEITAR A FESTA JUNINA DA ESCOLA. ELAS COMPRARAM 3 METROS DE BANDEIRINHAS AMARELAS, 8 METROS DE VERMELHAS E 7 METROS DE VERDES. QUANTOS METROS DE BANDEIRINHAS FORAM COMPRADOS? |
| 3) MAMÃE FEZ DOCES PARA MEU ANIVERSÁRIO. ELA FEZ 15 DOCINHOS DE LEITE E 12 BRIGADEIROS. QUANTOS DOCES MAMÃE FEZ? | 3) NA SALA DO 2º ANO TEM 9 MENINAS E 17 MENINOS. QUANTAS CRIANÇAS ESTUDAM NO 2º ANO?                                                                                                                                                  |

*Fonte: Autores (2024).*

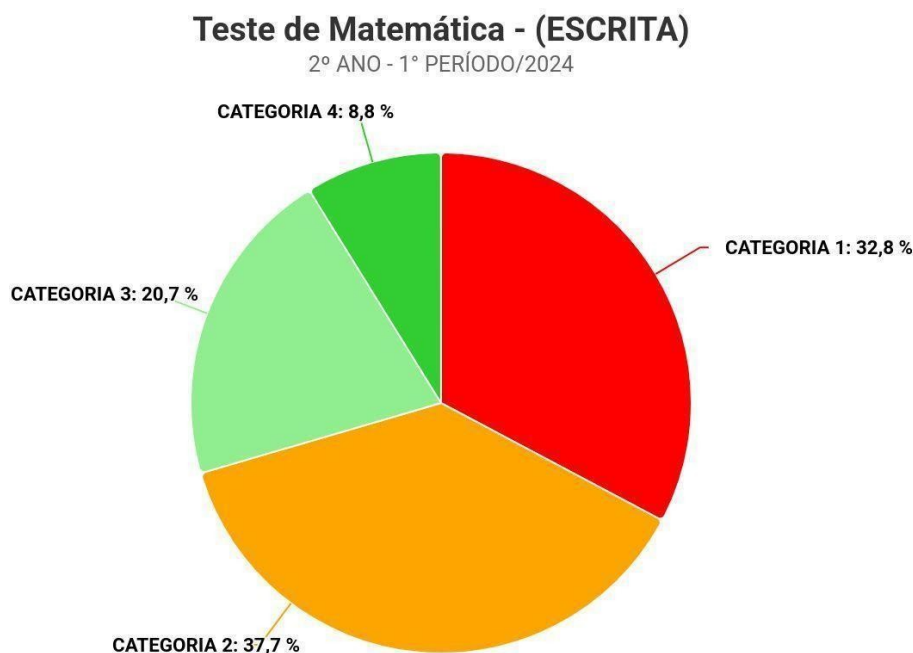
Após a aplicação dos testes, os resultados foram consolidados pelos professores e discutidos de maneira colaborativa, com o objetivo de planejar e executar ações mais eficazes no âmbito do município, das escolas e das salas de aula, alinhado com as diretrizes de planejamento pedagógico e análise de resultados educacionais propostas por Costa e Almeida (2020).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o estudo, a partir dos dados da pesquisa coletados no primeiro período de 2024, observamos que em Maracanaú, há uma discrepância no nível de conhecimento das turmas, apresentando um quantitativo correlato de crianças nas três primeiras categorias. Desse modo, surge a

necessidade de planejar diferentes intervenções, às vezes para a mesma atividade, de maneira a contemplar todas as crianças dos diferentes níveis de representação. A ser observado no gráfico abaixo:

***Imagem 2: Resultados do 1º período***



***Fonte: Autores (2024).***

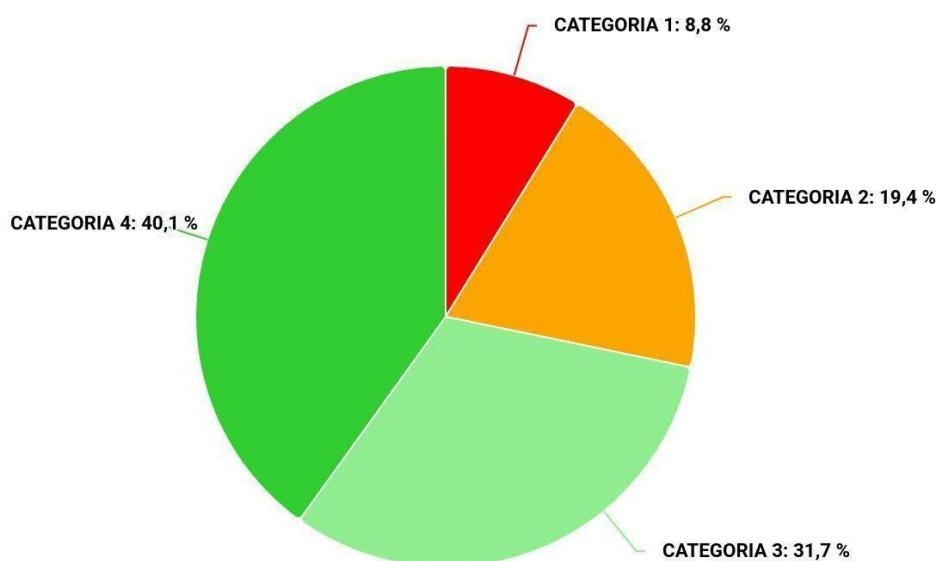
Em vista disso, para que os docentes e coordenadores pedagógicos entendessem esta complexidade, fez-se necessários encontros formativos para orientação sobre o planejamento e execução de ações, com adaptação e ampliação de atividades para cada nível.

Destaca-se ainda, uma relação inversamente proporcional entre idade e quantidade de estudantes nas etapas mais básicas de representação gráfica. Ou seja, quanto menor a faixa etária maior o número de crianças nas categorias mais elementares, embora, tenha se registrado também grande quantidade de crianças mais experientes, nessas mesmas etapas. Reforçando a necessidade de mediações que favorecessem uma maior vivência com numerais, sua utilização no cotidiano e na resolução situação-problema. Bem como, o uso de materiais manipulativos.

Diante de todas as intervenções e da ação pedagógica do professor voltada para a ampliação do repertório de símbolos matemáticos e raciocínio lógico- matemático na resolução de situações-problema, foi possível observar avanços cognitivos nas crianças. Ao final do 4º período, o resultado do testes mostraram que as crianças, em sua maioria, estavam concentradas nas categorias 3 e 4, representado no gráfico abaixo:

*Imagem 3: Resultados do 2º período***Teste de Matemática - (ESCRITA)**

2º ANO - 4º PERÍODO/2024

*Fonte: Autores (2024).***CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conhecer a categoria de representação das crianças na resolução de problemas tem permitido que o município e os professores planejem e executem ações mais assertivas. Possibilitando, assim, o desenvolvimento cognitivo das crianças, ampliação do repertório linguístico inserido na matemática e construção do raciocínio lógico-matemático.

Contudo, uma nova pesquisa se faz necessária para verificar avanços, confirmar ou refutar a hipótese de análise incorreta de dados e, principalmente, replanejar ações mais realistas dentro de uma nova perspectiva cognitiva destas crianças para um segundo semestre do corrente ano letivo.

**REFERÊNCIAS**

MARACANAÚ. Política Especial de Recuperação da Aprendizagem. 2022. Maracanaú Ceará

SMOLE, K. S. et al. Resolução de Problemas: Matemática de 0 a 6. Porto Alegre: Penso, 2000.

SMOLE, K. S.; MUNIZ, C.A. A Matemática em sala de aula: reflexões e propostas para os anos iniciais do ensino fundamental. Porto Alegre: Penso, 2013.

SMOLE, K.; MUNIZ, A. R. *A representação gráfica na resolução de problemas matemáticos: uma análise do processo evolutivo das crianças*. Educação Matemática, v. 14, n. 1, 2013.

VERGNAUD, G. *Os campos conceituais e o desenvolvimento das competências matemáticas*. Educação Matemática, v. 1, n. 2, 1998.

## CAPÍTULO 7

### **AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM NOVO OLHAR SOBRE AVALIAÇÃO EXTERNA EM MARACANAÚ – CEARÁ**

*Maristela Meneses de Sá  
Karoline de Sousa Frutuoso*

#### **RESUMO**

Considerando a complexidade do processo de avaliação na Educação Infantil, este artigo analisa a avaliação na educação infantil no município de Maracanaú, com um foco especial na avaliação externa e suas implicações para a prática educativa. O objetivo é explorar como a introdução de novas metodologias e perspectivas podem transformar a forma como a avaliação externa é implementada e percebida no contexto local. Para tanto, o procedimento metodológico caracterizou-se por uma pesquisa bibliográfica de cunho teórico descritivo com base em livros, periódicos e sites disponíveis sobre o assunto, ressaltando algumas etapas da implementação desta avaliação, em relação aos instrumentais, monitoramento, resultados e percepção docente no referido município. Com base nos dados coletados, os resultados demonstraram que essa nova maneira de se ver e pensar a avaliação na educação infantil deve garantir que as crianças sejam vistas como sujeitos de direitos e protagonistas de seu próprio aprendizado, respeitando suas individualidades, tempos e ritmos de desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Avaliação da Educação. Avaliação Externa.

#### **INTRODUÇÃO**

Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças (Parecer CNE/CEB Nº 20/2009, p. 16).

Trata-se deste artigo sobre a avaliação na educação infantil no município de Maracanaú, com um foco especial na avaliação externa e suas implicações para a prática educativa, considerando que a avaliação nessa modalidade de ensino tem sido tema de discussão no Brasil nos últimos anos.

A proposta de avaliação na educação infantil se deve ao seu reconhecimento enquanto primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a avaliação na educação infantil deve ser realizada de forma qualitativa, priorizando o acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança sem o objetivo de promoção para o próximo nível.

O tema avaliação, por si só, representa uma questão de amplitude e notoriedade, fazendo-se próprio de um estudo teórico e prático em relação à sua interferência dentro do processo da



aprendizagem. Não se deve negar que o sistema de avaliação é tão importante quanto o planejamento de ensino e a práxis deste. É através da avaliação que se procuram respostas e justificativas para o grau de aprendizagem do aluno, no qual, para o professor, o processo avaliativo funciona como um caminho que ele mesmo recorre, tendo como objetivo maior chegar à perfeição de sua prática.

Desse modo, buscou-se, portanto, realizar uma avaliação que permita uma análise das condições de infraestrutura, disposição de espaço (como brinquedotecas), recursos pedagógicos (brinquedos) e às políticas públicas que assegurem a efetivação de uma educação infantil de qualidade. Nesse sentido, com base nos preceitos do Ministério da Educação (MEC) em 2011 através da Portaria Nº 1.147, reuniu um grupo de trabalho (GT) pesquisadores e estudiosos, para fornecer elementos que contribuíssem para a implantação de uma política de avaliação da educação infantil. Esse grupo de trabalho tinha como finalidade estabelecer diretrizes e metodologias de avaliações, bem como analisar as experiências, estratégias, instrumentos avaliativos e definir cursos de formação continuada para professores dessa etapa de ensino.

No entanto, se faz oportuno ampliar as discussões a respeito da avaliação na educação infantil, como avaliar? O que avaliar? Pra que avaliar? Dessa forma, entendemos ainda ser necessário ampliar a discussão sobre a questão da avaliação externa, ou seja, para além da sala de aula e da aprendizagem das crianças, uma vez que, há um entendimento que em todo o contexto educativo é formativo.

Sendo assim, procurando refletir sobre qual a percepção docente frente à avaliação externa na Educação Infantil, implementada no município de Maracanaú-Ceará, no ano de 2023, bem como seus resultados e desempenho discente, este artigo tem o objetivo de explorar como a introdução de novas metodologias e perspectivas podem transformar a forma como a avaliação externa é implementada e percebida no contexto local. Para tanto, o procedimento metodológico caracterizou-se por uma pesquisa bibliográfica de cunho teórico descritivo em livros, periódicos e sites disponíveis com base em Bhering (2024), Costa (2018), Lima e Silva (2021), Sordi (2022), Legislações pertinentes e outros especialistas do assunto, ressaltando algumas etapas da implementação desta avaliação, em relação aos instrumentais, monitoramento, resultados e percepção docente no referido município.

Assim exposto, para organização dessas discussões, no primeiro tópico serão apresentadas breves reflexões sobre a Educação Infantil brasileira, em seguida, trata-se da avaliação na educação Infantil sob a ótica das legislações e posteriormente, detalhes das avaliações externas e os resultados no panorama educacional do município de Maracanaú-Ceará.

## **EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: BREVE HISTÓRICO**

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico,

intelectual e social e deve estar aberta à vida integrada à comunidade para possibilitar-lhe entender, atuar e transformar sua realidade. A Constituição de 1988, pela primeira vez na história do Brasil, definiu como direito das crianças de 0 a 6 anos de idade e dever do estado o atendimento em creches e pré-escola.

Conforme Oliveira (2016), o trabalho escolar é entendido como dever de garantir acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade simultaneamente em indivíduos críticos, criativos e autônomos, capazes de agir no seu meio e transformá-lo.

Tradicionalmente, o cuidado e educação da criança pequena foram entendidos como aqueles assumidos pela família. Todavia, arranjos alternativos para prestar este cuidado foram culturalmente construídos ao longo da História. Tais arranjos envolveram desde o uso de redes de parentesco nas sociedades primitivas, de mães ‘mercenárias’ presentes desde a Idade Antiga, além de arranjos mais formais realizados em instituições especialmente delineadas para este objetivo. (OLIVEIRA, 2016, p. 12).

Basicamente, até o final do século XX, a Educação Infantil era voltada para atender a população pobre do país, da forma de amparo do Estado para o povo, e não um direito de todos. Essa concepção de educação infantil tem o nome de pedagogia ou educação assistencialista, o qual para Kuhlmann Jr. (2000, p. 8), "[...] a educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social."

Assim, os delineamentos da história da Educação Infantil no Brasil têm trazido novas luzes a questão. Na verdade, segundo Oliveira (2016), historicamente, também entre nós, a defesa de uma concepção mais assistencialista ou mais da educativa para o atendimento realizado em creches e pré-escolas tem dependido de classes sociais das crianças por elas atendidas. Complementando essa visão, segundo Costa (2018), a reivindicação pela articulação da educação e do cuidado na educação infantil caracteriza-se como um processo histórico que visou garantir um lugar para além da guarda e assistência social. A intenção foi demarcar o caráter educativo, legalmente legitimado pela Constituição de 1988, a qual consolidou a importância social e política da educação infantil ao determinar o caráter educativo das instituições voltadas para a atenção às crianças de zero a seis anos e onze meses.

Já, de acordo com Barbosa (2009), para retirar a creche da assistência social e a pré-escola da “preparação para o ensino fundamental”, foi necessário sublinhar e insistir na indissociabilidade do educar/cuidar, enquanto estratégia política para aproximá-los, redimensionando a educação da infância.

Alguns aspectos, sob diferentes pontos de vista (sociológicos, pedagógicos, filosóficos), merecem atenção. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) o desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais que envolvem a dimensão afetiva e

dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação, e dos cuidados com a saúde, quando da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados.

A esse respeito, relata Bhering (2024), que o contexto da Educação Infantil, entretanto, é constituído por diversas instâncias, ou seja, um conjunto de documentos que delimita as condições de oferta e atendimento, que é definido por essa cadeia que envolve legislação, orientações, infraestrutura, formação profissional e projetos pedagógicos, assim representados:

[...] a política, que define as formas de atendimentos, passando pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394/96 (BRASIL, 1996); as normas para a formação inicial de professores, que definem o arcabouço teórico-prático que constitui o curso de pedagogia e licenciaturas; a formação continuada das equipes docentes, a Base Nacional Comum para a Formação Continuada (BNC/Formação Continuada), Resolução n. 02/2019, que também dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica Resolução CNE/CP n. 01/2020; e as Diretrizes Curriculares Resolução n. 05/2009, que estabelecem os princípios e as concepções que embasam o trabalho pedagógico com crianças e a implementação da política na organização das equipes institucionais, do trabalho pedagógico das unidades, das salas e crianças, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) (BHERING, 2024, p. 5).

Enfim, toda educação visa levar o indivíduo ao progresso, ao pleno desenvolvimento de suas capacidades inatas e adquiridas de forma constante e dialética. Toda missão traz em si a escolha livre de atuação. Isso garante o compromisso com sua tarefa, a qualidade de seu produto/ação e a interação/vínculo de todos os membros envolvidos no ambiente, na busca de um resultado que satisfaça a todos. Cuidar e educar devem caminhar juntos. As crianças pequenas ainda estão desvendando o mundo, tudo é novo, deve ser trabalhado e aprendido, não são independentes e autônomas para os próprios cuidados pessoais, precisam ser ajudadas e orientadas a construir hábitos e atitudes corretas. A parceria com a família e os demais profissionais que se relacionam de forma direta ou indireta com a criança é que vai ser o diferencial na formação desses educandos.

Em resumo, na atualidade, a Educação Infantil é prioridade de diversas legislações, sobretudo, na Lei de Diretrizes e Bases LDB nº 9.394/96, por isso, deve ser a preocupação maior de cada entidade e/ou escola. O ato pedagógico deve ser o marco de uma gestão docente, atendendo às necessidades reais das crianças. Para tal, é necessário reinventar o espaço educativo (sala de aula), para que nele possa ser vivenciado (BRASIL, 1996).

Para Bhering (2024), a aprendizagem se dá pelo tateio experimental; a criança não aprende sozinha, ela precisa da intervenção do professor (mediador) para aproximá-la dos conhecimentos educacionais, ao final de cada encontro, socializar o que foi aprendido. Mais que outrora, é necessário um currículo prazeroso e estimulante para Educação Infantil em que a proposta da escola esteja toda

voltada para o âmago de uma formação, por excelência comprometida com o presente, de acordo com as diretrizes nacionais, contribuindo para a formação do cidadão de amanhã. Criança não é somente o futuro, a criança é presente. É que, deste presente, obteremos o resultado no futuro.

## **AValiação na Educação Infantil sob a Ótica das Legislações**

As instituições de Educação Infantil, sob a ótica das legislações para garantia de direitos, são responsáveis por criar procedimentos para avaliação do trabalho pedagógico e das conquistas das crianças. A esse respeito, nos levam a pensar que as experiências didáticas praticadas já na Educação Infantil precisam ser cada vez mais qualificadas, ou seja, elas devem incluir o acolhimento, a segurança, afeto e gosto para o desenvolvimento da sensibilidade; não deixando de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para a investigação.

Nesse exposto, pode-se dizer que, em sentido amplo, a definição de avaliação segundo Hoffmann (2016, p. 18), “[...] é o ato de julgar, através de critérios. É uma atividade associada à experiência cotidiana do ser humano”. Assim, frequentemente o professor se depara analisando e julgando a sua atuação e a de outras pessoas, os fatos do seu ambiente e as situações das quais participa. Em sentido restrito, a avaliação escolar vem sendo analisada por professores e alunos por meio de diferentes significados, relacionados, principalmente, aos elementos constituintes da prática avaliativa tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação. A concepção de avaliação que marca a caminhada de alunos e professores é a que define essa ação como julgamento de valor dos resultados alcançados.

Conforme estabelecido na LDB Lei nº 9.394/96, a avaliação deve ter a finalidade de acompanhar e repensar o trabalho realizado. Nunca é demais enfatizar que não devem existir práticas inadequadas de verificação da aprendizagem, tais como provinhas, nem mecanismos de retenção das crianças na Educação Infantil. Entretanto, preceitua no Art. 31. que na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

Enfim, todos os esforços da equipe devem convergir para a estruturação de condições que melhor contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança sem desligá-la de seus grupos de amizade (BRASIL, 1996).

No que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

(DCNEI/BRASIL, 1998), acerca da avaliação, dispõe-se dos seguintes procedimentos, ou seja, devem ser criadas estratégias para o acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

- A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- A não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 29)

Em relação ao acompanhamento e à avaliação do processo pedagógico, segundo Costa (2018), as DCNEI consideram que o professor necessita conhecer as manifestações das crianças acerca das experiências por elas vividas, as formas de participarem das atividades e seus parceiros prediletos para a realização dos diferentes tipos de tarefas, as quais pode ser observada por algumas atitudes:

- Observação sistemática, crítica, criativa e ética do comportamento de cada criança, nas brincadeiras e interações;
- Análise do contexto educativo – do modo como as atividades foram propostas e efetivadas, do material disponibilizado e da forma de apropriação pelas crianças;
- Utilização de múltiplos registros realizados (relatórios, fotografias, desenhos, entre outros, para documentar o que foi observado e subsidiar a avaliação (COSTA, 2018, p. 34).

Entende-se, portanto, que a avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças., Espera-se, a partir disso, que o professor possa pesquisar quais elementos estão contribuindo, ou dificultando, as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento, e então fortalecer, ou modificar, a situação, de modo a efetivar o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição.

Por sua vez, o que diz a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sobre a avaliação na Educação Infantil? Certamente, não aborda, especificamente essa questão, mas registra a necessidade da intencionalidade educativa e do acompanhamento da prática, com relação aos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sendo eles:

[...] 1. Conviver; 2. Brincar; 3. Participar; 4. Explorar; 5. Expressar; 6. Conhecer-se, que asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um "papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar

desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural." (BRASIL, 2017, p. 35).

A BNCC, para a Educação Infantil, traz a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Portanto, visa identificar não apenas o que a criança aprendeu, mas também como ela aprendeu, suas interações sociais, sua expressão criativa e seu desenvolvimento emocional.

Nas palavras de Hoffmann (2012, p. 13) “[...] a premissa básica da avaliação do professor na educação infantil é sua curiosidade sobre a criança e não de classificar o que a criança pode ou não fazer atribuindo julgamentos positivos ou negativos. Destacando, ainda, que esse processo, “[...] deve acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, com intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento” (p. 14). Enfim, propõe para a realização da avaliação, na perspectiva de construção, duas premissas fundamentais: confiança na possibilidade de o aluno construir as suas próprias verdades; valorização de suas manifestações e interesses.

Dessa forma, a avaliação na educação infantil envolve observação sensível do aluno, pois entre os princípios de avaliar estão, a coleta de dados para o planejamento das propostas pedagógicas e sua relação com todos os elementos que proporcionam uma ação educativa. Nesta perspectiva, passaremos, então, a seguir, a desenvolver alguns detalhes das avaliações externas e os resultados no panorama educacional do município de Maracanaú-Ceará.

## **AValiação EXTERNA E OS RESULTADOS NO PANORAMA DO MUNICÍPIO DE MARACANAÚ - CEARÁ**

Lima e Silva (2021), trazem uma análise acerca da avaliação, interna e externa, sustentada na produção de indicadores com vistas ao estabelecimento de metas, em que cada vez mais, é definida como elemento central para a promoção e garantia da educação de qualidade, sendo que essa perspectiva irá impactar, inclusive, no financiamento da educação.

Diferentemente da avaliação interna (diagnóstica ou formativa) em que o professor, com base no que trabalhou em sala de aula, procura identificar o que os alunos aprenderam, a avaliação externa visa aferir habilidades e competências que, espera-se, tenham sido ensinadas em certo momento da escolarização. A avaliação externa se distingue, portanto, da interna, porque focaliza o ensino e não a aprendizagem (LIMA; SILVA, 2021).

A esse respeito, segundo Costa (2018), no Brasil, há três níveis de avaliação: a Avaliação da

## Aprendizagem; Avaliação Institucional e Avaliação Externa em Larga Escala.

Avaliação da Aprendizagem: ocorre dentro da sala de aula, na relação professor-aluno. Está voltada para a execução de exames e provas, centrada no processo de promoção ao final do ano letivo e não na aquisição de conhecimentos;

Avaliação Institucional: ou seja, avaliação institucional da escola é um processo que envolve todos seus atores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela;

Avaliação Externa em Larga Escala: independe da escola em que a criança está inserida, ou seja, os responsáveis pela elaboração vêm de fora.

De acordo com Costa (2018), a avaliação externa é também denominada avaliação sistêmica ou em larga escala. Sistêmica, quando se refere a uma rede ou sistema de ensino, o que ocorre, na maioria dos casos. Em larga escala, quando envolve um grande número de alunos. Tem o objetivo de gerar informações que auxiliem no monitoramento do rendimento escolar e na definição de políticas em prol da garantia de uma educação de qualidade. “Com as informações obtidas, é possível monitorar as políticas voltadas para a melhoria da qualidade, da equidade e da eficiência do ensino básico” (CASTRO, 1998, p. 34). As avaliações externas são avaliações como Prova Brasil, Provinha Brasil, ENEM, entre muitas outras.

Reportando-se às avaliações externas da Educação Infantil no Município de Maracanaú, pode-se destacar que esse processo surgiu como uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação para diagnosticar e acompanhar o desenvolvimento das crianças na última etapa da educação infantil (Pré II). Em 2023, a cidade realizou a primeira avaliação dessa natureza, com o objetivo de entender melhor o desempenho das crianças em áreas como Linguagem Oral e Escrita e Conhecimentos Matemáticos.

A avaliação emergiu como uma ferramenta estratégica para identificar as competências e dificuldades das crianças ao final da educação infantil. Desse modo, foi planejada de forma a cobrir as áreas fundamentais do aprendizado, como a escrita e a matemática, além de fornecer dados detalhados sobre o desenvolvimento das crianças nessas áreas. A partir disso, a Secretaria pode planejar ações pedagógicas mais eficazes, priorizando as áreas que necessitam de mais atenção e desenvolvimento.

O objetivo da avaliação externa foi analisar as habilidades e o desenvolvimento das crianças de Maracanaú em áreas chaves da educação infantil. A avaliação visou medir o domínio das crianças sobre a escrita do próprio nome, a identificação de letras, a associação entre números e quantidades, e a habilidade de classificar objetos. Os resultados obtidos possibilitaram à Secretaria de Educação planejar melhorias nas práticas pedagógicas, visando otimizar o aprendizado e o desenvolvimento infantil na rede de ensino do município.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A avaliação envolveu 12 instituições de ensino, com um total de 52 turmas, atendendo 915 crianças, das quais 848 compareceram, resultando em uma taxa de presença de 92,68%. Embora o índice de ausências tenha sido de 6,67%, o número de crianças que se recusaram a participar foi pequeno, com 6 crianças, representando apenas 0,66% do total. As recusas ocorreram principalmente entre crianças com deficiência.

A avaliação foi dividida nas áreas de Linguagem Oral e Escrita e Conhecimentos Matemáticos. Em Linguagem Oral e Escrita, as crianças apresentaram bom desempenho em diversas ações. Na escrita do próprio nome, o percentual de acerto foi de 64,86%, indicando que, apesar de algumas dificuldades, muitas crianças já conseguem escrever seu próprio nome, uma habilidade essencial no início da alfabetização.

Nas Ações 2 e 3 (Identificar a letra inicial e final), os percentuais de acerto foram de 92,10% e 88,56%, respectivamente, mostrando que as crianças têm uma boa compreensão sobre as letras e suas posições nas palavras. Na identificação de letras entre rabiscos, desenhos e números, o desempenho foi de 87,15%, indicando que as crianças conseguem associar as letras a outros símbolos gráficos, o que é importante para a compreensão da escrita.

No reconhecimento das letras do alfabeto, o percentual foi de 65,21%, o que sugere que algumas crianças ainda precisam de apoio nesse aspecto. Na Ação 6 (Identificar rimas), o desempenho foi de 76,30%, refletindo uma boa habilidade em identificar sons semelhantes, uma competência fundamental para o desenvolvimento da leitura e escrita.

Por fim, na Ação 7 (Reconhecer diferentes gêneros textuais), o percentual de acerto foi de 83,02%, mostrando que as crianças têm uma boa compreensão sobre a diversidade de textos, o que é importante para o desenvolvimento da leitura crítica.

Em relação aos Conhecimentos Matemáticos, as crianças também apresentaram bons resultados. Na identificação dos números de 0 a 10, o número de acertos foi de 705, indicando que a maioria das crianças tem domínio sobre os números básicos. Na Ação 9 (Relacionar números às suas respectivas quantidades), com 694 acertos, o desempenho também foi positivo, refletindo que as crianças estão conseguindo associar números e quantidades de maneira eficaz.

Na Ação 10 (Classificar ou identificar objetos por figuras), o número de acertos foi de 661, o que, embora bom, sugere que as crianças podem precisar de mais atividades que envolvam a classificação de objetos, uma habilidade importante para o desenvolvimento da lógica e organização de ideias.

Em resumo, os dados mostram que as crianças de Maracanaú têm um bom domínio das



habilidades iniciais tanto na área de Linguagem Oral e Escrita quanto em Conhecimentos Matemáticos. Apesar de um desempenho um pouco mais baixo em algumas ações relacionadas ao reconhecimento de letras do alfabeto e à classificação de objetos, os resultados gerais são positivos e indicam que as crianças estão avançando bem no processo de alfabetização e desenvolvimento de habilidades matemáticas. Isso sugere que, embora algumas áreas necessitem de atenção, as práticas pedagógicas em Maracanaú estão no caminho certo, promovendo um bom aprendizado nas primeiras fases da educação infantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados analisados dos estudos coletados, acerca da avaliação na educação infantil, podemos destacar algumas considerações, ou seja, nas instituições de ensino é semelhante, utiliza-se a avaliação como parâmetro para analisar o desenvolvimento dos alunos e do trabalho pedagógico, sendo realizada considerando as mais diversas estratégias e metodologias.

Notadamente, trata-se de uma prática imprescindível nas instituições de ensino, desde a Educação Infantil até os mais elevados níveis de ensino, levando-se em conta, a realidade avaliada. Nesse sentido, observamos que na Educação Infantil, podem ser considerados três importantes aspectos, sob a avaliação educacional, ou seja, o acesso das crianças a vagas, as metodologias de investigação e os resultados encontrados.

Nessas perspectivas, destacamos que a avaliação na educação infantil é de extrema importância, tendo em vista ser essa etapa base para todo o processo de desenvolvimento da criança para as próximas etapas da educação, devendo ser utilizada como norte para analisar os processos e as práticas em vigência, ou seja, a avaliação deve ser um processo contínuo e de caráter formativo, que deve partir do professor orientado por toda equipe pedagógica tendo sempre como foco o protagonismo infantil.

Para finalizar, compreende-se que essas avaliações realizadas na educação infantil, tem como foco oferecer uma visão crítica e inovadora sobre a avaliação externa, com a intenção de contribuir, a partir dos resultados, a melhoria contínua das práticas avaliativas e pedagógicas em âmbito municipal, ou seja, em Maracanaú-Ceará.

## REFERÊNCIAS

BHERING, Eliana Maria Bahia. Avaliação de contexto da Educação Infantil: instrumentos, métodos resultados e usos. **Cad. Pesqui.** (Fund. Carlos Chagas), São Paulo, v. 54, e10206, 2024, e-ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/1980531410206>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília (DF): Diário Oficial da União,

Presidência da República, Casa Civil, Sub-Chefia para Assuntos Jurídicos, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 9.394, de 20/12/1996**. Brasília (DF): Diário Oficial da União, Presidência da República, Casa Civil, Sub-Chefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução. Volume 1. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). (2017). **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. MEC. <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em 10 dez.2024.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB Nº 1**, de 17 de outubro de 2024, institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília: Diário Oficial da União Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2024.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP n. 01**, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC- Formação Continuada). Brasília, DF. <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3348/resolucao-cne-cp-n-1>

\_\_\_\_\_. **Resolução N. 02**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192) (2019).

\_\_\_\_\_. **Resolução N. 05**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF. [https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf) (2009).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

COSTA, Luísa Gerin da. **Avaliação externa na educação infantil**: o que dizem os documentos oficiais dos municípios da região metropolitana de campinas? Monografia. 56 fls. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas: São Paulo, 2018.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e educação infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança - Porto Alegre; Mediação, 2012.

\_\_\_\_\_. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

KUHLMAN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, Aug. 2000.

LIMA, Carmen Lucia de Sousa; SILVA, Marcelo Soares Pereira da. Avaliação externa e gestão da educação infantil no município de Teresina, Piauí. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 32, e08321, 2021.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. (Org). **Educação Infantil**: muitos olhares. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SORDI, M. R. L. de. **Desafiando a hegemonia do campo da avaliação da qualidade das escolas**: a avaliação institucional participativa como estratégia. Fino Traço, 2022.

## CAPÍTULO 8

### RECITAL DE POESIA E AS VÁRIAS LINGUAGENS FAZENDO HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE MARACANAÚ – CE.

*Antonia Angélica Fernandes de Oliveira Sousa  
Marilene Cordulino da Silva*

#### RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel crucial na inclusão social e no desenvolvimento humano, especialmente em contextos com oportunidades limitadas de aprendizagem. Em Maracanaú, Ceará, o recital de poesia e as várias linguagens emerge como uma estratégia pedagógica que integra arte, cultura e linguagem, enriquecendo o processo educativo. Este artigo investiga como esse projeto, ao englobar diversas linguagens artísticas, contribui para a formação da identidade cultural e estimula o engajamento crítico dos educandos. Além de exercitar a expressão artística, os participantes dialogam com suas experiências de vida, construindo saberes que reverberam dentro e fora da sala de aula. A pesquisa busca compreender o impacto desses recitais na formação e participação dos professores e estudantes nesses dezoito anos de atuação, avaliando a recepção de professores e estudantes, explorando a interação entre as várias linguagens e identificando impactos na aprendizagem. O artigo é estruturado em seções que incluem revisão da literatura, metodologia, resultados, discussão e considerações finais, ressaltando a importância do recital de poesia e as várias linguagens na EJA de Maracanaú.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Significativa. Diversidade Cultural. Práticas Pedagógicas.

#### INTRODUÇÃO

Entre as várias razões da importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode-se destacar a inclusão social, desenvolvimento pessoal, redução das desigualdades, empoderamento, cidadania ativa, aprendizado contínuo, fatores que são essenciais para o fortalecimento social e econômico das comunidades e para a promoção de uma sociedade mais justa e equitativa. Essa modalidade educacional na Seduc Maracanaú não se limita a transmitir apenas conteúdos estanques, mas busca também promover uma educação contextualizada, que valorize as experiências de vida dos alunos.

No município de Maracanaú, Ceará, iniciativas que incorporam a arte e a cultura, como o recital de poesia e as várias linguagens, emergem como estratégias pedagógicas para enriquecer o processo educativo. Este artigo investiga como esse projeto, ao abranger diversas linguagens, contribuem para a formação de uma identidade cultural, estimulando o engajamento e a reflexão crítica entre os educandos e docentes.

Através da poesia, os participantes não apenas exercitam a expressão artística, mas também dialogam com suas experiências de vida, construindo saberes que reverberam dentro e fora da sala de aula. Neste contexto, analisaremos a relevância do recital de poesia e as várias linguagens na EJA, destacando suas implicações para a formação integral dos sujeitos e suas capacidades de atuação no mundo contemporâneo, além de facilitar a aprendizagem da leitura e escrita dos estudantes nas escolas que ofertam a modalidade no município.

Nesse cenário, o recital de poesia se apresenta como uma prática inovadora e significativa, ao integrar diversas linguagens artísticas, promovendo a interdisciplinaridade, que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem. Em Maracanaú-Ce esse evento não apenas proporciona um espaço de expressão cultural, mas também fomenta a construção de identidade e a reflexão crítica entre os estudantes e professores.

O recital de poesia e as várias linguagens na EJA é importante, pois oferece uma oportunidade para que os participantes exercitem sua criatividade, desenvolvam habilidades de comunicação e compartilhem suas experiências de vida. Além disso, essas atividades cultivam um ambiente de diálogo e respeito à diversidade, favorecendo a inclusão de vozes que muitas vezes são marginalizadas na sociedade.

A presente pesquisa justifica-se pela necessidade de investigar e compreender como o recital impacta a formação e a participação dos educandos na EJA de Maracanaú. Ao explorar as interações entre as artes e outras linguagens, busca-se identificar suas contribuições para a aprendizagem leitora, escrita e a construção de uma identidade cultural coletiva.

O objetivo geral deste estudo é analisar o papel do recital de poesia na EJA, enquanto os objetivos específicos incluem: avaliar a recepção dos professores, professoras e estudantes, explorar a interação entre as diferentes linguagens artísticas, identificar os impactos na aprendizagem, promover a inclusão social e pensar diretrizes para a prática pedagógica.

Este artigo está estruturado em seções que incluem uma revisão da literatura sobre o tema, a descrição da metodologia utilizada, a apresentação dos resultados obtidos, uma discussão sobre as implicações dos achados e, finalmente, as considerações finais que sintetizam a importância da prática do recital de poesia e as várias linguagens na EJA de Maracanaú.

### **Práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Maracanaú**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil emerge como uma resposta necessária às desigualdades históricas e sociais que permeiam o sistema educacional. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a EJA ganhou reconhecimento formal como um direito de todos os

cidadãos, refletindo a necessidade de garantir acesso à educação para aqueles que, por diversas razões, ainda não puderam concluir seus estudos. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, essa modalidade de ensino deve ser inclusiva, respeitando as especificidades e experiências dos educandos (BRASIL, 2006). Pesquisas indicam que a EJA não é apenas um espaço de recuperação de saberes, mas também de construção de novas identidades e de transformação social (MORAN, 2015, p. 15). Estudos mostram que práticas pedagógicas que valorizam a cultura local e as experiências dos alunos promovem uma aprendizagem mais significativa e engajadora (CUNHA, 2020).

A educação artística, incluindo a poesia, é reconhecida como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral dos educandos. Dewey (1934, p. 13-41) argumenta que a arte deve ser uma parte central da experiência educacional, pois estimula a criatividade e a expressão individual. A poesia, em particular, oferece uma forma única de comunicação, permitindo aos alunos explorar suas emoções e histórias pessoais. A pesquisa sobre educação artística sugere que atividades como recitais de poesia podem aumentar o engajamento e a autoestima dos estudantes, promovendo habilidades de comunicação e pensamento crítico (EISNER In RIBEIRO, 2002, p.60).

As linguagens artísticas, incluindo música, dança, teatro e artes visuais são fundamentais para a expressão e a aprendizagem. Segundo Gardner (1994, p. 51), as inteligências múltiplas devem ser consideradas na educação, e as linguagens artísticas atendem a diversas formas de aprendizado. Elas não apenas enriquecem o ambiente educacional, mas também ajudam os educandos a desenvolver uma visão crítica sobre o mundo. A integração de diferentes linguagens artísticas nas práticas pedagógicas na EJA pode facilitar a inclusão e a valorização da diversidade cultural, promovendo um ambiente de respeito e diálogo.

O município de Maracanaú oferece Educação de Jovens e Adultos nos formatos presencial, semipresencial e profissionalizante. A estrutura presencial é ofertada em quinze (15) escolas. A semipresencial no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJAM), ambos, ensino fundamental, e a profissionalizante no Centro Municipal de Educação Profissional Eneida Soares Pessoa, com ensino fundamental e médio.

A modalidade no ensino fundamental está organizada em dois segmentos. No primeiro ficam os ciclos iniciais 1 e 2, com uma duração de até dois anos, o segundo segmento em ciclos finais 1 e 2, com período de dois anos. O primeiro segmento é responsável pelo processo de alfabetização, aquisição da leitura e escrita, e o segundo segmento tem como finalidade a consolidação da leitura e escrita e o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos no primeiro segmento.

O município de Maracanaú possui uma população de 234.509 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2022. A cidade está localizada na região metropolitana do estado do Ceará, distante vinte e dois (22) quilômetros da capital e abriga o

maior polo industrial do estado, além de alocar a central de abastecimento - Ceasa. Os estudantes das escolas que ofertam EJA na cidade são principalmente trabalhadores da indústria, da Ceasa, autônomos, desempregados, jovens em conflito com a lei, fora de faixa, assegurados de bolsa-auxílio.

O público de jovens, adultos e idosos dessa modalidade no município compõe-se de multiplicidade e diversidade de sujeitos, desta forma, é preciso pensar em metodologias da aprendizagem que contemplem as especificidades desses estudantes, sua história e condição socioeconômica, sua posição nas relações de poder, sua diversidade étnico-racial, cultural, geracional, territorial etc. (SOARES, 2006, p. 282).

Nessa perspectiva é questionado, como o recital de poesia, incorporando diversas linguagens, pode impactar a formação e a participação dos estudantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Maracanaú, CE, promovendo não apenas a aprendizagem, mas também a construção de identidade e a inclusão social?

Para responder a essa problemática vamos dialogar com teóricos relevantes. Freire (2004, p. 51), defende que a educação deve promover a conscientização e a autonomia do educando, estimulando a reflexão crítica sobre a realidade. A poesia, nesse contexto, pode ser vista como um meio de resistência e de expressão da identidade cultural, contribuindo para a formação de uma consciência crítica entre os educandos. Vygotsky (2008, p. 50) enfatiza a importância da interação social na aprendizagem, propondo que o conhecimento é construído através das relações entre os indivíduos. As práticas artísticas, como os recitais de poesia, oferecem um espaço de interação e diálogo, onde os educandos podem compartilhar suas experiências e aprender uns com os outros. Essa abordagem colaborativa é essencial para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

Bakhtin (1984, p.12) introduz a noção de polifonia, que pode ser aplicada à educação artística. Nos recitais de poesia, múltiplas vozes e perspectivas se encontram, promovendo um espaço de diálogo e enriquecendo a experiência educativa. Essa diversidade de vozes é vital para a construção de uma identidade cultural coletiva e para a valorização das narrativas dos educandos.

Este referencial teórico estabelece uma base sólida para a pesquisa sobre o recital de poesia e as várias linguagens na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Maracanaú, conectando a literatura existente sobre a temática com teorias de educação artística e a relevância das linguagens artísticas no processo educativo. As abordagens de Freire, Vygotsky, Bakhtin e outros oferecem perspectivas valiosas para compreender como a poesia e outras formas de linguagens podem enriquecer a experiência educacional, promovendo a inclusão e a construção de identidade.

Quanto a metodologia foi adotada uma abordagem qualitativa, buscando compreender as experiências e percepções dos docentes e estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em

relação aos recitais de poesia. Essa escolha metodológica permite uma exploração mais profunda das nuances e significados atribuídos pelos participantes a essa prática educativa.

O campo de estudo foi definido como as turmas de EJA localizadas em Maracanaú, Ceará. Esta escolha foi motivada pela relevância da cidade como um espaço de diversidade cultural e pela presença de iniciativas que valorizam a inovação de práticas pedagógicas para a melhoria das aprendizagens na educação.

Os participantes da pesquisa foram selecionados por meio de amostragem intencional, incluindo professores e professoras que participaram de recitais de poesia nos últimos anos. O número total de participantes foi de dezessete (17), abrangendo diferentes idades, gêneros e contextos socioeconômicos.

A coleta de dados foi realizada por meio de observações participantes durante os recitais, foram feitas anotações sobre as dinâmicas sociais, a interação dos educandos e as expressões artísticas apresentadas e questionários aplicados para obter dados quantitativos sobre a frequência de participação e a percepção dos professores e estudantes em relação aos impactos dos recitais.

Os dados qualitativos obtidos nas observações foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, buscando identificar categorias e temas recorrentes. Os dados quantitativos foram analisados usando estatísticas descritivas para complementar a compreensão das experiências dos professores, professoras e estudantes.

Os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. A confidencialidade das informações foi garantida, e os dados foram tratados de forma anônima.

Dessa forma, o projeto recital de poesia e as várias linguagens, em seus dezoito anos de atuação, pretende avaliar a percepção e envolvimento dos professores(as) e estudantes no desenvolvimento do projeto, investigar como as diversas linguagens interagem e potencializam a experiência educativa, examinar os impactos sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal dos estudantes, analisar a contribuição para a inclusão social e cultural e propor diretrizes interdisciplinares, que possam ser utilizadas como práticas pedagógicas pelos(as) professores(as) o ano inteiro. A resposta para esses objetivos será respondida nas sessões seguinte embasada na pesquisa.

### **Um Recital como prática significativa na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**

Pensando em uma metodologia apropriada, dinamizada, com a existência do protagonismo estudantil, uma prática pedagógica contextualizada, significativa, crítica, respeitando a diversidade, foi criado em 2007 o Recital de poesia e as várias linguagens, a ser trabalhado nas escolas do município de



Maracanaú, Ceará, que ofertam a modalidade EJA. Objetivando conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018).

Idealizado pela professora Elma Sales, que compunha a equipe de formação de professores da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação do município. O projeto iniciou como “Sarau de Poesia da EJA”, em 2007, passando para Recital de Poesia e as Várias Linguagens em 2009, quando a equipe de formadores da época viu a necessidade de ampliação para a inclusão de outras linguagens, e assim trabalhar a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento do currículo da modalidade.

A proposta do recital é potencializar a leitura, a produção textual e a criatividade artística dos educandos, assim como, reconhecer e valorizar o protagonismo estudantil de jovens, adultos e idosos da modalidade através das diferentes linguagens. Nestes dezoito anos de existência o evento vem desenvolvendo diversas temáticas explorando variados campos da atividade humana.

Um recital é uma apresentação feita por músicas vocal ou instrumental feita em grupo ou individual, bem como, exibição dos alunos de um professor, de poesia ou prosa declamadas em um ambiente formal ou informal. Para que o recital tenha sucesso é necessário, em primeiro lugar, a preparação dos professores e professoras pela equipe de formadores da Secretaria de Educação (SEDUC). Nesta formação é apresentado o projeto, que parte de observações e diálogo com os professores e professoras sobre temas relevantes de caráter social, político, literário para o aprendizado do estudante, que conforme definição temática são acrescentadas outras habilidades e competências para o aprimoramento da aprendizagem dos mesmos.

O recital traz em sua estrutura categorias dentro das várias linguagens, caricatura, desenho, xilogravura, cordel, poema, charge, fanzine, paródia, instalação artística, escultura, fotobiografia, teatro, histórias em quadrinhos (HQ), jogos digitais, grafite, *lapbook*, dança entre outras. Essas categorias poderão ser acrescidas ou subtraídas, conforme a necessidade para a temática utilizada. As categorias são fundamentais para o desenvolvimento do processo de letramento e apreensão dos conhecimentos distribuídos nas áreas de conhecimentos da EJA ensino fundamental: linguagens, ciência da natureza e matemática, ciências humanas e ensino religioso. O projeto faz um passeio pela interdisciplinaridade mostrando a importância de trabalhar as unidades temáticas fazendo uso da aprendizagem significativa, sempre prezando pelos conhecimentos prévios dos estudantes. As categorias se traduzem em gêneros literários que são desenvolvidos nas variadas áreas para a efetivação do letramento do público da EJA. A proposta prever o trabalho em sala com o tema, as categorias e personalidades durante todo o período letivo anterior a apresentação principal, que poderá ocorrer no teatro municipal, e/ou no pátio da escola.

Com muitas histórias e diferentes aprendizados, chegou em 2024 em sua décima oitava edição, conforme linha do tempo, quadro 1.

Quadro 1 – Linha do Tempo do Recital de Poesia e as Várias Linguagens - de 2007 a 2024

| <b>ANO</b> | <b>TEMA</b>                                                         | <b>DESENHO REPRESENTATIVO</b>                                                         |
|------------|---------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| 2007       | Tema livre                                                          | ----                                                                                  |
| 2008       | Palavras que libertam                                               | ----                                                                                  |
| 2009       | Nordestino sim, Nordestinado não.<br>Cem anos de Patativa do Assaré | ----                                                                                  |
| 2010       | O centenário de Raquel de Queiroz                                   | ----                                                                                  |
| 2011       | Vi nisso, Vinícius                                                  | ----                                                                                  |
| 2012       | Cantando e Encantando o Nordeste                                    | ----                                                                                  |
| 2013       | É preciso amar as pessoas como se<br>não houvesse amanhã            | ----                                                                                  |
| 2014       | Tríade Imortal: um legado para<br>eternidade                        | ----                                                                                  |
| 2015       | Literarte: de Norte a Sul do Brasil                                 |    |
| 2016       | Retratos do Nordeste                                                |   |
| 2017       | Encantos, cantos e contos do Ceará                                  |  |
| 2018       | O anonimato fazendo a história de<br>Maracanaú                      |  |
| 2019       | A EJA na construção de um mundo de<br>justiça, respeito e paz       |  |
| 2020       | Linguagens e produções virtuais: a<br>EJA imprimindo arte na tela   |  |
| 2021       | Centenário de Paulo Freire: passado<br>presente, legado da gente    |  |
| 2022       | Mulheres de expressão e arte                                        |  |
| 2023       | Mulheres de Maracanaú e suas<br>histórias em 40 anos de emancipação |  |
| 2024       | Caminhos do Letramento: uma<br>aventura com Ziraldo                 |  |

**As Autoras, 2025.**  
**Imagens autoria de Marigel Braga**

A variedade de temas apresentados na linha do tempo dos recitais de poesia e as várias linguagens nesses dezoito anos de atuação mostra o percurso de uma completa transdisciplinaridade aplicada nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos pelos professores da modalidade. Mas será que os docentes e discentes assimilaram a importância da aplicabilidade dessas variadas linguagens identificando os impactos na aprendizagem, promovendo a inclusão e pensando diretrizes para melhorar a prática pedagógica em sala? Na seção seguinte vamos analisar os resultados da pesquisa, uma amostra com dezessete (17) docentes das escolas que ofertam EJA da rede municipal de ensino.

### **Analisando os impactos da pesquisa**

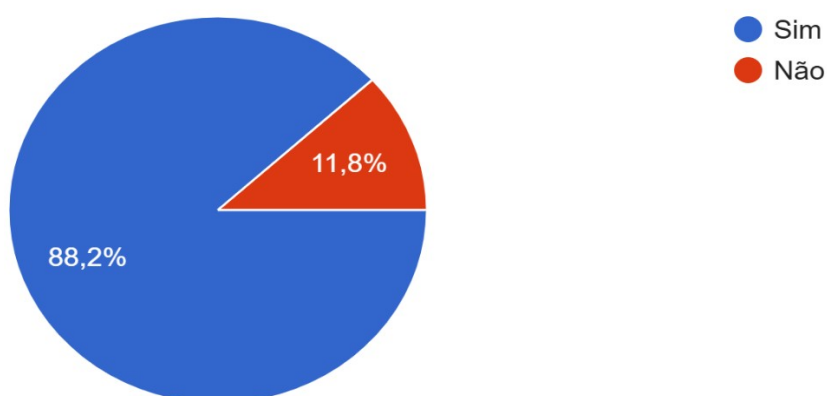
A presente pesquisa aborda o recital de poesia e as várias linguagens fazendo história na educação de jovens e adultos de Maracanaú, buscando compreender o impacto do mesmo na formação e participação dos professores e estudantes nesses dezoito anos de atuação, avaliando a recepção de professores e estudantes, explorando a interação entre as várias linguagens e identificando os impactos na aprendizagem.

Os dados apresentados a seguir foram coletados da amostra com dezessete professores das quinze (15) escolas que ofertam EJA através de questionário google forms e observações participantes durante a culminância do evento e nas formações mensais no decorrer do ano letivo antes da apresentação principal. A análise dos resultados busca descrever a participação e envolvimento dos estudantes, as variadas linguagens, os principais benefícios para a alfabetização e letramento, mudanças na formação cultural e social dos estudantes após a participação e os desafios na implementação do projeto. Esses dados são fundamentais para propostas de melhoria dos futuros recitais, evidenciando a importância de se pensar práticas pedagógicas significativas para a formação de professores dessa modalidade.

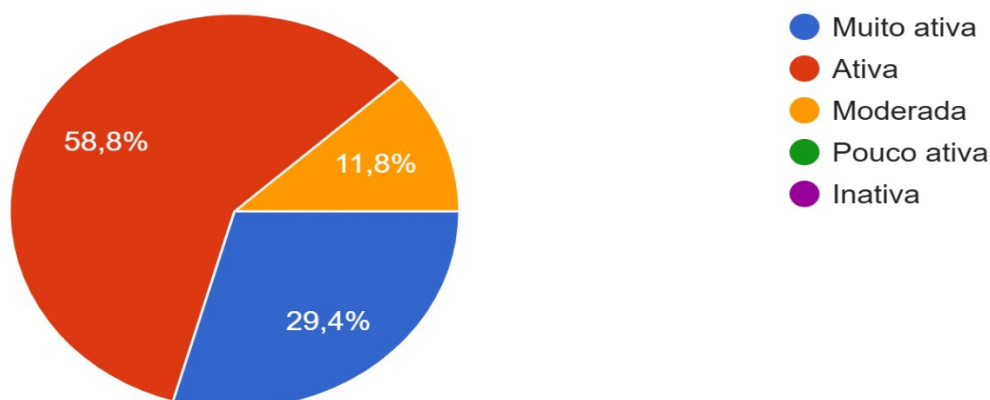
Na sequência, apresentaremos os dados coletados, organizados em gráficos com as respectivas análises para proporcionar uma compreensão aprofundada dos resultados obtidos.

O tempo de atuação na modalidade dos sujeitos docentes a maioria são mais de seis anos, equivalendo 64,7%, na sequência: 1 a 3 anos (17,6%), menos de um ano (11,8%) e 4 a 6 anos (5,9%), representando um contexto de profissionais veteranos.

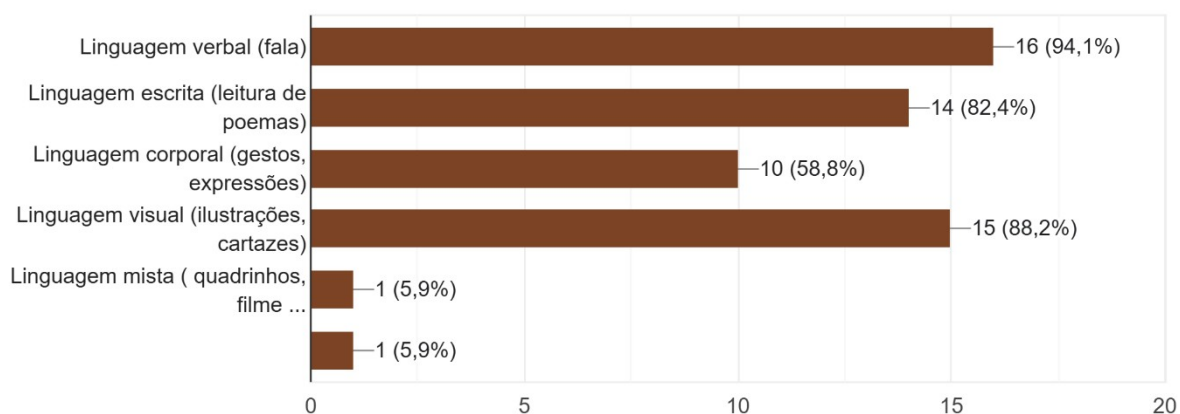
Sobre a participação nos recitais, 88,2% dos sujeitos tem experiência na colaboração do evento, conforme figura 1.

**Figura 1 – participação da organização dos recitais da EJA****As autoras, 2025**

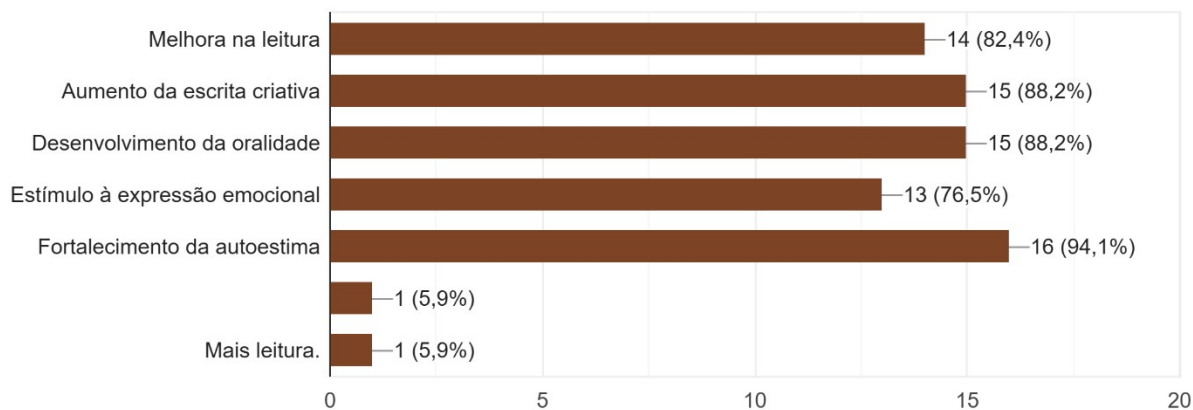
Sobre a participação e envolvimento dos estudantes nos recitais a maioria se coloca ativamente (58,8%), muito ativa (29,4%) e de maneira moderada (11,8%) conforme figura 2. O educando gosta de aulas diferentes e que apresente significado para a vida.

**Figura 2 – participação e envolvimento dos estudantes nos recitais****As autoras, 2025**

Em relação as linguagens utilizadas nos recitais observadas pelos sujeitos da pesquisa foram percebidas a riqueza de expressões da língua (verbal, escrita, corporal, visual, mista) trabalhadas num projeto dessa natureza, conforme a figura 3 apresenta. Constata-se um maior desenvolvimento das habilidades de linguagem verbal, visual, escrita e corporal dos educandos.

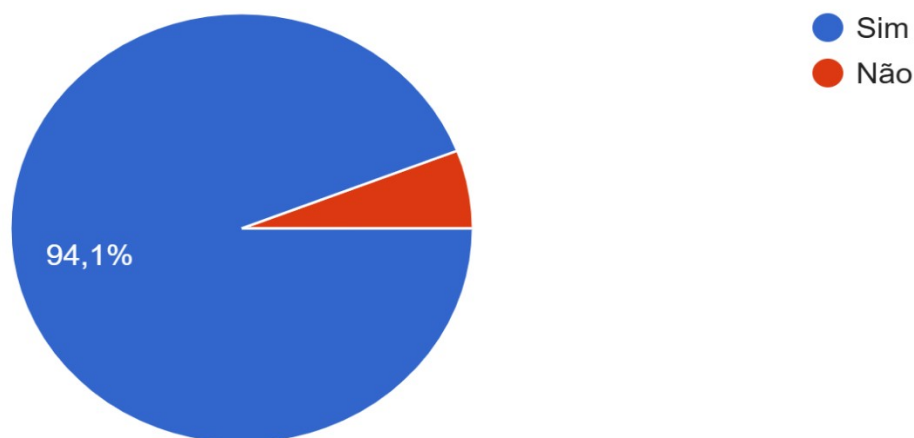
**Figura 3 – linguagens utilizadas no recital de poesia****As autoras, 2025**

Quanto aos benefícios dos recitais para a alfabetização e letramento dos estudantes evidencia-se o fortalecimento da autoestima, desenvolvimento da oralidade, aumento da escrita criativa, melhora da leitura e estimula a expressão emocional, conforme figura 4.

**Figura 4 – benefícios dos recitais para a alfabetização e letramento****As Autoras, 2025**

Perguntado se foi percebido mudanças na formação cultural e social dos estudantes após a participação nos recitais, 94,1% dos sujeitos da pesquisa afirmou que sim, conforme figura 5.

**Figura 5 – Percepção de mudança na formação cultural e social dos estudantes após participação nos recitais**



**As autoras, 2025**

Quanto aos desafios enfrentados pelos docentes pesquisados para implementar os recitais nas escolas foi exposto a resistência em participar por alguns estudantes, a falta de recursos materiais na escola, maior participação da comunidade escolar, considerar todas as linguagens, alcançar todos os discentes, assiduidade e falta de confiança dos estudantes em apresentar, a escrita e leitura ainda em processo, a baixa autoestima, a organização.

Como pergunta final foi solicitado sugestões para aprimorar a prática dos recitais de poesia e as várias linguagens da EJA no futuro, o que responderam, entre outras, voltar a ser no teatro municipal Dorian Sampaio, continuar sendo nas escolas, oficinas com profissionais conforme temática, investimentos financeiros, que a apresentação principal não seja no mês de dezembro, acervo de paradidáticos com textos breves, disponibilização de material para confeccionar as apresentações.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Mediante ao exposto, percebemos o quão fundamental vem sendo o recital de poesia e as várias linguagens para a aquisição de saberes dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município nesses dezoito anos de atividade. As mudanças na formação cultural e social dos educandos percebidas em sala após a participação no recital é notável. A ampliação das variadas linguagens no desenvolvimento curricular de cada estudante foi positiva.

Com a maestria dos professores na execução desse projeto em sala durante essa linha de tempo focando no aprendizado e desenvolvimento integral dos estudantes percebeu-se os impactos positivos, que esse projeto curricular da rede municipal vem proporcionando na conquista e ampliação das

habilidades requeridas no processo de alfabetização e letramento, bem como a promoção de uma prática pedagógica baseada em projetos curriculares interdisciplinares que favoreçam a conexão entre as várias linguagens fazendo sentido à proposta de ensino nas sala de EJA de Maracanaú.

O projeto Recital de Poesia, ao utilizar diversas linguagens, enriquece a formação e a participação de professores e estudantes, contribuindo para a construção do protagonismo estudantil e promovendo a inclusão social desses atores no processo educativo. Portanto, nossa meta educacional no município deve ser refletir sobre os desafios, ampliar as parcerias e apoiar os docentes nas sugestões necessárias para aprimorar continuamente o recital.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

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

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

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 3/2010**. Define Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 15 de jun. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: 2006.

BRASIL. **IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/maracanau.html>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

CUNHA, Maria Isabel da. Prática Pedagógica e Prática Social: Relações em Movimento. In **Práticas Pedagógicas na Educação Superior: Desafios dos Contextos Emergentes**. Org. Maria Isabel da Cunha e Gabriela Machado Ribeiro. Porto Alegre: Edipucrs. Série Ries/Pronex n. 8, p. 147-161. 2020. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/download/livros/1384.pdf>. Acesso em: 16 out. 2024.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1934].

EISNER, Elliot W. **La escuela que necesitamos**. Editora: Amorrortu Editores. España SL. 1. edição, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

MORAN, José. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2015.

RIBEIRO, Mateus Augusto Lima. **Conexões do conhecimento**: explorando a Interdisciplinaridade na educação. Capítulo 6 - transformando o ensino da arte no ensino fundamental: promovendo criatividade e expressão. Editora Epitaya. Rio de Janeiro-RJ, 2024.

ROMAN, A.R. **O conceito de polifonia na música medieval e sua aplicação metafórica por Bakhtin**. Letras, Curitiba, n.41-42, p.207-220,1992-93. Editora da UFPR, 1993.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; MEDEIROS, Jéssica Marinho; MEROTO, Monique Bolonha das Neves (Orgs.). **Práticas pedagógicas inclusivas e tecnologias**: o caminho para o processo de aprendizagem. 1. ed. São José dos Pinhais, PR: Editora Contemporânea, 2024. Disponível em: <https://revistacontemporanea.com/wp-content/uploads/2024/02/Praticas-pedagogicas-inclusivas-e-tecnologias-o-caminho-para-o-processo-de-aprendizagem-1%C2%B0-Edicao-2.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2025.

SOARES, Leôncio. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

SOUZA, Carlos Alberto de & MORALES Ofelia Elisa Torres (orgs.). Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. PG: **Foca Foto** - PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: [https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf). Acesso em: 30 jan. 2025.

SIGNIFICADO PARA RECITAL. Disponível em: <<https://www.aulete.com.br/recital>>. Acesso em 16 out. 2024.

TEIXEIRA, A. **A pedagogia de Dewey**. In: DEWEY, John. Vida e educação. 7 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971. p.13-41.

VYGOTSKY, Lev Semiónovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. Disponível em: <https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em 30 jan. 2025.



## CAPÍTULO 9

### TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E ACESSIBILIDADE NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

*Ana Maria Damasceno Landim*

#### RESUMO

Este artigo é o resultado de várias leituras e pesquisas realizadas a respeito das Tecnologias Assistivas e Acessibilidade na aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista -TEA. O objetivo geral é compreender como as Tecnologias Assistivas possibilitam a Acessibilidade e favorecem o processo de aprendizagem destas crianças. Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de revisão bibliográfica e análise de fontes secundárias e evidenciou o quanto as Tecnologias Assistivas, principalmente os produtos da Alta e da Baixa Tecnologia, facilitam a comunicação e a aprendizagem das crianças com Transtorno do Espectro Autista, apresentando exemplos de pranchas de comunicação de Alto e Baixo custo, além de aplicativos e jogos que podem ser utilizados nas classes regulares com essas crianças. A pesquisa conclui destacando que alguns produtos de Baixa Tecnologia podem ser confeccionados na própria escola, pelo professor, a partir da anamnese da criança e que os produtos de Alta Tecnologia devem ter uma funcionalidade ante a criança com TEA que irá utilizá-los, haja visto que cada caso de TEA tem as suas especificidades.

**Palavras-chave:** Tecnologias Assistivas, Autismo, Acessibilidade

#### INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas, a incidência de casos de autismo aumentou consideravelmente. Um dos motivos desse aumento pode estar relacionado aos avanços nos estudos desse transtorno, o que permitiu que muitos casos, antes não identificados, pudessem ser descobertos e reconhecidos como Transtorno do Espectro Autista - TEA. Diante dessa nova demanda a necessidade de criar políticas de inclusão das pessoas com Transtorno do Espectro Autista é iminente. E, uma das formas de garantir a acessibilidade das crianças com TEA, é a partir das Tecnologias Assistivas.

Este artigo, intitulado “Tecnologias Assistivas e Acessibilidade na Aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista” – “TEA” é o resultado de uma pesquisa bibliográfica a respeito de crianças com autismo e como as Tecnologias Assistivas podem facilitar a sua aprendizagem. Sabe-se que a educação da criança com TEA deve atender às dificuldades de aprendizagem e socialização que essa criança apresenta. Diante disso, pergunta-se: Como as Tecnologias Assistivas favorecem a acessibilidade no processo de aprendizagem das crianças com Transtorno do Espectro Autista?

Para responder a esse questionamento será realizado estudo teórico para compreender como as Tecnologias Assistivas facilitam o processo de acessibilidade e aprendizagem dos educandos com Transtorno do Espectro Autista - TEA. Será analisado com base na literatura, como as Tecnologias

Assistivas influenciam na aprendizagem dos estudantes com TEA e quais as tecnologias possíveis de serem utilizadas em sala de aula regular, assim como identificar as Altas e Baixas Tecnologias Assistivas.

Nesse contexto, ao trabalhar com crianças com TEA, é necessário compreender as suas especificidades, haja vista que cada caso de TEA é único, demandando construção de um plano de trabalho pedagógico que se adapte às características e necessidades individuais do educando. Não existe uma fórmula específica para ser aplicada a todas as crianças com Transtorno do Espectro Autista. É necessário compreender as características do sujeito em questão, para, a partir daí, estabelecer um Plano de Desenvolvimento Individual- PDI.

A seleção das tecnologias que permitirão o desenvolvimento do trabalho pedagógico com a criança com TEA é muito importante para que haja comunicação e aprendizagem. E para isso, tão necessário quanto observar a criança é realizar uma anamnese junto aos pais ou responsáveis, para que as informações coletadas possam servir como parâmetro para a construção do PDI. Segundo Rita Bersch (2017, p. 2)

Tecnologia Assistiva - TA é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão.

É extremamente importante considerar a legislação que determina, orienta e regulariza o atendimento às pessoas com deficiência, para promover a igualdade de direitos entre as pessoas. De acordo com a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

(Estatuto da Pessoa com Deficiência), no seu Artigo 3º, Incisos I e III, é garantido à pessoa com TEA, tanto a acessibilidade, quanto o direito às Tecnologias Assistivas, de forma a proporcionar-lhes conforto relativo e, consequentemente, melhoria na qualidade de vida a partir do desenvolvimento da autonomia durante a execução das atividades da vida cotidiana.

Para embasar esse artigo, buscou-se aporte teórico em autores que tem se debruçado para estudar a acessibilidade das pessoas com deficiência a partir das Tecnologias Assistivas. Os estudos de Rita Bersch (2017) e Teófilo Galvão Filho (2009) foram os pilares da pesquisa. Além dos autores citados, foram realizadas pesquisas em sites, revistas digitais e artigos acadêmicos importantes para compreensão da temática e enriquecimento deste trabalho.

Serão apresentados os conceitos de Tecnologias Assistivas, Acessibilidade, Transtorno do Espectro Autista, assim como a relação entre Tecnologias Assistivas e TEA, as Tecnologias Assistivas e a Acessibilidade no ambiente escolar com crianças com TEA. Em seguida serão apresentadas as Altas e Baixas Tecnologias Assistivas no trabalho com Crianças com Transtorno do Espectro Autista, as análises acerca da pesquisa, os resultados obtidos e as considerações finais.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### CONCEITO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E ACESSIBILIDADE

As ferramentas que dão apoio às pessoas com deficiência, no intuito de substituir ou melhorar o desempenho de alguma parte do corpo humano é tão antiga quanto a humanidade. A utilização de uma vara de madeira como bengala, mostra o quanto as tecnologias vêm auxiliando a humanidade. Quando se fala em pessoas com deficiência nos dias de hoje, uma das principais preocupações é com a inclusão das mesmas nos diferentes segmentos da vida. Essa preocupação tem reverberado mundialmente nos diversos eventos voltados para a garantia dos direitos dessas pessoas. Nesse sentido, as Tecnologias Assistivas surgem como soluções que favorecem a qualidade de vida a partir da acessibilidade às diversas instâncias da vida em sociedade.

O termo Tecnologia Assistiva surgiu nos Estados Unidos da América, por volta do ano de 1988 e visava a inclusão dos alunos com deficiência no meio social através da disponibilização de recursos para tais pessoas (BERSCH 2013, p. 2). Ainda é novo este termo, sendo utilizado para definir os serviços e recursos que contribuem de maneira expressiva, com os “portadores” de alguma limitação física. Isso se dá por meio de práticas inovadoras inerentes ao desenvolvimento da tecnologia aqui no Brasil. Diante disso, o extinto Comitê de Ajuda Técnica - CAT da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República - SEDH/RP – a partir de definições de outros países, traz a definição que é aceita em todo território brasileiro, para as Tecnologias Assistivas.

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social ( BRASIL. 2008, p. 09).

Já a acessibilidade, segundo Marcelo Pinto Guimarães (2013), pode ser dividida em universal - soluções para todas as pessoas - ou a especializada, que é tratada neste artigo, e que está voltada para pessoas com deficiência. A ideia da acessibilidade é permitir que todas as pessoas tenham acesso facilitado, permitindo romper as barreiras que impedem a participação digna e efetiva nas várias instâncias da vida social.

Dessa forma, a acessibilidade especializada é individualizada e pensada naquele sujeito único, com as suas limitações. De acordo com o artigo 3º, inciso I, da Lei Nº 13.146 de 06 de julho de 2015 - Estatuto da pessoa com deficiência:

[...] acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes,

informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Como se vê, a acessibilidade procura promover a equidade, ao possibilitar às pessoas com deficiência a participação na sociedade, de forma autônoma e independente, equiparando as oportunidades para todos. Essa equidade deve ser supervalorizada na escola, que é o local onde normalmente se inicia o processo de socialização, fora do ambiente familiar, de uma criança com TEA.

## CONCEITUANDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A palavra autismo popularizou-se muito nas últimas décadas, principalmente após o filme *Rain Man*, lançado no cinema no ano de 1988. Porém, essa palavra foi criada pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler no início do século XX, mais especificamente no ano de 1908. Bleuler observou pacientes esquizofrênicos extremamente retraídos, que, segundo ele, voltavam-se para dentro de si mesmos, em uma fuga interior (FERNANDES, 2020).

Já nos anos quarenta, os psiquiatras Leo Kanner e Hans Asperger descobriram simultaneamente a Síndrome do Autismo. Apesar dos dois serem austríacos, Kanner e Asperger trabalharam isoladamente, o primeiro nos Estados Unidos, onde erradicou-se, e o segundo na Europa (FERNANDES, 2020).

De acordo com o documento intitulado *Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde*, publicado pelo Ministério da Saúde em 2015, Kanner (2015 p. 18) focou os seus estudos em crianças, descrevendo no artigo *Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo* as observações que fez ao estudar onze crianças com o que ele chamou de “*autismo infantil precoce*”. Kanner observou que essas crianças não conseguiam socializar, sofrendo de isolamento social, apresentavam dificuldades de comunicação e ecolalia. Ele descreve que esses sintomas ocorrem desde a primeira infância, por isso ele denominou de “autismo infantil precoce”.

Já Asperger (BRASIL, 2015 p. 21), desenvolveu estudos com crianças em uma Clínica Universitária Pediátrica em Viena. Lá ele descobriu o autismo, e o descreveu em seu texto *Psicopatia Autista na Infância*. Asperger percebeu que a maioria das crianças que apresentavam a “psicopatia” era do sexo masculino; que havia comprometimento nas relações afetivas; descreve também uma fala estranha, com ritmo e entonação diferenciados, além da dificuldade de comunicação receptiva, apresentando dificuldades em compreender palavras ou expressões com sentido ambíguo.

Segundo o documento Saúde *Linha de cuidado para a atenção às pessoas com Transtornos do*

*Espectro do Autismo e suas famílias, na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde:*

Apenas um ano após a publicação do texto de Kanner, Hans Asperger, um médico psiquiatra e pesquisador de Viena, escreveu o artigo “Psicopatia Autística na Infância”. Nele, o austríaco também tomou de empréstimo de Bleuler o termo “autismo” para descrever quatro crianças que apresentavam como questão central o transtorno no relacionamento com o ambiente ao seu redor, por vezes compensado pelo alto nível de originalidade no pensamento e nas atitudes (BRASIL, 2015. p. 21).

Embora existam critérios atuais para o diagnóstico do autismo, os estudos dos dois médicos, ainda na década de quarenta, foram fundamentais para as descobertas nos dias de hoje. Conforme observado, os dois cientistas desenvolveram o mesmo interesse pelas crianças com autismo e conseguiram descrever alguns padrões comuns às crianças estudadas.

Haveria pobreza de expressões gestuais e faciais e, quando as crianças eram inquietas, sua movimentação era estereotipada e sem objetivo, podendo haver movimentos rítmicos em relação à linguagem, exemplificada pelo uso de palavras incomuns e neologismos. Outro ponto positivo seria sua capacidade de enxergar eventos a partir de um ponto de vista original, com campos de interesses diferentes dos apresentados pelas outras crianças de sua idade (BRASIL, 2015. p. 1).

Um dos pontos destacados nos estudos de Asperger, conforme citado acima, foi o desenvolvimento da linguagem, já demonstrando a dificuldade de comunicação dessas crianças.

Atualmente o termo “Síndrome de Asperger” tem sido “evitado” pela ciência, haja vista o possível envolvimento de Asperger com o Nazismo. Segundo estudos recentes, o médico estaria ligado ao assassinato de crianças com deficiência durante o Terceiro Reich (PAIVA JUNIOR, 2019).

## **A RELAÇÃO ENTRE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

As Tecnologias Assistivas têm ajudado diversas crianças com transtorno do espectro autista a ultrapassarem barreiras de tempo e espaço, superando limitações físicas. A Lei 12.764/12, também conhecida como Lei Berenice Piana (Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista) faz um destaque sobre a igualdade de direito da criança com TEA, incluindo o autismo na condição de deficiência. Visando o cumprimento dessa igualdade de direito, as tecnologias assistivas tem se destacado e ganhado relevância, sendo associadas a outros recursos já utilizados na área de educação de pessoas autistas, potencializando a mediação no processo de aprendizagem.

A utilização da Tecnologia Assistiva para pessoas com TEA também pode ser útil em vários aspectos, além de recursos pedagógicos para a aprendizagem escolar. “Neste contexto, os dispositivos móveis são capazes de exercer grande atratividade sobre indivíduos com TEA. Estes indivíduos têm

um especial interesse em interagir com dispositivos como smartphones, tablets e desktops” (CAMINHA et al., 2016). Esses recursos tecnológicos podem ser utilizados como apoio para a melhoria da comunicação dos autistas, viabilizando uma melhor interação com as pessoas e com o mundo.

Assim, a Tecnologia Assistiva pode se consolidar como importante ferramenta de intervenção mediando a aprendizagem e melhorando a qualidade de vida dos autistas. Especialmente, diminuindo ou eliminando certas dificuldades que se apresentam em importantes áreas como interação social, comunicação, linguagem e comportamento (CARNEIRO et al., 2015 apud PROENÇA, 2019).

Dessa forma as Tecnologias Assistivas surgem para assegurar a inclusão e a participação ativa de uma criança que tenha uma ou mais deficiências, nos diversos espaços da sociedade em que vive, especialmente a criança com TEA, para tanto é necessário que seja feita uma boa avaliação personalizada de forma a se disponibilizar os recursos adequados, melhorando assim sua funcionalidade e facilitando o processo de aprendizagem.

## **TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E ACESSIBILIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TEA**

Muitas são as dificuldades e barreiras que as crianças com Transtorno do Espectro Autista encontram na escola, já que nem todas as escolas são acessíveis. A escola precisa ser adaptada para o aluno com TEA, conforme a sua necessidade, e permitir a sua aprendizagem de forma a garantir um saber que lhe é próprio, e que faz sentido no seu mundo particular e social. A acessibilidade configura-se nas adaptações estruturais e reformas na escola através de rampas, elevadores, adaptações em banheiros, entre outras, que retiram ou reduzem as barreiras físicas, facilitando a locomoção da pessoa com deficiência.

A legislação no Brasil garante ao cidadão com alguma deficiência, o direito de acessibilidade aos recursos e serviços da Tecnologia Assistiva, como demonstrado no Art.61 do Decreto 5296 de 2004: “Para os fins deste Decreto, consideram-se ajudas técnicas os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia, total ou assistida (BRASIL, 2004).

Em sala de aula, o professor regente ou de apoio precisa adaptar o seu planejamento respeitando a especificidade de cada criança com TEA no processo de seu desenvolvimento, possibilitando avançar em todas as áreas do saber, principalmente no uso da Tecnologia Assistiva que deverá ser então introduzida com o objetivo de ampliar a participação do aluno neste desafio. De acordo Galvão Filho,

Para acessar o computador com o aluno que tiver limitações sensoriais, visuais, auditivas,

intelectuais e motoras, com o auxílio de um conjunto de hardware e softwares especiais, podem ser utilizados acessibilidade e tecnologia assistiva de dispositivos de entrada e saída. Estes dispositivos podem ser com síntese de voz, ajudas alternativas de acesso, como ponteiras de cabeça, de luz, teclados modificados ou alternativos, acionadores, softwares especiais que aceitam as pessoas com deficiência a utilizarem o computador (GALVÃO FILHO, 2009, p. 33).

Portanto, além dos recursos digitais exemplificados, o professor também poderá adaptar os recursos existentes em sala de aula, para aqueles locais onde a tecnologia digital ainda não é uma realidade.

## ALTAS E BAIXAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

O termo tecnologia remonta a toda e qualquer ferramenta física ou virtual, que contribua para a resolução de problemas da vida real. Como já mencionado anteriormente, as ferramentas que contribuem para a melhoria da qualidade de vida de uma pessoa com transtornos ou deficiência, seja na comunicação, no acesso, na execução de tarefas da vida cotidiana, são consideradas Tecnologias Assistivas. Para Luciana Lopes Damasceno, “são consideradas Tecnologias Assistivas, portanto, desde artefatos simples, como uma colher adaptada ou um lápis com uma empunhadura mais grossa para facilitar a preensão, até sofisticados programas especiais de computador que visam a acessibilidade” (DAMASCENO, 2006, p. 26).

Já para Galvão Filho (2012, p.79) há duas formas de classificar as ferramentas, que ele denomina Produtos da Tecnologia Assistiva: os produtos de Baixa Tecnologia e os produtos de Alta Tecnologia. Os produtos de baixa tecnologia são aqueles produzidos pela família e pelos professores, com materiais de baixo custo ou recicláveis. Como exemplo de produtos de baixas tecnologias, podem-se citar as pulseiras para indicar os sentimentos, o livro de rotinas diárias, os jogos pensados para ajudar na alfabetização ou no desenvolvimento lógico matemático, dentre outros que colaborem especificamente com a acessibilidade da criança com TEA.

Os produtos de Alta Tecnologia são aqueles que utilizam as mais recentes inovações tecnológicas, como os aplicativos para celulares e *tablets*. Há uma diversidade de pranchas de comunicação, desde as mais simples às mais avançadas, capazes de auxiliar e facilitar o aprendizado e a comunicação das crianças com TEA. Há também os aplicativos para vocalizar o que a criança deseja comunicar e não consegue oralizar.

Vale ressaltar que existem inúmeros jogos que facilitam a aprendizagem e que podem ser utilizados em sala de aula. Porém, as características individuais de cada criança com TEA devem ser levadas em consideração na hora de decidir por qualquer ferramenta para dar suporte na comunicação e no processo de aprendizagem dessa criança.

## PRANCHAS DE COMUNICAÇÃO PARA FACILITAR NAS DIFICULDADES VERBAIS

A comunicação é uma das áreas mais afetadas nas crianças com TEA. Há casos em que a criança não consegue estabelecer nenhum contato verbal com as pessoas. Em alguns casos, até mesmo para as necessidades mais elementares do dia a dia como sinalizar a sede ou informar que está com fome, não são possíveis de serem comunicadas. Dessa forma, a comunicação alternativa é a área da tecnologia assistiva indispensável nos trabalhos com as crianças com TEA que apresentam dificuldades na comunicação.

Nesse contexto, as pranchas de comunicação surgem como grandes aliadas das famílias e das escolas no processo de comunicação com as crianças. Existem diversos modelos de pranchas de comunicação. Desde as mais simples, confeccionadas pela própria família ou professora, às de Altas Tecnologias. Além das pranchas de comunicação, existem as pranchas alfabéticas e de palavras, os cartões e pulseiras de comunicação. As imagens abaixo são exemplos de ferramentas de comunicação alternativa:

**FIGURA 1- PULSEIRAS COM FRASES E IMAGENS QUE AJUDAM A EXPRESSAR EMOÇÕES E SENTIMENTOS**



Fonte: <https://www2.jornalcruzeiro.com.br/materia/780673/pulseiras-relacionadas-as-emoções-ajudam-autistas-a-se-comunicarem>

**FIGURA 2- PRANCHA DE COMUNICAÇÃO CONSTRUÍDA NA PRÓPRIA ESCOLA COM PAPEL, CARTÃO, COLA, FIGURAS, TESOURA**



Fonte: <https://institutoitard.com.br/comunicacao-alternativa-sim-ou-nao/>



**FIGURA 3- PASTA COM A ROTINA VISUAL ESCOLAR.**

Fonte: <https://www.elo7.com.br/pasta-rotina-visual-escolar-autismo/dp/E1C14F>

## SISTEMA PECS

O PECS é um sistema de comunicação alternativa/ aumentativa, criado nos Estados Unidos no ano de 1985, cuja sigla deriva da expressão Picture Exchange Communication System, traduzindo para o português sistema de comunicação por troca de figuras. Os estudos que deram origem ao sistema foram baseados no livro de B.F. Skinner. O objetivo principal do PECS é ensinar comunicação funcional às crianças com TEA.

**FIGURA 4 - ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DO SISTEMA PECS**

Fonte: <https://pecs-brazil.com/sistema-de-comunicacao-por-troca-de-figuras-pecs>

## APLICATIVOS PARA CRIANÇAS COM TEA

Além das ferramentas apresentadas nos tópicos anteriores, existem atualmente diversos *softwares* que também estimulam e facilitam a socialização, a comunicação, a ampliação do repertório e, em alguns casos, a vocalização daquilo que a criança ainda não conseguia verbalizar. Dentre os diversos aplicativos, destaca-se o ABC do autismo.

**FIGURA 5 - ABC DO AUTISMO**



Fonte: <https://papodema.uol.com.br/noticias/aplicativo-abc-autismo-chega-a-quase-40-mil-downloads.html>.

O Livox é um aplicativo para *tablets*, conhecido mundialmente, para facilitar a comunicação. Foi desenvolvido no estado de Pernambuco pelo pai de uma criança que tem paralisia cerebral, mas totalmente compatível com crianças com TEA.

**FIGURA 6- APLICATIVO LIVOX PARA TABLETS**



<https://www.facebook.com/livoxtablet/photos/pcb.3395708437223744/3395694653891789/>

O Fofuuu é um aplicativo brasileiro, desenvolvido para auxiliar a aprendizagem de crianças com deficiência a partir do lúdico.

**FIGURA 7- APLICATIVO FOFUUU**



Fonte: <https://fofuuu.com/>

A Matraquinha é um aplicativo de comunicação alternativa. O objetivo do mesmo é auxiliar pessoas com autismo a se comunicarem, expressando através dele seus desejos, emoções e necessidades.

**FIGURA 8- APLICATIVO MATRAQUINHA**



Fonte: [https://play.google.com/store/apps/details?id=com.phonegap.matraquinha&hl=p t\\_BR](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.phonegap.matraquinha&hl=p t_BR)

“O *Brainy Mouse* (Rato Inteligente ou Rato Atrevido). É um aplicativo em formato de jogo para celulares e *tablets*. Sua função é ajudar na alfabetização de crianças com autismo por meio de atividades educativas e lúdicas.

**FIGURA 9- APLICATIVO RATO INTELIGENTE OU RATO ATREVIDO**



Fonte: <https://www.voicers.com.br/brainy-mouse-o-jogo-que-ajuda-na-alfabetizacao-de-criancas-com-autismo>

Essas tecnologias assistivas são extremamente necessárias para a comunicação das crianças com Transtorno do Espectro Autista, contribuindo para o seu processo de aprendizagem.

## MATERIAIS E MÉTODOS

Ao realizar uma pesquisa, é necessário, *a priori*, destacar os caminhos que serão tomados até chegar ao ponto final. Para tanto, há de se considerar o objeto de estudo e a partir daí definir o tipo de pesquisa a ser utilizada, de forma a dar uma veracidade ao conhecimento ampliado ou construído.

A ciência tem como objetivo fundamental chegar à veracidade dos fatos. Neste sentido não se distingue de outras formas de conhecimento. O que torna, porém, o conhecimento científico distinto dos demais é que tem como característica fundamental a sua verificabilidade. Para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação. Ou, em outras palavras, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento (GIL, 2008, p. 27)

Para o desenvolvimento deste artigo, foi realizada pesquisa bibliográfica, fundamentada em fontes secundárias, tais como: artigos científicos, dissertações, livros e periódicos que abordam o tema. Segundo Gil:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (GIL, 2008, p. 69).

Apesar dos termos tecnologias assistivas e acessibilidade serem muito recentes, o acervo bibliográfico digital que existe é vasto, permitindo ao pesquisador comparar as ideias de vários autores. Para Gil:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (GIL, 2008, p. 69).

Para embasar essas pesquisas, utilizamos os estudos sobre Tecnologias Assistivas realizados por Rita Bersch (2017) e Teófilo Galvão Filho (2009) e também analisamos a legislação brasileira, no que tange às Tecnologias Assistivas e Acessibilidade.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por ser uma pesquisa baseada nas análises bibliográficas, não há dados quantitativos a serem analisados. Contudo, foi possível fazer uma análise das ferramentas de baixa e alta tecnologia disponíveis para trabalhar com as crianças com TEA. Para trabalhar com as Tecnologias Assistivas em

sala de aula regular, com crianças com TEA, o professor precisa fazer algumas adaptações respeitando a necessidade diferenciada de cada criança. Sabe-se que muitas pessoas com TEA apresentam dificuldades de comunicação e socialização não só com os professores e os pares, mas também com todas as demais pessoas da escola. Portanto, a criança aprende no seu ritmo e tempo e o professor precisa ter paciência, sensibilidade, conhecimento e técnica para lidar com esse ser. Nessa perspectiva, o avanço das Tecnologias Assistivas vem facilitar no processo de alfabetização, socialização e verdadeiramente inclusão das crianças com TEA.

Ao se falar nos produtos de Alta Tecnologia para utilizar em sala de aula, deve-se levar em conta principalmente qual será a funcionalidade deste produto/recurso junto à criança com TEA. Nem todo recurso, por maior que seja a sua tecnologia, será válido para todas as crianças. Cada caso de TEA é único, portanto, cabe uma análise criteriosa do recurso a ser utilizado com cada criança.

Os recursos de Baixa Tecnologia muitas vezes podem ser adaptados pelo próprio professor, sem que haja necessidade de grandes investimentos por parte das instituições. Já os produtos de Alta Tecnologia, que nem sempre são acessíveis a todas as instituições, deverão ser analisados criteriosamente, para que sejam de fato facilitadores da comunicação e aprendizagem dessa criança.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A realização deste trabalho traz uma reflexão em relação às crianças com Transtorno do Espectro Autista e aos seus direitos, independentemente de condição social, física e cultural. Dessa forma, nesta pesquisa foi possível apresentar as possibilidades que existem para trabalhar com crianças com TEA, a partir do uso das Tecnologias Assistivas, percebendo como as mesmas podem estimular as potencialidades da criança com TEA junto às demais crianças da unidade escolar, destacando e respeitando as diversidades existentes na escola e na sociedade.

As novas tecnologias têm se tornado recursos facilitadores na inclusão das crianças com transtorno do espectro autista e também tem permitido novos conhecimentos para as famílias e principalmente os professores. Esses conhecimentos proporcionam a reflexão e questionamentos a respeito da educação dos sujeitos autistas, pois apesar do Brasil ter Leis que garantem a inclusão, a falta de Políticas Públicas inclusivas ainda é uma grande barreira, que precisa ser transposta. Principalmente no acesso às Altas Tecnologias nos locais mais distantes do país. As possibilidades que as Altas e Baixas Tecnologias proporcionam é imensurável.

Isso gera diversos questionamentos: quando essas Altas Tecnologias estarão acessíveis a todos os estudantes de escolas públicas? Será que elas poderão ser utilizadas por todos? O professor que trabalha com crianças com TEA abraçará essas Altas Tecnologias? Esses questionamentos dão

margem a outros estudos, que exigirão outros tipos de pesquisas, haja vista a importância da temática para a sociedade como um todo e em especial para as crianças com TEA, as suas famílias e professores.

## REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Net, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br>. Acesso em 02 de setembro de 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei Nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Especializada e Temática. – Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

BRASIL. **Decreto 5296 de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. 2004.

CAMINHA, V. L., Huguenin, J. Y., Assis, L. M. d., and Alves, P. P. (2016). **Autismo: vivências e caminhos**. São Paulo: Blucher, 11.

DAMASCENO, Luciana Lopes. GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologias Assistivas para autonomia do aluno com necessidades educacionais especiais**. Inclusão: Revista da Educação Especial. Brasília, Volume 2, Nº 2, p.25-39, julho, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sceesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>. Acesso em 12 de setembro de 2021.

FERNANDES, Fátima Rodrigues. **Autismo e Realidade**. Collabs / Barracuda Conteúdo: 2020. Disponível em <https://autismoerealidade.org.br/o-que-e-o-autismo/marcos-historicos/>. Acesso em 03 de out. de 2021.

FOFUUU. **Fofuuu Aprender Brincando**. 2020. Disponível em: <<https://fofuuu.com/>>. Acesso em 03 de out. de 2021.

GALVÃO FILHO, Teófilo. **A Tecnologia Assistiva: de que se trata?** In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009. Disponível em [http://www.galvaofilho.net/TA\\_dequesetrata.htm](http://www.galvaofilho.net/TA_dequesetrata.htm). Acesso 05 de setembro de 2021.

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

GUIMARÃES, Marcelo Pinto. **Acessibilidade, tecnologia assistiva e ajuda técnica: qual a**

**diferença?** Diversa: educação inclusiva na prática. 2013. Disponível: <<https://diversa.org.br/artigos/acessibilidade-tecnologia-assistiva-ajuda-tecnica/>>. Acesso: 10 de dez. de 2021.

INSTITUTO ITARD. **Comunicação Alternativa: sim ou não?** 16/11/2019. Disponível em <<https://institutoitard.com.br/comunicacao-alternativa-sim-ou-nao/>>. Acesso em 04 de out. de 2021.

JORNAL CRUZEIRO DO SUL. **Pulseiras relacionadas às emoções ajudam autistas a se comunicarem.** 19/04/17. Disponível em: <<https://www2.jornalcruzeiro.com.br/materia/780673/pulseiras-relacionadas-as-emocoes-ajudam-autistas-a-se-comunicarem>>. Acesso em 04 de out. de 2021.

MANREZA, Roberta. **Aplicativo ABC Autismo chega a quase 40 mil downloads.** Papo de Mãe. 2015. Disponível em: <<https://papodemae.uol.com.br/noticias/aplicativo-abc-autismo-chega-a-quase-40-mil-downloads.html>>. Acesso: 03 de out. de 2021.

MATRAQUINHA. **Comunicação Alternativa.** 2018. Disponível em: <<https://www.matraquinha.com.br/>>. Acesso em: 07 de out. de 2021.

PAIVA JUNIOR, Francisco. **Livro conta as origens do autismo no período nazista e o envolvimento de Hans Asperger.** Ismo, 2019. Disponível: <<https://tismoo.us/destaques/livro-conta-as-origens-do-autismo-no-periodo-nazista-e-o-envolvimento-de-hans-asperger/>>. Acesso 10 de dez. de 2021.

PROENÇA, Maria Fernanda Rocha *et al.* **A tecnologia assistiva aplicada aos casos de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).** Revista Eletrônica Acervo Saúde, [s. l.], n. 31, p. e541, out. 2019.

VOICERS. **Brainy Mouse: o Jogo que Ajuda na Alfabetização de Crianças com Autismo.** 2018. Disponível em: <<https://www.voicers.com.br/brainy-mouse-o-jogo-que-ajuda-na-alfabetizacao-de-criancas-com-autismo>>. Acesso em 05 de out. de 2021.

## CAPÍTULO 10

### EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ÂMBITO DO ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS: A FORMAÇÃO CONTINUADA EM MARACANAÚ ENTRE SABERES E PRÁTICAS

*Carla Renata Vieira Rodrigues  
Fabiola Edjanga Lima Freitas*

#### RESUMO

O artigo possui como objetivo identificar de que maneira a formação continuada em Ciências Humanas contribui no processo de sugestão metodológica, discussão didática e aplicação de técnicas que venham a impactar no processo de inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas de Maracanaú, no sentido de entender como estas formações dentro desses componentes curriculares vêm sendo significativas na prática de professores. Apresentamos uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica acerca da temática inclusiva e do relato de experiências pedagógicas das autoras sobre suas práticas enquanto formadoras de Ciências Humanas no município de Maracanaú (cidade localizada na Região Metropolitana de Fortaleza). Busca referenciais teóricos nas pesquisas consolidadas acerca desse tema, principalmente os estudos de Rodrigues (2006), Rodrigues (2010), Mantoan (2003), Breitenbach, Honnef, Costas (2016), Tardif e Raymond (2000) entre outros, para que possa existir um estreitamento entre os saberes da formação profissional e os saberes experienciais do professorado acerca desta temática versando metodologicamente através de algumas etapas: conceituação, debate, propostas de atividades inclusivas, material suplementar para apoio pedagógico e avaliação da formação. Os resultados deste estudo são análises das mudanças de comportamentos existentes entre os professores dentro de sua prática pedagógica convencional visando aprimorar o ensino inclusivo durante as suas aulas de modo que todos os estudantes tenham voz e visibilidade dentro do processo educativo.

**Palavras-chave:** Formação Continuada, Educação Inclusiva, Ensino de Geografia, Ensino de História, Inclusão.

#### INTRODUÇÃO

A escolha por este tema deve-se ao trabalho formativo executado pelas autoras ao longo de dois anos em formações continuadas dos professores de Ciências Humanas do município de Maracanaú. Durante este período, proporcionamos debates de temas variados em relação aos currículos formal, real e oculto nas escolas, fazendo sempre uma adequação ao trabalho dos professores em sala de aula e utilizando os saberes da formação profissional, curriculares e experienciais destes de acordo com Tardif (2014).

Assumimos este cargo desde 2022 quando fomos submetidas a um processo de seleção para formadores unificado realizado pela prefeitura<sup>1</sup> e desde então procuramos alinhar nosso discurso baseado no currículo instituído por esta instituição e o que recebemos de necessidade de formação continuada dos professores por meio de suas avaliações e práticas docentes. Temos uma média de 80

---

<sup>1</sup> Processo seletivo regido por edital disponível em: <https://www.maracanau.ce.gov.br/download/edital-no14-2022-sme-assessores-escolares/>. Acesso em 02 nov 2024.



profissionais de ensino entre os componentes de História, Geografia e Ensino Religioso e proporcionamos experiências diversas em 17 momentos formativos até o momento, com temáticas variadas e sempre voltadas para o saber pedagógico tais como: migração, alfabetização cartográfica, temas contemporâneos transversais, BNCC na prática, saberes docentes alinhados aos descritores de Matemática e Língua Portuguesa, indisciplina escolar, avaliação, ensino de História, ensino de Geografia, educação inclusiva, dentre outros. Todas disponibilizadas em um *drive* próprio para os docentes e divididas em parte teórica e práticas contendo materiais didáticos lúdicos, jogos e atividades complementares, além de livros para estudo aprofundado.

Para este artigo escolhemos compartilhar nossas experiências acerca da Formação Continuada que aconteceu em agosto de 2024 intitulada “Equidade e inclusão social no ensino de Ciências Humanas: entre saberes e práticas” na qual conversamos com os professores acerca dos conceitos referentes à temática e aprofundamos o debate sobre a Educação Inclusiva e sua prática em sala de aula.

Pretendemos, assim, identificar de que maneira a formação continuada em Ciências Humanas contribui no processo de sugestão metodológica, discussão didática e aplicação de técnicas que venham a impactar no processo de inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas de Maracanaú, no sentido de entender como estas formações dentro desses componentes curriculares vêm sendo significativas na prática de professores e para isto utilizaremos as reflexões causadas durante os encontros, bem como suas avaliações, tratando-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica acerca da temática inclusiva e do relato de experiências pedagógicas das autoras sobre as suas práticas enquanto formadoras de Ciências Humanas no município de Maracanaú (cidade localizada na Região Metropolitana de Fortaleza).

Logo, este artigo está organizado a partir desta introdução, seguindo de referencial teórico contemplado dentro das discussões de autores essenciais para tratar desta temática, em seguida, temos discussões e proposições de materiais e métodos dentro das formações continuadas dos componentes de História e Geografia, apresentação de alguns resultados advindos das avaliações realizadas pelos professores e finalizando com as considerações finais.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Para alcançar o objetivo proposto, buscamos referenciais nas pesquisas consolidadas acerca desse tema, principalmente os estudos de Rodrigues (2006), Rodrigues (2010), Mantoan (2003), Breitenbach, Honnef, Costas (2016) entre outros, para que possamos compreender que a escola, enquanto instituição social, deve permitir a participação de todos os alunos no ambiente escolar, respeitando seus limites e ampliando seus horizontes para, assim, efetuar a educação inclusiva de fato.

Precisamos diferenciar primeiramente a Educação Inclusiva, que é voltada para todos os grupos historicamente excluídos, impedidos do acesso à educação e ao exercício pleno da cidadania, e a Educação Especial, que, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, tem como público-alvo estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Sendo considerado pessoa com deficiência neste artigo toda pessoa segundo a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015<sup>2</sup> o qual afirma em seu Art. 2º que *“considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”*.

Devemos deixar claro, portanto, que a Educação Inclusiva abrange o público-alvo da Educação Especial, mas não somente, estando relacionada especialmente a todas as pessoas em situação de exclusão que necessitem de educação digna e de qualidade, contemplando diversos públicos. Segundo Breitenbach, Honnef e Costas (2016, p. 367), a Educação Inclusiva:

É muito mais abrangente, e abarca diversos grupos (sujeitos) – afrobrasileiros, camponeses, surdos, quilombolas, deficientes, indígenas, anões, doentes crônicos, menores abandonados, órfãos, ciganos, entre tantos outros – que estão/estiveram fora da escola ou que não tiveram/têm suas necessidades educacionais atendidas na escola.

Sendo assim, a escola e seus profissionais necessitam acolher todos estes públicos e estarem preparados para os públicos que porventura necessitem do seu apoio, perpassando o debate acerca das diferenças e a problematizando a sociedade no passado e no presente, tendo em vista sempre o combate à exclusão e compreendendo que todos os grupos historicamente excluídos são sujeitos da História e, portanto, necessitam ter voz e visibilidade, movimento que se inicia por meio do processo educativo e da construção de valores sociais o que colocamos sempre em pauta ao longo de nossas formações continuadas.

Nos apropriando, então, do conceito de inclusão de Rodrigues (2006, p.2), o qual afirma que:

Inclusão no âmbito específico da Educação, implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação.

<sup>2</sup> Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em 04 nov. 2024.

Destaca-se a importância do papel que os membros da comunidade escolar necessitam ter para que esse processo de conhecimento construído que o autor nos fala possa ser partilhado com todos e para todos praticando assim o que nos pede Mantoan (2003, p. 35):

Na visão inclusiva, o ensino diferenciado continua segregando e discriminando os alunos dentro e fora das salas de aula. A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, e sim de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados.

Sendo assim, para o que a autora nos fala e pensando em um processo de formação de professores, é importante que estes permitam a participação de todos os alunos em suas aulas, respeitando seus limites e possibilitando que a inclusão aconteça, para, assim, termos uma educação inclusiva de fato, considerando as particularidades dos alunos e atrelando-as aos percalços existentes no cotidiano escolar, por isso é importante que esta temática seja sempre reforçada dentro da formação continuada. Pois, como nos alerta Galery (2017):

Educação Inclusiva é um esforço de todos - estudantes, educadores, gestores, governantes etc. - para garantir à coletividade acesso e permanência em uma escola de qualidade, promovendo a equidade e o respeito às diferenças e garantindo que todos os estudantes possam estudar juntos sem sofrer discriminação, independentemente de sua condição.

Partimos dessa premissa de inclusão como projeto de coletividade e trabalhamos com um público alvo diverso (professores, gestores e alunos) tendo em vista que em nosso município é bastante forte a política da inclusão,<sup>3</sup> esta temática faz-se muito importante entre os nossos professores, pois constatamos que a maioria deles já fez sua graduação há bastante tempo e que as universidades não tinham antigamente a preocupação de um currículo voltado para este debate, então faz-se necessário orientar estes docentes acerca de como trabalhar o ensino de História e Geografia com o público alvo da Educação Especial sugerindo intervenções pedagógicas em seus ambientes de trabalho.

Acreditamos que a formação continuada de professores perpassa o processo de ensino e aprendizagem em todas as redes de ensino como colocam Tardif e Raymond (2000) fazendo parte da fonte social de aquisição do conhecimento do professorado e provavelmente sendo uma das mais

---

<sup>3</sup> Temos uma equipe própria na Secretaria de Educação que trabalha a Educação Especial no município, a qual é responsável por trabalhar esta temática com todos os agentes da educação inclusos gestores, professores e demais profissionais das escolas, além de regular, por conseguinte, a forma como praticamos a inclusão em Maracanaú orientando as 56 salas de Atendimento Educacional Especializado existentes e a inclusão dos 2.897 estudantes com deficiência matriculados.

próximas destes, perpassando por outros caminhos de sua realidade e alinhavando com a busca de novos conhecimentos pedagógicos, exercendo um papel de estreitamento entre os saberes da formação profissional e os saberes experienciais, passando a ser muitas vezes a única forma de atualização dos profissionais de magistério e ferramenta auxiliar em sua didática. Segundo os autores:

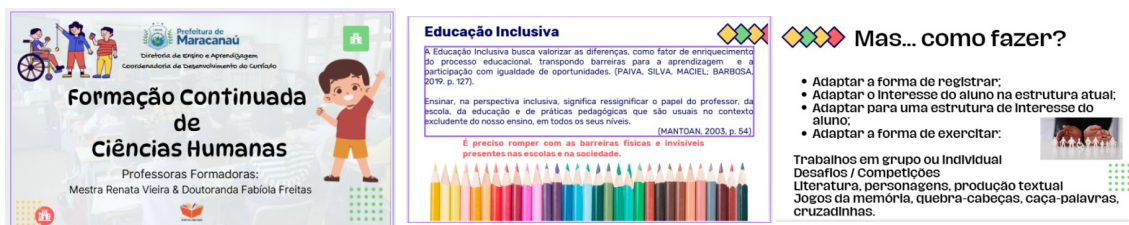
[...]esse modelo de formação profissional apoia-se na ideia de que a formação dos professores supõe um continuum no qual, durante toda a carreira docente, fases de trabalho devem alternar com fases de formação contínua. De acordo com esse ponto de vista, na formação profissional podem ser percebidas pelo menos quatro fases de formação para a profissão que são cronologicamente distintas e apontam para a aquisição de saberes e de competências diferenciadas. Essas fases expressam-se na longa duração e na variedade da formação dos professores, a qual começa antes da universidade, durante a formação escolar anterior, transforma-se na formação universitária inicial, valida-se no momento do ingresso na profissão, nos primeiros anos de carreira e prossegue durante uma parcela substancial da vida profissional. Em suma, as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente. (TARDIF, 2012, p. 287)

Sendo assim, quando se observa o espaço escolar através das lentes formativas, este olhar mais apurado, desnuda determinadas práticas dos docentes imbuídas de “normas de convivência” que acabam interferindo nas práticas educacionais, que por sua vez adotam formas monótonas ou proativas, refletindo ainda na maior e melhor participação dos estudantes. Como ainda atraindo os mais variados públicos do ambiente educacional, dependendo desta aplicação metodológica, pode-se inclusive ter a agregação de grupos vulneráveis como os estudantes público alvo da Educação Especial, por isto o foco da formação continuada perpassa promover a inclusão na escola através do ensino e da prática profissional dos professores, fazendo-os repensar sua didática e pedagogia.

## MATERIAIS E MÉTODOS

Ao longo desta formação que ocorreu em agosto de 2024 problematizamos com os professores em qual medida a formação continuada para os professores no município de Maracanaú, tem contribuído para a ressignificação de lugares acolhedores para os alunos com deficiência através de algumas etapas: conceituação, debate, propostas de atividades inclusivas, material suplementar para apoio pedagógico e avaliação da formação. Durante o momento formativo através de slides conversamos com os docentes acerca do que é inclusão e como ela se faz em sala de aula no nosso município, conversamos a diferenciação entre Educação Especial e Educação Inclusiva, a legislação que rege tais conceitos e como fazer atividades adaptadas para os tipos de alunos diferenciados, além de debater sobre “Capacitismo” e o uso de frases preconceituosas que utilizamos atualmente,

apresentando a Cartilha “COMBATA O CAPACITISMO”<sup>4</sup> lançada pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania em novembro de 2023. Abaixo seguem imagens de alguns dos slides utilizados durante esta formação.



Fonte: Fotos das autoras

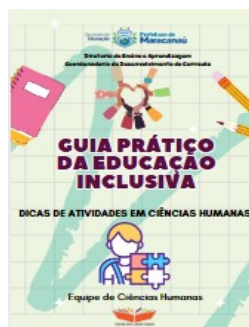
Após este momento sugerimos leituras complementares acerca da temática e materiais de apoio para que os docentes possam preparar suas aulas voltadas aos seus alunos especificamente. Como exemplo destas sugestões segue imagem abaixo:



Fonte: Fotos das autoras

Por fim, apresentamos o produto desta formação criados pelas autoras intitulado “Guia Prático da Educação Inclusiva: dicas de atividades em Ciências Humanas” entregue para cada professor e debatido com eles de forma que possam produzir a identificação de práticas pedagógicas adotadas pelos mesmos de modo acolhedor e produtor de memórias afetivas positivas para os vários estudantes. Este guia foi elaborado com o intuito de auxiliar as práticas pedagógicas para que possam garantir o direito à inclusão dos estudantes com deficiências intelectuais ou distúrbios de aprendizagem. Destacando-se também a importância da parceria e trabalho contínuo em colaboração dos docentes, professores da sala comum, com o professor(a) que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE), com o objetivo de garantir o acesso, permanência e sucesso, direito de todos os alunos AEE matriculados no município. Segue imagem abaixo:

<sup>4</sup> Cartilha lançada pelo Governo Federal através do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania em novembro de 2023, disponível em: [https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2024/janeiro/Guia\\_Capacitismo\\_03\\_11\\_23.pdf/view](https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2024/janeiro/Guia_Capacitismo_03_11_23.pdf/view). Acesso em 2 nov 2024.



Fonte: Fotos das autoras

## RESULTADOS

Como resultados desta discussão iniciada nesta formação podemos observar as avaliações realizadas após este encontro mensal com os professores dentre as quais obtivemos 32 respostas e que colaboram para que tenhamos alcançado nosso objetivo de trazer sugestões metodológicas, discussão didática e aplicação de técnicas que venham a impactar no processo de inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas de Maracanaú entendendo-as como significativas na prática de professores observemos esta reflexão dita por um professor A: “Os assuntos abordados hoje na formação foi de grande aprendizado” e mais um do professor B: “Adorei o encontro desse mês. Parabéns” e de um professor C: “Meu comentário é para o dia de hoje. Foi muito significativo e relevante para a prática”. Além destes comentários, tivemos gráficos que colaboram para que possamos considerar efetiva de fato a condita realizada durante esta formação bem como atividades que foram disponibilizadas acerca das temáticas do bimestre dentro dos componentes que auxiliaram os profissionais e serviram de subsídios para sua prática pedagógica em sala de aula. Veja os gráficos a seguir:



Fonte: Fotos das autoras

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em Educação Inclusiva é entender que todos os estudantes são sujeitos históricos e que neste contexto educacional necessitam ter seus direitos de cidadania respeitados e valorizados e como

nos alerta Mantoan (2003), temos que entender que as práticas dentro das escolas devem ser modificadas de acordo com os limites de cada aluno. E dentro do processo de formação continuada os profissionais de ensino ainda tem uma resistência quando falamos sobre esta temática, por tratar-se de algo que não tem o conhecimento aprofundado e que leva-os a precisar entender e estudar mais este universo, o que muitas vezes devido às particularidades dos alunos e atrelado aos percalços existentes no cotidiano escolar, entre eles despreparo profissional, má formação inicial e falta de recursos pedagógicos e físicos nas escolas gera um conflito e debate. Acreditar na Educação Inclusiva é lutar também contra a exclusão social e, dessa forma, cobrar melhoria de vida dos cidadãos é isto que almejamos e buscamos.

## REFERÊNCIAS

AUGUSTA, Renata. Ensino de História e formação de professores: histórias cruzadas? In: **Saberes docentes e ensino de História** / Ana Isabel RP Cortez Reis, Marcelo de Souza Magalhães, Maria Lucelia de Andrade (organizadores) – Curitiba : CRV: 2023. p. 79 - 97.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental**. 3. ed. Brasília: MEC/SEB, 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

BREITENBACH, F. V.; HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T. Educação Inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: aval, pol, públ, Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 359-379, abr./jun. 2016.

GALERY, Augusto. O que é (e o que não é) inclusão. In: **A escola para todos e para cada um**. Organização Augusto Galery - São Paulo: Summus, 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003 – (Coleção Cotidiano Escolar).

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petropolis: Vozes, 2002. \_\_\_\_\_; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & sociedade, v. 21, p. 209-244, 2000.

## CAPÍTULO 11

### OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE MARACANAÚ-CE

*Antônia Janes de Oliveira Benício  
Eldenizia Lemos Umbelinoana*

#### RESUMO

Este artigo analisa os desafios e as estratégias de superação na implementação da educação integral nas escolas públicas do município de Maracanaú-CE. A educação integral, enquanto proposta de formação ampliada, busca contemplar múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, exigindo mudanças na organização escolar, no currículo e na gestão pedagógica. A pesquisa, de natureza qualitativa e abordagem exploratória-descritiva, fundamenta-se em revisão bibliográfica e documental, com destaque para dissertações de mestrado da Universidade Federal do Ceará e para o documento orientador da política local, *Formar Integralmente: Rumo às Ações Transformadoras*”. Os resultados indicam que, embora a política municipal represente um avanço importante, sua implementação ainda enfrenta limitações estruturais, pedagógicas e administrativas, além de desafios culturais e financeiros. Conclui-se que a efetivação da educação integral depende da articulação entre políticas públicas, gestão democrática, formação continuada e participação da comunidade escolar.

**Palavras-chave:** Educação integral. Políticas públicas. Escola pública. Gestão escolar. Maracanaú-CE.

#### INTRODUÇÃO

A educação integral foi uma proposta de Anísio Teixeira, um dos grandes pioneiros da escola nova no Brasil, implementada como estratégia em preparar estudantes para enfrentar os desafios do século XXI, oportunizando aos estudantes da rede pública aprendizagem de qualidade e diversificada, alinhada às demandas do mundo contemporâneo, incorporada às políticas públicas brasileiras no enfrentamento das desigualdades sociais e promoção da cidadania plena. Como formação ampliada, indo além de mera transmissão de conteúdos escolares, tem o foco de alcançar todas as dimensões do desenvolvimento humano: cognitiva, afetiva, social, ética e cultural.

O município de Maracanaú, no Ceará, destaca-se por ter instituído, por meio da Lei nº 1.781/2011, a Política Municipal de Ampliação da Jornada Escolar, inspirada nos princípios do Programa Mais Educação. Essa política visa garantir o direito à aprendizagem de forma integrada, conectando tempos, espaços e saberes diversos por meio de um currículo ampliado, interdisciplinar e articulado com a comunidade (Moreira; Souza, 2013). O manual elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú sistematiza orientações pedagógicas e operacionais para sua



implementação, reconhecendo o papel fundamental da escola como promotora de uma educação para a vida.

A implementação da educação integral no município teve início no ano de 2012 com duas escolas com Jornada Ampliada, que gradativamente foram ampliadas, chegando em 2025 com o atendimento de trinta e sete escolas, apresentando ainda desafios de infraestruturas, espaços físicos e recursos financeiros.

Diante desse contexto, este artigo busca analisar os principais desafios e estratégias de superação relacionados à implementação da educação integral no município de Maracanaú-CE. A pesquisa, de caráter qualitativo e exploratório, baseia-se em revisão bibliográfica e análise documental, especialmente em dissertações de mestrado desenvolvidas na Universidade Federal do Ceará que investigaram a realidade das escolas públicas municipais. O objetivo é promover uma leitura crítica da política local, evidenciando suas potencialidades, contradições e possibilidades de aprimoramento.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

### **DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL**

A educação integral é um tema amplamente debatido e perseguido como um ideal para a formação completa dos estudantes, abrangendo não apenas aspectos acadêmicos, mas também sociais, culturais e emocionais. No entanto, a implementação dessa modalidade educativa enfrenta inúmeros desafios que vão desde questões estruturais até a necessidade de integração entre diferentes setores da sociedade. Este tópico abordará os principais desafios na implementação da educação integral, utilizando como base os textos de diversos autores que discutem essas problemáticas em suas obras.

Um dos primeiros desafios enfrentados na implementação da educação integral é a infraestrutura das escolas. A maioria das escolas da rede municipal, estão em processo de adequação em relação às estruturas físicas necessárias para suportar a jornada ampliada e as atividades diversificadas que compõem o currículo da educação integral. Bernado (2020) destaca que a infraestrutura física da escola e os recursos escolares aparecem como fatores fundamentais para o desempenho escolar dos alunos. A busca de melhoria dos espaços adequados para atividades extracurriculares, como esportes, artes e laboratórios, é um dos principais desafios das escolas em oferecer uma educação integral de qualidade.

Além da infraestrutura, a formação continuada dos professores é um desafio. A falta de capacitação específica impede que os educadores desenvolvam as atividades propostas e consiga

atingir os objetivos pedagógicos de práticas pedagógicas eficazes e inovadoras. Vilas Boas e Abbiati (2020) apontam a necessidade de formação continuada, destacando que a formação continuada dos professores, que ainda é falha na região, é essencial para o sucesso da educação integral.

A gestão escolar (Rocha et al., 2017). A gestão diferenciada que esta modalidade de ensino exige deve ser capaz de articular saberes, tempos e espaços formais e não formais de ensino. Bernado (2020) observa que a gestão se impõe como fundamental no campo das exigências sociais e pedagógicas e que este movimento gera a necessidade de uma gestão diferenciada, que atenda às atuais perspectivas que marcam uma outra lógica de gestão escolar.

O Programa Mais Educação, uma iniciativa do governo brasileiro para fomentar a educação integral, enfrenta desafios significativos em sua implementação (Bittencourt; Morosini, 2015). Os gestores escolares relatam problemas como a limitada participação dos pais, carência de infraestrutura adequada e acúmulo de programas e projetos que acabam sobrecarregando as escolas. Essas questões mostram a necessidade de uma melhor articulação entre os diversos programas e uma maior integração das políticas públicas para apoiar efetivamente a educação integral.

A intersetorialidade é um conceito fundamental para a implementação da educação integral. Corá e Trindade (2015) discutem a importância da intersetorialidade no contexto da Escola de Tempo Integral, destacando que a intersetorialidade como elemento central para o desenvolvimento da Escola de Tempo Integral é recurso para o enfrentamento das vulnerabilidades (individual, social e programática) das crianças e adolescentes. A abordagem intersetorial requer a colaboração entre diferentes setores, como saúde, assistência social e educação, para atender às diversas necessidades dos estudantes.

A vulnerabilidade dos estudantes é um aspecto que deve ser considerado na implementação da educação integral. Segundo Corá e Trindade (2015), a vulnerabilidade pode ser utilizada como parâmetro da Escola de Tempo Integral para compreensão e engrenagem da relação das políticas públicas incorporadas ao caráter multidisciplinar. A identificação e o atendimento às vulnerabilidades individuais, sociais e programáticas são essenciais para garantir que a educação integral cumpra seu papel de promover uma formação completa e inclusiva.

As práticas pedagógicas devem ser adaptadas para integrar os diversos aspectos da educação integral, promovendo não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento social, emocional e cultural dos estudantes. Souza (2014) observa que a educação integral pode proporcionar melhorias no desenvolvimento escolar dos alunos e que essas melhorias vêm como um bônus das atividades previstas nos princípios da educação integral.

A participação ativa da comunidade é outro desafio significativo na implementação da educação integral (Gadotti, 2009). A escola não pode ser vista como uma ilha isolada, mas como parte

integrante de uma rede maior que inclui famílias, organizações comunitárias e outros atores sociais. A participação da comunidade é essencial para o sucesso da educação integral, pois promove um sentido de pertencimento e responsabilidade compartilhada.

No entanto, envolver a comunidade de forma significativa é um desafio. Muitos pais e responsáveis não têm tempo ou recursos para se envolver ativamente na vida escolar de seus filhos. Além disso, pode haver uma falta de confiança ou compreensão sobre a importância da educação integral (Gadotti, 2009). Programas de sensibilização e envolvimento comunitário são necessários para superar essas barreiras e promover a participação ativa de todos os atores envolvidos.

A escola deve criar espaços e oportunidades para a participação da comunidade, como reuniões regulares, eventos escolares abertos e projetos colaborativos que envolvam a comunidade local (Garcia et al., 2018). A construção de parcerias com organizações comunitárias também pode fortalecer os laços entre a escola e a comunidade, proporcionando recursos adicionais e apoio.

Outro desafio importante é a avaliação e o monitoramento dos programas de educação integral. A implementação eficaz da educação integral requer um sistema robusto de avaliação que possa medir não apenas os resultados acadêmicos, mas também o desenvolvimento social, emocional e cultural dos estudantes. Bernado (2020) afirma que avaliar a educação integral requer a consideração de múltiplos fatores e indicadores, que vão além do desempenho acadêmico.

Bernado (2020) observa que a falta de recursos financeiros é um dos maiores obstáculos para a implementação contínua e eficaz da educação integral. A dependência de verbas governamentais, que podem ser instáveis e sujeitas a cortes, representa uma ameaça significativa à sustentabilidade dos programas de educação integral.

Para superar esse desafio, é necessário diversificar as fontes de financiamento. Parcerias com o setor privado, organizações não governamentais e a comunidade local podem fornecer recursos adicionais e apoio. Além disso, é importante que as escolas desenvolvam estratégias de gestão financeira, eficazes para otimizar o uso dos recursos disponíveis e garantir a continuidade dos programas.

Além dos desafios estruturais e financeiros, há também desafios culturais e atitudinais que precisam ser abordados para a implementação eficaz da educação integral. A mudança de uma visão tradicional de educação para um modelo integral requer uma mudança de mentalidade entre todos os envolvidos – desde os gestores escolares até os professores, pais e alunos.

Muitas vezes, há resistência à mudança devido a uma falta de compreensão ou valorização dos benefícios da educação integral. Vilas Boas e Abbiati (2020) destacam que há uma resistência cultural significativa à implementação de um modelo de educação integral, visto por alguns como uma quebra

com as tradições educacionais. Superar essa resistência requer uma comunicação eficaz e um esforço concertado para demonstrar os benefícios da educação integral.

Ao abordar esses desafios de maneira proativa e colaborativa, podemos criar um sistema educacional que não apenas prepara os alunos para o sucesso acadêmico, mas também para serem cidadãos completos e realizados, capazes de contribuir de forma significativa para a sociedade. A educação integral, quando implementada de maneira eficaz, tem o potencial de transformar vidas e comunidades, promovendo um futuro mais justo e equitativo para todos.

## ESTRATÉGIAS PARA SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A superação dos desafios da educação integral exige ações coordenadas que envolvam gestão democrática, articulação intersetorial, formação continuada, participação da comunidade e avaliação constante.

A gestão democrática é um dos pilares essenciais, pois promove a participação de toda a comunidade escolar na tomada de decisões. Criar espaços coletivos de escuta e deliberação — como conselhos e reuniões abertas — fortalece o compromisso coletivo com os objetivos da escola. Como enfatizam Menezes e Brasil (2018), esses espaços contribuem para uma cultura de cooperação e autonomia institucional.

A intersetorialidade é outro ponto-chave. Corá e Trindade (2015) destacam a importância de integrar áreas como saúde, assistência social e cultura para ampliar o atendimento às necessidades dos estudantes. Parcerias com instituições comunitárias e a formação de redes colaborativas favorecem ações mais eficazes e sustentáveis.

A formação continuada dos educadores é indispensável. De acordo com Barcelos e Moll (2023), é necessário investir em capacitações que contemplem não apenas as competências pedagógicas, mas também aspectos relacionados à inclusão, gestão de sala de aula e desenvolvimento socioemocional. Sem essa base, a prática docente tende a se limitar ao modelo tradicional.

O currículo da educação integral deve ser flexível, integrado e conectado com a realidade local. Gonçalves (2006) aponta que ele precisa ir além dos conteúdos acadêmicos, incorporando atividades culturais, esportivas e sociais. Metodologias ativas, como projetos interdisciplinares e ensino por investigação, tornam a aprendizagem mais significativa e conectada ao cotidiano dos alunos.

As tecnologias educacionais também são aliadas importantes. Klein, Bressan e Santos (2021) destacam seu potencial para personalizar o ensino, ampliar o acesso à informação e enriquecer as

experiências pedagógicas. No entanto, isso exige investimento em infraestrutura tecnológica e formação dos docentes para uso pedagógico eficaz dessas ferramentas.

Por fim, a avaliação contínua e abrangente é fundamental para acompanhar a eficácia das ações. Deve-se considerar não apenas o desempenho acadêmico, mas também aspectos socioemocionais e a participação em atividades extracurriculares. Indicadores bem elaborados permitem ajustes e aprimoramentos constantes, como sugerem Menezes e Brasil (2018).

Para realizar uma avaliação abrangente, é necessário desenvolver instrumentos e indicadores que reflitam os objetivos da educação integral. Isso pode incluir avaliações formativas e somativas, autoavaliações dos estudantes, feedback dos pais e professores, e a análise de dados quantitativos e qualitativos.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Este artigo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa de natureza qualitativa e abordagem exploratória-descritiva, com foco na análise dos desafios e estratégias relacionadas à implementação da educação integral nas escolas públicas do município de Maracanaú-CE. O estudo utilizou como principal procedimento metodológico a revisão bibliográfica e documental, fundamentando-se em dissertações de mestrado desenvolvidas na Universidade Federal do Ceará (UFC), voltadas para a avaliação de políticas públicas educacionais no referido município.

A seleção dos materiais considerou produções acadêmicas recentes, entre elas os trabalhos de Campos (2024), Silva (2024), Araújo (2024), Paiva (2024) e Mirely Silva (2024), que tratam especificamente da política de educação integral, das experiências com os programas Mais Educação e Novo Mais Educação, bem como das percepções de gestores, professores e comunidade escolar sobre a execução dessas propostas em Maracanaú.

Além da análise dos estudos de caso, o referencial teórico foi composto por autores que discutem a educação integral em sua concepção ampla, como Bernado (2020), Vilas Boas e Abbiati (2020), Gadotti (2009), Corá e Trindade (2015), Barcelos e Moll (2023), e também pelo documento orientador da política municipal de Maracanaú — o livro “Formar Integralmente: Rumo às Ações Transformadoras” (Moreira; Souza, 2013), que sistematiza os princípios, fundamentos e diretrizes da ampliação da jornada escolar no município.

Esses materiais forneceram suporte teórico e empírico para a identificação e categorização dos principais desafios e estratégias de superação apontados nas experiências práticas investigadas. A análise dos dados foi realizada por meio de leitura interpretativa, com base na Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). A partir dessa técnica, foram organizadas categorias temáticas

que orientaram a discussão dos resultados, como infraestrutura, formação docente, gestão escolar, intersetorialidade, participação da comunidade, práticas pedagógicas e financiamento.

O foco do estudo foi compreender criticamente como a política de educação integral tem sido implementada no contexto de Maracanaú, considerando suas fragilidades, potencialidades e contradições. A escolha por estudos locais se justifica pela relevância do município enquanto campo empírico para observar os efeitos de políticas públicas voltadas à ampliação da jornada escolar e à formação integral dos estudantes.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos estudos realizados no município de Maracanaú-CE evidencia que a implementação da educação integral enfrenta desafios significativos, muitos dos quais já apontados no referencial teórico. Os dados levantados a partir das dissertações de autores como Campos (2024), Silva (2024), Araújo (2024), Paiva (2024) e Mirely Silva (2024) revelam um cenário onde a proposta da educação integral se depara com limitações estruturais, administrativas, pedagógicas e sociais.

Um dos problemas mais recorrentes é a carência de infraestrutura adequada nas escolas públicas. Em muitos casos, como apontado por Araújo (2024), a transição para o modelo de tempo integral ocorreu sem a devida preparação física dos espaços escolares. A ausência de refeitórios amplos, salas multifuncionais, quadras esportivas e ambientes apropriados para oficinas e atividades culturais compromete a qualidade da jornada ampliada, tornando a proposta muitas vezes inviável na prática.

A formação dos profissionais também se destaca como um entrave importante. A pesquisa de Campos (2024) revela que muitos docentes não possuem preparo específico para atuar na lógica da educação integral, o que resulta em práticas pedagógicas convencionais que não dialogam com os princípios dessa modalidade. Esse déficit formativo também foi relatado por Paiva (2024), que reforça a urgência de políticas de formação continuada que capacitem professores, gestores e demais agentes escolares para os desafios desse modelo.

A gestão escolar também enfrenta dificuldades para operacionalizar a proposta da educação integral. Silva (2024) destaca a ausência de um planejamento estratégico por parte da Secretaria de Educação, o que reflete em improvisações e sobrecarga dos gestores escolares. Soma-se a isso a insuficiência de recursos financeiros e humanos, elementos que dificultam a sustentabilidade das ações previstas nos programas como o Mais Educação e o Novo Mais Educação.

No que se refere à participação da comunidade escolar, Paiva (2024) demonstra que ainda existe um distanciamento entre escola e famílias. Muitos responsáveis não compreendem o papel da

escola de tempo integral ou não conseguem participar ativamente das ações, seja por questões culturais ou socioeconômicas. Tal realidade reforça a importância de estratégias de sensibilização e construção de vínculos comunitários, como já argumentado por Gadotti (2009).

Apesar dos inúmeros desafios, os estudos também apontam avanços significativos. Moaci Silva (2024) observa que a escola de tempo integral tem contribuído para melhorias no rendimento escolar, na segurança alimentar e na permanência dos alunos na escola, especialmente nas comunidades mais vulneráveis. Esses benefícios, no entanto, dependem diretamente do grau de investimento e da articulação política para manter e ampliar o modelo.

Nesse contexto, destaca-se a relevância do documento orientador da política pública de Maracanaú, o livro “Formar Integralmente: Rumo às Ações Transformadoras” (Moreira; Souza, 2013), que apresenta os fundamentos, diretrizes e orientações pedagógicas da ampliação da jornada escolar no município. A obra evidencia a concepção de educação integral como direito e compromisso com a formação humana plena, propondo articulações entre currículo, território, comunidade e intersetorialidade. Contudo, os dados revelam que, embora esse marco teórico e normativo exista, sua aplicação encontra sérias barreiras no cotidiano escolar.

Apesar do reconhecimento da importância da educação integral enquanto política pública transformadora, é preciso assumir uma postura crítica diante de sua implementação em Maracanaú-CE. O que se observa, com base nos estudos analisados, é que a política, embora amparada por discursos progressistas, muitas vezes é implantada de maneira apressada, fragmentada e desarticulada, distanciando-se dos ideais que a fundamentam.

A ausência de um planejamento sistêmico, denunciada por autores como Araújo (2024) e Campos (2024), revela uma tendência comum nas políticas públicas brasileiras: a adoção de programas com forte apelo simbólico, mas com baixa sustentação técnica e financeira. A escola de tempo integral, em vez de representar uma ruptura com o modelo tradicional de ensino, por vezes se limita a estender o tempo de permanência dos alunos nas mesmas condições precárias, reproduzindo desigualdades históricas. Assim, a “ampliação do tempo” não se traduz, necessariamente, em “ampliação de direitos”.

Essa crítica é reforçada quando se analisa a lógica de responsabilização que recai sobre os gestores escolares. Em nome da “autonomia” e da “gestão democrática”, as escolas são incumbidas de operacionalizar políticas complexas sem o devido suporte. Como destaca Silva (2024), os gestores enfrentam pressões para “fazer acontecer”, mesmo diante da escassez de recursos e da ausência de diretrizes claras. A descentralização, nesse contexto, não representa empoderamento, mas sim delegação de responsabilidades sem garantias mínimas de execução.

Outro ponto crítico está na ausência de uma escuta real dos sujeitos que vivenciam a política: professores, estudantes, famílias e a comunidade local. As dissertações evidenciam que, embora haja

participação pontual em diagnósticos e avaliações, os espaços de decisão continuam centralizados. Isso revela uma contradição entre o discurso democrático da política de educação integral e as práticas autoritárias que ainda marcam sua gestão cotidiana.

Há ainda uma questão que perpassa toda a política: o seu caráter compensatório. Em vez de se constituir como um direito garantido a todas e todos, a educação integral é muitas vezes direcionada a populações em situação de vulnerabilidade como uma forma de “combater” a pobreza, sem enfrentar suas causas estruturais. Como critica Paiva (2024), a escola não pode ser tratada como solução única para os problemas sociais. É preciso que o Estado atue de maneira articulada, com políticas públicas integradas que ampliem o acesso à saúde, cultura, lazer e trabalho digno.

Por fim, é necessário refletir sobre a sustentabilidade dessa política. A depender do ciclo político e da vontade dos gestores públicos, programas como o Mais Educação ou o PDACE podem ser descontinuados ou reformulados sem a participação das comunidades escolares, como ocorreu historicamente em Maracanaú. Essa instabilidade institucional compromete a consolidação de práticas pedagógicas consistentes e o fortalecimento do projeto educativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos desafios enfrentados na implementação da educação integral nas escolas públicas de Maracanaú-CE revela que, embora exista um esforço institucional significativo para garantir o direito à formação ampliada, os obstáculos persistem em múltiplas frentes. Questões estruturais, pedagógicas, financeiras e culturais limitam a efetividade da proposta, revelando um distanciamento entre o ideal normativo da política e sua execução prática.

O estudo evidenciou que, embora o município de Maracanaú tenha se destacado nacionalmente pela criação de uma política própria de educação integral – a Política Municipal de Ampliação da Jornada Escolar –, regulamentada pela Lei nº 1.781/2011, a materialização dessa proposta ainda carece de condições adequadas para alcançar seu pleno potencial transformador. A formação integral só é possível quando há articulação entre currículo, gestão democrática, formação docente e vínculos com a comunidade. No entanto, a realidade aponta para dificuldades em consolidar essa articulação, seja pela fragilidade da intersetorialidade, seja pela baixa participação social e pela precariedade das condições estruturais.

Os dados analisados demonstram que, mesmo diante das limitações, há experiências positivas sendo construídas, com impactos visíveis na permanência e no rendimento dos estudantes. Contudo, tais avanços ainda se mostram pontuais e vulneráveis às mudanças políticas e à falta de continuidade dos programas. A educação integral, nesse sentido, corre o risco de ser reduzida a uma ação



compensatória, voltada à contenção das vulnerabilidades sociais, sem o enfrentamento de suas causas estruturais.

Conclui-se que a efetivação da educação integral em Maracanaú exige investimentos sustentáveis, políticas articuladas entre diferentes setores e uma gestão comprometida com a escuta dos sujeitos escolares. É preciso recuperar o espírito propositivo da política municipal descrita no manual “Formar Integralmente” e fortalecer a escola pública como espaço de emancipação e transformação social. Nesse processo, é fundamental considerar as especificidades locais, valorizar os saberes comunitários e garantir a formação continuada dos profissionais, para que a educação integral deixe de ser apenas um ideal e se consolide como um direito de todos.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Antônia Jacqueline Ávila de. Escola de tempo integral: avaliação do percurso dos programas Mais Educação e Novo Mais Educação no município de Maracanaú-CE na percepção dos gestores educacionais. 2024. 110 f. **Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas)** - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

BARCELOS, Renata Gerhardt de; MOLL, Jaqueline. Educação Integral e Democracia: contextos, referências e conceitos em um campo em disputas. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 32, n. 70, p. 17-31, 2023.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70. **São Paulo: Edições**, v. 70, p. 279, 2016.

BERNADO, Elisangela Silva. Educação em tempo integral: alguns desafios para a gestão escolar. **Revista ibero-americana de estudos em educação**, p. 79-94, 2020.

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar; MOROSINI, Marília Costa. Programa Mais Educação como política de educação integral: uma análise a partir da abordagem do ciclo de políticas. **Práxis Educativa**, v. 10, n. 2, p. 559-583, 2015.

BOAS, Mariana Lubarino Vilas; ABBIATI, Andréia Silva. A educação (em tempo) integral no Brasil: um olhar sobre diferentes experiências. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. 3, p. 1573-1597, 2020.

CAMPOS, Maria Sulamita Gonçalves de Lima. A política de educação integral: um estudo de caso numa escola de ensino fundamental (Maracanaú-CE). 2024. 128 f. **Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas)** - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

CORÁ, Élsio José; TRINDADE, Letícia de Lima. Intersetorialidade e vulnerabilidade no contexto da educação integral. **Educação em Revista**, v. 31, p. 81-94, 2015.

FREITAS CAMURÇA, Kamile Lima; MOREIRA, Antônio Nilson Gomes; ASSIS BRAGA, Gleiza Guerra. Programa de Autonomia Escolar: desafios para a construção progressiva da autonomia

financeira das escolas de Maracanaú, no Ceará. **Revista Avaliação de Políticas Públicas-AVAL**, v. 2, n. 10, 2015.

GADOTTI, Moacir. Educação integral no Brasil: inovações em processo. 2009.

GARCIA, Paulo Sérgio; COSTA, Valdirene Rodrigues; ZANUTTO, Marcos Vinicius. Diretores e gestão democrática: participação da comunidade na escola. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 184-196, 2018.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec| Nova série**, v. 1, n. 2, 2006.

KLEIN, Ana Maria; BRESSAN, Marina Scaramuzza; SANTOS, Paula Toledo Lara dos. Escola, educação integral e a Educação em Direitos Humanos. **Ensino em Re-Vista**, v. 28, 2021.

MENEZES, Janaína Specht; BRASIL, Rozineide Souza. Gestão democrática na escola: a participação no contexto da prática de um programa de educação em tempo integral. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 1, p. 137-158, 2018.

MOREIRA, Adriana Oliveira; SOUZA, Elivanda da Silva (Orgs.). **Formar integralmente: rumo às ações transformadoras**. Maracanaú: Secretaria Municipal de Educação, 2013.

PAIVA, Maria Estelisa Ramos da Costa. Fatores que influenciam na aprendizagem escolar do aluno, na visão da família e da sociedade com as perspectivas da escola de tempo integral: desafios e possibilidades. 2024. 111 f. Dissertação (**Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas**) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

ROCHA SALDANHA, Manoela Atarão; NODARI, Cristine Hermann; SALVAGNI, Julice. O papel do diretor na perspectiva do planejamento estratégico de uma gestão escolar. **Regae-Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 6, n. 12, p. 59-78, 2017.

SILVA, Mirely Ribeiro Lopes. Para além do tempo: avaliação em profundidade do programa no contraturno escolar das escolas municipais do distrito da Pajuçara no Município de Maracanaú (Ceará). 2024. 181 f. Dissertação (**Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas**) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

SILVA, Moaci Rodrigues da. Políticas públicas de educação integral: estudo de caso de implantação da escola em tempo integral no município de Maracanaú, Ceará. 2024. 97 f. Dissertação (**Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas**) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

## CAPÍTULO 12

**GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA:  
UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA***Maria Efigênia Oliveira de Almeida<sup>5</sup>**Antônio Marcelo Paz Lima<sup>2</sup>***RESUMO**

Este artigo propõe destacar o cargo do diretor escolar na perspectiva da gestão democrática. Nas últimas décadas o cargo de diretor vem se destacando nas discussões dos debates educacionais, considerando os diversos desafios que vem enfrentando diante das mudanças sociais que mexem com o cenário escolar. Documentos oficiais e literaturas sobre esse tema, apontam que só através da participação da comunidade escolar e o compromisso dos pais com as aprendizagens, será possível colocar na prática uma gestão democrática, assumindo a dimensão de articulação dos recursos humanos, burocráticos e financeiros, e atuando nos diversos segmentos, cumprindo assim a função social da escola. Para efeito da mudança na gestão escolar, como orienta a legislação educacional, as redes de ensino vêm se adaptando; os gestores deverão ser selecionados através de eleição direta, com a participação da comunidade escolar e dos pais dos alunos matriculados. A gestão democrática, embora seja instituída através de uma regulamentação, fica sob a responsabilidade dos Estados e municípios a decisão da forma de escolha dos dirigentes escolares. A participação de todos de forma ativa e responsável conduz a uma gestão escolar participativa; os professores são os profissionais mais indicados para concretização dessa nova realidade educacional. A gestão democrática também cuida de pessoas, norteando os colaboradores, coordenadores pedagógicos, secretários escolares, docentes, discentes e toda a comunidade escolar, na direção dos objetivos e metas da escola. A indisciplina dos alunos, reflete o trabalho que a escola vem desenvolvendo, investigar a origem da causa do problema e não apenas buscar os responsáveis deve ser uma constante; os educadores e colaboradores, devem cada vez mais alinhar novos conhecimentos que sejam aplicáveis e inovadores à sua prática, pois o papel da escola deve estar de acordo com os interesses da sociedade, e adaptar-se às novas mudanças envolvendo a todos para que o resultado seja positivo.

**Palavras-chave:** gestão democrática; educação; escola pública.

**INTRODUÇÃO**

O caminho que nos conduziu ao conjunto de questionamentos deste artigo foi a da pesquisa sobre a relação entre gestão escolar democrática e a práxis transformadora. Embora a Constituição de 1988, e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, assegurem que a gestão do ensino, deverá ser democrática, na forma da lei e na legislação dos sistemas de ensino, educadores e governos, vêm construindo uma agenda de ações educacionais, buscando novos caminhos para a educação nacional. Essa agenda onde quer que ela se coloque evidencia a relação entre Estado e

---

<sup>5</sup> Almeida, Maria Efigênia oliveira. Pós – graduada em Planejamento Educacional, pela Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO; Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Ceará – UFC; Professora da Rede Municipal de Maracanaú; e-mail: efigniaalmeida@gmail.com

sociedade e nas últimas discussões, o cargo de diretor escolar, o destino da escola enquanto instituição vem se destacando. A escola ocupa um lugar central na formação das novas gerações, nesse sentido a figura do diretor escolar tem sua relevância, considerando-o, como um dos elementos essenciais para a democratização. Este estudo de abordagem qualitativa se propõe a instigar sobre o cargo de diretor escolar, tendo como referencial teórico os princípios constitucionais, a legislação educacional, bem como a literatura atual sobre o tema em questão. Para tanto foi utilizado, a pesquisa de natureza bibliográfica e documental. Os autores: Gadotti; Libânio; Sousa; Coutinho; Chiavenato; Vitor Paro, entre outros, contribuíram, abriram o caminho para a construção das ideias, o que foi suficiente para reunir, problematizar e analisar os dados necessários para o estudo e alguns questionamentos. Qual perfil ideal do gestor para uma escola democrática? Como deve ser a prática do gestor escolar para a transformação do desenvolvimento do ensino? Como o gestor contribui para a formação de novas gerações?

A transformação da educação não vem somente através da legislação que orienta para uma prática democrática na escola pública, é preciso vontade política para fazer isso acontecer, a realidade nem sempre faz jus ao que está posto na lei, os Estados e os Municípios, são os entes federados responsáveis para efetivação da gestão democrática na prática. Uma gestão escolar democrática, assume a dimensão de articulação dos recursos humanos, burocráticos e financeiros; implica “ampliar os horizontes históricos, políticos e culturais das instituições educativas, objetivando-se alcançar mais autonomia” (BRASIL, 2005, p 46). Nesse sentido, o que vem a ser de fato a gestão escolar? Para a construção do processo da gestão escolar democrática e participativa, faz-se necessário repensar a lógica de organização das relações e, da dinâmica escolar, tendo como fundamento a discussão dos mecanismos de participação, definição de metas e a tomada de decisão de forma coletiva.

Esse artigo está organizado em seis subtemas para um melhor desenvolvimento do tema. Legislação: Gestão Escolar Democrática, reflete sobre a lei que ampara e regulamenta a; democracia e participação, parte do conceito para alinhar a prática; a gestão dos recursos humanos, parte da administração que busca conduzir os objetivos da organização com a satisfação dos funcionários e da comunidade; a (in)disciplina escolar no modelo da gestão democrática, trabalha a disciplina no sentido de transformar o aluno num sujeito capaz de pensar e transformar a sua realidade, consequentemente a sociedade em que vive; a sociedade e escola, marcada por um acelerado processo de transformação, a sociedade contemporânea contribuem para as inovações educacionais; e por fim, gestão participativa: perfil do gestor, pontos fortes fundamentais para a seleção e desenvolvimento de pessoas nas organizações.

## LEGISLAÇÃO: GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

A legislação brasileira, ampara o processo legal para o sistema de ensino, a prática pedagógica e a forma de gestão escolar; fortalece a importância da participação no processo democrático na escola, contribuindo para a formação das novas gerações e garante um disciplinamento do educando através do processo democrático, fortalecendo a sociedade e a escola. Essa mudança só foi possível com a abertura política e a aprovação da nova Constituição Federal de 1988, trazendo o direito à educação como um dos direitos sociais, sendo definida, como um direito básico para todos e de responsabilidade do Estado, Distrito Federal e todos os municípios do território nacional, e da sociedade, que deverá ser parceira na construção dessa educação, respeitando a dignidade da pessoa.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CF/88)

A legislação, normatiza, regulamenta e estabelece diretrizes que regem o sistema educacional brasileiro. Esse conjunto de normas determinam as responsabilidades dos governos, das instituições educacionais, dos professores e dos estudantes, orientando as práticas pedagógicas, regulando as leis escolares, garantindo assim um ensino de qualidade e adequado às diretrizes legais previstas para a educação.

**Art. 206.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I** - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II** - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III** - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV** - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V** - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI** - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII** - Garantia de padrão de qualidade.
- VIII** - Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- IX** - Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020) (BRASIL, 1988)

Conforme exposto acima, o princípio de gestão democrática está previsto no inciso VI, do Artigo 206 da Constituição Federal de 1988 (CF/88).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/1996 no artigo 3º, estabelece como será ministrado o ensino e no inciso VIII, normatiza que a gestão do ensino público deve ser democrática, respeitando a forma da lei.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I** - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal; (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023)
- IX - Garantia de padrão de qualidade; (Vide Decreto nº 11.713, de 2023)
- X - Valorização da experiência extra-escolar;
- XI - Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - Consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
- XIII - Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)
- XIV - Respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021). (LDBEN/1996, grifo nosso).

O artigo 14, desta mesma lei (LDBEN/1996) estabelece que os sistemas de ensino devem definir as normas da gestão democrática do ensino público, na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades conforme os princípios citados abaixo

Art. 14. Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023)

- I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – Participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes. (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023). (LDBEN/1996; grifo nosso)

Nesse sentido, a democracia brasileira vem proporcionando maior liberdade de expressão, autonomia e participação nas tomadas de decisões para as políticas sociais através dos conselhos, onde todos os segmentos sociais têm espaço garantido. Apesar de merecer uma reflexão mais profunda a respeito do assunto (COUTINHO, apud FÁVERO; SEMERARO, 2002), tornou-se possível vislumbrar uma luz no fim do túnel quanto à capacidade de alimentar a esperança de ver uma sociedade mais justa e humana, onde todos possam gozar dos seus direitos fundamentais, com o cumprimento dos deveres, de serem vistos como humanos e não como coisas (objetos passivos) manipuláveis pela minoria de pessoas que se julgam verdadeiros donos e construtores da história da humanidade.

“As teorias sobre a cidadania e as teorias sobre democracia marcam o advento da moderna ciência política e refletem, nas suas complexidades, os desafios teóricos e práticos que se colocam à democracia nas sociedades contemporâneas.” (TORRES. Apud TEODORO, 2001, p.17).

Para efeito da mudança na gestão escolar, como orienta a legislação educacional, as redes de ensino vêm se adaptando; os gestores deverão ser selecionados através de eleição direta, com a participação da comunidade escolar e dos pais dos alunos matriculados, conforme orienta o Artigo 14 da LDBEN/1996, no parágrafo 1º,

§ 1º O Conselho Escolar, órgão deliberativo, será composto do Diretor da Escola, membro nato, e de representantes das comunidades escolar e local, eleitos por seus pares nas seguintes categorias: (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

I – Professores, orientadores educacionais, supervisores e administradores escolares; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

II – Demais servidores públicos que exerçam atividades administrativas na escola; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

III – Estudantes; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

IV – Pais ou responsáveis; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

V – Membros da comunidade local. (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

E para fortalecer o compromisso com a democratização da gestão escolar, o Artigo 14º dessa mesma lei, no parágrafo 2º, orienta que,

§ 2º O Fórum dos Conselhos Escolares é um colegiado de caráter deliberativo que tem como finalidades o fortalecimento dos Conselhos Escolares de sua circunscrição e a efetivação do processo democrático nas unidades educacionais e nas diferentes instâncias decisórias, com vistas a melhorar a qualidade da educação, norteados pelos seguintes princípios: (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

I – Democratização da gestão; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

II – Democratização do acesso e permanência; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

III – Qualidade social da educação. (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023) (LDBEN/1996 Artigo 14, §2º).

Embora a legislação atual sinalize mudanças no processo de gestão de uma escola, a LDB/96, ao instituir uma regulamentação do princípio da gestão democrática, deixa sob a responsabilidade dos Estados e municípios a decisão de importantes aspectos da gestão escolar, a escolha dos dirigentes escolares. E ainda corroborando com a questão da democratização da gestão, o Artigo 15º da LDBEN/1996, assegura às unidades escolares a autonomia administrativa, pedagógica e financeira aos gestores, proporcionando sob aspecto legal a autonomia escolar.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

É importante lembrar de que nada adianta uma Lei que “concede autonomia” pedagógica, administrativa e financeira às escolas, se o diretor, os professores, alunos e demais atores, não compreendem o processo e muito menos, o sentido e o significado da palavra autonomia no contexto da educação. A autonomia, ponto forte da gestão democrática e participativa, construída coletivamente e individualmente sob todos os aspectos, ou seja, um aprendizado constante. Luck, afirma que,

A autonomia no contexto da educação consiste na ampliação do espaço de decisão, voltada para o fortalecimento da escola e a melhoria da qualidade do ensino que oferece, e da aprendizagem que promove pelo desenvolvimento do sujeito ativo e participativo. A autonomia de gestão escolar é característica de um processo de gestão que se expressa, quando se assume, com competência, a responsabilidade social de promover a formação de crianças, jovens e adultos [...]

Luck (2001, p.91)

A participação expressão maior do que seria uma gestão democrática, é necessária já que a interação, respeitando-se as peculiaridades de cada instituição, entre família e escola permite um acompanhamento mútuo e uma troca de experiências que enriquece as possibilidades de ação junto às crianças, além de garantir seus direitos de uma educação de qualidade.

E ainda sobre o ensino de qualidade, garantido na CF/1988, no inciso VII, e na LDBEN/1996, artigo 24 inciso V, determina que a avaliação seja contínua e cumulativa e que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos. Através das avaliações será possível acompanhar a qualidade no ensino. Nesse novo modelo de gestão, são estabelecidas metas a serem atingidas pelas escolas, com vista a manutenção dos indicadores educacionais. No processo de gestão democrática a educação não é uma tarefa isolada e sim de todos envolvidos, governo, sociedade e família, sintonizados em busca de um só objetivo, efetivando assim uma gestão vivenciada no dia a dia, do cotidiano escolar.

## DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO

Partindo do princípio do conceito de democracia e participação, considero como importante a compreensão dessas duas palavras: o que é democracia? Como surgiu? A palavra “democracia” nasceu na Grécia, precisamente na cidade-Estado de Atenas, no período clássico, composta pelos radicais “demos” e “kratos”, que significam, “povo” e “governo”. Após a derrocada do Antigo Regime Absolutista, na transição do século XVIII para o século XIX, foi possível conceber a democracia moderna, tal como se apresenta atualmente, pautada em ordenamentos jurídicos e instituições políticas sólidas, e que representam os três poderes (Executivo, Judiciário e Legislativo). O que diferencia o conceito de democracia da época de Atenas, que tinha como preocupação fundamental, evitar a tirania



e considerado como a pior forma de governar, onde, estrangeiros, escravos, mulheres, e outras categorias sociais não participavam das deliberações da Assembleia. Como podemos ver que a participação do povo era negada, era somente um privilégio de poucos. O que é participação? Segundo o dicionário “online” de português; participação é um substantivo feminino, que significa uma ação ou efeito de participar, de fazer parte de alguma coisa. Para participar efetivamente de uma organização escolar deve buscar compreender bem esses conceitos, com vista a participar de forma ativa, responsável e consciente da gestão escolar. Assim podemos afirmar que os professores são os profissionais responsáveis por conduzir essa nova forma de pensar a organização e gestão escolar. O trabalho do professor em sala de aula é a razão de ser de uma organização e gestão escolar (LIBÂNEO, 2005). A participação do professor nesta concepção de gestão, está fundamentada na Constituição e na LDBEN: Só faz sentido uma melhoria nas práticas de gestão, na participação dos professores e os processos democráticos, caso estes se encontrem associados à melhoria dos métodos de ensino e aprendizagem – fator de maior relevância e eficácia na produção e garantia da qualidade de ensino, “a organização e a gestão são meios para se atingir as finalidades do ensino” (LIBÂNEO, 2005, p.301). Refletir e repensar a práxis do professor; seu papel; sua atuação e contribuição para o novo conceito de gestão escolar exigido diante das grandes mudanças da sociedade é o caminho que precisa ser feito, na busca de elementos de compreensão e construção coletiva do cotidiano escolar, e isso só é possível, através de um novo olhar sobre a formação do professor.

A escolha de diretores escolares, via eleição livre e direta, talvez não seja a melhor alternativa, mas, é a que representa melhor uma gestão democrática e participativa. A partir desse entendimento, Corrêa (2000) diz que a eleição do diretor pode ser um primeiro passo para a gestão democrática e que, como todo processo de mudança, carrega desafios e superações da prática, o que requer certa atenção ao debruçar sobre a temática em voga. São muitas formas de participação no processo do desenvolvimento escolar, sendo uma das mais conhecidas os Conselhos de Escola ou Colegiados, que surgiram na década de 80, e se espalharam por vários estados. Mas é necessário estar atento à sua tendência controladora e autoritária, por mais democráticas que sejam as intenções de um governo. A ação fiscalizadora e propositiva dos demais agentes contribui com uma maior distribuição de forças; e a eleição de diretor é um mecanismo importante nesse sentido, pois permite o comprometimento maior dos gestores locais com suas comunidades. Os problemas acerca do “clientelismo”, “populismo” e autoritarismo persistem e são complexos, decorrentes em grande parte da vivência nos processos de democracia representativa da sociedade maior. Nesse sentido, com certeza a eleição não é um mecanismo que garanta, por si só, a democratização. Conforme Gohn (2001), de certa forma, podem-se identificar três tipos de conselhos na história do Brasil, no século XX, que são os criados pelo próprio

poder público executivo, os populares (representação popular ou organizados pela sociedade civil) e os institucionalizados (participação da gestão dos negócios públicos criados por leis originárias do Poder Legislativo).

No que diz respeito ao Conselho de Escola, Gadotti e Romão (2001) definem como um colegiado o órgão que geralmente é constituído por todos os segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, professores, direção e demais funcionários. Nessa perspectiva, muitos estados e principalmente municípios brasileiros têm implantado a gestão democrática, que traduz em experiências de constituição de conselhos, eleições para a escolha de diretores escolares e outras formas de organização que permitem a participação de todos os componentes da comunidade escolar (VIEIRA; PENIN, 2002).

Dessa forma, a gestão democrática vivenciada no cotidiano escolar tem a mesma importância dentro da escola quanto é importante a existência de professores e alunos. Observando o espaço e o tempo, no sentido de promover efetivamente a participação, com possibilidade de agilizar e pôr em prática as propostas inovadoras, dentro da legalidade, respeitando também os direitos assegurados dos profissionais da educação, como por exemplo, as políticas salariais, o plano de carreira do magistério e a capacitação profissional, dentre outros (GADOTTI; ROMÃO, 2001).

Segundo Abranches (2003), no início da década de 80, muitos projetos foram desenvolvidos nos Estados e municípios brasileiros, voltados para a gestão democrática – eleição para diretor, organização de Conselhos de Escola e administração colegiada, e é a partir desse tipo de gestão, feita com o auxílio dos Conselhos de Escola, que se tornou possível uma administração coletiva, em que todos participam dos processos decisórios e do acompanhamento, execução e avaliação das ações nas unidades escolares, envolvendo as questões administrativas, financeiras e pedagógicas. Um aspecto positivo é a potencialidade da eleição de diretor como um exercício da educação para a cidadania, para a democracia.

Os educadores detentores de funções administrativas nas escolas públicas, devem ter em mente que são eles os agentes públicos que viabilizam o direito à educação. “O reforço da dimensão local da escola exige alterações nos modos de regulação, nas formas de organização e nas práticas de gestão.” (BARROSO, apud TEODORO, 2001, p.209). Para o bom andamento de uma gestão escolar democrática, a participação crítica e reflexiva dos cidadãos e cidadãs favorece a prática e a efetivação da democracia.

## **GESTÃO DOS RECURSOS HUMANOS**

A Gestão de Recursos Humanos de uma empresa é a administração responsável por alinhar os objetivos da organização com a satisfação dos funcionários. E se utiliza de diferentes técnicas de Administração para conseguir esse propósito. Dentre as funções de Recursos Humanos (RH) podemos destacar o alinhamento das políticas de RH com as estratégias de organização, tais como a gestão do ambiente organizacional, a manutenção do bem-estar da organização, e a criação de instrumentos que possibilitem a satisfação do colaborador dentro da organização.

No serviço público, precisamente nas escolas, a gestão de pessoas passa pela responsabilidade das Secretarias de Educação e de Recursos Humanos. Na escola democrática pública a gestão de pessoas envolve a participação de toda a comunidade escolar, é da sua competência nortear os colaboradores, na direção dos objetivos e metas da escola. A gestão gerencia os recursos humanos, encaminha a documentação de frequências, licenças e atestados para a Secretaria de Educação.

De acordo com Gil (2001), a gestão de pessoas é pertinente às questões relacionadas à execução do trabalho, ou seja, o compromisso das pessoas: professores, funcionários, pais e alunos, com o projeto pedagógico, considerando o incentivo a essa participação, o desenvolvimento de equipes e lideranças, e a valorização e motivação das pessoas, a formação continuada e a avaliação de seu desempenho. Nesse contexto, a gestão de pessoas é intimamente relacionada com a liderança, a qual, segundo Gibb (apud CHIAVENATO, 1997, p. 257), compreende a “influência interpessoal exercida numa situação e dirigida através do processo da comunicação humana à consecução de um ou de diversos objetivos específicos”.

Na escola pública democrática as relações interpessoais são fundamentais para a construção de um ambiente de aprendizagem positivo e inclusivo, revelando a harmonia entre as diversidades culturais, elemento importante na constituição do desenvolvimento, contribuindo para a educação integral dos estudantes. segundo Antunes (2014, p. 9), relações interpessoais, são “[...] o conjunto de procedimentos que, facilitando a comunicação e as linguagens, estabelece laços sólidos nas relações humanas”.

## **(IN)DISCIPLINA ESCOLAR NO MODELO DEMOCRÁTICO – CONCEPÇÃO**

A escola deve trabalhar a disciplina no sentido de transformar o aluno num sujeito capaz de pensar e transformar a sociedade e a realidade em que vive, quebrando, assim, a hegemonia da classe

dominante. Para tanto, uma reflexão profunda a respeito do trabalho desenvolvido na escola deve ser feita, no sentido, de se defrontar com o problema da indisciplina e não apenas buscar responsáveis. Uma aula não planejada de péssima didática, muitas vezes causa indisciplina em sala de aula, o que deve servir como um alerta para o professor. A indisciplina também pode ocorrer pelo fato de o aluno não conhecer o sentido e o significado da escola. Aquino (1998) menciona uma fórmula pedagógica “ensina-se algo, de alguma forma, a alguém específico”.

Nesse aspecto o autor, não trata de psicologias o ato educativo e sim de compreender que “a dimensão dos conteúdos se refere a ‘o que se ensina’, a dimensão dos métodos ao ‘como se ensina’ e a dimensão ética ‘para que se ensina’. Devemos nos debruçar sobre essas questões de caráter ético dando novo sentido a disciplina esperada dos alunos, passando da passividade para a atividade, pois disciplina também quer dizer inquietação. A partir do momento que nos deparamos com algo que nos incomoda passamos a nos disciplinar a fim de procurarmos meios para responder a nossa inquietação.

O ato de aprender algo, não é algo que acontece espontaneamente, nem é adquirido por prazer, de forma natural e espontânea. A colocação de determinada ordem é fundamental para que o processo de aprendizagem aconteça e que realmente se efetive. Aquino (1999, p. 134) ressalta que em toda instituição social há um contrato implícito que entrelaçam as relações, onde cada um ocupa um lugar determinado. Uma relação de autoridade, sem ser autoritária, deve ser uma construção diária, não existe possibilidade nenhuma de se estabelecer uma de confiança e cordialidade, sem ser através de ações.

Quando nos reportamos à escola, a posição de autoridade em sala de aula é inegável a do professor. Porém, essa posição se deve ao fato de que o educador possui mais tempo de iniciação em determinado campo de conhecimento o que não significa ser o professor o detentor perene desse conhecimento. No entanto, o professor “deve ‘saber mais’ a respeito daquilo a que se propõe ensinar do que seus alunos; isso porque a confiança destes é diretamente proporcional à segurança daquele...” Aquino (1999, p.139) Eis aí, a questão, ter autoridade é ter conhecimento, ter competência, saber estabelecer o que é prioridade, a importância de se ter claro onde se quer chegar. O professor será respeitado por seu aluno à medida que demonstrar o significado da educação para ele.

Com a abertura da escola para todos, no Brasil, a oportunidade de escolarização foi estendida aos indivíduos pertencentes às classes sociais menos favorecidas, o que deveria ser motivo de orgulho para todos os brasileiros. Mas a expansão da oferta de vagas não caminhou com a importância da escola. Para Saviani, “mesmo em termos quantitativos as deficiências ainda são enormes.” (SAVIANI, 2006, p. 51). Quando a escola passar a cumprir o seu papel social, a sociedade capitalista deixará de

existir; é através do conhecimento científico que foi construído historicamente que o cidadão obterá as condições necessárias para lutar por uma transformação da sociedade, e superar, a divisão de classes.

Com certeza, esse não é o interesse dos capitalistas, que procuram a todo custo “secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista” (SAVIANI, 2005, p. 99). O que essa sociedade pretende propagar é que o cidadão precisa da escolaridade, mas somente o necessário para participar dessa sociedade e aceitar sua condição de submissão.

Para Nagel (2007), educação é transformação, mudança e consequentemente educar é mudar comportamento. Então, cabe a nós professores, o resgate do papel da escola e da importância do educador, fazendo com que a escola assuma a condição de “possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico.” (SAVIANI, 2005, p. 75).

Para tanto, precisamos ter claro que o professor não é assistente social, psicólogo, pai, dentista, médico. O professor é o responsável pela formação das novas gerações e precisa ter claros seus objetivos, o que ele quer mudar, para que ele quer mudar. A partir daí todo seu esforço deve ser em função de atingir esses objetivos por meio do conhecimento sistematizado, construído historicamente.

É necessário a priorização dos conteúdos e organizar processos, formas para que se consiga atingir os alunos, ou seja, fazer com que eles consigam aprender de forma adequada e assim façam valer o seu direito de ter uma educação de qualidade. Saviani (2005, p. 16) menciona que na escola encontra-se tempo para tudo, todo tipo de comemoração e a transmissão/assimilação de conhecimentos sistematizados, passou a ser secundarizado. Cabe, então, à escola e aos professores criar condições para viabilizar o que é principal para que se passe do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita, buscando-se a superação da hegemonia da classe dominante. Isso não significa que “para existir escola basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação” Saviani (2005, p. 18). Ou seja, é necessário que haja planejamento, estudo e reflexão sobre o que, como e quando os conteúdos serão trabalhados, que pode ser resumido na proposta do currículo das escolas. Não basta o domínio dos conteúdos acumulados historicamente, existe a necessidade de saber dosá-los e sequenciá-los de forma que tenham sentido aos educandos, tendo claro o fim que se pretende atingir.

## SOCIEDADE E ESCOLA

A sociedade contemporânea vem marcada por um acelerado processo de transformação e mudança, desde o aspecto da materialidade das coisas, dos objetos, redes técnicas, fluxos, capital, e no aspecto da imaterialidade, ou seja comportamento, hábitos, ideias, conduta, pensamento, entre outros. Essa mudança cria um movimento de insegurança, e altera drasticamente o modelo pelo qual nos posicionamos no mundo, assim como o percebemos, e concebemos e o vivemos (para fazer referência ao tripé nietzschiano).

A escola, por sua vez, sofre com as mudanças avassaladoras no que se relaciona com os momentos históricos. “Sempre que a sociedade se defronta com mudanças significativas em suas bases sociais e tecnológicas, novas atribuições são exigidas à escola”, Penin & Vieira (2002, In VIEIRA, 2002, pág. 13). Assim o papel da escola deve estar de acordo com os interesses da sociedade atual, no entanto é necessário também adaptar-se a essas novas mudanças e envolver todos que atuam na escola para que o resultado seja positivo. Sendo assim, a gestão da escola precisa se empenhar para se adequar ao novo; neste contexto a transformação dos educadores e colaboradores, precisam cada vez alinhar novos conhecimentos que sejam aplicáveis e inovadores à sua prática.

A prática educativa não se resume nos educadores, mas num processo social envolvendo todos os agentes na busca de uma educação de qualidade. É na escola, que todos os agentes fazem parte da comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários, gestores...); é uma instituição que se compromete com o conhecimento teorizado, na busca incessante de uma formação integral do indivíduo, o que inclui valores e atitudes, com sentimentos e emoções.

São várias as demandas de mudanças urgentes na escola, a fim de que se garanta uma formação competente de seus alunos, de modo que sejam capazes de enfrentar criativamente, com empreendedorismo e espírito crítico, os problemas cada vez mais complexos da sociedade. Tornou-se urgente fazer com que a escola seja parte integrante do futuro que por agora se configura, ressignificando o seu papel, estabelecendo uma relação prazerosa entre o conhecimento e o saber, desenvolvendo a comunicação, o pensamento crítico e trabalhando no sentido de levar o educando a resolver situações problemas, num processo dinâmico de construção do conhecimento.

Como a sociedade contemporânea vem sendo marcada por uma avalanche de transformações as escolas precisam acompanhar essas mudanças na prática, considerando e buscando uma gestão mais participativa, alinhando novas técnicas motivacionais e de reestruturação da instituição e dos

conteúdos trabalhados, como caminho eficaz para a concretização de uma educação que torne alunos cidadãos.

Pretto (2000) aponta alterações de currículo, programas, materiais didáticos, estrutura administrativa e arquitetônica, para que a escola possa enfrentar os novos desafios que lhe são colocados. Além de centro mediador da informação, ela deve ser o centro facilitador do acesso das comunidades carentes às novas tecnologias. Complementaria o seu papel transformando-se em espaço da discussão, da crítica, da sistematização das informações que estariam disponíveis dentro e fora da escola. Corroborando com Alencar (2001: 44), a escola apresenta-se como aparelho ideológico, cujas transformações se fazem de forma mais lenta, "mas ainda assim, decisiva".

## **GESTÃO PARTICIPATIVA: PERFIL DO GESTOR**

O que significa perfil profissional? Pode-se dizer que é um elemento que engloba características, habilidades e competências que diferenciam os colaboradores e influenciam seu desempenho; pontos fortes fundamentais para a seleção e desenvolvimento de pessoas nas organizações. Cada cargo tem características específicas próprias do seu campo de atuação. No caso do diretor de escola, além da rotina com diversas atividades de caráter pedagógico, também exerce uma função administrativa, especialmente na gestão de recursos, materiais, finanças e pessoas.

Assim o diretor escolar se depara diariamente, diante de uma vasta variedade de atividades, o que são exigidas algumas competências e habilidades para desenvolver tais ações e que são esperadas em seu perfil profissional. Dentre elas podemos dizer que o gestor escolar, tenha um conhecimento sólido sobre princípios e práticas pedagógicas, para poder apoiar e orientar os professores no processo de ensino e aprendizagem; a busca por capacitação constante seja uma constante, para que possa acompanhar as mudanças da educação e trazer inovação ao contexto escolar; ser capaz de liderar para orientar e motivar a equipe escolar, na busca de alcançar metas educacionais e promovendo um ambiente de aprendizado; ter uma comunicação efetiva e assertiva, capaz de transmitir suas orientações e decisões de forma clara e precisa; deve ser também capaz de administrar de forma estratégica e eficiente os recursos disponíveis, sejam eles financeiros, humanos ou materiais; deve também ser capaz de promover a integração da escola com a comunidade e construir relações de cooperação, compreendendo os fatores políticos e sociais que muitas vezes interferem na realidade escolar; deverá incorporar os princípios e diretrizes da administração pública na gestão escolar, com vista garantir uma administração eficiente, eficaz e em conformidade com as normas e regulamentos.

Portanto, seu papel é determinante na garantia de uma escola pública de qualidade para todos. Ressaltamos que esse perfil de diretor escolar está em constante evolução, de acordo com a sociedade

em que vivemos, busca por um aperfeiçoamento constante é fundamental para se manter atualizado na função.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Diretor-Gestor é um líder democrático, que trabalha, coopera, sugere que sabe fazer, participando das tarefas, que diz “nós” para avaliação dos efeitos positivos ou negativos da instituição. Este é o líder da organização que aprende e que assume responsabilidades, possibilita autonomia, que interage, participa e coordena a busca de soluções e construções. Visa um grupo motivado, cooperativo e que tenha vontade de crescer. Enfim, um líder leal, que seja o elo das ligações interpessoais com parceria, que não impõe sua verdade, mas que constroi verdades com o grupo e tem o respaldo da comunidade escolar, fazendo-a participar ativamente, trazendo-a cada vez mais para dentro da Escola e buscando estreitar sempre os laços de parceria e cumplicidade.

A educação no contexto escolar, se torna mais complexa e exige esforços redobrados e maior organização do trabalho educacional, assim como participação da comunidade na realização desse empreendimento, a fim de que possa ser efetiva, já que não basta ao estabelecimento de ensino apenas preparar o aluno para níveis mais elevados de escolaridade, uma vez que o que ele precisa é de aprender para compreender a vida, a si mesmo e a sociedade, como condições para ações competentes na prática da cidadania. E o ambiente escolar como um todo deve oferecer-lhe esta experiência.

A escola precisa ser atraente para sua clientela, servir de referencial e ter profissionais capacitados e conscientes do papel de formadores de novas gerações. O professor dessa nova escola precisa repensar sua prática, reformulando conceitos acerca do que é um planejamento para o sucesso escolar do aluno; deve também estar atento aos resultados avaliativos e comportamentais, através do monitoramento da aprendizagem dos educandos, contribuindo para a elevar o nível intelectual da escola. O sucesso escolar do aluno passa por várias mãos, mas é o professor qualificado que o conduz.

Sendo o ensino, marcado por novas concepções assumidas no plano social, busca-se uma efetiva participação de todos os que compõem a instituição, devendo assumir um compromisso mais atuante, tanto dos membros efetivos da escola, como dos pais e comunidade. As mudanças representadas pelas amplas participações de movimentos sociais repercutiram no panorama educacional, traçando novos processos de gestão, principalmente no que se refere à presença dos segmentos populares, nas decisões e elaboração de projetos sociais.



A construção da escola democrática passa por longo período de conscientização que deve ser refletido entre gestor, equipe pedagógica, professores, funcionários, alunos, pais de alunos e comunidade em geral, com objetivo de um papel mais participativo desses sujeitos a se comprometerem com o processo de mudança. Todos devem entender que a gestão democrática se baseia na ação coletiva, capaz de ser viabilizado se governo, escola e comunidade unida, participem coletivamente, dividam responsabilidades, o que depende da vontade individual de transformar a própria consciência, autocrítica e humildade para aceitar a diferença como condição para o diálogo em conjunto.

É primordial que aconteça um esclarecimento, junto aos pais e comunidade, a respeito do que é e como se realiza uma gestão democrática, através do Projeto Político Pedagógico da escola. Recomenda-se que a escola continue esse processo de conscientização entre os membros que a compõem que resulte, com eficácia, em um trabalho perante os pais e a comunidade em geral, através de uma participação mais efetiva e comprometida com a instituição. Que a escola pública facilite a participação coletiva das comunidades escolares, na gestão dos recursos financeiros, de pessoal, de patrimônio, na construção e na implementação de projetos educacionais, na elaboração e implementação do Regimento Escolar, do PDE, na construção e implementação da Proposta Pedagógica, do Conselho Escolar, nas organizações associativas da escola dentre outros. Pois Gestão Democrática implica compartilhar o “poder”, descentralizando-o, com variada gama de responsabilidades das equipes gestoras da escola e dos sistemas de ensino, esta é a ideia da gestão escolar democrática vinculada à função social que a escola deve cumprir.

O perfil ideal de gestor é uma busca constante para as secretarias de educação; o que de certa forma condiz com a realidade da sociedade que vivemos, já que as mudanças de um mundo globalizado não permitem a existência de formação estática e imutável, isso é coisa do passado remoto que só existe em nossas lembranças, boas ou ruins, o interessante é nos mantermos sempre na busca de nos aproximarmos do ideal.

Este artigo não tem caráter conclusivo, cabe ao leitor tirar suas próprias conclusões a respeito do papel de uma gestão democrática e sua práxis transformadora. De acordo com o contexto em que a escola pública está inserida, a gestão irá se comportar da melhor forma que atenda aos interesses de uma educação de qualidade e inclusiva para todos.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. Relações interpessoais e autoestima: a sala de aula como um espaço de crescimento integral. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 02 julho. 2024.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394). Acesso em 02 julho. 2024.
- CHIAVENATO, I. Teoria geral da administração. São Paulo: McGraw-Hill, 1987.
- COSTA, Célia Maria R. da C, SILVA, Itamar Nunes da. Gestão escolar: desafio da democratização. I, II, III. Jornal do SINTEP, 1990.
- COUTINHO, C. N. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, O. & SEMERARO, G. (Orgs.) Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FERREIRA, N. S. C. (Org.). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRA, N. S. C. e AGUIAR, M.A.S.(Org.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. 5ª.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FERREIRA, A. A.; REIS, A. C. F.; PEREIRA, M. I. Gestão empresarial: de Taylor aos nossos dias: evolução e tendências da moderna administração de empresas. São Paulo: Pioneira, 1997.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. Autonomia da escola: princípios e proposta. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LUCK, Heloisa. Liderança em gestão escolar. Petrópolis: Vozes Editora, 2005
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação Escolar: Políticas, estrutura e Organização. São Paulo: Cortez, 2003.
- PARO, Vitor Henrique. Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014. 104 p. ISBN 978-85-249-2288-6. (1. reimpr. em 2016).
- PENIM, S.; VIEIRA, S. L. “Refletindo sobre a função social da escola”. IN. VIEIRA, S. L. (org.). Gestão da escola: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP & A, 2002, p. 13 - 45.
- QUINTAS, L. P. O projeto pedagógico na gestão democrática. Subsídio - Um a idéia para o Dirigente Municipal, Santos/SP, n.12, 2005.
- SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação institucional: elementos para discussão. Gestão escolar democrática: concepções e vivências. Tradução. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2006. Acesso em: 16 mar. 2023.

## CAPÍTULO 13

### A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E OS MULTILETRAMENTOS: A LETRA DE CANÇÃO DE ARNALDO ANTUNES NA CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR E MOTIVACIONAL EM TURMAS DE SÉTIMO ANO

*Carlos Fredericky Machado Cavalcante  
Francisca Gleiciane Veras de Souza Rodrigues*

#### RESUMO

O presente artigo é resultado de uma proposta de sequência didática para ser desenvolvida junto aos alunos dos anos finais do ensino fundamental nas aulas do componente curricular de Ciências. Tal proposta foi apresentada na formação dos professores de Ciências da Natureza no município de Maracanaú, no ano de 2023, na qual baseou-se na interdisciplinaridade com o componente de Língua Portuguesa, haja vista a ótica empregada pelos multiletramentos em sala de aula, para tal foi utilizado como mote do trabalho o gênero textual letra de canção, produzidas pelo poeta e cantor Arnaldo Antunes, com o intuito basilar de motivar os alunos a se apropriarem dos conhecimentos de fenômenos científicos de forma mais lúdica e significativa.

**Palavras-chave:** Educação Científica. Multiletramentos. Letra de Canção.

#### INTRODUÇÃO

##### Concepção de Letramento

A palavra Letramento vem sendo difundida ao longo dos anos no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas, vale destacar que este termo só começou a ser mais explorado em meados da segunda metade da década de 1980. Com o passar dos anos as discussões acerca do Letramento tomaram novas e importantes proporções dentro do campo Linguístico e Educacional, trazendo dessa forma, contribuições basilares para uma abordagem mais produtiva e eficaz do ensino da Língua Materna. No entanto, hodiernamente muitos educadores continuam utilizando apenas o conceito de Alfabetização. Mas, afinal qual seria a diferença entre essas duas nomenclaturas: Alfabetização e Letramento?

Em sua obra *Alfabetização e Letramento*, Magda Soares (2014) nos traz considerações importantes sobre o termo Alfabetização, no qual afirma tratar-se do “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. Embora afirme que a aprendizagem da língua materna seja

um processo permanente e nunca interrompido, a autora acha importante diferenciar o processo de *aquisição da língua*, do processo de *desenvolvimento da língua*. No qual nos explicita que:

[...]Não parece apropriado, nem etimologicamente nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de *aquisição* da língua escrita quanto o de seu *desenvolvimento*: etimologicamente o termo *alfabetização* não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência de alfabetizar (MAGDA SOARES, 2014, p. 15).

Seguindo esse pensamento, a expressão alfabetizar trata-se do processo de ensinar a ler e escrever, decifrar o código linguístico em sua materialidade e poder entender o seu significado. No entanto, ainda necessita-se de buscar explicações para além do conceito de alfabetizar, desta maneira o termo Letramento começou a ser mais difundido nas academias de graduação e instituições escolares.

Assim como colabora Soares (2009), letramento é a tradução da palavra inglesa *literacy* que se originou da palavra Latina *littera*, que significa "letra". Posteriormente, foi acrescentado à palavra *littera* o sufixo - cy, que denota situação ou qualidade, formando-se então a expressão inglesa *literacy*., que traduzindo para português é: “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”.

A autora ainda informa que um semelhante processo ocorreu na língua portuguesa, ou seja, ao radical *Letra*- foi adicionado o sufixo -*mento*, formando, desta forma, um novo vocábulo: Letramento. Soares (2009) constroi a definição desse termo como “o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. (p. 18). Nessa perspectiva, apropriar-se da escrita não se refere apenas em dominar o código linguístico, mas sim, utilizar essa linguagem nas práticas sociais que permeiam o seu cotidiano.

### Os Multiletramentos e o Gênero Letra de Canção

Os multiletramentos estão presentes nas diversas esferas culturais da nossa sociedade, e a sala de aula também é contemplada com essa presença. Na década de 1990, mais precisamente em 1996 o manifesto *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*, composto por professores e pesquisadores pertencentes ao The New London Group (Grupo de Nova Londres), trouxe à tona a ideia

de “levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes na sala de aula de um mundo globalizado.” (Rojo 2009).

Diante dessa premissa, a escola é encarada como porta de entrada para potencializar o contato com as multiculturas existentes, desenvolvendo um olhar mais apurado para as culturas locais e populares, sendo assim os estudantes poderão participar efetivamente de práticas letradas, nas quais entram em contato diariamente. Assim, como contribui Rojo (2009, p. 111) “mas os letramentos múltiplos também podem ser entendidos na perspectiva multicultural (multiletramentos), ou seja, diferentes culturas, nas diversas esferas, terão práticas e textos em gêneros dessa esfera também diferenciados.”

Sendo assim, os multiletramentos possibilitam que os estudantes consigam construir inferências mediante essas novas formas de linguagem presentes nas diversas práticas sociais, com as quais eles tem contato, e juntamente com o avanço tecnológico, a linguagem acaba interagindo com outras manifestações, como a verbal, visual ou sonora, desta maneira, trazendo esses multiletramentos para a sala de aula.

Neste momento, as aulas utilizando-se do gênero canção acaba interligando outras manifestações culturais, muitas vezes presentes no cotidiano desses estudantes, e a junção da linguagem verbal e sonora faz com o que essa prática torne-se mais significativa nas aulas, não só de Ciências da Natureza, mas de outros componente curricular. Sendo assim, Monteiro (2010, p.1) contribui quando explana sobre a importância de haver essa interação:

Esse significado singular resulta de distintas camadas de linguagens que se somam e dialogam, a despeito de suas particularidades e, até mesmo, por causa dessas. Ao contrário de uma eventual “competição” que se poderia imaginar entre esses sistemas diversos, é sua soma, que, de forma convergente, resulta em um sentido único, ressignificado por meio de diferentes canais semióticos que se relacionam e ajustam para a construção de um novo sentido.

Vale destacar que nesse estudo não é de nosso objetivo aprofundar a definição da letra de canção, pois não nos interessa estudar detalhadamente o gênero em sua materialidade específica. Uma vez que defendemos o estudo da canção na escola não para formar compositores, mas sim ouvintes mais críticos e reflexivos, que analisam aquilo que ouvem e leem. Neste momento precisamos entender que se trata de um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, visto que esse é o resultado da junção entre a materialidade verbal e a materialidade musical, alinhando ritmo e melodia, e que não é possível separar essas duas dimensões.

Nesse sentido, pensando em alinhar diferentes canais multissemióticos à educação científica na atualidade, surgiu a proposta de ir além da simples transmissão e memorização de informações desenvolvidas em tempos pretéritos. Sendo assim, qualquer proposta metodológica que busque algum tipo de letramento deve alinhar-se obviamente ao teor legal que regulamenta a educação. Diferente de tempos pretéritos onde o ensino de ciências pautava-se na aquisição de saberes conceituais e experienciais apenas, o documento que regulamenta o ensino de ciências, ainda recente, passa a ser objeto de estudos diversos e pauta de debates principalmente em formações continuadas de professores de todas as áreas. Nele é possível perceber a importância dada a conhecimentos que vislumbram saberes de ordem prática e atitudinal. Veja o que diz a BNCC em relação ao ensino de Ciências da natureza:

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental, publicada em dezembro de 2017, apresenta o componente curricular de Ciências sob uma nova perspectiva, na qual o processo de ensino e de aprendizagem, anteriormente focado no conteúdo, desloca-se para o foco no desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para a inserção consciente da/do estudante em uma sociedade cuja tecnologia e informação são características relevantes. (página 459 DCRC 2017.)

Tal documento norteador enxerga o papel do ensino de ciências da natureza como a possibilidade da garantia do que lá é apresentado como letramento científico dos indivíduos. Grosso modo, entende-se que para que um aluno se insira dentro de uma perspectiva de letramento científico ele tenha “capacidade de atuação no e sobre o meio que o cerca, pautado nos princípios da ética, equidade e sustentabilidade.” ( página 459, DCRC.) Logo, diante de tal premissa entende-se que as propostas metodológicas a serem apresentadas para o ensino de ciências devam viabilizar o interesse ao saber científico pela via de um contexto em que os professores e a equipe que propõe uma formação continuada junto aos mesmos preocupem-se em pensar atividades pedagógicas que vislumbra o estímulo à criatividade, a reflexão crítica sobre a relação dos saberes construídos ao longo da história e a capacidade de resolução de problemas.

É mister destacar que para que ocorra a efetivação do letramento científico deve-se considerar algumas dimensões cujas quais o profissional envolvido em tal processo deve ter percepção do caráter integral que permeia, não abrindo mão de nenhuma delas. São elas:

(...) o conhecimento do vocabulário, processos e produtos relativos à ciência e tecnologia; (...) a abertura mental para a descoberta, permitindo a (re) construção de saberes a partir da investigação e modelagem; (...) a comunicação com o uso correto do vocabulário e sistemas semióticos específicos das

Ciências e, (...) a intervenção na realidade pautadas nos princípios da ética e sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2017.)

Diante da necessidade de garantir que os alunos se habilitem nas quatro dimensões acima. Entende-se que metodologias ativas com ênfase em garantir uma educação integral, pela via de um letramento científico, exigem dos envolvidos pensar estratégias que utilizam uma diversidade de recursos que extrapolam experimentos práticos como materiais de laboratório típicos das áreas de física, química e biologia, assim, garantindo que as possibilidades da efetivação de um ensino vinculado às prerrogativas da BNCC aconteçam numa trajetória que contempla desde o conceito até a reflexão de situações cotidianas em que o fenômeno estudado através do conceito seja alvo de reflexão

Logo, pode-se pensar na possibilidade de procurar desenvolver os estudos de ciências a partir de instrumentos vinculados a gêneros textuais diversificados tais como notícias de jornal, reportagens e letras de canções na tentativa de aproximar o aluno de uma forma descontraída dos objetos de conhecimentos apresentados nos eixos temáticos. Ampliando, assim, não somente a possibilidade de garantia de processos cognitivos em um grau mais amplo em que respeita a diversidade de formas de aprendizagem como também amplia o rol de maneiras de tratar de assuntos vinculados às ciências trazendo para a realidade do aluno uma questão que se pretende abordar. Nesse aspecto, surge a proposta de promover uma ação interdisciplinar que possa não somente garantir conquistas no campo do ensino das ciências, mas, sobretudo, fortalecer competências no campo das linguagens.

Independentemente da área de conhecimento e do componente curricular, o professor da educação básica que atua principalmente nos anos finais do ensino fundamental busca estratégias diversas para tornar suas aulas dinâmicas e ao mesmo tempo atrativas. Subentende-se que quando tais estratégias são de baixo custo elas têm maior probabilidade de serem desempenhadas pelos professores. Nos municípios que ofertam formação continuada é de comum acordo que os profissionais responsáveis por esses momentos formativos apresentam sugestões aos professores da rede para fazerem com que suas aulas se tornem mais atrativas e consequentemente uma aprendizagem significativa ocorra.

Em um semestre de formações direcionadas ao grupo de professores de ciências da natureza no município de Maracanaú foi apresentado aos mesmos uma proposta interdisciplinar que envolve os componentes curriculares de Ciências e de Língua Portuguesa. Tal proposta utilizou do recurso do gênero textual letra de canção como objeto a ser utilizado na acolhida das aulas, servindo como metodologia, que visa estimular a apresentação dos saberes prévios e posteriormente como material de

estudo sobre temas vinculados às ciências e fenômenos científicos bem como de apresentar conceitos da área de uma maneira mais lúdica e envolvente.

Tal recurso didático, muito afeito a ser efetivado por todo professor de qualquer área de conhecimento, no intuito de envolver, estimular a memória e tornar o aprendizado mais significativo e agradável aos alunos, em alguns casos são feitos a partir de escolha de canções que fazem parte do universo dos docentes. No entanto, a proposta em questão foi de escolher canções de um mesmo autor, desconhecido pela grande maioria dos alunos por não serem canções popularizadas pela mídia, mas que em seu campo semântico possuem termos vinculados às ciências da natureza. Para tanto, foram selecionadas cinco letras de canções do poeta e cantor Arnaldo Antunes, para servirem de instrumento de estudo com turmas de sétimo ano. Seriam elas: *As árvores*, *Cultura* e *O pulso*, para serem desenvolvidas em estudos do eixo temático Vida e Evolução abordando, respectivamente, sobre fisiologia vegetal, interações entre seres vivos e doenças causadas por bactérias, fungos e protozoários. A quarta letra de canção intitulada *O sol*, foi escolhida para ser desenvolvida como estudo de revisão do eixo temático Terra e Universo. E por fim, a letra de canção *Orvalhinho do mar*, na qual contempla os eixos temáticos Vida e Evolução, ao tratar sobre os ecossistemas brasileiros e o eixo temático Terra e Universo, ao tratar sobre a água no planeta terra.

O ensino de Ciências da natureza assim como o de Língua portuguesa sob a ótica da BNCC é orientado a ser desenvolvido por meio de habilidades e competências específicas e gerais sendo elas transversalmente aplicadas. Dentre as dez competências gerais de tal documento que visa uma educação integral dos indivíduos, a quarta traz em seu bojo uma proposta que legitima a utilização do recurso de músicas em sala de aula. A competência orienta a :

Utilizar diferentes linguagens - verbal ( oral ou visual - motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital - , bem como o conhecimento das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. ( DCRC - pág 64 , 2017)

Uma vez utilizando dos recursos da letra de canção no ensino de ciências da natureza, um possível pano de fundo de legitimação de tal proposta parte da ideia de que há em tal situação a garantia de uma motivação por parte dos alunos em reconhecer nos objetos de conhecimento um vínculo com suas realidades de uma maneira que leve em consideração as múltiplas formas de aprendizagem e que sirva ao mesmo tempo para colaborar no campo do capital cultural dos discentes ao conhecerem as letras e o autor que as produziu.



Partindo do princípio de que a motivação é uma condição *sine qua non* para o sucesso na aprendizagem dos discentes. A máxima que se resume em responder como motivar os alunos para que aprendam de maneira mais efetiva ciências da natureza apresenta-se como um questionamento cuja resposta pode explicar os possíveis sucessos dos alunos, não somente em avaliações externas, mas, sobretudo, na garantia de uma formação integral que insira o aluno em um universo em que ele possa ser sujeito ativo de suas ações tendo como consequência sua alfabetização científica.

Pozo e Gomes Crespo ao defenderem que a motivação “ não apenas é causa, mas também consequência da aprendizagem” ( página 45, 2017) apresentam uma interessante dicotomia que se configura em dois tipos de motivação que devem ser levadas em consideração: a motivação extrínseca que os mesmos percebem como efêmera, e que, portanto, distancia-se da proposta geral da BNCC , e a motivação intrínseca em que os saberes, segundo os autores, passam a ter maior sentido, pois fomentam uma aprendizagem mais sólida.

Logo, possivelmente, diante do que foi apresentado as letras de canção sendo utilizadas como mecanismos de uma ação pedagógica, podem fazer com que seja possível em relação aos alunos a possibilidade de “Introduzi-los, quase sem que eles percebam, na tarefa científica” ( página 43, 44) Diante disso, reforça-se a importância de utilizar de tais recurso.

Todas as tentativas de inserir os alunos em um universo dos saberes sobre ciência, que diferente dos saberes de ciências, devem ser comuns a qualquer cidadão mesmo que não tenha interesse de seguir uma carreira científica, seja utilizando-se de recursos conceituais ou de recursos procedimentais, são facilmente classificados como exitosos quando fazem com que os alunos percebam em suas respectivas vivências e apresente por meio delas seus saberes prévios para posteriormente servirem de prolegômeno de uma intervenção no meio que os cercam.

Apresentar as letras de canções aos professores como ferramenta de uma proposta pedagógica possível nas formações continuadas faz com que elas sejam classificadas de reflexiva uma vez que os professores participantes do momento constroem, pela via dos múltiplos olhares, formatar uma metodologia que se adeque a realidade de cada comunidade escolar. Logo, abre-se a possibilidade de utilizar de tal recurso tanto no âmbito da avaliação diagnóstica, formativa ou somativa.

Trata-se de proporcionar acesso ao repertório de conhecimentos, gerados historicamente pela humanidade, bem como fortalecer o processo de letramento linguístico, voltado para a educação científica, a qual assume um papel estratégico na construção de uma sociedade mais preparada para

debruçar-se sobre seus próprios problemas e para formular as soluções viáveis o que coaduna com os interesses que a normatização da BNCC buscam promover.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez apresentada a proposta junto aos professores de Ciências da Natureza do município de Maracanaú, nos encontros formativos realizados uma vez por mês, a equipe de formação continuada apresentou um recurso pedagógico inovador: o uso de letras de canções como ferramenta de ensino. As canções foram cuidadosamente selecionadas pela equipe com o intuito de articular conteúdos científicos e linguísticos, e foram disponibilizadas aos educadores acompanhadas de metodologias pedagógicas específicas, desenhadas para otimizar a aplicação das canções no contexto escolar. O objetivo era integrar de maneira criativa e eficaz esses dois componentes do currículo — Ciências da Natureza e Língua Portuguesa —, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e significativa para os estudantes.

Vale pontuar, que a proposta foi concebida como uma ação inédita, pensada para explorar essas novas abordagens metodológicas no ensino das Ciências da Natureza, ao mesmo tempo em que respeitava as diretrizes e os desafios impostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A equipe de formação continuada visava, com isso, oferecer aos professores não apenas um conteúdo novo, mas uma prática pedagógica inovadora que pudesse ser facilmente incorporada às suas práticas pedagógicas.

Dessa maneira, desde os primeiros momentos de implementação, a proposta gerou relatos muito positivos por parte dos educadores que participaram dos encontros formativos e começaram a utilizar as canções como recurso pedagógico em suas aulas. Esses professores destacaram que a introdução das canções no ensino de Ciências não só dinamizou as aulas, mas também aproximou o conteúdo científico dos alunos de maneira mais envolvente e acessível, promovendo uma aprendizagem mais prazerosa e conectada com o universo cultural dos estudantes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Base Nacional Curricular Comum. Ministério da Educação. Brasília, 2017.

COSTA, Nelson. As Letras e a Letra: O gênero canção na mídia literária. In: DIONISIO, Angela; MACHADO, Anna; BEZERRA, Maria (org). Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola editorial, 2010. p. 117-132.

KLEIMAN, Angela B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MONTEIRO, Leila Maria Taveira. Multimodalidade: o conceito de multiletramento e a prática pedagógica. Rio de Janeiro: ORCID, 2010.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane Helena R. (Org.); MOURA, Eduardo. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ. Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). Fortaleza: Governo do Estado do Ceará, 2017.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Belo Horizonte: Ceale, 2004.

## CAPÍTULO 14

### O DIREITO À FORMAÇÃO LITERÁRIA NA ESCOLA PÚBLICA À LUZ DA PERSPECTIVA HUMANÍSTICA DE ANTÔNIO CÂNDIDO

*Claudiana Ferreira Almeida do Nascimento  
Raquel de Maria Queiroz Barros*

#### RESUMO

Este trabalho discute a importância do uso responsável, seletivo e contínuo da Literatura na escola, especialmente no ensino fundamental de instituições públicas. Alicerçado em autores como Cândia (2011), Cosson (2016), Todorov (2009), Morin (2005), Soares (1999) e Antunes (2009), o texto defende a Literatura como um direito humano essencial, comparável à moradia, alimentação e saúde, por sua capacidade de humanizar, formar criticamente e ampliar a visão de mundo dos sujeitos. Partindo-se do pressuposto de que a presença da Literatura na escola pública é vista como um instrumento de transformação social e construção da cidadania, possibilita-se aos estudantes o exercício da sensibilidade estética, da reflexão e do pensamento crítico. De igual natureza, enfatiza-se a importância do letramento literário como prática pedagógica que valoriza a experiência estética e a construção de sentidos a partir da leitura de textos literários variados, canônicos ou contemporâneos. Assim, aborda-se o papel central do professor como mediador dessa prática, destacando que o repertório do docente e a organização escolar (como bibliotecas e salas de leitura) são fundamentais para garantir o acesso significativo ao universo literário. Conclui-se que o ensino da Literatura, portanto, deve ir além da simples leitura de obras e priorizar a formação de leitores críticos, autônomos e humanizados, rompendo com práticas mecânicas e descontextualizadas. Dessa forma, a escolarização adequada da Literatura é essencial para a formação integral dos estudantes, logo, garantir esse direito é um passo importante para a construção de uma sociedade mais justa, crítica e sensível às diferenças.

**Palavras-chave:** Escola pública; humanização; Literatura.

#### INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa potencializar a leitura literária nas escolas, na perspectiva humanística de Cândia (2011) apresentada em seu emblemático ensaio *O direito à Literatura*. Para esta ação, entendemos que o letramento literário deve se consolidar como uma prática contínua no espaço escolar, sobretudo na escola pública, e que possa contemplar para além da literatura canônica. Afinal, para o processo de formação de leitor literário, é necessário o encontro com o que é diverso, plural, considerando o ponto de vista ético, de acordo com o que sugere a Base Nacional Curricular Comum - BNCC (2018) na quinta competência da área de Linguagem, qual seja:

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas

pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BRASIL, 2018, p.65)

Trata-se da defesa de um trabalho mais sólido em relação à formação do jovem leitor-fruidor. Nota-se que, embora o trabalho com o texto literário seja realizado em outros componentes da área de Linguagens e de outras áreas, esta formação ocorre, majoritariamente, dentro do componente curricular de Língua Portuguesa. E, para o professor desse componente, é fundamental considerar sua organização na BNCC (2018), considerando os principais conceitos que a alicerçam no contexto dos anos finais do ensino fundamental: “práticas de linguagem” (oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística/semiótica) e “campos de atuação” (campo jornalístico/midiático, campo de atuação na vida pública, campo das práticas de estudo e pesquisa e campo artístico-literário.). A partir dessa combinação, originam-se objetos de conhecimento que orientam as habilidades, os quais, em sala de aula, são transformados em objetivos de aprendizagem.

Dentre outros atributos, o trabalho com a leitura de textos literários busca tornar acessível o contato do estudante com as diferentes práticas de linguagem, principalmente a leitura. Destaca-se, nesse intento, a fruição de obras literárias diversas que possibilita ao discente realizar apreciações estéticas, éticas, políticas e ideológicas a partir da leitura crítica de obras literárias, sejam elas canônicas e/ou contemporâneas.

Desse modo, objetiva-se a “adesão às práticas de leitura”, traduzidas na Base Nacional Comum Curricular BNCC (2018) e confirmadas pelo Documento Referencial do Ceará DCRC (2019) com demonstrações esperadas do estudante em relação aos estudos literários: interesse pelos livros de Literatura e envolvimento com a leitura proporcionada por eles; aceitação aos textos desafiadores, desconhecidos e clássicos; participação ativa a partir das experiências leitoras a fim de formar uma comunidade leitora mais ampla.

Para tanto, este artigo objetiva discutir a necessidade de repensarmos o trabalho com o texto literário no ensino fundamental, sobretudo nos anos finais, a partir da implementação da BNCC e dos demais documentos curriculares municipais e estaduais.

Ao final, apresentamos uma discussão a fim de confirmar a necessidade urgente de utilizar os textos literários, os mais diversos, no ambiente escolar, facilitando a função social da Literatura através do diálogo entre leitor, texto e contexto e assegurando o direito à Literatura, como defende Cândido (2011).

## **POR QUE UTILIZAR DE MODO RESPONSÁVEL, SELETIVO E PERMANENTE A LITERATURA NA SALA DE AULA DESDE O ENSINO FUNDAMENTAL, SOBRETUDO NAS ESCOLAS PÚBLICAS?**

Iniciemos a nossa reflexão destacando a relação que Cândido (2011) faz entre a Literatura e os direitos humanos. Para isso, o autor critica a riqueza e a segregação social que dela emana, fazendo-nos refletir sobre as ações do homem e sobre a necessidade de estabelecer uma relação entre os direitos humanos e a Literatura, através da qual diferencia bens compressíveis de bens incompressíveis:

[...] a luta pelos direitos humanos pressupõe a consideração de tais problemas, chegando mais perto do tema eu lembraria que são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis, certamente, a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc., e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura. (CÂNDIDO, 2011, p. 176)

Dessa forma, o que se espera da Literatura é que esta seja capaz de atuar como um direito básico de todo cidadão, juntamente com outros igualmente necessários como a alimentação, a moradia, o lazer. Assim, o contato com a fabulação/ficção e com a poesia será assegurado ao aprendiz leitor, uma vez que é indispensável na sua formação como sujeito dentro e fora da escola. Portanto, a Literatura deveria ser um direito básico do ser humano, assumindo o seu lugar na instituição escolar, seja ela pública ou privada, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, as quais, por muitas vezes, é a única oportunidade que o estudante, especialmente o da escola pública, pode vir a ter com o texto literário.

No entanto, vale ressaltar que a Literatura defendida como direito não implica, porém, a primazia dada aos textos exclusivamente canônicos, assim como a exclusão dos mesmos, mas também a possibilidade de trabalharmos com textos outros menos reconhecidos pela tradição, como é o caso dos textos contemporâneos, em gêneros diferentes.

Destacamos que os textos literários, canônicos ou não, são o ponto de partida, através da leitura literária, para a educação da sensibilidade estética, uma vez que o contato permanente com esse tipo de texto, como assegura Antônio Cândido (2011), “[...] manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos; ela é uma forma de conhecimento [...]” (CÂNDIDO, 2011, p. 244). Ou seja, o modo como a Literatura atua sobre o leitor contribui, de certa forma, para a ampliação da sua visão de mundo, assim como auxilia na elaboração de sentidos, revelando o lado oculto de determinadas

verdades aparentes da sociedade brasileira. Nesse sentido, temos, como exemplo, as questões relacionadas a temáticas que fazem parte da sociedade brasileira, como o racismo, o capacitismo, a homofobia, a figura da mulher na sociedade, direitos e deveres do cidadão, a construção das relações humanas e tantos outros.

A Literatura, dessa forma, diminui o espaço entre ficção e realidade através de sua representação artística, uma vez que, segundo os PCN'S (1998), “o texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética” (BRASIL, 1998, p. 27). Dessa forma, possibilita ao leitor refletir conceitos construídos e reproduzidos ao longo do tempo e questionar outros, antes inquestionáveis. É uma fonte de esclarecimento, como defende Edgar Morin (2005) em *A cabeça bem-feita*: “É, pois, na Literatura que o ensino sobre a condição humana pode adquirir forma vívida e ativa para esclarecer cada um sobre sua própria vida” (MORIN, 2005, p. 49).

Em outras palavras, através do contato permanente com a Literatura, o leitor vive experiências fictícias, relacionando-as com outras realidades presentificadas nos textos, podendo assumir-se como humano, capaz de pensar de forma crítica, questionar o que lhe é dito e de posicionar-se diante dos acontecimentos a que está e/ou estará exposto.

Confirmamos, deste modo, a Literatura como um bem incompressível, indispensável para a formação humana, uma vez que é a partir da leitura literária que o leitor tem a possibilidade de discutir determinadas atitudes padrões, fazendo uso do exercício da liberdade através do ato de ler. Destacamos, assim, a força humanizadora da Literatura e as suas possibilidades de comunicação, ou seja, a fruição estética.

## **COMO SELECIONAR TEXTOS LITERÁRIOS PARA SEREM TRABALHADOS EM SALA?**

Cosson (2014) destaca alguns fatores determinantes para escolha de textos literários, como as regras dos programas que determinam a seleção dos textos em consonância com os fins educacionais, a legibilidade dos textos e as condições oferecidas para que a leitura literária possa acontecer na escola, mas destaca o fator determinante: “cabedal de leituras do professor” (COSSON, 2014, p. 32). O repertório do docente, neste caso, é fator primordial para a permanência da Literatura em sala de aula.

Ademais, o nosso pensamento coaduna-se com o de Cândido (2011), mais uma vez, quando destacamos que a Literatura tem importância equivalente em vários setores da sociedade: na escola, na família e em outros grupos. Defendemos que todas as manifestações criadas pela sociedade sejam

fortalecidas pela presença da Literatura, posto que diferentes crenças e valores são apresentados por meio de formas literárias diversas, afinal, ainda segundo o autor, “ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado” (CANDIDO, 2011, p.176), ou seja, sem entrar em contato com outras realidades através da ficção, seja ela a forma que for. Sobre isso, Todorov (2009) complementa que o contato com a Literatura “nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo” (TODOROV, 2009, p. 24). Diante dessas colocações, pensamos a escola, enquanto instituição social, no papel de defender, promover e manter o acesso dos estudantes ao texto literário de forma a anteceder esse contato no ensino médio.

A Literatura, no sentido mais amplo, apresenta-se como uma necessidade de todos os estudantes da escola pública e privada, uma vez que se configura como direito. Dessa forma, nenhum sujeito poderá ser excluído desse contato. E à escola pública, cabe prezar por essa aproximação, desde cedo. Assim, os aprendizes farão uso desse instrumento libertador e transformador que é a Literatura, potencializando ações capazes de modificar a si mesmos e que, posteriormente, repercutirão na sociedade em busca de uma sociedade mais igualitária. Cândido (2011) ainda reflete sobre a existência do equilíbrio da sociedade sem a presença da Literatura: “[...] talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (CANDIDO, 2011, p. 177). Nessa perspectiva, o ser humano, por ser sujeito agente da sociedade, necessita de um fator que lhe confirme a sua humanidade.

Acreditamos, portanto, que essa garantia do equilíbrio social deve estar presente nos estabelecimentos escolares, de forma a contribuir com uma organização social mais igualitária, fazendo valer o direito de todos os estudantes de desenvolver a consciência do que é indispensável para si e para o próximo, pondo em prática a humanização. Esse pensamento também é defendido por Irandé Antunes (2009):

Outrossim, a leitura nos dá o poder de imersão, confere-nos o poder de enxergar e perceber o que nos circunda, a fim de, como cidadãos, assumirmos nossos diferentes papéis na construção de uma sociedade que respeite a lógica do bem coletivo e dos valores humanos (ANTUNES, 2009, p. 193).

A organização social pretendida pelo leitor por meio da Literatura, portanto, é essencial para a formação de cidadãos conscientes e humanizados. Assim, o aluno terá sempre participação ativa na sociedade. Em outras palavras, o sujeito precisa gozar do direito à Literatura para se tornar (mais) humano. Antonio Candido (2011) ainda destaca que:



[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CÂNDIDO, 2011, p. 177).

Assim, ratificamos que à Literatura não pode ser negado o seu papel formador, seja dentro ou fora das escolas em geral. Não se trata, portanto, de uma experiência neutra; pelo contrário: ela (a Literatura) assume e questiona as diversas posições do leitor na sociedade, orientadas pela própria realidade que o cerca. Vale ressaltar, ainda, que a Literatura se apresenta para além dos problemas vivenciados pelo leitor; é uma ponte que amplia as possibilidades de convivência com todas as suas situações, sendo elas adversas ou não.

Nessa perspectiva, confirmamos que a apropriação, por parte do leitor, do texto literário revela-se como uma experiência indispensável para que este se torne mais humano. Vale ressaltar que, quanto mais o leitor se entregar ao texto literário, mais rica será a sua experiência estética. Para tanto, o professor se apresenta como principal responsável por facilitar o encontro entre estudantes e o texto literário. Por isso, defendemos a prática do letramento literário na escola. Esse termo foi introduzido no Brasil na década de noventa por alguns pesquisadores, dentre os quais se destacam Graça Paulino e Rildo Cosson (2009). Ambos defendem que o letramento literário é o “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67) e, portanto, é diferente dos demais tipos de letramento. E é essa singularidade que permite ao leitor viver experiências diversas. Para isso, segundo Cosson (2016), a escola precisa compreender que:

[...] o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura [...], mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2016, p. 23).

O letramento literário tem fins de humanizar pela palavra numa relação de construção e reconstrução de sentidos. No entanto, o que temos é a descaracterização do uso dessa palavra, dito de outra forma, da literatura. Se de um lado temos a exigência do domínio de informações sobre Literatura juntamente com as imposições de leituras descontextualizadas, do outro lado temos, através do estudante, a possibilidade de trabalhar com o texto literário a partir de experiências tanto da leitura individual como da leitura compartilhada. A leitura literária, mais do que nunca, deve assumir seu lugar

na escola “[...] como centro das práticas literárias [...] e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras” (COSSON, 2016, p.23).

Nesse contexto, o objetivo primordial é requerer o espaço que a Literatura brasileira, dentro do componente de Língua Portuguesa, deve ter na perspectiva escolar a fim de contribuir com a proficiência leitora dos estudantes que compreendem o ensino fundamental e, conseqüentemente, o médio, ambos da escola pública. Acreditamos que o exercício regular da leitura literária desde cedo na escola contrarie os pressupostos criados pelo senso comum acerca desse tipo de leitura. A leitura literária, desse modo, deve contemplar a todos, como argumenta Lajolo (2001):

[...] a leitura literária também é fundamental. É a literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias (LAJOLO, 2001, p. 106).

E, para que isto ocorra, ratificamos que a Literatura não se reduz à leitura de obras várias, mas que transcende ao conteúdo e à forma apresentados por ela aliados às experiências dos leitores. Trata-se, assim, da experiência literária. Sobre isso, Cosson (2014) esclarece que:

O ensino da literatura deve ter como centro a experiência do leitor. Nessa perspectiva, é tão importante a leitura do texto literário quanto às respostas que construímos para ela. As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras (COSSON, 2014, p. 27).

Dessa forma, o texto literário é destacado como objeto de letramento e, conseqüentemente, como prática social e, como tal, responsabilidade da escola, como já mencionado anteriormente. O autor preconiza, assim, que é necessário mudarmos os rumos da escolarização da Literatura para que o seu papel humanizador, de fato, seja cumprido. Mais do que nunca, a construção de sentidos a partir da leitura dos textos literários deve ser priorizada.

Ler textos vários não é o bastante nesse processo de letramento literário. Há a necessidade de expandir essas leituras, uma vez realizadas, com experiências capazes de dar sentido ao mundo por meio do que dizem as palavras.

Nesse sentido, cabe à escola e ao professor atentarem-se ao processo de escolarização desse tipo de leitura. Nessa perspectiva, Soares (1999) destaca alguns aspectos necessários para que a escolarização, a fim de evitar que o sentido seja forjado, aconteça no ambiente escolar. São eles: a

biblioteca ou salas de leitura, que determinam como, quando, o que e por quanto tempo ler; a leitura e o estudo dos textos literários realizados em sala de aula.

No entanto, segundo a autora, por muitas vezes, o objeto literário é transformado em pedagógico com todas as exigências que lhe cabe. E, como forma de inibir tal inadequação, a pesquisadora ainda destaca que o texto literário precisa ser compreendido como uma elaboração estética com inúmeras possibilidades de atribuição de sentidos. Desse modo, respeitar o que o texto literário diz, assim como as diferentes possibilidades de construção de sentido, faz parte da adequada escolarização do mesmo.

Além disso, Soares (1999) destaca que a escolarização adequada da literatura é aquela que aproxima o leitor das práticas de leitura que ocorrem no contexto social em que ele é inserido, considerando também as atitudes e os valores que correspondem ao ideal de leitor que se pretende formar.

Vale destacar que, para além do desenvolvimento das habilidades linguísticas, aspectos importantes da Literatura devem fazer parte dessa escolarização. As funções social e humanizadora devem estar em destaque, conforme cita Cândido (2011):

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CÂNDIDO, 2011, p. 180.)

Em outras palavras, é através da experiência que o sujeito leitor tem com a leitura literária que o faz, de fato, um sujeito capaz de ampliar sua visão de mundo. E, caso contrário, lhe seja negado a oportunidade de apreensão da representação simbólica das experiências humanas a partir do objeto de leitura, o aspecto humano deixa de existir. A Literatura, segundo a BNCC (2018), deve ser ofertada ao leitor em forma de arte, relacionando o real e o imaginário a partir do contato com o universo fabulado e das representações poéticas.

Portanto, defendemos que, nas aulas de Língua Portuguesa, desde cedo, seja assegurado ao estudante a fruição estética, aspecto importante que confere à Literatura, segundo Cândido (2011), sua força humanizadora:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das

emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2011, p. 182).

Inegavelmente, a Literatura ocupa lugar indispensável na formação humana e se constitui não somente como um direito, mas como uma necessidade de equilíbrio do homem e da sociedade. Portanto, mais uma vez, ressaltamos a importância do sujeito leitor experimentar a fruição estética continuamente, sob orientação do professor de Língua Portuguesa em espaço de aulas presenciais ou não, com fins no desenvolvimento dos conhecimentos fundamentais para conviver com o que a sociedade impõe. Acreditamos que, através desta dinâmica, a liberdade do leitor contribuirá para o rompimento com determinados tipos de preconceito e contribuirá para a formação de sujeitos mais críticos e atuantes.

Ainda sobre as consequências que a leitura literária pode implicar na formação do leitor, assim como a função da escola e, mais especificamente do professor em oportunizar meios e momentos de contato do aluno com a leitura literária, eis a colaboração de Todorov (2009):

Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros, e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2009, p. 23-24):

Nesse viés, o autor (2009) salienta a necessidade dos sujeitos aprendizes terem referências de pessoas leitoras, seja em casa, seja na escola. Neste caso, ressaltamos que a oportunidade de parte significativa do alunado da escola pública em manter contato com o texto literário é na escola. Sendo assim, o professor pode se tornar a única e principal referência para muitos. Dessa forma, vale refletir sobre o potencial formador do docente no que concerne ao ensino da leitura literária em diferentes contextos de aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo, ratificamos a necessidade urgente de potencializar reflexões acerca das possibilidades de trabalho com o texto literário, sobretudo no ensino fundamental, em aulas de língua

portuguesa, considerando a organização dos documentos curriculares vigentes, o conceito e estudos acerca do letramento literário associado ao ensaio de Cândido (2011) que aborda o direito à Literatura.

Dessa forma, temos a prática com o texto literário imprescindível em contextos diversos de aprendizagem, incluindo o remoto e o híbrido. Nesse sentido, defendemos que, ao oportunizar o contato do estudante com o texto literário, o docente, mediador desse processo, deve considerar as atividades que possam ser úteis ao aprendiz, fazendo-o usufruir tanto da forma textual como dos significados atribuídos ao objeto de estudo, o texto literário. Deste modo, o sujeito leitor participará ativamente da comunicação literária e, conseqüentemente, se tornará protagonista do seu fazer.

A partir das possibilidades de abordagem da Literatura na escola pública, defendemos a promoção de oportunidades que permitam ao discente relacionar-se com o texto, considerando o contexto que o cerca, assim como os seus conhecimentos prévios. Assim, os conhecimentos relacionados à significação do texto literário não estarão restritos às informações dos movimentos literários; pelo contrário, o nível de compreensão leitora, possivelmente, será modificado, ampliado, incentivando leitores nessa ação mediada pelo docente do ensino fundamental.

E, assim, destacamos que a mudança de postura, tanto da instituição escolar quanto do professor, deve ser efetivada o quanto antes, proporcionando o contato do leitor com o objeto transformador, o texto literário. Para isso, é necessário que o docente compreenda que o ensino do texto literário “trata-se, prioritariamente, de formar leitores literários, em outras palavras, de ‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito” (BRASIL, 1998, p.55).

Portanto, é imprescindível fomentar o encontro do estudante com a leitura literária, pois ela proporciona “os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (COSSON, 2016, p. 30). Acreditamos que, a partir desse encontro, o sujeito aprendiz terá a oportunidade de se apropriar da Literatura, associando tal experiência aos seus conhecimentos prévios a fim de ampliar, para além do seu repertório linguístico, a sua capacidade de se tornar mais humano a partir das experiências de suas leituras.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM**. Brasília: MEC, 2006.

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

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará/Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Fortaleza: SEDUC, 2019.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 6. reim. São Paulo: Contexto, 2016.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2001.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, Tânia M.K.; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). **Escola e literatura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed.; 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

## CAPÍTULO 15

### A IDENTIDADE DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DE MARACANAÚ E A FORMAÇÃO CONTINUADA: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

*Claudiana Ferreira Almeida do Nascimento  
Raquel de Maria Queiroz Barross*

#### RESUMO

Este artigo discorre acerca dos saberes docentes a partir de diferentes perspectivas e que se complementam: Saviani (1996), Tardif (2014), Pimenta (2002) e Imbernón (2012). Trata-se de uma investigação realizada com professores de Língua Portuguesa do município de Maracanaú através de questionários online, compreendendo tópicos da construção identitária desse grupo de docentes que se articulam à necessidade da formação continuada ofertada pela rede municipal, principalmente. As análises realizadas ao longo dessa pesquisa notabilizam a importância de estabelecer uma relação direta com o perfil dos professores de Língua Portuguesa, especialmente no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental, e os saberes a serem (re)construídos, objetivando a melhoria das práticas pedagógicas e a formação de cidadãos críticos.

**Palavras-chave:** Formação continuada, Língua Portuguesa, saberes docentes.

#### INTRODUÇÃO

O presente estudo discorre acerca do perfil do professor de Língua Portuguesa de anos finais do ensino fundamental da rede pública de Maracanaú-Ceará e da sua perspectiva sobre a finalidade das formações continuadas ofertadas pela Secretaria de Educação deste município. Trata-se de um perfil exemplificador, com propósito de contribuir para compreensão alargada sobre quem são esses profissionais em termos de gênero, escolarização, faixa etária, concepções de saberes implementados nas formações continuadas e perspectivas em relação a sua prática pedagógica.

Para tanto, é oportuno ressaltar que, no Brasil, o perfil do professor sempre foi modelado pelas transformações políticas, sociais e econômicas pelas quais o país passou ao longo de sua história. Desde os primeiros anos de colonização até a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, em 1996, a profissão docente moldou-se constantemente por uma série de reformas, ideologias e desafios que subjazem às necessidades de um país subdesenvolvido e em constante mudanças.

Na etapa do ensino fundamental, verifica-se um perfil docente multifacetado, o que reflete também as complexidades do sistema educacional brasileiro, bem como sua busca incessante por melhorias no ensino. Desde a homologação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2018), verifica-se

a necessidade de balizar o retrato docente doravante a convergência entre habilidades pedagógicas sólidas e a capacidade de atuar com sensibilidade a partir das dimensões sociais e afetivas dos estudantes.

Assim, o perfil do professor de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental deve, de acordo com a Base Nacional Curricular Comum (2018), combinar conhecimentos acerca da língua com habilidades pedagógicas que promovam a ampliação de letramentos. Atuando de forma inclusiva e reflexiva, esse retrato docente busca promover a combinação de diversas práticas sociais constituídas pelos eixos de oralidade, leitura, escrita, análise linguística/semiótica e por outras linguagens, considerando sempre a diversidade dos adolescentes e os contextos socioculturais em que estes se inserem.

Ressalta-se, ainda, que nesta etapa da educação básica, são fornecidas ferramentas essenciais para a construção do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem, o estímulo ao pensamento crítico e o preparo do estudante para os desafios futuros.

Nesse limiar, a relevância desta pesquisa efetiva-se ao se discutir o papel da educação como um processo social de formação, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. O foco então recai no perfil dos profissionais que atuam na educação pública de Maracanaú, sobretudo os que lecionam o componente de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental.

Logo, o objetivo dessa pesquisa foi analisar o perfil de professores de Língua Portuguesa da rede pública municipal de Maracanaú-Ceará lotados em turmas de sexto ao nono ano do ensino fundamental, considerando aspectos como gênero, escolarização, faixa etária, as concepções de saberes adquiridos nas formações continuadas e suas perspectivas em relação à prática pedagógica.

## **A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E OS SABERES DOCENTES NO BRASIL**

A figura do docente brasileiro possui raízes atreladas à educação jesuítica no período colonial. Com o propósito de catequizar os povos indígenas, a Companhia de Jesus buscava propagar a fé cristã nas colônias europeias. Assim, por mais de dois séculos, os jesuítas foram os principais atores no ensino brasileiro, corroborando para a fundação de colégios baseados no ensino religioso e nas humanidades clássicas. Somente em 1759, com a expulsão desses religiosos por Marquês de Pombal, o ensino passou a ser controlado pelo Estado português.

À vista disso, criaram-se as chamadas aulas régias, em que se ministravam disciplinas específicas, como gramática, latim e matemática, contudo, por professores sem formação adequada, resultando num ensino precário e fragmentado.



Segundo Gatti (2009), somente com a independência do Brasil, a educação passou a ser uma preocupação crescente para a construção da nova nação que surgia. Desse modo, em 1827, a primeira legislação educacional versava sobre a criação de escolas de primeiras letras em todas as vilas e cidades do Brasil Império e regulamentava a atuação docente. Entretanto, apesar desses esforços, a valorização do professor era muito limitada e, de igual natureza, a formação docentes mantinha-se insuficiente e informal.

Somente no século XX, ainda em concordância com os estudos de Gatti (2009), a profissionalização do magistério começou a ganhar força em razão das escolas normais, as quais objetivavam preparar professores para a educação básica. De 1930 a 1945, na Era Vargas, reformas significativas foram implementadas no cenário brasileiro, como a ampliação da formação de professores e a criação de instituições voltadas ao ensino técnico e superior. Posteriormente, em 1934, a Constituição vigente reconheceu a educação como um direito e dever do Estado, indicando a necessidade de uma legislação específica que organizasse o sistema educacional brasileiro.

Dessa forma, implementou-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961, a qual organizou o sistema de ensino no Brasil e regulamentou a profissão docente no país, reforçando a importância da educação básica e superior e evidenciando a necessidade de formação continuada de professores.

Não obstante, percebe-se que o processo educacional no Brasil moldou-se a partir de uma elite privilegiada. Desde os primeiros momentos de sua organização, a educação voltou-se a uma parcela da população pertencente à aristocracia. Desse modo, o cenário político conservador também foi responsável pela criação de instituições como as Escolas Normais, os Institutos de Formação e os Cursos de Magistério, estruturas fundamentais para a formação de professores. Referidas instituições originaram-se com o propósito de profissionalizar a docência, porém, ao mesmo tempo, mantiveram uma forte conexão com os valores da elite dominante e com a moral cristã, perpetuando uma visão de educação voltada para uma elite social, econômica e cultural.

Apenas em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB garantiu maior autonomia pedagógica às escolas e estabeleceu diretrizes para a valorização do magistério, reconhecendo a necessidade de formação específica para os professores em nível superior. Desde então, a profissão docente no Brasil vem enfrentando desafios e avanços, como a constante busca por melhores condições de trabalho, valorização profissional e aprimoramento das práticas pedagógicas.

Nessa conjuntura, em conformidade com os escritos de Almeida (2006) e Gatti (2014), a formação de professores do Ensino Fundamental ainda enfrenta desafios no tocante à formação inicial, as quais se mostram ainda insuficientes ou inadequadas, o que pode ocasionar impactos na qualidade do ensino. Consubstancialmente, Melo e Leite (2020) sinalizam que, apesar das inúmeras tentativas de

valorização do magistério, tais como políticas de formação continuada e valorização salarial, as condições de trabalho e a desvalorização profissional ainda se configuram como um grande obstáculo.

Consoante Tardif (2014), a profissionalização da docência passa, necessariamente, pelo reconhecimento dos saberes docentes. Os saberes de que fala o autor, entretanto, não são apenas aqueles habitualmente atribuídos à docência por força das ciências da educação, mas saberes próprios da realização da prática docente.

De igual natureza, Imbernón (2017) ratifica que é imprescindível a formação permanente do professor, a qual consiste na reflexão sobre a sua prática, na partilha de experiências e na autoavaliação da sua prática, trazendo benefícios para a escola. Dessa forma,

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc, realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. Isso supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo devem ser questionados permanentemente (IMBERNÓN, 2017, p.51).

No que concerne à formação continuada de profissionais do magistério da educação básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9394 de 1996, aduz, em seu artigo 61, a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço, com aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Para Freire (2011), é imprescindível que a formação de professores seja um processo dinâmico, reflexivo e, principalmente, comprometido com a transformação social. Por isso, é necessário que os professores, ao longo de suas práticas pedagógicas, desenvolvam sua autonomia para construir, a partir do engajamento com o contexto de seus estudantes, uma educação, ao mesmo tempo, crítica, ética e libertadora.

Por sua vez, Saviani (2009) elucida que os diversos eventos históricos brasileiros moldaram tanto as políticas educacionais quanto o processo de formação de professores, principalmente no que concerne às lutas de classe, às relações de poder e às influências externas que interferem diretamente no sistema educacional. Para o autor, historicamente, as universidades nunca se preocuparam com a formação específica do professor, ou seja, não existem, precipuamente, estratégias voltadas à metodologia de ensino nem à organização curricular a partir das condições sociais e históricas a que o processo educativo se submete.

Dessa forma, há nitidamente uma luta entre dois modelos de formação de professores, quais sejam:

- a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar;
- b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. (Saviani, 2009, p. 149)

Como se percebe, Saviani (2001) sugere que a prática pedagógica precisa ser planejada, consciente e, principalmente, orientada de acordo com uma visão crítica da sociedade, com a finalidade de transformar a realidade. Entretanto, o que prevalece é o modelo em que o professor tem apenas de dominar conteúdos dos componentes nos quais irá lecionar. Enquanto o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos relaciona-se ao que é ensinado e aos saberes que devem ser transmitidos, o modelo pedagógico-didático se concentra na forma de ensinar e no processo de aprendizagem. Avista-se, dessa forma, não uma omissão de um modelo em detrimento ao outro, mas um confronto entre os dois.

Ainda consoante Saviani (2001), o sistema educacional nacional sempre manteve um viés conservador, vinculando-se à manutenção das desigualdades. Paralelamente, Pereira (2020, p. 417) alerta que a formação de professores no Brasil, assim como em outros países pobres, prescreve um modelo “permanente, flexível, calcado em competências e centrado peremptoriamente no pragmatismo do cotidiano”, o que resulta em um ensino fragmentado e de qualidade instável. Isso fortalece o controle do capital sobre o ensino, anulando o poder de transformação da educação e tangenciando a mediação entre o conhecimento acumulado pela humanidade e a classe dos trabalhadores.

Nesse sentido, a educação atrela-se aos interesses da classe dominante e do capital, isto é, torna-se a principal ferramenta empregada a serviço da dominação e da manutenção da hegemonia, abandonando assim seu caráter transformador. De igual natureza, esse caráter hegemônico da educação no Brasil esteve estreitamente vinculado ao padrão eurocêntrico de cultura, nos moldes da colonização.

Todavia, nas reflexões pautadas nos fundamentos da pedagogia histórico-crítico, em que se baseia o materialismo histórico-dialético, a educação pode se configurar como instrumento de transformação social. Ao garantir que a educação transmita não apenas conhecimento, mas, sobretudo, desenvolva a criticidade de seus discentes para que compreendam e atuem na transformação social, Pimenta (2002) salienta que a formação do professor não pode ser apenas acadêmica ou técnica, ou seja, a construção da identidade docente deve integrar saberes teóricos, práticos e políticos.

À luz de seus estudos, Pimenta (2002) identifica três saberes docentes, em que sua integração permite ao professor construir uma prática pedagógica eficaz, crítica e comprometida com a qualidade educacional:

1. Saberes da experiência: construídos ao longo da trajetória do professor enquanto estudante;
2. Saberes do conhecimento: relacionados à área em que o professor irá atuar, isto é, refere-se ao conhecimento acadêmico e científico que o educador adquire ao longo de sua formação, como as teorias pedagógicas, os conteúdos curriculares e os princípios dos componentes curriculares em que leciona.
3. Saberes pedagógicos: produzidos na ação, mediante a habilidade do docente de aplicar teorias e conceitos no cotidiano da sala de aula, adaptando-os às necessidades dos discentes e ao contexto específico.

De acordo com a autora (2009), há a necessidade de se reformular a prática docente para a melhoria dos processos de ensino. Assim, a formação contínua de professores deveria ser pautada não apenas em seus saberes, mas, sobretudo, na reflexão sobre eles. De igual natureza, o professor que não utiliza seus conhecimentos e também não analisa criticamente suas próprias práticas, certamente terá percalços para vislumbrar algum resultado satisfatório em sua atuação.

Dessa maneira, o professor é um profissional que precisa, diariamente, utilizar os conhecimentos que possui e analisar sua atuação pedagógica, renovando seus saberes por meio da reflexão sobre sua própria prática e questionando constantemente suas certezas em relação ao ensino.

Nesse viés, a pesquisadora (2009) aponta que a constituição da identidade docente molda-se a partir de suas formações, vivências e experiências acumuladas ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Assim, sua construção forma-se através de uma reflexão crítica, em que, individual ou coletivamente, os professores se envolvem, compartilham vivências, geram conhecimento e promovem transformações. Logo, a ação docente é impregnada de intencionalidade, disposição, flexibilidade e compromisso presentes tanto nas formações dos professores quanto nas práticas pedagógicas e nas experiências vividas ao longo da vida. Além disso,

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. (PIMENTA; SEVERINO, 2009, p. 15).

Embora Saviani (1996) não sistematize os saberes docentes da mesma forma que Pimenta (2002), o pesquisador insere a formação e a atuação dos professores dentro da Pedagogia Histórico-Crítica, enfatizando a relação entre conhecimento, prática docente e transformação social.

Nessa conjuntura, Saviani (1996) reforça que o educador necessita conhecer e compreender o processo educativo. Dessa forma, para aprender continuamente, é necessário passar por uma formação adequada e adquirir os conhecimentos essenciais para a prática da educação.

Portanto, são essas concepções que determinarão os tipos de saberes que deverão ser mobilizados cotidianamente em sala de aula e/ou fora dela. Sintetizando Saviani (1996), indicam-se os seguintes saberes:

1. Saber atitudinal: Refere-se à personalidade e identidade do professor, expressas de forma espontânea e sistemática na sua prática profissional.
2. Saber crítico-contextual: Envolve a compreensão de que os alunos estão inseridos em uma sociedade e o professor deve entender esse contexto para ensinar de maneira eficaz.
3. Saber específico: Relaciona-se aos conhecimentos das disciplinas que compõem o currículo, como ciências naturais, artes e ciências humanas.
4. Saber pedagógico: Base teórica da educação, fundamentada nas teorias educacionais das ciências da educação.
5. Saber didático-curricular: Refere-se à interação entre professor e aluno, envolvendo os conhecimentos necessários para organizar e conduzir as atividades pedagógicas na sala de aula.

Quando se observa a construção da identidade do docente e a situação deste nesse contexto, percebem-se, também, suas fragilidades e os seus desafios, a partir do desenho que se tem de sociedade pós-moderna. Assim, formar professores para educação básica, em qualquer contexto, requer pedagogia e ensino.

Neste cenário, o docente de Língua Portuguesa que atua nos anos finais do Ensino Fundamental deve ser capaz de mediar o conhecimento de forma dinâmica, levando em consideração as diferenças culturais e socioeconômicas dos discentes, conforme leciona a BNCC:

"O professor de Língua Portuguesa deve ser capaz de estimular a reflexão crítica dos alunos sobre a língua e suas funções, considerando as diferentes linguagens, suas formas e finalidades, e promover práticas de leitura e de produção de textos que contemplem a diversidade dos gêneros e dos meios de comunicação." (BRASIL, 2018, p. 156)

À vista disso, a competência em gestão de sala de aula, a capacidade de planejamento didático, bem como o emprego de metodologias ativas de aprendizagem são pontos essenciais para o sucesso do educador nesse nível. Ademais, o aspecto afetivo também é destacado, com a necessidade de o docente criar um ambiente de acolhimento, respeito e incentivo à aprendizagem, algo que é apontado por Freire (1996) em sua concepção de educação crítica e libertadora.

## O território da prática docente em Maracanaú como espaço de pesquisa

Para atender aos anseios desta pesquisa e proporcionar uma compreensão mais enriquecedora e abrangente do fenômeno em questão, a metodologia adotada compreendeu uma abordagem quanti-qualitativa. Esse procedimento estruturou-se com base em questionários semi estruturados elaborados no *Google Forms*, uma plataforma digital amplamente utilizada para a criação e a distribuição de formulários online. A escolha dessa ferramenta se deu pela sua facilidade de acesso e por possibilitar a coleta eficiente e organizada das respostas. Dessa forma, as questões foram elaboradas com o objetivo de capturar informações sobre o perfil dos professores de Língua Portuguesa, focando em aspectos como gênero, escolarização, faixa etária, formação continuada e perspectivas pedagógicas.

Por conseguinte, a distribuição do questionário se deu por meio de grupos de *WhatsApp*, com os quais as pesquisadoras já possuíam contato. Elegeu-se este aplicativo como ferramenta de distribuição devido à sua ampla utilização e popularidade, o que alargou o alcance a uma amostra diversificada de professores. Além disso, a facilidade de compartilhamento de links e o caráter informal da plataforma contribuíram para a alta taxa de adesão e respostas.

Após o recebimento das respostas, os dados foram organizados e analisados quantitativamente e qualitativamente. Isso posto, as respostas objetivas foram analisadas por meio de percentual, enquanto as respostas dissertativas foram analisadas de maneira qualitativa, com o objetivo de identificar padrões e possíveis tendências nas percepções e práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa de Maracanaú-CE.

De acordo com o Museu Virtual de Maracanaú (2023), a emancipação política deste município foi fruto de um longo processo iniciado em 1953, com diversas tentativas frustradas ao longo dos anos. Após esforços de movimentos diversos, um plebiscito realizado em 6 de março de 1983 aprovou sua separação da cidade de Maranguape. A criação oficial do município ocorreu em 4 de julho de 1983, com a sanção da Lei Estadual nº 10.811.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a população de Maracanaú-CE, em 2022, foi estimada em 234.509 habitantes, enquanto sua área de unidade territorial foi calculada em 105,084 km<sup>2</sup>. Seu nome advém do tupi, denotando “lagoa onde as maracanãs bebem”, em alusão à grande quantidade de aves que sobrevoavam suas lagoas durante o desenvolvimento do povoado.

No ano de 2023, ainda de acordo com indicadores do IBGE, Fortaleza, Maracanaú e Caucaia lideraram o ranking do Produto Interno Bruto (PIB) do Ceará, destacando-se como cidades com melhores desenvolvimento econômico do Brasil. Assim, mesmo sediando um dos maiores polos industriais do Ceará, Maracanaú representa apenas 6,63% do PIB estadual.

Em paralelo à emancipação do município, Moreira e Lima (2022) traçam a evolução da Secretaria de Educação de Maracanaú, dividindo-a em quatro fases: gestação e nascimento (1985-1992), infância (1993-2004), adolescência (2005-2012) e maturidade (2013 em diante). Durante as fases de adolescência e maturidade, foram implementadas diversas iniciativas voltadas para a formação e valorização dos professores no município, conforme se resumem a seguir:

- *Gestação e Nascimento* (1985-1992): Este período marca a criação da Secretaria de Educação, estabelecida logo após a emancipação de Maracanaú. Nesta fase inicial, a instituição começou a estruturar o sistema educacional do município, enfrentando desafios típicos de uma nova administração, como a organização de escolas e a definição de políticas educacionais básicas.
- *Infância* (1993-2004): Durante esta fase, a Secretaria concentrou-se na expansão da rede escolar e na melhoria da infraestrutura educacional. Foram implementados programas para aumentar o acesso à educação e iniciadas as primeiras iniciativas de formação continuada para professores, visando aprimorar a qualidade do ensino.
- *Adolescência* (2005-2012): Caracterizada pela busca por maior eficiência e qualidade, a Secretaria implementou políticas de formação continuada mais robustas para os docentes, estabeleceu parcerias com instituições de ensino superior e criou núcleos de apoio pedagógico. Além disso, foram desenvolvidos planos de carreira para valorizar os profissionais da educação.
- *Maturidade* (2013 em diante): Nesta fase, a Secretaria consolidou as políticas anteriores e introduziu inovações, como a integração de tecnologias educacionais no processo de ensino-aprendizagem. Houve também um foco maior na pesquisa e na inovação pedagógica, incentivando os professores a participarem de projetos que visam aprimorar as práticas educativas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

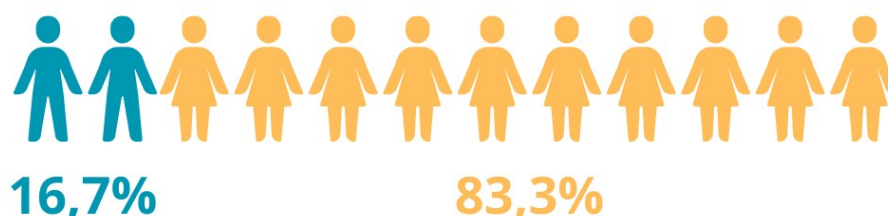
De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica<sup>6</sup> (2023), o Brasil contabilizou 1.861.118 de professores na rede pública de ensino, em 2023. Desse total, 78,8% são mulheres. Por sua vez, no município em estudo, somaram-se 74 professores atuando do 6º ao 9º ano do ensino fundamental no componente de Língua Portuguesa, sendo 92,3% servidores efetivos e 7,7% contratados temporariamente.

Em termos de identificação, conforme gráfico 1, a maioria dos respondentes também declarou-se do gênero feminino e, segundo a classificação do IBGE por cor ou raça, 55,6% se

<sup>6</sup> Trata-se de uma publicação realizada pelo “Todos Pela Educação”, em parceria com a Fundação Santillana e da Moderna. Seus indicadores se baseiam em pesquisas do IBGE (Instituto Brasil de Geografia e Estatística), do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e MEC (Ministério da Educação), além de análises e recortes elaborados com base nos microdados públicos.

consideraram pardos, seguidos por 36,1% que se identificaram como brancos e por apenas 8,3% que se autodeclararam negros.

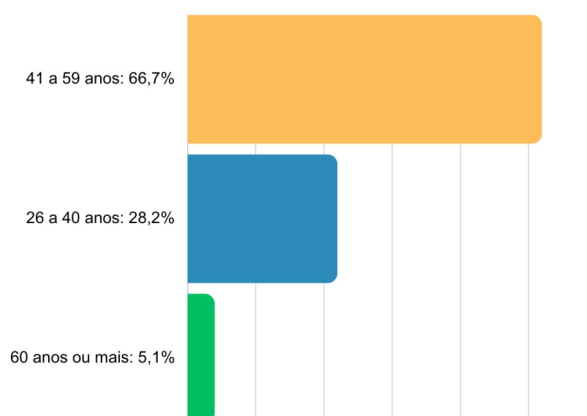
**Gráfico 1 - Perfil de identificação de gênero**



Fonte: Elaboração própria (2025)

Conforme os dados apresentados no Gráfico 2, visualiza-se que a maioria dos docentes participantes da pesquisa encontra-se na faixa etária entre 41 e 59 anos (66,7%), seguida pelo grupo de 26 a 40 anos (28,2%) e, em menor proporção, por professores com 60 anos ou mais (5,1%). Não foram encontrados dados de professores entre 18 e 25 anos de idade. Esse perfil etário oferece elementos significativos para compreender o estágio de desenvolvimento profissional em que esses docentes se encontram, bem como suas possíveis necessidades formativas.

**Gráfico 2 - Faixa etária dos docentes**



Fonte: Elaboração própria (2025)

A expressiva presença de professores com idades entre 41 e 59 anos sugere um grupo com ampla trajetória na docência, cuja prática já se constituiu a partir de experiências consolidadas, saberes construídos no cotidiano escolar e um repertório metodológico próprio. Nesse sentido, é fundamental que os processos de formação continuada destinados a esse público reconheçam e valorizem os saberes experienciais, criando espaços de diálogo, reflexão e ressignificação das práticas pedagógicas. Formações com foco em atualização curricular, inovações tecnológicas, práticas inclusivas e



metodologias ativas podem gerar maior engajamento quando articuladas ao conhecimento prévio e à vivência acumulada.

O grupo de docentes entre 26 e 40 anos, embora em menor número, representa uma geração em processo de consolidação de sua identidade profissional. Para esses professores, a formação continuada pode assumir um papel de fortalecimento da prática pedagógica, oferecendo subsídios teóricos, metodológicos e também oportunidades de trocas intergeracionais com colegas mais experientes.

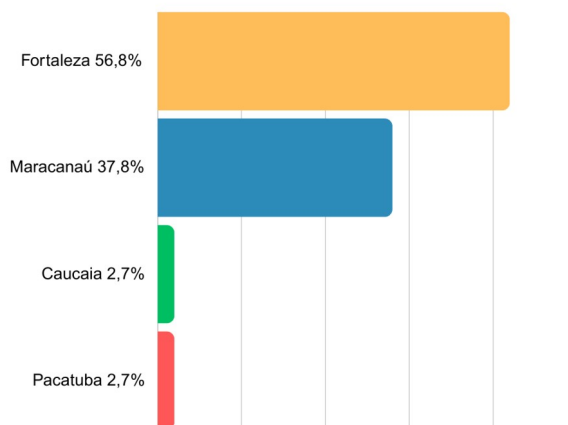
Em relação aos docentes com 60 anos ou mais, apesar de corresponderem a apenas 5,1% dos respondentes, também devem ser considerados nos planejamentos formativos. Muitas vezes, esse grupo traz uma escuta sensível das mudanças nas políticas educacionais e nos paradigmas de ensino, podendo contribuir significativamente com a memória institucional e com a reflexão crítica sobre os rumos da educação. No entanto, há uma necessidade da formação continuada em impulsionar os saberes pedagógicos citados em Pimenta (2002), oportunizando vivências que se relacionem com os atuais documentos norteadores e objetivos da educação.

Dessa forma, a análise da faixa etária dos docentes revela a importância de se pensar uma formação continuada plural, que reconheça os diferentes tempos da docência, promova o diálogo entre gerações e considere as necessidades específicas de cada etapa da trajetória profissional.

Conforme os dados apresentados no gráfico 3, a maioria dos professores não reside no município onde trabalha, reforçando os desafios logísticos a que o docente se submete ao ter que se deslocar para Maracanaú. Dependendo da distância entre sua residência e a escola de lotação, isso pode implicar em um desgaste físico e emocional, além de custos com transporte.

Ademais, o fato de o docente não residir no município pode afetar sua integração com a comunidade escolar. Professores que residem mais distantes podem ter menos envolvimento nas atividades extracurriculares, como reuniões de pais, eventos escolares e projetos comunitários.

**Gráfico 3 - Município em que reside os docentes**



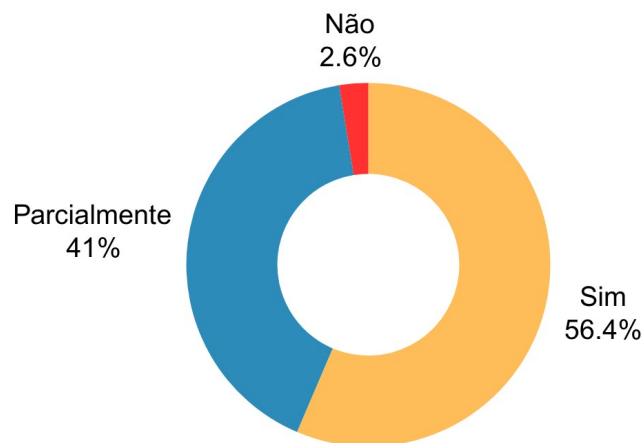
Fonte: Elaboração própria (2025)

De igual natureza, docentes não residentes em Maracanaú podem sentir um certo distanciamento da realidade local e das especificidades culturais e sociais da comunidade a que atende. Isso pode interferir em sua compreensão acerca das necessidades e dos desafios dos estudantes, além de dificultar sua adaptação e empatia com o contexto educacional em que está inserido.

Por outro lado, professores que vivem dentro do município tendem a ter uma conexão mais forte com o contexto socioeconômico e cultural da região, o que pode enriquecer sua prática pedagógica. Esses dados também fomentam questões acerca das políticas públicas de educação. Por que esses professores estão se deslocando para outro município? É uma escolha por falta de opções locais ou devido a incentivos de carreiras e salários mais atrativos? Isso pode indicar a necessidade de melhoria na infraestrutura educacional nos municípios mais afastados para atrair e reter profissionais qualificados.

Apesar de 20,5% dos respondentes considerarem sua formação acadêmica inicial suficiente para prepará-los para a prática docente no componente de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, a maioria dos profissionais (53,8%) acredita que sua formação colaborou apenas parcialmente. Esta manifestação é conceituada por Libâneo (2018) como currículo real, ou seja, o currículo que, de fato, acontece na sala de aula em decorrência do Projeto Político Pedagógico ou dos planos de ensino do professor. Há, ainda, 25,7% de professores que apontaram para a ausência de uma formação inicial sólida. Isso, por um lado, pode demonstrar a disposição do docente para melhorar sua prática. No entanto, esse processo de autoformação pode gerar cansaço ou frustração, especialmente se o acesso a cursos de qualidade for limitado ou se a carga de trabalho for alta.

Conversando com esses dados, o gráfico 4 a seguir relaciona a prática pedagógica dos docentes ao processo de inclusão escolar. Para 56,4% dos respondentes, suas aulas são inclusivas. A afirmação indica que o docente de Língua Portuguesa reconhece a diversidade dos educandos e a necessidade de uma educação que considere diferenças culturais, sociais, emocionais e cognitivas. Por outro lado, quando o professor admite que suas aulas são parcialmente inclusivas (41%) ou não inclusivas (2,6%), ele está expressando que há uma tentativa de lidar com essas diferentes necessidades, mas de forma incompleta ou insuficiente.

**Gráfico 4 - Perfil inclusivo nas aulas de Língua Portuguesa**

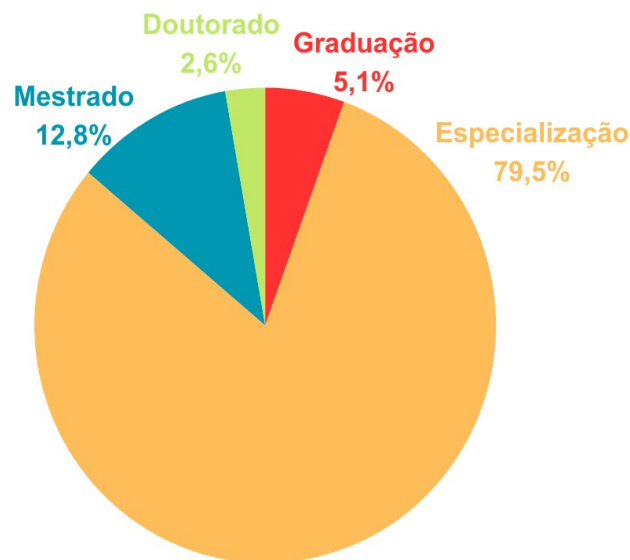
Fonte: Elaboração própria (2025)

À vista disso, pontua-se que a educação inclusiva, muitas vezes, é um componente marginalizado nos cursos de licenciatura, principalmente se os professores não possuem instrumentos ou conhecimentos técnicos para adaptar suas metodologias e estratégias pedagógicas de forma inclusiva.

Além disso, a afirmação de que as aulas são parcialmente inclusivas ou não inclusivas abre espaço para diversas reflexões sobre as práticas pedagógicas, os desafios da inclusão e as condições oferecidas ao professor para que ele possa atender plenamente a todos os discentes. Ao mesmo tempo, essa constatação é um convite à ação, tanto para o docente, que pode buscar maneiras de aperfeiçoar sua prática, quanto para a escola e o sistema educacional, que devem oferecer mais suporte e formações continuadas para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade para todos os estudantes.

Ademais, 69,2% dos respondentes consideraram de extrema importância as formações continuadas para o seu desenvolvimento como professor de Língua Portuguesa, enquanto os outros 30,8% avaliaram apenas como importante. Não houve respostas para os itens “pouco importante” e “não importante”.

Os dados apresentados revelam um panorama significativo da formação dos professores de Língua Portuguesa: 5,1% são apenas graduados, 79,5% possuem especialização, 12,8% têm mestrado e 2,6% alcançaram o doutorado. Esses números permitem a reflexão acerca de alguns aspectos centrais da formação docente e seus desdobramentos na prática pedagógica, conforme se verifica no gráfico 5:

**Gráfico 5 - Formação acadêmica**

Fonte: Elaboração própria (2025)

O primeiro dado que chama atenção é o percentual elevado de professores com especialização (79,5%). Esse número evidencia uma busca ativa por formação continuada, sobretudo em cursos *lato sensu*, o que pode ser entendido como um indicativo do compromisso da categoria com o aperfeiçoamento profissional. No entanto, é fundamental analisar a qualidade e o foco dessas especializações: elas estão, de fato, dialogando com as demandas da sala de aula e/ou com os desafios contemporâneos do ensino da Língua Portuguesa após a implementação da BNCC.

O número reduzido de docentes apenas com graduação (5,1%) também merece destaque, pois mostra que a maioria dos profissionais entende a formação inicial como um ponto de partida, e não de chegada. Esse dado é positivo e reforça a importância de políticas públicas que valorizem e incentivem o desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

Já os percentuais de professores com mestrado (12,8%) e doutorado (2,6%) indicam uma presença ainda tímida da formação *stricto sensu* no magistério da educação básica. Embora nem todos os contextos demandem uma formação acadêmica mais aprofundada, a presença de mestres e doutores nas escolas pode contribuir significativamente para a elevação da qualidade do ensino, especialmente quando essas formações estão voltadas à prática pedagógica e às metodologias de ensino. Além disso, esses profissionais podem atuar como formadores dentro das próprias redes de ensino, promovendo espaços de estudo, pesquisa e inovação didática.

Esses dados fomentam um desafio significativo: como potencializar a formação continuada de forma a garantir não apenas o acúmulo de títulos, mas a ressignificação das práticas docentes? Logo, é preciso investir em ações formativas que considerem o contexto sociocultural dos estudantes, os

multiletramentos, a educação literária, a educação linguística crítica e a construção de uma didática da Língua Portuguesa sensível às transformações do mundo contemporâneo.

Ademais, a formação continuada precisa ser (re)pensada como processo dialógico, colaborativo e situado, que vá além da certificação e promova efetivamente o desenvolvimento profissional dos professores. Para tanto, é essencial o fortalecimento de políticas públicas, a valorização da carreira docente e a criação de espaços formativos que dialoguem com a realidade das escolas e dos sujeitos que nela atuam.

Ainda, ao serem questionados sobre suas expectativas em relação às formações continuadas em Língua Portuguesa no município em estudo, os professores destacaram, de forma recorrente, o desejo de ampliar repertórios didáticos e tornar suas práticas mais significativas. As respostas revelam anseios por estratégias voltadas especialmente para o ensino da escrita, práticas mais inclusivas, continuidade de partilha de sugestões de atividades aplicáveis à realidade escolar e oportunidades de reflexão coletiva. Um dos respondentes sintetiza esse sentimento ao afirmar que se trata de “mais um tempero para uma boa caminhada profissional.” A metáfora empregada faz alusão à compreensão da formação continuada como um elemento que não apenas complementa, mas dá sabor ao percurso docente, fortalecendo a identidade profissional e abrindo espaço para inovações pedagógicas ancoradas na escuta e no contexto escolar.

Outros participantes ressaltam a importância desses momentos como espaços de “reflexão sobre a prática docente” e de “exposição de ferramentas para o aprimoramento da docência”, o que evidencia a valorização de uma formação que dialoga diretamente com os desafios enfrentados em sala de aula. Tais falas indicam que os professores compreendem a formação não como um evento isolado, mas como parte de um processo contínuo de desenvolvimento profissional que articula teoria e prática, contribuindo para a construção de uma identidade docente cada vez mais crítica e comprometida com a aprendizagem dos estudantes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As análises realizadas ao longo deste estudo evidenciam a importância de compreender o perfil dos professores de Língua Portuguesa, especialmente no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental, como uma ferramenta imprescindível para a melhoria das práticas pedagógicas e a formação de cidadãos críticos.

Nesse sentido, este estudo contribui para uma reflexão mais aprofundada sobre como os saberes docentes podem ser mobilizados em formações continuadas, programas de práticas coletivas,

pedagogias institucionalizadas ou mesmo os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas.

Outrossim, a formação continuada deve ser repensada em consonância com a realidade das escolas, reconhecendo que o trabalho docente é dinâmico e constantemente reconfigurado pelo contexto social, cultural e político em que se insere o professor. Dessa forma, o fortalecimento das políticas públicas voltadas para a educação é imprescindível para garantir que os docentes tenham acesso a espaços formativos que atendam às suas necessidades específicas, ao mesmo tempo em que contribuam para o desenvolvimento integral do estudante.

Ademais, esta pesquisa defende que a formação deve ocupar-se, também, do desenvolvimento humano e profissional do professor, considerando uma visão holística do ser em contínua evolução, embora a construção da sua identidade profissional seja algo complexo. Logo, o processo formativo precisa considerar essa construção social e as suas especificidades, a fim de compreender a dimensão do trabalho docente e, dessa forma, auxiliá-lo. Uma vez compreendida essa dimensão, é necessário mergulhar nas especificidades de cada área, a fim de atender as demandas previstas nos documentos normativos vigentes.

Em síntese, a formação continuada deve ser concebida como um processo contínuo e reflexivo, imerso nas realidades da sala de aula, com o objetivo de garantir que os professores se sintam apoiados, valorizados e capazes de atuar de forma transformadora na educação. Assim, não só a carreira docente será fortalecida, mas também a qualidade do ensino oferecido aos estudantes será significativamente aprimorada.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a prática pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2006.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: ensino fundamental**. Brasília, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete. **A formação e valorização do magistério no Brasil**. Brasília: MEC/SEB, 2014.

GATTI, B. A. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lan-g=pt> Acesso em: 10 fev. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MUSEU VIRTUAL DE MARACANAÚ. Maracanaú: 40 anos de emancipação. Disponível em: <https://museuvirtualdemaracanau.blogspot.com/2023/03/maracanau-40-anos-de-emancipacao.html>. Acesso em: 23 abr. 2025.

MELO, Aline Cristina de; LEITE, João Carlos Figueiredo. **Desafios e perspectivas da formação de professores no Brasil: uma análise das políticas públicas recentes**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, p. 315-334, 2020.

MOREIRA, Antonio Nilson Gomes; LIMA, José Marcelo Farias. A infância, a adolescência e a maturidade: história da Secretaria de Educação de Maracanaú-Ceará. In: FARIAS, Francisco das Chagas de; LIMA, José Marcelo Farias (Orgs.). **Educação em Maracanaú: contexto, ensino e gestão**. Maracanaú: Secretaria Municipal de Educação, 2022. p. 68-81.

SAVIANI, Delmeval. A teoria histórico-crítica da educação: aspectos teóricos e implicações pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 4, n. 12, p. 22-36, out. /dez. 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro** (2009). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em 20 dez 2024.

PEREIRA, George Amaral; SANTOS, José Deribaldo; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Formação docente no horizonte da educação para o mercado: alguns elementos para o debate. **Cocar**, Belém, v. 14, n. 28, p. 401-419, abr. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; SEVERINO, A. J. Apresentação da Coleção. In: LOPES, A. C. T. **Educação Infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação).

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.) **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996.

## SOBRE OS AUTORES

**Ana Maria Damasceno Landim.** Mestre em Saúde da criança e do adolescente (UECE). Especialista em Psicopedagogia Clínica/ Institucional e Educação a Distância (UECE). Professora e Técnica em Educação (Prefeitura Municipal de Maracanaú- CE). Email: anamariadamascenolandim@gmail.com

**Antonia Angélica Fernandes de Oliveira Sousa.** Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará; Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará; Licenciada em Ciências da Religião pela Universidade Estadual Vale do Acaraú; Tecnóloga em Logística pela UNIP; Técnica em Meio Ambiente pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE; Especialização em Educação Profissional pela Universidade Estadual do Ceará e em Educação Especial pela UNICE. Professora de Educação Básica - Educação de Jovens e Adultos - da Prefeitura Municipal de Maracanaú, atuando na Diretoria de Ensino e Aprendizagem. Endereço eletrônico: angelicaoliveirafernandes1900@gmail.com

**Antonia Janes de Oliveira Benício.** Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação ( MUST UNIVERSITY), Especialista em Educação Global, Construção da Cidadania e Inteligências Humanas pela Faculdade de Desenvolvimento e Integração Regional-FADIRE, Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) e Gestão Escolar pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) com Habilitação em Biologia e Química, Administração pela Faculdade Cesma de Maracanaú (FACESMA).

**Antônio Marcelo Paz Lima.** Professor de matemática e tenho sessenta anos. Pós Graduação em Docência em Matemática e Práticas Pedagógicas. Mestrando.

**Antonio Fernando Saldanha Pinho.** Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). Graduado em Matemática pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduado em Sistemas de Informações pela Universidade Estácio de Sá (ESTÁCIO)

**Carla Renata Vieira Rodrigues.** Mestra em Ensino de História pela UFRN (2020), Pós-graduada em AEE e Educação Especial pela Faculdade Única de Ipatinga – FUNIP (2020), Graduada em História pela UFC (2010), Professora Efetiva de História da Prefeitura Municipal de Maracanaú, Região Metropolitana de Fortaleza – Ceará desde 2014, atualmente ocupa o cargo de formadora/assessora em Ciências Humanas do município. Email: vieirarenata223@gmail.com.

**Carlos Frederyck Machado Cavalcante.** Graduado em Filosofia , pela universidade Estadual do Ceará, Especialista em Gestão escolar, possui segunda graduação em Biologia pela Universidade Vale do Acaraú, e mestrado em Ética pela Universidade estadual do Ceará. Possui experiência no magistério desde 2013, e atualmente é professor formador de Ciências da Natureza no município de Maracanaú.

**Claudiana Ferreira Almeida do Nascimento.** Mestra em Letras pela Universidade Estadual do Rio Grande (UERN). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Cesma de Maracanaú (FACESMA). Licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Cesma de Maracanaú (FACESMA). Professora de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de Maracanaú (PMM).

**Dina Séfora Santana Menezes Lima.** Graduada em Pedagogia e com especialização em Educação Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú -UVA. Especialização em Ciências da



Natureza, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho, pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Graduada em Matemática - Licenciatura pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará IFCE. Doutoranda pela Rede Nordeste de Ensino - RENOEN. Professora da Educação Básica da rede pública de Maracanaú, desde 2007. Atualmente formadora/técnica de professores na Diretoria de Avaliação e Monitoramento (DAM)

**Maria Efigênia Oliveira de Almeida.** Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação ( MUST UNIVERSITY), Especialista em Educação Global, Construção da Cidadania e Inteligências Humanas pela Faculdade de Desenvolvimento e Integração Regional-FADIRE, Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) e Gestão Escolar pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) com Habilitação em Biologia e Química, Administração pela Faculdade Cesma de Maracanaú (FACESMA). Professora efetiva no município de Maracanaú-CE e Município de Fortaleza. Atua como técnica na Secretaria de Educação de Maracanaú.

**Fabiola Edjanga Lima Freitas.** Doutoranda em Educação pela UFC, possui Mestrado em Ensino de Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (2021). Especialização em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB (2022), Especialização em Geografia e Meio Ambiente pela Universidade Cândido Mendes - UCAM (2013). Licenciatura Plena em Geografia e Bacharelado em Estudos Regionais pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2002/2010) e Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Cesma Maracanaú, FACESMA (2023). Professora de Geografia, atualmente exercendo a função de assessora escolar (formadora de Geografia - Ciências Humanas) na Secretaria Municipal de Ensino de Maracanaú - CE. E-mail: fabiolaedfreitas@yahoo.com

**Francisca Aline de Sousa Teixeira.** Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2012). Professora efetiva da Rede Municipal de Maracanaú (2015), atuando em salas de alfabetização de 1 e 2 anos. Possui título de pós graduação em Gestão Escolar (2017). Atuou como Técnica Formadora dos Anos Iniciais do Desenvolvimento do Currículo. Atualmente é chefe de setor dos Anos Iniciais do Desenvolvimento do Currículo da Prefeitura Municipal de Maracanaú. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação

**Francisca Gleiciane Veras de Souza Rodrigues.** Graduada em Letras, pela Universidade Estadual do Ceará, Especialista em Gestão Escolar com Práticas Pedagógicas e em Estudos Linguísticos e Literários, possui segunda graduação em Pedagogia, e mestrado em Letras, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Possui experiência no magistério desde 2013, e atualmente é professora formadora de Língua Portuguesa no município de Maracanaú.

**Jorge Luiz Pereira Pontes.** Especialista em educação superior Mestrando em educação pela Universidade Federal do Ceará

**José Rogério Linhares.** Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE). Especialista em Tecnologias Digitais na Educação pelo Centro Universitário 7 de setembro (2008). Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2001). Graduado em Matemática pela Universidade Paulista (1993). Atualmente é professor por meio da Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Análise Numérica, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, metodologias ativas, educação, estratégias pedagógicas e tecnologia.

**Karoline de Sousa Frutuoso.** Graduada em Pedagogia pela UFC – Universidade Federal do Ceará com especialização na área de Educação Infantil e Ensino Fundamental (FMB - Faculdade Maciço de Baturité) e Psicopedagogia e Educação Especial (Faculdade Única de Ipatinga).

**Larissa de Santiago Silva.** Especialista em Educação a distância pela Faculdade de Minas(FACUMINAS).Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará(UFC).

**Marilene Cordulino da Silva.** Graduação em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (1998) e mestrado em ESTUDIOS HISPÁNICOS: APLICACIONES E INVESTIGACIÓN - Universitat de València (2010). Atua como Formadora de Professores de Inglês e Espanhol na Rede Pública de Maracanaú-Ce na Secretaria de Educação. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Espanhola.

**Maristela Meneses de Sá.** Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú e em Letras/ Português pela Uniasselvi e Pós graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estadual Vale do Acaraú.

**Raquel de Maria Queiroz Barros.** Mestra em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Integrada Grande Fortaleza (FGV). Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Cesma de Maracanaú (FACESMA). Especialista em Gestão Pedagógica da Escola Básica pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Cesma de Maracanaú (FACESMA). Professora de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de Maracanaú (PMM).

**Sara de Queirós Montenegro.** Formada em Economista Doméstica (UFC) e Pedagogia (UVA). Especialista em Letramento e Alfabetização, Letramento Matemático e Educação Especial com ênfase em Autismo. Professora da Rede Municipal de Maracanaú e formadora dos Anos Iniciais (2º ano).

**Yana Mara Lessa Bernardo.** Graduada em Pedagogia, Universidade do Vale do Acaraú – UVA e em Administração - FACESMA. Especialista em Gestão Escolar, Universidade Federal do Ceará – UFC. Especialista em Gestão Pública Municipal, Universidade Estadual do Ceará – UECE. Especialista em Docência do Ensino Superior, Faculdade Cesma de Maracanaú – FACESMA. Especialista em Gestão Estratégica Educacional – UNINASSAU. Título de Master in Business Administration - MBA em Gestão Educacional Pública e Privada, Faculdade Cesma de Maracanaú – FACESMA . Mestre em Avaliação de Políticas Públicas - MAPP, Universidade Federal do Ceará – UFC. Servidora Pública, professora efetiva de Maranguape e técnica da SEDUC em Maracanaú. E-mail: yanamara3@gmail.com.

ISBN 978-655376484-2



9

786553

764842