

JOÃO ROBERTO DE SOUZA SILVA
Organizador

PESQUISAS E ESTUDOS EM EDUCAÇÃO E ENSINO

Saberes e Práticas com
Novos Olhares



PESQUISAS E ESTUDOS EM EDUCAÇÃO E ENSINO

Saberes e Práticas com Novos Olhares





AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Aline G. S. Benevides CRB-1/3889

1.ed. Pesquisas e estudos em educação e ensino: saberes e práticas com novos olhares [livro eletrônico] / (Org.) João Roberto de Souza-Silva. – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2025, 509p.
E-Book.
Bibliografia.
Acesso em www.editorabagai.com.br
ISBN: 978-65-5368-617-5
1.Educação. 2. Práticas. 3. Estudos.
I. Souza-Silva, João Roberto de.

07-2025/26

CDD 370.7
CDU 37.01

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: Práticas; Estudos. 370

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-617-5.10.07.25>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da Editora BAGAI por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfílmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br

João Roberto de Souza Silva
Organizador

PESQUISAS E ESTUDOS EM EDUCAÇÃO E ENSINO

Saberes e Práticas com Novos Olhares



1.ª Edição – Copyright© 2025 dos autores.

Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es).

As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Prof. Dr. Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Capa</i>	MARB
<i>Diagramação</i>	Luciano Popadiuk
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOESC Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD - PORTUGAL Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPAGET – CABO VERDE Dr. Cleidione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti – PUC-PR Dra. Dalia Peña Islas - Universidad Pedagógica Nacional - MÉXICO Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elisa Maria Pinheiro de Souza – UEPA Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodríguez - Universidad Guadalajara – MÉXICO Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes – UENP Dr. Hélder Rodrigues Maiunga - ISCED-HUILA - ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPB Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre - PORTUGAL Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR Dr. Joao Roberto de Souza Silva - UPM Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jose Manuel Salum Tome, PhD – UCT - Chile Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger - IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis - UFPA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dra. Luísa Maria Serrano de Carvalho - Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE - POR Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. Maria Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira - IPLEIRIA - PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPEl Dr. Nicola Andrian - Associação EnARS, ITÁLIA Dra. Patricia de Oliveira - IF BAIANO Dr. Paulo Roberto Barbosa – FATEC-SP Dr. Porfírio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann - Technische Universität Braunschweig - ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauica Ferreira - UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dr. Samuel Pereira Campos - UEPA Dr. Stelio João Rodrigues - UNIVERSIDAD DE LA HABANA - CUBA Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo – UEM Dr. Walmir Fernandes Pereira – FLSHEP - FRANÇA Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

APRESENTAÇÃO

Esta obra coletiva se constitui como um espaço de interlocução entre múltiplas áreas do saber, perpassando distintos níveis de escolarização e orientações epistemológicas, com vistas à problematização de práticas educativas e à proposição de abordagens interdisciplinares. Ao reunir reflexões críticas sobre o ensino e expressões da aprendizagem, os capítulos aqui compilados desafiam a compartimentalização tradicional do conhecimento e incentivam a construção de diálogos transversais entre campos teóricos, metodológicos e práticos.

Em primeiro lugar, o capítulo 1 inaugura a discussão ao analisar os desafios contemporâneos relacionados à educação escolar tecnológica, com especial atenção à docência e aos processos de aprendizagem. Em seguida, o capítulo 2 empreende uma abordagem multidimensional da violência escolar no Brasil, evidenciando suas causas e implicações. Posteriormente, o capítulo 3 propõe o desenho universal para a aprendizagem como alternativa paradigmática inclusiva e interdisciplinar. Já o capítulo 4 discorre sobre o papel da tecnologia assistiva no apoio à baixa visão, articulando-a à preparação para o mercado de trabalho. Na continuidade, o capítulo 5 traz à tona as dificuldades enfrentadas no ensino da disciplina de química para alunos surdos, considerando a lacuna linguística existente entre docentes e discentes e o capítulo 6 oferece uma análise crítica da matemática enquanto linguagem universal e dos desafios inerentes ao seu ensino.

Na continuidade da obra, o capítulo 7 versa sobre saberes interdisciplinares emergentes da prática da corrida de rua, os quais são articulados por meio da modelagem matemática no âmbito educacional. Logo após, o capítulo 8 discute o impacto da intencionalidade na gestão da sala de aula, com enfoque na práxis pedagógica. Em seguida, o capítulo 9 trata das competências e habilidades didático-pedagógicas exigidas aos médicos preceptores, estabelecendo reflexões sobre a formação docente na área da saúde. Complementarmente, o capítulo 10 aborda metodologias ativas aplicadas ao ensino fundamental, delineando estratégias que visam a uma aprendizagem significativa. Por conseguinte, o capítulo 11 aprofunda

os desafios enfrentados pelos docentes na implementação dessas metodologias e, por sua vez, o capítulo 12 apresenta um relato de experiência sobre a formação continuada de caráter crítico-reflexivo, realizada junto a professores de uma escola pública de tempo integral.

No prosseguimento, o capítulo 13 discute o uso do cinema como recurso educativo especializado na educação infantil, salientando seu potencial inclusivo. Posteriormente, o capítulo 14 mobiliza referenciais do existencialismo, marxismo e da pedagogia freireana na construção de uma educação emancipatória. Na sequência, o capítulo 15 expressa o fenômeno da exaustão informacional na sociedade do cansaço, propondo práticas reflexivas para o uso consciente da tecnologia. Logo após, o capítulo 16 debate a importância da capacitação profissional em primeiros socorros no contexto do ensino fundamental I, com referência à Lei Lucas. Em seguida, o capítulo 17 apresenta a mediação da leitura por meio de perguntas antecipatórias como estratégia inclusiva para alunos com deficiência intelectual e, no que lhe concerne, o capítulo 18 aborda a matemática recreativa, suas concepções e implicações didáticas.

Avançando na construção da obra, o capítulo 19 apresenta experiências formativas envolvendo tecnologias digitais, inteligências artificiais e o design como elemento inovador na formação docente. Na continuidade, o capítulo 20 propõe uma ação extensionista voltada à construção de competências socioemocionais. Posteriormente, o capítulo 21 discorre sobre a comunicação social e os processos de aprendizagem no espectro autista, sob a égide da inclusão escolar. Já o capítulo 22 problematiza as práticas de avaliação da aprendizagem em contexto pandêmico, refletindo sobre suas repercussões. Em seguida, o capítulo 23 aborda o uso da comunicação alternativa nos anos iniciais do ensino fundamental como meio de inclusão e desenvolvimento. Por conseguinte, o capítulo 24 apresenta reflexões sobre as competições esportivas escolares, considerando suas implicações pedagógicas. Logo depois, o capítulo 25 analisa os reflexos da cobertura midiática na percepção e prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes em Manaus.

Em continuidade, o capítulo 26 contempla reflexões sobre a construção da escola inclusiva nos anos iniciais, abordando tensões entre o

ideal e a realidade escolar. Posteriormente, o capítulo 27 problematiza os mapas conceituais como metodologia ativa voltada à produção de saberes no ensino de ciências. Em continuidade, o capítulo 28 versa sobre a importância dos conceitos básicos de história na formação de professores para os anos iniciais. Logo após, o capítulo 29 enfatiza o valor do brincar na educação infantil sob uma perspectiva inclusiva. Em seguida, o capítulo 30 examina os desafios e possibilidades da inteligência artificial aplicada à aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental e o capítulo 31 compila estudos que evidenciam as contribuições de atividades lúdicas para o processo de ensino-aprendizagem.

Destarte, o capítulo 32 mobiliza os fundamentos da ética nico-maqueia para discutir as virtudes como caminhos para a felicidade. Em seguida, o capítulo 33 propõe uma análise da gestão do turismo receptivo e da hospitalidade, focalizando o turismo de base comunitária. Logo depois, o capítulo 34 aborda a investigação-ação como ferramenta metodológica na intervenção educativa. Posteriormente, o capítulo 35 emprega os pressupostos da etnomatemática ao investigar a produção de farinha de mandioca no município de Peixe-Boi, no estado do Pará. Na continuidade, o capítulo 36 reflete sobre a oferta da educação especial em diferentes regiões do país, promovendo uma análise comparativa entre o norte e o sul e o capítulo 37 problematiza o currículo municipal de Manaus como instrumento de enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes, utilizando a literatura infantojuvenil como recurso pedagógico. Logo após, o capítulo 38 trata do ensino híbrido pós-pandemia nas universidades uruguaias, o capítulo 39, por sua vez, analisa a prática docente reflexiva em uma experiência de ensino por investigação na área de física e o capítulo 40 discorre sobre a “Mesa Educacional Alfabeto” como recurso mediador no processo de alfabetização de crianças autistas na Educação Infantil. A proposta evidencia como a mediação pedagógica, quando aliada a materiais estruturados e sensíveis às necessidades específicas dos alunos, pode transformar a experiência da alfabetização e fortalecer a inclusão.

Por derradeiro, os textos que integram esta coletânea convergem para a proposta editorial de valorização da interdisciplinaridade e da superação

da compartimentalização disciplinar no campo educacional. Ao promover um olhar crítico e abrangente sobre os saberes e práticas pedagógicas, reafirma-se o compromisso com uma aprendizagem integral, articulada aos múltiplos contextos da realidade escolar e social.

Nesse percurso, são evidenciadas pesquisas e estudos em educação e ensino que rompem com paradigmas tradicionais e apostam em abordagens investigativas, inclusivas e transformadoras. Tais reflexões propõem novos olhares para a prática docente e para os processos de ensino e aprendizagem, revelando o potencial da educação como espaço de construção de sentidos, de diálogo e de acolhimento às diversidades.

Trata-se, portanto, de uma convocação ao pensamento epistêmico-reflexivo sobre os desafios contemporâneos da educação, estimulando leitores, educadores e pesquisadores a ultrapassarem os limites teóricos convencionais em favor de práticas dialógicas, integradoras e inovadoras que façam da escola um ambiente de formação humanizada, crítica e emancipada.

Equipe editorial

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO ESCOLAR TECNOLÓGICA: DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA E A APRENDIZAGEM.....13

Eliene Constanca Pereira Lima | Romário Aires Mendes Costa | Tayná Fabiano da Silva Souza |
Jenerton Arlan Schütz

QUANDO A ESCOLA SE TORNA ALVO: ANÁLISE MULTIDIMENSIONAL DA VIOLÊNCIA ESCOLAR NO CONTEXTO BRASILEIRO.....27

Alex Cruz Brasil | Rafael Barcelos Santos | Jair Reck

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR.....39

Loane Nayara de Paula Souza | Aline Nakamura Carvalho Mendes | Patrícia de Oliveira

TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA ALUNOS DE BAIXA VISÃO, PARA PREPARAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO47

Ana Emilia Fajardo Turbin

COMO ENSINAR A DISCIPLINA DE QUÍMICA PARA ALUNO SURDO, SE EM SITUAÇÕES O PRÓPRIO PROFESSOR NÃO CONHECE A PRIMEIRA LÍNGUA DO SURDO, QUE É LBS..... 55

Edijane Barbosa da Silva | Cleusa Gomes da Silva

A MATEMÁTICA COMO LINGUAGEM UNIVERSAL E OS DESAFIOS NO ENSINO: UMA REFLEXÃO CRÍTICA 73

Cleber Ferreira Sena | Arminda Ursula Pereira Baqueiro

SABERES INTERDISCIPLINARES QUE EMERGEM DA PRÁTICA DA CORRIDA DE RUA NO CONTEXTO DA MODELAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA..... 85

Márcio Endrio dos Santos Dias | Herlan Santos Procópio | Lília Cristina dos Santos Diniz Alves |
Daniana de Costa

O IMPACTO DA INTENCIONALIDADE NA GESTÃO DA SALA DE AULA 95

Daniele Cristina Moreira da Silva

MÉDICOS PRECEPTORES: DESAFIO DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DIDÁTICO/PEDAGÓGICAS 103

Caetano José Sousa Frota | Edilene do Amaral Ferreira

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTRATÉGIAS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA..... 111

Adriano Melo Aguiar | Fabiani de Amorim Gonçalves | Tatiane Amorim Gonçalves |
Berta Fabiana Rezende Pavão Rech | Maria Regiane da Silva Cruz Souza |
Cláudia Cristiana Mendes | Avaetê de Lunetta e Rodrigues Guerra | Marcelo Máximo Purificação |
Siane Ciocari | Fabio José Antonio da Silva

METODOLOGIAS ATIVAS E OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELO DOCENTE.....	121
Carla Elaine de Oliveira Silva Francisca Helena Lima de Oliveira Francisco Rubens Carneiro Oliveira Gardênia Forte Irineu Jorgiana Kuhendra Mariano Cunha Paulo Roberlando da Silva Ribeiro	
FORMAÇÃO CONTINUADA “CRÍTICO-REFLEXIVA” COM PROFESSORES DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE JUAZEIRO DO NORTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	133
Francisco Francinete Leite Junior Ivinna Morais Lima Emily Maria Santos Soares	
O CINEMA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, UMA POSSIBILIDADE PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	145
Jackeline Baldi Dalva Helena de Medeiros	
ENTRE A EXISTÊNCIA E A HISTÓRIA: CONTRIBUIÇÕES DO EXISTENCIALISMO, MARXISMO E PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO LIBERTADORA	157
Bruna Santos da Silva Edgar da Silva Araújo Joao Batista de Almeida da Mota Vanessa Ferreira Silva	
A SOCIEDADE DO CANSAÇO E A EXAUSTÃO INFORMACIONAL: IMPORTÂNCIA DE PRÁTICAS QUE INCENTIVEM O USO CONSCIENTE E EQUILIBRADO DA TECNOLOGIA.....	167
Leonardo Adriano Ragacini Jessica Helena Curto	
A IMPORTÂNCIA DA CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL EM PRIMEIROS SOCORROS DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I E A LEI LUCAS	179
Luciana Mara Braga Aguiar Elaine Cristina da Silva Martins	
MEDIAÇÃO DA LEITURA POR MEIO DE PERGUNTAS ANTECIPATÓRIAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	193
Luciene Figueiró Marques Deborah Pereira Carvalho dos Santos Patricia de Oliveira	
A MATEMÁTICA RECREATIVA: CONCEPÇÕES E SEUS ASPECTOS.....	203
Maria da Conceição Alves Bezerra	
AS NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS, EXPERIÊNCIAS COM AS INTELIGÊNCIAS ARTIFICIAIS E O CONHECIMENTO DE DESIGN COMO ARGUMENTO PARA INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGOS INTRODUTÓRIOS	215
Maria Teresa Lopes Luciana Lopes Freire	
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE EXTENSÃO E INTERVENÇÃO	225
Mauro Rocha Baptista Débora Ester Leandro Jhonatan Antônio Rocha dos Santos Fábio de Matos Peixoto Rogerio Cláudia dos Reis Barroso Cláudia Santarosa Pereira	

COMUNICAÇÃO SOCIAL E APRENDIZAGEM NO ESPECTRO AUTISTA SOB A PERSPECTIVA INCLUSIVA	239
Mônica Moura Neves Márcia Regina Castro Barroso	
CONCEPÇÕES SOBRE A PRÁTICA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	249
Norma Patrícia Lopes Soares Maria Noraneide rodrigues do Nascimento Reijane Maria de Freitas Soares	
COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PROMOVENDO A INCLUSÃO E O DESENVOLVIMENTO	263
Tamires Rodrigues de Oliveira Tatiane Amorim Gonçalves Siane Ciocari Fabiani de Amorim Gonçalves Maria Regiane da Silva Cruz Souza Renilda Artiaga Sandra Pereira De Souza Berta Fabiana Rezende Pavão Rech Avaeté de Lunetta e Rodrigues Guerra Marcelo Máximo Purificação Fabio José Antonio da Silva	
COMPETIÇÕES EM ESPORTES ESCOLARES	277
Reiner Hildebrandt-Stramann Jozilma Batalha Lemke	
IMPACTO DA COBERTURA MIDIÁTICA NA PERCEPÇÃO E PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM MANAUS/AM: UMA ANÁLISE DOS <i>SITES</i> DA CIDADE DE MANAUS (2023-2024).....	293
Kaio Gomes Guedes Márcio de Oliveira Jeanne Mariel Brito de Moura Maciel	
A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA REAL.....	309
Rosely de Oliveira Macário Annuska Ranoica de Oliveira Macário	
MAPAS CONCEITUAIS: AS METODOLOGIAS ATIVAS E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS E SABERES NO ENSINO DE CIÊNCIAS	321
Sílvia Helena Mousinho Giovanna Bergamo	
OS CONCEITOS BÁSICOS DE HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	347
Sílvia Cesar Nunes Militão Tamara Marques do Nascimento	
A VALORIZAÇÃO DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA	359
Simar Pereira da Silva	
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS, OPORTUNIDADES E O FUTURO DA APRENDIZAGEM	371
Tamires Rodrigues de Oliveira Tatiane Amorim Gonçalves Siane Ciocari Fabiani de Amorim Gonçalves Maria Regiane da Silva Cruz Souza Renilda Artiaga Sandra Pereira De Souza Berta Fabiana Rezende Pavão Rech Avaeté de Lunetta e Rodrigues Guerra Marcelo Máximo Purificação Fabio José Antonio da Silva	

A CONTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES LÚDICAS PARA APRENDIZAGEM: UM LEVANTAMENTO DE ESTUDOS	383
Maria da Conceição Ferreira da Silva Elaine Cristina da Silva Martins	
AS VIRTUDES COMO CAMINHO PARA A FELICIDADE NA ÉTICA NICOMAQUEIA	395
Rogério Sérgio dos Santos Alex de Mesquita Marinho	
ASPECTOS DA GESTÃO DO TURISMO RECEPTIVO E DA HOSPITALIDADE NO CONTEXTO DO TURISMO DE BASE COMUNITÁRIA.....	407
Hilário Ângelo Pelizzer	
LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA	425
Danna Paola González Corona Pamela Tonatzin Romero Pérez	
A ETNOMATEMÁTICA NA PRODUÇÃO DE FARINHA DE MANDIOCA NO MUNICÍPIO DE PEIXE-BOI (PARÁ)	437
Manoela Ferreira Brasil Daniana de Costa Lília Cristina Dos Santos Diniz Alves	
DO NORTE PARA O SUL: REFLEXÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA OFERTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	449
Silvia Aurora Sena Nunes Patrícia de Oliveira	
O CURRÍCULO MUNICIPAL DE MANAUS E O COMBATE À VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: A LITERATURA INFANTO-JUVENIL COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA	459
Melba da Silva Souza Jeanne Mariel Brito de Moura Maciel Márcio de Oliveira	
LA ENSEÑANZA HÍBRIDA POSPANDEMIA EN LAS UNIVERSIDADES URUGUAYAS	473
Sofia Rasnik Sergio Roberto Kieling Franco Virginia Rodés Paragarino	
PROFESSOR REFLEXIVO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO POR INVESTIGAÇÃO EM FÍSICA	485
Thiago Queiroz Costa Ana Cristina Pinheiro de Cerqueira Oliveira Ailton da Silva Ferreira Francisco Bandeira Amaral Filho	
“MESA EDUCACIONAL ALFABETO” COMO RECURSO MEDIADOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	499
Angélica Cristina de Freitas Edenir Kelin Patrícia de Oliveira	
SOBRE O ORGANIZADOR	506
ÍNDICE REMISSIVO	507

EDUCAÇÃO ESCOLAR TECNOLÓGICA: DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA E A APRENDIZAGEM

Eliene Constancia Pereira Lima¹

Romário Aires Mendes Costa²

Tayná Fabiano da Silva Souza³

Jenerton Arlan Schütz⁴

INTRODUÇÃO

A palavra tecnologia, muito usada nos tempos atuais, tem sua origem e seu uso oriundo em tempos antigos que remontam à Grécia Antiga. A etimologia das palavras “*tekhne*” que significa “técnica, arte, ofício” juntamente com o sufixo “*logia*” que significa “estudo”, são de origem grega. A tecnologia é produto da ciência, do estudo, seja empírico ou teórico, que culmina em algo que melhore, facilite ou diminua o esforço físico ou intelectual nos diversos aspectos da vida, seja ela humana com a criação de uma simples roda, por exemplo, vegetal, com o aperfeiçoamento das técnicas de cultivo, ou animal, com a melhora dos pastos ou com a utilização de vacinas. Todavia, deveriam visar a melhora da qualidade de vida das pessoas no mundo.

Posto isso, pode-se deduzir que a tecnologia existe desde o surgimento do ser humano, guardada as proporções de sofisticação e complexidade, ela está presente em todos os povos espalhados pelo mundo. As tecnologias visam melhorar e resolver problemas pontuais de cada povo, seja como construir um aqueduto romano, seja em construir uma muralha na China. Entretanto, com o passar dos séculos e com o desenvolvimento das sociedades e a consequente proximidade e interação entre elas pelo advento das navegações num primeiro momento, e a posterior melhora nos sistemas de viagem e comunicação como os barcos a vapor, telégrafo até a realidade comunicacional e de locomoção dos nossos dias, os pro-

¹ Mestranda em Educação (UCB). CV: <http://lattes.cnpq.br/3873145496169905>

² Mestrando em Educação (UCB). CV: <http://lattes.cnpq.br/8847314814005120>

³ Mestranda em Educação (UCB). CV: <http://lattes.cnpq.br/2431171702268002>

⁴ Doutor em Educação nas Ciências (UNIJUÍ). Docente (UCB). CV: <http://lattes.cnpq.br/6075418179655079>

blemas e necessidades que eram pontuais de cada povo e idiossincrasia regionais acabam sendo estendidos aos mais longínquos espaços, e tanto os problemas quanto soluções acabam sendo compartilhadas com uma gama maior de pessoas e culturas.

Aos poucos vimos, desse modo, a popularização de inventos, técnicas e ideias se espalhando pelo mundo. Exemplos podem ser o uso da pólvora, da bússola e de outros produtos compartilhados já em tempos modernos entre a Ásia e a Europa para citarmos um exemplo simples. Seguindo essa lógica, o desenvolvimento tecnológico e seus produtos percorriam o mundo sem barreiras, a não ser as naturais de acesso e distância. Entretanto, já havia nas grandes navegações uma espécie de hegemonia mesmo que limitada, mas ascendente, seja de artefatos como as espingardas europeias sendo replicadas no Japão medieval, ou até mesmo o uso de um simples machado europeu utilizados por indígenas na América.

Até pouco tempo as tecnologias eram democratizadas na proporção dos contatos entre os povos. Isso muda significativamente quando a tecnologia passa a ser sinônimo de poder. Poder militar, econômico, estratégico. Essa mudança ocorreu com o surgimento das eras industriais e se intensificou com o advento das Guerras Mundiais. Exemplo disso é a criação dos sistemas de patentes que visam preservar ao inventor, seja ele individual ou industrial, o direito de lucrar com seu invento, ou nos sistemas de espionagem, destinados a descobrir segredos de Estados e empresas.

Nesse sentido, a tecnologia que antes do advento da era moderna era considerada como algo natural e uma consequência da natureza curiosa do ser humano na busca de compreender e melhorar o espaço ao seu favor, muda significativamente, e o ser humano passa a ver a tecnologia como uma fonte de poder que pode separar ricos de pobres, poderosos de dependentes, fracos de fortes, ao ponto que um dos principais critérios para comparar sociedades e países é seu desenvolvimento tecnológico.

O grande desafio já não está mais em acessar as tecnologias, mas sim em produzi-las, em criá-las. Está em democratizá-las, para que mais e mais pessoas possam ter acesso a esse grande, mas ainda restrito a muitos, universo que é o mundo tecnológico atual, pois custa caro, mas por outro lado a tecnologia com sua enormidade de aplicabilidade deve ser demo-

cratizada e usada por todos para não aprofundar ainda mais as diferenças sociais existentes. Mas qual é o espaço mais adequado para que todos, independentemente de classe social, riqueza pessoal ou nacional tenham acesso aos usos da tecnologia de modo a ter aquilo que dissemos no início; uma vida com mais qualidade?

Muitos compreendem os usos das tecnologias, principalmente as digitais, como produto único e exclusivo do entretenimento, mas o que pode passar despercebido é que as tecnologias até mesmo as digitais exercem um poder muito maior que o simples entretenimento que muitos estão restritos. Hoje saber aprender sobre tecnologias será cada vez mais a razão *sine qua non*, da própria sobrevivência tendo em vista o uso cada vez maior de tecnologias em todos os aspectos da vida.

Desse modo, o espaço mais democrático de acesso aos conhecimentos tecnológicos, parece ser ainda a escola. A escola por ser um espaço aberto a todos, independentemente da classe social e antecedentes sociais, parece ser o espaço ideal para democratizar e preparar os futuros cidadãos e cidadãs para o trabalho e para lidar seja ética, moral e profissionalmente com o mundo cada vez mais tecnológico que nos cercam.

Mas as perguntas que surgem são: A escola está preparada para dar esse aporte? Os professores das mais diversas áreas do conhecimento inseridos nesse mundo cada vez mais hegemônico, conectado, em constante mutação social e tecnológica, estão preparados para ser a lanterna que conduzirá esses alunos e alunas ao mundo da tecnologia para seu uso para além das redes sociais? Ademais, o ensaio tem por objetivo investigar o uso das tecnologias no processo educativo, bem como o entendimento da relação da educação e as hegemonias via utilização de recursos tecnológicos. Pretende-se, nesse sentido, compreender a influência das tecnologias e de hegemonias nas práticas educativas e na reformulação dos conteúdos da educação e seus usos.

OS DESAFIOS EDUCACIONAIS DE ENSINO PARA UMA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

A escola nem sempre foi o ponto de partida do surgimento do desenvolvimento e do aprimoramento dos recursos tecnológicos. Durante centenas de anos, os inventores eram em grande maioria homens, que

sozinhos em seus laboratórios, em seus gabinetes ou a céu aberto, pesquisavam, desenvolviam ideias que mais tarde virariam produtos. Esses produtos, uns mais ou outros menos, chegavam até o público geral por meio da iniciativa privada. O Estado de modo geral não se interessava em financiar pesquisas.

Durante os séculos anteriores às Revoluções Industriais, os grandes inventos só eram interessantes ao Estado quando já estavam na sua fase acabada, não interessando muito seu processo de concepção, desenvolvimento e fabrico. Exemplos são inúmeros, mas citaremos alguns célebres como o desenvolvimento da lâmpada, do avião, do rádio, do telégrafo, da própria energia elétrica usada e popularizada no mundo todo. Outrossim, a partir da Primeira Revolução Industrial surgiram na Inglaterra concursos, onde indústrias interessadas em melhorar seu desempenho, lucratividade e reduzir custos, convidaram inventores muitas vezes de garagem a concorrer prêmios em dinheiro com a criação de máquinas que atendessem a esses requisitos, foi assim por exemplo, que do tear movido a energia hidráulica fosse substituído pelo tear a vapor.

No entanto, em se tratando do Brasil essa aproximação público-privado é muito incipiente, em muitos aspectos inexistentes, a ponto de o Brasil, mesmo com sua riqueza de pessoas e recursos não despontar como um grande produtor de tecnologias. Voltando ao ponto que realmente nos interessa, qual é o papel da escola e quais as dificuldades dos professores de inserir-se e inserir seus alunos no universo tecnológico? É de comum acordo que a escola enfrenta enormes dificuldades nesse sentido. A escola tradicional do modo que a conhecemos não é um campo fecundo no desenvolvimento de mentes criativas para o desenvolvimento de sistemas tecnológicos, mas é inegável que essas mentes tiveram em algum momento que passar por um banco de alguma escola. Infelizmente a sociedade e seus avanços tecnológicos não dialogam muitas vezes para dentro dos muros das escolas, não nas escolas brasileiras de cidades e bairros pobres. Segundo Santos, Alves e Porto (2018, p. 45):

Professores e alunos fazem amplo uso de recursos tecnológicos das mais variadas origens na sua vida cotidiana, mas quando se trata dessa utilização no processo de ensino-aprendizagem em sua grande maioria, essa relação com a tecnologia se limita ao uso do grado e do giz.

Nesse sentido, há uma barreira que dificulta a interlocução entre professor, tecnologia, escola e aluno. E os autores seguem:

Ao analisar a questão, percebe-se que ela envolve polêmicas e discussões, em nível educacional, quanto ao uso de tecnologia, porquanto os profissionais da área encontram dificuldades em estabelecer parâmetros para reconhecer as possibilidades dos recursos que podem ser adotados no contexto de suas atividades cotidianas. Um indicativo dessa problemática reside no fato de ser comum encontrar professores despreparados, desmotivados e sem interesse em aprender sobre as tecnologias de aprendizagem para melhorar sua didática (Santos; Alves; Porto, 2018, p. 45).

De modo geral, os professores lidam “mais ou menos” com a tecnologia, os alunos muito mais que os professores, causando, assim, um problema geracional no uso e diálogo entre alunos e professores e recursos tecnológicos na aprendizagem:

[...] o que predomina, no entanto, é uma certa acomodação, repetindo fórmulas com embalagens atraentes, esperando receitas, num mundo que exige criatividade e capacidade de enfrentamento de desafios complexos. Há também um bom número de docentes e gestores que não querem mudar, que se sentem desvalorizados com a perda de papel central como transmissores de informação e que pensam que as metodologias ativas deixam o professor em um plano secundário e que as tecnologias podem tomar o seu lugar (Moran, 2015, p. 1).

A tecnologia, em grande medida, não deve ser um divisor de águas, nem para o aluno, nem para o professor. Não deve ela ser algo desconhecido, algo inexplorado, objeto muito mais de segregação do que de proximidade como muitas vezes parece. O que se precisa é estabelecer um diálogo entre escola, professores e alunos. Destarte, é necessário aproximar os professores das tecnologias e dos recursos tecnológicos de educação, de ensino e aprendizagem, a fim de o professor se sentir detentor de um saber tecnológico, e que conseguir dar segurança a si mesmo e ao aluno que está aprendendo.

O que se observa, em muitos casos, é justamente a insegurança do professor de perder o único poder que lhe resta, que é o de detentor do saber da disciplina que ministra. É aqui que se faz importante a presença do Estado e também da iniciativa privada em preparar os professores com saber e segurança necessários para fazer uso dos recursos tecnológicos disponíveis e implementar em suas aulas com confiança, se sentido valorizado, ou seja, o professor assim como o aluno, deve tornar premente a ideia que nesses tempos de profundas e rápidas mudanças uma das coisas mais importantes é aprender a aprender. No entanto, no caso

[...] específico do trabalho docente, os estudos vêm apresentando lacunas, talvez por considerar a profissão de educador como não sujeita ainda ao processo de utilização de tecnologias. No Brasil, observa-se que a implementação de tecnologias recentes na educação por meio de programas como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), cujo objetivo é informatizar as escolas públicas e formar professores, a mera introdução de computadores não tem sido suficiente, uma vez que a prática pedagógica não é ressignificada no processo de formação contínua dos educadores, no tocante a estabelecer uma relação diferente com o conhecimento (Valente, 2015, p. 18).

Muitas escolas e professores poderão elencar inúmeras barreiras e dificuldades para justificar as dificuldades nesse entrelaçamento e com razão. De um lado, os professores dirão da falta de tempo, falta de recursos, falta de incentivo para a capacitação tecnológica voltada à educação. A escola pode apresentar também seus limites em estabelecer uma relação mais próxima com as tecnologias, podendo se dizer limitadas, e com razão muitas vezes, na sua própria estrutura. “[...] um exemplo dessa realidade está na pouca ênfase que é dada ao ensino híbrido, que se caracteriza como uma abordagem que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação” (TDIC) (Valente, 2015, p. 15).

Nesse sentido, as dificuldades apresentadas sejam pela escola ou pelo educando, são das mais variadas para a implementação e elaboração de um projeto de ensino onde os usos de aparatos tecnológicos sejam uma realidade; seja no que diz respeito à própria estrutura física, falta de salas apropriadas, falta de suporte do Estado como aparato e suporte da

preparação do espaço com recursos, e/ou do professor com os conhecimentos necessários. São sobre e outras dificuldades que a presente reflexão pretende se debruçar.

OS DESAFIOS DE APRENDIZAGEM DE UMA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

É possível (facilmente) encontrar alunos que não enxergam na escola o espaço preparado para oferecer um aprendizado com a utilização de recursos tecnológicos, devido a crença no despreparo dos professores e na falta de estrutura escolar. Igualmente, podemos (facilmente) encontrar professores que, além das dificuldades acima supracitadas, veem nos usos de tecnologias motivos maiores para a dispersão e o não aproveitamento das aulas. Destarte, é possível perceber que as tecnologias voltadas para a educação trouxeram certas inquietações aos professores, principalmente aqueles considerados tradicionais em seu tempo, pois, essas novas ferramentas de ensinar e aprender exigem práticas pedagógicas diferenciadas. Entretanto, a educação voltada para e com o uso de tecnologias, por mais difícil que pareça, ou por mais que os recursos em muitos espaços escolares ainda demorem, já é uma realidade. E aquele ou aquela que se pretendem educadores nesse mundo tecnológico e hegemônico, precisam compreender que relutar é sofrer, e que a mudança e a adequação se fazem necessárias. Todavia, segundo Mugnol (2009, p. 335):

A educação necessita de um sentido, e os educadores precisam acreditar em si mesmos, nos valores que defendem, ou seja, ter as convicções de suas ideias. Sendo assim, é extremamente relevante uma formação eficiente do professor, que se estar aberto às mudanças, aos novos paradigmas, os quais os obrigaram a aceitar as diversidades, as exigências impostas pela sociedade que se comunica através de outro formato de linguagem; de um universo cultural cada vez mais amplo e tecnológico.

O artefato tecnológico mais utilizado em sala de aula, e que ao mesmo tempo é um dos maiores gargalos de escolas e professores, é a questão do aparelho celular. O celular é uma ferramenta que pode se tornar um grande aliado dos professores no processo de ensino-aprendizagem. Como escrito anteriormente, o *Google* é o maior banco de dados conhe-

cido atualmente, e ele com auxílio da *Internet*, pode dar ao professor uma infinidade de possibilidades de ensino-aprendizado. No entanto, seja por falta de consciência do aluno, informação, seja por falta do despreparo do professor, o celular passa a ser um vilão.

Incontáveis são os aplicativos gratuitos que podem dinamizar as aulas e inserir os alunos dentro do universo das tecnologias digitais voltadas ao processo de aprendizagem, mas por despreparo, ou por receio, prefere-se vetar o uso do celular, sendo utilizado pelos alunos tão somente como ferramenta de entretenimento. Acredita-se, por outro lado, que ao se utilizar outros aparelhos como o *laptop*, celular ou computadores como ferramentas cotidianas de ensino aprendizagem muitos professores perderiam o controle de suas aulas e o que poderia ser uma ferramenta tornar-se-ia uma dor de cabeça. Nesse sentido,

[...] lamenta-se que uma boa parte dos educadores adote as tecnologias apenas em algumas partes da sua carreira, não as incorporando de ofício a televisão, o rádio, slides e mais recentemente o computador, com aulas fora de sala, como chats, videoconferência. Na maioria das vezes esses recursos são considerados ‘parafernália eletrônica’, que o professor utiliza apenas para não ser chamado de quadrado, ou para ter maior segurança (Brito; Purificação, 2012, p. 38).

As dificuldades são enormes, em contrapartida, as perdas também. No mundo de perspectivas hegemônicas em que estamos inseridos, estar imerso no mundo tecnológico e das suas inovações é fundamental a todos, principalmente àqueles e aquelas que estão se preparando para a vida e o mundo do trabalho. Referimo-nos aqui de jovens, crianças e adolescentes que, dependendo do ano em que nascem já têm a tecnologia com extensão da própria vida. Todavia, como citamos anteriormente a tecnologia de modo geral, ou melhor, o domínio e acesso a ela é sinônimo de poder, nesse caso, aquisitivo. Muitos alunos não têm condições de ter acesso a materiais básicos como cadernos e livros. Cabe aqui, novamente, chamar a atenção do Estado, seja em parceria com a iniciativa privada ou não, possibilitar condições mínimas para que alunos sem condições financeiras tenham acesso aos recursos tecnológicos básicos, sejam para facilitar seu aprendizado, seja para se inserirem mais tarde no mercado de trabalho.

Porém, é necessário distinguir que tipo de tecnologias estamos tratando aqui. Iniciamos nosso texto refletindo sobre as tecnologias e o avanço dela de modo geral, abordamos o avanço tecnológico por meio da iniciativa privada, por meio dos interesses estatais. Todavia, o desenvolvimento tecnológico não serve apenas aos interesses da superestrutura, mas também ao cidadão comum, e é nesse sentido que trazemos essa reflexão sobre as tecnologias e o desenvolvimento do ensino aprendizado com e a partir delas, para que os alunos, nomeadamente, alunos que necessitam da presença do Estado, tenham condições de poderem aprender e competir com alunos que com maiores recursos não necessitam seja da escola ou do Estado para ter acesso a aprendizagem por meio de recursos tecnológicos, e deles também fazerem usos para outros aspectos da sua vida.

A escola não é a única responsável para a transmissão do conhecimento, outras fontes de transmissão estão cada vez mais disponíveis na vida dos alunos, porém, se não houver um maior interesse por parte da escola, dos professores e do sistema educacional de um modo geral, seja na esfera municipal, estadual e federal de desenvolver metodologias que possam despertar nos alunos e até mesmo nos professores o interesse em aprender por meio dos recursos tecnológicos, os mesmos serão utilizados pura e simplesmente como um televisão sofisticada para puro entretenimento, como de modo geral é o caso do celular. Por outro lado, “lamenta-se que muitas escolas não possuem as tecnologias disponíveis de forma suficiente, neste caso, o professor até pretende utilizá-las, mas não dão condições para tal” (Mugnol, 2009, p. 349).

Se faz importante destacar mais uma vez a necessidade de tecnologias voltadas ao aprendizado, tecnologias que criam e produzem conhecimento técnico e científico no cotidiano desses jovens. É comum acreditar que os jovens por viver imersos num mundo cheio de recursos tecnológicos os dominam, as vezes é muito pelo contrário. O exemplo foi demonstrado pela pandemia causada pela COVID-19, onde pôde ser presenciado as inúmeras dificuldades não somente de professores, mas também de alunos ao lidar com as ferramentas de trabalho e aulas à distância.

Por mais que as resistências estejam tanto do lado de professores quanto do lado de alunos, a realidade é que quanto mais a escola demora em fazer uso dos amplos recursos tecnológicos disponíveis, mais a escola

se distancia das mudanças da sociedade. Durante séculos a escola manteve seu modelo tradicional de ensino. Existia o professor como centro de todo processo, autoridade do saber e da disciplina. Existia o livro didático, muitas vezes o único recurso utilizado como ferramenta de aprendizado do aluno. O quadro e o giz, onde havia junto com o livro didático a transferência do saber do professor para o aluno.

Esse modelo durou e continua perpetuando em certa medida em todas as escolas, desde que as instituições, seja Estado ou Igreja, assumiram a responsabilidade de educar seus cidadãos. Não vamos entrar no mérito se esse modelo é o melhor ou o mais apropriado ou que traz melhor aproveitamento. Nosso objetivo é analisar as transformações ocorridas na sociedade, nomeadamente na tecnologia, de modo que essas transformações também impactaram significativamente no modo de ser da escola. Porém, tendo em vista que o modelo de educação anteriormente citado persiste há vários séculos, as resistências em torno da incorporação das tecnologias dentro desse modelo tradicional encontram amplo espaço em diversos ambientes escolares, seja no Brasil quanto no mundo.

Também não há espaço nesse capítulo para fazermos juízo de valor, nem tocar em assunto amplamente debatido por pesquisadores da educação espalhados mundo afora sobre até que ponto o uso da tecnologia é bom ou ruim para as aprendizagens e para a vida dos jovens e professores no ambiente escolar. O que sabemos é que o mundo está se modernizando e o uso das tecnologias é uma realidade que não cabe analisar se isso é necessário moral ou eticamente na vida dos alunos, o acesso e o conhecimento tecnológico serão a porta de entrada ou de saída para quem tiver conhecimentos ou não nesse aspecto da vida moderna.

Infelizmente, as dificuldades de compreensão e da real importância da necessidade de recursos tecnológicos nas escolas seja por parte dos pais, professores e alunos existem. E quanto mais tempo se debate essa importância, mais tempo se perde na preparação de pessoas capacitadas a lidar, dominar esses recursos, para que de usuários passem a criadores, desenvolvedores de tecnologias. É a assunção dessa realidade, do compromisso em educar nossos alunos nesse sentido, que nos separa dos países ricos.

Ainda existe uma linha tênue entre querer e não saber como, nem onde e nem a clareza do porquê de se inserir as tecnologias. Isso se dá pela falta de preparo e de um projeto educacional sério em nível de país. Existe também o debate em torno do papel da escola nesse processo; de que a escola não é o melhor ambiente, de que a escola deve, sobretudo, preparar o aluno moral e eticamente para a vida em sociedade e que os conteúdos programáticos são mais importantes para a formação inicial do que tecnológico. Esse problema seria resolvido se um projeto sério de educação híbrida fosse pensado para as escolas, onde os conteúdos programáticos não perderiam seu espaço, mas seria complementado e aprofundado com a ajuda da tecnologia disponível.

Existe a ideia de que o uso das tecnologias nas escolas, podem desinteressar ainda mais os alunos dos conteúdos tradicionais em detrimento das tecnológicas. Mas como vimos analisando, o que mais desperta o desinteresse é a falta de conhecimento do professor, a insegurança e a utilização dos recursos de forma limitada; imaginando ainda as escolas que têm recursos, lembrando que o Brasil ainda possui bolsões de pobreza e miséria onde sequer existe acesso à internet.

Em defesa dos professores temos de pensar a sua vida e sua rotina de trabalho, sabemos que numerosos são os professores que trabalham 60 horas semanais, que seu tempo fora da escola é usado para o preparo de atividades e correções. A falta de preparo de professores e gestores na compreensão da importância dos usos tecnológicos deve partir do Estado em conduzir essas mudanças e preparar o professor, seja com o conhecimento necessário, seja a escola com os recursos necessários para essa implementação. Preparando professores, dando suporte e ferramentas às escolas sobre um projeto comum de introdução das tecnologias nas escolas facilitariam muito o processo de compreensão, processo de aceitação, de introdução das tecnologias no processo educativo.

Ao analisar a questão sobre o papel da escola e as dificuldades dos professores de inserir-se e inserir seus alunos no universo tecnológico, percebe-se que ela envolve polêmicas e discussões, em nível educacional, quanto ao uso de tecnologias, porquanto os profissionais da área encontram dificuldades em estabelecer parâmetros para reconhecer as possibilidades dos recursos que podem ser adotados no contexto das suas atividades

cotidianas. Um indicativo dessa problemática reside no fato de ser comum encontrar professores despreparados, desmotivados e sem interesse em aprender sobre as tecnologias ou técnicas de aprendizagem para melhorar sua didática. Mas a culpa em geral não é sua. O que precisamos é pensar uma educação para que os criadores de ideias, tecnologias saiam de dentro da escola com a ajuda de professores preparados e motivados. Se uma vez os inventores, cientistas, produziram suas ideias sozinhos, porque não utilizar da rede, da escola, do professor para desenvolver ciência, desenvolvimento e tecnologias coletivamente?

CONCLUSÃO

A tecnologia e seu desenvolvimento não são estáticos. Assim fosse, estaríamos ainda nos tempos das cavernas. O homem com sua natural curiosidade e sua capacidade inventiva trouxe-nos até os dias atuais com o homem indo a lua, sondas espaciais indo para além do sistema solar, com explosões atômicas de os tipos, mas também com curas de doenças até pouco tempo atrás tidas como incuráveis.

A tecnologia e a educação estão imbricadas. Para se desenvolver tecnologia deve-se primeiramente passar por um processo de educação. Antigamente a educação não era dever do Estado, e boa parte do processo de desenvolvimento tecnológico surgiu individualmente por pessoas inventivas que na sua solidão produziram grandes coisas para a humanidade. Todavia, o processo tecnológico atual é tal, que está gradativamente pulando os muros das escolas e chamando a atenção de toda estrutura educacional para a sua importância. Todavia, inúmeras são as dificuldades de se introduzir, e de se pensar um modelo educacional pautado e a partir de recursos tecnológicos.

Tendo em vista que por muitos séculos, a escola se pautou por um modelo de ensino alicerçado no saber do professor, onde o aluno tinha o dever de aprender e replicar o que era dito por seu mestre ou mestres, a realidade já não mais permite esse tipo de relação. A tecnologia atingiu de forma jamais vista os sistemas de comunicação e disseminação de conhecimento. Hoje um aluno pode pesquisar nas diversas plataformas existentes na *internet* e ter o conhecimento disponível nos livros, ou até mesmo os conhecimentos que era restrito aos professores.

O que se precisa de fato é instrução, encaminhamentos, orientação para que tudo isso não se perca em meio a *fake news*, notícias erradas, deturpadas ou incompletas. Esse encaminhamento ainda é um atributo da escola e dos professores. Entretanto, a escola em sua estrutura precisa olhar para fora do mundo e ver que o mundo muda de forma assustadora, e que o saber tradicional, já não mais dá conta dos novos desafios do mundo moderno. É aqui que se faz necessário uma aproximação fundamentalmente importante para a sobrevivência da escola com a devida importância que lhe é devida; a escola precisa se aproximar da tecnologia.

Para tanto, a escola, o Estado, os professores, ou seja, todas as estruturas educacionais devem ver as tecnologias não como inimigas, mas como aliadas nesse processo de descoberta do novo. No entanto, o que discutimos na presente reflexão é o desalinho entre professor, aluno e tecnologia. Não há um diálogo aberto entre as partes, e o que se apresenta são as inúmeras dificuldades que esse texto pretendeu abordar, mesmo que de modo sucinto.

Entretanto, não é possível pensar uma educação sem o auxílio e a presença das tecnologias, e as dificuldades apresentadas nessa reflexão, e outras tantas que o presente texto não trouxe, devem ser trazidas à luz, debatidas a sério para que os alunos e alunas sem recursos desse país tenha acesso mínimo aos recursos tecnológicos para que não continuem atrasados e “analfabetizados” tecnologicamente como por muitas vezes acontece pela falta de uma política educacional preocupada com uma educação atrelada ao saber tecnológico.

REFERÊNCIAS

BRITO, Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e Novas Tecnologias: um repensar**. São Paulo: Pearson, 2012.

MUGNOL, Márcio. A Educação a distância no Brasil: Conceitos e Fundamentos. **Rev. Diálogo Educ.** v. 9 n. 27. p. 335-349, 2009.

MORAN, José Manuel. Ensino Híbrido: equilíbrio entre a aprendizagem individual e a grupal. In: **Simpósio Hipertexto e Tecnologias da Educação**. 6o, Recife, 2015 Anais... Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

SANTOS F. M. F.; ALVES A. L.; PORTO C. M. Educação e tecnologias: Potencialidades e implicações contemporâneas na aprendizagem. **Revista Científica da Fasete**, v.12, n. 18, p. 44-61, 2018.

VALENTE, José Armando. **Prefácio.** *In:* BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando Mello (Org.). Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 15-18.

QUANDO A ESCOLA SE TORNA ALVO: ANÁLISE MULTIDIMENSIONAL DA VIOLÊNCIA ESCOLAR NO CONTEXTO BRASILEIRO

Alex Cruz Brasil¹

Rafael Barcelos Santos²

Jair Reck³

INTRODUÇÃO

A violência manifesta-se como um fenômeno global, presente em diferentes culturas e contextos sociais, com impactos profundos nas formas de convivência humana. Em suas expressões mais extremas, compromete a integridade física e coloca vidas em risco, evidenciando seu potencial desestabilizador. No cenário contemporâneo, seus efeitos se intensificam sob a lógica da globalização, alimentando um sentimento difuso de insegurança nas sociedades modernas (COSTA, 1999; TEIXEIRA; PORTO, 1998).

A violência, enquanto fenômeno social historicamente constituído, assume múltiplas dimensões (biológica, simbólica, social, política e cultural), cuja complexidade desafia os enquadramentos das abordagens disciplinares convencionais. Sua compreensão exige uma perspectiva transdisciplinar, capaz de apreender suas articulações com os projetos de sociedade em disputa. A escola, inserida nesse contexto, atua como espaço que reproduz, tensiona e ressignifica valores e conflitos sociais. Assim, refletir sobre a violência escolar implica problematizar os fundamentos ético-políticos da convivência e considerar os contextos históricos e estruturais que moldam o cotidiano escolar (SANTOS; TEIXEIRA; RUSSO, 2011).

No contexto brasileiro, a violência no ambiente escolar passou a ocupar lugar central no debate público, sobretudo em decorrência de episódios de extrema brutalidade dirigidos contra estudantes, professores(as) e demais profissionais da educação. A recorrência de atentados fatais

¹ Mestrando em Educação (UCB). CV: <http://lattes.cnpq.br/3965913436318177>

² Mestre em Ciência da Informação (UnB). CV: <http://lattes.cnpq.br/3287172319360606>

³ Doutorado em Educação (UNICAMP). Pós-doutorado (UFPR). Professor (UnB). CV: <http://lattes.cnpq.br/6986335181954938>

nas instituições escolares intensificou a visibilidade social do fenômeno, revelando sua complexidade e a necessidade urgente de análise crítica e aprofundada (BISPO; LIMA, 2014).

O Mapa da Violência, edição de 2025, revela que, apenas no ano de 2023, foram registrados 45.747 homicídios no Brasil. Entre 2013 e 2023, 312.713 jovens de 15 a 29 anos foram assassinados – número superior ao de vítimas fatais em zonas de conflito armado contemporâneo. No mesmo período, os dados sobre crianças e adolescentes também impressionam: 2.124 homicídios entre 0 e 4 anos, 6.480 entre 5 e 14, e 90.399 entre 15 e 19 anos (IPEA, 2025).

Esses números evidenciam não apenas a magnitude da violência que atinge a juventude brasileira, mas também a violação sistemática de direitos fundamentais, entre os quais se destaca o direito a uma educação segura e digna, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Diante desse cenário crítico, este estudo propõe uma análise multidimensional da violência no contexto escolar, com base em uma abordagem qualitativa de natureza exploratória e analítica. A escolha metodológica se justifica pela complexidade do objeto, que articula dimensões simbólicas, históricas, políticas, jurídicas e psicossociais (MINAYO, 2006; GIL, 2008).

Para tanto, Nunes (2001) argumenta que a violência deve ser compreendida enquanto fenômeno social complexo, por afetar simultaneamente distintos níveis da realidade. Essa complexidade demanda uma abordagem que articule diferentes campos do saber, como destacam Lakatos e Marconi (2003), considerando o caráter histórico, multifacetado e interdisciplinar do objeto.

Com base nessas perspectivas, esta análise busca mapear e discutir criticamente os significados atribuídos à violência escolar, contribuindo para um debate que a situe em suas múltiplas interfaces e implicações sociais.

A VIOLÊNCIA NO CONTEXTO HISTÓRICO E ESTRUTURAL BRASILEIRO

A violência no Brasil está enraizada em estruturas autoritárias herdadas do período colonial, caracterizado pelo extermínio de povos ori-

ginários e pela escravização de populações africanas. A atuação da Igreja Católica intensificou a perseguição aos não cristãos, motivada por interesses religiosos e políticos. Como desdobramento histórico, consolidaram-se estigmas duradouros dirigidos a mulheres, povos indígenas, negros e grupos socialmente marginalizados (SCHWARCZ, 2015).

No que se refere à infância e à adolescência, a violência assume contornos particularmente alarmantes. De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2025), o lar permanece como principal cenário dessas agressões: 67,8% dos casos envolvendo crianças de 0 a 4 anos, 65,9% entre 5 e 14 anos, e 48% entre adolescentes de 15 a 19 anos ocorreram em casa. Em contraste, os registros na escola são significativamente menores – 2,2%, 5,7% e 3,3%, respectivamente. Ainda assim, mesmo com menor frequência, os impactos da violência no ambiente escolar são profundos e não devem ser subestimados.

Drexel e Iaonne (1989) observam que tanto o Estado quanto a sociedade civil compartilham responsabilidade pela permanência de crianças e adolescentes em condições precárias de educação, saúde e lazer, o que perpetua um ciclo de exclusão social.

A política social desenvolvida no Brasil nos últimos anos tem falhado em todos os sentidos com a criança e o adolescente, levando-os a um estado de miséria e desproteção. Assim, estabelece-se também um círculo vicioso repressivo que, em vez de recuperar e resgatar o menor, empurra-o cada vez mais para condições subumanas, com a violação de seus direitos fundamentais (DREXEL; IAONNE, 1989, p. 76).

A reflexão de Drexel e Iaonne (1989) evidencia que a violência vivenciada por crianças e adolescentes não decorre apenas de ações individuais, mas de um sistema social que falha em assegurar condições mínimas para uma vida digna e para o pleno desenvolvimento humano. Assim, compreender a violência escolar implica reconhecer suas raízes estruturais e a corresponsabilidade do poder público e da sociedade civil na perpetuação de contextos de vulnerabilidade.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

A compreensão da violência escolar remonta à tradição sociológica de Émile Durkheim, que via na disciplina um elemento central para a

formação da personalidade social, vinculada à internalização de normas morais (DEBARBIEUX, 2001). O interesse pelo tema, segundo o autor, ganhou destaque na França, impulsionado por pressões midiáticas e administrativas, além das demandas acadêmicas.

No Brasil, embora não seja um fenômeno recente, a violência escolar tem se agravado como expressão da violência estrutural que permeia o tecido social (PEREIRA, 2003). Esse quadro compromete a atuação docente e dificulta a construção de um ambiente escolar democrático. Por isso, torna-se essencial adotar uma abordagem preventiva, com estratégias de intervenção que enfrentem os desafios cotidianos e fortaleçam o compromisso com uma sociedade mais justa e inclusiva.

Nessa perspectiva, Bourdieu e Passeron (1975) elucidam a violência simbólica nas escolas, mostrando como essas instituições reproduzem desigualdades por meio de práticas pedagógicas que legitimam normas culturais dominantes e ignoram as condições dos estudantes das classes populares. A violência escolar, nesse sentido, vai além das agressões físicas, manifestando-se em práticas que negam a diversidade e reforçam hierarquias sociais.

Essa lógica transforma, ainda que metaforicamente, as salas de aula em “celas de aula”, espaços de contenção simbólica que reprimem subjetividades e limitam o potencial emancipador da educação. Nesse contexto, a escola configura-se como espaço central para analisar as tensões entre reprodução social e possibilidades de transformação.

EXPRESSÕES DA VIOLÊNCIA E DINÂMICAS DE PODER NO AMBIENTE ESCOLAR

As manifestações da violência no contexto escolar se manifestam de maneira plural, abrangendo desde a depredação do patrimônio até agressões físicas, verbais e psicológicas entre estudantes e também contra professores(as). Conflitos entre grupos rivais, ameaças envolvendo armas e consumo de substâncias psicoativas evidenciam a fragilidade dos mecanismos de diálogo nas escolas e reforçam a necessidade de estratégias eficazes de mediação (LOUREIRO; QUEIROZ, 2005).

Entretanto, a violência escolar não se limita a confrontos explícitos. Charlot (2002) identifica formas intrínsecas de violência e indisciplina oriundas dos regimes internos da escola: sistemas disciplinares rígidos, práticas avaliativas excludentes e processos de exclusão simbólica reproduzem hierarquias e tensionam relações educacionais.

Essa dimensão estrutural da dominação escolar é aprofundada por Bourdieu e Passeron (1975) e por Althusser (2001), que entendem a escola como aparelho ideológico do Estado. Nessa perspectiva, o processo educativo é menos voltado à emancipação do sujeito e mais à reprodução de um *habitus* dominante, moldando comportamentos por meio de normas internalizadas e legitimadas como universais, mas que ignoram a diversidade cultural dos(a) estudantes.

Nesse prisma, Charlot (2002) distingue três formas de violência escolar: a violência na escola, que ocorre dentro do espaço físico sem que o ambiente educativo seja sua causa direta; a violência à escola, resultante de pressões estruturais externas; e a violência da escola, de natureza institucional, gerada por regras e condutas que impõem coerção simbólica e reproduzem desigualdades entre os estudantes.

A violência escolar reflete não apenas conflitos interpessoais, mas também falhas institucionais na gestão cotidiana. A ausência de mecanismos eficazes de mediação agrava as tensões, tornando a escola vulnerável a episódios de violência explícita (ARAÚJO, 2001).

A essa fragilidade relacional, somam-se a rigidez metodológica e o autoritarismo em práticas de ensino, que contribuem para a perpetuação da violência. Demandas por metodologias mais inovadoras, abertura ao diálogo e respeito mútuo revelam o descompasso entre o fazer escolar e as expectativas dos(as) estudantes, gerando resistência e tensão no cotidiano educativo (ASSIS *et al.*, 2023).

Conforme Itani (1998), as práticas escolares autoritárias reforçam ideologias excludentes e aprofundam desigualdades. A rigidez normativa limita a autonomia, inibe a expressão individual e desestimula o pensamento crítico, fomentando uma cultura de obediência. Esse modelo silencia a diversidade e enfraquece os vínculos éticos no ambiente escolar.

Nessa mesma direção, Lima (1995) aponta que muitas escolas públicas e confessionais recorrem à violência psicológica para impor a

aprendizagem, especialmente quando carecem de fundamentos pedagógicos alinhados a uma educação humanizadora. A ênfase em sanções disciplinares, como repreensões, suspensões e retenções, expressa uma violência institucional explícita, reforçada por avaliações que funcionam como mecanismos de controle simbólico. Essa lógica negligencia o compromisso ético da educação, priorizando a obediência em vez da formação de sujeitos críticos e autônomos.

A reprodução de desigualdades no ambiente escolar perpetua exclusões, silencia subjetividades e apaga experiências. Embora o debate sobre a violência educacional tenha se intensificado no final do século XX (ITANI, 1998; CHARLOT, 2002), sua consolidação como campo de pesquisa no Brasil é recente. Entre 1980 e 1998, apenas nove estudos abordaram o tema (SPOSITO, 2001), evidenciando sua lenta inserção na agenda acadêmica.

Essa lacuna ocorre em um contexto de crescente marginalização juvenil. Para Mascellani (1995), a exclusão imposta pelo sistema econômico e por um modelo educacional elitista aprofunda segmentações sociais e frustrações entre os que são privados de oportunidades. Nesse cenário, a violência surge como resposta ao sentimento de não pertencimento e à experiência cotidiana das desigualdades estruturais.

Para Santos (2001), compreender a violência escolar requer a análise das dimensões socioeconômicas e culturais que permeiam a vida escolar. É fundamental considerar como os sujeitos percebem e enfrentam essa realidade, formulando estratégias que dialoguem com seus contextos.

Essa abordagem é reforçada por Aquino *et al.* (2025), ao defenderem a centralidade da comunidade educativa como agente capaz de promover respostas pedagógicas às múltiplas expressões da violência:

A instituição escolar e seu espaço delimitado são centrais, mas o foco é na comunidade educativa ali constituída, sua conexão com o território, e nas respostas pedagógicas que têm potencial de interromper a violência mesmo depois de um ato consumado. A comunidade educativa tem o poder de oferecer respostas pedagógicas às violências que acontecem tanto no espaço restrito da escola quanto àquelas que acontecem no território no qual ela está inserida (AQUINO *et al.*, 2025, p. 7-8).

Dessa forma, superar a violência escolar exige mais do que políticas públicas: requer uma revisão crítica das práticas institucionais, das estruturas de poder e das relações que moldam o cotidiano escolar. Trata-se de um desafio coletivo que demanda compromisso ético, escuta sensível e práticas pedagógicas voltadas à transformação social.

MEDIAÇÕES SOCIOCULTURAIS E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

Nas últimas décadas, a violência ganhou ampla visibilidade na sociedade brasileira, impulsionada pela mídia e pelas dinâmicas das redes sociais. Garcia e Vinha (2025) observam que a brutalidade dos atos violentos passou a gerar não apenas atenção midiática, mas também engajamento digital e monetização de conteúdos sensacionalistas. Esse cenário transforma a violência em espetáculo cotidiano, moldando percepções sociais e influenciando a maneira como indivíduos e instituições lidam com o tema.

No espaço escolar, a cultura de violência fragiliza os vínculos interpessoais, compromete os processos de ensino e aprendizagem e impõe impactos financeiros e institucionais significativos, como gastos com intervenções, danos materiais e ações corretivas. Conforme destacam Garcia e Vinha (2025), a escola, enquanto microcosmo social, também tem uma função essencialmente formativa. Sob essa ótica, práticas como *bullying*, agressões físicas e simbólicas, bem como expressões institucionais de racismo, machismo e LGBTQIAPN+fobia, refletem tensões estruturais profundas que colocam em xeque o compromisso ético da escola com os direitos humanos e a justiça social.

Não obstante, a Organização das Nações Unidas (ONU), conforme citado por Liberal *et al.* (2005), amplia o conceito de segurança humana para abarcar espaços como a escola, destacando a importância da proteção física, emocional e psicológica no ambiente educacional. Essa ampliação conceitual reafirma o papel estratégico das instituições escolares na promoção de ambientes acolhedores e livres de violência, nos quais o desenvolvimento pleno dos estudantes seja garantido.

Contudo, a militarização das escolas públicas, como resposta imediatista à violência, revela-se ineficaz e contraproducente. Para Freire (1999), práticas educativas baseadas na vigilância e na repressão contradizem

os princípios de uma pedagogia libertadora, intensificando o medo e a exclusão. A gestão compartilhada com militares introduz uma lógica autoritária nas escolas, marcada por rigidez comportamental e símbolos disciplinares, como corte de cabelo padronizado e uso de boinas, o que compromete a liberdade infantojuvenil, a autonomia crítica e a expressão cultural. Ao incorporar agentes formados para a repressão e não para a educação, essas instituições enfraquecem o papel formativo do currículo, substituindo-o por um modelo alienante e não dialógico. Trata-se de um retrocesso profundo diante do ideal de uma escola democrática e emancipadora, comprometida com o Bem Viver comum e com a construção de sujeitos autônomos.

Diante disso, a superação da violência escolar exige o fortalecimento de estratégias preventivas e o reconhecimento da escola como espaço de inclusão e diálogo. A participação ativa da comunidade escolar é essencial para a construção de respostas contextualizadas. Nesse sentido, Morin (1998) defende que a produção de conhecimento deve estar comprometida com a transformação social, o que reforça o papel ético das práticas pedagógicas.

A escola, nesse sentido, deve ser repensada em seu potencial transformador/emancipador, como espaço privilegiado de socialização, colaboradora na construção do caráter, da cidadania e da construção de um projeto coletivo de sociedade. Quando negligenciam sua função protetiva, as instituições educacionais falham em promover um ambiente de segurança, o que compromete os processos pedagógicos e os objetivos formativos (LIBERAL *et al.*, 2005). A ausência de políticas educativas integradas, capazes de acolher as múltiplas dimensões do conflito escolar, compromete a eficácia de qualquer estratégia de enfrentamento.

Refletir sobre a violência escolar, conforme argumenta Itani (1998), é o primeiro passo para uma ação crítica e transformadora. Essa reflexão deve estar acompanhada de medidas proativas, como a criação de espaços de escuta, mediação e resolução pacífica de conflitos. Essas iniciativas contribuem para o rompimento com a lógica da força e para a construção de uma cultura de paz. Trata-se de instituir práticas pedagógicas pautadas no diálogo, na escuta qualificada e na valorização das diferenças, pilares indispensáveis à construção de um ambiente educacional verdadeiramente democrático.

CONSIDERAÇÕES

A compreensão da violência escolar como um fenômeno linear, causado por agentes isolados, constitui uma leitura simplista e insuficiente diante da complexidade que marca esse campo de análise. A leitura reducionista desconsidera a articulação entre aspectos históricos, estruturais, culturais e institucionais que conformam o cotidiano das escolas e que moldam, de maneira decisiva, as formas de manifestação da violência.

Como evidenciado ao longo deste estudo, a violência escolar manifesta-se de forma multidimensional, incluindo desde agressões explícitas até formas sutis de exclusão simbólica, normas descontextualizadas e reprodução de desigualdades. A persistência de práticas padronizadas e hierarquizantes cristaliza lógicas de dominação que, em vez de promover a convivência democrática, alimentam o medo, a hostilidade e o silenciamento de subjetividades.

Nesse cenário, as transformações tecnológicas e a proliferação das redes sociais desempenham um papel ambivalente. De um lado, ampliam a visibilidade de episódios de violência, convertendo-os em espetáculo e reforçando práticas de consumo sensacionalista; de outro, potencializam discursos de ódio e aliciamento, sobretudo entre jovens em situação de vulnerabilidade, o que demanda ações regulatórias firmes e um comprometimento ético por parte do Estado e das plataformas digitais. A banalização da violência na mídia e nos ambientes digitais não apenas naturaliza o fenômeno, como contribui para a sua reprodução cotidiana nos espaços escolares.

Diante desse quadro, é urgente reconhecer que soluções centradas exclusivamente em repressão, vigilância e disciplinamento, como a militarização das escolas, não respondem às causas profundas do problema. Ao contrário, essas estratégias tendem a agravar o sentimento de exclusão e a romper os vínculos necessários para a construção de um ambiente educativo humanizado.

A superação da violência escolar demanda a construção de um novo paradigma educativo, alicerçado na cultura de paz ativa, na escuta atenta e no fortalecimento dos vínculos comunitários. Essa transformação exige também o engajamento com os movimentos sociais que enfrentam

cotidianamente as estruturas do sistema capitalista, base que sustenta a violência ao legitimar desigualdades, a exploração humana e a devastação ambiental. Nesse horizonte, reafirma-se a escola como espaço de transformação e diálogo, capaz de acolher os conflitos como dimensões inerentes à vida coletiva e de enfrentá-los por meio de práticas pedagógicas democráticas, emancipadoras, participativas e inclusivas.

Assim, repensar a organização da escola, desde suas práticas curriculares até suas dinâmicas de gestão, torna-se indispensável. Relações baseadas na confiança, no respeito mútuo e na valorização das diferenças podem contribuir decisivamente para o desenvolvimento de um ambiente escolar acolhedor, onde o conflito seja transformado em elemento de reflexão e aprendizado coletivo.

Encerramos este capítulo reiterando que enfrentar a violência escolar é também enfrentar as múltiplas formas de exclusão que permeiam nossa sociedade. Trata-se de um compromisso ético e político com a construção de um projeto educacional comprometido com a dignidade, a justiça e a liberdade: valores indispensáveis para a constituição de uma sociedade verdadeiramente democrática.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal Editora, 2001.
- AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**, n. 47, dez. 1998. Disponível em: <https://is.gd/8zraSV>. Acesso em: 10 jun. 2025.
- AQUINO, R.; MOURA, F.; NEVES, L.; PENNA, F. Módulo 2: Violência contra a escola: ameaças à educação democrática no Brasil atual. In: **Educação democrática e enfrentamento às violências**. Niterói: Observatório Nacional da Violência contra Educadoras/es, UFF, 2025. Disponível em: <https://is.gd/pFfjis>. Disponível em: Acesso em: 15 jun. 2025.
- ARAÚJO, C. As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, jun. 2001. Disponível em: <https://is.gd/LMK88E>. Acesso em: 11 jun. 2025.
- ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q.; NJAINE, K. (org.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. 2 ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Fiocruz, CDEAD/ENSP, 2023. Disponível em: <https://is.gd/Rb0mBB>. Acesso em: 18 jun. 2025.
- BISPO, F. S.; LIMA, N. L. A violência no contexto escolar: uma leitura interdisciplinar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 161-180, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://is.gd/Nbr45b>. Acesso em: 18 jun. 2025.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <https://is.gd/hmCPhY>. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 17 jun. 2025.

CHARLOT, B. “A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão”. **Sociologias**, Porto Alegre, Ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://is.gd/lpLM6w>. Acesso em: 2 jun. 2025.

COSTA, E. H. C. **A trama da violência na escola**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1993. Disponível em: <https://is.gd/D7EdTB>. Acesso em: 4 jun. 2025.

COSTA, M. R. A violência urbana é particularidade da sociedade brasileira? **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 3-12, 1999. Disponível em: <https://is.gd/1uHeam>. Acesso em: 5 jun. 2025.

DEBARBIEUX, E. Violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://is.gd/3KgMXPl>. Acesso em: 2 jun. 2025.

DREXEL, J.; IAONNE, L. R. **Criança e miséria**: vida ou morte? São Paulo: Moderna, 1989.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GARCIA, C.; VINHA, T. Ataques de violência extrema às escolas no Brasil. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 30, 2025. Disponível em: <https://is.gd/pbnWjN>. Acesso em: 17 jun. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da violência 2025**. Brasília: Ipea, FBSP, 2025. Disponível em: <https://is.gd/10K3Tp>. Acesso em: 13 jun. 2025.

ITANI, A. A violência no imaginário dos agentes educativos. **Caderno Ceres**, ano 19, n. 47, dez. 1998. Disponível em: <https://is.gd/EhSwKk>. Acesso em: 1 jun. 2025.

LIBERAL, E. F.; AIRES, R. T.; AIRES, M. T.; OSÓRIO, A. C. A. Escola segura. **Jornal de Pediatria**, São Paulo, nov. 2005. Disponível em: <https://is.gd/wsfNa1>. Acesso em: 17 jun. 2025.

LIMA, L. O. Para que servem as escolas? Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LOUREIRO, A. C. A. M.; QUEIROZ, S. S. A concepção de violência segundo atores do cotidiano de uma escola particular: uma análise psicológica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 25, n. 4, 2005. Disponível em: <https://is.gd/GzbFku>. Acesso em: 18 jun. 2025.

MASCELLANI, M. N. Juventude e gangues. **Psicologia**, São Paulo, n.1, set. 1995.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

PEREIRA, M. A. **Violência nas escolas – Visão de professores do ensino fundamental**. 2003. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Psiquiátrica) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2003. Disponível em: <https://is.gd/IUJOMX>. Acesso em: 16 jun. 2025.

PORTO, M. S. G. Violência e meios de comunicação de massa na sociedade contemporânea. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 152-171, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://is.gd/1JXZsK>. Acesso em: 18 jun. 2025.

SANTOS, J. V. T. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://is.gd/MzwVJQ>. Acesso em: 14 jun. 2025.

SANTOS, J. V. T.; TEIXEIRA, A. N.; RUSSO, M (org.). **Violência e cidadania**: práticas sociológicas e compromissos sociais. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: companhia das Letras, 2015.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://is.gd/JeJ9ti>. Acesso em: 14 jun. 2025.

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

Loane Nayara de Paula Souza¹
Aline Nakamura Carvalho Mendes²
Patrícia de Oliveira³

INTRODUÇÃO

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a adoção de uma abordagem interdisciplinar podem ser vistos como estratégias educacionais interligadas, com o objetivo de tornar a educação mais inclusiva e eficaz.

O DUA é um enfoque que visa remover barreiras à aprendizagem, começando desde a criação do currículo até a execução das atividades. Isso implica que, em vez de modificar o ensino apenas para fornecer suporte a alunos com necessidades específicas, o DUA propõe que os materiais, métodos e avaliações sejam elaborados de forma adaptável e acessível a todos os estudantes, considerando a diversidade de estilos de aprendizado, habilidades e interesses (CAST, 2011).

Conforme mencionado por Sebatián-Heredero (2019), o DUA baseia-se em três princípios fundamentais:

Diversas formas de representação: Disponibilizar o conteúdo de formas variadas (visuais, auditivas, táteis), permitindo que os alunos acessem a informação da maneira que melhor atende às suas particularidades.

Diversas formas de ação e comunicação: Proporcionar aos alunos a chance de demonstrar suas habilidades de diferentes formas (escrita, oral, através de projetos, exposições), valorizando suas diversas capacidades.

Diversas abordagens para a participação: Estimular o engajamento e a vontade dos alunos por meio de múltiplas abordagens, oferecendo alternativas, atividades relevantes e oportunidades de colaboração.

¹ Mestre em Educação Inclusiva (UEM). CV: <https://lattes.cnpq.br/5673156097392957>

² Mestre em Educação Inclusiva (UEM). CV: <https://lattes.cnpq.br/8453565800403948>

³ Doutora, Mestre e Especialista em Educação Especial (UFSCar). Docente (UEM e IF Baiano). CV: <https://lattes.cnpq.br/5398970138115860>

A interdisciplinaridade, por definição, consiste na integração de diferentes campos do conhecimento para estudar um tema ou questão específica. Em vez de considerar as disciplinas de forma separada, essa abordagem busca explorar as relações e interações entre elas, promovendo uma compreensão mais aprofundada e contextualizada (Gattás; Furegato, 2006).

Conforme o que afirmam Gattás e Furegato (2006), a interdisciplinaridade representa um modo de parceria, colaboração e comunicação entre diversas áreas do conhecimento com o objetivo de encontrar soluções para um problema, superando a divisão do saber em distintos domínios.

Durante a prática educacional dentro da sala de aula, significa tratar o conteúdo de forma integral, levando em conta todas as suas dimensões, para possibilitar a criação de novos saberes.

A RELAÇÃO ENTRE DUA E INTERDISCIPLINARIDADE

A combinação do DUA com a interdisciplinaridade cria um cenário educacional que pode ser mais variado e justo. Segundo Sebatíán-Heredero (2019), a implementação do DUA de maneira interdisciplinar possibilita:

Ampliação do acesso ao saber: O DUA, ao oferecer múltiplas formas de apresentação, permite que alunos com diferentes estilos de aprendizado compreendam os conceitos. Ao tratar os assuntos de forma interdisciplinar, os estudantes conseguem perceber as conexões entre os saberes, tornando o processo de aprendizagem mais significativo.

Envolvimento e estímulo: A metodologia interdisciplinar enriquece o aprendizado ao conectar distintas áreas do saber com eventos do mundo real. O DUA, ao oferecer múltiplas maneiras de engajamento, permite que os alunos escolham como desejam se envolver com esses temas interdisciplinares, aumentando a disposição e o entusiasmo.

Promoção de competências diversificadas: As duas metodologias promovem o fortalecimento de habilidades essenciais, como o pensamento analítico, a resolução de conflitos e a criatividade. A abordagem que integra diferentes áreas do conhecimento encoraja os alunos a aplicar conhecimentos de várias disciplinas na resolução de desafios, enquanto

o DUA garante que todos tenham acesso aos recursos necessários para expressar suas soluções de forma eficaz.

Flexibilidade na grade curricular: O DUA propõe a modificação dos componentes do currículo, como objetivos, processos avaliativos e métodos de ensino. A abordagem interdisciplinar se encaixa naturalmente nessa flexibilidade, pois permite que os professores confeccionem projetos e atividades que ultrapassam as barreiras das disciplinas, atendendo assim à diversidade de necessidades dos alunos.

Cooperação entre educadores: Para implementar a interdisciplinaridade de forma eficaz, é fundamental que os educadores de diversas matérias colaborem. Essa equipe composta por profissionais de diferentes especialidades é crucial para desenvolver a prática educacional com base em várias perspectivas do conhecimento, harmonizando-se com a abordagem do DUA, que recomenda planejar levando em conta a diversidade desde o início.

Em resumo, o DUA oferece os fundamentos e princípios essenciais para assegurar que a educação seja acessível a todas as pessoas, enquanto a abordagem interdisciplinar traz métodos e conteúdos que tornam o aprendizado mais relevante, conectado e significativo para os alunos. Juntas, essas duas abordagens fomentam uma educação inclusiva e preparam os estudantes para lidar com os desafios complexos da sociedade atual (Morin, 2005).

RELATO DE UMA VIVÊNCIA INTERDISCIPLINAR FUNDAMENTADA NO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

O relato de experiência citado a seguir é um recorte de uma pesquisa de mestrado intitulada *Desenho Universal para a Aprendizagem na Educação Infantil: possibilidades de acessibilidade pedagógica para crianças com autismo* desenvolvida pela primeira autora.

O relato a seguir se refere a uma vivência ocorrida em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) situado em uma cidade da parte noroeste do Estado do Paraná. Esta instituição educacional proporciona

Educação Infantil para crianças que vão do maternal I, com um ano, até o Infantil 4, com quatro anos. Com um perfil de grande porte, esse CMEI acolhe um total de 264 pequenos, dos quais 107 estão matriculados na educação infantil para a faixa etária de 4 anos e 157 são crianças de 0 a 3 anos.

A experiência escolhida aconteceu em uma turma de Jardim II, formada por 18 alunos, incluindo uma criança com autismo de nível 3, que não se comunica verbalmente. Para garantir a participação de todos nas atividades, estruturamos o planejamento seguindo os princípios do DUA.

A atividade abrangeu áreas de experiência como escuta, fala, raciocínio e criatividade; a valorização do eu, do outro e do coletivo; além de aspectos relacionados ao corpo, gestos e movimentos; elementos como traços, sons, cores e formas; e também questões de espaço, tempo, quantidades, relações e transformações, conforme estabelecido na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017). Os materiais empregados na atividade incluíram cartões pictográficos, figuras de animais feitas em EVA, um fraselógrafo, alimentos elaborados em EVA, tesouras e papel sulfite.

No início da atividade, realizamos uma conversa em círculo para recordar os conteúdos discutidos na aula anterior e estimular a formulação de suposições sobre qual narrativa e tipo de texto seriam apresentados nesta aula. Essa dinâmica também buscou avaliar o progresso na comunicação verbal, a atenção ao que os colegas diziam e o respeito nas intervenções das crianças.

Logo após, introduzimos os bichos, protagonistas da trama que mais tarde seria entoada por nós, chamada “Os animais estão com fome”⁴. E começamos a contar a história:

... em uma floresta, numa bela tarde havia vários animais e eles estavam famintos, mas não sabiam contar quantos alimentos gostariam de comer, então eles pediram nossa ajuda...

No decorrer da conversa e da apresentação da narrativa cantada, as crianças mostraram-se bastante interessadas e focadas. Os personagens que surgiram foram um sapo, um cachorro, uma vaquinha, um porquinho e um hipopótamo, todos feitos de EVA, com bocas que se abriam,

⁴História disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KFVAjUdDADQ>

elaboradas a partir de tampinhas de lenço umedecido. A figura 1 a seguir apresenta as personagens apresentadas aos alunos.

Figura 01: Recurso utilizado durante a aula. Personagens, alimentos e plaquinhas com números confeccionados em EVA.



Fonte: Acervo das autoras.

À medida que cantávamos a canção, mostramos um cartaz com os números que indicavam a quantidade de alimento para cada animal. Perguntamos qual era esse número e a maioria das crianças respondeu de forma correta. Com base nas respostas delas, colocamos na boca de cada animal a quantidade de alimento mencionada na música: 1 mosca para o sapo, 2 ossos para o cachorro, 3 milhos para a vaquinha, 4 batatas para o porco e 5 melancias para o hipopótamo.

Depois disso, informamos que chamaríamos uma criança de cada vez para exibir a plaquinha que indicava um número correspondente a uma quantidade. A criança teria que colocar na boca do animal a porção sugerida e, em seguida, pegar o cartão que representava essa quantidade de comida, inserindo-o no fraselógrafo. A figura 2 a seguir apresenta a realização da atividade.

Figura 02: Crianças realizando a atividade de inserir o cartão pictográfico no fraselógrafo respondendo as questões sobre a interpretação da história ouvida.



Fonte: Acervo das autoras

Na atividade, as crianças se mostraram altamente envolvidas, atendo-se à narrativa e revelando um imenso entusiasmo em se engajar na proposta. Ao serem convidadas a colocar o cartão pictográfico no frase-lógrafo para ilustrar a quantidade de alimentos, todas elas manifestaram satisfação e felicidade.

Com destreza e segurança, todas as crianças conseguiram completar a tarefa com êxito, incluindo a criança que não se comunica verbalmente. Ela participou ativamente, utilizando uma forma alternativa de comunicação e contando com o apoio da professora, que a guiou até a frente da sala. Ao

pedirmos que colocasse 4 melancias na boca do hipopótamo, contamos em voz alta enquanto ele realizava a tarefa. Em seguida, quando mostramos os cartões e solicitamos que ele escolhesse o de número 4, ele fez isso corretamente. Ao pedirmos que colocasse o cartão no fraselógrafo, ele o fez com nossa ajuda. Após isso, colocamos outro cartão e ele também acertou ao imitar a ação. Ele compreendeu perfeitamente o que deveria fazer durante a atividade e o executou. Ficamos muito contentes com o resultado.

Esse instante demonstrou de maneira evidente como é viável elaborar atividades baseadas no DUA, assegurando que todas as crianças tenham acesso equitativo ao saber e consigam aprender de maneira significativa e agradável.

Depois que todos os estudantes finalizaram as perguntas de interpretação de texto usando o sistema de comunicação alternativa, sugerimos que retornassem a seus lugares e realizassem a atividade de interpretação de texto com as mesmas imagens dos cartões, mas desta vez em uma folha de papel sulfite para registro. Eles deveriam recortar os números que correspondessem às suas respostas e colá-los nos locais designados.

A abordagem interdisciplinar nas experiências da Educação Infantil foi essencial para favorecer o desenvolvimento holístico das crianças. Ao unir diversas áreas do saber, elas tiveram a oportunidade de elaborar significados mais ricos, possibilitando a relação entre conceitos e vivências distintas, o que incentivou a curiosidade, a criatividade e o raciocínio crítico.

Na aula descrita, a área de vivência “o eu, o outro e o nós” foi especialmente abordada durante a roda de conversa, onde os alunos puderam comunicar suas ideias, anseios e emoções utilizando a linguagem falada. A área de vivência relacionada ao corpo, gestos e movimentos foi explorada durante a atividade de recorte e colagem, quando as crianças aplicaram sua coordenação motora fina para realizar o registro. Por sua vez, a área de vivência “traços, sons, cores e formas” foi destacada no instante em que os alunos ouviram a história narrada e cantada e se envolveram ativamente em sua contação com a professora, adaptando seus corpos e vozes ao longo do relato.

O âmbito da experiência que envolve escuta, verbalização, reflexão e criatividade foi abordado em diferentes etapas, como nas discussões em grupo, na narração e na escuta das histórias, bem como na análise do texto. Por último, o domínio da experiência relacionado a “espaço, tempos, quantidades, relações e transformações” teve como meta a aprendizagem

e o entendimento de associar números às suas quantidades correspondentes. Isso ocorreu durante atividades em que os participantes inseriram as quantidades exigidas na boca dos personagens e também quando representaram essas quantidades com cartões pictográficos no fraselógrafo.

CONSIDERAÇÕES

Este texto aborda a importância de combinar saberes, métodos e perspectivas de diversas áreas do conhecimento com a finalidade de compreender e enfrentar problemas complexos, incentivando a criatividade e a inovação. Essa união enriquece a compreensão do conhecimento, aprimora a comunicação e a colaboração entre educadores, além de estimular o desenvolvimento do pensamento crítico (Fazenda, 1995).

Essa experiência deixou evidente que a abordagem interdisciplinar constituiu um alicerce fundamental para investigar conteúdos práticos através de ações lúdicas, permitindo uma compreensão ampla que superou as fronteiras de cada área de estudo. A aplicação dos princípios do DUA foi vital para garantir que essa colaboração entre disciplinas fosse verdadeiramente inclusiva e eficaz.

Desejamos que a leitura deste relato contribua e sugira recursos práticos que possam aprimorar o trabalho do docente em sala de aula, além de beneficiar outros profissionais do setor educacional.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em <https://is.gd/i63Eqa>. Acesso em: 23 jun. 2025.
- CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY. Design for learning guidelines: desenho universal para a aprendizagem. CAST, 2011. Disponível em: <https://www.cast.org/>. Acesso em: 25 jun. 2023.
- FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1995.
- GATTÁS, M. L. B; FUREGATO, A. R. F. Interdisciplinaridade: uma contextualização. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, n. 19, v. 3, p. 323-327, 2006. Disponível em: <https://is.gd/8whtux>. Acesso em: 23 jun. 2025.
- MORIN, E. Introdução ao Pensamento Complexo. 1ª ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005.
- SEBATIÁN-HEREDERO, E. Currículo inclusivo: la respuesta del DUA Diseño Universal para el Aprendizaje. **Revista de Estudos Curriculares**, Braga, v. 2, n. 10, p. 39-51, 2019. Disponível em: <https://is.gd/bkvAii>. Acesso em: 10 out. 2023.

TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA ALUNOS DE BAIXA VISÃO, PARA PREPARAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO

Ana Emilia Fajardo Turbin¹

INTRODUÇÃO

Este capítulo relata minha experiência na Universidade de Columbia, em Nova York, onde atuei como pesquisadora visitante em 2024. O objetivo principal foi realizar uma pesquisa sobre tecnologias assistivas voltadas para pessoas com baixa visão. A pesquisa teve como finalidade analisar ferramentas de Inteligência Artificial - IA e outras tecnologias assistivas desenvolvidas para estudantes com deficiência visual em centros de educação especial. Este estudo buscou explorar como a professora usava ferramentas digitais assistivas baseadas em IA, na interação com estudantes, objetivando compreender o papel dessas tecnologias na ampliação da acessibilidade educacional e na melhoria das experiências de aprendizagem de indivíduos com baixa visão.

Os principais objetivos incluem visitas a centros destinados a jovens e adultos surdocegos, entrevistas com instrutores sobre suas experiências no uso de tecnologias assistivas — particularmente aquelas que utilizam IA — e observação da professora durante o uso de ferramentas digitais em sala. A pesquisa tem como objetivo reunir percepções diretas sobre as aplicações práticas e os desafios de implementar tecnologias assistivas avançadas em ambientes educacionais.

DESENVOLVIMENTO

O referencial teórico foi estruturado com base nos trabalhos de Edwards e Terra (2024), que propõem o toque e a narrativa no convívio com cegos e indivíduos de baixa visão, moradores de uma comunidade, e de Cope e Kalantzis (2012), que destacam os princípios da educação

¹ Doutorado em Educação (USP). Professora (UnB). CV: <https://lattes.cnpq.br/2069631468037931>

inclusiva. Suas pesquisas ressaltam a importância de adaptar métodos e ferramentas educacionais para atender às necessidades diversas dos aprendizes, especialmente aqueles com baixa visão ou mesmo cegos. Ademais, Voss (2023) enfatiza o papel da IA na melhoria das experiências educacionais desses estudantes, com foco em tecnologias personalizadas e responsivas que apoiam o aprendizado independente.

Qualquer dispositivo ou serviço adaptativo que aumente a participação, o desempenho ou a independência de um estudante com baixa visão pode ser considerado tecnologia assistiva (TA). Ela ajuda indivíduos com baixa visão, com ou sem outras necessidades especiais, a acessar o currículo ou a melhorar seu desempenho.

A baixa visão engloba uma ampla gama de cenários de perda de visão, e pode ser considerada desde *leve* até *severa*. Condições como retinose pigmentar, glaucoma, degeneração macular, albinismo, aniridia, retinopatia diabética e atrofia óptica podem levar a variados graus de deficiência visual, incluindo:

- **visão embaçada:** dificuldade em enxergar claramente a qualquer distância;
- **perda de visão periférica:** dificuldade em enxergar pelas laterais dos olhos;
- **cegueira noturna:** dificuldade em enxergar em condições de pouca luz;
- **redução da sensibilidade ao contraste:** dificuldade em distinguir objetos do fundo;
- **sensibilidade à luz:** aumento da sensibilidade à luz, dificultando a visão em ambientes iluminados (StatPearls, 2025).

Aplicativos e ferramentas equipados com IA oferecem oportunidades para que estudantes com baixa visão trabalhem de forma independente em sala de aula:

As tecnologias de IA não podem resolver todos os problemas, mas podem ajudar a enfrentar grandes desafios, tanto sociais quanto ambientais, enfrentados pela humanidade hoje. Se bem projetadas, podem promover resultados sociais em grande escala e com eficiência sem precedentes (COWLS et al., 2021).

De acordo com Susantoa, Yulhendrib e Rachbinic (2024), a independência no aprendizado está diretamente relacionada à capacidade dos estudantes de desenvolverem habilidades de aprendizagem, sendo este um princípio do aprendizado contínuo. No contexto educacional, a liberdade no aprendizado enfatiza a necessidade de os indivíduos aprenderem de forma autônoma.

Os alunos em sala de aula são diversos e não se encaixam nos estereótipos típicos. Muitas vezes, a sociedade os classifica apressadamente como “superdotados” ou “com deficiência” antes mesmo de os educadores entenderem as forças únicas que esses indivíduos trazem para a sala de aula (Student Experience | UVA School of Education and Human Development)

A pesquisa iniciou-se com as seguintes perguntas:

1. Quais tipos de tecnologia assistiva são utilizados nos cursos para estudantes com baixa visão?
2. Quais são as reações dos estudantes em relação a essas tecnologias?
3. Como ocorre a comunicação entre instrutores e estudantes durante o uso de tecnologias assistivas?

A metodologia baseou-se em técnicas de pesquisa etnográfica, especialmente anotações de campo e fichas de observação. Métodos etnográficos são particularmente adequados para compreender os contextos e experiências vividas por indivíduos em ambientes educacionais especializados. Levon e Erez (2013) destacam que essas abordagens permitem ao pesquisador “sair de sua própria perspectiva”. Mazak e Donoso (2024) apontam que entrevistas e observações são métodos comuns em pesquisas educacionais, fornecendo dados qualitativos essenciais. A seguir, um exemplo de *checklist* para anotações durante as observações das aulas:

1. Set the Scene

Date, Time, and Location: Note these details.

Physical Environment: Describe the physical environment, including seating, tools, visuals, etc.

2. Student Observations

Individual Behavior: Watch how individual students behave, engage, and interact with others.

Identification with the Class: Look for signs of how they identify with or connect to the class.

3. Teacher's Role

Teaching Styles: Pay attention to teaching styles and how the teacher uses pedagogical tools like language and technology.

Interaction with Students: Notice how the teacher engages with students and responds to them.

4. Communication & Tools

Presentation of Content: Record how class content is presented—whether it's through spoken word, written materials, technological resources, and other.

5. Reflections

Recurring Themes: Write down recurring themes, patterns, or anything that stands out over time.

Personal Reflections: Include your thoughts, but be mindful of your biases!

(Mazak; Herbas Donoso, 2014)

As atividades foram realizadas em um centro não governamental localizado no Brooklyn, em Nova York, chamado Helen Keller. Esse centro oferece aulas para estudantes com baixa visão, com idade superior a 18 anos, ajudando-os a encontrar emprego.

A instrutora M., responsável pelo programa TEAM (*Technology, Employment, Achievement and Mastery*), possui mais de 25 anos de experiência no ensino para estudantes com baixa visão. Suas aulas (acompanhadas via aplicativo Zoom, duas vezes por semana, de novembro de 2024 a janeiro de 2025) focalizaram a integração de tecnologias assistivas, como leitores de tela.

Durante as observações e entrevistas, foi possível obter informações significativas sobre como a professora integrava tecnologias, frequentemente impulsionadas por IA, em suas aulas. A utilização dessas ferramentas não era apenas ocasional, mas uma prática recorrente em suas atividades educacionais.

A professora M. demonstrou clareza ao falar e ao chamar os alunos pelos nomes, criando um ambiente de aprendizado pessoal e envolvente. O

uso de linguagem motivacional foi constante e contribuiu para incentivar e apoiar os estudantes. A abertura e a familiaridade da professora com seus alunos, aliadas à paciência e ao carinho que demonstrava com eles, promoveram uma atmosfera acolhedora e motivadora. Essa abordagem não só melhora a experiência de aprendizado, mas também fortalece o vínculo entre a professora e os estudantes, tornando o uso de tecnologias assistivas, como leitores de tela e ampliadores, ainda mais eficaz.

Durante as aulas, M. utilizou diversas expressões motivacionais, tais como: “Sua cegueira não define você”; “Vocês aprendem de formas diferentes”; “Ninguém é uma ilha”; “Nós temos um grande espírito colaborativo”.

A professora utilizou o aplicativo JAWS, um leitor de tela amplamente reconhecido por sua eficiência. Segundo ela, os estudantes adquiriram o aplicativo, que pertence à empresa Fusion, e ele provou ser um recurso indispensável para suas atividades educacionais. Todos os alunos haviam adquirido o aplicativo e sabiam utilizá-lo perfeitamente.

JAWS foi usado em conjunto com outras ferramentas tecnológicas não potencializadas com IA, como a plataforma Youtube. A professora selecionou um vídeo em que uma profissional de recursos humanos ensinava aos alunos como responder às perguntas em uma entrevista de emprego. Com o auxílio de JAWS, os seis alunos com baixa visão, incluindo dois com visão muito baixa, foram capazes de acompanhar as lições do vídeo tendo como tarefa responder às seguintes perguntas:

- Por que devemos contratar você?
- O que a empresa está procurando?
- Sua qualificação é compatível?
- O que o torna único?

Os estudantes tiveram que configurar *links* com seus perfis nas redes sociais, e o professor explicava por que isso é importante para a busca de emprego, além de fazer perguntas como: “Isso é útil? É necessário?”. A professora M. mencionou o LinkedIn e disse que 90% dos perfis atraem recrutadores.

As habilidades dos estudantes podem atrair empregadores. M. lembrou os alunos que a foto deve ser simples nesse aplicativo, e que o centro Helen Keller ajuda os alunos com baixa visão a tirarem suas fotos e postarem-nas no aplicativo de busca de trabalho.

A mediação de M. foi magistral, pois ela parava o vídeo para fazer perguntas, ouvindo as respostas de cada aluno. Dava-lhes dicas, preparando-os para se desempenharem com sucesso em entrevistas. Em outra aula, houve uma dramatização com o pessoal de Recursos Humanos, e os alunos mostraram o que aprenderam, tendo sempre com eles o *App JAWS*. Outra aula girou em torno do uso do aplicativo Outlook. Com o *App JAWS*, novamente a professora instruiu os alunos a usar o Outlook e abordou várias de suas propriedades, não somente escrita e envio de *e-mails*, mas também ferramentas para marcar reuniões, formar grupos de destinatários e listas do que fazer. Foi uma aula muito importante e todos compreenderam todo o processo, pois o *App JAWS* leu todos os textos, e os alunos ficaram muito confiantes no que aprenderam nessa aula assim como nas demais.

Em entrevista com a professora, foram colhidas mais informações, transcritas a seguir:

Eu apresento aos alunos o JAWS como uma ferramenta que eles podem usar para interagir com aplicativos de trabalho populares, como MS Office, Internet, Windows, entre outros. O aplicativo utiliza comandos de teclado que funcionam bem com a maioria dos aplicativos usados no trabalho.

Segundo a opinião de M.,

a inteligência artificial está proporcionando aos alunos cegos e com baixa visão ferramentas que eles não tinham antes, permitindo que sejam independentes e mais produtivos. Por exemplo, o AI 'Be My Eyes' pode ser usado para ler rótulos rapidamente, dar descrições do ambiente ao redor e fornecer mais informações diretamente de seus dispositivos.

Ao ensinar alunos com baixa visão, as ferramentas utilizadas incluem *softwares* como o Fusion, que oferece capacidades de ampliação e leitor de tela. Existem várias ferramentas de ampliação que também estão disponíveis com base nas necessidades ou tarefas do estudante. Quando indaguei a M. qual a sua perspectiva sobre o uso de inteligência artificial pelos próprios estudantes, ela respondeu tratar-se de

uma das muitas ferramentas disponíveis para os estudantes utilizarem. Pode ser usada para encontrar informações rapidamente. Eu ensino meus estudantes a utilizarem essa tecnologia como uma ferramenta para ajudá-los a analisar informações e formular soluções para problemas.

Quanto ao uso de inteligência artificial em celulares, ela disse que “os professores estão cientes de que os alunos utilizam essa tecnologia”, e em relação ao uso de ferramentas tecnológicas de reconhecimento de fala - como Alexa e Siri - no aprendizado, M. respondeu que, com base em sua observação, essas ferramentas proporcionam um senso de independência e controle ao realizar tarefas básicas. Ainda, quanto ao ChatGPT, M. afirmou que os alunos costumam utilizar o ChatGPT para realizar pesquisas, uma vez que essa ferramenta “compila informações de forma rápida e acessível, que o leitor de tela pode acessar facilmente”.

Ao ser indagada se existem características específicas dessas ferramentas que os alunos consideram especialmente úteis ou desafiadoras atualmente, a professora M. respondeu que:

A interação entre o JAWS e o ChatGPT é perfeita. Meus alunos são incentivados a usar ferramentas de inteligência artificial além das instruções em sala de aula. Porém, acredito que eles preferem interagir com um professor humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo evidenciam a importância da integração de ferramentas tecnológicas baseadas em IA para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem de estudantes. A utilização de aplicativos como o JAWS e outras tecnologias, como ampliadores, não apenas melhora a autonomia desses estudantes, mas também contribui para uma experiência educacional mais inclusiva e eficiente.

A abordagem da professora M., com foco no uso de tecnologias assistivas e na criação de um ambiente acolhedor, revelou-se essencial para o sucesso desse processo. Sua dedicação em oferecer suporte individualizado, combinada com seu conhecimento técnico, foi fundamental para integrar essas ferramentas ao cotidiano de seus alunos de forma eficaz.

Este estudo etnográfico destaca o potencial transformador das tecnologias assistivas quando aplicadas de maneira apropriada no ambiente educacional. Ele reforça a necessidade de investimentos contínuos em formação docente e no desenvolvimento de recursos tecnológicos que priorizem a inclusão e a acessibilidade.

Os dados evidenciam a importância do letramento digital quando a professora M. coloca o foco no Outlook e suas funcionalidades - como

calendário, compartilhamento de calendário e criação de regras com a ajuda do JAWS. O uso de comandos como Tab, Control 1, ALT 2, ALT 3, Alt Q e todos os outros foi essencial, com cada aluno sendo chamado para executar os comandos do Outlook.

Futuras pesquisas podem ampliar os achados apresentados aqui, investigando o impacto de outras tecnologias emergentes e o papel da IA na educação de estudantes com diferentes tipos de necessidades. Além disso, políticas públicas que incentivem o uso dessas ferramentas podem contribuir significativamente para a criação de uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS

- EDWARDS, T. **Interacting with the tactile: life beyond language limitations**. USA: Oxford University Press, 2024.
- WILLINGS, Cassi. **Nome do artigo**. Disponível em: <journals.flvc.org>. Acesso em: 03 abr. 2025.
- GOV.UK. **The best place to find government services and information**. Disponível em: <www.gov.uk>. Acesso em: 03 abr. 2025.
- COWLS, J.; TSAMADOS, A.; TADDEO, M. A definition, benchmark and database of AI for social good initiatives. **Nat Mach Intell** 3. 2021, p. 111–115. Disponível em: <https://doi.org/10.1038/s42256-021-00296-0>. Acesso em: 03 abr. 2025.
- SUSANTOA, R.; YULHENDRI; RACHBINI, W. **International Electronic Journal of Elementary Education; Kutahya** Ratnawati Susanto-Yulhendri Widarto Rachbini. Published July 22, 2024 | Pages: 521-534 | Views: 444.
- VOSS, E. Interview for TC. Columbia University. Episode: **How New Artificial Intelligence Tools Will Keep Changing Education**. AI in the Classroom. USA: Digital Futures Institute, Teachers College, Columbia University, 2023.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Literacies**. UK: Cambridge University Press, 2012.
- LEVON, E. Ethnography and recording interaction In: PODESVA, R. J.; SHARMA, D. (Eds.). **Research Methods in Linguistics**. USA: Stanford University, 2013.
- SUSANTOA, R.; YULHENDRI; RACHBINI, W. Sustainable Action and Transformation of Change in Teachers' Learning Leadership Model: Promoting Students' Independent Learning. **International Electronic Journal of Elementary Education**, v. 16, n. 4, 2024. Turkey: KURA Education & Publishing, 2024.
- Virginia Department of Education, 1996 – Virginia department of education Student Experience | UVA School of Education and Human Development. Acesso em: 23 maio 2025.
- MAZAK, C.M.; HERBAS-DONOSO, C. **Translanguaging practices at a bilingual university: a case study of a science classroom** Mazak, C. M., & Herbas-Donoso, C. (2014). Translanguaging practices at a bilingual university: a case study of a science classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(6), 698–714. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.939138> **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, 2015. Acesso em: 03 abr. 2025.

COMO ENSINAR A DISCIPLINA DE QUÍMICA PARA ALUNO SURDO, SE EM SITUAÇÕES O PRÓPRIO PROFESSOR NÃO CONHECE A PRIMEIRA LÍNGUA DO SURDO, QUE É LBS

Edijane Barbosa da Silva¹
Cleusa Gomes da Silva²

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiência auditiva nas salas de aula é um desafio que exige adaptações pedagógicas e metodológicas específicas. Ensinar a disciplina de Química para um aluno surdo apresenta uma complexidade adicional quando o professor não conhece a Língua Brasileira de Sinais (LBS), a primeira língua desses alunos. Este cenário é comum em muitas instituições de ensino, e encontrar soluções eficazes é crucial para garantir o direito à educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

A importância deste tema reside na necessidade de promover a equidade educacional, oferecendo a todos os alunos, independentemente de suas limitações auditivas, a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente. A disciplina de química, por sua natureza, envolve a compreensão de conceitos abstratos, a realização de experimentos práticos e a interpretação de dados científicos. Para alunos surdos, a barreira linguística pode dificultar ainda mais a assimilação desses conteúdos. A falta de comunicação direta e clara entre o professor e o aluno surdo pode resultar em mal-entendidos, desinteresse e baixo desempenho acadêmico. Este cenário destaca a importância de desenvolver estratégias e métodos didáticos que superem essas barreiras e promovam uma educação verdadeiramente inclusiva. O sucesso nesta área pode influenciar positivamente a autoestima e a motivação desses alunos, além de abrir portas para futuras oportunidades acadêmicas e profissionais.

¹ Mestre em Ciências da Educação (UNIDA). CV: <http://lattes.cnpq.br/5186592327636085>

² Doutorado em Educação (UCDB). Professora (UNILA). CV: <http://lattes.cnpq.br/4530005618982117>

Neste capítulo, serão abordados estratégias e recursos que podem ser utilizados por professores que não dominam a LBS, mas que desejam proporcionar um ensino eficaz e inclusivo para alunos surdos. Serão discutidos os seguintes tópicos: a importância do uso de recursos visuais e tecnológicos, a colaboração com intérpretes de LBS, o papel das tecnologias assistivas, e a importância da formação continuada dos professores. Ao final, espera-se que os leitores tenham uma compreensão clara das práticas que podem ser implementadas para melhorar a educação de alunos surdos na disciplina de Química, promovendo uma aprendizagem significativa e inclusiva.

Este capítulo visa fornecer um guia prático e acessível para educadores, e outros profissionais da educação, com o objetivo de promover um ensino inclusivo e eficaz de química para alunos surdos, independentemente das barreiras linguísticas.

FUNDAÇÃO TEÓRICA

EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

A educação de surdos no Brasil tem uma história marcada por desafios e avanços significativos. Desde os primeiros esforços de inclusão até o reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais (LBS), o país tem percorrido um longo caminho para assegurar que as pessoas surdas tenham acesso a uma educação de qualidade. A LBS, reconhecida como a primeira língua das pessoas surdas pela Lei nº 10.436 de 2002, desempenha um papel crucial nesse processo, sendo fundamental para a comunicação e a aprendizagem dos alunos surdos.

A Lei N.º 10.436/2002 [...] refere-se ao reconhecimento e à legitimidade da Libras em todos os espaços públicos, e também à obrigatoriedade de seu ensino como parte integrante das diretrizes curriculares nos cursos de formação de educação especial, fonoaudiologia e magistério, em nível médio e superior. (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013, p. 67).

Nos primeiros anos de educação de surdos no Brasil, prevalecia uma abordagem oralista, que enfatizava a leitura labial e a fala, negligenciando a LBS e a cultura surda. Esse método, além de ser excludente, muitas vezes resultava em uma educação inadequada para os alunos surdos, que enfren-

tavam dificuldades significativas na assimilação dos conteúdos escolares. A partir da década de 1990, começaram a surgir movimentos e políticas que defendiam o bilinguismo, reconhecendo a LBS como a língua natural dos surdos e promovendo sua utilização no ambiente escolar.

Com a oficialização da LBS, várias iniciativas foram implementadas para promover a inclusão dos alunos surdos no sistema educacional. A formação de professores em LBS, a produção de materiais didáticos acessíveis e a presença de intérpretes nas escolas são algumas das medidas adotadas para garantir que os alunos surdos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado que seus colegas ouvintes. No entanto, apesar desses avanços, muitos desafios persistem, principalmente em relação à capacitação dos professores e à disponibilidade de recursos em todas as regiões do país.

A inclusão escolar dos alunos surdos requer mais do que a simples presença física nas escolas regulares; é necessária uma abordagem pedagógica que respeite e valorize a LBS e a cultura surda. Isso implica na criação de um ambiente educativo bilíngue, onde a LBS seja utilizada não apenas nas aulas específicas, mas em todas as disciplinas, promovendo uma verdadeira inclusão linguística e cultural. Esse modelo de educação bilíngue tem se mostrado eficaz em diversos contextos, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos surdos.

A legislação brasileira tem avançado no sentido de garantir os direitos educacionais das pessoas surdas. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforça a importância de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino. No entanto, a implementação dessas leis e políticas enfrenta barreiras práticas, como a falta de formação adequada para os educadores e a escassez de materiais pedagógicos específicos em LBS. Superar essas barreiras é essencial para que a inclusão escolar seja efetiva e para que os alunos surdos possam alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal.

Em resumo, a educação de surdos no Brasil tem evoluído significativamente, mas ainda enfrenta muitos desafios. A promoção de uma educação bilíngue, que valorize a LBS e a cultura surda, é fundamental para garantir uma aprendizagem significativa e inclusiva. A formação contínua

de professores, a produção de recursos didáticos acessíveis e a criação de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo são passos essenciais para que a educação de surdos no Brasil continue avançando e proporcionando oportunidades equitativas para todos os alunos.

DESAFIOS NO ENSINO DE QUÍMICA PARA ALUNOS SURDOS

O ensino de química para alunos surdos apresenta desafios únicos que exigem adaptações específicas para garantir uma aprendizagem eficaz. A química é uma disciplina que envolve conceitos abstratos, terminologia técnica e práticas experimentais, todas dependentes de uma comunicação clara e precisa. Para alunos surdos, a barreira linguística pode dificultar ainda mais a compreensão e a retenção dos conteúdos, especialmente quando o professor não domina a Língua Brasileira de Sinais (LBS).

Um dos principais desafios é a comunicação efetiva entre o professor e o aluno surdo. A LBS é a primeira língua dos surdos brasileiros, e deve ser considerada uma ferramenta pedagógica essencial. O uso de Libras facilita a construção de conceitos, a expressão de ideias e o desenvolvimento cognitivo de estudantes surdos. Muitos alunos surdos têm dificuldades em acompanhar explicações exclusivamente orais ou textuais. No entanto, como aponta Lemos (2018), muitos professores de disciplinas como a Química não têm fluência em Libras, o que pode criar uma barreira ainda maior no processo de ensino-aprendizagem. Quando o professor não é fluente em LBS, a transmissão de conceitos complexos da química, como reações químicas, estruturas moleculares e processos termodinâmicos, pode se tornar extremamente limitada. A falta de intérpretes de LBS nas escolas agrava esse problema, deixando os alunos dependentes de estratégias alternativas de comunicação que nem sempre são eficazes.

. Lemos (2018), a linguagem é um fator crucial na aprendizagem científica, e a falta de uma comunicação eficiente pode criar uma lacuna no aprendizado, dificultando o entendimento de fenômenos que dependem da comunicação verbal ou escrita.

Além das barreiras linguísticas, os materiais didáticos tradicionais frequentemente não são adequados para alunos surdos. Livros-texto e recursos visuais projetados para ouvintes não levam em conta a necessidade de uma abordagem visual mais intensa e de explicações em LBS. A ausência

de materiais pedagógicos específicos em LBS, como vídeos educativos, animações e aplicativos interativos, dificulta a compreensão de conceitos abstratos e a realização de atividades práticas de forma independente.

Outro desafio significativo é a realização de experimentos de laboratório, uma parte essencial do ensino de química. A comunicação das instruções e precauções de segurança durante os experimentos pode ser complexa sem o uso de LBS. Além disso, a necessidade de seguir procedimentos precisos e de observar fenômenos em tempo real exige uma comunicação clara e imediata, o que é difícil de alcançar sem a presença de um intérprete ou de um professor fluente em LBS.

A formação e a capacitação dos professores também representam um desafio crítico. Muitos educadores não recebem treinamento adequado para ensinar alunos surdos, especialmente em disciplinas técnicas como a química. A falta de conhecimento sobre as melhores práticas para a educação de surdos e a ausência de habilidades em LBS limitam a eficácia do ensino. Programas de formação continuada e workshops específicos para o ensino de química a alunos surdos são escassos, contribuindo para a perpetuação das dificuldades.

Além disso, o contexto escolar e a infraestrutura também podem apresentar obstáculos. Escolas que não estão equipadas com tecnologias assistivas, como software de tradução automática, legendagem em tempo real e recursos multimídia em LBS, enfrentam dificuldades adicionais para fornecer uma educação inclusiva. A integração de tecnologias assistivas e a adaptação dos espaços escolares para atender às necessidades dos alunos surdos são passos fundamentais para superar esses desafios.

Por fim, a colaboração entre professores, intérpretes e especialistas em educação de surdos é essencial, mas muitas vezes subutilizada. A falta de um trabalho conjunto coordenado pode resultar em abordagens pedagógicas fragmentadas e ineficazes. Incentivar e facilitar a comunicação e a cooperação entre todos os envolvidos no processo educacional é crucial para desenvolver estratégias de ensino que realmente atendam às necessidades dos alunos surdos.

Em resumo, os desafios no ensino de química para alunos surdos são multifacetados e exigem uma abordagem integrada que considere a comunicação, os materiais didáticos, a formação dos professores, a infraes-

estrutura escolar e a colaboração entre os profissionais da educação. Superar esses obstáculos é essencial para garantir que os alunos surdos tenham acesso a uma educação de qualidade e possam desenvolver plenamente suas habilidades e conhecimentos na disciplina de química.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA PROFESSORES QUE NÃO CONHECEM LIBRAS

Embora o ideal seja que o professor ao ensinar química tenha conhecimento de Libras, é possível adotar diversas estratégias de ensino para superar a barreira da comunicação e promovam uma compreensão clara dos conceitos. Uma abordagem central é o uso intensivo de recursos visuais. Diagramas, gráficos, vídeos e animações podem facilitar a compreensão de conceitos complexos. Materiais visuais bem elaborados ajudam a ilustrar processos químicos, estruturas moleculares e reações, tornando o aprendizado mais acessível e envolvente para os alunos surdos. O autor Léonardo Santana (2019) afirma que o uso de imagens e representações gráficas pode ajudar a construir a compreensão dos conceitos abstratos da Química.

Outra estratégia importante é a utilização de tecnologias assistivas. Aplicativos de tradução em tempo real, legendagem automática e softwares educativos específicos em LBS podem ser grandes aliados na sala de aula. Plataformas online que oferecem vídeos e tutoriais em LBS também são recursos valiosos. A integração dessas tecnologias permite que os alunos surdos acompanhem as aulas com maior autonomia e compreendam melhor o conteúdo apresentado. De acordo com Borges et al. (2020), a tecnologia desempenha um papel fundamental na educação inclusiva, oferecendo soluções que facilitam o acesso à informação.

A adaptação de materiais didáticos é igualmente fundamental. Livros-texto e recursos tradicionais devem ser complementados com materiais específicos em LBS. A criação de vídeos explicativos, animações e apresentações visuais em LBS pode melhorar significativamente a compreensão dos alunos. Além disso, é útil utilizar kits de química adaptados, que permitem a manipulação direta e visualização de reações e experimentos, ajudando os alunos a internalizar conceitos abstratos de maneira prática.

A colaboração com intérpretes de LBS também desempenha um papel crucial no ensino de química para alunos surdos. Intérpretes qualificados podem mediar a comunicação entre o professor e os alunos, garantindo que as explicações sejam claras e compreensíveis. Medeiros (2020), salienta a importância dessa colaboração para garantir que o aluno tenha acesso a conteúdo pedagógicos de maneira clara e eficiente. É importante que os professores trabalhem em estreita parceria com os intérpretes, planejando as aulas em conjunto e garantindo que a tradução dos termos técnicos e das instruções experimentais seja precisa e eficaz.

Além disso, a implementação de metodologias ativas de ensino pode beneficiar significativamente os alunos surdos. Estratégias como a Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL) e o Ensino Híbrido incentivam a participação ativa e colaborativa dos alunos. Essas metodologias permitem que os alunos surdos trabalhem em equipe, investiguem problemas reais e desenvolvam projetos práticos, promovendo uma aprendizagem mais profunda e significativa. O envolvimento ativo dos alunos nas atividades de laboratório, com suporte visual e em LBS, pode reforçar a compreensão dos conceitos químicos.

A Química é uma ciência experimental, e a realização de experimentos pode ser uma forma eficaz de promover o aprendizado sem a dependência exclusiva da comunicação verbal. A realização de experimentos práticos permite que os alunos surdos percebam conceitos como reações químicas e transformações de matéria de forma tangível e visível. Santos (2017) discute que atividades práticas oferecem uma experiência sensorial que pode ser aproveitada por todos os alunos, incluindo os surdos.

Finalmente, a formação contínua dos professores é essencial para o sucesso dessas estratégias didáticas. Cursos de capacitação em LBS, bem como em técnicas de ensino inclusivo, equipam os educadores com as habilidades necessárias para atender às necessidades dos alunos surdos. Workshops, seminários e programas de desenvolvimento profissional focados na educação de surdos e no ensino de química devem ser incentivados. Professores bem-preparados são fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz.

Em suma, o ensino de química para alunos surdos exige uma abordagem multifacetada que inclui recursos visuais, tecnologias assistivas,

adaptação de materiais didáticos, colaboração com intérpretes, metodologias ativas de ensino, atividades práticas e formação contínua de professores. Implementar essas estratégias pode transformar a experiência educacional dos alunos surdos, promovendo uma compreensão mais profunda e duradoura dos conceitos químicos e garantindo uma educação verdadeiramente inclusiva.

MÉTODO

A pesquisa deu-se na Escola Estadual Deputado Josué Cláudio de Souza -CNPJ 01513964/0001-04. Ato de Criação da Escola: Decreto Lei N° 15.849, de 21 de fevereiro de 1994 Código do INEP: 13031058 6 Projeto Pedagógico E. E. Dep. Josué Cláudio de Souza Endereço: Avenida Beira Rio S/N° - Coroadó III – CEP 69.082-660.

PROJETO DE PESQUISA

TIPO DE PESQUISA

A pesquisa realizada caracteriza-se como *descritiva*, onde seu estudo tem como objetivo principal descrever características de determinado fenômeno ou a relação entre variáveis, sem, no entanto, interferir ou manipular o que está sendo investigado. Ou seja, ela busca retratar ou caracterizar aspectos de uma realidade de maneira objetiva e detalhada, sem buscar explicações causais ou testar hipóteses, ela “descreve o comportamento dos fenômenos” (COLLIS; HUSSEY, 2005).

Tratando-se da abordagem, consiste em uma pesquisa qualitativa e quantitativa, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análise. Deste modo, através da classificação das fontes possibilita a realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico comparado” (FONSECA, 1986).

POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população de uma pesquisa é o conjunto completo de indivíduos, elementos ou unidades que possuem características em comum e que são

o foco de um estudo ou investigação. A população representa o universo de interesse sobre o qual se deseja obter informações ou tirar conclusões.

Uma amostra de pesquisa refere-se ao subconjunto da população que será estudado em uma investigação científica. A escolha dessa amostra é fundamental, pois ela deve ser representativa da população total, garantindo que os resultados obtidos possam ser generalizados e aplicados a esse grupo maior.

A população de estudo é composta por 1074 alunos matriculados e 45 educadores, a pesquisadora selecionou para sua coleta de dados, 10 educadores sendo três da área específica do estudo.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS

O instrumento de coleta de dados, será constituído por uma sequência de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador, parte será transcrita para o questionário em forma de observação.

Conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 201-202) e Gil (1999, p. 128-129) pode-se apontar vantagens e limitações no uso de questionários: em seguida será feita uma análise sistêmica do estudo de caso.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS

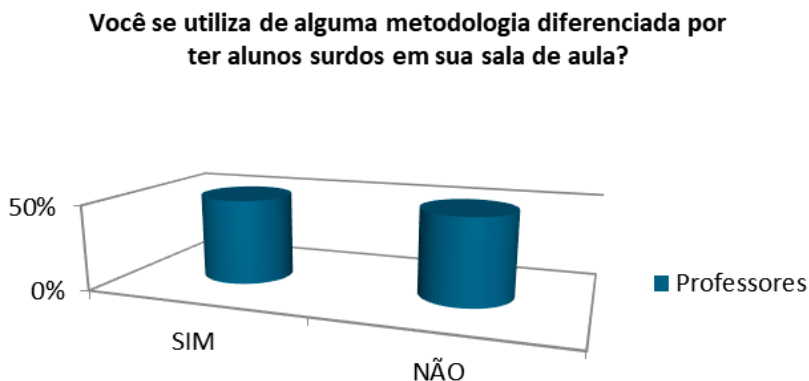
Nesta análise visamos apresentar e interpretar os dados coletados durante o estudo, destacando as descobertas principais e suas implicações, serão discutidos os resultados obtidos, comparados com hipóteses previamente estabelecidas e analisados à luz das literaturas existente. Através dessa análise, buscamos compreender melhor o impacto das práticas pedagógicas e sugerir melhorias para promover uma educação mais inclusiva e eficaz para alunos surdos.

PESQUISA AOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

Nesta pesquisa com professores do ensino médio, focamos em explorar suas percepções e práticas em relação ao ensino de química para alunos surdos, especialmente quando o professor não domina a Língua

Brasileira de Sinais (LBS). Três gráficos específicos serão apresentados para ilustrar como os professores percebem a eficácia das estratégias de ensino utilizadas, disponibilidade de recursos em LBS nas escolas e as principais dificuldades enfrentadas. As análises dos dados dos gráficos oferecerão insights cruciais sobre as lacunas atuais na preparação e suporte oferecido aos educadores para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas necessidades linguísticas e auditivas.

Gráfico 1: Você se utiliza de alguma metodologia diferenciada por ter alunos surdos em sua sala de aula?

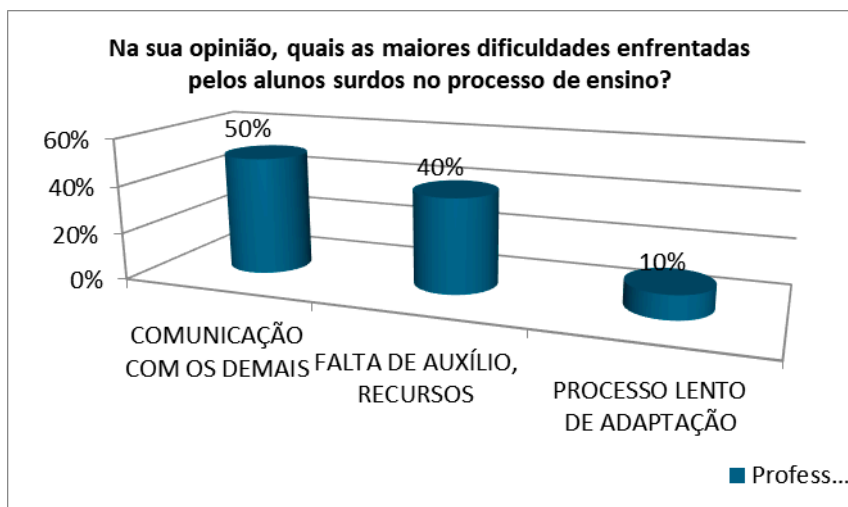


Fonte: A pesquisadora (2023)

Pergunta: Você se utiliza de alguma metodologia diferenciada por ter alunos surdos em sua sala de aula? Diante dos dados fornecidos no gráfico 1, parece que há uma divisão igual entre os professores em relação ao uso de metodologias diferenciadas para alunos surdos em suas salas de aula. Enquanto 50% dos professores afirmam que sim, 50% dos professores dizem que não. Para os 50% dos professores que utilizam metodologias diferenciadas, isso pode incluir uma variedade de estratégias adaptativas na qual os alunos possam interagir um com outro na sala de aula tem se tornado fundamental. Para os outros 50% dos professores que não utilizam metodologias diferenciadas, pode ser útil considerar a implementação de estratégias inclusivas para garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário à educação e oportunidades

de aprendizagem. Isso pode incluir o desenvolvimento de habilidades de comunicação alternativas, o uso de tecnologia assistiva e o apoio de profissionais especializados em educação inclusiva.

Gráfico 2: Na sua opinião, quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos no processo de ensino?

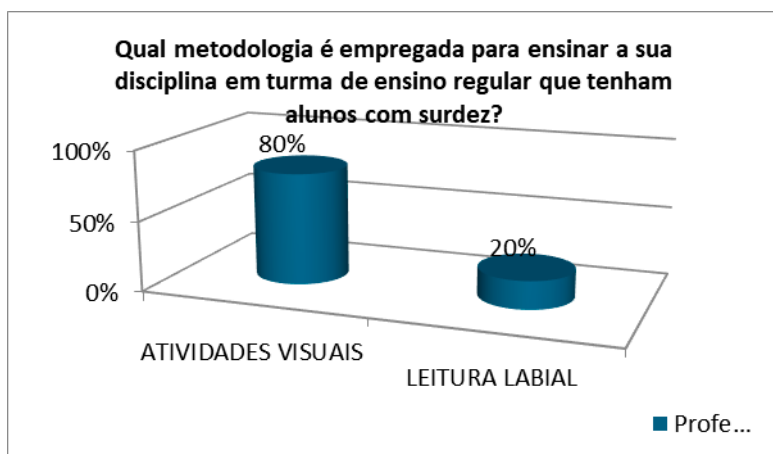


Fonte: A pesquisadora (2023)

Outra questão: Na sua opinião, quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos no processo de ensino? Diante dos dados fornecidos no gráfico 2, parece que os professores identificam várias dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos no processo de ensino. Comunicação com os demais (50%). A comunicação é uma barreira significativa para os alunos surdos, especialmente em ambientes onde a maioria das interações ocorre oralmente. A falta de compreensão da língua de sinais ou a falta de apoio para a comunicação efetiva pode dificultar a interação e a participação dos alunos surdos nas atividades escolares e sociais. Falta de auxílio e recursos é mostrada por 40% dos professores, tanto em termos de recursos materiais quanto de pessoal especializado, pode ser uma grande dificuldade para os alunos surdos. Isso pode incluir a falta de intérpretes, materiais didáticos adaptados, tecnologia assistiva e programas de apoio específicos para atender às necessidades dos alunos surdos. Processo lento

de adaptação é apontada por 10% dos profissionais como dificuldades, pois o processo de adaptação a um ambiente de ensino que muitas vezes não está preparado para atender às necessidades dos alunos surdos pode ser desafiador e demorado. Os alunos surdos podem enfrentar dificuldades para se integrar socialmente, acompanhar o ritmo das aulas e acessar o currículo de forma eficaz, o que pode afetar seu desempenho acadêmico e bem-estar emocional.

Gráfico 3: Qual metodologia é empregada para ensinar a sua disciplina em turma de ensino regular que tenham alunos com surdez?



Fonte: A pesquisadora (2023)

Em uma das perguntas realizadas foi questionado a seguinte questão: Qual metodologia é empregada para ensinar a sua disciplina em turma de ensino regular que tenham alunos com surdez? Diante da presença de alunos com surdez em uma turma de ensino regular, é crucial empregar metodologias que facilitem a compreensão e a participação desses alunos. Com base nos dados fornecidos no gráfico 3, parece que a maioria dos professores (80%) opta por utilizar atividades visuais como principal metodologia de ensino. Essas atividades visuais podem incluir uma variedade de recursos, como materiais didáticos coloridos, gráficos, imagens, vídeos e apresentações visuais. Essas atividades são eficazes porque ajudam os alunos surdos a compreenderem o conteúdo por meio de estímulos visuais, o que pode compensar a falta de acesso ao áudio. Já uma parcela menor (20%)

utiliza a leitura labial, embora seja uma técnica útil em certas situações, pode ser desafiadora para alunos surdos, especialmente se não estiverem completamente familiarizados com a língua oral. Além disso, a leitura labial pode ser imprecisa e não capturar completamente a complexidade da linguagem falada

DISCUSSÃO

O primeiro gráfico revela uma divisão igual entre os professores que utilizam e os que não utilizam metodologias diferenciadas para alunos surdos. Estes professores que utilizam metodologias diferenciadas estão cientes das necessidades específicas dos alunos surdos e fazem esforços para adaptar suas práticas pedagógicas. Isso pode incluir o uso de Língua de Sinais Brasileira (Libras), materiais visuais adicionais, tecnologia assistiva, e outras estratégias que promovem a inclusão e a acessibilidade. A ausência de adaptações pode indicar uma falta de recursos, treinamento ou conscientização sobre as necessidades dos alunos surdos. Isso pode resultar em barreiras para a aprendizagem e participação plena desses alunos. Essa situação destaca a necessidade de políticas educacionais robustas, maior investimento em recursos e formação contínua para professores, a fim de promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e acessível para todos os alunos.

O Segundo gráfico aponta para várias dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos, incluindo adaptação, falta de recursos, comunicação e acesso a informações, ressaltando a necessidade de medidas específicas para apoiar esses alunos em consonância com a legislação (BRASIL, 2004; BRASIL, 2005; UNESCO, 1994). Essas dificuldades destacam a importância de fornecer apoio e recursos adequados para os alunos surdos, garantindo que eles tenham acesso igualitário à educação e oportunidades de aprendizagem. Isso inclui a implementação de estratégias de comunicação eficazes, o fornecimento de materiais didáticos adaptados, o treinamento de professores em práticas inclusivas e o investimento em programas de apoio específicos para alunos surdos.

A leitura labial e os gestos são usados quando o intérprete não está presente. No entanto, isso também indica que nem sempre há um

procedimento escolar adequado para lidar com essa situação, conforme demonstra o nono gráfico (BRASIL, 2004; BRASIL, 2005).

O terceiro gráfico mostra o elevado uso de atividades visuais em comparação com a leitura labial na educação de alunos surdos reflete uma abordagem que reconhece as necessidades e características de aprendizado deste grupo. (Howard Gardner, 1995) com sua teoria das múltiplas inteligências, argumenta que as pessoas aprendem de diferentes maneiras. Ele enfatiza a importância de utilizar uma variedade de métodos de ensino para atender às necessidades de todos os alunos. O uso de atividades visuais favorece especialmente alunos surdos, pois eles podem processar melhor informações apresentadas visualmente.

Vygotsky (2007), ressalta a importância da interação social e do uso de materiais didáticos para facilitar o aprendizado. Atividades visuais podem funcionar como ferramentas mediadoras que ajudam alunos surdos a construir significado a partir das informações apresentadas. A visualidade permite que eles se conectem com o conteúdo de forma mais direta.

Bentley enfatiza o valor do ensino visual no contexto da educação inclusiva, defendendo que o uso de imagens, gráficos e vídeos pode aumentar a compreensão e a retenção de conhecimento em alunos surdos. Essa abordagem não apenas facilita a aprendizagem, mas também estimula a criatividade e a expressão individual.

Hoffmeister relata que menos de 30% da fala pode ser lida nos lábios, o que torna essa metodologia desafiadora e frequentemente incompleta. Por isso, a dependência exclusiva da leitura labial pode prejudicar o aprendizado.

Professores que utilizam a leitura labial muitas vezes o fazem na ausência de outras metodologias mais acessíveis. Educadores como Pinto e Figueiredo alertam que é fundamental garantir que os alunos surdos tenham acesso à informação de uma maneira que seja mais adequada ao seu estilo de aprendizagem, o que muitas vezes inclui a utilização de atividades visuais e linguagem de sinais.

A predominância do uso de atividades visuais em salas de aula para alunos surdos é apoiada por várias teorias educacionais e práticas recomendadas. Embora a leitura labial possa ser uma ferramenta útil em algumas situações, sua eficácia é limitada e não atende completamente às necessidades dos alunos surdos.

CONCLUSÃO

Ensinar química para alunos surdos é um desafio que requer dedicação, criatividade e a implementação de estratégias inclusivas. Mesmo quando o professor não domina a LBS, é possível promover um ensino eficaz por meio de recursos visuais, colaboração com intérpretes e metodologias ativas. A formação continuada de professores e o apoio de políticas públicas são essenciais para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, uma vez que muitos docentes ainda carecem de capacitação para lidar com as necessidades de alunos surdos, especialmente em disciplinas que demandam um vocabulário técnico específico.

Toda inclusão é um desafio que requer a construção de um ambiente acessível e a adoção de metodologias que respeitem as especificidades desse público. A comunicação na língua de sinais é essencial, mas precisa ser complementada por recursos visuais e multimodais que reforcem o entendimento de conceitos científicos complexos, característicos da química.

Para garantir a eficácia do ensino, é fundamental que o professor de química compreenda o impacto que o uso de ferramentas visuais e estratégias interativas tem na aprendizagem desses alunos. Experimentos práticos e o uso de materiais didáticos adaptados podem facilitar o entendimento e despertar o interesse dos estudantes, permitindo que eles participem de forma ativa e integrada. Além disso, o apoio de intérpretes em sala de aula e a criação de terminologias científicas na Língua Brasileira de Sinais (Libras) são fundamentais para enriquecer o vocabulário e ampliar a compreensão dos conteúdos.

O apoio de políticas públicas é igualmente indispensável, pois garante investimentos na capacitação de professores e no desenvolvimento de materiais específicos para alunos surdos. Tais políticas também asseguram que as escolas estejam equipadas para receber e atender esses estudantes com qualidade. Por meio de uma abordagem que valorize as metodologias visuais e multimodais, o ensino de química torna-se mais acessível e inclusivo, promovendo a autonomia e o sucesso acadêmico dos alunos surdos, a ênfase em metodologias visuais e multimodais representa uma abordagem mais inclusiva e eficaz na educação de alunos surdos, refletindo um entendimento mais profundo das melhores práticas pedagógicas para

este grupo. Esse movimento reflete uma educação que não só reconhece a diversidade dos estudantes, mas também se adapta a ela, priorizando a equidade no aprendizado e o respeito às singularidades de cada um.

Este capítulo oferece uma visão abrangente e prática sobre como enfrentar os desafios do ensino de química para alunos surdos, proporcionando estratégias concretas e recomendações que podem ser implementadas para melhorar a educação inclusiva, mesmo quando o profissional não domina a LBS.

REFERÊNCIAS

- BORGES, T., Silva, E. F., & Oliveira, M. (2020). *Tecnologia assistiva no ensino de Química: soluções para a inclusão de alunos surdos*. *Journal of Educational Technology*, 8(2), 119-133.
- BRASIL. **Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil de 03/12/2004. Disponível em: <<https://is.gd/7vr06v>>. Acesso em: 16 ago. 2023.
- BRASIL. **Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil de 23/12/2005. Disponível em: <<https://is.gd/asmnhb>>. Acesso em: 16 ago. 2023
- COLLIS, Jill e HUSSEY, Roger. **Pesquisa em Administração**. 2ª. Ed. Ed. Bookman, São Paulo, 2005.
- FONSECA, E. N. **Bibliometria: teoria e prática**. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 1986.
- GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GIL, Antônio Carlos; DO ENSINO SUPERIOR, Metodologia. Bibliografia básica. 1999.
- HOFFMEISTER, Robert J., Spyridoula Karipi, and Vassilis Kourbetis. “Materiais curriculares bilíngues que apoiam a língua de sinais como primeira língua para alunos surdos: A integração da tecnologia, aprendizagem e ensino.” **Momento-Diálogos em Educação**. 31.02 (2022): 225-254.
- LACERDA, Cristina Broglia F. L.; ALBRES, Neiva A.; DRAGO, Silvana L. S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, 2013. <https://is.gd/vBpXdn>.
- LEMO, M. L. **A linguagem e o aprendizado de ciências: desafios e possibilidades para alunos surdos**. Editora XYZ. (2018).
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEDEIROS, R. A. (2020). O papel do intérprete de Libras na educação inclusiva: uma análise crítica. **Educação e Linguagem**, 12(1), 32-44.

SANTANA, L. (2019). A importância dos recursos visuais no ensino de Química para surdos. **Revista Brasileira de Educação Científica**, 7(3), 56-67.

SANTOS, P. G. (2017). **Ensino de Ciências**: A experiência prática como ferramenta de aprendizagem para alunos surdos. Editora ABC.

SOARES, A. (2018). Educação inclusiva e o ensino de Química: desafios e estratégias para alunos surdos. **Journal of Inclusive Education**, 15(4), 99-110.

UNESCO. “**Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais**.” 1994. Disponível em: <https://is.gd/vhYgNk>. Acesso em: 10 ago. 2023.

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

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todos que me apoiaram e acompanharam minha trajetória até este momento.

Primeiramente, ao meu Deus Jeová por me dá força e entendimento nessa jornada, ao meu esposo, que sempre esteve ao meu lado com amor, paciência e compreensão, proporcionando-me um ambiente de tranquilidade e força, especialmente nos momentos de desafios. Seu apoio incondicional foi essencial para a realização deste trabalho.

À minha orientadora, que, com sua sabedoria, orientação e dedicação, me guiou de maneira impecável ao longo de todo o processo. Sua confiança em meu potencial e os ensinamentos transmitidos foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

À minha família, pelo carinho, incentivo e compreensão em todos os momentos, sendo um pilar de suporte e força. O amor e a união de vocês me motivaram a seguir adiante, mesmo diante das dificuldades.

E aos meus amigos, que com suas palavras de apoio, compreensão e amizade, tornaram minha jornada mais leve e agradável. A presença de cada um de vocês foi de extrema importância para minha perseverança e confiança.

A todos vocês, meu sincero muito obrigado! Este resultado é fruto do apoio de cada um e não seria possível sem a ajuda e o carinho recebidos ao longo dessa caminhada.

A MATEMÁTICA COMO LINGUAGEM UNIVERSAL E OS DESAFIOS NO ENSINO: UMA REFLEXÃO CRÍTICA

Cleber Ferreira Sena¹
Arminda Ursula Pereira Baqueiro²

INTRODUÇÃO

A matemática é frequentemente reconhecida como uma linguagem universal, uma vez que seus símbolos, estruturas lógicas e métodos de raciocínio são compreendidos e utilizados globalmente, independentemente de cultura, idioma ou contexto geográfico. Trata-se de uma ciência formal que, por meio de abstrações e representações simbólicas, permite descrever, modelar e prever fenômenos do mundo natural e social. Como destaca Devlin (2000), “a matemática é a linguagem que os humanos desenvolveram para explorar relações e padrões”. Essa característica universal a torna indispensável para o avanço científico e tecnológico.

Um exemplo clássico da universalidade matemática é o desenvolvimento do cálculo diferencial e integral por Isaac Newton e Gottfried Wilhelm Leibniz, de forma independente e sem qualquer comunicação entre si no século XVII. Ambos chegaram a resultados semelhantes utilizando símbolos distintos, o que evidencia que a lógica matemática transcende barreiras culturais. Para Steiner (1978), essa convergência histórica demonstra que a matemática é “inevitável” ou “inexorável” – ou seja, que diferentes inteligências humanas, diante do mesmo problema, tendem a encontrar soluções análogas pela via matemática.

Entretanto, a mesma característica que torna a matemática uma linguagem universal também contribui para os desafios de seu ensino, especialmente no Brasil. Muitos estudantes não reconhecem a aplicabilidade dos conceitos matemáticos em seu cotidiano, e isso se deve, em grande

¹ Doutor em Ciências Jurídicas e Sociais (UMSA). Professor (IFBA).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5699-9680>

² Doutora em Ciências Jurídicas e Sociais (UMSA). Professora (SEC-BA). Advogada.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1516-5903>

parte, à forma como a disciplina é tradicionalmente ensinada: de modo mecânico, descontextualizado e voltado exclusivamente à memorização de fórmulas (BRASIL, 2018). Essa desconexão entre teoria e prática tem gerado baixos índices de aprendizagem, como apontam avaliações como o PISA (Programme for International Student Assessment), em que o Brasil figura entre os países com piores desempenhos em matemática (OECD, 2019).

Além disso, a formação docente deficiente em áreas como matemática pura e didática da matemática contribui para a perpetuação de práticas pedagógicas pouco eficazes. Conforme Ponte, Brocardo e Oliveira (2003), muitos professores não recebem preparo adequado para ensinar matemática de forma significativa e, conseqüentemente, não conseguem demonstrar sua relevância para o mundo real. Isso reforça a percepção de que a matemática é uma disciplina abstrata, distante e inacessível, o que compromete o engajamento dos estudantes e a construção de competências matemáticas.

Diante desse cenário, este capítulo tem por objetivo refletir sobre os principais entraves no ensino da matemática no Brasil, destacando a importância de compreendê-la como uma linguagem universal conectada ao mundo real. Para tanto, analisa-se o panorama atual da educação matemática no país, bem como se propõe um estudo comparativo com experiências exitosas em países da Europa e da Ásia, como Finlândia, Japão e Singapura, reconhecidos por suas abordagens inovadoras e eficazes no ensino da disciplina.

A MATEMÁTICA COMO LINGUAGEM UNIVERSAL

A matemática é compreendida, em termos epistemológicos, como uma linguagem formal que transcende particularismos culturais e linguísticos, constituindo-se como um sistema simbólico universalmente reconhecido. De acordo com Marcus du Sautoy (2011), “a matemática é a linguagem da simetria, da lógica e da estrutura; uma gramática do universo que permite ao ser humano compreender desde os movimentos planetários até a economia digital”. Essa universalidade advém não apenas da padronização simbólica de seus elementos — números, operações, funções, variáveis — mas principalmente da natureza lógica de seu raciocínio dedutivo.

No campo educacional, essa característica faz com que a matemática seja uma das disciplinas mais internacionalizadas, com currículos semelhantes em diferentes países e com escassas variações nos conteúdos abordados. Porém, essa mesma universalidade, quando mal compreendida, pode resultar em abordagens pedagógicas distanciadas da realidade e da cultura dos alunos, transformando a matemática em um corpo técnico e excludente. Segundo Skovsmose (2000), “a matemática não é apenas uma ferramenta para interpretar o mundo, mas também um instrumento ideológico que, dependendo de como é ensinada, pode incluir ou excluir os sujeitos do processo educativo”.

A abordagem da matemática como linguagem implica o reconhecimento de que seu ensino requer mais do que a transmissão de técnicas operatórias. Exige o desenvolvimento da competência comunicativa matemática — a capacidade de ler, interpretar, expressar, representar e argumentar ideias matemáticas utilizando diferentes registros simbólicos. Essa perspectiva está alinhada ao que Pimm (1987) denomina de “mathematical discourse”, ou seja, o uso da linguagem matemática como um meio para negociar significados, elaborar raciocínios e participar de práticas sociais vinculadas à matemática.

Além disso, autores como Raymond Duval (2003) e Vergnaud (1990) apontam que a aprendizagem matemática requer a articulação entre múltiplos registros de representação semiótica — como linguagens natural, algébrica, gráfica, geométrica e tabular. Para Duval, a dificuldade na aprendizagem de matemática reside, muitas vezes, na incapacidade dos alunos de converter informações entre esses registros. Por exemplo, interpretar um gráfico e transformá-lo em uma equação ou descrever verbalmente uma relação algébrica exige um domínio semiótico que precisa ser intencionalmente desenvolvido na sala de aula.

Nas práticas pedagógicas, no entanto, essa concepção ampliada da matemática como linguagem ainda é pouco explorada. Como observa D’Ambrosio (2001), grande parte dos currículos se limita a ensinar algoritmos e fórmulas sem promover o entendimento profundo dos conceitos ou sua aplicabilidade social e cultural. Essa limitação é especialmente grave em países com altos índices de desigualdade educacional, como o Brasil,

onde o ensino matemático muitas vezes se dá em contextos marcados por carência de recursos didáticos, formação docente insuficiente e ausência de metodologias ativas.

Por outro lado, países como Singapura, Japão e Estônia têm se destacado mundialmente por abordagens inovadoras que consideram a matemática como uma linguagem integrada à vida cotidiana. Em Singapura, por exemplo, o modelo pedagógico “CPA” — Concrete, Pictorial, Abstract — permite que os estudantes construam o entendimento matemático a partir de experiências concretas e visuais antes de acessar os símbolos formais, favorecendo a compreensão conceitual e a retenção do conhecimento (NG, 2018). Já no Japão, a prática de “lesson study” valoriza a reflexão colaborativa dos professores sobre o processo de ensino-aprendizagem da matemática, centrando o ensino na resolução de problemas contextualizados (STIGLER; HIEBERT, 1999).

Portanto, compreender a matemática como linguagem universal implica reconhecer seu papel formador no desenvolvimento do pensamento abstrato, da comunicação simbólica e da cidadania crítica. Mais do que uma disciplina técnica, a matemática deve ser vista como prática discursiva e cultural, cujas possibilidades educativas estão diretamente ligadas à forma como é ensinada, interpretada e situada no cotidiano dos estudantes. Isso exige uma reformulação nas diretrizes curriculares, na formação de professores e nos materiais didáticos, promovendo um ensino matemático mais significativo, interdisciplinar e socialmente contextualizado.

DESAFIOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA NO BRASIL

Apesar da reconhecida importância da matemática para o desenvolvimento humano, científico e tecnológico, o ensino dessa disciplina no Brasil enfrenta inúmeros obstáculos históricos e estruturais. Esses desafios vão desde questões curriculares e metodológicas até problemas na formação inicial e continuada dos docentes, passando pela ausência de políticas públicas robustas que garantam o acesso equitativo à aprendizagem matemática de qualidade.

Um dos principais entraves está relacionado à formação docente. Segundo o Censo da Educação Superior de 2022, uma parcela significa-

tiva dos professores que lecionam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental não possui formação específica na área, o que compromete diretamente a qualidade do ensino e a segurança epistemológica dos educadores (INEP, 2023). Estudos apontam que esses professores tendem a reproduzir práticas tradicionais e conteudistas, priorizando a memorização de algoritmos em detrimento da compreensão conceitual (GATTI, 2019).

Essa abordagem tradicional e transmissiva contribui para o desinteresse dos estudantes, dificultando o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores, como resolução de problemas, argumentação lógica e raciocínio abstrato. Como destaca Fiorentini (2004), o ensino da matemática no Brasil ainda é, em grande parte, pautado por uma “pedagogia do exercício”, na qual o aluno é treinado para resolver mecanicamente uma sequência de problemas, sem entender seus fundamentos ou aplicações.

Os resultados educacionais refletem esse panorama. De acordo com o PISA 2018, o Brasil ocupou a 70ª posição em matemática entre 79 países avaliados, com mais de 60% dos estudantes abaixo do nível básico de proficiência (OECD, 2019). No contexto nacional, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) também revela um desempenho crítico: em 2021, menos de 10% dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental demonstraram proficiência adequada em matemática (INEP, 2022).

Outro fator relevante é a ausência de contextualização no ensino da matemática. A disciplina ainda é frequentemente apresentada de forma descolada da realidade dos estudantes, sem relação com sua vivência ou com problemas sociais concretos. Isso gera uma percepção de que a matemática é uma linguagem estranha, distante e sem utilidade prática. Segundo Borba e Skovsmose (1997), a matemática ensinada nas escolas brasileiras muitas vezes ignora o contexto sociocultural dos alunos, deixando de explorar o potencial crítico e transformador da disciplina.

Adicionalmente, a infraestrutura escolar precária em muitas regiões do país compromete a implementação de metodologias mais interativas e tecnológicas. Recursos como laboratórios de informática, materiais manipulativos, jogos matemáticos e softwares educacionais ainda são escassos nas escolas públicas, limitando as possibilidades de inovação didática. Em contraste, países que lideram os rankings internacionais,

como Finlândia e Japão, contam com ambientes de aprendizagem ricos e bem equipados, além de programas nacionais de formação continuada com foco na didática da matemática (OECD, 2020).

Por fim, é importante destacar o desafio das desigualdades educacionais, que afetam diretamente o ensino da matemática no Brasil. Estudantes de regiões periféricas, escolas rurais e comunidades quilombolas ou indígenas enfrentam barreiras adicionais, como a rotatividade docente, a carência de materiais didáticos e a baixa expectativa em relação ao seu desempenho. Essas condições resultam em um círculo vicioso de fracasso escolar e exclusão matemática, que perpetua a desigualdade social.

Diante desse cenário, é urgente a adoção de políticas públicas integradas que articulem a valorização da carreira docente, a revisão dos currículos, o incentivo à pesquisa educacional e o investimento em recursos pedagógicos. A superação dos desafios no ensino da matemática no Brasil depende, sobretudo, de uma visão comprometida com a equidade, a inovação pedagógica e o direito de todos à aprendizagem significativa.

PRÁTICAS EDUCACIONAIS INTERNACIONAIS

Diferentes países ao redor do mundo têm desenvolvido e implementado práticas inovadoras no ensino da matemática, alcançando resultados expressivos em avaliações internacionais, como o Programme for International Student Assessment (PISA). Essas experiências oferecem importantes referências para repensar o ensino da disciplina no Brasil, demonstrando que a aprendizagem matemática pode ser significativa, contextualizada e inclusiva quando apoiada por políticas públicas consistentes, formação docente qualificada e currículos alinhados às competências do século XXI.

FINLÂNDIA: AUTONOMIA E INTERDISCIPLINARIDADE

A Finlândia é frequentemente citada como referência em qualidade educacional. No que tange à matemática, seu sucesso pode ser atribuído a uma combinação de fatores estruturais e pedagógicos. Primeiramente, os professores finlandeses possuem elevada formação acadêmica (nível de mestrado) e ampla autonomia para adaptar os conteúdos às necessidades

locais. Segundo Sahlberg (2015), essa confiança institucional nos professores favorece práticas pedagógicas criativas e centradas na resolução de problemas reais, sem a pressão de avaliações padronizadas de alto impacto.

O currículo finlandês valoriza a interdisciplinaridade e a aprendizagem por projetos, promovendo a aplicação da matemática em contextos autênticos, como finanças pessoais, estatística aplicada à cidadania, sustentabilidade e leitura de dados em meios de comunicação. Essa abordagem amplia a compreensão dos estudantes sobre a utilidade da matemática em sua vida cotidiana, estimulando o pensamento crítico e a tomada de decisões informadas.

JAPÃO: PESQUISA DE AULA E CULTURA DA REFLEXÃO

No Japão, o ensino da matemática é caracterizado pela prática conhecida como *Lesson Study* — um modelo colaborativo em que grupos de professores planejam, observam, avaliam e aperfeiçoam continuamente suas aulas. Conforme evidenciado por Stigler e Hiebert (1999), essa cultura de pesquisa de aula permite que os docentes desenvolvam um conhecimento profundo sobre os processos de aprendizagem dos alunos e aprimorem continuamente suas estratégias didáticas.

Outro aspecto marcante do ensino japonês é o foco na resolução de problemas abertos (*open-ended problems*), que incentivam os alunos a explorar múltiplas estratégias, justificar suas soluções e dialogar com os colegas. Essa prática promove o desenvolvimento de competências meta-cognitivas e argumentativas, além de valorizar o erro como parte essencial do processo de aprendizagem.

SINGAPURA: ENSINO ESTRUTURADO E MODELO CPA

Singapura, desde os anos 1980, implementou uma reforma curricular ampla, transformando-se em uma das nações com melhor desempenho em matemática no PISA e no TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). A base dessa transformação está no modelo pedagógico conhecido como CPA (*Concrete-Pictorial-Abstract*), desenvolvido pelo Ministério da Educação de Singapura em parceria com o Instituto Nacional de Educação (NG, 2018).

O modelo CPA propõe que os estudantes construam conceitos matemáticos partindo de materiais concretos (como blocos e objetos físicos), passando por representações pictóricas (desenhos, diagramas) até alcançar o nível abstrato (símbolos e fórmulas). Essa progressão respeita os estágios do desenvolvimento cognitivo infantil descritos por Piaget e Vygotsky, promovendo uma aprendizagem mais profunda e duradoura.

Além disso, o currículo de Singapura enfatiza o domínio conceitual antes da fluência procedimental, contrariando abordagens tradicionais baseadas apenas na repetição de exercícios. Os livros didáticos, amplamente usados como base nacional, integram situações-problema contextualizadas e exploram conceitos em profundidade, em vez de simplesmente cobrir um grande número de tópicos superficiais.

ESTÔNIA: DIGITALIZAÇÃO E EQUIDADE

A Estônia é outro exemplo notável de desempenho em matemática. No PISA 2018, o país ficou entre os dez primeiros colocados, destacando-se pelo compromisso com a equidade educacional e a incorporação estratégica das tecnologias digitais no currículo. Segundo a OECD (2020), o sistema educacional estoniano oferece acesso universal a recursos tecnológicos e promove a integração da matemática com outras áreas, como ciências, computação e design.

Um dos diferenciais da Estônia está no uso da análise de dados e ferramentas digitais interativas desde os anos iniciais do ensino fundamental. Essa abordagem prepara os estudantes para lidar com a matemática aplicada à realidade digital e ao pensamento computacional — competências cada vez mais valorizadas no século XXI.

CONVERGÊNCIAS E POSSIBILIDADES PARA O BRASIL

As experiências da Finlândia, Japão, Singapura e Estônia indicam que o sucesso no ensino da matemática não está vinculado a fórmulas únicas, mas a princípios comuns: valorização da formação docente, foco na compreensão conceitual, articulação com contextos reais, promoção da autonomia discente e investimento em práticas reflexivas e colaborativas.

Tais elementos, se adaptados à realidade brasileira, poderiam contribuir significativamente para reverter os baixos índices de aprendizagem e tornar o ensino da matemática mais relevante e inclusivo.

Importa, portanto, que o Brasil invista na formação continuada dos professores com base em modelos internacionais bem-sucedidos, mas respeitando suas particularidades socioculturais. A internacionalização das boas práticas não deve ocorrer por simples imitação, mas como base para o diálogo, a experimentação e a construção de soluções pedagógicas contextualizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A matemática, enquanto linguagem universal, constitui uma ferramenta imprescindível para a compreensão do mundo e para a resolução de problemas complexos nas mais diversas áreas do conhecimento. Sua lógica, rigor e capacidade de modelar fenômenos naturais e sociais a tornam uma disciplina central no desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e cultural de qualquer nação. No entanto, o potencial transformador da matemática somente se realiza quando seu ensino é capaz de promover a compreensão conceitual, a criticidade e a aplicação prática do conhecimento matemático no cotidiano dos estudantes.

No contexto brasileiro, os desafios enfrentados pelo ensino da matemática são múltiplos e interdependentes. A persistência de métodos tradicionais, focados na repetição mecânica e na memorização, contribui para o desinteresse dos alunos e para a perpetuação de baixos índices de desempenho nas avaliações nacionais e internacionais. Além disso, a formação inicial fragmentada e a ausência de políticas eficazes de formação continuada agravam as dificuldades dos docentes em inovar pedagogicamente e em aproximar a matemática da realidade sociocultural dos educandos.

Como discutido neste capítulo, experiências internacionais exitosas, como as da Finlândia, Japão, Singapura e Estônia, revelam que a qualidade do ensino matemático depende, sobretudo, de uma concepção pedagógica centrada na aprendizagem significativa, na resolução de problemas, na construção coletiva de conhecimento e na valorização do professor como agente intelectual. Tais experiências demonstram que não basta apenas

investir em infraestrutura ou na ampliação do currículo: é fundamental repensar o próprio conceito de ensinar matemática e, principalmente, de para que e para quem se ensina matemática.

É preciso, portanto, desenvolver políticas públicas educacionais que articulem formação docente crítica, currículos mais contextualizados, materiais didáticos inovadores e práticas pedagógicas que dialoguem com os desafios contemporâneos — como o pensamento computacional, a leitura de dados, a cidadania digital e as competências socioemocionais. Como defende Skovsmose (2000), uma matemática crítica deve ser orientada não apenas pela lógica interna da disciplina, mas também pela sua relevância social, possibilitando aos estudantes compreenderem e intervirem no mundo com autonomia e responsabilidade.

Além disso, urge considerar as desigualdades educacionais históricas que permeiam o sistema de ensino brasileiro. Garantir o acesso equitativo à aprendizagem matemática exige o reconhecimento e o enfrentamento das desigualdades raciais, territoriais, de gênero e de classe social que afetam o percurso escolar de milhões de brasileiros. Sem isso, toda política de melhoria do ensino matemático corre o risco de ser limitada à superfície técnica, sem alcançar a transformação estrutural necessária.

Em suma, promover uma educação matemática significativa no Brasil é um desafio complexo, mas possível. Implica abandonar paradigmas ultrapassados e construir coletivamente uma nova cultura matemática escolar: mais crítica, mais conectada à vida real e mais sensível à diversidade dos sujeitos. Isso exige coragem política, compromisso ético e investimento consistente em formação, pesquisa e valorização do magistério. Apenas por esse caminho será possível garantir que a matemática, como linguagem universal, cumpra seu papel de ampliar horizontes, democratizar o conhecimento e contribuir para a construção de uma sociedade

REFERÊNCIAS

BARTON, Bill. *The Language of Mathematics: Telling Mathematical Tales*. New York: Springer, 2009.

BORBA, Marcelo de Carvalho; SKOVSMOSE, Ole. Produção de significados em ambientes de educação matemática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 25, p. 25–39, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 abr. 2025.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Matemática e cidadania. São Paulo: Moderna, 2001.

DEVLIN, Keith. The Language of Mathematics: Making the Invisible Visible. New York: W. H. Freeman, 2000.

DU SAUTOY, Marcus. The Number Mysteries: A Mathematical Odyssey through Everyday Life. London: Fourth Estate, 2011.

DUVAL, Raymond. Registres de représentations sémiotiques et fonctionnement cognitif de la pensée. Annales de Didactique et de Sciences Cognitives, Strasbourg, v. 8, p. 37–65, 2003.

FIGUEIREDO, Mário. Matemática e linguagem: uma perspectiva filosófica e educacional. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FIORENTINI, Dario. Professor de matemática em formação: reflexões sobre a prática. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. São Paulo: UNESP, 2019.

IEDE – INSTITUTO INTERDISCIPLINARIDADE E EVIDÊNCIAS NO DEBATE EDUCACIONAL. O cenário do ensino de matemática no Brasil. 2023. Disponível em: <https://is.gd/Ph3Nui>. Acesso em: 30 abr. 2025.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da Educação Superior 2022. Brasília: INEP, 2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Resultados do SAEB 2021. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://is.gd/BqD5Pz>. Acesso em: 30 abr. 2025.

NG, Pak Tee. Learning from Singapore: The Power of Paradoxes. New York: Routledge, 2018.

OECD – ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em: <https://is.gd/efWnkn>. Acesso em: 30 abr. 2025.

OECD – ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. Mathematics Teaching and Learning Strategies in PISA. Paris: OECD Publishing, 2020. Disponível em: <https://www.oecd.org/education>. Acesso em: 30 abr. 2025.

OLIVEIRA, Kelvin Rafael Rodrigues de. Desafios à utilização da linguagem matemática por professores que ensinam Matemática: algumas inquietações iniciais. Revista do Seminário de Educação Matemática (SEEMAT), v. 2, n. 1, 2020. Disponível em: <https://is.gd/Kq4fsb>. Acesso em: 30 abr. 2025.

ORIENTAR CENTRO EDUCACIONAL. A matemática é a única linguagem que temos em comum com a natureza – Stephen Hawking. 2020. Disponível em: <https://is.gd/QwVjKu>. Acesso em: 30 abr. 2025.

PIMM, David. *Speaking Mathematically: Communication in Mathematics Classrooms*. London: Routledge, 1987.

PONTE, João Pedro da; BROCARDO, Maria João; OLIVEIRA, Hélia. *Investigar para ensinar Matemática*. Lisboa: ASA, 2003.

SAHLBERG, Pasi. *Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press, 2015.

SKOVSMOSE, Ole. *Educação matemática crítica: questões e possibilidades*. Campinas: Papirus, 2000.

SKOVSMOSE, Ole. Symbolic Power, Democratic Access and Critical Mathematics Education. *For the Learning of Mathematics*, v. 19, n. 1, p. 2–8, 2000.

STEINER, Mark. Mathematical Explanation. *Philosophical Studies*, v. 34, n. 2, p. 135–151, 1978.

STIGLER, James W.; HIEBERT, James. *The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. New York: Free Press, 1999.

VERGNAUD, Gérard. La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Grenoble, v. 10, n. 2-3, p. 133–170, 1990.

SABERES INTERDISCIPLINARES QUE EMERGEM DA PRÁTICA DA CORRIDA DE RUA NO CONTEXTO DA MODELAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Márcio Endrio dos Santos Dias¹

Herlan Santos Procópio²

Lília Cristina dos Santos Diniz Alves³

Daniana de Costa⁴

INTRODUÇÃO

Segundo Biembengut (2009), o termo Modelagem Matemática segue sendo uma tendência dentro da Educação Matemática. A Modelagem Matemática surge no início do século XX na literatura das Engenharias e Ciências Econômicas, mas o debate sobre o assunto e aplicações na Educação Matemática, ocorre especialmente, na década de 1960, com um movimento chamado Utilitarismo.

No Brasil, a Modelagem Matemática na Educação Matemática (Modelagem) começa sua história no final dos anos 1970 e início 1980 e teve como seus precursores nomes até hoje usados como referência, tais como: Aristides C. Barreto, Ubiratan D' Ambrósio, Rodney C. Bassanezi, João Frederico Mayer, Marineuza Gazzetta e Eduardo Sebastiani que deram o pontapé inicial a este movimento da Modelagem no Brasil durante esses 45 anos de inserção.

No entanto, dois desses nomes tem seu destaque por serem os pioneiros na implantação da Modelagem no país: Aristides C. Barreto, pois, registros mostram que seus trabalhos foram as primeiras experiências de Modelagem na educação brasileira e, ainda, representar o Brasil em congressos internacionais com seus trabalhos abordando o tema da Modelagem, além de contribuir suas pesquisas em cursos de pós-gradua-

¹Licenciatura em Matemática (UFPA).

²Licenciatura em Matemática (UFPA).

³Doutora em Educação em Ciências e Matemática (UFPA). Professora (UFPA). CV: <https://is.gd/jex2Zj>

⁴Doutora em Educação (UFSCar). Professora (UFPA). CV: <https://is.gd/y9KS5z>

ção; e Rodney C. Bassanezi, que foi um dos principais disseminadores em cursos de formação continuada que lecionou e na pós-graduação que coordenou em diversas instituições em quase todo território brasileiro.

Em particular, esses dois precursores, foram de suma importância para a disseminação da modelagem matemática na educação brasileira, a partir de suas pesquisas as expectativas foram as melhores possíveis, principalmente de outros professores da área, que a partir de seus conhecimentos levaram a novas atividades e até mesmo novas pesquisas na área da Modelagem (Biembengut, 2009).

Este capítulo tem como objetivo relatar uma prática de Modelagem a partir da prática da corrida de rua, mostrando que o saber matemático não se aplica exclusivamente em uma sala de aula, mas está imbricado nas práticas do cotidiano também, em uma compra no supermercado, na academia, ou até mesmo em uma atividade como essa, mostrando que a corrida de rua possibilita abordar diversos saberes, inclusive, além do matemático.

Os participantes da atividade foram alunos do 1º ano da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Miguel de Santa Brígida em Salinópolis-Pará. Nesse contexto observamos os saberes interdisciplinares que emergem da prática da corrida no contexto da Modelagem Matemática na Educação Matemática. A realização da atividade foi em um local muito procurado por amantes da corrida de rua em Salinópolis: a Orla do Maçarico, pelo fato de ser um ambiente natural agradável, à beira mar, e por sua extensão ter aproximadamente 1000m, então é um local perfeito para a prática da corrida.

Selecionamos uma turma com 22 alunos de uma escola pública estadual do município de Salinópolis - PA, a maioria deles são jovens acima de 18 anos, que trabalham durante o dia e estudam à noite. Optamos por dividir este trabalho em 3 etapas:

1. Em sala de aula utilizamos um vídeo demonstrativo com cenas autorais da prática da corrida e seus benefícios. O primeiro autor do trabalho conversou com os alunos sobre sua trajetória como atleta e sobre algumas situações que costuma fazer uso da Matemática e a Física durante a prática. Em seguida, o segundo autor deste texto aplicou um questionário para os estudantes sobre a explanação.
2. Já na etapa de aplicação do trabalho de campo na Orla do Maçarico foram repassadas as instruções aos alunos de como

iríamos executar nossa atividade, o objetivo nessa etapa era observarmos os alunos praticando a corrida, coletar os dados de tempo e distância e posteriormente a partir dos dados coletados colocar a Matemática e a Física em ação.

3. Nesta última etapa, o objetivo foi mostrar aos alunos como uma prática do nosso cotidiano pode nos ensinar tantos saberes distintos, mostramos em sala de aula conteúdos matemático a partir da coleta de dados feito no trabalho de campo. Em seguida, aplicamos um questionário final aos alunos presentes com o objetivo de identificarmos quanto os alunos estavam motivados após a prática do esporte e envolve-los, além de mostrar de maneira clara e contextualizada o saber ali presente.

DESENVOLVIMENTO

A partir da história da Modelagem no contexto internacional e nacional, precisamos discutir a respeito do nosso modelo de ensino tão enraizado em nossas escolas. Atualmente, em nossa educação tradicional temos um sistema de ensino onde os professores falam e os alunos são ouvintes passivos. No entanto, esse modelo tradicional não está mais fazendo tanto sentido, o aluno precisa construir seu conhecimento de maneira ativa.

O aluno precisa sair da postura de um mero espectador e ir ao encontro de uma postura no qual irá construir seu próprio conhecimento, passando assim a refletir sobre as suas ideias, sendo assim, o primeiro passo para a constituição de significados pelos estudantes, conforme menciona Vogado *et al.* (2020, p. 11).

O modelo tradicional de ensino, baseado na seguinte sequência: definição, seguida de exemplos e exercícios, onde o professor compartilha com o aluno aquilo que ele julga ser adequado para a memorização e fixação do conteúdo ali abordado. O aluno nesse contexto tem o dever de copiar em seu caderno o que o professor escreveu na lousa, em seguida o aluno precisa pôr em prática os exercícios de aplicação, que nada mais é que uma repetição na aplicação de um modelo.

O ensino da Matemática por meio da Modelagem é um modo de instigar o aluno a desenvolver o senso crítico, a imaginação, curiosidade, reflexão, formulação e resolução de problemas, ter a habilidade de arti-

cular o conhecimento matemático que possui para investigar os fatos do mundo, assim, tomar decisões éticas e responsáveis. Nesta vertente o aluno é protagonista e um sujeito ativo do seu conhecimento, já o professor atua como facilitador, orientador e motivador do processo.

Nessa perspectiva o processo de ensino e aprendizagem exige muito mais que a simples memorização ou a resolução mecânica de uma lista de exercícios onde o tema abordado não condiz e não impacta na vida e no cotidiano do aluno, para isso, é necessário o desenvolvimento de raciocínio, a capacidade de análise, abstração e a construção de um conhecimento que torne o estudante um ser crítico e participativo na sociedade.

Precisamos aproximar a Matemática escolar da Matemática da vida cotidiana do aluno, lhe mostrando que o que foi ensinado na escola é aplicável no seu dia a dia para que no futuro ele esteja preparado para ser um cidadão participativo e viver em sociedade. Assim, promover Modelagem no ensino implica também ensinar o estudante, em qualquer nível de escolaridade, a fazer pesquisa sobre um assunto de seu interesse. Desse modo, além de uma aprendizagem matemática mais significativa, isso possibilita um estímulo à criatividade na formulação e na resolução de problemas e senso crítico em discernir os resultados obtidos (BASSA-NEZI, 2002; GAZZETTA, 1989).

Dentro da Modelagem é de suma importância destacar o chamado modelo matemático, tido como uma representação de um recorte da realidade formulado a partir de hipóteses e simplificações aproximadas (CIFUENTES; NEGRELLI, 2007). Nesta visão, um modelo matemático é uma representação ou interpretação de uma situação problemática, os modelos matemáticos são usuais em praticamente todas as áreas científicas como, por exemplo, na química, física, biologia, engenharia, economia e na Matemática.

Para Burak (2004, p. 3), em sala de aula, o processo de Modelagem possui cinco etapas:

- 1) Escolha do tema: o professor incentiva e oferece oportunidade para que os alunos escolham um tema que faça parte de sua vivência ou que seja de interesse do grupo e sobre esse tema os alunos realizam a pesquisa;
- 2) Pesquisa exploratória: permite os alunos coletarem todos os dados que considerarem relevantes ao tema que estão pesquisando e conhecendo;
- 3) Levantamento dos problemas: de posse

dos dados coletados pela pesquisa exploratória, os alunos elaboram e esquematizam os problemas surgidos sobre o tema; 4) Resolução dos problemas: paralelamente a etapa anterior, é desenvolvida a resolução dos problemas e é nessa etapa que surge a necessidade dos conteúdos matemáticos ou modelos matemáticos que ajudam na resolução; 5) Análise crítica: permite aos alunos desenvolverem senso crítico, de reflexão, coerência, a validação dos conteúdos matemáticos e a relação com a realidade (Burak, 2004, p. 3).

Essas etapas são de suma importância para o desenvolvimento e compreensão dos alunos e para os professores em sua organização e planejamento na aplicabilidade da atividade de Modelagem.

Na etapa da escolha do tema é de muita importância, será nesse momento que o professor terá o cuidado de orientar os alunos sobre a pesquisa exploratória, que se enquadra em uma das etapas. Na fase de pesquisa exploratória um trabalho conjunto entre professor e aluno será de suma importância, pois a partir daí obtêm-se as informações sobre o assunto em suas diversas visões, além do mais, será nessa coleta de dados que o aluno terá ciência e se aprofundar melhor no assunto escolhido. Os meios de pesquisas a serem utilizados variam, mas preferencialmente o professor opta pelos seguintes meios: entrevistas, jornais, livros, revistas, sites, entre outros. Nesta etapa é o momento do delineamento do problema escolhido, que geralmente é feita em uma linguagem que facilmente será compreendida por certos grupos e posteriormente é transferido para a linguagem matemática.

Os dados coletados na etapa anterior “pesquisa exploratória” darão coerência à etapa de levantamento do problema, ou melhor, dos problemas relativos ao tema abordado, no papel de mediador, o professor é de suma importância neste trabalho, pois é neste momento que o mesmo tem a oportunidade de contribuir de forma significativa no desenvolvimento da autonomia do estudante, estimulando no aluno um senso crítico.

Na etapa de resolução de problemas será o momento que o conteúdo matemático irá ser aplicado no modelo matemático, podendo variar em diversos assuntos matemáticos como: funções, equações, geometria plana e espacial, regra de três, razão e proporção, porcentagem e etc. Por fim, temos a etapa de análise crítica que tem como objetivo levar o aluno a uma reflexão sobre o assunto, onde o professor além de ensinar a Matemática, ajudará o aluno desenvolver um papel mais ativo na comunidade

onde vive e a partir da construção de um modelo matemático, podemos compreender melhor o mundo ao nosso redor.

Retornando para a atividade de Modelagem realizada, aplicamos aos alunos uma atividade de corrida de rua, houve a presença em média de 20 alunos, em sala de aula no dia da nossa apresentação já havíamos conversado sobre a execução da prática da atividade, na Imagem 1.

Imagem 1 - Apresentação do tema e o convite à pesquisa.



Fonte: Autores da pesquisa (2025).

O próximo encontro que tivemos foi no local da atividade de campo onde realizamos a etapa da pesquisa exploratória segundo Burak (2004), conhecida como Orla do Maçarico, local muito frequentado por famílias e adeptos ao esporte como corrida de rua, caminhada, vôlei, beach tênis e etc. A (Imagem 3 e 4) mostra a Orla do Maçarico e sua extensão de 1000 metros que foram usados para atividade, uma volta em torno da orla foi a atividade proposta pelos autores.

Registramos todos os tempos que todos os alunos percorreram os 1000m e foi realizada uma média aritmética dos resultados. Como já havia explicado aos alunos, diferente da unidade de velocidade usual para veículos Km/h, na corrida de rua usamos Min/km (Pace). Dessa maneira, calculamos a média dos paces e chegamos em um tempo médio de 5min/km (pace 5).

Imagem 2 - Orla do Maçarico



Fonte: Autores da pesquisa (2025).

Imagem 4 - Os alunos recebendo instruções para a atividade prática.



Fonte: Autores da pesquisa (2025).

A etapa seguinte após a aplicação da atividade ocorreu novamente dentro de sala de aula (Figura 5). Programamos uma aula com uma sequência de conteúdos matemáticos e físicos que surgiram a partir da execução da corrida de 1000 metros, o objetivo era mostrar aos alunos a interdisciplinaridade por meio de uma prática esportiva e ao mesmo tempo usamos exemplos de projeções de outras corridas em distâncias maiores, porém preservando a média de velocidade “pace” que obtivemos a partir da média aritmética.

Imagem 5 – Explicação de conteúdos matemáticos e físicos



Fonte: Autores da pesquisa (2025).

Escolhemos o primeiro e o terceiro dia de encontro para aplicarmos um questionário, sendo o primeiro com perguntas abertas, como, por exemplo, “Para você quais os principais benefícios que o esporte poderia lhe proporcionar?”.

Coletamos 22 respostas dos alunos, sendo que 50% responderam que a prática da corrida lhe proporcionaria saúde, sensação de bem estar, enquanto que os outros 30% mencionaram a saúde e a questão estética porque este esporte promove o emagrecimento. Os outros 20% não responderam e nenhum dos alunos comentou sobre saberes que a corrida promoveria. Neste sentido, verificamos que por meio de atividades de Modelagem como esta podem surgir saberes interdisciplinares como a saúde, estética, emagrecimento, bem-estar e matemática na prática da corrida.

Já o segundo questionário foi aplicado no terceiro encontro, dentro da sala de aula. Escolhemos perguntas um pouco mais direta e específicas, como, por exemplo, “A partir da nossa atividade prática você consegue identificar quais conteúdos escolares foram trabalhados durante a prática esportiva?” Coletamos 26 respostas dos alunos que responderam o seguinte: 40% mencionaram média aritmética e regra de três, outros 20% conversão de unidades de medidas, velocidade média e deslocamento, outros 30% funções de primeiro grau e projeções da função no plano cartesiano incluindo os outros conteúdos ditos anteriormente, 10% dos alunos não souberam responder.

Outra pergunta do questionário foi “Você acredita que a compreensão de conteúdos disciplinares fora de sala de aula pode ser tão melhor compreendido quanto dentro de uma sala de aula com métodos até então enraizados em nossa sistema escolar?”. Responderam o seguinte: 45%, que sempre tiveram facilidade em aprender Matemática e outros saberes no cotidiano, já o outro grupo com aproximadamente 40% dos alunos disseram que o modelo de ensino atual se tornou cansativo e repetitivo, que o saber aplicado no cotidiano se torna uma ferramenta que conciliado com o trabalho em sala de aula facilita e diversifica o entendimento, outros 15% dos alunos não responderam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste capítulo foi relatar uma prática de Modelagem Matemática no contexto da Educação Matemática a partir da corrida de rua, mostrando que o saber matemático não se aplica exclusivamente em uma sala de aula, mas que o saber está no cotidiano.

Para tanto, foi utilizado a prática da corrida de rua com aproximadamente 20 alunos do 1º ano da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Miguel de Santa Brígida Salinópolis-PA. O local de aplicação do trabalho de campo foi a Orla do Maçarico, lugar muito bonito com belezas naturais e propício para atividades de corrida, os alunos correram $1000\text{m}=1\text{Km}$ e a partir dos dados de tempo coletados por cada estudantes fizemos uma média aritmética de tempo e posteriormente em sala de aula houve a aplicação de vários conteúdos que surgiram a partir da nossa atividade de campo.

Com os resultados obtidos podemos observar que os estudantes apresentaram certo entusiasmo e motivação após a prática da corrida, mostrando que uma simples atividade de corrida nos proporciona benefícios na vida social e intelectual, de certo modo foi no terceiro encontro na sala de aula que os alunos conseguiram ter a dimensão do saber envolvido dentro de uma simples corrida.

Por fim, entende-se que a Modelagem é de suma importância, se tornando uma ferramenta importante para o bom entendimento dos alunos. Dessa forma, esta estratégia de ensino viabiliza o ensino e aprendizagem da Matemática, permitindo maior aplicabilidade e flexibilidade despertando no estudante o debate sobre seu papel social.

REFERÊNCIAS

BASSANEZI, R. C. **Ensino-aprendizagem com Modelagem Matemática**: uma nova estratégia. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

BIEMBENGUT, Maria Salett. 30 Anos de Modelagem Matemática na Educação Brasileira: das propostas primeiras às propostas atuais. **Alexandria: revista de educação em ciência e tecnologia**, v. 2, n. 2, p. 07-32, 2009.

BUENO, Vilma Candida. **Concepções de modelagem matemática e subsídios para a educação matemática**: quatro maneiras de compreendê-la no cenário brasileiro. 2011.

BURAK, D. A modelagem matemática e a sala de aula. In: I ENCONTRO DE MODELAGEM EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – I EPMEM. **Anais ... Londrina**, 2004.

CIFUENTES, José Carlos; NEGRELLI, Leônia Gabardo. Modelagem matemática e método axiomático. **Modelagem matemática na educação matemática brasileira: pesquisas e práticas educacionais**. Recife: SBEM, p. 215-232, 2007.

DA SILVA, Euvaldo Soares et al. Uma proposta de ensino à luz da modelagem matemática: a solidariedade durante a Pandemia. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 4, p. 39635-39650, 2021.

GAZZETTA, M. **A Modelagem como estratégia de aprendizagem da Matemática em cursos de aperfeiçoamento de professores**. 1989. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1989.

VOGADO, Gilberto Emanuel Reis et al. Ensino-aprendizagem de Matemática: Análise dos aspectos Social, Metodológicos e Avaliativo dos Discentes do 3º ano do Ensino Médio. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 11, p. e50691110076-e50691110076, 2020.

O IMPACTO DA INTENCIONALIDADE NA GESTÃO DA SALA DE AULA

Daniele Cristina Moreira da Silva¹

INTRODUÇÃO

A gestão de sala de aula é um campo dinâmico, que exige constante atualização e flexibilidade e, por isso, é essencial ter uma abordagem que contemple diferentes perspectivas. Por que alguns professores possuem pleno domínio de sua sala de aula e outros, por mais que sejam criativos, competentes e atenciosos, não conseguem o mesmo resultado?

O objetivo deste capítulo não é fornecer respostas prontas, mas sim provocar o pensamento crítico e o aprimoramento contínuo. Cada sala de aula é única, e cada professor tem seu próprio estilo de ensino — portanto, a verdadeira gestão de sala de aula na prática acontece quando conseguimos integrar teoria, experiência e adaptação.

Esta leitura é um convite para continuar explorando, refletindo e aprimorando a forma como lidamos com os desafios e as oportunidades do ensino. Que ela sirva como um recurso útil, mas também como um estímulo para você construir sua própria jornada de aprimoramento e evolução.

DESENVOLVIMENTO

E foi justamente em meio a essa minha própria jornada que algo inesperado aconteceu. De repente, em sala de aula, como uma professora dedicada que sempre preparava suas aulas com muito zelo, deparei-me com aquela pergunta que interrompe minha explanação, que está sendo conduzida com o recurso dos slides: “Professora, por que você sempre usa slides para suas aulas? Até parece que não sabe o que vai falar!”

Sim, esta pergunta veio diretamente de uma aluna do Ensino Médio da grande rede de ensino na qual eu atuava naquele momento. Tamanha

¹ Especialização em Neurociência e Educação (FMU). CV: <http://lattes.cnpq.br/5457000939518545>

foi minha surpresa! Confesso que fiquei desconcertada, quase desconfortável — até porque eu me preparava tão bem para *dar* as minhas aulas.

A fala foi direta, porém, mesmo dentro daquele incômodo, havia uma verdade que eu mesma evitava encarar: será que eu estava realmente criando espaços significativos de aprendizagem, ou apenas seguindo uma sequência segura de conteúdo?

Presumo que o leitor desta obra já esteja familiarizado com uma célebre citação de Paulo Freire — frequentemente mencionada, é verdade, mas ainda profundamente relevante no contexto educacional: “Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘educador’ é o que educa; os educandos, os que são educados.” Ou seja, o professor fornece o conhecimento que é depositado na cabeça do aluno.

Não tenho a intenção de desmerecer a aula expositiva — afinal, durante muito tempo, foi esse o modelo que nos foi oferecido e, graças a ele, hoje somos capazes de refletir e escrever sobre as nossas próprias vivências.

Todavia, por que esperar tanto para que os tropeços da vida sejam aqueles que nos ensinem de forma integral — cognitivamente, socialmente e psicologicamente? Por que não ofertar aos nossos alunos momentos de vivência, melhor ainda, de experiência, para prepará-los de forma integral para uma sociedade em constante transformação, sem previsibilidade e, até mesmo, coerência?

Foi a partir desse momento que comecei a repensar o meu jeito de planejar, ensinar e me relacionar com os alunos. E é sobre isso que quero conversar com você neste capítulo: como transformar a prática docente para além do controle dos slides, do conteúdo e da rotina — e partir para um ensino mais vivo, mais participativo, mais intencional.

Durante muito tempo, acreditei que uma sala bem gerida era aquela em que os alunos estavam sentados, em silêncio, prestando atenção no que eu dizia. E, de fato, essa imagem ainda circula como sinônimo de eficácia. Mas fui percebendo, aos poucos, que o silêncio nem sempre é sinal de aprendizagem — e que o barulho, muitas vezes, é reflexo de pensamento em movimento.

A gestão eficaz não é a que silencia, mas a que conduz, organiza, engaja e sustenta um ambiente de aprendizagem. Às vezes, o que parece

caos à primeira vista é, na verdade, a potência da dúvida, da curiosidade, da construção coletiva de conhecimento.

Foi a partir desse entendimento que comecei a implementar propostas em que os alunos pudessem assumir mais protagonismo, como a rotação por estações (Bacich e Moran, 2018). Ainda assim, algo não funcionava como eu esperava. Mesmo aplicando abordagens consideradas ativas, a gestão da sala permanecia desafiadora. Faltava algo — e eu não sabia exatamente o quê.

Com o tempo, e com a sorte de estar em uma rede que valoriza a formação continuada, fui tendo acesso a reflexões teóricas que me ajudaram a entender o que faltava: intencionalidade. Propor atividades nas quais o professor atua como mediador e o aluno como protagonista só é efetivo quando o planejamento é intencional — com cada etapa pensada, cada escolha metodológica sustentada por propósitos claros.

Nóvoa (2009) nos lembra que a formação docente precisa ser contínua, reflexiva e enraizada na prática. Ele defende que ser professor é mais do que dominar conteúdos: é construir uma identidade profissional comprometida com a transformação social. Essa visão se alinha ao que propõe a BNCC, Base Nacional Comum Curricular de 2018, ao trazer as dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento como pilares da docência.

É nesse contexto que as metodologias ativas ganham força: não como modismos ou receitas prontas, mas como ferramentas que, quando intencionais, ampliam a potência da sala de aula. Elas criam rotinas, favorecem a autonomia, sustentam o engajamento e podem até transformar conflitos em oportunidades pedagógicas.

Segundo Ausubel et al. (1980), a aprendizagem significativa acontece quando o novo conteúdo se conecta a conhecimentos prévios. É por isso que mobilizar o que os alunos já sabem — com ferramentas como perguntas-problema, analogias, mapas mentais — é essencial. Esses são os chamados organizadores prévios. Uma forma prática de fazer isso é a sala de aula invertida: o aluno entra em contato com o tema antes da aula, já mobilizando referências e ativando curiosidades.

Para concretizar isso, ilustrarei com um exemplo mais próximo da minha área inicial de formação — ciências biológicas: imagine que quere-

mos iniciar uma aula sobre fotossíntese. Neste momento, não focarei em um ano de escolaridade específico porque o que realmente é significativo aqui é entender o papel das metodologias ativas planejadas intencionalmente a partir de procedimentos metodológicos.

Para gerar engajamento e levantar conhecimentos prévios, o professor pode enviar um vídeo curto com um roteiro de perguntas simples, como: “Toda planta precisa de sol?”, “As plantas se alimentam como os animais?” ou ainda propor comparações entre o funcionamento de um celular e um ser vivo — o que pode parecer tão desconexo, mas que ao final faz, de alguma forma, relação entre o conteúdo que será trabalhado e o contexto do estudante.

A sistematização disso — um formulário, um mapa mental, um parágrafo explicativo — torna o processo visível e ajuda a dar forma à intencionalidade.

Depois de proporcionarmos ao aluno um momento de conexão inicial, intencional, com o novo conteúdo, voltemos a uma estratégia já mencionada anteriormente para dar continuidade ao processo de aprendizagem construtiva e significativa: rotação por estações. Essa metodologia favorece a problematização — conceito caro a Dewey (2011), que via na experiência e no desafio a base da aprendizagem significativa.

Com grupos pequenos e tarefas organizadas, a aula se torna mais estruturada e mais participativa. Dentro do tema fotossíntese, é possível montar estações com diferentes propostas: leitura e perguntas, vídeo e mapa mental, comparação entre ideias trazidas na aula invertida, construção da equação da fotossíntese a partir de imagens. Cada estação gera um entregável.

Ao final, a sistematização com a estratégia “Cabeças Numeradas” (Kagan, 2011) contribui significativamente para consolidar o conteúdo. Mas como isso acontece, na prática? Mais uma vez, reforço a importância da intencionalidade no planejamento. Antes mesmo de iniciar a proposta com a estratégia de rotação por estações, é fundamental comunicar aos alunos que, ao final da atividade, haverá uma verificação dos entregáveis por meio da estratégia das *Cabeças Numeradas*. Cada aluno recebe um número e, ao ser sorteado, deverá responder ao questionamento represen-

tando a produção do grupo. Isso incentiva a participação ativa de todos e reforça a corresponsabilidade pela aprendizagem coletiva.

A intencionalidade do planejamento costura as estratégias entre si, conferindo sentido ao processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, os estudantes tornam-se protagonistas dessa construção e sentem-se pertencentes a ela e ao momento vivido, o que, inclusive, contribui para uma gestão de sala mais eficaz.

Porém, nem sempre tudo é tão simples assim: lembro de uma formação em uma escola pública no município de Jarinu. Após apresentar estratégias como essa, um professor me questionou: “Muito legal tudo isso, mas como aplicar com 45 alunos do Ensino Médio?”

Confesso: hesitei. Minha primeira resposta foi a mais segura — talvez não fosse possível aplicar a metodologia na íntegra, mas sim adaptar alguns elementos.

Ainda assim, aquela pergunta me perseguiu. Compartilhei a inquietação com a professora Flávia Vivaldi, uma referência em educação moral e relações interpessoais. A resposta dela foi certa: é justamente por ter 45 alunos que a aprendizagem colaborativa é necessária. Com oito grupos, o professor consegue atuar com mais assertividade e olhar mais personalizado. Agora, esperar que 45 alunos fiquem quietos assistindo a slides? Talvez não seja a opção mais assertiva.

Essa fala me atravessou. Reafirmou que a gestão de sala de aula não se faz com silêncio, mas com intenção, estrutura e coragem. Coragem para começar, mesmo que aos poucos.

Quando pensamos em gestão de sala, muitas vezes limitamos o conceito ao controle do comportamento, ao silêncio, à disciplina. Mas a verdadeira gestão vai muito além: ela envolve planejamento intencional, criação de rotinas claras, valorização da escuta, uso de metodologias que engajam — e, acima de tudo, compromisso com o aprendizado vivo.

As metodologias ativas, quando fundamentadas em procedimentos metodológicos como levantamento de conhecimento prévio, contextualização, problematização e sistematização, não apenas dinamizam a aula, mas transformam a forma como o aluno aprende e participa.

Segundo Moran (2018), a aprendizagem é um processo ativo que se inicia desde o nosso nascimento, onde trilhas flexíveis e semiestruturadas se entrelaçam com desafios complexos nos âmbitos pessoal, profissional e social. Aprendemos tanto quando somos ensinados por alguém quanto quando questionamos, experimentamos e nos envolvemos de maneira mais direta.

Um fato cada vez mais inegável é que, embora a transmissão de conteúdo desempenhe um papel importante na aprendizagem, o envolvimento ativo do indivíduo — ao questionar e experimentar — leva a uma compreensão mais profunda, ampla e significativa.

O percurso metodológico quando se trabalha de forma ativa contempla o desenvolvimento das habilidades do século XXI: comunicação, colaboração, criatividade e pensamento crítico.

As metodologias, sejam elas quais forem, não atuam por si sós. É preciso relacioná-las a uma gama de procedimentos que promovem conexões entre diferentes tipos de conhecimento e favorecem o desenvolvimento de múltiplas competências e habilidades. Esses procedimentos estão embasados em diferentes referenciais teóricos.

Pensando na **Mobilização/Problematização**, John Dewey, com sua abordagem do “aprender fazendo”, destaca que o ensino deve partir de situações-problema que desafiem os alunos, estimulando a curiosidade e o pensamento crítico. Essa perspectiva está alinhada às diretrizes da BNCC, que reforçam a aprendizagem conectada à realidade do aluno.

Já na **Contextualização**, Paulo Freire, em sua pedagogia, enfatiza que a aprendizagem deve ser construída a partir do contexto do estudante. Para ele, o conhecimento nasce no encontro com o outro e no diálogo, permitindo que o aluno se reconheça no conteúdo e o relacione com sua vivência.

No que diz respeito à **Sistematização**, essa etapa é fundamental para consolidar os conceitos trabalhados. Ela dialoga com as ideias de Jerome Bruner, que defende a importância de organizar o conhecimento de maneira estruturada e sequencial, favorecendo a construção contínua da aprendizagem.

Seguindo esse modelo, a aula se torna mais estruturada e significativa, promovendo uma aprendizagem efetiva e alinhada às diretrizes da

BNCC. Para continuar aprimorando sua prática pedagógica, não deixe de conferir nossos próximos materiais, onde exploraremos em detalhes cada um desses procedimentos e como aplicá-los de forma eficaz. Fique atento para mais dicas, estratégias e, claro, novos e-books que vão transformar sua gestão de sala de aula.

CONSIDERAÇÕES

A gestão de sala de aula, quando feita de forma intencional, é um dos pilares para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. No contexto da prática pedagógica, a intencionalidade significa não apenas seguir um planejamento, mas construir, com base em teorias e metodologias, um ambiente em que cada ação, cada estratégia, tenha um propósito claro e alinhado ao objetivo de proporcionar aprendizagem significativa para os alunos.

John Hattie, em seu livro *Aprendizagem Visível* (Visible Learning), reforça a importância de fatores que impactam diretamente a aprendizagem. Entre eles, destaca-se o feedback eficaz, a clareza nas instruções e o estabelecimento de uma relação professor-aluno positiva. Esses elementos, quando considerados de forma intencional na gestão da sala de aula, têm o poder de transformar uma simples aula em uma experiência de aprendizagem profunda.

A prática docente, especialmente em turmas grandes, exige que o professor tenha plena consciência de como suas escolhas afetam os alunos. Não é suficiente apenas fornecer o conteúdo. A intenção de conectar teoria com prática, de garantir que cada aluno se sinta parte do processo, é o que torna a sala de aula um verdadeiro espaço de construção de conhecimento.

Metodologias ativas, como a rotação por estações ou a sala de aula invertida, por exemplo, funcionam como ferramentas poderosas, desde que sejam aplicadas com intencionalidade. Elas não são soluções mágicas, mas, quando bem planejadas e executadas, têm o poder de engajar os alunos de forma efetiva, tornando-os protagonistas de sua própria aprendizagem.

Por isso, a gestão da sala de aula não pode ser vista como um conjunto de estratégias isoladas, mas como um processo contínuo de adaptação, reflexão e ação, sempre pautado pela intencionalidade.

Ao integrar teorias, práticas, metodologias e um olhar atento ao contexto da turma, o professor é capaz de transformar a sala de aula em um espaço de aprendizado significativo, capaz de preparar os alunos para os desafios do mundo contemporâneo.

É nesse sentido que convido você, leitor, a refletir sobre como a intencionalidade em suas práticas pode melhorar a gestão de sua sala de aula e, conseqüentemente, a aprendizagem dos seus alunos. Se você ainda não aplica todas essas práticas, não se preocupe.

O importante é iniciar, aos poucos, com consciência e a certeza de que cada passo dado é um avanço em direção a uma educação mais significativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. *Psicologia educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 maio 2025.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. Tradução de Valter Siqueira. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HATTIE, John. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge, 2009.

KAGAN, Spencer. *Cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing, 1994.

NÓVOA, António. Formar professores é um desafio. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MÉDICOS PRECEPTORES: DESAFIO DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DIDÁTICO/ PEDAGÓGICAS

Caetano José Sousa frota¹
Edilene do Amaral Ferreira²

INTRODUÇÃO

A história do ensino da medicina no Brasil começou no século XIX, com a criação das primeiras faculdades de medicina na Bahia e no Rio de Janeiro, inicialmente focadas na formação teórica, evoluindo posteriormente para a prática hospitalar e o internato. Na década de 1940, a introdução da residência médica consolidou-se como uma etapa fundamental na especialização e pós-graduação, com a preceptoria médica desempenhando um papel crucial na orientação prática dos residentes sob supervisão especializada. Ao longo do século XX, a educação médica continuou a se expandir e diversificar, refletindo as transformações sociais e de saúde do país, enfatizando a integração entre teoria, prática e humanização do atendimento (Sousa, 2017).

Ao longo das décadas, o ensino de medicina no Brasil evoluiu significativamente, impulsionado por mudanças sociais, políticas e tecnológicas, especialmente após a reforma de 1968, que modernizou currículos e estruturas. A partir daí, as faculdades passaram a incorporar novas tecnologias, métodos didáticos e abordagens que promovem o pensamento crítico, formando profissionais mais qualificados, éticos e humanizados, comprometidos com a saúde da sociedade (Carvalho filho et al., 2020).

A história e a evolução da preceptoria e da residência médica no Brasil nos últimos 20 anos refletem uma trajetória de adaptação e inovação, com a medicina brasileira respondendo dinamicamente às exigências de uma população em crescimento e a um mundo em mudança (Ferreira *et al.*, 2022).

¹ Mestrando em Educação (UNIVALI). CV: <http://lattes.cnpq.br/7961974311563855>

² Doutora em Educação (UNIVALI). CV: <http://lattes.cnpq.br/3642321621627973>

A preceptoria médica é fundamental no ensino, pois conecta teoria à prática e orienta estudantes em atendimentos reais, desenvolvendo habilidades clínicas e competências essenciais. Para isso, os preceptores precisam de uma formação pedagógica específica, que complementa seu conhecimento técnico e permite uma orientação eficiente em ambientes clínicos e hospitalares (Missaka e Ribeiro, 2011; Brant, 2008).

Mudanças significativas na educação médica foram impulsionadas pela pandemia de Covid-19, incluindo a adoção de tecnologias digitais e métodos de ensino remoto. Essas inovações alteraram a dinâmica da preceptoria, ampliando o uso de recursos tecnológicos como ferramentas para a continuidade do aprendizado prático em contextos de restrição presencial (Mehanna, 2021).

Dessa forma, o objetivo desse texto é analisar os desafios enfrentados pelos médicos preceptores no desenvolvimento de habilidades e competências didático-pedagógicas no contexto da educação médica no Brasil, bem como seus impactos na qualidade do ensino e na formação eficiente e eficaz dos futuros profissionais de saúde.

DESENVOLVIMENTO

O presente estudo trata-se de uma pesquisa e análise qualitativa com metodologia do tipo Estado do Conhecimento, descrito por Morosini e Fernandes (2014, p. 102), de cunho bibliográfico, com base científica em informações extraídas de teses e dissertações disponibilizadas em meio eletrônico disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES que visa compreender as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados pelos médicos preceptores, utilizando uma amostra de documentos que detalham as experiências, as percepções e as políticas educacionais relevantes para a preceptoria médica no Brasil. A seleção desses documentos é proposital, visando capturar uma variedade de visões sobre as competências pedagógicas no ambiente clínico da preceptoria médica.

Para a construção do pensamento de Estado do Conhecimento e análise do conteúdo, houve o seguimento lógico de etapas: Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada e Bibliografia Categorizada (Morosini, 2015).

Inicialmente, na etapa classificada como Bibliografia Anotada, foi realizada a busca dos materiais de base para construção deste trabalho. Para a pesquisa, foram utilizados descritores e operadores booleanos de busca (“ ” e AND) no Banco de Teses e Dissertações da CAPES para associação das palavras-chave, filtrando os resultados para trabalhos completos de Dissertações e Teses indexados na plataforma nos últimos 10 anos e que tenham relação com a temática abordada.

Portanto, os descritores de busca utilizados foram: “Preceptoria Médica”; “Preceptoria Médica” AND “Educação Médica”; “Preceptoria Médica” AND “Desafios Didático-Pedagógicos”; “Preceptoria Médica” AND “Habilidades Pedagógicas”; “Preceptoria Médica” AND “Competências Pedagógicas”; e “Preceptoria Médica” AND “Diretrizes Curriculares”.

Com o descritor “Preceptoria Médica” foram encontradas 9 dissertações e nenhuma tese. Dessas dissertações, 8 foram escolhidas, conforme descrito no Quadro 1, e 1 foi descartada, pois não estava disponível para leitura na íntegra. A busca associando os descritores “Preceptoria Médica” AND “Educação Médica” resultou em 2 dissertações e nenhuma tese, porém elas foram descartadas por já terem sido selecionadas na busca por “Preceptoria Médica”. A busca associando os descritores “Preceptoria Médica” AND “Competências Pedagógicas” resultou em 1 dissertação, a qual foi descartada por já ter sido selecionada na busca por “Preceptoria Médica” e Com a associação dos descritores “Preceptoria Médica” AND “Ensino Superior” foi encontrado 1 dissertação, a qual foi descartada por já ter sido selecionada na busca por “Preceptoria Médica”.

Nas buscas realizadas, não foram encontradas dissertações e teses para as seguintes associações de descritores: “Preceptoria Médica” AND “Desafios Didático-Pedagógicos”; “Preceptoria Médica” AND “Habilidades Pedagógicas”; e “Preceptoria Médica” AND “Diretrizes Curriculares”. Ao final das pesquisas com os descritores com a utilização dos operadores booleanos e aplicações dos critérios de exclusão, restaram 8 dissertações para serem analisadas.

As 8 dissertações selecionadas, tiveram como principal critério para inclusão as discussões sobre as dificuldades e os processos de desenvolvimento das competências didático-pedagógicas em relação a preceptoria médica.

Na segunda etapa metodológica, denominada de Bibliografia Sistematizada, foi realizada a organização dos trabalhos selecionados, considerando os seguintes critérios: número do trabalho, ano de defesa ou publicação, autor(es), título, nível acadêmico, objetivos, metodologia e resultados das pesquisas selecionadas.

Na terceira etapa metodológica, denominada de Bibliografia Categorizada, foi utilizado todo o levantamento da etapa “Bibliografia Sistematizada”, e realizada uma análise mais aprofundada do conteúdo dos resumos, da metodologia, dos objetivos e dos resultados das pesquisas selecionadas. Os trabalhos selecionados foram agrupados em blocos temáticos (categorias), de acordo com suas temáticas, conforme descrito a seguir.

Categoria 1 – Formação e Capacitação Pedagógica dos Preceptores Médicos

A primeira categoria é fundamentada na análise de estudos que avaliaram e discutiram a formação pedagógica e a capacitação dos médicos preceptores, com ênfase na necessidade de desenvolvimento de competências didático-pedagógicas adequadas para a função de ensino. Essas dissertações agrupadas nesta categoria, destacam a importância da educação técnica contínua e formações específicas, de base pedagógica, para os preceptores médicos, seja em formato presencial ou à distância, que abordem metodologias ativas e princípios de andragogia³, oferecendo uma estrutura sólida para o desenvolvimento de suas habilidades de ensino.

Categoria 2 – Desafios Práticos na Preceptoría Médica

A segunda categoria é constituída por estudos que se concentram nos desafios concretos e práticos enfrentados pelos médicos preceptores no contexto do Sistema Único de Saúde (SUS). As dissertações agrupadas nesta categoria tratam das dificuldades que emergem no cotidiano dos preceptores médicos, incluindo a aplicação de metodologias de ensino, a infraestrutura inadequada, as expectativas divergentes entre as funções de ensino e prática clínica, e a falta de apoio institucional.

³ Andragogia é a arte e a ciência de orientar adultos a aprender, ou seja, é a área que estuda e pratica a educação para adultos, reconhecendo suas necessidades e características únicas.

CONSIDERAÇÕES

Dos 8 trabalhos selecionados para a análise desta Dissertação, foram selecionados os trabalhos que descrevem sobre a Formação e Capacitação Pedagógica dos Preceptores Médicos, que são estes: Souza (2015); Paula (2016); Figueiredo (2019) e Lawall (2019).

As análises dos estudos em destaque, incluídos nesta categoria, revelam uma ênfase comum na necessidade de qualificação pedagógica para que os preceptores possam desempenhar suas funções educacionais de forma eficaz. Esses estudos, embora abordem diferentes aspectos da formação e capacitação dos preceptores, convergem na importância de desenvolver competências didático-pedagógicas sólidas, essenciais para a formação de qualidade dos médicos residentes.

Os estudos selecionados para esta categoria revelam uma concordância geral sobre a importância da formação pedagógica contínua e estruturada para os preceptores médicos. Uma corroboração e complementariedade de informações sugeridas pelos diferentes autores propõem melhorias neste processo que vão desde a padronização curricular e o uso de andragogia até a implementação de metodologias ativas e o fortalecimento do suporte institucional. Assim, as sugestões encontradas nestes estudos, se implementadas, podem proporcionar um caminho promissor para superar os desafios atualmente enfrentados na formação de preceptores, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino médico e, consequentemente, da atenção à saúde no Brasil.

A segunda categoria, Desafios Práticos na Preceptoría Médica no Contexto do SUS, é composta por 4 dissertações de mestrado: Marinho (2018); Borges (2019); Oliveira (2020) e Sampaio (2021). Esses estudos se concentram nas questões práticas do cotidiano dos preceptores, abordando os desafios relacionados à aplicação de metodologias de ensino, à infraestrutura inadequada, às expectativas divergentes entre funções educacionais e práticas clínicas, e à falta de apoio institucional.

A análise dos estudos desta categoria revela que os desafios enfrentados pelos preceptores médicos no contexto do SUS são complexos e inter-relacionados. A falta de suporte institucional, a sobrecarga de trabalho, a inadequação das condições de trabalho e as dificuldades na

integração curricular são problemas recorrentes que comprometem a eficácia da preceptoria. A análise comparativa entre os estudos mostra que, para superar esses desafios, é essencial um esforço coordenado que envolva capacitação contínua, melhorias estruturais e organizacionais, e uma maior articulação entre as instituições de ensino e o sistema de saúde. Esses elementos são fundamentais para garantir que a preceptoria no SUS cumpra seu papel fundamental na formação de médicos competentes e comprometidos com a saúde pública.

Por fim, A análise dos desafios enfrentados pelos médicos preceptores no desenvolvimento de competências e habilidades didático-pedagógicas no contexto da educação médica no Brasil é evidente. A análise deste estudo oferece uma contribuição teórica e prática para a compreensão das lacunas formativas e dos impactos dessa formação na qualidade do ensino e na formação de futuros profissionais de saúde.

A análise revelou que a formação pedagógica dos preceptores em educação médica é insuficiente, apresentando lacunas na integração de conhecimentos técnicos e pedagógicos, além de uso limitado de metodologias ativas. Propostas de adequação indicam que oferecer formação contínua pode melhorar a orientação aos estudantes, promovendo uma prática mais humanizada e eficiente, alinhada às Diretrizes Curriculares, beneficiando tanto a qualidade do ensino quanto a atenção aos pacientes.

Propõe-se a implementação de programas de formação continuada para médicos preceptores, integrando abordagens pedagógicas práticas, uso de tecnologias digitais, metodologias ativas, simulações e disciplinas pedagógicas nos currículos médicos. Essas estratégias visam aprimorar o papel do preceptor como facilitador do processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma formação médica alinhada aos padrões técnicos, científicos e ao desenvolvimento de profissionais críticos e comprometidos com a melhoria do sistema de saúde.

REFERÊNCIAS

BORGES, F. Q. **Estudo de caso sobre a relação ensino-serviço na implantação da preceptoria médica em saúde da família da Universidade Federal Do Triângulo Mineiro**. 85 f. Mestrado Profissional em Saúde da Família Instituição de Ensino: Universidade Federal De Uberlândia, Uberlândia, 2019.

BRANT, V. Formação pedagógica de preceptores do internato médico: construção de um modelo. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, (Supl. 2), p. 30, 2008.

CARVALHO FILHO, Aderval de Melo et al. Preceptores de residência médica: perfil epidemiológico e capacitação pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, 2020.

FERREIRA, I. G, CAZELLA, S. C, COSTA, M. R da. Preceptoría médica: concepções e vivências de participantes de curso de formação em preceptoría. **Rev bras educ med** [Internet]. 2022;46(4):e162. Available from: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v46.4-20220168>

FIGUEIREDO, T. A. T. **O processo de formação do preceptor médico de família e comunidade**. 70 f. Mestrado Profissional em Saúde da Família. Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), Rio de Janeiro, 2019.

LAWALL, P. Z. M. **A formação do preceptor médico em medicina de família e comunidade: uma proposta de diálogo com a andragogia**. 109 f. Mestrado Profissional em Saúde da Família. Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ (Escola de Governo em Saúde, Diretoria Regional De Brasília), Brasília, 2019.

MARINHO, A. M. S. **Competências pedagógicas da preceptoría médica no Tocantins, sob o olhar do residente**. 85 f. Mestrado Profissional em Ciências da Saúde. Fundação Universidade Federal Do Tocantins, Palmas, 2018.

MEHANNA, Samya H. Educação Médica em tempos de pandemia: Novas Perspectivas. **Brazilian Medical Students**, v. 5, n. 8, 2021.

MISSAKA, H.; RIBEIRO, V. M. B. A preceptoría na formação médica: o que dizem os trabalhos nos Congressos Brasileiros de Educação Médica 2007-2009. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 35, n. 3, p.303-310, 2011.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, 40(1), 101–116, 2015.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, 5(2), 2014.

OLIVEIRA, D. A. **Dificuldades dos preceptores médicos da estratégia de saúde da família da zona sul de São Paulo ao atuarem com estudantes de medicina no Sistema Único de Saúde**. 70 f. Mestrado Profissional em Inovação no Ensino Superior em Saúde. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2020.

PAULA, R. G. **Avaliação do Desenvolvimento Pedagógico dos Preceptores de um Curso de Preceptoría em Saúde no Estado do Tocantins**. Mestrado Profissional em Ciências da Saúde. Fundação Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2016.

SAMPAIO, J. N. **Preceptoría do Internato em APS: do que estamos falando? Relatos de experiências em uma Faculdade de Medicina de São Paulo**. Mestrado Profissional em Saúde da Família. Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2021.

SOUSA, Daniel Andrade Barreto de. **Educação Médica no Contexto da Docência: A Formação Pedagógica dos Docentes da Faculdade de Medicina da Bahia da Universidade Federal da Bahia.** 2017.

SOUZA, V. F. H. G. **Capacitação em metodologias ativas de ensino e aprendizagem: uma estratégia de melhoria à preceptoria médica de um hospital de ensino.** 69 f. Mestrado Profissional em Ensino em Saúde na Amazônia. Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

Quadro 1. Bibliografia anotada

Ano	Autor	Título	Classificação
2015	SOUZA, Vilma Francisca Hutim Gondim	Capacitação em Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem: Uma Estratégia de Melhoria à Preceptoria Médica de um Hospital de Ensino	Mestrado
2016	PAULA, Rebeca Garcia	Avaliação do Desenvolvimento Pedagógico dos Preceptores de um Curso de Preceptoria em Saúde no Estado do Tocantins	Mestrado
2018	MARINHO, Ana Mackartney de Souza	Competências pedagógicas da preceptoria médica no Tocantins, sob o olhar do residente	Mestrado
2019	BORGES, Flavia Queiroz	Estudo de caso sobre a relação ensino-serviço na implantação da preceptoria médica em saúde da família da Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Mestrado
2019	FIGUEIREDO, Tatiana Argolo Toscano	O processo de formação do preceptor médico de família e comunidade	Mestrado
2019	LAWALL, Paula Zeni Miessa	A Formação do Preceptor Médico em Medicina de Família e Comunidade: Uma Proposta de Diálogo com a Andragogia	Mestrado
2020	OLIVEIRA, Daniel Almeida	Dificuldades dos preceptores médicos da estratégia de saúde da família da zona sul de São Paulo ao atuarem com estudantes de medicina no Sistema Único De Saúde	Mestrado
2021	SAMPAIO, Juliana Nobre	Preceptoria do internato em APS: do que estamos falando? Relatos de experiências em uma faculdade de medicina de São Paulo	Mestrado

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTRATÉGIAS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Adriano Melo Aguiar¹
Fabiani de Amorim Gonçalves²
Tatiane Amorim Gonçalves³
Berta Fabiana Rezende Pavão Rech⁴
Maria Regiane da Silva Cruz Souza⁵
Cláudia Cristiana Mendes⁶
Avaetê de Lunetta e Rodrigues Guerra⁷
Marcelo Máximo Purificação⁸
Siane Ciocari⁹
Fabio José Antonio da Silva¹⁰

INTRODUÇÃO

A educação tem passado por transformações significativas nas últimas décadas, impulsionadas pelo avanço tecnológico e pelas novas demandas da sociedade. No ensino fundamental, essas mudanças refletem a necessidade de metodologias que tornem o aprendizado mais dinâmico, interativo e significativo para os alunos (Cidral et al., 20121). Tradicionalmente, o ensino era baseado na transmissão de conhecimento pelo professor, enquanto os estudantes assumiam um papel passivo na recepção das informações. No entanto, pesquisas educacionais apontam que esse

¹ Especialização em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado (UCAM). CV: <https://lattes.cnpq.br/7895109505675092>

² Especialização em Educação Inclusiva, Especial e Políticas de Inclusão (ACAMEP). CV: <http://lattes.cnpq.br/5556839544035822>

³ Especialização em Educação Especial e Inclusiva (IUCAM). CV: <http://lattes.cnpq.br/9103955387521794>

⁴ Especialização em Psicopedagogia com ênfase em Atendimento Educacional Especializado. CV: <https://lattes.cnpq.br/7391036198792814>

⁵ Graduação em Pedagogia (UNOPAR). CV: <http://lattes.cnpq.br/7437281373296262>

⁶ Graduação em Pedagogia (ANHANGUERA). CV: <http://lattes.cnpq.br/4977125506068338>

⁷ Doutorado em Ciência, Tecnologia e Sociedade (UFSCAR). CV: <https://is.gd/mwSmYy>

⁸ Doutorado em Ensino (UNIVATES). Professor (UNIFIMES). CV: <https://is.gd/vsQXXQ>

⁹ Especialização em Psicopedagogia Clínica (FACUR). CV: <http://lattes.cnpq.br/7932019707307939>

¹⁰ Doutorado em Educação Física (UEL). Professor (Faculdade HONPAR). CV: <https://is.gd/KCioKn>

modelo pode limitar o desenvolvimento de habilidades essenciais, como pensamento crítico, autonomia e colaboração.

Diante desse cenário, as metodologias ativas surgem como uma alternativa inovadora para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz. Essas abordagens colocam o aluno como protagonista, incentivando sua participação ativa na construção do conhecimento (Demo, 2000). Diferentes estratégias podem ser adotadas dentro desse conceito, como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos e a gamificação, cada uma com características específicas que contribuem para o engajamento e o desenvolvimento dos estudantes (Veloso; Gomes, 2023).

No ensino fundamental, a aplicação das metodologias ativas é especialmente relevante, pois essa fase escolar representa um período crucial para a formação cognitiva e socioemocional das crianças. A aprendizagem ativa permite que os alunos desenvolvam habilidades essenciais para sua vida acadêmica e pessoal, preparando-os para desafios futuros (Behrens, 2006). No entanto, a implementação dessas metodologias enfrenta desafios, como a resistência de alguns educadores, a necessidade de adaptação curricular e a infraestrutura das escolas.

Este trabalho tem como objetivo explorar as principais metodologias ativas aplicadas no ensino fundamental, destacando seus benefícios, desafios e impactos na aprendizagem dos alunos. A partir de uma análise teórica e prática, busca-se compreender como essas estratégias podem transformar a educação e contribuir para um ensino mais significativo e eficaz (Veloso; Gomes, 2023).

CONCEITO DE METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias ativas são abordagens pedagógicas que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, promovendo sua participação ativa na construção do conhecimento. Diferente do ensino tradicional, onde o professor é a principal fonte de informação e os alunos assumem um papel passivo, as metodologias ativas incentivam a autonomia, a colaboração e a experimentação (Bacich & Moran, 2018).

Essas metodologias se baseiam na teoria da aprendizagem significativa, proposta por David Ausubel, que enfatiza a importância da relação

entre novos conhecimentos e os saberes prévios do aluno (Valente, 2019). Quando o estudante consegue conectar o conteúdo aprendido com sua realidade, a retenção e compreensão das informações tornam-se mais eficazes.

Além disso, as metodologias ativas dialogam com conceitos da educação contemporânea, como a aprendizagem baseada em competências, que busca desenvolver habilidades cognitivas, socioemocionais e técnicas nos alunos (Cidral et al., 20121). Dessa forma, essas estratégias não apenas transmitem conhecimento, mas também preparam os estudantes para desafios futuros, estimulando o pensamento crítico e a resolução de problemas (Veloso; Gomes, 2023).

PRINCIPAIS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

SALA DE AULA INVERTIDA

A sala de aula invertida é uma metodologia ativa que propõe uma mudança na estrutura tradicional do ensino (Valente, 2019). Em vez de o professor apresentar o conteúdo pela primeira vez em sala de aula, os alunos têm acesso ao material previamente, por meio de vídeos, textos ou atividades interativas. Dessa forma, o tempo em sala é utilizado para aprofundamento, discussão e aplicação prática dos conceitos (Moran, 2018).

Essa abordagem traz diversos benefícios para o ensino fundamental. Primeiramente, ela estimula a autonomia dos alunos, pois exige que eles se organizem para estudar antes das aulas. Além disso, permite que o professor utilize o tempo presencial para esclarecer dúvidas, promover debates e realizar atividades colaborativas. Estudos indicam que a sala de aula invertida melhora a compreensão dos conteúdos e aumenta o engajamento dos estudantes, tornando o aprendizado mais dinâmico e participativo (Bacich & Moran, 2018).

No entanto, sua implementação pode enfrentar desafios, como a necessidade de acesso à tecnologia e a resistência de alguns educadores à mudança de abordagem. Para que a sala de aula invertida seja eficaz, é fundamental que os professores sejam capacitados para planejar materiais adequados e estimular a participação dos alunos (Santos, 2020).

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABP)

A aprendizagem baseada em projetos (ABP) é uma metodologia ativa que envolve os alunos na resolução de problemas reais por meio de projetos interdisciplinares (Velo; Gomes, 2023). Nessa abordagem, os estudantes trabalham em grupos para pesquisar, planejar e executar atividades que exigem criatividade, colaboração e pensamento crítico.

No ensino fundamental, a ABP pode ser aplicada em diversas disciplinas, permitindo que os alunos explorem temas de forma prática e contextualizada (Valente, 2019). Por exemplo, um projeto sobre sustentabilidade pode envolver pesquisas sobre reciclagem, visitas a centros de coleta seletiva e a criação de campanhas de conscientização na escola. Esse tipo de atividade estimula o protagonismo dos alunos e fortalece habilidades como comunicação, trabalho em equipe e resolução de problemas (Moran, 2018).

Além dos benefícios pedagógicos, a aprendizagem baseada em projetos contribui para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, pois exige que eles lidem com desafios, tomem decisões e aprendam a trabalhar em grupo (Velo; Gomes, 2023). No entanto, sua implementação requer planejamento cuidadoso por parte dos professores, que devem orientar os alunos e garantir que os objetivos educacionais sejam alcançados (Behrens, 2006).

GAMIFICAÇÃO

A gamificação é uma estratégia que utiliza elementos de jogos para tornar o aprendizado mais envolvente e motivador. No ensino fundamental, essa metodologia pode ser aplicada por meio de desafios, recompensas, rankings e missões que incentivam a participação ativa dos alunos.

Estudos mostram que a gamificação aumenta o engajamento dos estudantes, pois transforma o aprendizado em uma experiência interativa e divertida. Além disso, ela estimula a competição saudável e a colaboração, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico (Santos, 2020).

Um exemplo prático de gamificação no ensino fundamental é o uso de plataformas digitais que oferecem atividades gamificadas, como quizzes, missões e desafios. Outra abordagem é a criação de jogos educativos

presenciais, onde os alunos precisam resolver problemas matemáticos ou completar tarefas para avançar no jogo (Santos, 2020).

Apesar dos benefícios, a gamificação exige planejamento para que os elementos lúdicos sejam integrados de forma eficaz ao conteúdo pedagógico. Além disso, é importante que os professores utilizem essa metodologia de maneira equilibrada, evitando que a competição entre os alunos se torne um fator negativo (Moran, 2018).

APRENDIZAGEM COLABORATIVA

A Aprendizagem Colaborativa é uma metodologia ativa que enfatiza o trabalho em grupo e a troca de conhecimentos entre os alunos. Em vez de aprenderem de forma isolada, os estudantes participam de atividades que exigem cooperação, diálogo e construção conjunta do conhecimento (Santos, 2020).

Essa abordagem melhora a comunicação, o respeito às opiniões dos colegas e o desenvolvimento de habilidades sociais. No ensino fundamental, a aprendizagem colaborativa pode ser aplicada por meio de debates, projetos em grupo e atividades interativas que incentivam a participação ativa dos alunos (Veloso; Gomes, 2023).

ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES

A Rotação por Estações é uma metodologia ativa que divide a sala de aula em diferentes estações de aprendizagem, cada uma com uma atividade específica. Os alunos se movimentam entre as estações, explorando diferentes formas de aprendizado, como experimentação, leitura, resolução de problemas e uso de tecnologia (Veloso; Gomes, 2023).

Essa abordagem permite que os estudantes aprendam de maneira diversificada, adaptando-se às suas preferências e estilos de aprendizagem. No ensino fundamental, a rotação por estações pode ser utilizada para reforçar conteúdos de forma dinâmica e interativa (Santos, 2020).

APRENDIZAGEM POR PARES (PEER INSTRUCTION)

A Aprendizagem por Pares, também conhecida como *Peer Instruction*, é uma metodologia ativa que incentiva os alunos a ensinarem uns aos outros. Em vez de depender exclusivamente do professor, os estudantes

explicam conceitos para seus colegas, promovendo uma compreensão mais profunda do conteúdo.

Essa abordagem melhora a retenção do conhecimento e desenvolve habilidades de comunicação e argumentação (Santos, 2020). No ensino fundamental, a aprendizagem por pares pode ser aplicada por meio de atividades como tutorias entre alunos, debates e apresentações em grupo (Veloso; Gomes, 2023).

ENSINO HÍBRIDO

O ensino híbrido combina metodologias presenciais e digitais para proporcionar uma experiência de aprendizagem mais flexível e personalizada. Os alunos alternam entre atividades presenciais e online, permitindo que explorem conteúdos de forma autônoma e interativa (Veloso; Gomes, 2023).

Essa abordagem é especialmente útil no ensino fundamental, pois possibilita que os estudantes aprendam no próprio ritmo, revisitem materiais e participem de atividades colaborativas em ambientes virtuais. Além disso, o ensino híbrido favorece a personalização do aprendizado, atendendo às necessidades individuais dos alunos (Santos, 2020).

APRENDIZAGEM BASEADA EM INVESTIGAÇÃO

A Aprendizagem Baseada em Investigação incentiva os alunos a explorar temas por meio da pesquisa e da experimentação. Em vez de receberem respostas prontas, os estudantes formulam hipóteses, realizam investigações e analisam dados para chegar a conclusões (Veloso; Gomes, 2023).

No ensino fundamental, essa metodologia pode ser aplicada em disciplinas como ciências e história, estimulando a curiosidade e o pensamento crítico. Os alunos aprendem a questionar, buscar informações e construir conhecimento de forma ativa (Santos, 2020).

ESTUDO DE CASO

O estudo de caso é uma metodologia ativa que apresenta aos alunos situações reais ou fictícias para análise e resolução. Os estudantes devem

investigar o problema, discutir possíveis soluções e tomar decisões baseadas em evidências (Veloso; Gomes, 2023).

Essa abordagem desenvolve habilidades como argumentação, tomada de decisão e pensamento crítico. No ensino fundamental, o estudo de caso pode ser utilizado para explorar temas sociais, ambientais e históricos, tornando o aprendizado mais contextualizado e significativo (Santos, 2020).

APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

A Aprendizagem Experiencial enfatiza a prática como forma de adquirir conhecimento (Veloso; Gomes, 2023). Os alunos participam de atividades que envolvem experimentação, simulações e vivências reais, permitindo que aprendam por meio da experiência direta.

No ensino fundamental, essa metodologia pode ser aplicada em projetos de campo, oficinas práticas e atividades interativas. A aprendizagem experiencial fortalece a conexão entre teoria e prática, tornando o aprendizado mais envolvente e eficaz (Santos, 2020).

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Embora as metodologias ativas tragam inúmeros benefícios para o ensino fundamental, sua implementação enfrenta desafios que precisam ser superados para garantir sua eficácia (Kenski, 2012).

Um dos principais obstáculos é a resistência de alguns professores à mudança de abordagem. Muitos educadores estão acostumados ao modelo tradicional de ensino e podem sentir dificuldades em adaptar suas práticas para metodologias mais dinâmicas. Para superar esse desafio, é essencial investir em formação continuada, oferecendo cursos e capacitações que ajudem os docentes a compreender e aplicar essas estratégias (Santos, 2020).

Outro desafio é a infraestrutura das escolas. Algumas metodologias ativas, como a sala de aula invertida e a gamificação, exigem acesso à tecnologia, como computadores, tablets e internet (Bacich & Moran, 2018). No entanto, muitas escolas públicas enfrentam limitações nesse aspecto, o que pode dificultar a implementação dessas abordagens. Para contornar esse problema, é possível adaptar as metodologias para contextos com

menos recursos, utilizando materiais impressos e atividades presenciais que estimulem a participação dos alunos.

Além disso, a adaptação curricular é um fator importante na implementação das metodologias ativas. O currículo escolar tradicional nem sempre está estruturado para permitir abordagens inovadoras, exigindo ajustes para integrar essas estratégias de forma eficaz (Valente, 2019). A colaboração entre gestores, professores e especialistas em educação é fundamental para garantir que as metodologias ativas sejam incorporadas ao planejamento pedagógico de maneira coerente e alinhada aos objetivos educacionais (Santos, 2020).

Apesar dos desafios, as metodologias ativas representam uma oportunidade de transformar o ensino fundamental, tornando-o mais participativo, envolvente e eficaz (Behrens, 2006). Com planejamento, capacitação docente e adaptação às necessidades da escola, é possível superar as barreiras e proporcionar uma aprendizagem mais significativa para os alunos (Kenski, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias ativas representam uma mudança significativa na forma como o ensino fundamental é conduzido, promovendo um aprendizado mais dinâmico, participativo e centrado no aluno. Ao substituir o modelo tradicional de ensino, que muitas vezes limita a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes, essas abordagens incentivam a construção ativa do conhecimento, tornando o processo educacional mais envolvente e eficaz.

A implementação de estratégias como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos e a gamificação demonstra impactos positivos na motivação dos alunos, na retenção do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida acadêmica e profissional. Além de fortalecer competências cognitivas, essas metodologias também contribuem para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, preparando-os para desafios futuros e estimulando a colaboração, a criatividade e a resolução de problemas.

No entanto, apesar dos benefícios evidentes, a adoção das metodologias ativas no ensino fundamental ainda enfrenta desafios que precisam ser superados. A resistência de alguns educadores à mudança, a falta de infraestrutura tecnológica em muitas escolas e a necessidade de adaptação curricular são obstáculos que exigem planejamento e investimento. Para que essas metodologias sejam implementadas de forma eficaz, é fundamental que haja capacitação contínua dos professores, apoio institucional e políticas educacionais que incentivem práticas inovadoras.

Além disso, é importante destacar que as metodologias ativas não devem ser vistas como substitutas do ensino tradicional, mas sim como complementares. Cada escola e cada turma possuem características específicas que devem ser consideradas na escolha das estratégias pedagógicas mais adequadas. A combinação entre diferentes abordagens pode proporcionar um ensino mais equilibrado, atendendo às necessidades dos alunos e garantindo uma aprendizagem significativa.

Dessa forma, ao investir na implementação das metodologias ativas, as escolas podem transformar a experiência educacional dos alunos, tornando o ensino fundamental mais interativo, estimulante e alinhado às demandas do século XXI. A educação deve evoluir constantemente, e a adoção de práticas inovadoras é essencial para preparar os estudantes para um mundo em constante mudança.

REFERÊNCIAS

BACICH, L., & MORAN, J. *Metodologias ativas na educação*. Penso Editora. 2018.

BEHRENS, M. A. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat. 2006.

CIDRAL, W., et al. *Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem*. SciELO Brasil. 2021. Disponível em: <https://is.gd/ovKfBG>. Acessado em: 17 jun. 2025.

DEMO, P. *Educação e qualidade*. Campinas: Autores Associados. 2000.

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

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus. 2012.

MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. São Paulo: Editora do Autor. 2018.

SANTOS, G. F. *Metodologias ativas como processo de aprendizagem significativa no ensino básico*. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2020. Disponível em: <https://is.gd/gUtQC4>. Acessado em: 15 jun. 2025.

VALENTE, J. A. *Aprendizagem ativa e tecnologias digitais*. Campinas: Editora Unicamp. 2019.

VELOZO, D. S., & GOMES, M. A. S. *Metodologias ativas e suas contribuições no ensino-aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental*. 2023. Revista FT. Disponível e: <https://is.gd/afmZDF>. Acessado em 10 jun. 2025.

METODOLOGIAS ATIVAS E OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELO DOCENTE

Carla Elaine de Oliveira Silva¹

Francisca Helena Lima de Oliveira²

Francisco Rubens Carneiro Oliveira³

Gardênia Forte Irineu⁴

Jorgiana Kuhendra Mariano Cunha⁵

Paulo Roberlando da Silva Ribeiro⁶

INTRODUÇÃO

O modo como as pessoas hoje trabalham, estudam e se comunicam, é uma realidade facilitada pelas variadas interfaces oportunizadas pelas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), condicionante que tem requerido novas abordagens em formas e práticas para o processo ensino aprendizagem, sobretudo, quando o atual paradigma educacional da Educação a Distância (EaD) que se requer, efetivamente, ferramentas didáticas que exigem a práxis docente desafiada da passividade e de pouca interação empregadas em sala de aula como no paradigma tradicionalista, lançando-se mão de metodologias ativas estimulam a autonomia e a independência dos estudantes por metodologias sustentadas pelo princípio do engajamento discente em que o aluno, a seu favor, toma a postura do protagonismo de seu próprio ensino.

Ao exposto, metodologias ativas de aprendizagem estão para as técnicas pedagógicas concebidas por atividades instrucionais em que se permitem engajar o aluno a tomar uma posição protagonista em seu processo de construção do próprio conhecimento, consistindo-se em um

¹ Licenciatura em Pedagogia (UVA). CV: <http://lattes.cnpq.br/5677351224798275>

² Especialização em Currículo e Prática Docente Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UFPI). CV: <http://lattes.cnpq.br/2922627753782457>

³ Especialização em Currículo e Prática Docente Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UFPI). CV: <http://lattes.cnpq.br/6030293047572064>

⁴ Licenciatura em Pedagogia (UVA). CV: <http://lattes.cnpq.br/9354977542053263>

⁵ Licenciatura em Pedagogia (UVA). CV: <http://lattes.cnpq.br/0420240675450001>

⁶ Mestrando em Educação (UFC). Professor (IVA, IFESC, IDEC, IFETE). CV: <https://is.gd/zIVgXx>

método educacional em que o desenvolvimento do conhecimento das habilidades dos discentes tem uma prevalência sobre o repasse conteudista do conhecimento e saberes curriculares.

Diga-se, por oportuno, que este termo de metodologias ativas não é uma novidade de agora, sendo ele utilizado pela primeira vez pelos professores Charles Bonwell e James Eison em seu livro *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*, no ano de 1991, que apresenta a metodologia ativa como método de insumo ao processo ensino-aprendizagem direcionado ao envolvimento do discente e retenção de conhecimento considerando suas potencialidades naturais em estratégias de feedbacks imediatos que lhe instiguem à autoavaliação de suas habilidades com o intuito que o conhecimento, de fato, se firmado pelo estudante.

Ao exposto, define-se, porquanto, como objetivo geral para o desenvolvimento deste estudo, estabelecer uma abordagem sobre o termo metodologias ativas na perspectiva das dificuldades que os profissionais docentes possam enfrentar, considerando que, na metodologia ativa, afasta-se a figura do professor como o centro do ensino intermediando conteúdos curriculares enquanto os alunos absorvem tudo de maneira passiva.

A metodologia da pesquisa empregada é de cunho eminentemente de cunho qualitativa em razão de seu desenvolvimento ser de revisão de literatura, ou seja, uma rescrita de algo já produzido e que compõe o referencial bibliográfico deste estudo, onde se permite uma dialogicidade com seus autores através de citações diretas (curta e longas) e indiretas, dando consistência e arrimo científico a todas as postulações aqui tomadas.

CONCEITOS DE METODOLOGIAS ATIVAS

A concepção de aprendizagem afeita à implantação de novas formas de ensino considerando a modificação do modo como o aluno aprende, para Moraes (2020), é o que melhor sintetiza a conceituação de metodologias ativas, em que a posição de passividade discente deixa de existir no processo ensino-aprendizagem, instigando-se ao aluno a participação ativa em cada aula, empoderando-se e protagonizando seu processo educacional.

Valente (2018, p. 26) corrobora esta assertiva ao afirmar que metodologias ativas são “como práticas pedagógicas alternativas ao ensino

tradicional”, ou seja, é uma ressignificação da sala de aula enquanto espaço unifacetado na centralidade prevalente do professor nos sujeitos históricos do processo educacional, ao passo que, metodologia ativa, para o mesmo autor, está para o processo educacional em que o aluno tem a oportunidade intermediada pelo professor ao debate, a curiosidade, o questionamento, a dúvida, a proposição e a assunção de posição resultam, sem dúvida, em protagonismo e em desenvolvimento da autonomia.

Neto e Soster (2017) caracteriza metodologias ativas como o processo em que os alunos são instigados ao engajamento ativo na intermediação de seus saberes considerando as peculiaridades de suas habilidades próprias, de modo que sejam protagonistas e pensadores envolvidos e não somente ouvintes e passivos na intermediação conteudista curricular comum, com efeito, sendo partícipes na práxis docente, considerando-se os variados aspectos e maneiras de ensino em que se seja empregadas metodologias com o fim de desenvolvimento da habilidades diversificadas e próprias de cada discente, ou seja, tornando o aluno mais ativo e proativo, comunicativo, investigador.

Metodologias ativas são estratégias pedagógicas para criar oportunidades de ensino nas quais os alunos passam a ter um comportamento mais ativo, envolvendo-os de modo que eles sejam mais engajados, realizando atividades que possam auxiliar o estabelecimento de relações com o contexto, o desenvolvimento de estratégias cognitivas e o processo de construção de conhecimento (Neto e Soster, 2017. p. 59).

Deste modo, considerando-se ao conceituados pelos autores referenciados, metodologias ativas é constituída pela práxis docente no processo ensino - aprendizagem, como ferramentas de insumo metodológico educacional, em que se agrupam práticas que fogem do paradigma tradicional do ensino centrado no conteúdo como único foco do processo e consistido unicamente pelo conhecimento padronizado e curricular em que a fala do professor é única e/ou prevalente na condução e transmissão do conhecimento.

Convém, entende-se, para uma melhor definição do termo metodologia ativa, diferenciar-se do que seja aprendizagem ativa, que, no entender de Valente (2018), aprendizagem ativa está para o processo em função da

ação do sujeito, em interação com o meio por atividades mentais, quer por memorização de informação de modo restrito, quer por modo mais complexo envolvendo a construção do conhecimento pelas atividades mentais de modo ativo e interacionista, ou seja, o indivíduo não aprende sem que se seja um ser ativo com o seu meio.

Considerando-se o que sustenta Valente (2018), a metodologia ativa se diferencia de aprendizagem ativa, por ser sua concepção relacionada à ação do professor e à escolha da proposta didática que irá usar em suas aulas: o método, em que são considerados as habilidades dos docentes e suas subjetividades como mando para o protagonismo da construção de seus processos de conhecimentos. Algo bem diferente da aprendizagem ativa, ou simplesmente aprendizagem, que é uma relação com a ação direta do aluno pela sua capacidade interacionista e perceptiva de seu meio.

2.2 Fundamentos das Metodologias Ativas para o processo ensino – aprendizagem

A promoção de um ambiente de aprendizagem em que são consideradas as variadas oportunidades de todos os alunos interagirem e pensarem a partir do material de estudo disposto pelo conjunto de saberes sistematizados, consiste-se na perspectiva de se ser perfeitamente possível a concepção de uma educação transformadora em que o aluno, de posse da oportunidade de se ser ativo e protagonista de sua aprendizagem, condiciona-o, por certo, a transformar-se e modificar o meio em que se está imerso e, as metodologias ativas, conforme assegura Moraes (2020), é o melhor fundamento para essa consecução.

Santos e Castaman (2022), relacionam ainda 6 (seis) métodos que podem ser próprios para a prática de metodologias ativas, quais sejam:

1. Aprendizagem baseada em problemas - Problem-Based Learning (PBL);
2. Aprendizagem baseada em projetos - Project-Based Learning (PBL);
3. Estudo de caso - Teaching Case;
4. Sala de aula invertida - Flipped Classroom;
5. Instrução por pares - Peer Instruction;
6. Gamificação.

Todavia, é imprescindível que se questione, até como maneira de melhor se compreender os fundamentos de metodologias ativas, se, de fato, dentro da concepção da gestão por resultados em que os indicadores educacionais são a tônica que ranqueiam escolas pelo caráter avaliativo de mensuração do processo ensino - aprendizagem pelos sistemas de avaliação em larga escala da escola públicas (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto por duas avaliações principais: a Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA), se as metodologias ativas apresentam a possibilidade de se aprimorar as habilidades de pensamento crítico, com efeito, contribuindo para que se sejam melhorados os índices de motivação dos alunos, diminuído as taxas de reprovação, consequentemente, apresentando resultados exitosos no indicadores, sobretudo, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Segundo o mesmo Morais (2020) é perfeitamente e crível afirmar-se que sim, as metodologias ativas podem impactar positivamente os indicadores educacionais pelo modo como motiva ao alunato ao protagonismo de suas aprendizagens, resultando-se, com efeito, na consolidação de um processo ensino-aprendizagem otimizado.

Por esta concepção expressa, apresenta-se um quadro em que se é possível conceber, de acordo com a literatura adotada para este estudo, as vantagens possíveis e factíveis das metodologias ativas em seus caracteres, quais sejam:

CARACTERES	VANTAGENS
ENVOLVIMENTO E ENGAJAMENTO	A participação do corpo discente é um dos maiores fatores que contribuem para a retenção de alunos, que se sentem valorizados e podem trabalhar diferentes áreas do conhecimento.
AUTONOMIA	É importante tratar os alunos como protagonistas do aprendizado individual e coletivo, e autonomia é uma das habilidades mais valorizadas em diversos setores da sociedade.
VANTAGEM COMPETITIVA	Instituições de ensino que aplicam as metodologias ativas contam com um diferencial no mercado, em relação aos seus concorrentes.

Decerto que, a implementação das metodologias ativas em que quaisquer que sejam os níveis da educação, é imprescindível que se invista no principal capital humano no fazer educacional, o professor, vez que, este modelo e método educacional ainda ser uma novidade na seara educacional brasileira e por apresentar novas dinâmicas que devem ser dominadas pelo seu corpo docente, a formação continuada é ação imprescindível para que a aplicação seja perfeita e os resultados pretendidos sejam alcançados.

Apesar de construírem propostas interessantes para a educação, acreditamos que as metodologias ativas, assim como o uso de tecnologias em educação, não podem ser consideradas o centro das transformações, esvaziando um percurso histórico e social do problema (Pischetola e Miranda, 2021, p. 27).

Ao que se referencia, os recursos tecnológicos são também fundamentais e a inovação das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) devem ser uma realidade presente e consistente em uma unidade de ensino, que, certamente, a tecnologia apresenta a cada dia seu papel determinante para o sucesso educacional.

Considere-se, por finalmente, e, imprescindível dizer-se, que a implementação de metodologias ativas, não é algo de todo simples, requerendo-se que se seja empregado todos os esforços possíveis e de modo conjunto, planejada sua melhor aplicação e consignado ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) de qualquer unidade de ensino que pretenda lança mão desta ferramenta de ensino pela perspectiva de otimização de seu processo ensino-aprendizagem, de tal maneira, que seus propósitos sejam alcançados e para que fiquem evidentes as vantagens de seu uso.

2.3 Formação e preparo do docente para a formação em metodologias ativas

Interessante ponto discursivo é apresentado pelas pesquisadoras em metodologias ativas, Araújo e Eugênia (2017), sobre os desafios e dificuldades enfrentados pelos docentes na adoção das metodologias ativas como recurso de fomento e significação do processo ensino-aprendizagem, quando observam que se deve considerar nessa circunstância,

os perfis subjetivos e claro, diferenciados de cada professor e sua postura na adoção das aplicações metodológicas, em que se deve haver respeito ao modo de sua experiência como docente e como esse profissional enxerga o seu saber e como o expressa no ato de ensinar, sendo, a sua percepção e subjetividade que determina o seu forma de agir, estabelecer e direcionar suas ações no desenvolvimento de um propósito, que, sempre é o de ensinar.

Assim, percebe-se que não existe uma única estrutura que categorize todos os perfis docentes, embora perceba que os autores têm que optar por micro decisões, para que possa direcionar suas ações em cada momento. Existem professores que associam a prática do ato pedagógico a algo pesado, desestimulante e desgastante (Araújo e Eugênia, 2017, p. 566).

O que inferem as autoras, Araújo e Eugênia (2017) é que essa percepção dos perfis de cada docente em relação à adoção das metodologias ativas, no caso em específico, está diretamente vinculada, também, à realidade a que se depara em sala de aula com a heterogeneidade que o planejamento pedagógico deve abarcar, considerando-se que em uma sala de aula, há alunos que participam ativamente do processo pedagógico, ao passo que, outros, o ignoram em total descompromisso e sem nenhum tipo de relacionamento com o aprendizado.

Considere-se, ainda, que os elementos cruciantes da ação docente do ensinar e aprender, nem sempre são executadas de forma conjunta pelo entendimento de docentes que o ato de ensinar lhe é próprio e sem mais a necessidade da aprendizagem já entendida como suficiente no academicismo de sua formação inicial, que, decerto, é um ponto de resistência de professores na doção de metodologias pedagógicas novas e inovadoras em que para esses, segundo Araújo e Eugênia (2017), são não mais do que modismos e que, isso decorre, para esses docentes, da ideia de que ensinar é apresentar ou explicar o conteúdo numa exposição, sem a necessidades de novos incrementos para tanto.

É preciso, conforme corrobora Bacich (2017) em relação ao que pontuam as pesquisadoras, Araújo e Eugênia (2017), uma compreensão, por parte dos docentes reticentes a implementação das metodologias

ativas como recurso pedagógico de reais possibilidades de otimização e significação da aprendizagem, que ensinar é, sobretudo, um elemento passível de adequações e ressignificações pela consideração da evolução social do sujeito aprendente e que as variações das práticas sociais requerem, impreterivelmente, constantes novas concepções que decorrem da prática docente em seu ato de ensinar planejado e com vista à naturalidade da formação do sujeito sob sua intermediação em processo ensino-aprendizagem.

2.4 Desafios dos professores no uso das metodologias ativas

Casagrande (2021), contemporiza que o ensino promovido por aulas expositivas e de caráter eminentemente conteudista com alunos em aulas afeitas a monólogos dos professores que “aprendem” passivamente, seja em modo presencial, quer sejam na circunstância da Educação a Distância (EaD), já não apresentam mais sentido no atual contexto da instantaneidade das informações com as oportunidades ofertadas pelas Novas Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) que tornou o mundo cada vez mais plural em pensamentos partilhados em que a discussão e questionamentos de tendências são uma constante, assim, a figura do professor nesta conjuntura tem apresentados desafios, sobretudo, na consideração que ele, o professor, já não mais pode se apresentar como a figura prevalente no processo ensino-aprendizagem, hoje ressignificado pela interação necessária do aluno ao mundo globalizado.

O método tradicional de ensino, muito criticado nos dias atuais, mantém o aluno numa postura passiva, um mero receptor das informações transmitidas pelo professor, que é considerado a figura central, geralmente o único detentor do saber repassado aos alunos por meio de aulas expositivas. Os alunos têm um papel bastante reduzido neste método: o de simples expectadores das aulas e memorizadores de saberes, que precisam demonstrar, nos testes e provas padronizadas, o que decoraram (Casagrande, 2021, sp).

O modelo tradicionalista de ensino, definido por Paulo Freire como sendo uma “educação bancária”, e, pelo educador Pedro Demo, como sendo um método de ensino com “paradigma instrucionista”, não apresenta a

perspectiva e/ou preocupação pelas diferenças individuais dos alunos, em sendo, não se tendo mais cabimento dentro do que se normatiza a BNCC por suas habilidades e competências, que, a despeito das habilidades serem padronizadas, elas não são generalistas, vez que, a subjetividade do ato de aprender comum a cada indivíduo, revelam também seu potencial único em suas habilidades naturais.

Contrapondo-se a esse modelo tradicionalista da educação, conforme o mesmo Casagrande (2021), as metodologias ativas surgem pela necessidade de formação do sujeito crítico e com potencial de mudar a si e ao meio social em que se esteja, oportunizado por um ambiente de aprendizagem em que o aluno é instigado ao protagonismo de seu processo de construção do conhecimento, assumindo uma postura ativa com autonomia, autorregulação e sempre buscando a aprendizagem significativa através do questionamento e da postura crítico-reflexiva.

Deste modo, ainda com base nas postulações de Casagrande (2021), as metodologias ativas, por serem fundamentadas no estimo que promove o envolvimento do educando na construção autônoma e seu conhecimento como uma concepção crítica, apresenta, certamente, ao professor, dificuldades para essa promoção, considerando que, o papel de intermediado e não detentor/repassador do conhecimento, entre outras, causa-lhe presunção de perda de importância/autoridade no processo ensino-aprendizagem como no modelo tradicionalista e que, também, tiveram suas formações acadêmicas originárias neste mesmo paradigma educacional.

Dentre as várias condicionantes para as dificuldades/desafios propostos aos professores na implementação das metodologias ativas em seus planos de ensino, pode-se claramente elencar-se alguns pontos, como bem observa Casagrande (2021), quais sejam:

- Falta de informação;
- Falta de formação;
- Falta de materiais para consulta;
- Falta de apoio por parte dos gestores;
- Falta de evidências sobre o sucesso de tais abordagens.

Todos esses pontos são factíveis de se serem acometido à resistência dos docentes na adoção das metodologias ativas, porém, há que se pontuar que, a aula expositiva tradicional e afeito ao puro conteudismo, ainda é um método de ensino que não se exige muito de preparo para o docente, ao passo que, toda aula que prova o interacionismo por técnicas metodológicas de autopromoção da aprendizagem, exigem um preparo mais acurado que requer um maior e mais abalizado aprofundamento dos conteúdos curriculares por uma organização que promova no aluno situar os pontos de encadeamento da aprendizagem formulada a partir de uma visão crítico-reflexiva oportunizadas pelas aulas e atividades em cumprimento de objetivos pedagógicos voltados ao preparo do sujeito ao seu mundo social (Casagrande, 2021).

CONCLUSÃO

Este estudo apresentou uma perspectiva discursiva sobre metodologias ativas em seus conceitos e fundamentos e apresentando indicativos das possibilidades reais de sua aplicação como ferramenta do processo educacional em que se poderá constituir-se como desafio para unidades de ensino e, sobretudo, para sua classe docente.

Afirme-se, que por tudo quanto aqui foi percorrido por uma revisão de literatura, que é imprescindível, a priori, compreender-se que o processo educacional em dias atuais se alterou e não mais se é possível a postura prevalente do professor como mero transmissor de conhecimento, e sim, a instrução possível através do protagonismo estudantil que melhor acontece pelas metodologias ativas em que o aluno interage e cria suas possibilidades de aprendizagem em que são consideradas suas habilidades naturais e subjetivas.

Por esta linha temático-conceitual sobre metodologias ativas e pelo caráter metodológico qualitativo da pesquisa afeito à bibliografia, discorreu-se, com amparo no pensamento de vários autores selecionados como suporte científico às postulações tomadas, sobre metodologias ativas.

Pretendeu-se, por este estudo, fazer uma abordagem pelo referencial teórico adotado, sobre o termo metodologias ativas em seus conceitos e fundamentos, como quanto, evidenciar seus contextos, aqui entendidos,

como fundamentais ao processo ensino-aprendizagem em as práticas educativas diferenciadas e instigadoras do protagonismo discente na construção de seus saberes devem considerar as habilidades subjetivas de cada sujeito, deste modo, promovendo-se um processo educacional ativo e verdadeiramente interacionista sob o ponto de vista do meio social em que o aluno está imerso.

Adotando uma revisão de literatura de variados trabalhos relacionados como arrimo científico para este trabalho, discorreu-se com propriedade sobre os fundamentos das metodologias ativas e se atingiu o objetivo proposto estabelecido, considerando-se não somente às conceituações sobre metodologias ativas, mas a problematização sobre as possibilidades que docentes possam encontrar na prática dessa nova ferramenta educacional, ao mesmo, as condicionantes necessárias para sua implementação.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Maria Valéria Pereira de. Seixas, EUGÊNIA Patrícia de Almeida. **Dificuldades e desafios na aplicação de metodologias ativas no ensino de turismo:** Um estudo em Instituição de Ensino Superior. Visão e Ação, vol. 19, núm. 3, pp. 566-588, 2017. Disponível em: <https://is.gd/Le7rCL>. Acesso: 26 maio 2025
- BACICH, Lilian. Metodologias ativas: desafios e possibilidades. **Revista Pátio**, nº 81, fev/abr, 2017, p. 37-39. Disponível em: <https://is.gd/qlqhbS>. Acesso: 26 maio 2025
- CASAGRANDE, Renato. **Por que certos professores têm dificuldades para mudar suas práticas de ensino?** Blog Educação e Mídia 21/07/2021. Disponível em: <https://is.gd/7YZPVZ>. Acesso em: 26 maio 2025
- LARA, Ellys Marina de Oliveira et al. **O professor nas metodologias ativas e as nuances entre ensinar e aprender:** desafios e possibilidades. Disponível em: <https://is.gd/VHhNVp>. Acesso em: 26 maio 2025.
- MORAIS, Christopher. Metodologias ativas de aprendizagem: saiba o que são e como incluí-las em sua escola. **Revista Educação**. 04/08/2020. Disponível em: <https://is.gd/sUxD7>. Acesso em: 26 maio 2025.
- NETO, Octavio Mattasoglio; SOSTER, Tatiana Sansone. **Inovação acadêmica e aprendizagem ativa.** Rev. Penso, 2017. Porta Alegre/RS. Disponível em: <https://is.gd/0fEh5K>. Acesso em: 26 maio 2025.

PISCHE'TOLA, Magda; MIRANDA, Lyana Thédiga de. **A sala de aula como ecossistema: tecnologias, complexidade e novos olhares para a educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2021.

SANTOS, Danielle Fernandes Amaro dos. CASTAMAN, Ana Sara. Metodologias ativas: uma breve apresenta o conceitual e de seus métodos. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 334-357, jan./abr. 2022. Florianópolis/SC.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a gradua o em midialogia. **Rev. Penso**, 2018. Porta Alegre/RS.

FORMAÇÃO CONTINUADA “CRÍTICO-REFLEXIVA” COM PROFESSORES DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE JUAZEIRO DO NORTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Francisco Francinete Leite Junior¹

Ivinna Morais Lima²

Emily Maria Santos Soares³

INTRODUÇÃO

O presente texto constitui-se como um relato de experiência realizado durante o estágio supervisionado em Psicologia com Ênfase em Processos Educacionais, desenvolvido numa escola pública de ensino fundamental em tempo integral, pertencente à rede municipal de Juazeiro do Norte. A prática teve como foco a promoção da reflexão crítica junto ao corpo docente, a partir da escuta das suas vivências e da construção coletiva de estratégias para lidar com os desafios do cotidiano escolar.

Com o intuito de compreender as principais demandas das(os) professoras(es), foi aplicado um questionário diagnóstico que abordava três eixos fundamentais: a relação professor-aluno, a competência técnica docente e o ambiente escolar de aprendizagem. Os dados obtidos subsidiaram a elaboração de uma intervenção denominada “Professores Reflexivos: compartilhando saberes e experiências profissionais”, desenvolvida durante a semana de planejamento escolar.

Este relato discute, portanto, temas centrais como a importância da construção de vínculos positivos entre professores e alunos, analisando essa relação sob diferentes referenciais teóricos — como a teoria do apego, a psicanálise e a teoria do vínculo —; a valorização da formação conti-

¹Doutor em Psicologia Clínica (UNICAP). Docente (UNILEÃO). CV: <http://lattes.cnpq.br/0928271518798636>

²Especialista em Fundamentos da Administração e Orientação Educacional (FAEL). Orientadora Educacional (SME / Juazeiro do Norte – CE).

³Psicologia (UNILEÃO).

nuada e do saber prático docente; bem como as condições estruturais e emocionais que interferem no processo de ensino-aprendizagem. Ao apresentar os resultados e reflexões emergidas da intervenção, pretende-se evidenciar a relevância da atuação do psicólogo educacional como mediador de processos formativos e promotor de espaços de escuta e diálogo no ambiente escolar.

DESENVOLVIMENTO

A partir de uma investigação inicial, durante a prática de estágio em ênfase em processos educacionais, foi percebida a necessidade de voltar uma atenção especial ao corpo docente da escola de ensino fundamental em tempo integral da rede municipal de Juazeiro do Norte-CE. Assim, foi aplicado, para os professores, um questionário online de diagnóstico pedagógico com perguntas abordando os temas relação professora-aluno, competência técnica e ambiente escolar de aprendizagem. Dessa forma, por meio da interpretação dos dados obtidos, foi elaborado uma intervenção em formato de projeto, denominada “Professores Reflexivos: compartilhando saberes e experiências profissionais”, a qual consistia num debate com as(os) professoras(es), no decorrer da semana de planejamento, sobre os temas abordados no questionário.

A princípio, é importante mencionar que a abordagem crítico-reflexiva foi escolhida para fundamentar as práticas desenvolvidas por este projeto. Consoante a isso, Freitas (2007) e Larocca (2007) afirmam que o saber prático do professor vai além do saber técnico instituído pelos teóricos da pedagogia; ele parte, portanto, principalmente da experiência do profissional em sala de aula, da sua capacidade intelectual de pensar e refletir sua prática, bem como perceber que esta está associada a aspectos sociais, históricos e culturais. Por isso, cabe destacar a autonomia do professor em perceber a realidade a sua volta, organizada de forma complexa, e produzir o saber prático que mais se adequa ao contexto em que a escola está inserida.

Ora, o desenvolvimento da capacidade reflexiva é uma condição necessária para que o profissional construa suas próprias teorias acerca da ação que pratica, do campo em que atua e dos fins que persegue com a sua atividade.

Portanto, o ensino baseado numa racionalidade que restringe a ação profissional a uma mera questão de regras e procedimentos técnicos traz nefastas consequências para a formação e atividade futura do profissional professor: a sua incapacitação política e a ilusão de que tem autonomia em suas decisões e ações. (Larocca, 2007, p. 61)

Ademais, vale mencionar o percurso teórico que orientou a elaboração do questionário. As perguntas voltadas à verificação da qualidade da relação professor-aluno foram redigidas a partir da constatação da incidência recorrente deste tema na literatura. A respeito disso, Pena (2021) afirma que na relação entre professor e aluno, independente de que fase do desenvolvimento se encontre este último, deve ser pautada a partir de uma ética do cuidado que transcende a prática unicamente técnica.

Todavia, esse cuidado também não pode ser o aspecto mais importante desse relacionamento, pois é possível que o professor, especialmente os que atuam no ensino fundamental, sejam confundidos com um cuidador, como “mãe” ou “pai” dos estudantes. Ainda sobre esta problemática, Ferreira (2007) e Yannoulas (2011) ampliam a discussão abordando a feminilização da prática docente que, por ser uma profissão exercida majoritariamente por mulheres, e, por isso, a escola passa a ser compreendida como uma extensão da casa, bem como o trabalho docente confundido com afazeres domésticos. Essas considerações, portanto, foram abordadas na formação com as professoras do colégio supracitado. Elas afirmaram passar por muitas dificuldades na relação com os responsáveis das crianças, pois são muito mais cobradas pela aprendizagem, bem-estar e boa conduta dos discentes, principalmente devido ao fato da escola funcionar em tempo integral. “É como se a responsabilidade fosse apenas nossa pelo aprendizado e pelo bom comportamento dos alunos”, comentou uma das professoras.

A cerca desse tema, é importante pontuar que a adesão ao ensino em tempo integral não garante o aumento do sucesso escolar, pois o período de estada do aluno na escola deve ser pensado de forma a desenvolvê-lo por completo, a partir de uma visão holística do ser humano, perspectiva, muitas vezes, ignorada pela lógica assistencialista que prevalece nas escolas públicas. Conforme Pereira (2017, p. 73) “essa extensão [do tempo] indica presumidamente certo assistencialismo por parte da instituição

escolar, o qual é amplamente anunciado pelas políticas governamentais”. Devido a isso, as professoras e o núcleo gestor do colégio apresentaram preocupação com a aprendizagem das crianças de outras habilidades que não tão somente os conhecimentos da língua portuguesa e matemática, que são as disciplinas basilares desse nível de ensino; uma educação que não se limite, portanto, a apenas suprir as necessidades básicas dos alunos como alimentação, higiene pessoal, adultos que cuidem e os monitorem por dez horas seguidas.

Não se pode meramente dizer que a escola por ser de tempo integral está proporcionando uma aprendizagem que justifique o tempo a mais implantado, se o mesmo não tiver um planejamento adequado, que coadune com as atividades que serão ministradas e que as metas estabelecidas no planejamento sejam de fato alcançadas. (Da Silva, p. 88, 2020)

Ainda sobre esse relacionamento, é interessante citar o viés psicanalítico do construto “relação professor-aluno”. Assim, Kupfer (1987) evidencia que, para Freud, a tarefa do professor é impossível, no sentido de que, a partir do estabelecimento da transferência, o conteúdo transmitido pelo mestre é captado de forma limitada pelo desejo do aprendente, ou seja, há algo que pertence ao inconsciente, impossível de ser controlado pelo professor, tão pouco pelo aluno, que escapa ao consciente e faz com que a aprendizagem ocorra com pouca previsibilidade. Dessa forma, acerca das trocas transferenciais, as professoras citaram, no momento da formação, que seus alunos demandam muito afeto e elas, devido aos anos de experiência na docência – a maior parte do corpo docente da instituição possuía mais de 15 anos de experiência em sala de aula – não se fecham a essa necessidade dos alunos.

Da visão psicanalítica decorrem as seguintes posições:

Ao professor, guiado por seu desejo, cabe o esforço imenso de organizar, articular, tornar lógico seu campo de conhecimento e transmiti-lo a seus alunos.

A cada aluno cabe desarticular, retalhar, ingerir e digerir aqueles elementos transmitidos pelo professor, que se engancham em seu desejo, que fazem sentido para ele, que, pela via de transmissão única aberta entre ele e o professor

- a via da transferência - encontram eco nas profundezas de sua existência de sujeito do inconsciente. (Kupfer, 1989, p. 99)

Em continuidade, sobre a relação professor-aluno, é possível pontuar as contribuições do psiquiatra argentino-suíço Enrique Pichon-Rivière com a “teoria do vínculo”. Desse modo, o vínculo se dá a partir de uma relação particular do sujeito com o objeto externo – aspecto psicossocial, vínculo externo – e interno – psicanálise, como o Eu se relaciona com a imagem interna do objeto (Rivière, 1995). De forma semelhante, os alunos desenvolvem um vínculo específico com seus professores, que é atravessado tanto por representações externas quanto internas do objeto “professor”; este, por sua vez, também se vincula aos seus estudantes de maneira particular. Refletir sobre esse relacionamento a partir dessa teoria implica numa nova e abrangente percepção do fenômeno, na qual existem variáveis internas (psicológicas) que, assim como na ideia “transferência” e “desejo”, fogem ao controle tanto do professor, quanto do aluno.

Esse vínculo interno, então, está condicionando aspectos externos e visíveis do sujeito. [...] A caracterologia também tem sido explicada por essa corrente, que tende a considerar a atuação permanente e dinâmica de uma relação interna, a existência de objetos internos, de um mundo interno com uma realidade psíquica particular condicionando condutas e maneiras de ser (Rivière, 1995, p. 18).

Outrossim, a pergunta “você sente dificuldade em auxiliar o aluno quando este apresenta problemas emocionais ou pessoais?” teve 42,8% de respostas afirmativas e 57,2% negativas. Por conseguinte, esta pergunta foi debatida com as profissionais que relataram experimentar uma sobrecarga mental quando precisam lidar com as questões emocionais de seus alunos, que se acumulam às suas demandas familiares e outros entraves no ambiente de trabalho. A respeito disso, o conceito de “capacidade negativa” e “continente” foram abordados nesse momento, associando o saber psicológico do perfil do grupoterapeuta ao trabalho docente. Sobre esse assunto, Zimerman (2000) diz que o líder do grupo deve ser capaz de acolher e conter as angústias dos participantes (continente), assim como saber lidar com seus sentimentos negativos quando estes aparecem

durante a interação intergrupal. Por fim, as professoras refletiram sobre essas ideias trazendo exemplos de sua prática no cotidiano de sala de aula e sua vivência na criação e educação de seus filhos.

Ainda sobre essa vivência com as dificuldades emocionais dos alunos, é interessante citar a perspectiva da “teoria do apego” de John Bowlby. De acordo com Bowlby (1989), os pais são os primeiros (figura do apego primária) a fornecerem uma base segura às crianças, especialmente nos primeiros anos de vida. Nesse sentido, as crianças mais velhas e os adolescentes se sentem livres e confiantes para explorar o ambiente externo, pois sabem que, ao retornar à casa, serão confortados e nutridos física e emocionalmente. Da mesma forma, as crianças que percebem no professor uma figura de apego secundário, conseguem se desenvolver e explorar bem o contexto escolar de aprendizagem. Consoante a isso, Ang, Ong, Li (2020, p. 2) afirmam que:

Alunos que têm relações positivas com os seus professores utilizam-nos como uma base segura para explorar a sala de aula e o ambiente escolar, porque se sentem seguros para o fazer. Além disso, desenvolvem um modelo interno de uma relação de apoio e responsiva que vivenciam.

Em suma, é possível verificar o quão importante e complexo é o relacionamento entre aluno e professor, que diversas variáveis externas (sociais, culturais) e internas (psicológicas, desenvolvimento) interferem nessa relação, tornando esse aspecto imprescindível ao êxito do processo de ensino aprendizagem, que deve ser estudado e debatido nas formações com professores. No entanto, durante a elaboração do questionário, algumas dificuldades surgiram, pois, para captar os aspectos desse relacionamento, assim como perceber as dimensões que compõem o contexto escolar e interferem no processo de ensino-aprendizagem, foram necessários muitos momentos de debate, leitura e reflexão, algo que, certamente, exigiu muito da estagiária, bem como de seus respectivos orientador e supervisora.

Estes, por sua vez, se depararam como sentimento de frustração por ter que limitar o número de perguntas a fim de não deixar o instrumento demasiado extenso; empolgação ao identificar o bom engajamento das(os) professoras(es) durante a realização do projeto; e realização pessoal ao

perceber as contribuições benéficas e a ampliação da discussão sobre o processo educativo no colégio.

A seguir, a sessão “competência técnica” do questionário, que visa à verificação de como os professores autoavaliam a sua formação acadêmica, sua abertura às necessidades especiais de ensino-aprendizagem dos alunos e a busca por formações continuadas. A princípio, durante a formação, as professoras apresentaram um vasto conhecimento sobre as teorias da psicologia do desenvolvimento, citando autores como Wallon, Vygotsky e Piaget. A respeito disso, Diogo e Christ (2022, p. 3) afirmam:

A psicologia geralmente integra as disciplinas pedagógicas nos currículos das licenciaturas e precisa apresentar aos/às futuros/as professores/as conteúdos teórico-metodológicos de qualidade, produzir reflexões críticas sobre os processos pedagógicos e debater a diversidade de sujeitos matriculados nos sistemas educativos, suas histórias e seus contextos, superando reducionismos e a aplicação utilitarista dos saberes deste campo.

Ainda sobre esse referencial teórico, Lomônomo (1999) afirma que muitas pesquisas demonstram que o autor mais utilizado para fundamentar a prática de professores é Piaget, embora alguns não apliquem, de fato, as suas concepções. Esse conhecimento, por sua vez, foi apresentado, durante a formação, quando as profissionais do ensino citaram situações em que alguns de seus alunos não atingiam as expectativas de aprendizado, e, frequentemente, nas séries posteriores - conforme seu processo individual de maturação - estes conseguiam assimilar e desenvolver os conteúdos anteriormente lecionados por elas; “é como se virasse uma chave na cabeça deles e, de repente, eles dizem ‘ah, agora eu entendi’ e têm um progresso intelectual nas demais séries”, relatou uma das professoras.

Cabe pontuar, também, que é imprescindível pensar sobre a formação e atuação do psicólogo escolar não apenas a partir das abordagens psicoterapêuticas ou das pesquisas feitas no campo da psicologia educacional, mas também, como pontua Almeida (2012), a ênfase às teorias psicogenéticas e sócio-históricas. A autora conclui, em suma, que o psicólogo escolar, alicerçado em teorias da aprendizagem e desenvolvimento humano embasadas nas ideias psicogenéticas e sócio-históricas de teóricos

como Vygotsky, Wallon ou Piaget, terão mais condições de desenvolver trabalhos, projetos no meio educacional que atinjam, de fato, os seus objetivos por serem sensíveis à capacidade de cognição, socialização e psicomotricidade do público-alvo. Por isso, devido a esse aporte teórico tanto das professoras quanto da psicóloga escolar, o momento de reflexão com o corpo docente foi, certamente, produtivo e sensível à complexidade do processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, apesar desse saber ser um consenso entre as profissionais de ensino, algumas se queixaram de serem responsabilizadas pelas colegas das séries mais avançadas pelo mau desempenho desses alunos. Aqui fica evidente o quanto os conflitos interpessoais, relacionados à cultura organizacional da escola, intervêm no trabalho e no relacionamento entre colegas. Sobre esse conceito, Oliveira (2005, p. 3) diz que “a cultura organizacional é algo compartilhado entre os funcionários como: as crenças, os valores e que isto se reflete no discurso, no comportamento, nos espaços físicos das empresas, talvez interpretadas de diferentes maneiras”. Então, é possível concluir que existe na escola fortes crenças ligadas à competitividade, na qual as funcionárias julgam umas as outras como sendo, ou não sendo, mais competente. Além disso, esse aspecto também apareceu no discurso de uma professora que, quando se deparava com a falta de pensamentos prospectivos de seus alunos, tentava incutir neles o pensamento competitivo com frases como “lá fora vocês terão concorrentes”, “vocês precisam estudar para vencer a concorrência e conseguir um bom emprego”.

Paralelo a isso, algumas professoras afirmaram que, para despertar o interesse de seus alunos, desenvolviam gincanas e pequenos jogos que trabalhavam os conteúdos ensinados. A respeito disso, Pereira, Silva e Nunes (2009) afirmam que a educação da criança, tanto em casa quanto na escola, está fortemente voltada à competitividade, o que acaba fortalecendo o individualismo e reforçando comportamentos indiferentes. Por isso, é fundamental questionar essas práticas no ambiente escolar, apresentando aos profissionais de ensino estratégias mais centradas em comportamentos colaborativos, a fim de despertar o interesse dos alunos, assim como dos docentes, nos inúmeros benefícios advindos do trabalho em grupo.

Outrossim, a sessão do questionário denominada “Ambiente Escolar de Aprendizagem” identificou como os professores avaliam o padrão de qualidade do espaço escolar, bem como dos recursos pedagógicos disponibilizados pela escola. Assim, a pergunta “Como você avalia a disponibilidade de recursos didáticos e tecnológicos na escola?” tem 47,6% de respostas “Bom” e 42,9% de respostas “Regular”. A partir da reflexão sobre esse dado, muitas professoras se queixaram do fato da escola ter pouco espaço para as crianças brincarem, a falta de uma quadra coberta, parque com brinquedos; enfim, uma estrutura física que de fato proporcionasse menos estresse às crianças que passam o dia inteiro na escola devido ao seu funcionamento em tempo integral. Dessa maneira, é importante pensar que, para que o processo educativo possa ocorrer, é preciso haver um espaço escolar que o favoreça. Segundo Silva et al. (p. 8, 2014), a “estrutura física [da escola] deve ser atrativa para os alunos de forma que eles possam sentir-se à vontade para desenvolverem suas atividades socioeducativas e desenvolverem seu pensamento crítico”. Por conseguinte, é indispensável que haja no meio escolar espaços que transcendam a sala de aula, como bibliotecas, salas de vídeo/informática, áreas de lazer e prática esportiva, refeitórios, sala dos professores, coordenação, entre outras.

Diante do exposto, foi possível verificar a relevância de uma formação continuada com enfoque crítico-reflexivo voltada ao corpo docente de uma escola de ensino fundamental em tempo integral, localizada em Juazeiro do Norte. A intervenção educativa baseou-se em diagnósticos coletados por meio de questionários sobre temas como a relação professor-aluno, competência técnica e ambiente escolar. Foram discutidas teorias de autores como Freitas, Larocca, Pena, Kupfer e Pichon-Rivière, com especial atenção ao impacto de fatores psicanalíticos e sociais no vínculo afetivo e pedagógico entre professores e estudantes. A formação proporcionou momentos de análise sobre a sobrecarga emocional das docentes, as exigências do ensino em tempo integral e os desafios do ambiente escolar. Ressaltou-se também a importância de ambientes de aprendizagem bem estruturados e a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem o cuidado, a colaboração e o desenvolvimento integral dos alunos. Neste contexto, o trabalho de estágio da psicóloga escolar mostrou-se fundamen-

tal, ao promover uma formação que articula teorias do desenvolvimento humano com práticas educativas contextualizadas, contribuindo de forma significativa para a formação continuada dos professores e para a criação de um espaço escolar mais consciente, acolhedor e eficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de experiência buscou descrever uma intervenção pedagógica realizada com professores de uma escola de ensino fundamental em tempo integral da rede municipal de Juazeiro do Norte, no âmbito do estágio em Psicologia Escolar com ênfase em processos educacionais. A proposta visava promover uma formação continuada com abordagem crítico-reflexiva, pautada no compartilhamento de saberes e experiências docentes. A introdução da experiência, portanto, expõe a motivação do trabalho: a percepção da necessidade de apoiar o corpo docente diante dos desafios vivenciados na prática pedagógica.

A formação abordou teorias psicanalíticas e da psicologia do desenvolvimento, destacando o papel afetivo do professor como figura de apego secundária e seus limites diante das demandas emocionais dos alunos, com base em autores como Bowlby, Pichon-Rivière e Zimerman. Também se discutiu o domínio teórico das professoras sobre Piaget, Vygotsky e Wallon, as tensões entre colegas quanto ao desempenho discente, a influência da cultura da competitividade nas relações escolares e a importância das condições materiais para um ambiente acolhedor e favorável à aprendizagem.

Por fim, ressalta-se a importância da atuação do psicólogo escolar na formação continuada de professores. Ao propor espaços de escuta e reflexão fundamentados em teorias do desenvolvimento humano e da aprendizagem, o psicólogo escolar contribui para ampliar o olhar docente sobre os processos educativos, promovendo práticas mais humanizadas, críticas e colaborativas. Seu trabalho, então, ancorado em referenciais psicogenéticos e sócio-históricos, potencializa a formação docente para além do tecnicismo, valorizando a complexidade das relações humanas no ambiente escola.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sandra F. Conte de. **O psicólogo no cotidiano da escola:** ressignificando a atuação profissional. In: PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del (org.). *Psicologia escolar: LDB e educação hoje*. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 61–71.
- ANG, Rebecca P.; ONG, Soo Lin; LI, Xiang. Student version of the Teacher–Student Relationship Inventory (S-TRSI): development, validation and invariance. *Frontiers in Psychology*, [S. l.], v. 11, p. 1724, 2020. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.01724.
- BOWLBY, John. **Uma base segura:** aplicações clínicas da teoria do apego. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- DA SILVA, Francisco Marcos et al. **A importância da estrutura e funcionamento da educação básica.** [S. l.], 2014.
- DA SILVA, Josias Ferreira. Educação integral no Brasil sob a ótica da política educacional. *Ambiente: Gestão e Desenvolvimento*, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 81–90, 2020.
- DIOGO, Maria Fernanda; CHRIST, Charles Augusto. Psicologia e formação docente: memórias evocadas acerca da disciplina psicologia educacional. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 60, n. 66, 2022.
- FERREIRA, Andrea Tereza Brito. **Os saberes docentes e sua prática.** In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito et al. *Formação continuada para professores: questões para reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 33–51.
- FREITAS, Alexandre Simão de. **Os desafios da formação de professores no século XXI:** competências e solidariedade. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito et al. *Formação continuada para professores: questões para reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 33–51.
- KUPFER, Maria Cristina Machado. **Freud e a educação:** o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1989.
- LAROCCA, Priscila. Ensino de psicologia e seus fins na formação de professores: uma discussão mais que necessária. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 15, n. 1, p. 57–68, 2007.
- LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. Psicologia e educação: hoje e amanhã. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 3, p. 11–20, 1999.
- OLIVEIRA, J. S. Cultura e poder nas organizações: o papel da comunicação na socialização e controle dos indivíduos dentro do ambiente organizacional. *Revista Eletrônica Temática*, [S. l.], 2005.
- PENA, Alexandra Coelho. Contribuições da psicologia para a relação professor-aluno. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói, v. 33, p. 91–99, 2021.
- PEREIRA, Beatriz; SILVA, Marta Iossi; NUNES, Berta. Descrever o bullying na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 455–466, 2009.

PEREIRA, Jacqueline Araújo; MATIAS, Larissa Alves; AZEVEDO, Nair Correia Salgado de. Educação integral: reflexões históricas sobre seu processo de implantação. *Colloquium Humanarum*, Maringá, v. 14, n. 3, p. 67–75, 2017.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **Teoria do vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Feminização ou feminilização?: apontamentos em torno de uma categoria. *Temporalis*, Brasília, v. 11, n. 22, p. 271–292, 2011.

ZIMERMAN, D. E. **Fundamentos básicos das grupoterapias**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

O CINEMA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, UMA POSSIBILIDADE PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Jackeline Baldi¹
Dalva Helena de Medeiros²

INTRODUÇÃO

O presente capítulo é resultado de uma pesquisa, referente ao tema: Cinema, uma possibilidade metodológica para o Atendimento Educacional Especializado, é um Trabalho de Conclusão de Curso, de Pós-graduação *Lato Sensu* em Ensino Educacional Especializado da Universidade Estadual do Paraná do *Campus* de Campo Mourão (UNESPAR). O tema foi escolhido com o intuito de compreender a relação entre cinema e educação, bem como, investigar se a arte cinematográfica possui potencialidades para educar crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Autismo (TEA).

Para tal, o trabalho desenvolvido utilizou-se de pesquisa bibliográfica e documental, além disso, apresenta resultado de uma sugestão metodológica utilizando-se de uma produção cinematográfica, aplicada em uma turma de Educação Infantil III a qual possuía 4 alunos com necessidades educacionais especiais e 2 em processo de avaliação de contexto escolar.

Nosso interesse foi elaborar uma metodologia que contribua para o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores (FPS), tais como: a atenção voluntária, a imaginação, a memória e a linguagem, de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Buscamos trazer elementos que indiquem que, o emprego de filmes como atividade educacional, pode suplantiar o mero momento recreativo da aula para favorecer o desenvolvimento das FPS, desempenhando um papel relevante na superação das dificuldades de aprendizagem dos educandos.

Nesse sentido, o capítulo foi sistematizado da seguinte forma: primeiramente procuramos refletir sobre o cinema e educação uma pos-

¹ Especialização em Atendimento Educacional Especializado (UNESPAR). CV: <https://is.gd/IT6Tvh>

² Doutorado em Educação (UEM). Professora (UNESPAR). CV: <http://lattes.cnpq.br/4332598981724908>

sibilidade onde apresentaremos argumentos que comprovem a efetividade do método, uma breve definição sobre o TEA e TDAH, o cinema como uma possibilidade a ser explorada com os alunos na educação infantil, na sequência apresentaremos os resultados da nossa pesquisa empírica desenvolvida na educação infantil.

EDUCAÇÃO E CINEMA: POSSIBILIDADE DE QUE? POSSIBILIDADE EDUCATIVA? POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

De acordo com Duarte (2002), da mesma forma que a escola trabalha no incentivo à literatura, se faz necessário que estimule no estudante o gosto pelo cinema com a intenção de apreciar o filme pelo seu contexto de produção, potencial de crítica e reflexão sobre situações passadas ou atuais. Nesse sentido, Almeida (2000) afirma que, as imagens do cinema e da televisão governam a educação visual contemporânea, e em estética e política, reconstroem à sua maneira, a história de homens e sociedades. São imagens e sons da língua “escrita” da realidade, artefatos da memória, habitado por imagens em movimento.

Podemos inferir, a partir da afirmação de Almeida, que um único filme pode ser trabalhado sob diferentes perspectivas dependendo do que o professor deseja abordar. Todavia, de nada adiantará, se o professor somente exibir filmes, por isso, é necessário seguir um caminho metodológico que possibilite ao estudante entender a relação do filme com o que precisa conhecer e aprender.

Vale ressaltar que, de forma alguma desprezamos a literatura, esta é muito importante para o desenvolvimento do pensamento, assim como da oralidade, queremos demonstrar o potencial dos filmes de nos instigar ao que não conseguimos imaginar apenas lendo. Dessa forma, pode-se compreender a relação entre literatura e cinema.

Nesse sentido, a fim de agregar à educação, Consone e Nez (2012), destacam que a escola de hoje dispõe de vários instrumentos que foram desenvolvidos ao longo do tempo, com o objetivo de favorecer o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno, ferramentas como computadores, DVDs e data shows podem ser valiosas, ajudando a manter a atenção dos alunos e a reduzir distrações. Essas tecnologias surgiram como resposta à necessidade de evolução da educação e têm se adaptado ao longo do

tempo. O cinema, vem sendo utilizado por professores desde o final dos anos 1980, porém apenas recentemente surgiram propostas de maneira mais sistematizada, oferecendo orientações mais claras para os educadores.

A autora explica que as tecnologias foram criadas pelo desenvolvimento das capacidades humanas, e que apesar de não serem acessíveis a todos devido a desigualdade no âmbito social, cultural e econômico, cabe à escola em suas práticas propiciar aos estudantes acesso aos avanços tecnológicos com o intuito de ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento e consequentemente ao desenvolvimento.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, E TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

O Transtorno do espectro Autista e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, são considerados como uma condição neurológica, que não tem cura, portanto seus impactos são apenas amenizados, podendo haver grandes progressos, na qualidade de vida dos indivíduos com estes transtornos.

Julgamos valorosa a definição de TEA do manual de Orientação da Sociedade Brasileira de Pediatria, segundo a qual, trata-se de um transtorno pervasivo e permanente, não havendo cura, ainda que a intervenção precoce possa alterar o prognóstico e suavizar os sintomas.

Nos seus primeiros dias de vida a criança se desenvolve através do contato com o outro, nesse sentido, a criança que nasce com TEA, terá a interação social comprometida, devido a inabilidade do uso da linguagem e as perturbações afetivas, afetando a comunicação interpessoal. Apesar de não haver cura, o diagnóstico precoce pode ajudar a criança a ter um repertório de possibilidades cognitivas ampliado, por isso é necessário que seus cuidadores, sejam pais ou professores estejam atentos, para se certificar que a criança esteja correspondendo a cada fase do seu desenvolvimento.

O TDAH é um transtorno de causas genéticas não específicas, que aparecem durante a infância, muito comum ser observado na vida escolar e que acompanha o indivíduo por toda vida, de acordo com o DSM-5 o TDAH é considerado uma condição do neurodesenvolvimento, definida por três sintomas que envolvem desatenção, hiperatividade e impulsividade.

O transtorno também pode ser acompanhado de atrasos leves tanto na fala, irritabilidade, frustração e mudanças repentinas de humor. Mesmo sem características específicas o TDAH pode acarretar graves prejuízos na aprendizagem, que podem acompanhar a criança até a vida adulta.

O fato é que muitas crianças com TEA e TDAH não possuem acesso a terapias cognitivas apropriadas que possibilitem seu desenvolvimento integral, ficando muitas vezes por incumbência da escola e do professor, a busca por estratégias em sala de recursos multifuncionais como a única forma de oportunizar desenvolvimento para estas crianças.

METODOLOGIA CINEMATOGRAFICA E A EDUCAÇÃO INFANTIL (0 A 6 ANOS)

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação formal e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, para garantir uma educação de qualidade, essa etapa se baseia em princípios que norteiam as práticas pedagógicas e as relações entre a tríade: crianças, professores e famílias.

De acordo com a periodização, proposta pela Teoria Histórico-Cultural, a atividade principal ou atividade guia do período de 0 a 3 anos é a atividade manipulatória objetiva, atividade com os objetos disponíveis e aquisição da linguagem como meio de relação social.

Dos 4 aos 6 anos, período escolhido para o presente estudo, predomina a atividade lúdica, e a brincadeira de papéis sociais, como formas da criança se apropriarem do mundo humano, por meio das quais, busca compreender os objetos e a cultura no interior das relações sociais. Brincar, dessa forma, passa a ser o representar, o assumir o papel de uma pessoa adulta.

As situações lúdicas põem em funcionamento várias funções psíquicas superiores (FPS), tais como: memória, atenção, imaginação, as quais, exigem organização do pensamento e capacidade de argumentação.

Sendo a base que fortalece as próximas etapas, a Educação Infantil é norteadas por alguns princípios como: ético, político e estético que fundamentam o ensino nessa fase, também pelos princípios que direcionam as práticas pedagógicas, como, cuidar e educar, bem como o brincar e a interação social. Nesta fase, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular

- BNCC (2017) os pequenos exploram o mundo ao seu redor, estabelecem relações sociais e constroem conhecimentos de forma lúdica e significativa.

Ao considerarmos a brincadeira de papéis sociais e os princípios educacionais já elencados pensamos em organizar o ensino de maneira lúdica, utilizando a atividade fílmica como potencializadora do desenvolvimento da linguagem, da memória, da imaginação e para além da exposição de filmes, vídeos e imagens, propiciarmos, análise coletiva por meio do diálogo, igualmente propormos atividades tais como, desenhos e jogos.

Na atividade fílmica é possível desenvolver elementos éticos e políticos com relação a temas atuais, bem como aspectos estéticos.

Para Ferreira (2018) o educador deve ser o mediador entre o conteúdo do filme e a criança. De acordo com Leontiev (1978) a criança não se apropria da cultura em ação direta com os objetos, necessita da mediação do adulto ou da criança mais experiente, para compreender a cultura expressa no objeto.

Isso significa que, ao apresentar uma obra cinematográfica, o professor precisa estar atento à compreensão dos alunos e às possibilidades de interpretação que o material oferece, necessita assistir previamente o filme e analisar o que deseja salientar com as crianças, de modo a organizar o ensino para que a criança desenvolva as FPS, pois, o repertório infantil poderá ser ampliado na discussão.

A mediação não se resume a exibir o conteúdo e sim envolve um preparo do conteúdo para a recepção da obra, que será indispensável principalmente para os alunos com necessidades especiais, como os TEA.

Isto pode ser feito com rodas de conversa, explorando a leitura de livros de histórias ou notícias de revistas e jornais, desenhos, músicas, jogos entre outros, todo este repertório a ser preparado vai depender do tema escolhido.

As Funções Psíquicas Superiores que, no caso de alunos com TEA e TDAH necessitam de mais estímulos, mas não são impossíveis de serem alcançadas, pois, de acordo com Vigotski (2022) das dificuldades podem se originar os estímulos para a formação da compensação, o autor acredita que a insuficiência de uma capacidade pode ser superada inteiramente ou parcialmente com o desenvolvimento de outra mais forte.

O filme que escolhemos para trabalhar é intitulado “Os sem florestas”, uma produção de 2006 com classificação livre, dirigida por Tim Johnson e Karey Kirkpatrick. Com duração de 1:23 min.

A história se passa com um grupo de animais selvagens que, após acordarem de seu longo sono hibernar, descobrem que uma nova área urbana foi construída em seu habitat natural, dividindo suas terras com um enorme “muro”. É nesse momento que aparece um guaxinim, personagem chamado RJ, que deseja enganar o grupo de animais para que estes o ajudem a juntar uma grande quantidade de alimentos para pagar sua dívida com um urso. Ao enganar os colegas, RJ acaba se tornando líder do grupo, assim o incentiva a coletar alimentos de maneira improvisada na nova área, desafiando os humanos e os expondo a perigos do mundo moderno.

Juntamente com uma turma de animais como uma tartaruga, um esquilo, um castor e uma família de porcos espinho, RJ começa a ensinar o grupo a se adaptar a essa nova realidade e a lidar com os humanos, descobrindo que suas estratégias acabam resultando em complicações e mudanças inesperadas.

O filme traz temas sobre adaptação, convivência com a tecnologia e a preservação da natureza, com um tom humorístico e cheio de aventuras.

De acordo com Lazaretti (2016) as crianças adquirem a compreensão das palavras de forma mais clara quando se apresenta a imagem respectiva, isso porque as imagens refletem a realidade de maneira mais concreta e expressiva que os conceitos puramente.

A autora cita ainda Mukhina, (1996) para reiterar que as imagens não se transformam de modo espontâneo em conceitos, por outro lado, ao se apropriarem de conceitos científicos as crianças tomam posse também das formas lógicas, nas quais os conceitos se baseiam.

Assim, consideramos, após o experimento em sala de aula, que a imagem é essencial na idade de 4 a 6 anos, entretanto a imagem sozinha não é suficiente, por isso a mediação do professor se torna essencial ao transmitir os conceitos científicos e as formas lógicas de pensamento que levaram a sua compreensão efetiva.

METODOLOGIA DE ENSINO E DISCUSSÕES

Inicialmente desenvolvemos um plano de aula com o tema **“Animais em extinção e seu habitat”**, partindo do tema escolhido, o plano de aula contemplava atividades reflexivas como a roda de conversa, reprodução cinematográfica, e jogos pedagógicos.

No primeiro dia fizemos uma roda de conversa, com o intuito de preparar as crianças para o início do trabalho, momento no qual, foi apresentado o globo terrestre às crianças com o intuito de instigar um maior interesse pelo assunto. A atividade propiciou um espaço para os estudantes mostrarem para a professora onde vivem animais terrestres e animais aquáticos.

O filme foi programado para ser exibido em quatro momentos de aproximadamente 20 minutos, considerando a capacidade de atenção das crianças em relação à faixa etária. De acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), a recomendação de uso de telas para crianças de 2 a 5 anos de idade seria de 1 hora por dia, é importante enfatizar que a turma em questão, é de horário integral, sendo assim poderíamos utilizar os 40 minutos propostos.

Iniciado um breve diálogo sobre a história que seria retratada na produção cinematográfica escolhida, os alunos demonstraram maior interesse sobre a temática: ação do ser humano alterando o habitat natural dos animais, causando alterações ou extinção.

Até meados de 2024 o filme estava na plataforma da NETFLIX, e na sequência foi para o GLOBOPLAY, ambas plataformas de assinaturas pagas, algumas dessas produções, são reproduzidas em sinal aberto, porém com cortes na história por conta dos intervalos comerciais, limitando assim, o acesso a uma parte da população, que não tem condições de financeiras para adquirir uma assinatura.

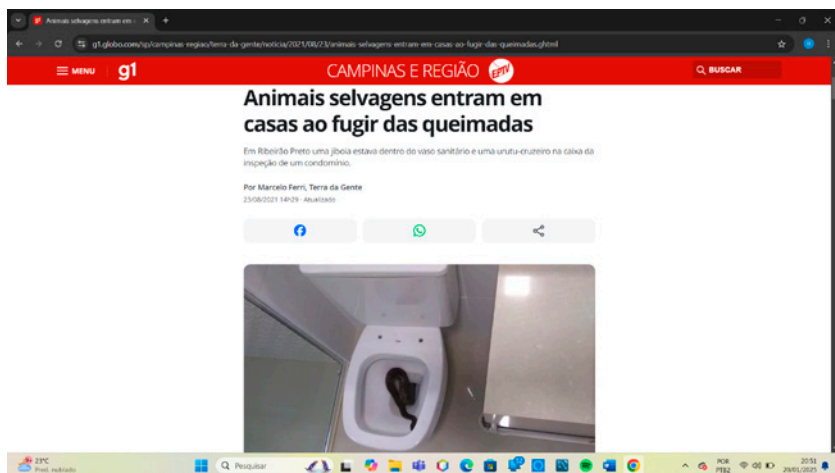
No primeiro dia do filme os alunos se mostraram bastante interessados, quando questionamos sobre as atitudes dos personagens, principalmente como a alimentação inadequada, poderia deixá-los doentes, complementamos que os alimentos muito industrializados, como doces bolachas e outra guloseimas, são bastante prejudiciais à saúde dos animais.

No segundo dia as crianças terminaram de assistir ao filme, e quando questionados se haviam gostado da história a resposta sim foi unânime, e a maioria comentava as partes e os fatos que mais gostaram.

Para contextualizar com a realidade, foi perguntado se eles achavam que essas histórias poderiam acontecer de verdade, projetamos no televisor da sala algumas reportagens, com títulos que falavam sobre animais selvagens em ambientes domésticos, por vários motivos, invasão de território fugindo de queimadas entre outros.

Todos os alunos participaram do diálogo, se mostraram surpresos com as imagens principalmente quando ouviam a leitura do título das notícias.

Figura 1. (fonte g1)



Foi necessário esclarecer aos alunos que os personagens principais do filme tartaruga, esquilo, porco espinho, saruê e guaxinim, são animais silvestres, no caso do urso não é um animal típico de países tropicais como o Brasil, nem a hibernação, que está relacionada com a reserva de energia para suportar o frio extremo, típico de outros países.

Neste momento foi possível instigar a curiosidade dos alunos, ao conversarmos sobre o urso, e seu habitat natural, bem como, trazer aos alunos, um conhecimento científico novo, que também exigiu da professora, pesquisa prévia com mais detalhes.

Além do conteúdo relacionado às disciplinas de Ciências e Geografia, o filme propicia evidenciar atitudes que são positivas e negativas, exemplo de princípios éticos nas relações sociais, por meio do personagem Guaxinim, o qual aproveitando-se dos amigos, buscava enganá-los.

Dessa forma, nesse momento da discussão, questionamos se seria correto agir dessa forma, se alguma vez já presenciaram ou vivenciaram uma situação em que um amigo tentou enganá-los.

A partir das imagens dos animais Arara Azul, Gralha Azul, Lobo Guará e Onça Parda realizamos uma discussão sobre os animais da fauna

paranaense em extinção, questionamos quais poderiam ser as causas. Perguntamos onde habitam, do que se alimentam e passamos a analisar o desmatamento e as suas causas.

Incluímos ainda o pinheiro Araucária, símbolo do Estado do Paraná, também em risco de extinção, o qual faz parte da Mata Atlântica, Floresta ombrófila mista.

Buscamos destacar que, ao extinguir a floresta, o ser humano também destrói a fauna que existe nela, nesse momento estabelecemos relação com o filme “Os sem floresta”.

Assim, foi possível trabalhar os princípios políticos, de direitos e deveres, como atitudes humanas, e como os interesses de uma pequena parcela podem influenciar negativamente na vida de outros seres vivos, então relacionamos com fatos do filme, destacando o desmatamento como uma das causas principais da escassez dos alimentos para os animais, obrigando-os a procurar outros meios para se abrigarem e se alimentarem.

A atividade final se tratava de jogos, quebra cabeça e jogo da memória, os jogos foram desenvolvidos com as figuras 2 e 3, a turma foi dividida em duplas, que deveriam montar o quebra cabeça, formando a imagem do animal. No jogo da memória cada participante deveria encontrar os pares, formados pelos animais, araucária e pinhão.

A formação de pares contribui por meio das imagens, a instigação da memória e a formação dos conceitos científicos na relação entre as imagens formadas e os conhecimentos que desenvolveram durante a aula.

O momento do jogo despertou o entusiasmo dos alunos, estes demonstraram ainda maior interesse nas atividades propostas, interagiram, se ajudaram, trabalharam em duplas, solicitaram opiniões de seu parceiro e seus colegas, respeitando a vez para cada jogada, então foi possível notar que os alunos com TEA e TDAH de forma espontânea e às vezes singular, também interagiam com seus colegas e dupla.

Fato que se for prolongado em demais contextos na sala de aula pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da linguagem, nos que ainda não são verbais e, no caso dos verbais, propiciar um aprimoramento da linguagem adquirida, o fato é que a comunicação e a troca de experiências são elementos fundamentais nesses casos para se alcançar a aprendizagem.

O TDAH também é definido como um transtorno não específico, que é muito observado na infância no período escolar, que em sua grande maioria, atrapalha o desenvolvimento intelectual por características como falta de atenção e a dificuldade em se dominar e controlar suas ações.

Nesse sentido é importante salientar o papel do jogo na compreensão e no respeito e exercício dos limites e regras, pois segundo Lazaretti (2011) ao assumir um papel no jogo a criança a criança tem seus desejos e impulsos limitados, precisando dominá-los, pois está subordinando-os a função assumida, e esta capacidade de dominá-los na brincadeira acaba por provocar a subordinação da criança as regras.

É importante salientar a necessidade de estratégias que sejam capazes de explorar ao máximo o potencial dos alunos e ao mesmo tempo despertar seu interesse.

Figura 2. (acervo da autora)



Jogo memória e quebra cabeça, ajudam a desenvolver a memória e atenção, a capacidade de se concentrar, de esperar a vez do outro, o olhar analítico para a solução de problemas, nos contribuindo valiosamente para o desenvolvimento e fortalecimentos das funções psíquicas superiores.

Os jogos têm um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Eles ajudam na compreensão do mundo social, na resolução de problemas, na criatividade, na experimentação de normas sociais e relações interpessoais, contribuindo para desenvolvi-

mento da autonomia imaginação possibilitando trabalhar integralmente com todos os alunos independente de sua condição de desenvolvimento.

O princípio estético incentiva a valorização da sensibilidade e desenvolve a capacidade de apreciar a beleza e a arte em suas diversas manifestações, estimulando a criatividade e a imaginação de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Filmes proporcionam uma representação visual e auditiva de conteúdos que seriam mais difíceis para imaginar, auxiliando de forma eficiente para alunos com dificuldades na aprendizagem, como TEA e o TDAH.

A combinação de imagem e som facilita a compreensão do conteúdo, permitindo que conceitos complexos, sejam absorvidos de maneira mais acessível e envolvente este trabalho evidencia o potencial das obras cinematográficas como uma ferramenta pedagógica para o Atendimento Educacional Especializado, que juntamente com atividades lúdicas, enriquecem o aprendizado, promovendo não apenas o conhecimento que se deseja transmitir, mas também o desenvolvimento das FPS, como memória, atenção e fala, estimulando o pensamento crítico e a capacidade de questionar a realidade, processo que para as crianças portadoras de transtornos do desenvolvimento pode ocorrer de forma mais lenta devido suas condições.

O envolvimento das crianças, incluindo aquelas com TEA e TDAH, nas dinâmicas de interação e colaboração durante os jogos, destaca a importância de uma abordagem inclusiva e diversificada, e que as obras cinematográficas atuam como um diferencial, auxiliando na integração destes alunos, promovendo a participação democrática, e o respeito as regras, atendendo as diferentes necessidades de aprendizagem.

Estes tiveram a oportunidade de compreender conteúdos, os quais somente na teoria seriam mais complexos, os princípios éticos nas relações interpessoais, os princípios políticos quantos as atitudes do grupo de animais no filme e dos seres humanos, princípios estéticos de apresentados pela beleza dos animais em extinção no Paraná e sua história de extinção, e a interação nos jogos e momentos nos quais acabaram se comunicando para que pudessem jogar.

É importante ressaltar o desenvolvimento da capacidade de apreciar a beleza e a arte em suas diversas manifestações, o cinema considerado a sétima arte deixa cada vez mais clara sua importância.

Aos professores proporciona a oportunidade de desenvolver o senso estético com a amplitude necessária, para que mais há frente estes possam compreender, valorizar e utilizar amplamente tal conteúdo, além disso, fica evidente o cinema como crucial um ponto de sensibilização, onde as crianças demonstraram interesse genuíno e capacidade de conectar conceitos aprendidos a situações reais, ao integrar aspectos educativos.

Também esta ferramenta se dispõe a um acesso mais fácil e simples, já que os alunos em escolas públicas não possuem grandes diversidades de materiais, tecnológicos, este é um recurso antigo e ainda muito efetivo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton José de. **A educação visual na televisão vista como educação cultural, política e estética**. Campinas, SP: Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins, v. 1, n. 4, out. 2000. Disponível em: <https://is.gd/OQLSHp>. Acesso em: 10 fev. 2024.

CONSONE, Cibele de Freitas; NEZ, Egeslaine de. **Cinema: alternativa metodológica para o processo de ensino aprendizagem no Ensino Fundamental**. São Cristovão, SE: VI Colóquio Internacional. Disponível em: <https://is.gd/5ZmIqW>. Acesso em: 10 fev. 2024.

O currículo na Educação Infantil: <https://is.gd/ptyFiI>

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: <https://is.gd/m3RYbj>

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **Luz, câmera e história**. Práticas de ensino com o cinema. Belo Horizonte: Autêntica, 2018

LAZARETTI, Lucinéia Maria, A brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda G. D. (Org.) Campinas, SP: Autores Associados, 2016. Coleção Educação Contemporânea.

Sociedade Brasileira de Pediatria. **Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e do comportamento**. Transtorno do Espectro Autista. Nº5, Abril de 2019.

Vigotski, L. Semionovich Obras Completas – **Tomo Cinco**: Fundamentos de Defectologia. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

American Psychiatric Association. (2013). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders** (5th ed.).

ENTRE A EXISTÊNCIA E A HISTÓRIA: CONTRIBUIÇÕES DO EXISTENCIALISMO, MARXISMO E PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Bruna Santos da Silva¹

Edgar da Silva Araújo²

Joao Batista de Almeida da Mota³

Vanessa Ferreira Silva⁴

INTRODUÇÃO

O presente capítulo apresenta uma análise da relação da corrente existencialista e o pensamento Marx, estruturando a contemplar o percurso das principais ideias teóricas sustentadas pelo existencialismo e marxismo referente abordagem interdisciplinar com a história da educação. Esse trabalho apresenta o objetivo de assumir um posicionamento de forma dialógica, despertando a criticidade para além de um mero “achismo” e senso comum tão vivenciado e enraizado na nossa sociedade que por vez outra colocamos em prática durante as nossas vivências e construção do nosso processo formativo.

Para este estudo buscamos organizar estruturalmente o resumo expandido em duas partes: A primeira expõe as concepções teóricas sobre o existencialismo e o marxismo e a segunda parte demonstra o caminho do pensamento libertador e teórico de Paulo Freire, que se caracteriza a pedagogia libertadora pretende-se compreender um pouco mais da proposta filosófica que embasa o seu pensamento.

Paulo Freire, sem dúvida nenhuma, foi um dos maiores nomes da educação brasileira, uma referência para todos que trabalham com humanas especialmente na educação e sua contribuição na construção de um

¹ Especialização em Docência, Supervisão e Gestão Escolar (FAMEP). CV: <https://is.gd/QBKxyI>

² Mestrando em Ciências da Educação (UNAEDS). CV: <http://lattes.cnpq.br/5966715491554872>

³ Mestrando em Educação (UNIVALI). Historiador e Pedagogo. CV: <http://lattes.cnpq.br/4061339739943869>

⁴ Mestranda em Ciências da Educação (UNAEDS). CV: <https://lattes.cnpq.br/6603699464037320>

pensamento libertador, crítico, reflexivo e consciente que visa colaborar na transformação da autonomia do sujeito (aluno) e construção social.

DESENVOLVIMENTO

Conhecer, conceituar, ou compreender o contexto específico na qual determinado filósofo escreve suas indagações, reflexões, pensamentos no âmbito das teorias e práticas acerca da educação. Colocando o pensamento como uma atividade comum a todo gênero humano e tornando o cidadão mais consciente de si mesmo e da realidade vivenciamos a importância dos questionamentos entre o ser e a razão, ou seja, torna-se um “amigo da sabedoria” qualidade concedida ao grego Pitágoras, dessa expressão que nasceu o termo vocábulo filosofia¹.

É nesse campo do pensamento das teorias e práticas pedagógicas e suas contrariedades que a filosofia da educação, busca fomentar os aspectos das correntes mencionadas na busca de uma compreensão total, específica e singular da realidade e seus desafios, na busca crescente de uma educação libertadora.

Tradicionalmente a história da filosofia é dívida em quatro períodos: Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Nessa construção de conhecimento destacamos a corrente do existencialismo e pensamentos de Marx, cujas suas contribuições para o pensamento pedagógico foram significativas.

Realizar uma conceituação entre essas duas correntes filosóficas: existencialismo e marxismo, ambas totalmente distintas, e tentar compreender suas contribuições para educação na atualidade, vai muito além de memorizar o trajeto histórico. Assim, para uma compreensão significativa de que as correntes tão atuais hoje quanto eram na época e culturas diferentes em que foram escritas e vivenciadas e por seus pensadores, suas reflexões atemporais dizem a respeito das condições sobre o processo de ensino aprendizagem.

A principal diferença entre o existencialismo e o marxismo está na abordagem que sustenta as suas concepções filosóficas: enquanto o primeiro é existencialista, o segundo é materialista, constituindo formas contrárias de tratamento de um mesmo problema (SCHAFF, 1965; LUKÁCS, 1979).

São duas correntes distintas, não cabendo complementos ou junção entre elas, como afirma Schaff (1965, p. 30). Para o autor, para ser marxista é necessário abrir mão das questões tratadas pelo existencialismo.

A filosofia existencialista teve sua origem logo após a II Guerra Mundial, época em que a Europa se encontrava num processo de destruição material e espiritual, o que acabou gerando desânimo, angústia, desespero na juventude. Schaff (1965, p. 16) sintetiza este acontecimento da seguinte forma:

Há uma ligação evidente entre a forma de raciocínio existencialista e as crises morais e políticas e choques sociais que ocorrem num período de ascensão de uma nova formação social e queda da antiga \[...]. Isso ocorre quando há uma grande perda de confiança na estabilidade da ordem social, quando há conflitos na estabilidade da ordem social, quando os conflitos sociais provocam crises morais e políticas, e quando há necessidade de fazer escolhas em situações em que os critérios tradicionais já não existem. Isso, entre outras coisas, explica a atração que o existencialismo tem para a geração em muitos países europeus, após a Segunda Guerra Mundial.

Assim, o existencialismo caracteriza-se como uma corrente filosófica que pensa o homem concreto a partir de sua existência, situando-o frente às possibilidades, ou seja, define o existencialismo como uma doutrina filosófica que centra sua reflexão sobre a existência humana. Penha (2014, p. 12).

Duas escolas existencialistas foram formadas: o cristão e o ateu. Os principais filósofos do existencialismo cristão são Soren Kierkegaard (1813-1855), considerado o precursor do¹ existencialismo, Karl Theodor Jaspers (1883-1969) e Gabriel Marcel (1889-1973), e os que melhor representam o existencialismo ateu são os seguintes filósofos: Martin Heidegger (1889-1976), Jean Paul Sartre (1905-1980) e Simone de Beauvoir (1908-1986). O que tem em comum entre estas duas escolas é o fato de “considerarem que a existência precede a essência ou, se preferirem, que é preciso partir da subjetividade” (SARTRE, 2014, p. 23).

Para o existencialismo cristão, cujo principal expoente é Kierkegaard cuja a experiência se fundamenta na dimensão existencial e religiosa, a

relação do homem com a existência e com Deus (PENHA, 2014) e ainda para o autor, o homem é espírito, a síntese do finito e infinito. Para ele a religião não antecede e nem sucede a razão e os dogmas cristãos são princípios misteriosos da singularidade de nossa experiência. subjetiva, é acreditar no absoluto poder de Deus. Já o existencialismo ateu tem como seu principal representante Jean Paul Sartre. Para ele, “a existência precede e comanda a essência \[...\]” (SARTRE, 2011, p. 541) e o homem não tem essência, nem determinação prévia, assim como não está determinado a ser alguma coisa, segundo padrões anteriores estabelecidos. É no decorrer do processo de existência que o homem há de constituir o seu ser, ou seja, a origem do homem é o próprio homem. Deste modo, não se pode falar de natureza humana sem entender aquele núcleo permanente que, segundo a tradição, constitui sua essência. Assim, não tem nada que o explique, não tem fundamentos, surge e desaparece gratuitamente, é responsável por si próprio, não possui raízes metafísicas nem naturais.

É notório perceber nas produções científicas diversas interpretações conflitantes, acerca da compreensão da corrente filosófica Marxiana, a ponto de aproximar esta corrente ao existencialismo, diz respeito que a teoria de Marx toma a sociedade burguesa como uma totalidade, não um conjunto de partes que integram um todo nas suas contradições e relações. “É uma teoria que quer apanhar o movimento constitutivo do social – movimento que se expressa sob as formas econômicas, políticas, culturais, mas que extravasa todas elas” (NETTO, 1987, p. 30). Marx nos dá a chave da compreensão dos mecanismos do modo de produção capitalista, através do método materialista histórico-dialético para apreensão da realidade histórica da humanidade e a forma de organização capitalista da sociedade e da economia burguesa.

Considerando o pensamento marxiano², pode-se inferir que as bases filosóficas de Freire estão ancoradas no método dialético, na historicidade, na contradição e na perspectiva da revolução. Assim diz Lukács (1979) a respeito da compreensão da importância da História no materialismo histórico-dialético:

Para compreender a História, a análise marxista remonta aos fundamentos materiais da ação humana, à produção e à reprodução materiais da vida humana. Nela descobre as leis \[...\]

ISSN 2237-9460 Revista Exitus, Santarém/PA,

Vol. 12, p. 01 – 24, e022033, 2022. subjetiva, é acreditar no absoluto poder de Deus. Já o existencialismo ateu tem como seu principal representante Jean Paul Sartre. Para ele, “a existência precede e comanda a essência \[...” (SARTRE, 2011, p. 541) e o homem não tem essência, nem determinação prévia, assim como não está determinado a ser alguma coisa, segundo padrões anteriores estabelecidos. É no decorrer do processo de existência que o homem há de constituir o seu ser, ou seja, a origem do homem é o próprio homem. Deste modo, não se pode falar de natureza humana sem entender aquele núcleo permanente que, segundo a tradição, constitui sua essência. Assim, não tem nada que o explique, não tem fundamentos, surge e desaparece gratuitamente, é responsável por si próprio, não possui raízes metafísicas nem naturais.

É notório perceber nas produções científicas diversas interpretações conflitantes, acerca da compreensão da corrente filosófica Marxiana, a ponto de aproximar esta corrente ao existencialismo, diz respeito que a teoria de Marx toma a sociedade burguesa como uma totalidade, não um conjunto de partes que integram um todo nas suas contradições e relações. “É uma teoria que quer apanhar o movimento constitutivo social – movimento que se expressa sob as formas econômicas, políticas, culturais, mas que extravasa todas elas” (NETTO, 1987, p. 30). Marx nos dá a chave da compreensão dos mecanismos do modo de produção capitalista, através do método materialista histórico-dialético para apreensão da realidade histórica da humanidade e a forma de organização capitalista da sociedade e da economia burguesa.

Considerando o pensamento marxiano², pode-se inferir que as bases filosóficas de Freire estão ancoradas no método dialético, na historicidade, na contradição e na perspectiva da revolução. Assim diz Lukács (1979) a respeito da compreensão da importância da História no materialismo histórico-dialético:

Para compreender a História, a análise marxista remonta aos fundamentos materiais da ação humana, à produção e à reprodução materiais da vida humana. Nela descobre as leis ISSN 2237-9460 Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 12, p. 01 - 24, e022033, 2022. 11 históricas objetivas, mas não nega, no entanto, o papel da subjetividade na História. Apenas determina o lugar exato que lhe cabe

Em termos teóricos, o marxismo é adesão e algumas das ideias centrais de Marx na totalidade objetiva da evolução da natureza e da sociedade (LUKÁCS, 1979, p. 127).

Contrariando este pensamento, como já visto, Marx afirma que a essência humana não é uma abstração de cada indivíduo, mas um conjunto das relações sociais. Nesse sentido, deve-se abandonar a base existencialista, que é subjetiva, em contraposição ao marxismo, que é objetivo. Este é o ponto central do problema entre o marxismo e o existencialismo, que coloca a limitação desta teoria no que concerne ao naturalismo e subjetivismo, tal como Schaff (1965) esclarece.

Por fim, fechamos o pensamento com uma atitude muito sábia de reconhecimento de Sartre sobre o marxismo, na qual ele diz que é uma filosofia insuperável de nossa época e só terá superável quando as condições econômicas, históricas, sociais forem superadas (SARTRE, 2014). Isso equivale a dizer que não há como propor o casamento entre estas duas correntes e foi isso que Sartre acabou compreendendo, ou seja, que “não era possível reconciliar o irreconciliável”.

Um ponto forte do marxismo é que ele fornece uma visão da transformação social e promove uma visão da ação humana determinada a levar adiante essa transformação. Ela retrata um mundo onde as coisas não são fixas e luta por mudança. Por essas características, o marxismo, muitas vezes, tem um apelo àqueles que se veem como oprimidos. Além disso, enfatiza um ideal de poder social para as classes menos favorecidas, dessa forma, têm um forte elo para aqueles que vivem sob regimes ou em circunstâncias que demonstram pouca preocupação com a classe mais pobre.

No Brasil as obras de Marx começaram a ser mais divulgadas depois da fundação do Partido Comunista do Brasil, isto é, a partir de 1930. Ainda nesta época o educador Paschoal Lemme considerado marxista, publica um trabalho sobre o ensino dos adultos e organiza cursos para operários no Distrito Federal.

Neste documento pode ser visto algumas características do marxismo que o influenciava. Contudo, Lemme (1988:213), “argumentou que só algum tempo mais tarde, principalmente, a partir de 1933, influenciado pelos acontecimentos político-sociais que vinham se desenrolando no mundo e no país, é que se interessou mais de [...] perto pelo estudo dessas

questões, ou seja, as obras de Marx”. Vale salientar, os pressupostos do pensamento neoliberal estão povoando a educação nacional e disputam uma nova configuração educacional, especialmente no que diz respeito às políticas de formação profissional.

Todavia, todo e qualquer processo relacionado com a educação é lento, o que induz à persistência e luta dos ideais, pois somente então poderá haver a concretização do saber teórico com a prática, o que será motivo de muitas contradições e ao mesmo tempo de aprendizagem, e isto, têm início em cada um de nós.

Antigamente, a educação existia principalmente para a sobrevivência. As crianças aprendiam as habilidades necessárias para viver. Gradualmente, entretanto, as pessoas passaram a usar a educação para uma grande variedade de funções.

Hoje em dia, a educação ainda pode ser usada para sobrevivência, mas também ajuda proporcionar um melhor uso do tempo dando maior refinamento à vida social e cultural. O homem depende da educação e ela está presente no seu cotidiano. Porém, existem diferentes concepções de educação e diferentes modos. Sua prática vai além da escola e abrange desde sociedades primitivas até as sociedades mais desenvolvidas e industrializadas.

Assim como a prática da educação desenvolveu-se, as teorias da educação seguiram o mesmo caminho, no entanto, tornou-se fácil não vermos a conexão entre a teoria filosófica e a prática educacional bem como lidar com a prática separada da teoria.

O viés marxista na obra de Paulo Freire vem apenas reforçar, e/ou sustentar, os aspectos teóricos tratados no corpo da obra na dialética entre o opressor e o oprimido e, mais do que isso, ele propõe ultrapassar posições fechadas e irracionais que dificultam o diálogo das diferentes epistemologias que sustentam as bases teóricas cristãs e marxistas (FREIRE, 2005). Os principais teóricos marxistas dos quais Freire lança mão para o diálogo são Marx e Engels, Lenin, Lukács, Althusser, Rosa Luxemburg, Erich Fromm, Fidel Castro, Che Guevara, entre outros. E os principais teóricos que fazem parte da sua sustentação filosófica existencialista são Jaspers, Sartre e Álvaro Vieira Pinto. É importante considerar que os existencialistas sempre fizeram questão de tomar posição em relação ao marxismo, aproximando-se, ou afastando-se dele (BRUNI, 1979, p. 7), tal [...]

como Sartre na obra de Paulo Freire. Nesse caso, essa aproximação se justifica como sustentação do seu pensamento.

Freire afirmava categoricamente que o existencialismo foi a corrente filosófica que mais influenciou o seu pensamento. Contudo, tratava-se, segundo Paiva (1979), do existencialismo que se desenvolveu em conexão com o cristianismo pois, para ele, o existir ultrapassa o estar no mundo.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente resumo expandido utilizou-se de pesquisa em site acadêmico, foi realizada leitura de alguns textos de revista, artigos e livros, o material não teve a pretensão de esgotar a discussão sobre a análise das correntes filosóficas, mas, sistematizar como metodologia para futuros trabalhos durante a graduação.

RESULTADOS

No embate ideológico também não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas e desautorizar o senso comum.

Deste modo, devemos ter o cuidado para não cair nas contradições internas que envolvem o conceito do indivíduo, que divergem do ponto de partida e de chegada das do existencialismo e marxismo, ancoradas no problema da essência e da existência.

Com base nas ideias de Marx pode-se inferir que educar é um desafio social. Assim sendo, esta prática pode tornar-se um instrumento mobilizador para com a situação atual em que vive a população. É preciso superar uma sociedade voltada à produção aos bens de consumo, que despreza a natureza humana e histórica. O ser humano precisa ser respeitado em sua totalidade, em suas potencialidades, modo de expressão e de pensar, ter o direito a uma educação igualitária baseada em princípios democráticos e não de escravidão.

Lembrando que, em vez de serem independentes das mazelas da sociedade, as escolas são umas das partes integrais do sistema capitalista e, como tal, seu potencial para a reforma está bastante limitado. Apenas com a reforma do sistema político e econômico o ensino poderá ter algum efeito na emancipação dos menos favorecidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta concepção do indivíduo difere em cada uma destas correntes e não tem como combiná-las no pensamento teórico, pois as atitudes dos indivíduos são produtos sociais, pertencentes à uma realidade concreta para o marxismo. Já para o existencialismo, estas questões que envolvem o indivíduo são alheias ao social e à história do ser humano, justificando-se no existencialismo a existência como precedente da essência.

Teve o intuito de mostrar a diferença entre as correntes filosóficas Existencialismo e Marxismo, e buscamos evidenciar a atenção que os pesquisadores devem ter ao utilizar a teoria freireana tendo em vista que deve haver o cuidado de não aproximar, ou complementar, estas duas correntes porque o ponto de partida e de chegada das bases que fundamentam as duas matrizes filosóficas não serão os mesmos e, no máximo, pode-se cair no ecletismo e/ou na incoerência teórica. Importa considerar que Paulo Freire não precisa ser marxista para ser revolucionário ao pensar a formação do ser humano de apropriação de valores mais elevados da humanidade. O que se defende é que se ultrapasse a visão minimalista.

Com base nas ideias de Marx pode-se inferir que educar é um desafio social. Assim sendo, esta prática pode tornar-se um instrumento mobilizador para com a situação atual em que vive a população. É preciso superar uma sociedade voltada à produção aos bens de consumo, que despreza a natureza humana e histórica. O ser humano precisa ser respeitado, em sua totalidade, em suas potencialidades, modo de expressão e de pensar, ter o direito à uma educação igualitária baseada em princípios democráticos e não de escravidão.

Lembrando que, em vez de serem independentes das mazelas da sociedade, as escolas são umas das partes integrais do sistema capitalista e, como tal, seu potencial para a reforma está bastante limitado. Apenas com a reforma do sistema político e econômico o ensino poderá ter algum efeito na emancipação dos menos favorecidos.

REFERÊNCIAS

BRUNI, R. Existencialismo e marxismo. São Paulo: EPU, 1979.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

- LUKÁCS, György. Ontologia do ser social. Tomo II. São Paulo: Boitempo, 1979.
- NETTO, José Paulo. Introdução ao estudo do método de Marx. São Paulo: Ática, 1987.
- PAIVA, Vanilda. Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista. São Paulo: Loyola, 1979.
- PENHA, João da. Filosofia: uma introdução à ciência da totalidade. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2014.
- SARTRE, Jean-Paul. O existencialismo é um humanismo. Tradução de Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 2011.
- SARTRE, Jean-Paul. Crítica da razão dialética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- SCHAFF, Adam. O marxismo e o indivíduo humano. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- LUKÁCS, György. História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- NETTO, José Paulo. O que é marxismo. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- PAIVA, Vanilda. Educação popular e alfabetização. São Paulo: Loyola, 1979.
- PENHA, João Bosco Bezerra. Filosofia da existência: Kierkegaard e Sartre. Fortaleza: Edições UFC, 2014.
- SARTRE, Jean-Paul. O existencialismo é um humanismo. Tradução de Nancy França. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SARTRE, Jean-Paul. Crítica da razão dialética. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 2011.
- SCHAFF, Adam. O existencialismo é um humanismo?. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.
- BRUNI, Paulo. Educação e existencialismo. São Paulo: Vozes, 1979.
- LEMME, Paschoal. Educação e luta de classes. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- SANTARÉM, Revista Exitus. Entre a existência e a história: contribuições do existencialismo, marxismo e Paulo Freire para a educação libertadora. Santarém/PA, Vol. 12, p. 01–24, e022033, 2022. Disponível em: <https://is.gd/FINAtN>. Acesso em: 20 fev. 2025.

A SOCIEDADE DO CANSAÇO E A EXAUSTÃO INFORMACIONAL: IMPORTÂNCIA DE PRÁTICAS QUE INCENTIVEM O USO CONSCIENTE E EQUILIBRADO DA TECNOLOGIA

Leonardo Adriano Ragacini¹

Jessica Helena Curto²

INTRODUÇÃO

A era digital tem promovido transformações significativas nas formas como acessamos e processamos informações. A internet, com seu fluxo incessante de dados e interatividade, modificou profundamente a maneira como nos relacionamos com o conhecimento, ao mesmo tempo em que impôs desafios relevantes à saúde mental e ao bem-estar. Segundo Takahashi (2000), a sociedade da informação representa uma mudança profunda na organização da sociedade e da economia, trazendo consigo um novo paradigma técnico-econômico.

Nesse contexto, fenômenos como a exaustão cognitiva, o desgaste emocional e a sensação de saturação informacional emergem como consequências de um mundo repleto de estímulos. Han (2015), ao introduzir a ideia da “sociedade do cansaço”, descreve como a sociedade contemporânea, especialmente em suas formas digitais, é dominada sob uma lógica de autoexploração, na qual o indivíduo se torna, simultaneamente, sujeito e objeto de seu próprio desgaste.

O excesso de informações e a pressão constante por desempenho, engajamento e visibilidade resultam em uma sobrecarga que compromete a capacidade de reflexão e a autonomia do sujeito. Capurro (2003) e Abril (1997) destacam a importância da informação na construção do conhecimento e na governança contemporânea, mas reconhecem que o acesso à informação, embora central para o exercício do poder, também pode ser instrumentalizado para controle e manipulação social, especialmente quando mediado por estruturas tecnológicas que selecionam e moldam o que é visto e consumido.

¹ Mestrando em Gestão da Informação (USP). CV: <http://lattes.cnpq.br/2326759460777784>

² Psicóloga.

Na sociedade atual, a abundância de dados não se traduz, necessariamente, em maior liberdade ou empoderamento. Pelo contrário, configura-se um ambiente de vigilância constante, no qual as plataformas digitais impõem uma curadoria algorítmica que restringe as opções do usuário e influencia seus comportamentos. A personalização excessiva dos conteúdos, promovida por algoritmos, gera bolhas informacionais que reforçam crenças preexistentes e limitam o contato com perspectivas divergentes. Segundo Frohmann (2008), a informação na era digital é frequentemente consumida de maneira superficial, transformando-se em um produto de consumo rápido, e Regattieri e Antoun (2018) observam que os algoritmos agora mediam as interações entre humanos e máquinas, convertendo a vida cotidiana em processos automatizados.

Essa dinâmica se torna ainda mais complexa quando se considera que os próprios usuários, ao interagirem com as plataformas, contribuem para a reprodução desse sistema de controle. Segundo Han (2022), a necessidade de engajamento constante gera uma ansiedade persistente, pois os indivíduos sentem-se obrigados a se manter atualizados e visíveis em um ambiente digital saturado.

A infodemia, outro conceito relevante neste contexto, foi amplamente discutida pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPS, 2020), especialmente durante a pandemia de COVID-19. Esse termo descreve o fenômeno da sobrecarga informacional, que envolve tanto a abundância de dados verídicos quanto a disseminação de informações falsas ou imprecisas. Durante a pandemia, essa condição mostrou-se particularmente perigosa, pois informações equivocadas sobre a doença e tratamentos alternativos geraram pânico, confusão e dificultaram a tomada de decisões racionais por parte da população.

Han (2016), em sua análise da “sociedade da transparência”, argumenta que essa lógica leva a um ciclo vicioso de vigilância, em que a exposição constante, seja de informações ou da própria imagem, exige uma performance incessante que afeta tanto a esfera pública quanto a privada. Em um mundo onde tudo se torna transparente, a pressão por visibilidade e produtividade se intensifica, resultando em estresse, ansiedade e exaustão emocional. O conceito de “sociedade da transparência” implica, ainda, que a privacidade se torna um luxo cada vez mais raro, enquanto a per-

formance pública passa a ser mais valorizada do que o bem-estar pessoal. O impacto dessa dinâmica é especialmente pronunciado no ambiente de trabalho (HAN, 2016).

BOMBARDEIO CONTÍNUO DE INFORMAÇÕES DIGITAIS

A Organização Mundial da Saúde (OMS) alerta para os riscos associados ao trabalho excessivo, destacando que a exposição prolongada a jornadas intensas pode levar ao desenvolvimento de doenças cardiovasculares, derrames e, em casos extremos, até mesmo à morte.

O conceito de *karoshi*, a morte por excesso de trabalho, originado no Japão, exemplifica a gravidade dessa questão. Trabalhadores que se submetem a jornadas excessivas e a uma constante pressão para alcançar metas acabam negligenciando sua saúde física e mental, o que resulta em sérios danos à qualidade de vida. De acordo com um estudo recente da OMS e da Organização Internacional do Trabalho (OIT), publicado na revista *Environment International*, longas jornadas de trabalho levaram a 745 mil mortes por acidente vascular cerebral (AVC) e doenças cardíacas em 2016, um aumento de 29% em relação ao ano 2000 (WHO, 2021). Desse total, 398 mil foram por AVC, e 347 mil, por doenças cardíacas, com a maioria das vítimas sendo homens (72% dos casos) e pessoas na faixa etária de 60 a 79 anos que trabalharam 55 horas ou mais por semana entre os 45 e 74 anos (WHO, 2021).

O estudo também revela que trabalhar 55 horas ou mais por semana está associado a um risco 35% maior de AVC e 17% maior de morte por doenças cardíacas, em comparação com uma jornada de 35 a 40 horas semanais (WHO, 2021). Esse cenário é agravado pelo fato de que o número de pessoas trabalhando longas horas está aumentando, atingindo atualmente 9% da população global. A pandemia de COVID-19 exacerbou essa tendência, com o *home office* borrando os limites entre vida pessoal e profissional, além da redução de equipes em muitas empresas, o que levou os funcionários remanescentes a trabalharem ainda mais (WHO, 2021).

Nesse contexto, Hertz (2021) explora como o trabalho remoto e a supervisão digital têm exacerbado a sensação de isolamento no ambiente profissional. A autora introduz o conceito de *chicote digital*, no qual os tra-

balhadores são constantemente monitorados por meio de métricas e algoritmos, transformando o espaço de trabalho em um ambiente desumanizado.

Essa dinâmica, que ela denomina “cultura de vigilância”, mina a autonomia dos indivíduos e promove um sentimento de alienação. Nesse contexto, as pessoas são pressionadas a consumir e produzir informações de forma incessante, o que resulta em esgotamento emocional e mental. O cenário descrito por Hertz (2021) revela uma sociedade exaurida, que internaliza a necessidade de estar sempre conectada e atualizada, ao mesmo tempo em que é manipulada pelos fluxos de informação controlados por algoritmos. Essa questão não se limita ao campo laboral, estendendo-se também à vida pessoal dos indivíduos. A OMS e a OIT recomendam que governos, empregadores e trabalhadores adotem medidas para limitar as horas de trabalho, como a implementação de leis que proíbam horas extras obrigatórias e a promoção de acordos coletivos que estabeleçam limites máximos de jornada.

Além disso, sugere-se que os funcionários compartilhem horas de trabalho para evitar que ultrapassem o limite de 55 horas semanais, protegendo assim sua saúde e bem-estar. Esses dados reforçam a urgência de se repensar a cultura de produtividade excessiva e a necessidade de equilibrar as demandas profissionais com a saúde física e mental dos trabalhadores.

A NECESSIDADE CONSTANTE DE ESTAR DISPONÍVEL

A necessidade constante de estar disponível, seja para responder a mensagens, interagir nas redes sociais ou consumir informações, tem invadido a vida privada e dificultado a construção de limites saudáveis entre trabalho e descanso. Esse fenômeno, frequentemente descrito como *sobrecarga cognitiva*, é caracterizado pela incapacidade de desconectar-se das demandas externas.

A Teoria da Carga Cognitiva (*Cognitive Load Theory*), desenvolvida por John Sweller, argumenta que a sobrecarga cognitiva ocorre quando a capacidade da memória de trabalho é excedida, dificultando o processamento de informações novas e a formação de esquemas cognitivos na memória de longo prazo. A memória de trabalho, que faz a mediação entre o ambiente externo e a memória de longo prazo, é limitada tanto em capacidade quanto em duração para o armazenamento de novas informações (SIGOLO e CASARIN, 2024, p. 5).

A sobrecarga cognitiva é dividida em três tipos, conforme apresentado no (Quadro 1):

Quadro 1: Tipos de sobrecarga cognitiva segundo John Sweller

TIPO DE CARGA	DESCRIÇÃO
Carga intrínseca	Relacionada à complexidade inerente do material a ser aprendido. É uma carga fixa, determinada pela natureza da informação e pelo conhecimento prévio do indivíduo.
Carga extrínseca	Resulta da maneira como a informação é apresentada. Quando há elementos irrelevantes ou desnecessários na apresentação, a Carga extrínseca aumenta, sobrecarregando a memória de trabalho e prejudicando o aprendizado.
Carga relevante	Refere-se ao esforço cognitivo direcionado à formação de esquemas e à consolidação do conhecimento na memória de longo prazo. Essa carga é benéfica, pois contribui para o aprendizado eficaz.

Fonte: Autor, com base em Sigolo e Casarin (2024, p. 6).

A sobrecarga cognitiva surge como um sintoma direto do excesso de dados disponíveis, especialmente em ambientes digitais. A abundância de informações relevantes e úteis transforma-se em um obstáculo, em vez de uma ajuda, dificultando o uso eficiente desses dados e gerando uma sensação de perda de controle e sobrecarga emocional (SIGOLO e CASARIN, 2024, p. 4).

A constante atualização, amplificada pelos algoritmos que definem o conteúdo consumido, tem levado muitas pessoas a um estado de sobrecarga emocional e psicológica. De acordo com uma pesquisa realizada por Matos e Godinho (2024), 70% dos participantes relataram sentir algum tipo de angústia emocional após o uso prolongado de redes sociais, especialmente devido à comparação com os outros e ao medo de exclusão social.

A resposta a esses desafios passa pela implementação de estratégias que promovam um consumo informacional mais consciente e equilibrado. O desenvolvimento de habilidades de alfabetização midiática e informacional, por exemplo, constitui uma ferramenta essencial para capacitar os indivíduos a avaliarem criticamente as informações que consomem,

discernindo entre dados verídicos e informações imprecisas. Além disso, é crucial fortalecer o papel das bibliotecas e das instituições de informação como agentes de curadoria, responsáveis pela seleção e disseminação de conteúdos confiáveis, garantindo que o acesso à informação seja equilibrado e bem orientado. A curadoria informacional, aliada a práticas de regulação e transparência algorítmica, pode ajudar a minimizar os impactos negativos da personalização de conteúdos e reduzir a segmentação social promovida pelos algoritmos.

PROMOÇÃO DE PRÁTICAS DE DESINTOXICAÇÃO DIGITAL

A promoção de práticas de desintoxicação digital é uma estratégia essencial para mitigar a exaustão informacional, um fenômeno cada vez mais comum na sociedade contemporânea. A desintoxicação digital refere-se à redução intencional do tempo gasto com dispositivos digitais e plataformas online, com o objetivo de restaurar o equilíbrio mental e emocional.

Essa prática tem ganhado relevância à medida que estudos evidenciam os impactos negativos do uso excessivo de tecnologias, como ansiedade, estresse e diminuição da capacidade de concentração (ROSEN et al., 2014).

Estabelecer momentos de desconexão é fundamental para preservar a saúde mental. Segundo um estudo publicado na *Journal of Social and Clinical Psychology*, o uso excessivo de redes sociais está associado a sentimentos de solidão e depressão (HUNT et al., 2018). A desconexão periódica permite que os indivíduos recuperem a capacidade de reflexão crítica e se reconectem com atividades *offline*, como leitura, exercícios físicos e interações presenciais, que são essenciais para o bem-estar emocional.

Um exemplo prático de desintoxicação digital é o *Digital Detox Day*, uma iniciativa global que incentiva as pessoas a se desconectarem por 24 horas. Essa prática tem sido adotada por empresas e instituições de ensino como forma de promover um uso mais consciente da tecnologia (SYVERTSEN & ENLI, 2020). Além disso, aplicativos como *Moment* e *Offtime* ajudam os usuários a monitorarem e limitarem o tempo gasto em dispositivos digitais, incentivando hábitos mais saudáveis.

Incentivar um uso mais equilibrado das tecnologias também envolve a seleção de conteúdo de qualidade e a promoção de interações saudáveis. A

exposição constante a informações superficiais ou sensacionalistas pode contribuir para a exaustão informacional. Nesse sentido, é crucial que os usuários desenvolvam habilidades de curadoria digital, selecionando fontes confiáveis e evitando a sobrecarga de informações (BAWDEN e ROBINSON, 2009).

As bibliotecas e instituições de informação desempenham um papel fundamental nesse processo. Elas podem oferecer programas de alfabetização midiática, ensinando os usuários a avaliarem criticamente as informações e a utilizar as tecnologias de forma mais consciente. Além disso, essas instituições podem promover espaços de desconexão, como zonas livres de dispositivos digitais, onde os indivíduos possam se dedicar a atividades reflexivas e criativas.

A exaustão informacional não é apenas um problema individual, mas um reflexo de um sistema que exige mudanças estruturais. As plataformas digitais são projetadas para maximizar o engajamento dos usuários, muitas vezes às custas de seu bem-estar mental. A reflexão crítica sobre as dinâmicas de poder por trás dos algoritmos e das práticas das grandes empresas de tecnologia é um passo importante para construir um ambiente digital mais saudável e transparente (ZUBOFF, 2019).

Nesse contexto, é essencial que governos, organizações e a sociedade civil trabalhem juntos para regulamentar o uso de tecnologias e promover práticas que priorizem o bem-estar dos usuários. Um exemplo é o esforço da União Europeia, que tem adotado medidas para garantir a transparência dos algoritmos e proteger os direitos dos cidadãos, como o *General Data Protection Regulation (GDPR)* (EUROPEAN COMMISSION, 2018).

A promoção de práticas de desintoxicação digital é, portanto, uma estratégia crucial para enfrentar a exaustão informacional. Ao estabelecer momentos de desconexão, incentivar o uso equilibrado das tecnologias e promover a reflexão crítica sobre as dinâmicas de poder no ambiente digital, é possível construir uma relação mais saudável com as plataformas digitais.

As bibliotecas e instituições de informação têm um papel central nesse processo, fornecendo recursos e espaços que incentivem o uso consciente da tecnologia. No entanto, é fundamental que essas práticas sejam acompanhadas por mudanças estruturais que priorizem o bem-estar dos indivíduos em detrimento do lucro e do engajamento.

O PAPEL DOS PROFISSIONAIS DA INFORMAÇÃO COMO MEDIADORES E FACILITADORES DE UM USO MAIS CONSCIENTE E EQUILIBRADO DAS TECNOLOGIAS

As bibliotecas e os profissionais da informação têm um papel crucial no enfrentamento da sobrecarga cognitiva e na promoção de práticas de desintoxicação digital. Em um mundo onde a informação é abundante, mas nem sempre confiável ou bem organizada, essas instituições e profissionais podem atuar como mediadores e facilitadores de um uso mais consciente e equilibrado das tecnologias. Suas ações contribuem para o desenvolvimento de habilidades que ajudam os indivíduos a lidarem com a exaustão informacional e a construir uma relação mais saudável com o ambiente digital.

Uma das principais contribuições das bibliotecas e dos profissionais da informação é a promoção da alfabetização midiática e informacional. Essa prática envolve o ensino de habilidades críticas para avaliar a qualidade e a veracidade das informações, bem como para compreender a lógica por trás dos algoritmos que governam as plataformas digitais (Capurro, 2003). Programas de capacitação podem ser oferecidos para auxiliar os usuários a discernirem entre fontes confiáveis e desinformação, reduzindo assim o impacto da infodemia (OPS, 2020).

Por exemplo, bibliotecas podem organizar workshops sobre checagem de fatos e análise crítica de fontes, ensinando os usuários a identificar vieses e a buscarem informações em bases de dados confiáveis. Essas iniciativas são especialmente relevantes em um contexto em que a desinformação se propaga rapidamente, como observado durante a pandemia de COVID-19 (HUNT et al., 2018).

As bibliotecas também podem atuar como curadoras de informação, selecionando e organizando conteúdos de qualidade que atendam às necessidades dos usuários sem sobrecarregá-los. A curadoria informacional é uma prática essencial para reduzir a sobrecarga cognitiva, pois facilita o acesso a informações relevantes de forma mais eficiente (BAWDEN E ROBINSON, 2009).

Além disso, os profissionais da informação podem desenvolver guias temáticos e listas de recursos confiáveis, facilitando o acesso a conteúdos

que promovam o bem-estar mental e emocional. Por exemplo, bibliotecas podem criar coleções dedicadas à saúde mental, incluindo materiais sobre práticas de desintoxicação digital, *mindfulness* e gestão do estresse.

Outra contribuição importante das bibliotecas é a criação de espaços de desconexão, onde os usuários possam se afastar das tecnologias e se dedicar a atividades reflexivas e criativas. Esses espaços podem incluir zonas livres de dispositivos digitais, salas de leitura silenciosas e áreas destinadas à prática de meditação (MOURA E FORTE, 2019).

A promoção de oficinas de desintoxicação digital também é uma estratégia eficaz. Nessas oficinas, os participantes podem aprender técnicas para reduzir o tempo de tela, estabelecer limites saudáveis no uso de dispositivos digitais e reconectar-se com atividades offline, como leitura, artesanato e interações sociais presenciais.

As bibliotecas podem ainda desenvolver programas de conscientização sobre os impactos do uso excessivo de tecnologias na saúde mental. Esses programas podem incluir palestras, debates e campanhas educativas sobre temas como dependência digital, ansiedade tecnológica e gestão do tempo online.

Além disso, os profissionais da informação podem colaborar com escolas, universidades e empresas para promover a educação digital desde cedo. Isso inclui ensinar crianças e adolescentes a utilizarem as tecnologias de forma responsável e a reconhecerem os sinais de sobrecarga cognitiva. A parceria com instituições de ensino é particularmente relevante, considerando que o uso excessivo de dispositivos digitais tem sido associado a problemas de concentração e desempenho acadêmico (ROSEN et al., 2014).

As bibliotecas e os profissionais da informação também podem atuar como defensores da transparência algorítmica e da regulação das plataformas digitais. Ao promoverem discussões sobre os impactos dos algoritmos na sociedade, essas instituições contribuem para a conscientização a respeito das dinâmicas de poder que moldam o ambiente digital (ZUBOFF, 2019).

Por exemplo, bibliotecas podem organizar fóruns e debates sobre temas como privacidade digital, vigilância algorítmica e direitos dos usuários, incentivando a reflexão crítica sobre o papel das grandes empresas de tecnologia na sociedade. Além disso, podem apoiar iniciativas legislativas que visem à proteção dos direitos digitais, como o General Data Protection Regulation (GDPR), da União Europeia (EUROPEAN COMMISSION, 2018).

Para ampliar seu impacto, as bibliotecas podem estabelecer parcerias com outras instituições, como centros de saúde mental, organizações não governamentais e empresas de tecnologia. Essas parcerias podem resultar em projetos colaborativos, como o desenvolvimento de aplicativos que promovam a desintoxicação digital ou a realização de campanhas comunitárias sobre o uso consciente da tecnologia.

Um exemplo prático é a parceria entre bibliotecas e empresas de tecnologia para oferecer cursos de programação e desenvolvimento de software com foco em ética digital. Esses cursos podem ensinar os participantes a criarem soluções tecnológicas que priorizem o bem-estar dos usuários, em vez de maximizar o engajamento a qualquer custo.

As bibliotecas e os profissionais da informação têm, portanto, um papel fundamental na promoção de práticas que ajudem os indivíduos a lidarem com a sobrecarga cognitiva e a exaustão informacional. Por meio da alfabetização midiática, da curadoria informacional, da criação de espaços de desconexão e da promoção da transparência algorítmica, essas instituições contribuem para um ambiente digital mais saudável e equilibrado.

No entanto, é importante ressaltar que essas ações devem ser acompanhadas por mudanças estruturais que priorizem o bem-estar dos indivíduos em detrimento do lucro e do engajamento. A colaboração entre bibliotecas, governos, empresas e sociedade civil é essencial para construir uma sociedade da informação que valorize a autonomia, a privacidade e a saúde mental de seus cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade contemporânea, marcada pela hiperconectividade e pelo fluxo incessante de informações, vive um paradoxo: ao mesmo tempo em que a tecnologia amplia o acesso ao conhecimento e facilita a comunicação, ela também impõe desafios significativos à saúde mental e ao bem-estar. Este trabalho buscou explorar esse cenário complexo, analisando os efeitos da exaustão informacional e do cansaço mental, bem como propondo estratégias para mitigar esses impactos.

A abundância de informações, aliada à pressão por produtividade e engajamento constante, gera uma sobrecarga cognitiva que afeta milhões de pessoas em todo o mundo. Fenômenos como o *karoshi* (morte por excesso

de trabalho) e a infodemia (sobrecarga informacional) ilustram a gravidade desse problema, que transcende o ambiente laboral e invade a esfera pessoal, comprometendo a qualidade de vida e a capacidade de reflexão crítica. A lógica de desempenho e visibilidade, impulsionada por algoritmos que priorizam o engajamento em detrimento do bem-estar, cria um ciclo vicioso de ansiedade e esgotamento. Práticas como a desintoxicação digital, a alfabetização midiática e a curadoria informacional emergem como estratégias essenciais para promover um uso mais consciente e equilibrado da tecnologia.

O papel das bibliotecas e dos profissionais da informação é fundamental para ajudar a conter esse processo. As bibliotecas devem atuar como mediadoras e curadoras de conteúdo e, com isso, ajudar os indivíduos a navegarem no ambiente digital de forma mais crítica e saudável. Além disso, a criação de espaços de desconexão e a promoção de debates sobre transparência algorítmica e direitos digitais são ações que contribuem para a construção de uma sociedade da informação mais justa e equilibrada.

A análise desse capítulo se concentrou principalmente em contextos urbanos com fácil acesso aos recursos digitais, o que pode não abranger realidades com menor acesso à tecnologia ou diferentes dinâmicas socio-culturais. Este estudo reforça a necessidade de uma reflexão crítica sobre o papel da tecnologia na sociedade contemporânea. A exaustão informacional e o cansaço mental não são problemas individuais, mas sim sintomas de um sistema que prioriza o engajamento e a produtividade em detrimento do bem-estar. Para enfrentar esses desafios, é fundamental que governos, empresas e sociedade civil atuem de forma colaborativa, promovendo mudanças estruturais que priorizem a saúde mental e a autonomia dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

ABRIL, G. **Teoría general de la información**. Madrid: Cátedra, 1997.

BAWDEN, D.; ROBINSON, L. **The dark side of information: overload, anxiety and other paradoxes and pathologies**. *Journal of Information Science*, v. 35, n. 2, p. 180–191, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0165551508095781>. Acesso em: 20 abr. 2025.

CAPURRO, R. Epistemologia e Ciência da Informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 5., 2003, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: [s.n.], 2003.

FROHMANN, B. O caráter social, material e público da informação. In: FUJITA, M. S. L.; MARTELETO, R. M.; LARA, M. L. G. (orgs.). **A dimensão epistemológica da informação**

e suas interfaces técnicas, políticas e institucionais nos processos de produção, acesso e disseminação da informação. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2008. p. 19–34.

HAN, Byung-Chul. **Infocracia: digitalização e a crise da democracia.** Petrópolis: Vozes, 2022.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade da transparência.** Petrópolis: Vozes, 2016.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço.** Petrópolis: Vozes, 2015.

HERTZ, N. **O século da solidão: restabelecer conexões em um mundo fragmentado.** São Paulo: Record, 2021.

HUNT, M. G.; MARX, R.; LIPSON, C.; YOUNG, J. No more FOMO: Limiting social media decreases loneliness and depression. *Journal of Social and Clinical Psychology*, v. 37, n. 10, p. 751–768, 2018. Disponível em: <https://is.gd/QvQ0f1>. Acesso em: 18 mar. 2025.

MATOS, K. A.; GODINHO, M. O. D. A influência do uso excessivo das redes sociais na saúde mental de adolescentes: uma revisão integrativa. **Revista Foco**, 2024.

MOURA, L. V. L.; FORTE, J. F. **A biblioteca pública como espaço de interação social e troca de saberes.** Disponível em: <https://is.gd/xoYhPM>. Acesso em: 12 mar. 2024.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPS). **Entenda a infodemia e a desinformação na luta contra a COVID-19.** 2020. Disponível em: <https://is.gd/ab8n6v>. Acesso em: 12 mar. 2024.

REGATTIERI, L. L.; ANTOUN, H. Algoritmização da vida e organização da informação: considerações sobre a tecnicidade no algoritmo a partir de Gilbert Simondon. **Liinc em Revista**, v. 14, n. 2, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18617/liinc.v14i2.4304>. Acesso em: 15 abr. 2025.

ROSEN, L. D. et al. The Media and Technology Usage and Attitudes Scale: an empirical investigation. *Computers in Human Behavior*, v. 29, n. 6, p. 2501–2511, 2013. DOI: 10.1016/j.chb.2013.06.006.

SIGOLO, B. O. O.; CASARIN, H. C. S. Contribuições da teoria da carga cognitiva para compreensão da sobrecarga informacional: uma revisão de literatura. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 22, e024027, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rdbci.v22i00.8677359>. Acesso em: 25 out. 2023.

SYVERTSEN, T.; ENLI, G. Digital detox: media resistance and the promise of authenticity. *Convergence*, v. 26, n. 5–6, p. 1269–1283, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1354856519847325>. Acesso em: 19 mar. 2025.

TAKAHASHI, T. (org.). **Sociedade da informação no Brasil: livro verde.** Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em: <https://is.gd/oieMls>. Acesso em: 14 nov. 2024.

WORLD HEALTH ORGANIZATION; INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION. **Long working hours increasing deaths from heart disease and stroke: WHO, ILO.** Geneva: WHO, 2021. Disponível em: <https://is.gd/QYQMh8>. Acesso em: 14 mar. 2025.

ZUBOFF, S. **The age of surveillance capitalism: the fight for a human future at the new frontier of power.** New York: PublicAffairs, 2019.

A IMPORTÂNCIA DA CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL EM PRIMEIROS SOCORROS DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I E A LEI LUCAS

Luciana Mara Braga Aguiar¹
Elaine Cristina da Silva Martins²

INTRODUÇÃO

Acredita-se que, no ambiente escolar, a segurança e o bem-estar dos alunos constituem prioridades absolutas para todos os integrantes do núcleo gestor da instituição educacional, bem como para os membros do colegiado. Nesse contexto, compreende-se que a formação em primeiros socorros dos profissionais da rede de educação é de grande importância, pois contribui significativamente para a garantia da segurança dos estudantes.

Sob essa perspectiva, é amplamente reconhecido que, no cotidiano escolar, há possibilidade de ocorrência de acidentes e situações de emergência, uma vez que se trata de um ambiente com grande concentração de pessoas, o que, por conseguinte, aumenta o risco de incidentes e acidentes (Freiras *et al.*, 2023).

Diante disso, destaca-se como importante instrumento de prevenção e proteção à integridade física das crianças a Lei nº 13.722/2018, popularmente conhecida como Lei Lucas. Essa legislação estabelece, de forma expressa, a obrigatoriedade da capacitação profissional “em noções básicas de primeiros socorros de professores e funcionários de estabelecimentos de ensino públicos e privados de educação básica e de estabelecimentos de recreação infantil” (Brasil, 2018, p. 1).

Dessa forma, entende-se que o legislador brasileiro buscou garantir que com a formação em socorros primários, a equipe escolar estivesse

¹ Mestranda em Educação (UNIVALI). CV: <https://lattes.cnpq.br/8650672618613870>

² Doutora em Educação (UNIVALI). Professora (UNIVALI). CV: <https://is.gd/sEKViK>

devidamente capacitada para o pronto atendimento a lesões e situações de emergência médica, o que pode ser crucial para minimizar o impacto desses incidentes e até mesmo, em casos graves, salvar vidas, uma vez que após um acidente cada minuto até o atendimento passa a ser de extrema importância (Freiras *et al*, 2023).

Posto isso, cabe salientar que o interesse por esta temática emergiu a partir das vivências profissionais da autora, que presenciou acidentes e incidentes durante sua atuação no ambiente escolar.

Dessa forma, o presente capítulo tem como objetivo analisar a visão dos professores do Ensino Fundamental I acerca da Lei Lucas a partir dos levantamentos de estudos e pesquisas científicos. Nesse sentido, busca-se responder à seguinte questão de pesquisa: qual é a visão dos professores do Ensino Fundamental I sobre a Lei Lucas a partir das publicações científicas?

Quanto à metodologia adotada, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com procedimentos bibliográficos e documentais. Foram analisados artigos científicos, dissertações e teses que abordam a Lei Lucas e os primeiros socorros no contexto escolar.

Com o intuito de atender ao objetivo proposto, o presente capítulo foi estruturado em três seções. A primeira seção trata do percurso teórico-metodológico da pesquisa, subdividido em três tópicos: *Levantamento de estudos*; *primeiros socorros no ambiente escolar*; e *Lei Lucas e suas principais características*. A segunda seção apresenta a análise dos dados obtidos por meio do levantamento de estudos. Por fim, a terceira seção contempla as considerações finais deste levantamento de estudos.

DESENVOLVIMENTO

Entende-se que o levantamento de estudos é um procedimento científico cujo objetivo é reunir “materiais semelhantes de vários autores e realizar uma análise estatística. Ela é considerada uma pesquisa secundária, porque utiliza estudos primários para fazer a análise” (Souza, 2022, p. 2). Dessa forma, acredita-se que, por meio deste levantamento de estudo, seja possível compreender o estado atual do conhecimento sobre o objeto de estudo deste capítulo, permitindo identificar o que tem sido discutido na

literatura acerca dos primeiros socorros no ambiente escolar, especificamente no contexto do ensino fundamental.

Com base nisso, realizou-se uma busca ampliada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), adotando as seguintes estratégias de pesquisa. Recorte temporal entre os anos de 2018-2024, em função da promulgação da Lei Federal nº 13.722/2018 (Lei Lucas), sancionada em 4 de outubro de 2018, cuja finalidade é preparar a comunidade escolar para agir com segurança diante de acidentes, por meio da capacitação dos profissionais para a prestação de primeiros socorros.

Com o intuito de aprofundar a compreensão do objeto de estudo, foram realizadas cinco buscas distintas na BDTD a partir de descritores específicos, conforme apresentado no Quadro 01.

Quadro 01: Descritores e resultados das buscas – BDTD

Descritor	Resultados
Ensino Fundamental I AND primeiros socorros	22 resultados
Primeiros socorros AND Professor	77 resultados
Ensino Fundamental I AND Primeiros socorros AND Lei Lucas	05 resultados
Ensino Fundamental I AND Primeiros socorros AND Professor	15 resultados;
Ensino Fundamental AND Primeiros socorros AND Professor	31 resultados.

Fonte: O autor, 2024.

As teses e dissertações identificadas foram organizadas em uma planilha, com o devido registro dos autores. Optou-se pela utilização do descritor “Ensino Fundamental AND primeiros socorros AND professor”, que resultou em 31 registros, por abranger de forma mais precisa a problemática a ser investigada. Por outro lado, o descritor “Ensino Fundamental AND primeiros socorros AND Lei Lucas” foi desconsiderado,

uma vez que, entre os cinco resultados obtidos, nenhum contemplava diretamente o objeto de estudo.

Durante o processo de seleção, foi realizada a leitura dos títulos dos documentos encontrados. A partir dessa análise preliminar, constatou-se que, dos 31 trabalhos acadêmicos identificados, apenas três dissertações abordavam diretamente a temática da pesquisa.

Dando continuidade ao percurso metodológico, processo de coleta das informações nas dissertações e teses selecionadas. Para isso, adotou-se o seguinte procedimento:

- i. Realizou-se a leitura dos resumos dos estudos que, em seu escopo, apresentavam reflexões sobre o objeto de estudo, ou seja, os primeiros socorros no contexto escolar e a Lei Lucas.
- ii. Em seguida, procedeu-se à análise crítica geral dos documentos selecionados, considerando aspectos como a relevância do estudo, a qualidade metodológica, os resultados alcançados e as considerações finais apresentadas pelos autores.

Em seguida aplicaram-se os critérios de inclusão e exclusão das teses e dissertações analisadas. Como primeiro critério de inclusão, foram selecionados apenas os trabalhos que discutiam diretamente os primeiros socorros no ambiente escolar. O segundo critério de inclusão considerou a presença de reflexões teóricas sobre a capacitação de professores para a prestação de primeiros socorros.

No que diz respeito aos critérios de exclusão, foram desconsiderados os estudos que se enquadraram em quatro categorias: (i) trabalhos sem acesso disponível para visualização ou download do texto completo; (ii) estudos duplicados, ou seja, derivados da mesma pesquisa; (iii) estudos cujo contexto não se refere à prática de primeiros socorros no ambiente escolar; e (iv) trabalhos cujo conteúdo foi considerado irrelevante em relação aos objetivos e domínios desta pesquisa.

Após a aplicação desses critérios, foram selecionadas três dissertações consideradas pertinentes ao escopo do estudo, dos 31 documentos inicialmente identificados na busca, conforme apresentado no Quadro 02.

Quadro 02- Lista de Título das Dissertações - BDTD

Ord.	TÍTULO	ANO	AUTOR	UNIVERSIDADE
1	Tecnologia educativa em primeiros socorros para estudantes do ensino fundamental	2021	Mello, Kéli Christiane.	Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
2	Primeiros socorros no ambiente escolar: dispositivo para monitoramento dos sinais vitais de crianças	2021	Silva, Giovane Souza da.	Universidade Franciscana
3	O ensino mediado pela simulação realística: atendimento de intercorrências de saúde por professores da educação infantil	2018	Castro, Gabriela Van Der Zwaan Broekman.	Universidade Federal de São Carlos

Com o objetivo de ampliar a compreensão sobre o objeto de estudo deste capítulo, optou-se também pela realização de um segundo levantamento de estudos, utilizando como base de dados o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Para essa etapa, foi mantido o mesmo recorte temporal — de 2018 a 2024 — em virtude da promulgação da Lei nº 13.722/2018 (Lei Lucas).

As buscas foram realizadas por meio de descritores específicos, conforme detalhado no Quadro 03.

Quadro 03- Lista de Título das Dissertações – CAPES

Descritor	Resultados
Ensino Fundamental I AND primeiros socorros	1 resultado
Primeiros socorros AND Professor	16 resultados
Ensino Fundamental I AND Primeiros socorros AND Lei Lucas	0 resultados
Ensino Fundamental I AND Primeiros socorros AND Professor	0 resultados
Ensino Fundamental AND Primeiros socorros AND Professor	1 resultado
Lei Lucas AND Professor	14 resultados

Diante disso, optou-se pela utilização do descritor “Lei Lucas AND professor”, que resultou em 14 registros, por abranger de forma mais direta a problemática investigada. Para a inclusão de um trabalho nesta etapa da pesquisa, foi considerada sua relevância em relação ao objeto de estudo, com base na análise do título, das palavras-chave e do resumo.

Especificamente, foram adotados três critérios de inclusão:

- i. O trabalho apresenta discussões sobre primeiros socorros no contexto escolar;
- ii. O trabalho desenvolve uma reflexão teórica sobre a capacitação de professores para a prestação de primeiros socorros;
- iii. O trabalho aborda diretamente aspectos relacionados à Lei Lucas no contexto escolar.

Por sua vez, foram adotados cinco critérios de exclusão para a seleção dos trabalhos: (i) estudos sem acesso disponível para visualização ou download do texto completo; (ii) estudos duplicados, oriundos da mesma pesquisa; (iii) estudos cujo contexto de investigação não se refere à prática de primeiros socorros no ambiente escolar; (iv) estudos com conteúdo considerado irrelevante em relação aos objetivos e domínios desta pesquisa; e (v) estudos publicados em idioma distinto do português.

Após a aplicação dos critérios de exclusão, foram selecionadas três dissertações de mestrados acadêmicos considerados pertinentes ao escopo deste estudo, com base na leitura dos títulos, conforme apresentado no Quadro 04.

Quadro 04- Lista de Título das Dissertações - CAPES

Ord.	TÍTULO	ANO	AUTOR	UNIVERSIDADE
1	Manobras iniciais de primeiros socorros: produto educacional para professores da educação básica.	2023	Souza, Gisele Aparecida Damaceno	Centro Universitário UNINCOR

Ord.	TÍTULO	ANO	AUTOR	UNIVERSIDADE
2	“SOCORRO, PROFESSOR!”: Necessidades de Formação Continuada em Primeiros Socorros no contexto da Educação Profissional e Tecnológica	2021	Agra, Kiarelli Otoni Almeida	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
3	Primeiros socorros na formação de professores dos cursos técnicos em Edificações e em Eletrotécnica do IFPI: contribuições sob o olhar da Lei Lucas	2023	Machado, Paulo Henrique Fortes.	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

Com o intuito de aprofundar as perspectivas sobre os trabalhos selecionados, procede-se, a seguir, à análise dos dados.

REFLEXÕES ACERCA DOS PRIMEIROS SOCORROS NO ÂMBITO ESCOLAR

Entende-se que o processo de formação de um profissional se dá por meio de inúmeros momentos e vivências, possibilitando a integração de conhecimentos teóricos e experiências práticas, que também podem ser denominadas como “conhecimento de mundo”.

Dessa forma, acredita-se que o professor é um profissional que detém uma vasta gama de conhecimentos, os quais não se limitam à sua formação inicial, seja no grau de bacharelado ou licenciado. Nesse contexto, ressalta-se a importância da formação continuada, que pode ser promovida por meio de cursos de curta e média duração:

Os cursos de formação inicial têm um papel muito importante na construção dos conhecimentos, atitudes e convicções dos futuros professores necessários à sua identificação com a profissão. Mas é na formação continuada que essa identidade se consolida, uma vez que ela pode desenvolver-se no próprio trabalho (Libâneo, 2004, p. 75).

Assim, compreende-se que a formação continuada representa uma oportunidade para o indivíduo continuar em sua busca pelo conhecimento, complementando e aprofundando o aprendizado adquirido ao longo de sua trajetória profissional.

É amplamente reconhecido que, em uma sociedade em constante evolução, impulsionada pelo sistema capitalista e pelos avanços tecnológicos e sociais, a necessidade de capacitação profissional contínua se torna ainda mais urgente. Esse processo de atualização visa preparar os profissionais para os novos desafios e perspectivas que surgem em seu ambiente de trabalho (Lima, 2022).

Nessa esteira, Agra (2021) explica que:

Torna-se fundamental que o professor tenha percepção a respeito da existência de variadas possibilidades de trabalhar e superar suas limitações em sala de aula, sendo a formação continuada uma delas. Se um profissional da educação possui necessidades em algum aspecto relacionado ao seu ambiente de trabalho ou às suas práticas pedagógicas, ele pode apresentar tais necessidades aos seus colegas laborais ou aos gestores da Instituição de ensino, de modo que isso possa repercutir no aprimoramento de suas atividades e, portanto, na otimização do exercício da sua profissão (Agra, 2021, p. 86).

Entende-se, a partir da transcrição exposta anteriormente, que a formação contínua pode ser um meio eficaz para sanar dificuldades identificadas pelos profissionais em seu local de trabalho, visando o aprimoramento constante de suas práticas.

Cabe salientar que tal capacitação pode ocorrer em diversos campos de atuação profissional, possuindo, portanto, um caráter multidisciplinar. Ao focar no campo da educação, observa-se a existência de inúmeros programas de formação continuada para professores, como cursos de curta duração, congressos, formação em contexto e cursos de pós-graduação, tanto *latu sensu* quanto *stricto sensu* (Lima, 2022).

Nesse contexto, o presente capítulo aborda a formação continuada do professor no âmbito da saúde. Agra (2021) explica que esse processo se dá por meio de três diretrizes, sendo elas:

- i) reconhecer os sinais e sintomas das doenças mais frequentes na faixa etária dos estudantes da escola;
- ii) detectar potenciais problemáticas do ambiente físico escolar que podem resultar em acidentes;
- iii) compreender o protocolo para lidar com as circunstâncias de acidentes e agravos à saúde do discente (Agra, 2021, p. 88).

Dessa forma, a capacitação do professor para atuar no âmbito da saúde não se restringe apenas à prestação de primeiros socorros em situações de emergência, mas também envolve a identificação de possíveis doenças ou situações de risco, prevenindo, assim, acidentes futuros. Através dessa capacitação, o professor, ao identificar uma situação que se enquadra dentro das possibilidades mencionadas anteriormente, pode encaminhar a criança para o atendimento médico especializado de forma adequada.

Nesse contexto, ao abordar os primeiros socorros no ambiente escolar, entende-se que:

Um treinamento em Primeiros Socorros vai ser sempre de grande utilidade em qualquer momento de sua vida, seja em casa, no trabalho ou no lazer. Podem ser muitas e variadas às situações em que o seu conhecimento pode levar a uma ação imediata e garantir a sobrevivência de uma vítima. Isso, tanto em casos de acidente, como em situações de emergência que não envolvem trauma ou ferimentos (ABRAMET, 2005, p. 34).

Os primeiros socorros referem-se ao atendimento temporário e imediato de uma pessoa ferida. Além disso, os autores Hafén, Karren e Frandsen (2002, p. 03) explicam que os primeiros socorros também podem envolver o atendimento domiciliar, quando não há acesso imediato a uma equipe de resgate ou enquanto os técnicos de emergência médica não chegam.

Dessa forma, entende-se que a formação continuada para os professores, visando a atuação em situações de urgência relacionadas aos primeiros socorros, é relevante para a segurança física das crianças no ambiente escolar. A atuação dos professores “inclui o reconhecimento de

condições que colocam a vida em risco e a adoção das atitudes necessárias para manter a vítima viva e na melhor condição possível até que se obtenha atendimento médico” (Hafen; Karren; Frandsen, 2002, p. 03).

Cabe salientar que a intenção não é substituir o atendimento médico especializado pela atuação do professor, mas sim proporcionar ao docente a capacitação necessária para intervir adequadamente em situações que requeiram atendimento de primeiros socorros urgentes. Um exemplo disso seria o caso de engasgamento, em que cada minuto é determinante, sendo a intervenção imediata do professor essencial para garantir a segurança da criança até o encaminhamento para o atendimento médico especializado.

LEI LUCAS E SUAS FINALIDADES

Com o objetivo de garantir a segurança das crianças, foi publicada, em 4 de outubro de 2018, a Lei Federal nº 13.722, conhecida como Lei Lucas. A principal finalidade dessa legislação é tornar “obrigatória a capacitação em noções básicas de primeiros socorros de professores e funcionários de estabelecimentos de ensino públicos e privados de educação básica” (Brasil, 2018). A referida lei foi promulgada após o trágico falecimento de Lucas Begalli, uma criança de apenas 10 anos, vítima de asfixia mecânica em decorrência de engasgamento com um pedaço de salsicha de cachorro-quente durante um passeio promovido por sua escola. No momento da fatalidade, não havia profissionais capacitados para realizar os primeiros socorros, o que contribuiu para a morte da criança.

Nesse sentido, Machado (2023) explica que:

A Lei Lucas surge como alicerce do processo de formação de professores com ênfase em PS, trazendo possibilidades de mudanças significativas para o campo educacional. Esse processo de construção fundamentado em propostas de PS na Formação Continuada de professores e cuja discussão é necessária para sua consolidação no contexto educacional (Machado, 2023, p. 49).

Acredita-se que a Lei Lucas representou um avanço significativo no processo de formação e consolidação de saberes relacionados aos primeiros socorros no Brasil, tornando-se uma temática frequentemente debatida nos veículos de comunicação. Da mesma forma, emergiu a necessidade de discutir o processo de formação continuada dos professores nesse campo de atuação, com o objetivo de “atender inquietações que há muito tempo permeiam o trabalho de profissionais da educação, em especial, os professores” (Machado, 2023, p. 52).

A referida legislação estabelece, em seu artigo primeiro, a obrigatoriedade da capacitação profissional dos docentes para a atuação em situações que envolvam primeiros socorros. Machado (2023) ressalta a importância do reconhecimento legal dessa exigência, que abrange tanto profissionais da rede pública quanto da rede privada de ensino.

Nessa mesma perspectiva, é importante destacar que o legislador, no parágrafo segundo do referido artigo, atribuiu à norma um caráter limitado, uma vez que não estabeleceu de forma clara o quantitativo de profissionais que devem ser capacitados. Assim, faz-se necessário um regulamento posterior para definir esse aspecto. De acordo com Machado (2023), essa omissão pode comprometer a eficácia da aplicação da formação continuada, uma vez que a ausência de diretrizes objetivas deixa lacunas importantes na implementação da lei, tornando o processo vulnerável a interpretações e decisões locais.

Outro ponto de grande relevância da legislação está disposto no artigo segundo, que define expressamente que os cursos de primeiros socorros devem ser ministrados por entidades municipais ou estaduais especializadas em práticas de auxílio imediato e emergencial à população. Souza (2023) destaca um aspecto crítico nesse processo: a formação dos formadores. A lei estabelece que a capacitação ocorrerá de forma distinta nos setores público e privado. Nos estabelecimentos públicos, a formação deverá ser conduzida por entidades vinculadas à administração pública, como, por exemplo, o Corpo de Bombeiros. Já nos estabelecimentos privados, a capacitação poderá ser realizada por profissionais habilitados ou por empresas terceirizadas especializadas.

Diante disso, Souza (2023) ressalta a importância da realização periódica de avaliações que permitam aferir a qualidade da formação oferecida aos professores, com o intuito de garantir a segurança das crianças tanto nas instituições públicas quanto privadas de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo teve como objetivo analisar a visão dos professores do Ensino Fundamental I acerca da Lei Lucas. Para tanto, foi definida a seguinte questão de pesquisa: *Qual a visão do professor de Ensino Fundamental I sobre a Lei Lucas?*

A pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa, adotando-se como procedimento técnico a pesquisa documental. A partir da revisão sistemática realizada em bases acadêmicas, foi possível alcançar o objetivo proposto, evidenciando a relevância da Lei Lucas para a sociedade, especialmente no contexto escolar.

Os dados analisados permitiram compreender a importância da formação continuada dos professores, destacando que a capacitação em primeiros socorros os prepara não apenas para agir em situações emergenciais dentro e fora da sala de aula, mas também para lidar com desafios cotidianos do ambiente escolar. Ademais, foram identificadas dificuldades relacionadas à implementação efetiva da Lei, como a ausência de regulamentação específica que determine o número de profissionais a serem capacitados, bem como preocupações com a qualidade da formação oferecida por empresas terceirizadas, especialmente na rede privada.

Ressalta-se que este estudo possui grande relevância social, não apenas por tratar de um tema relacionado aos direitos fundamentais previstos no artigo 5º da Constituição Federal de 1988 — como o direito à vida e à segurança —, mas também pela escassez de produções acadêmicas sobre o tema, como evidenciado na revisão sistemática.

Dessa forma, espera-se que este trabalho contribua para o aprimoramento de políticas públicas voltadas à formação docente, especialmente no que se refere à obrigatoriedade da capacitação em primeiros socorros. Além disso, busca-se fomentar a proposição de mudanças curriculares e

institucionais que integrem, de forma sistemática, a formação em primeiros socorros na trajetória profissional dos professores da educação básica. Pretende-se, ainda, incentivar novas pesquisas na área, fortalecendo o debate acadêmico, subsidiando práticas pedagógicas mais seguras e conscientes, e estimulando reflexões e ações práticas no âmbito da formação docente, com foco na proteção e promoção da saúde e da segurança das crianças no ambiente escolar, visando à efetiva implementação da Lei Lucas nas redes de ensino público e privado.

REFERÊNCIAS

- AGRA, Kiarelli Otoni Almeida. **“SOCORRO, PROFESSOR!”: Necessidades de Formação Continuada em Primeiros Socorros no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.** Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. João Pessoa, 2021.
- BRASIL. Lei Lucas. **Lei nº 13.722, de 4 de outubro de 2018.** Disponível em: <https://is.gd/AKWeKQE>. Acesso em: 22 ago. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 13.722, de 4 de outubro de 2018.** Disponível em: <https://is.gd/AKWeKQE>. Acesso em: 22 ago. 2024.
- CASTRO, Gabriela Van Der Zwaan Broekman. **O ensino mediado pela simulação realística: atendimento de intercorrências de saúde por professores da educação infantil.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2018.
- LIMA, Vinícius. Capacitação constante é a nova tendência. Nube, 2022. Disponível em: <https://is.gd/qRwCgL>. Acesso em: 20 set. 2024.
- LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. São Paulo: Alternativa. 2004.
- MACHADO, Paulo Henrique Fortes. **Primeiros socorros na formação de professores dos cursos técnicos em Eletrotécnica e em Edificações do IFPI: contribuições sob o olhar da Lei Lucas.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Piauí, Campus Parnaíba, 2023.
- MELLO, Kéli Christiane. **Tecnologia educativa em primeiros socorros para estudantes do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos – UNISINOS. Porto alegre, 2021.
- Noções de Primeiros Socorros no Trânsito. **ABRAMET**, Associação Brasileira de Medicina de Tráfego. São Paulo, 2005. Disponível em: http://www.abramet.portal.provisorio.ws/conteudos/publicacoes/cartilha_nocoas_de_primeiro_s_socorros_no_transito/. Acesso em: 21 set. 2024.

SILVA, Giovane Souza da. **Primeiros socorros no ambiente escolar**: dispositivo para monitoramento dos sinais vitais de crianças. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde Materno Infantil) - Universidade Franciscana, Santa Maria – RS, 2021.

MEDIAÇÃO DA LEITURA POR MEIO DE PERGUNTAS ANTECIPATÓRIAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Luciene Figueiró Marques¹

Deborah Pereira Carvalho dos Santos²

Patricia de Oliveira³

INTRODUÇÃO

A deficiência intelectual (DI) é definida por restrições notáveis no funcionamento cognitivo e nas habilidades adaptativas, impactando capacidades conceituais, sociais e práticas. Essas limitações tornam desafiadora a autonomia e a plena integração do indivíduo em ambientes sociais e educacionais (APA, 2014; WHO, 2019). Essas dificuldades afetam diretamente o desempenho escolar, principalmente em atividades que envolvem abstração, leitura e interpretação de textos, o que torna imprescindível que a intervenção pedagógica seja realizada de maneira deliberada e estruturada.

De acordo com Vygotsky (1997), a deficiência deve ser vista não apenas como limitações biológicas, mas como um fenômeno mediado socialmente. Para ele, a dificuldade não reside apenas na alteração orgânica, mas na maneira como a sociedade e a escola lidam com essas diferenças. O autor introduz o conceito de defeito secundário, destacando que os impactos sociais e pedagógicos da deficiência podem representar obstáculos ainda mais significativos do que a condição em si. Assim, a mediação do outro — especialmente do educador — e a criação de ambientes de aprendizagem significativos são fundamentais para o crescimento do indivíduo com deficiência intelectual.

¹ Mestranda em Educação Inclusiva (UEM). CV: <http://lattes.cnpq.br/8005922464554787>

² Mestranda em Educação Inclusiva (UEM). CV: <https://lattes.cnpq.br/1690677238223347>

³ Doutora e Mestre em Educação Especial (UFSCar). Docente (IF Baiano e UEM). CV: <https://lattes.cnpq.br/5398970138115860>

Vygotsky apresenta a ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), enfatizando a capacidade de aprendizado que uma pessoa pode alcançar com a ajuda de um mediador. Para alunos com DI, a ZDP é um espaço crucial para a intervenção educacional. Utilizando abordagens acessíveis e reconhecendo as habilidades do estudante, é viável facilitar progressos significativos no aprendizado e na construção de significados.

Além de Vygotsky, estudiosos como Mantoan (2006) e Glazman (2000) destacam a relevância de enxergar o aluno com deficiência intelectual a partir de suas habilidades, em vez de focar apenas em suas restrições. Nesse contexto, a escola precisa adotar uma postura proativa e cuidadosa na remoção de obstáculos, proporcionando recursos didáticos, ajustes no currículo e, principalmente, uma abordagem atenta e empática às demandas dos alunos.

Essas restrições impactam o rendimento escolar, especialmente nas habilidades de leitura, interpretação e entendimento de textos. Portanto, o relato de experiência a seguir visa apresentar uma intervenção realizada com uma aluna do 8º ano do Ensino Fundamental, que foi diagnosticada com DI. Naquele momento, ela enfrentava grandes dificuldades em compreender e interpretar o que lia. A atividade teve como prioridade a utilização de perguntas prévias como estratégia para facilitar a mediação da leitura, com o intuito de promover a construção de significados e aprimorar a compreensão do texto.

A DI está associada a dificuldades no funcionamento cognitivo e nas habilidades adaptativas, o que pode afetar de maneira direta o aprendizado e o desempenho escolar. Nesse contexto, as intervenções foram elaboradas com foco em abordagens acessíveis e relevantes, visando respeitar o ritmo da estudante e destacar suas potencialidades. A proposta foi elaborada em conformidade com os princípios da educação inclusiva e com o comprometimento de uma prática pedagógica que reconhece as características únicas de cada aluno e acredita em seu potencial de desenvolvimento.

Durante essa intervenção, foi possível notar como a utilização de perguntas antecipatórias teve um impacto significativo no progresso da aluna com deficiência intelectual, especialmente em sua compreensão e interpretação de textos. Ao incentivar a ativação de conhecimentos prévios e despertar o interesse antes da leitura, essa abordagem facilitou a partici-

pação da aluna e introduziu maior significado ao que seria lido, tornando o processo menos abstrato e mais acessível. Além de promover avanços na aprendizagem, essa prática também elevou a autoestima da aluna, que se sentiu mais confiante e motivada a se envolver. Essa experiência destaca a relevância de planejarmos intervenções intencionais, sensíveis e adaptadas às necessidades de cada aluno, pois quando a mediação é realizada com atenção e propósito, ela se torna uma ferramenta poderosa para inclusão e desenvolvimento.

DESENVOLVIMENTO

A intervenção ocorreu em 2022, durante as sessões em sala de recursos multifuncionais (SRM), com encontros semanais de 50 minutos, no contraturno escolar, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A aluna envolvida, chamada ficticiamente de Ana, era uma adolescente encantadora, tinha boas relações com seus colegas e se sentia parte do grupo. Contudo, em relação às habilidades cognitivas, ela apresentava uma defasagem considerável em leitura e interpretação de textos, o que resultava em um desempenho escolar insatisfatório, apesar de sua constante disposição para realizar as atividades propostas pelos educadores.

Ana comparecia aos atendimentos na SRM de forma irregular, frequentemente apresentando desculpas como cansaço e falta de tempo. Nas sessões, observou-se que a aluna enfrentava dificuldades para entender os textos que lia. Frequentemente, eram instruções simples, como as de uma ficha de jogo que pedia a execução de uma ação. Mesmo ao reler, ela ainda necessitava de ajuda para compreender o que era requerido.

A partir da nossa primeira observação sobre a dificuldade de leitura da aluna, decidimos avaliar suas habilidades utilizando pequenos textos, a fim de entender melhor como essa dificuldade se manifestava no ambiente escolar. Observou-se que o desafio estava na compreensão e entendimento do conteúdo, pois a leitura se mostrava fluida. Essa situação nos levou a refletir sobre o motivo pelo qual sua dificuldade não era percebida pelos professores. O carisma de Ana, suas boas relações com os colegas e a fluidez da leitura ocultavam suas limitações em áreas essenciais, como atenção e concentração, que são vitais para a interpretação dos significados do texto.

Durante o processo de leitura, sempre há indivíduos envolvidos. O texto é criado por uma pessoa e é dirigido a outra, que, ao interpretá-lo, elabora significados e traça novas direções para aquilo que lê. Paulo Freire (1997, p. 20) afirmou que “[...] ler é uma atividade inteligente, complexa, exigente, mas que traz satisfação [...]”. Essa satisfação ocorre quando existe um intercâmbio, uma relação entre os indivíduos participantes da leitura: autor e leitor. As decisões tomadas na formação desses significados não são aleatórias, mas resultam das circunstâncias em que a leitura acontece. Portanto, na mesma obra de Paulo Freire (1997, p. 20), encontramos a chave para uma abordagem adequada do ensino da leitura: “Ensinar a ler é, na verdade, envolver-se em uma experiência criativa relacionada à compreensão. À compreensão e à comunicação.”

Após a análise inicial das dificuldades cognitivas da estudante em entender o texto, iniciamos o desenvolvimento de estratégias que poderiam auxiliá-la nesse processo de leitura e interpretação.

Kato (1985), ao explorar a leitura por meio de uma abordagem psicolinguística, ressalta que a interpretação de um texto está ligada à capacidade do leitor de criar expectativas antes e durante a leitura. Dentro desse contexto, propomos um trabalho que visa estimular hipóteses iniciais sobre o texto a ser lido, o que pode incentivar a curiosidade e promover um maior entendimento. A mesma autora defende que as perguntas formuladas antecipadamente funcionam como um recurso importante, pois não apenas concentram a atenção do leitor em aspectos significativos da obra, mas também favorecem o desenvolvimento de habilidades de inferência, que são fundamentais para uma leitura crítica.

No atendimento à aluna Ana, foram escolhidos textos breves que se adequavam à sua capacidade de leitura, incluindo fábulas, contos, reportagens simplificadas, poemas, entre outros, abrangendo uma variedade significativa de gêneros textuais. Em cada sessão na sala de recursos, era apresentado um texto distinto para trabalhar.

A abordagem adotada envolveu a utilização da técnica de “perguntas prévias”. Essa técnica é uma sugestão de intervenção educativa que tem como objetivo estimular o conhecimento pré-existente do estudante antes da leitura de um texto, preparando-o mentalmente para uma compreensão mais eficaz do material que será lido.

Antes de iniciar a leitura, a aluna era incentivada a formular questões relacionadas ao título do texto, sobre as expectativas em relação à leitura, o que poderia ser descoberto no conteúdo e a qual tema específico ele se referia. Ela também era estimulada a fazer inferências sobre o texto. Após a leitura guiada, revisavam-se as questões previamente criadas para fomentar a reflexão e o debate, ajudando a aluna a desenvolver uma compreensão mais ampla do material lido.

No início, as perguntas feitas pela estudante eram rasas. Muitas vezes, as respostas eram evidentes, mas esse processo foi crucial para que ela percebesse sua capacidade de entender e buscar, no texto que leu, as respostas para suas próprias questões. Com o tempo, notamos um crescente envolvimento da aluna, com ela se tornando cada vez mais motivada a participar das aulas, sentindo-se parte do processo.

Começamos a diversificar a dinâmica de trabalho com os textos. Em algumas ocasiões, ela formulava perguntas antecipadas, em outras, era desafiada a escrever suas respostas ou a imaginar um possível significado para o texto. Após a leitura, ela avalia se sua hipótese estava correta. Apenas com o título, ela era instigada a se posicionar “contra ou a favor” do texto; após a leitura, decidia se mantinha ou alterava sua opinião, o que resultou em diversas maneiras de trabalhar os textos.

Com base nas oportunidades, criamos trajetórias que conduziram Ana a se interessar cada vez mais pelos textos e pela leitura, permitindo que ela desenvolvesse uma compreensão mais profunda do que lia. De acordo com Solé (1998), a leitura acontece através da interação entre o leitor e o texto. Assim, ao notar esse engajamento crescente em Ana a cada dia, podemos afirmar que a leitura cumpriu seu propósito, já que ela interagiu com o texto, o que a capacitou a compreendê-lo de forma mais eficiente.

A leitura é uma porta que se abre para o universo. Através dela, obtém-se aprendizado e se consegue perceber e compreender, de maneira crítica e reflexiva, os eventos ao redor. Ler é fundamental para uma sociedade alfabetizada.

Entre os diversos conhecimentos adquiridos na escola, a leitura se destaca como um dos mais importantes, pois sem ela é inviável explorar os diferentes campos de estudo que esse ambiente proporciona. Adquirir conhecimento vai além de simplesmente decifrar as palavras; é necessário

envolver-se em um processo rico e complexo que abrange a compreensão do que se lê. Entender um texto significa captar seu significado, os acontecimentos, a narrativa e a ideia principal. Para fazer uma interpretação eficaz, é fundamental realizar uma leitura cuidadosa, prestando atenção às nuances e detalhes que contribuem para a compreensão completa do contexto.

Segundo Freire (1989), a leitura é um ato de empoderamento e transformação social. Ele argumenta que esse ato não deve ser encarado apenas como um exercício mecânico de decodificação, mas sim como uma atividade que possibilita uma compreensão crítica da realidade. O autor ressalta que, antes mesmo de se deparar com as palavras, o indivíduo já faz leituras do mundo ao seu redor, e o ato de ler deve criar uma conexão entre essas vivências e o texto.

Nas instituições de ensino, é frequente que os alunos enfrentem obstáculos na leitura e interpretação de textos. A maior parte deles lê de maneira mecânica e automática, sem perceber o significado do que estão lendo. Além disso, o interesse pela leitura está se tornando cada vez mais escasso, especialmente por conta dos inúmeros estímulos tecnológicos. Conseguir incentivar os alunos a redescobrirem o prazer pela leitura é um desafio para os educadores.

Conforme o Protocolo referente ao diagnóstico da causa da deficiência intelectual elaborado pelo Ministério da Saúde (Brasil, 2020), essa condição é definida por diversos fatores ligados ao conceito de inteligência e deve ser vista como um componente essencial na avaliação abrangente da pessoa. Ela se caracteriza por uma considerável diminuição das habilidades intelectuais, acompanhada de dificuldades no comportamento adaptativo, refletindo restrições em competências sociais e nas atividades diárias, com início durante a fase de desenvolvimento.

O aluno com DI enfrenta, além das particularidades da sua condição, os mesmos obstáculos que grande parte dos estudantes encontra nas escolas em relação à leitura e à compreensão de textos. Nesse contexto repleto de estímulos tecnológicos e visuais que capturam a atenção dos alunos, é fundamental adotar abordagens diversas que despertem a motivação e o interesse pela leitura. Para isso, é preciso implementar um ensino prático, inovador e dinâmico. Assim, é essencial desenvolver atividades em sala de

aula que ensinem estratégias de leitura, contribuindo para a interpretação e a construção de significados nos textos.

O ensino e a aprendizagem requerem abordagens que promovam a participação ativa e reflexiva dos estudantes nas atividades de leitura. Nesse cenário, as perguntas que antecedem a leitura se destacam como uma ferramenta pedagógica valiosa, pois ajudam a aprimorar a compreensão do texto, a autonomia do estudante e a capacidade de reflexão crítica. Essas perguntas, elaboradas antes da leitura, estimulam o conhecimento prévio dos alunos e despertam seu interesse, criando um ambiente propício para a formação de significados ao longo da interação com o material lido.

O trabalho educativo que utiliza perguntas prévias como ferramentas no processo de interpretação do texto possibilita ao estudante recuperar saberes anteriores e criar hipóteses durante a leitura. Solé (1998) argumenta que essas questões antecipatórias atuam como estímulos cognitivos que ajudam a ativar esse conhecimento prévio, guiando a leitura por meio de expectativas e metas definidas. Dessa forma, o aluno não se limita a ler, mas também se envolve de maneira crítica com o material.

Ademais, a utilização desse recurso contribui para a inclusão e a valorização da diversidade de culturas presentes no contexto educacional. Se elaboradas de maneira adequada, as questões antecipatórias levam em conta os conhecimentos pré-existentes dos estudantes e incentivam sua participação ativa, favorecendo uma abordagem mais justa no ensino da leitura.

No âmbito da Educação Inclusiva, a mediação intencional se revela fundamental para facilitar uma aprendizagem que faça sentido e se ajuste às necessidades cognitivas do estudante. Para a aluna com deficiência intelectual, essa mediação se torna ainda mais crucial, já que ajuda a estruturar o raciocínio, focar a atenção e facilitar a construção de significado durante a leitura. Ao introduzir antecipadamente temas, ideias ou contextos, o professor estabelece uma atmosfera mais acessível e acolhedora, onde a aluna se sente integrada ao processo e mais apta a interagir com o texto. Dessa forma, o ato de questionar antes da leitura não só melhora a compreensão, mas também solidifica relacionamentos e amplia as oportunidades de participação ativa da aluna na rotina escolar.

Sob uma nova ótica sobre o uso de questionamentos, Paulo Freire e Antônio Faundez (1985), em suas considerações no livro “Por uma pedagogia da pergunta”, enfatizam a relevância do questionamento como uma ferramenta fundamental no âmbito educacional. Segundo esses autores, o ato de ensinar não consiste em apenas transferir informações, mas sim em criar um ambiente que favoreça o pensamento crítico e a construção do conhecimento pelo aluno. Nesse cenário, as perguntas assumem uma posição central, pois incentivam o diálogo, a escuta atenta e a reflexão profunda. Assim, fazer perguntas vai além de simplesmente procurar respostas; trata-se de um exercício de curiosidade e liberdade que promove a consciência crítica e a autonomia do estudante.

Freire e Faundez (1985) destacam a importância de reintroduzir o ato de questionar nas instituições de ensino. Eles se referem não às perguntas que já vêm prontas, elaboradas pelo docente que possui a sabedoria, mas sim a um tipo de questionamento que estimule o aprendizado. De acordo com os autores, a indagação é o ponto de partida para a aquisição do saber, e conforme Carneiro (2013, p. 79), a proposta deles é que

[...] antes de tudo, o professor deveria ensinar a perguntar, pois é por via das perguntas que se pode sair em busca de respostas, o professor não deve dar respostas absolutas, pois não deixa que haja uma curiosidade nos ouvintes ou mesmo elementos por descobrir. Infelizmente o ensino atual é esse que já traz tudo pronto, e todo esse sistema de respostas prontas, vai inibindo a capacidade de perguntar.

As concepções dos autores ressaltam a técnica da pergunta antecipada como um instrumento de facilitação educacional. Ao enfatizar o diálogo, a escuta atenta e o reconhecimento do conhecimento pré-existente do estudante, promovemos uma educação que se fundamenta na realidade e nas vivências do aprendiz. Nesse contexto, as perguntas antecipadas atuam como um estímulo à participação, gerando interesse, ativando saberes anteriores e estabelecendo associações relevantes com o tema abordado. Para estudantes com deficiência, essa metodologia se mostra particularmente eficaz, pois valoriza suas experiências, respeita seus ritmos e favorece a construção do saber de forma acessível, rica em significado e acolhedora, contribuindo para uma aprendizagem mais inclusiva.

CONSIDERAÇÕES

À luz das reflexões feitas, das intervenções executadas e das observações coletadas durante o processo, é importante reafirmar que a DI, embora apresente desafios específicos à aprendizagem, não deve ser considerada um obstáculo ao desenvolvimento do estudante. Em vez disso, deve ser encarada como um convite a uma prática pedagógica sensível, atenta, criativa e intencional.

No contexto educacional, o papel do mediador é fundamental: somos nós, educadores, responsáveis por estabelecer caminhos que possibilitem o acesso ao conhecimento, respeitando o tempo, as habilidades e a maneira como cada aluno interpreta o mundo.

A mediação que resulta de uma observação cuidadosa e de uma escuta atenta é crucial para a construção de uma aprendizagem efetiva. Ao empregar estratégias como questões antecipatórias, fica evidente a capacidade de incentivar o estudante, facilitar a compreensão e, acima de tudo, aumentar sua autoestima e engajamento.

A experiência demonstrou que, quando a escola se compromete genuinamente com a inclusão, cada progresso, por menor que seja, se torna uma grande conquista tanto para o aluno quanto para o docente.

Durante as intervenções, percebeu-se um aumento no envolvimento da aluna com os textos e uma maior vontade de participar das atividades. No início, ela apresentava dificuldades em responder às questões, mesmo após a leitura. No entanto, com a continuidade dos atendimentos, começou a mostrar progresso na identificação das ideias principais e na capacidade de fazer inferências simples, especialmente quando os textos abordavam temas do seu dia a dia.

Percebeu-se, igualmente, uma maior liberdade ao descrever, utilizando suas próprias expressões, o que tinha entendido da leitura, mesmo que de maneira parcial. As questões prévias atuaram como um roteiro, orientando a leitura e ajudando a manter a concentração.

A prática mostrou que fazer perguntas prévias à leitura pode ser uma abordagem eficaz para alunos com DI, pois ajuda a ativar conhecimentos que já possuem e a focar em elementos-chave do texto. Apesar de

os progressos terem ocorrido de forma lenta, eles ressaltam a relevância de métodos educacionais planejados, adaptados e assistidos, com o objetivo de fomentar a inclusão e o desenvolvimento das competências de leitura.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Protocolo para o diagnóstico etiológico da deficiência intelectual**. Brasília: MS, 2020. Disponível em <https://is.gd/F8K5mt>. Acesso em: 18 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo, Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. 10ª ed., São Paulo: Editora Olho D'Água, 1997.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. Disponível em: <https://is.gd/kaxSS0>. Acesso em: 10 jun. 2025.

GLAZZMAN, B. **O desenvolvimento da criança com deficiência mental: uma perspectiva histórico-cultural**. In: REGO, T. C. (Org.). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 2000.

KATO, Mary A. **O aprendizado da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos da Defectologia**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1997.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics – 11th revision (ICD-11)*. Geneva: World Health Organization, 2019. Disponível em: <https://icd.who.int/en>. Acesso em: 18 jun. 2025.

A MATEMÁTICA RECREATIVA: CONCEPÇÕES E SEUS ASPECTOS

Maria da Conceição Alves Bezerra¹

INTRODUÇÃO

Jogos, quebra-cabeças matemáticos e Problemas Recreativos são atividades tão antigas quanto as civilizações. Ao longo da história, muitas dessas atividades foram transmitidas de geração em geração, preservando seu caráter lúdico e desafiador. Alguns Problemas Recreativos existem há milhares de anos, por exemplo, o *problema da compra do cavalo* e o da *bolsa*, os quais serão descritos neste trabalho. A presença dessas práticas ao longo da história é enfatizada por autores como Katz (2018) e Heeffer (2014), que evidenciam a relevância dos Problemas Recreativos desde os tempos antigos.

A Matemática Recreativa abrange um conjunto de tarefas, incluindo Problemas Recreativos, charadas, anedotas, truques de mágica, arte, quebra-cabeças, jogos matemáticos e outras tarefas de caráter lúdico-pedagógico (Bezerra, 2021).

Conforme Bezerra (2021), assim como Fanti e Suleiman (2012), entre os benefícios apontados, destaca-se a contribuição dos jogos para o aprimoramento da linguagem, do raciocínio lógico e da interação social. Esses aspectos criam um ambiente propício à construção do conhecimento, no qual os alunos podem defender seus pontos de vista, desenvolver o pensamento crítico e adquirir autoconfiança. Assim, a Matemática Recreativa se apresenta como uma abordagem metodológica em Educação Matemática, capaz de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais colaborativo.

De acordo com Segantini (2015), a Matemática Recreativa permite ao aluno despertar seu interesse, questionar, utilizar estratégias próprias, desenvolver formas de raciocínio, usar a criatividade, a imaginação e trabalhar em grupo. Além disso, a Matemática Recreativa promove a *inclusão*,

¹ Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática (UFRN). ORCID: <https://is.gd/kVerCE>

pois os Problemas Recreativos podem ser adaptados a diferentes níveis de habilidade e conhecimento, permitindo a participação dos estudantes.

Muitas tarefas recreativas têm raízes em diversas culturas – como enigmas árabes, jogos chineses e quebra-cabeças europeus – o que valoriza a diversidade e contribui para o reconhecimento das identidades culturais. Os jogos, desafios e enigmas também criam um ambiente de aprendizagem mais cooperativo, valorizando diferentes formas de pensamento.

A Matemática Recreativa favorece a *interdisciplinaridade*. Alguns Problemas Recreativos têm origem histórica, como o Problema do Gado e o Problema da Princesa Dido, o que permite sua integração às aulas de História da Matemática. Sua formulação, interpretação e resolução envolvem leitura, interpretação textual e argumentação lógica, conectando-se com as competências da Língua Portuguesa. Tarefas como a construção de mosaicos, mandalas, origamis e padrões geométricos integram conceitos de Geometria com arte e cultura visual.

Além disso, jogos digitais, desafios lógicos e simulações interativas promovem o uso de ferramentas tecnológicas, podendo ser articulados com a robótica e a programação. Sequências numéricas, como a Sequência de Fibonacci, proporções e padrões encontrados na natureza, também estabelecem pontes com conteúdos das Ciências e da Biologia.

A Matemática Recreativa ao proporcionar essas múltiplas conexões com outras áreas do conhecimento pode contribuir para o ensino da Matemática, emergindo como uma possibilidade de promover uma nova forma de ver e entender a Matemática, tornando-a mais contextualizada e integrada com outros saberes.

O objetivo deste capítulo² é descrever o significado e os aspectos da Matemática Recreativa a partir da concepção de Bártlová (2016), Nunes (2020) e Bezerra (2021), além de destacar sua presença nos tempos antigos, por exemplo, nos *problemas da compra do cavalo* e o da *bolsa*, com ênfase no trabalho de Katz (2018) e Heeffer (2014), os quais são fundamentais para esta investigação.

² Este trabalho apresenta uma versão ampliada do artigo intitulado *Matemática Recreativa e seu Aspecto Histórico*, publicado no XII Encontro Paraibano de Educação Matemática, realizado em novembro de 2023, na Universidade Federal da Paraíba – Campus I, em João Pessoa.

CONCEPÇÕES E ASPECTOS DA MATEMÁTICA RECREATIVA

Bártlová (2016) investiga a aceção do termo *Matemática Recreativa*, sua história, apresenta exemplos de Problemas Recreativos e faz considerações sobre seu uso no ensino da Matemática. A autora considera que a melhor definição de Matemática Recreativa é a proposta por Martin Gardner, segundo a qual se trata de qualquer parte da matemática que tenha um espírito de jogo.

Embora concorde com essa definição até certo ponto, Bártlová (2016) faz uma ressalva: pessoas diferentes terão opiniões distintas sobre o que consideram divertido na Matemática. Para alguns, isso pode incluir um sudoku, um quadrado mágico ou um jogo de xadrez. No entanto, um matemático profissional pode apreciar tópicos matemáticos avançados com o mesmo entusiasmo, considerando seu próprio trabalho uma forma de jogo. Dessa forma, torna-se difícil definir com precisão o que pertence ao campo da Matemática Recreativa.

De acordo com Bezerra (2021) e Bártlová (2016), a Matemática é considerada recreativa quando apresenta um aspecto lúdico que possa ser compreendido e apreciado por não matemáticos. No entanto, as autoras reconhecem que essa definição ainda é imprecisa, pois poderia abranger quase todos os tipos de Matemática, tornando-se, assim, muito ampla.

Com base no estudo de Bártlová (2016), Nunes (2020, p. 23) enunciou uma definição de Matemática Recreativa:

[...] é uma parte da matemática de sempre, a matemática séria que carrega um traço de diversão. Nela se entrelaçam quatro aspectos de fronteiras indefinidas que podem ser assim nomeados: aspecto científico-popular; aspecto de entretenimento, diversão; aspecto pedagógico e aspecto histórico.

Esse enunciado indica que há uma compreensão do que se entende por Matemática Recreativa e, além disso, destaca o tipo de abordagem Matemática que se pretende adotar, considerando ao menos quatro aspectos relevantes.

- a. Uma Matemática científico-popular, ou seja, capaz de atrair a atenção de pessoas que não são matemáticos profissionais.
- b. Uma Matemática divertida.
- c. Uma Matemática que favorece a criação de práticas pedagógicas inovadoras.
- d. Uma Matemática histórica, cujas origens remontam ao surgimento da própria Matemática.

Bezerra (2021), por sua vez, compreende a definição de Matemática Recreativa a partir de quatro aspectos principais: *científico-popular*, *divertido (entretenimento)*, *pedagógico* e *histórico*. Segundo Bezerra (2021, p. 67), “[...] os aspectos estão interligados e influenciam uns aos outros. Os quatro aspectos se sobrepõem consideravelmente, de forma que não há limites claros entre eles e a Matemática séria”. Para a autora, a Matemática Recreativa situa-se em uma fronteira indefinida entre esses quatro aspectos, o que revela sua complexidade e versatilidade.

Vejamos, a seguir, o que se entende por cada um destes aspectos. No primeiro, o *científico-popular*, Bezerra (2021), afirma que é ele quem torna a Matemática Recreativa divertida e acessível ao público. Ou seja, os problemas correspondentes devem ser compreensíveis para um leigo interessado, ainda que suas soluções possam ser mais complexas. Nesse sentido, a Matemática Recreativa pode ser entendida como uma abordagem que torna a Matemática séria mais compreensível ou, ao menos, mais palatável (Bártlová, 2016; Bezerra, 2021).

Grande parte da análise combinatória surgiu de jogos e quebra-cabeças. Bártlová (2016), justifica isso pelo fato de que os problemas combinatórios, apesar de desafiadores, não exigem conhecimentos matemáticos avançados; geralmente, sua resolução demanda apenas paciência, persistência, imaginação e intuição. A autora, menciona como exemplos de Problemas Recreativos de combinatória: o quebra-cabeça do anel, o Problema de Josefo, o quebra-cabeça da Torre de Hanói e os Problemas de travessia de rio. Vale ressaltar que nem todo problema matemático é um Problema Recreativo.

O desenvolvimento da teoria da probabilidade teve origem na Matemática Recreativa, isto devido aos jogos de azar (Bártlová, 2016). A autora considera que a probabilidade deveria ser vista como um dos

mais importantes campos do conhecimento humano, pois está repleta de resultados e paradoxos surpreendentes – mais do que qualquer outro ramo da Matemática –, devido ao nosso senso de risco e aos muitos aspectos do acaso que exigem boas estimativas de resultados.

No segundo aspecto – o *divertido* (*entretenimento*) –, de acordo com Bártlóvá (2016), trata-se daquele que faz com que a Matemática Recreativa seja utilizada como um desvio voltado para a diversão. Por exemplo, um dos proeminentes matemáticos contemporâneos dessa vertente, Ian Stewart, enxerga o papel da Matemática Recreativa exatamente nesse sentido: ele busca ver a matemática como uma fonte de inspiração e alegria. Com frequência, escreve em seus livros que a matemática divertida é justamente aquela parte que não é ensinada na escola. Essa mesma perspectiva foi defendida por Martin Gardner, que, além disso, acreditava que a matemática ensinada na escola também deveria ser divertida, ao menos até certo ponto.

No aspecto, o *divertido* (*entretenimento*), Bártlóvá (2016) divide a Matemática Recreativa em três campos independentes: jogos matemáticos, quebra-cabeças matemáticos e Problemas Recreativos. Segundo a autora, um jogo é considerado matemático quando suas regras, estratégias e resultados são definidos por parâmetros matemáticos claros, embora não exija conhecimentos matemáticos profundos. Jogos de estratégia e de azar, por exemplo, são tão antigos quanto a civilização humana. Os jogos de azar, em particular, ganharam relevância a partir da Idade Média e impulsionaram o desenvolvimento da teoria da probabilidade por Pascal e Fermat, em 1650.

Por outro lado, os quebra-cabeças matemáticos exigem habilidades específicas, como pensamento lógico, aplicação de padrões e destreza. Exemplos clássicos incluem o Cubo de Rubik, os Anéis Chineses, a Torre de Hanói e o Relógio de Rubik. Muitos cientistas renomados, como Leonhard Paul Euler (1707 – 1783), George Howard Darwin (1845 – 1912) e John Tyndall (1820 – 1893), iniciaram seu interesse pela matemática por meio de quebra-cabeças, desenvolvendo, ao longo dos anos, habilidades para enfrentar problemas mais complexos.

Sam Loyd (*apud* Bártlóvá, 2016, p. 7) “[...] observa que um aluno que rejeita Álgebra ou raízes quadradas pode se interessar por enigmas

que envolvem exatamente os mesmos conceitos”. Para Bártlová, esse é um indício de que o sistema educacional muitas vezes falha em despertar o interesse dos estudantes pela Matemática, levando muitos a rejeitá-la assim que concluem os estudos. No entanto, se o ensino fosse mais envolvente e agradável, a Matemática poderia se revelar surpreendente.

Independentemente de estarmos jogando, resolvendo um enigma ou enfrentando um problema, utilizamos paciência, persistência e raciocínio – habilidades essenciais também na pesquisa. Por isso, Bártlová (2016) e Bezerra (2021; 2023) defendem que a Matemática Recreativa deve ser valorizada como recurso pedagógico em sala de aula.

No terceiro aspecto – o *pedagógico* – a Matemática Recreativa pode ser utilizada com fins educacionais, apresentando grande potencial pedagógico (Bezerra, 2021). Elementos hoje considerados recreativos já estavam presentes na Matemática antiga, e essa relação se mantém até os dias atuais. Exemplos disso são problemas clássicos como o da *bolsa* e o do *cavalo*, mencionados neste trabalho.

Segundo Bártlová (2016), a memorização de fórmulas sem compreensão leva os estudantes a desenvolverem aversão à Matemática. Como alternativa, ela propõe a resolução de bons problemas em sala de aula, favorecendo uma aprendizagem mais colaborativa. É nesse contexto que a Matemática Recreativa se destaca, pois oferece uma variedade de problemas que podem ser adaptados conforme o nível da turma, com alterações nos dados, elementos ou objetivos. Além disso, os quebra-cabeças matemáticos geram forte motivação intrínseca e podem despertar o interesse dos alunos, promovendo atitudes positivas também em relação a outras áreas da Matemática.

Por fim, o aspecto *histórico* sempre teve um papel importante na História da Matemática, sendo responsável pela origem de teorias e conceitos que não existiriam sem a contribuição da Matemática Recreativa (Bártlová, 2016). Embora seja impossível determinar com precisão a origem da Matemática Recreativa, sabe-se que muitos de seus problemas são extremamente antigos e funcionam como marcadores históricos, permitindo rastrear o desenvolvimento e a disseminação do conhecimento matemático ao longo do tempo e em diferentes culturas.

Portanto, nos séculos passados, a maioria dos problemas matemáticos era proposta principalmente por prazer intelectual. Com o tempo, muitos desses Problemas Recreativos passaram a integrar o desenvolvimento de novos ramos da Matemática. A História da Matemática é rica em enigmas, jogos e desafios que, ao atraírem o interesse de cientistas, revelaram conexões significativas com áreas como Geometria, Teoria da Otimização, Análise Combinatória e Teoria dos Números.

OS PROBLEMAS RECREATIVOS: DO CAVALO E DA BOLSA

Nos Problemas Recreativos – especificamente os *problemas do cavalo e da bolsa* –, é possível observar a inter-relação entre os aspectos: científico-popular, divertido, pedagógico e histórico.

Segundo Høyrup (2016), desde a Antiguidade, Problemas Recreativos acompanhavam as caravanas como forma de entretenimento. Em consonância, Katz (2017), em artigo publicado na revista *Convergence* da Mathematical Association of America (MAA), intitulado *Recreational Problems in Medieval Mathematics*, composto de 4 partes: Men Buying a Horse; Men Finding a Purse; Conclusions and Questions; e References.

De especial interesse para nós são as duas primeiras partes. No primeiro, Katz mostra como o *problema da compra de um cavalo* foi estudado por diversos matemáticos ao longo da história, incluindo Diofanto, Abu Bakr al-Karaji, Leonardo de Pisa, Jordanus de Nemore, Ahmad ibn al-Banna, Levi ben Gerson e Elijah Mizrahi. No segundo, o *problema de uma bolsa* encontrada é explorado a partir das soluções de Mahavira, Leonardo de Pisa e Levi ben Gerson, dentre outros.

Como destacam Heeffer (2014), Katz (2018) e Nunes (2020), esses enunciados – presentes desde a matemática antiga – não apenas ilustram a riqueza histórica da Matemática Recreativa, mas também reforçam seu valor como recurso pedagógico e cultural, capaz de despertar o interesse por conceitos matemáticos fundamentais de forma lúdica e acessível.

A seguir, apresentamos os *problemas do cavalo e da bolsa*.

Homens que compram um cavalo – Três homens querem comprar um cavalo em comum. O primeiro diz aos outros dois que se eles lhe derem uma fração fixa (digamos $\frac{1}{3}$) do seu dinheiro, então, com o dinheiro que já tem, ele pode

comprar o cavalo. O segundo diz ao primeiro e terceiro que se eles lhe derem alguma outra fração fixa (digamos $1/4$) do seu dinheiro, então, com o dinheiro que já tem, ele pode comprar o cavalo. E o terceiro diz ao primeiro e segundo que, se eles lhe derem uma fração fixa ainda diferente (digamos $1/5$) do seu dinheiro, então, com o dinheiro que já tem, ele pode comprar o cavalo. Quanto custa o cavalo? (Nunes, 2020, p. 56).

Homens que encontram uma bolsa – Três (ou dois ou mais) homens encontram uma bolsa. O primeiro diz que, se ele pegasse a bolsa, então, com o dinheiro que já tinha, ele teria um certo múltiplo da soma do que os outros tinham. O segundo diz que, se ele pegasse a bolsa, então, com o dinheiro que tinha, ele teria outro múltiplo da soma do que o primeiro e o terceiro tinham. Similarmente, o terceiro diz que, se ele pegasse a bolsa, então, com o dinheiro que tinha, ele teria um terceiro múltiplo da soma do que o primeiro e o segundo tinham. Quanto dinheiro cada pessoa tinha originalmente e qual a quantidade de dinheiro na bolsa? (Nunes, 2020, p. 57).

Katz (2017) procura evidenciar o extenso percurso geográfico e temporal dos dois problemas, que, ao longo dos séculos, surgiram sob diferentes roupagens, sempre despertando a curiosidade de matemáticos. Esses mesmos problemas também são encontrados no artigo publicado na *Revista Brasileira de História da Matemática* (RBHM) por Lopes (2017), no qual são analisadas as *Propositiones ad Acuendos Juvenes*, de Alcuíno de York, e no trabalho de Nunes (2020).

Os problemas apresentados pertencem ao período medieval (476 – 1492), mas, como veremos, reaparecem em diferentes épocas e locais. Katz (2017) observa que esses problemas parecem sofisticados demais para terem surgido de forma independente, embora essa hipótese não possa ser descartada. No entanto, é mais plausível supor que tenham sido transmitidos por viajantes e mercadores, circulando de região em região e de geração em geração. Muitas vezes, eram levados sem solução, pois o principal objetivo era o entretenimento e a curiosidade intelectual que despertavam.

É interessante, contudo, seguir Katz no seu exame das soluções históricas deste problema. As soluções que ele analisa são.

- a. A solução do *problema da compra do cavalo* proposta por Diofantus, datada do século. III d. C.
- b. A solução deste mesmo problema por Abū Bakr al-Karaji em Bagdá, datada no século XI.
- c. O terceiro autor mencionado por Victor J. Katz é Leonardo de Pisa, o Fibonacci. A solução de Leonardo aparece dois séculos depois, ou seja, no século XIII.
- d. A solução de Jordanus Nemore aparece pouco tempo depois da solução de Leonardo de Pisa, ainda no século XIII.
- e. Por volta de 1330, aparece a solução de Ahmad ibn al-Banna no norte da África. Ele resolve o problema utilizando incógnitas.
- f. A solução também aparece na obra de Levi ben Gershon no sul da França, em 1321, “Ma’ase Hoshav” (A arte da calculadora).
- g. Mais ou menos 200 anos depois, aparece a solução de Elijah Mizrahi, em Constantinopla.

De acordo com Victor Katz (2017), Elijah Mizrahi escreveu um livro de aritmética e, dentre os problemas que ele apresenta, há o problema de três homens comprando um peixe, mas, ao contrário de Fibonacci e outros, Mizrahi nomeou os homens: Reuven, Simon e Levi foram ao mercado de peixe e encontraram um peixe. Reuven disse a seus amigos: Se eu desse todo o meu dinheiro, e cada um de vocês desse metade do seu, poderíamos comprar o peixe. Simon respondeu e disse: Se eu desse todo o meu dinheiro, e cada um de vocês desse um terço do seu, nós poderíamos comprar o peixe. Levi respondeu e disse: “Se eu desse todo o meu dinheiro, e cada um de vocês desse um quarto de vocês, nós poderíamos comprar o peixe. Qual é a razão entre o dinheiro deles, isto é, a razão de cada um deles?” (apud Wagner, 2016, p. 252-253).

Os *problemas do cavalo* e da *bolsa* são essencialmente idênticos. Katz (2017) afirma que, estes problemas aparecem também em outros lugares, mas, a questão que não quer calar é a seguinte: “como é que estes problemas viajam?”. Ele diz que não há evidência direta para responder a essa pergunta. Segundo esse autor, os problemas são essencialmente idênticos em trabalhos, separados por tempo e distância (embora por vezes com diferentes constantes). Além disso, os métodos de solução têm uma variação considerável.

Alguns autores atacam esses problemas em uma forma algébrica, enquanto outros usam mais métodos aritméticos. Às vezes, os problemas são abstratos e, outras vezes, estão ligados a uma história. Para Katz (2018), é difícil acreditar que esses problemas foram inventados do zero: é mais fácil concordar que as ideias dos problemas tenham sido levadas para outros lugares por meio dos viajantes, portanto, ele imagina viajantes entre o leste e oeste levando conhecimento desses problemas, muitas vezes até sem solução.

Katz (2017) observa que em todas as soluções produzidas deste problema há algo em comum: é um problema indeterminado com múltiplas soluções. No entanto, percebe-se que na maioria dos casos, foi dada apenas uma solução. Katz (2017) argumenta que isso, às vezes, acontece devido à escolha de um valor para uma das incógnitas, reduzindo-o a um conjunto de três equações em três incógnitas (que possui uma única solução).

Segundo Heeffer (2014), muitos dos Problemas Recreativos que conhecemos hoje são datados de muitos anos atrás, remontando, assim, à história. Heeffer (2014) lembra da pesquisa de Diaconis e Graham (2012, p. 106-114, apud Heeffer, 2014, p. 401), traçando a história de um problema popular de adivinhação de três objetos, encontrado nos livros de Prévost (1584) e de Bachet (1612). No entanto, depois de 20 anos de pesquisa, eles descobriram que o problema é recorrente nos manuscritos do século XV e aparece até em fontes anteriores.

Isso não ocorre somente com o problema de adivinhação de três objetos, mas, ao contrário, são vários os problemas popularmente conhecidos hoje que aparecem em culturas e regiões geográficas muito diferentes e até em anos distintos.

Heeffer (2014), cita o problema da escada deslizante, no qual aparece em cinco culturas e práticas matemáticas bem diferentes, além de ser um problema que abrange mais de 3 milênios. O problema aparece em diferentes culturas e em diferentes épocas, com variadas contextualizações (variando de acordo com a região), entretanto, a essência do problema é a mesma.

Heeffer (2014) justifica este fato (o aspecto multicultural da Matemática Recreativa) pela facilidade de embutir o conhecimento matemático em histórias folclóricas, enigmas e truques. Assim, muitos dos problemas matemáticos foram disseminados através das conexões mercantis e rotas comerciais, sendo adaptadas de acordo com os contextos culturais e épocas.

Os Problemas Recreativos utilizados na época da Renascença (século XIV – século XVI) facilitaram a memória, a educação e a tradição, além de fornecer uma justificativa para as atividades práticas envolvidas. Os problemas deveriam ser usados em virtude do seu aspecto educacional e para serem lidos em voz alta, a fim de que, os alunos escrevessem e respondessem. Com base nos argumentos destacados por Katz (2017) e Heefer (2014), não é estranho afirmar que a Matemática Recreativa é uma atividade já praticada desde a antiguidade.

Deste modo, percebe-se a relação dos aspectos da Matemática Recreativa nos problemas mencionados anteriormente. No aspecto *divertido*, os problemas existiam para o prazer, contudo, alguns perderam este caráter pelo desenvolvimento da matemática. No aspecto *histórico*, estes problemas são datados de muito tempo atrás. Além disso, temos o aspecto *científico-popular*, pois, estas dificuldades são populares e capazes de atrair a atenção de um leigo, como o caso dos viajantes e mercadores citados nos problemas já mencionados, por fim, o *aspecto pedagógico*, pois, podemos utilizá-los em sala de aula para o ensino e aprendizagem de Matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentamos as concepções e os aspectos da Matemática Recreativa, além de destacarmos sua presença desde os tempos antigos. Para isso, os estudos de Katz (2018) e Heefer (2014) foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

Concluimos que muitos dos Problemas Recreativos conhecidos hoje são datados de séculos atrás; além disso, esses problemas se disseminaram com viajantes e mercadores, sendo transmitidos de lugar em lugar, de época em época, muitas vezes sem solução, pois o mais importante era o entretenimento e a curiosidade que despertavam. Assim, é possível perceber a relação entre os quatro aspectos da Matemática Recreativa, conforme a definição adotada neste trabalho, e os Problemas Recreativos e Históricos analisados.

Nosso propósito foi caracterizar a Matemática Recreativa quanto à sua conceituação e diversidade, o que nos permitiu enunciar uma definição própria para esse campo. Para isso, adotamos as contribuições de

Bártlová (2016), Nunes (2020) e Bezerra (2021), cujos estudos forneceram elementos suficientes para a construção dessa definição.

Portanto, a Matemática Recreativa está presente desde os primórdios, e é fundamental considerar seu contexto histórico. Nos séculos passados, muitos problemas matemáticos existiam, principalmente, para proporcionar prazer e estimulação intelectual. Com o passar do tempo, entretanto, diversos desses Problemas Recreativos contribuíram para o desenvolvimento de áreas importantes da Matemática.

REFERÊNCIAS

- BÁRTLOVÁ, T. **History and current state of recreational mathematics and its relation to serious mathematics**. Doctoral thesis. Charles University in Prague. Faculty of Mathematics and Physics. Department of Mathematical Analysis. Prague, 2016.
- BEZERRA, M. C. A. MATEMÁTICOS, AUTORES E OBRAS: contribuições na divulgação da Matemática Recreativa. **Anais** [do] XV Seminário Nacional de História da Matemática (SNHM). Maceió, AL: UFAL, 2023.
- BEZERRA, M. C. A. **A Matemática Recreativa e suas potencialidades didático-pedagógicas à luz da Teoria da Objetivação**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Natal, RN, 2021.
- FANTI, E. L. C.; SULEIMAN, A. R. Jogos Matix e Senha: motivando conteúdos da 2ª série do Ensino Médio. In: Congresso Nacional 70 de Matemática Aplicada e Computacional, XXXIV, 2012, São Paulo. **Anais**. p. 321-327.
- HEEFFER, A. How algebra spoiled recreational problems: A case study in the cross-cultural dissemination of mathematics. **Science Direct**. Rio de Janeiro, v. 41, n. 4, p. 400-437, nov. 2014.
- HOYRUP, J. Embedding: Multipurpose Device for Understanding Mathematics and its Development, or Empty Generalization? **Springer**. In: Selected Essays on Pre- and Early Modern Mathematical Practice. set. 2019.
- KATZ, V. J. Recreational Problems in Medieval Mathematics - Men Buying a Horse. **Mathematical Association of America**. Washington, 2 maio 2018.
- KATZ, V. J. Recreational Problems in Medieval Mathematics - Men Finding a Purse. **Mathematical Association of America**. Washington, 2 maio 2018.
- KATZ, V. J. Recreational Problems in Medieval Mathematics - Conclusions and Questions. **Mathematical Association of America**. Washington, 2 maio 2018.
- SEGANTINI, C. **Problemas Recreativos na Obra o Homem que Calculava, de Malba Tahan, e a Resolução de Problemas**. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, 2015.

AS NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS, EXPERIÊNCIAS COM AS INTELIGÊNCIAS ARTIFICIAIS E O CONHECIMENTO DE DESIGN COMO ARGUMENTO PARA INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGOS INTRODUTÓRIOS

Maria Teresa Lopes¹
Luciana Lopes Freire²

INTRODUÇÃO

Este capítulo de livro é uma apresentação de parte das discussões que envolvem a pesquisa cujo projeto se intitula: **a discussão introdutória dos pressupostos formativos e curriculares da educação superior brasileira em relação a teoria da design educação, que visa a promoção de uma licenciatura em design**, que está sendo realizada na Universidade Federal de Pernambuco, no Campus Acadêmico do Agreste, localizado na cidade de Caruaru, por meio do Grupo de Estudos em Formação do Olhar - GEFOL, coordenado pelas professoras Teresa Lopes e Luciana Freire.

Nesse capítulo trazemos como objetivo geral, o mesmo que é proposto no projeto guarda-chuva citado acima, que é: **entender a formação dos professores e professoras das licenciaturas brasileiras, por meio de seus pressupostos basilares educacionais e as teorias do design, para propor a discussão de uma licenciatura em design no Agreste pernambucano**, que nos conduziu para atender as demandas da discussão do seguinte objetivo específico: **articular o design como um conhecimento interdisciplinar e inovador no campo da educação superior brasileira**.

Contudo, trazemos uma pergunta de pesquisa que diferencia esse capítulo do restante trabalhado no GEFOL, e confere o seu texto inédito, que consiste em investigar: **de que forma as novas tecnologias digitais Inteligência Artificial (IA) e o design como argumento para inovação**

¹Pós-doutoranda em Design Educação (PUC-RJ). Pós-doutorado em Semiótica (Université Sorbonne, Paris). Doutora em Design (UFPE) com Sanduíche na Université Sorbonne de Paris. CV: <https://is.gd/7iPlx4>

²Doutorado em Engenharia Industrial (Universidade do Minho). CV: <https://is.gd/GfFmbI>

tem se integrado na formação docente? Por causa dessa diferenciação, os nossos objetivos específicos são particulares, denotando uma trajetória única que visa contribuir para as descobertas do estudo macro o qual coordenamos.

Assim, temos como objetivos específicos: (a) Discutir a inovação na formação de professores; (b) Fomentar o professor das licenciaturas como agente de inovação em ambiente escolar; (c) Promover o entendimento do conhecimento de design como argumento para inovação na formação docente; (d) Analisar o fenômeno das IAs dentro do campo da educação; (e) Refletir sobre as possibilidades das novas tecnologias digitais no campo da formação docente.

Com base nesse conjunto de pressupostos é que apresentaremos a alteração a seguir e afirmamos que apresentamos um conteúdo interdisciplinar, que ora parte do campo do design e chega ao da educação. Fazendo uma discussão sobre o que se trata a relação do design e a formação docente, discutindo o tipo de inovação que estamos articulando para tanto e gerando o entendimento das afinidades da tecnologia e as ferramentas de IAs e a relação com o campo da educação.

QUAL O CONCEITO DE INOVAÇÃO TRAZEMOS PARA NOSSA DISCUSSÃO E QUAL A SUA RELAÇÃO COM O DESIGN?

O conceito de inovação é algo que tem um espectro de sentidos amplo, ela pode ser tomada como processos para formação de indivíduos (metodologias inovadoras), pode ser abraçada do ponto de vista das decisões políticas (públicas e privadas de/para inovação) e ainda se tomar como perspectiva para o processo de tomada de decisão das atividades projetuais diversas (inovação projetual), por exemplo. É desse ponto de partida que surge a sua ligação com o conhecimento de design, nos aspectos aqui destacados, e notadamente, os metodológicos e de projetos.

A inovação pode ser entendida sob a perspectiva da mudança, como algo essencialmente social, mesmo quando o paradigma é a produção tecnológica. Pois a tecnologia, o pensamento artificial (pressuposto do design) é algo intrinsecamente humano. A inovação tanto pode se articular com as mudanças de mercado, quanto com as relacionadas a ambiência escolar, guardando as devidas atribuições. Não existe somente a inovação tecnoló-

gica, existe a social, a política, a comercial, a administrativa, a educacional, entre outras. E mesmo o design estando ligado as mudanças por meio da tecnologia, nada impede de o acionarmos na perspectiva social, e o levarmos para provocar transformações na forma de se aprender e se ensinar.

Trazemos o pensamento de design para essa discussão sobre inovação, pois ele é algo que, desde a modernidade, auxilia na exploração de soluções para problemas complexos. Ele pode contribuir desde a criação de um cartão de visitas – Design Gráfico (impresso) – até o desenvolvimento de aplicativos – UX³ (*User Experience*) e UI⁴ (*User Interface*), por exemplo. O pensamento de design apresenta nas vertentes mais contemporâneas, um processo de tomada de decisões com o foco no ser humano, com uma abordagem criativa, a partir de processos colaborativos e de interação. Contudo, argumentamos a favor de uma aproximação do design com a formação docente, por intermédio da inovação. E fazemos isso, centrando esforços, na figura do professor, pôr o entendermos como um agente velado na cultura material e gráfica escolar, Lopes, M.T. (2009).

Assim, o processo de inovação que está sendo proposto aqui toma o papel e o indivíduo professor/professora como o principal agente desse processo, para o ambiente escolar, já demonstrado por Barbosa⁵, N. C. P. (2019). Mais do que dominar o saber de habilidades instrumentais e instrucionais de um aplicativo, o que se coloca como destaque é como e quem transforma esse tipo de competência e destreza, em relações de ensino e aprendizagem, em formações humanistas para o sensível e em princípios éticos conformadores das gentes.

Nesse sentido, precisamos pensar que o conhecimento, diante da sociedade da informação em que vivemos, não é mais “estável” como antes, mas está em constante mudança. Isso implica numa nova visão sobre o papel do professor,

³ Experiência do usuário é um conceito, originalmente, descrito por Norman (2002), como toda a completude existente nas relações entre o usuário, os artefatos e o contexto de uso, onde estão.

⁴ *User interface* é um conceito que se faz presente em várias áreas de pesquisa, como superfície de diálogo com o usuário. Mas, em design, em especial, o termo tende a se referir às interfaces digitais. (Cumpre dizer que esta explicação é uma interpretação das autoras).

⁵ O texto escrito neste item toma como base para seus argumentos a pesquisa realizada por essa autora e coorientada por Lopes, M.T. que se intitula: O professor como agente de inovação no ambiente escolar e a relação design/educação como fundamento para o novo. Essa pesquisa está registrada como dissertação no repositório de teses e dissertações da Universidade Federal de Pernambuco.

já que esse não é mais visto como o grande detentor do conhecimento (BARBOSA, N. C. P., 2019, p. 26).

Quando a referida autora marca essa posição crítica ao papel do/da educador/educadora, na contemporaneidade, precisamos ponderar que a relação de provedor/provedora central do conhecimento no ambiente escolar – um paradigma anterior ao surgimento da internet –, se fragiliza. Hoje todo esse saber acumulado pelos professores/professoras é partilhado na sociedade, muitas vezes em concorrência com redes sociais, com aplicativos como WhatsApp e diversas ferramentas de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) que ao mesmo tempo em que aceleraram e ampliam o acesso à informação, dão a sensação de que, por termos muita informação eletrônica, sabemos muito mais, o que nem sempre é verdadeiro. A referida autora ainda aprofunda o sentido fundamental do papel dos docentes, com relação a inovação, quando afirma:

Apesar de ser um processo exigente, é a partir da potência do papel do professor que se encontra a nossa melhor chance de estabelecer mudanças efetivas na educação e o seu poder se solidifica, no seu envolvimento **(no fazer esse professor se sentir envolvido)** no processo de observação, de pesquisa e de concepção de novas representações e novas práticas. (BARBOSA, N. C. P., 2019, p. 27) *Grifo nosso.*

Colaborando com esse pensamento, acrescentamos que é a partir da formação do olhar⁶ do docente que acontecem os movimentos pedagógicos de ampliar, ressignificar e fazer com que esse novo (centrado no ato ou no efeito de inovar) sobre o vigente, ou o rompimento total com a ordem vigorante, se transforme em didática, em atividades formadoras, em relações de aprendizagem e no amadurecimento dos/das docentes para enxergarem nas suas próprias experiências, ou seja, no seu olhar, as possíveis articulações das suas ações formativas inovadoras. É na figura do/da educador/educadora e na articulação da inferência de seus alunos/alunas que reside um campo enorme de potencialidades para a inovação, e não somente, no artefato que recepciona e media a novidade.

⁶Formação do olhar é um processo de ensino e aprendizagem, que nesse caso depende da figura de um mediador discursivo (no caso um professor), que ocorre por meio do uso e do agenciamento de imagens. Imagens estas que são entendidas como manifestação e materialização em aparência de um discurso visual. Essa formação prevê etapas de leitura, análise e crítica do corpo de significação em que essas imagens se estruturam, que assim se organizam para articular a emancipação da pessoa que faça parte desse processo. (LOPES, M.T., P. 469, 2014)

Oliveira e Courela (2013) e Barbosa, N. C. P. (2019), defendem o papel dos professores e professoras diante das transformações em ambiente formativo ao afirmarem que não pode existir inovação sem os inovadores, e assim questionam a ideia de que a inovação pode vir de “cima para baixo”, sem considerar o papel do/da docente, por exemplo. Paralelo, é preciso destacar também, a importância do contexto em que se insere o/a educador/educadora e o problema a ser solucionado por meio da inovação no ambiente escolar, e, assim, entender os níveis de colaboração dos agentes cognoscentes do processo. Além disso, os/as educadores/educadoras, precisam ser empáticos as questões de aprendizagem dos seus alunos/alunas, além das necessidades dispostas e possíveis relacionadas a quem vai receber a inovação e experienciar esse processo.

Devemos compreender que os/as docentes buscam inovar no seu dia a dia, na medida em que produzem seus materiais didáticos ou quando buscam novas metodologias de ensino, isso é estruturante da produção de tarefas deles, e isso eles fazem nas condições mais adversas de trabalho. Os processos de inovação em um ambiente escolar deflagram processos de transformação e ressignificação na sala de aula, e tem na figura do professor/professora, o profissional que tanto pode mediar inovações incrementais, ou seja, as que modificam somente alguns parâmetros do contexto; quanto as disruptivas, que rompem com a ordem significativa abruptamente, movendo o desejo para o inesperado.

Assim, podemos contextualizar esse texto afirmando que ensinar design para os professores e professoras, amplia o leque de possibilidades para que a compreensão do seu papel possa estar além de serem agentes da cultura material e gráfica escolar, para que eles também possam ser entendidos como agentes de/para inovação nesse contexto. Acreditamos nesse princípio, pois entendemos que o conhecimento de design rompe com o paradigma tradicional da educação, em que o foco é a passagem do conhecimento – como se nesse processo existissem apenas dois polos comunicacionais: alunos/alunas e professores/professoras.

Para finalizar, devemos compreender que o design é um caminho possível para que a inovação chegue à escola e aos demais ambientes de ensino e aprendizagem, pois ele, histórica e socialmente, é um conhecimento que abriga processos de inovação em sua essência e por isso não deve ficar longe da sala de aula, muito menos do/da docente.

PARADIGMAS E PARADOXOS ENTRE INOVAÇÃO E TECNOLOGIA, NA ÁREA DE DESIGN

É importante discutirmos, de forma direcionada, questões relacionadas as tecnologias, contemplando os temas relacionados aos paradigmas e paradoxos presentes no design e na formação de professores. Por vezes, as tecnologias são inseridas, sem uma formação prévia, no universo dos/das docente, sem qualquer preparo para recebê-las. É comum ver nas escolas, universidades etc., o paradigma do professor como o profissional capaz de saber tudo sobre tudo, ou de aprender e ensinar qualquer tema.

De fato, os professores, em especial no Brasil, parecem nascer com um tipo de chip do “sou capaz e vou dar conta”, como se isso fosse parte da sua vocação. Então nos deparamos com discussões bem preocupantes, aqui, pois a vocação é algo bem diferente da prática docente. Esta reflexão entra numa outra seara que nem cabe nos objetivos do capítulo. Mas convém pensar: Até onde iremos com esta “aura da vocação”? Ou... até onde deveríamos ir, dentro do contexto da tecnologia?

Assim, podemos refletir que as novas tecnologias, logo, não serão tão novas, assim. O problema talvez seja o fato de que, quando começamos a aprendê-las e vivenciá-las, chegam outras mais, parecendo um ciclo sem fim. Então... se a cada “nova” tecnologia, tudo for denominado como inovação temos um cenário onde tudo é; e a nossa visão sobre o tema se torna paradoxal.

O primeiro fato que nos desperta atenção é pontuar que, em termos de inovação, de um modo mais objetivo - considerando o dia a dia das instituições de ensino – infere-se que os/as professores/professoras já fazem inovação tecnológica com os recursos que eles/elas possuem e no contexto trabalhado. Ou seja; se eles/elas só têm um celular e um pincel colorido, eles/elas vão lecionar fazendo uso destas tecnologias analógicas. Sim, são tecnologias analógicas. E se ele/ela tem um smartphone, eles/elas vão acabar fazendo uso de tecnologias digitais, à medida que se utilizam de sites e de aplicativos, independente da forma com que, empiricamente, o conhecimento de design é aplicado e independente da experiência que o usuário (alunos/alunas) irá vivenciar.

De acordo como Norman (2002) cujos estudos e teorias sempre constam no site Intercatio-design.org (2025):

O design de experiência do usuário (UX) é o processo que as equipes de design utilizam para criar produtos que proporcionem experiências significativas e relevantes aos usuários.

O design de UX envolve o design de todo o processo de aquisição e integração do produto, incluindo aspectos de branding, design, usabilidade e funcionalidade. (<https://www.interaction-design.org/literature/topics/ux-design>, 2025)

O design da experiência tem sido respeitado, por exemplo, pelas tecnologias de inteligência artificial, o que nos leva a considerá-la como inovação em tecnologia. Mas a IA, sozinha não é “A” inovação. Dizer isto, seria como querer tratar a aplicação de inteligência artificial (IA) como uma nova tecnologia, em relação a tudo. E não é bem assim. Sabemos que a IA tem sido estudada, desde os anos 1950, mas só agora temos máquinas capazes de gerar o que idealizamos, antes. Ou seja, tecnologia para tecnologia. Existem dezenas de estudos de autores de design que tratam a tecnologia como meio pelo qual, esse conhecimento, fará a revolução do século XXI, mas eles só consideram inovador o uso que se faz dela, como citado nos artigos organizados por Megido (2018).

Conforme observado no livro *Design, a revolução do Século XXI* a inovação e design caminham lado a lado. Os Megido et al (2028) abordam temas como design e sociedade digital, cultura *maker*, modelo mental, inteligências criativas, tendências, transdisciplinaridade, colaboração, design urbano, design estratégico, resolução de problemas, inovação, empreendedorismo, moda, comportamento, brasilidade, desafios e futuro. Ainda assim, a inovação depende do contexto e ela se mostra “dinâmica” e “revisitada”, conforme o tempo passa.

Para Megido (2018) e os demais autores do referido livro, as novas tecnologias mudam radicalmente o modo como a educação acontece, permitindo um ensino mais colaborativo, acessível e inclusivo, onde o design e a inovação de artefatos e instrumentos educacionais assumem um papel fundamental na criação de uma experiência personalizada e inclusiva. Assim como, o uso de “novas” tecnologias no contexto educativo exige uma atualização constante das ferramentas, ela também exige uma profunda reinvenção dos modelos pedagógicos, onde o design de conteúdos, de artefatos e interfaces de aprendizado assume um papel central.

Devemos compreender o ritmo das supostas “novas” tecnologias e o porquê de afirmarmos, aqui, que elas “sozinhas” não significam inovação. A cada dia, surgem mais tecnologias e o diferencial está na aplicação delas, de modo que não basta saber o que está “em alta” (a chamada “*trend*”), mas, sim, o que se pode fazer com a nova tecnologia, dentro do seu contexto.

Podemos refletir que talvez não haja tecnologia totalmente nova. Inovador seria o uso que se faz delas. Ou seja, algo pode ser “novo” em “novos” contextos de utilização. O “problema” é que agora estamos vivendo uma “dúvida” sobre o que é inovador, se nem sempre máquinas, tecnologia e inteligência humana estão alinhados social e historicamente.

Então, a outra questão que se coloca aqui é que, muitas vezes, o que imaginamos como as novas tecnologias são, na verdade, as que nós já conhecemos e utilizamos, na rotina, em termos de analógicos e digitais (Lopes Freire, 2022). E dessa forma, essas tecnologias são apenas parte de uma discussão maior, sobre o que as IAs tratam como inovador.

Há uma ampla discussão sobre o que se tinha em termos de tecnologia, o que se tem agora, e o que teremos no futuro, no que diz respeito às IAs que já estão sendo direcionadas para educação/formação de professores, por exemplo, como no estudo de Figuerêdo (2025), haja vista que muitas das ferramentas já existiam nas rodas de tecnologia com outras terminologias, e nas dinâmicas e percursos para a inovação. Entretanto, agora, com impactos (risco e benefícios) muito mais críticos do que há 50 anos, pois a relação da sociedade com a tecnologia hoje é muito diferente da do passado, pelo acúmulo de significações que aconteceram com o passar dos anos.

Mesmo assim, devemos avaliar que existe uma tendência a criarmos receios em relação ao novo que se coloca, pois há a premissa do desconhecido, notadamente, no que se refere à tecnologia, tal como já foi discutido por Lopes Freire (2005, 2022) e por Lopes (2009, 2014). Mas se analisarmos, na prática docente, por exemplo, os/as professores/professoras já lidavam de alguma forma com tecnologias relacionadas. Por exemplo: materiais como os papéis, plásticos, tecidos, e o digital como os telefones/smartphones, sites/softwares e outros instrumentos como jogos educativos etc. Logo, defendemos aqui um destaque para o fato de que a inovação está no uso, no contexto e na experiência e não somente na tecnologia.

Para dar conclusão ao nosso raciocínio é importante compreendermos que as tecnologias não irão nos “superar” – nós humanos – no que se refere à nossa capacidade criativa e a nossa capacidade de agir com ética e responsabilidade. As tecnologias, em geral, nunca conseguiram ou conseguirão nos superar, é no que acreditamos. Nunca vimos um cartaz que foi construído a partir de um *template* do Canvas⁷ superar, em termos

⁷Canvas: sistema online de criação e composição de artes e design, para peças gráficas, em geral.

de relações de ensino-aprendizagem, um cartaz criado por professores/professoras e alunos/alunas, de forma colaborativa e cooperada. Do mesmo modo, as tecnologias ditas “novas”, como as IAs, não são um tratado de superação máquinas/homens/mulheres. Elas irão “apenas” agilizar processos decisórios e produção de informação. E é nisso que apostamos agora.

Os temas e tópicos tratados nesse capítulo “abrem a mente” para novas reflexões acerca dos paradigmas e paradoxos sobre Inovação, tecnologias e formação docente, mediados pelo design. E ao mesmo tempo, conseguem dar vazão às nossas perguntas conexas e atuais, a respeito dos subtemas que foram permeando o texto e a discussão. Então, certamente, serão necessárias mais críticas sobre o que foi possível ver nas entrelinhas e ainda cumpre salientar algumas ideias relativas às áreas de Design e da Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devemos compreender que a relação da inovação com a formação docente, e o seu amadurecimento enquanto prática, metodologia e ferramentas pautadas no campo do design, é uma urgência, para que os professores/professoras possam se apropriar desse universo e não sejam mais reféns dos usos da tecnologia. É importante garantir desde as licenciaturas que esses/essas docentes possam experimentar relações de ensino e aprendizagem mediadas e comprometidas com os campos da inovação e da tecnologia.

Assim, o design, enquanto conhecimento, pode promover a inserção de parâmetros de inovação, tecnológica ou não, já na formação desses/dessas docentes, pela sua relação histórica com os processos de avanço tecnológicos e sociais, podendo assumir esse papel de aproximação com a inovação seja por meio da sua ordem metodológica, epistêmica, ou processual projetista. É importante entendermos que a aproximação do design com a formação docente cria um campo de possibilidades maiores para que o professor se sinta a parte mais importante nesse processo de inovar.

Por isso, destacamos que o professor já faz inovação na escola, pois a sua necessidade de se atualizar didaticamente já o confere essa relação, o que temos como ponto de defesa aqui é o fato de que a inovação está no uso e não somente na tecnologia, ou seja, em como o professor a aborda e a leva para os ambientes de aprendizagem, podemos inferir que o que define uma “nova tecnologia” é o contexto, é o espaço-tempo em que ela é aplicada, e portanto, levar a IA para a sala de aula, por exemplo, é uma

tarefa que cabe ao professor, pois ele é o maior conhecedor dessa realidade. Mas para que isso ocorra ele precisa de uma formação prévia.

Assim, concluímos argumentando a favor da importância de criarmos em nossa sociedade, uma consciência acadêmica e social que abrigue o sentido de que o professor/professora é o/a profissional mais capacitado para ser o/a agente de inovação em ambiente escolar e, nesse caso, sempre entendida como educacional. Ele/ela deve ser o maior protagonista nesse processo, guardando assim, a responsabilidade de se manter em contato com as dinâmicas sociais que dão sentido as transformações inovadoras na escola, ou mesmo na formação superior docente, as licenciaturas, e o conhecimento de design pode ajudar bastante nesse processo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, N. C. P. O professor como agente de inovação no ambiente escolar e a relação design/educação como fundamento para o novo / Natália Cristina Pereira Barbosa. – Recife, 2019.

Design de experiência do usuário (UX), O que é Design de Experiência do Usuário (UX)?.
Texto online disponível em <https://is.gd/D1703r>. Acesso em: 09 jun. 25.

FIGUERÊDO, Matheus Lineke da Cruz. Os impactos que as inteligências artificiais (ias) geram na educação, quanto à experiência dos usuários (Ux). 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Design - Bacharelado) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2025.

LAMB, H. Inteligência artificial. Coleção SIMPLES. Consultora: Hillary Lamb. Consultor editorial: Joel Levy. Colaboradora: Clair Quigley. Tradutora: Regiane Winarsky. 1.ª edição. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2023.

LAMB, H; PERKS, B. *Novas tecnologias*. Coleção SIMPLES. Consultoras: Hillary Lamb e Bea Perks. Tradutora: Regiane Winarsky. 1.ª edição. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2025.

LOPES, M.T. A linguagem gráfica na educação brasileira: um estudo para a sua inserção na formação dos professores nas licenciaturas. Recife: Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Design, 2009.

LOPES, M.T. Uma formação do olhar: o design da informação como conteúdo formador dos professores das licenciaturas brasileiras. UFPE, Recife: 2014. Mimeo. P. 499.

LOPES FREIRE, L. Navegação e design em softwares educativos: Uma abordagem ergonômica. 2005.

LOPES FREIRE, L. Método integrado para avaliação de usabilidade em e-Learning. 2022. Tese de Doutorado. Universidade do Minho (Portugal).

MEGIDO, Victor Falasca (org.); a revolução do design: conexões para o século XXI. Editora gente. IED, 2018.

OLIVEIRA, I.; COURELA, C. Mudança e Inovação em educação: o compromisso dos professores. Revista Interações. nº. 27, 2013 p. 97-117.

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE EXTENSÃO E INTERVENÇÃO

Mauro Rocha Baptista¹

Débora Ester Leandro²

Jhonatan Antônio Rocha dos Santos³

Fábio de Matos Peixoto Rogerio⁴

Cláudia dos Reis Barroso⁵

Cláudia Santarosa Pereira⁶

INTRODUÇÃO

Para o ano letivo de 2025 a Escola Estadual Adelaide Bias Fortes foi provocada pelo Núcleo de Acolhimento Educacional (NAE-SRE/Barbacena) a aplicar um trabalho para seus alunos que desenvolvesse competências socioemocionais. A proposta original foi apresentada para a equipe da escola em reunião de planejamento de 04/02/2025, a partir da apresentação de um documento produzido pelo NAE-Barbacena, no qual constavam cinco competências: “autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável”. Cada competência estava associada a uma série de habilidades que representariam os pontos focais de desenvolvimento que deveriam ser trabalhados pela equipe junto ao seu alunado.

Em meio às discussões conjuntas da equipe sobre como efetivar essa proposta, o grupo optou por centralizar as ações sob responsabilidade direta dos componentes curriculares que são apresentados no artigo 106 da Resolução SEE 4998/2024 (sobre a organização e o funcionamento

¹Doutor em Ciência da Religião (UFJF). Professor (UEMG). Bolsista BPO/PAPq/UEMG. CV: <http://lattes.cnpq.br/0167910758840756>

²Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira (Facuminas). Bolsista PAPq/UEMG. CV: <http://lattes.cnpq.br/4846030552685983>

³Especialista em História do Brasil (FIJ). Bolsista PEMA/UEMG. CV: <https://is.gd/V1GDZD>

⁴Especialista em Administração e Marketing Esportivo (UGF). Professor. CV: <https://is.gd/8NMN3R>

⁵Especialista em Administração e Marketing Esportivo (UGF). Professor. CV: <https://is.gd/8NMN3R>

⁶Especialista em Ensino da língua Inglesa (UFMG). Professora. CV: <https://is.gd/nS5nBo>

do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais), como estando direcionados a uma “ênfase (n)os aspectos afetivo, social, cultural e (n)o desenvolvimento do protagonismo do estudante”, a saber: “arte, ensino religioso e educação física” (MINAS GERAIS, 2024). A centralidade destes componentes está relacionada à ênfase de sua atuação na área específica do projeto, representando uma coordenação e mediação das ações, mas toda equipe permanecerá envolvida para o efetivo aproveitamento da aplicação da proposta, inclusive participando ativamente na elaboração e execução dela.

A aproximação com a equipe da Universidade do Estado de Minas Gerais- UEMG aconteceu a partir do histórico de contatos anteriores em projetos de extensão, sobretudo pela relação que estes projetos tinham com a área de Ensino Religioso. Para a proposta atual, a intenção é relacionar a atuação com as práticas extensionistas do curso de Serviço Social, permitindo um contato acessível aos estudantes da UEMG por se tratar de uma escola central e próxima à Unidade. O contato com a comunidade escolar permitiria uma formação extensionista diversa, possibilitando uma atuação intervencionista em cenários heterogêneos das relações socioemocionais de adolescentes e da comunidade escolar como um grupo diretamente associado a estas relações.

Neste sentido a simbiose entre a solicitação da comunidade escolar e a necessidade da comunidade acadêmica pode possibilitar uma intervenção com resultados de interesse para ambos os campos. Não se tratando apenas de um produto oferecido externamente pela universidade, mas representando uma demanda comunitária para a qual a universidade pode apresentar elementos que ampliam as possibilidades. E que, ao mesmo tempo, permitem uma experiência formativa aos universitários envolvidos que efetiva a potencialidade da extensão como um encontro com a prática na vida junto à comunidade, com seus problemas reais e originais.

Direcionada a alunos do Ensino Fundamental II (sexto ao nono ano) da Escola Estadual Adelaide Bias Fortes, englobará cerca de 840 alunos (a escola tem 6 turmas para cada ano de escolaridade, com uma média de 35 alunos por turma). A faixa etária envolve, majoritariamente, alunos entre 11 e 15 anos, são incomuns os casos de alunos com atraso na formação

devido a retenção de um ano para outro, mais comum são os alunos em progressão em algum componente específico, mas que acompanha a turma com sua faixa etária. Por ano há uma média de 9 alunos com direito a professoras de apoio. Cada professora acompanha até 3 alunos em uma turma, cerca de 3 professoras de apoio por ano escolar, ou seja, metade das turmas possuem essa presença em sala, e a outra metade não. Além dos casos amparados por lei com a professora de apoio, cada turma tem uma média de 20 a 30% de laudos não contemplados, tais como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), muitos destes com limitações consideráveis de disgrafia e dislexia.

Sendo uma escola central em uma cidade do interior de Minas Gerais é constituída por uma comunidade heterogênea, formada por alguns alunos oriundos da nucleação escolar, ou seja, pertencentes à vizinhança da escola, mas, majoritariamente, por alunos de bairros periféricos que veem na possibilidade de participar da escola uma oportunidade de melhoria em sua formação. O acesso a recursos também é bastante diverso. Possuindo tanto alunos que poderiam se matricular em escolas particulares, mas optaram pela escola pública, quanto famílias que passam por necessidades básicas. Este microcosmo da sociedade barbacenense é o que tem motivado e mantido o interesse da equipe na atuação em parceria com esta escola em especial, permitindo acesso a um público diverso e, complementarmente, sem exigir grandes deslocamentos da equipe de discentes da UEMG.

DESENVOLVIMENTO

Para que o impacto da intervenção não estivesse apenas guiado pelas competências socioemocionais propostas pelo NAE, mas também tivesse vínculo profundo com as atividades educacionais decidiu-se por organizar uma proposta de trabalho que englobasse também as Competências Gerais propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC. BRASIL, 2019) e reafirmadas no Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG. MINAS GERAIS, 2019). Longe de negligenciar a parte socioemocional, a intenção é trazer um direcionamento que estejam diretamente afinados com as práticas que já estão consolidadas na atuação da equipe de professores e gestores da escola.

O ponto de partida para o trabalho se encontra na observância das cinco competências socioemocionais propostas no documento original do NAE-Barbacena, a saber: “autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável”, as quais a equipe compreende que estejam contempladas na descrição das dez competências gerais da BNCC, desde que se trate estas competências a partir deste viés específico. Para tanto, a proposta é trabalhar com um grupo de questionamentos que englobem estas duas vertentes de competências, a partir das habilidades manifestas no documento apresentado pelo NAE-Barbacena. A formulação deste questionário básico se torna o item fundamental para o desenvolvimento de uma estratégia de intervenção que possa ser direcionada por estes questionamentos e ter resultados constatáveis a partir da comparação entre os resultados da primeira aplicação em abril, finalizando a etapa diagnóstica do projeto, e da segunda em outubro, após aplicação da etapa intervencionista.

O Formulário a ser trabalhado com os alunos será dividido em questões que englobam tanto as competências da BNCC (BRASIL, 2018), quanto as do NAE-Barbacena, porém, para os discentes o nome e a relação com estas competências não precisa ser explicitado, elas devem ser trabalhadas pela equipe de Ensino Religioso, na primeira etapa diagnóstica, como elementos fundamentais para o desenvolvimento de todos e quaisquer sujeitos.

A primeira competência BNCC atende à competência de autoconsciência (NAE 1), ressaltando que ela está diretamente relacionada com a compreensão de que todo sujeito é um ser em construção, que não inicia o seu processo educacional vazio de experiências, mas que precisa estar aberto a ressignificar aquilo que traz consigo, a partir do que a escola tem a lhe oferecer em termos de novas experiências. A esta noção se incorpora ainda a competência 8 da BNCC, uma vez que esta construção de si, precisa da autoconsciência para delimitar o que se está sendo (a construção que se traz de sua história anterior), e do que se está tornando (a construção que continua acontecendo em meio ao processo de ensino). Compreendendo que a ressignificação proposta pela escola sobre o construto anterior da subjetividade deve estar direcionada para uma atuação a fim de “colaborar

para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, o que direciona também para a competência de consciência social (NAE 3).

Nesta interface entre autoconsciência (NAE 1) e consciência social (NAE 3), se deve incluir ainda a aplicação desta autoconsciência em uma ação responsável (NAE 5), para que as duas competências citadas anteriormente não sejam tratadas apenas como elementos teóricos e distantes da prática. Sendo assim se contempla também a competência 10 da BNCC, com seu chamamento para uma ação ética na sociedade.

A partir da segunda competência da BNCC, o exercício da curiosidade intelectual em seus desmembramentos por uma reflexão que exige coerência na maneira de se expor, fundamentando suas convicções e hipóteses a partir de argumentos científicos, relaciona-se também com a competência de autoconsciência (NAE 1) e com a tomada de decisão responsável (NAE 5). O que precisa da competência 4, utilização de linguagens diversas, e 7, argumentação embasada em fatos, da BNCC, além de uma adequada autogestão (NAE 2) e da capacidade de se relacionar com os outros (NAE 4), para ser comunicado de forma adequada. A criação de soluções proposta nestas competências da BNCC, precisa ser ao mesmo tempo embasada nos “conhecimentos das diferentes áreas” (BNCC 2), assim como responsável pela “construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BNCC 1). Além de se utilizar de uma linguagem adequada a fim de produzir sentido, conforme a competência 4 da BNCC, e de argumentos éticos e fundamentados, conforme a competência 7. Tudo isso visando a que o discente consiga assumir o protagonismo na resolução de problemas, conforme a 5 da BNCC. Obviamente não se pode corroborar com soluções de problemas que sejam meramente técnicas, como o malthusianismo que permitiria resolver a crise alimentícia com uma redução imposta na natalidade. A responsabilidade social precisa estar alinhada com a perspectiva de uma ciência que lhe agregue fundamentos técnicos, mas que não se perca da empatia e do diálogo, conforme a competência 9 da BNCC.

Outro grupo de questões envolve a relação com o diverso, não apenas as pessoas, mas a cultura diversa como um todo. Esta relação de disponibilidade para viver junto às diferenças têm envolvido alguns dos

principais problemas da sociedade contemporânea. Seja através de conflitos armados, seja por meio de rivalidades extremas que não permitem vencer a polarização de opiniões. A valorização das manifestações diversas, como proposto pelas competências 3 e 6 da BNCC, passa por uma capacidade de conseguir aproveitar, desfrutar, fruir, daquilo que não necessariamente está relacionado com as suas próprias experiências. O ambiente escolar é um local propício para o encontro com essa diversidade e para o tratamento respeitoso, independente dos meus gostos pessoais. O que exige um bom domínio da consciência social (NAE 3).

Para a organização do trabalho com os discentes do Ensino Fundamental II as perguntas serão agrupadas em 4 tópicos: “Você com você mesmo”, trabalhando as competências de autoconhecimento e autogestão, bem como os conflitos internos típicos da faixa etária envolvida (majoritariamente entre 11 e 15 anos). “Você com os outros”, trabalhando as competências de relacionamento e de interação com o diverso, neste aspecto é fundamental enfatizar os elementos de inclusão social, os quais já apresentaram problemas em um passado recente dos alunos da escola e que refletem um contexto social mais amplo de polarização e agressividade com o diverso. “Você com o mundo”, espaço para trabalhar a competência de consciência social, não apenas como uma forma de incluir o outro que está próximo de mim, mas de respeitar todas as formas de manifestações diversas. Um dos elementos observados na motivação para um tratamento desigual, e por vezes racista, da parte de alunos da escola em anos anteriores, é a incapacidade de respeitar a forma de ser do outro, elemento que também está bastante presente na polarização da sociedade atual. Nesta questão em específico o trabalho da equipe de Ensino Religioso é ainda mais fundamental no sentido de dissociar interpretações preconceituosas de uma convicção em sua fé pessoal. Por fim, “Você com seus projetos”, pretende trabalhar as competências de tomada de decisão e como o pensar e repensar nos próprios trajetos é fundamental em um processo de construção de cada sujeito, mas igualmente reflete na sociedade que se construirá concomitantemente. Trabalho que impacta socialmente sobre os alunos do Ensino Fundamental envolvidos, mas reverbera em toda a comunidade escolar.

Desta forma as perguntas não precisam fazer menção direta às competências, mas estarão direcionadas às habilidades que elas pretendem desenvolver. Para organização exclusiva desta proposta, uma vez que o material original não está disponibilizado on-line, identificamos abaixo da pergunta o número da competência (primeiro número) e da habilidade (segundo número) apresentada no material do NAE-Barbacena (Assim o código NAE 3.1, significa que a questão contempla a competência 3 em sua primeira habilidade descrita no material). A descrição da habilidade e o código não será apresentado para os alunos, mas permite manter a organização da proposta e disponibilizar um retorno para o NAE-Barbacena e para a equipe da escola.

A partir destes encaminhamentos foram sintetizadas as perguntas que seguem abaixo com uma descrição de seu objeto, o qual será usado como guia para discussão com os alunos após primeira resposta diagnóstica, e a descrição das habilidades do NAE-Barbacena que cada uma contempla.

1. Você com você mesmo

- 1.1 Como você sente que está a sua compreensão da realidade desde o início do ano?

Objeto: Compreensão da Realidade – Entender a relação entre causa e efeito nas situações do mundo e da vida de cada um.

Habilidades: Percebe as questões sociais a sua volta – NAE 3.1; Firmeza de opinião – NAE 5.3 e 1.3; Revisão de decisões – NAE 5.4.

- 1.2 Você consegue identificar quando um problema se apresenta para você?

Objeto: Identificar problemas – Saber quando uma situação não está adequada, ou quando algo precisa ser completado.

Habilidades: Identificar problemas – NAE 5.6.

- 1.3 Você consegue se organizar para os estudos?

Objeto: Organizar os estudos – Criar rotina para fazer as atividades e revisar os conteúdos das aulas, para entender, não apenas receber o visto, ou a nota.

Habilidades: Definir rotina – NAE 2.1; Organização – NAE 2.2; Metas realistas – NAE 1.5.

1.4 Você está bem com você mesmo?

Objeto: Estar bem consigo – Entender os próprios limites e buscar a superação sem se cobrar demais. Conseguir lidar com as frustrações pelo que se fez e não deveria, e pelo que se deixou de fazer e se deveria.

Habilidades: Competência de autoconhecimento. Identificar problemas – NAE 5.6.

2. Você com os outros

2.1 Como você sente que é a sua convivência com os colegas, os professores e demais participantes da escola?

Objeto: Conviver bem – Respeitar os outros, aceitar as autoridades, manter suas convicções sem ofender quem pensa diferente.

Habilidades: Saber se relacionar – NAE 4.1; Cordialidade – NAE 4.2; Gentileza – NAE 4.5.

2.2 Você consegue tratar de forma inclusiva aos diferentes?

Objeto: Incluir – Não apenas aceitar o outro como ele é, mas viver junto com estas diferenças sem se fechar em grupos (“bolhas”) que são como você.

Habilidades: Respeita as diferenças e diversidade – NAE 3.4 e 4.3; Sensibilidade – NAE 3.2.

2.3 Você consegue apresentar soluções para os problemas de forma que as outras pessoas compreendam?

Objeto: Explicar suas respostas – Não basta apenas responder aos seus problemas, os outros precisam entender suas respostas.

Habilidades: Fala com clareza – NAE 1.1; objetividade – NAE 1.2; objetivos claros – NAE 2.3.

2.4 Você compreende que as suas ações geram efeitos sobre os outros?

Objeto: Afetar os outros – Compreender que tudo o fazemos vai refletir nos outros, positiva ou negativamente.

Habilidades: Entende as responsabilidades – NAE 2.4 e 5.1; ter empatia – NAE 3.5, 4.3 e 4.4.

- 2.5 Antes de tomar uma decisão você se coloca disponível a ouvir outras pessoas?

Objeto: Ouvir os outros – Estar disponível para ouvir não significa ser indeciso, mas reconhecer quando os outros podem ajudar.

Habilidades: Conversa com a equipe – NAE 5.5; sabe ouvir – NAE 4.6 e 1.4; firme em suas opiniões – NAE 5.2.

3. Você com o mundo

- 3.1 Você se sente disposto a experimentar coisas que não faziam parte das suas experiências anteriores?

Objeto: Experimentar novidades – Não ficar preso no que já se conhece, se permitindo conhecer coisas novas e diferentes do que já se sabia. Exercitar a curiosidade e a abertura ao outro.

Habilidades: Respeita a diversidade – NAE 3.3.

- 3.2 Você consegue respeitar que existam manifestações culturais diferentes daquelas que você prefere?

Objeto: Respeitar Manifestações diferentes – Manter as suas convicções não impede de reconhecer e respeitar formas diferentes de manifestações culturais.

Habilidades: Respeita a diversidade – NAE 3.3; ouvir os outros – NAE 1.4.

- 3.3 Você se sente bem com o mundo a sua volta?

Objeto: Sentir-se bem com o mundo – Reconhecer que nem tudo será como você deseja, mas conseguir conviver com as diferenças, respeitando o espaço do outro.

4. Você com seus projetos

- 4.1 Você tem feito algo para que a sociedade seja mais justa, democrática e inclusiva?

Objeto: Agir no mundo – Não basta achar que existem coisas erradas acontecendo, é preciso pensar na nossa responsabilidade diante destas coisas.

Habilidades: Toma ação para melhorar a situação – NAE 3.3, Responsabilidade – NAE 5.1.

- 4.2 Quando você pensa em soluções para os seus problemas, você se preocupa em pensar nas consequências?

Objeto: Pensar e pesar as consequências – Reconhecer que nossas ações geram reações e que precisam ser pensadas para não se criar algo pior do que estava antes.

Habilidades: Planeja antes – NAE 5.2; firmeza em suas opiniões – NAE 5.3; certeza e convicção – NAE 1.3; entende as responsabilidades – NAE 2.4.

- 4.3 Depois de tomar uma decisão você analisa as consequências e repensa suas ações?

Objeto: Repensar após agir – Como nossas ações geram reações, precisamos rever os nossos atos de acordo com essas reações, nem sempre o que fazemos tem as consequências que queríamos.

Habilidades: Rever decisões – NAE 5.4.

- 4.4 Você acredita que está no caminho certo para realizar seus projetos?

Objeto: Realizar seus projetos – Para realizar o que você acredita ser importante para você mesmo, é preciso um certo esforço, não basta esperar que os projetos se realizem sem a sua atuação.

A proposta se desenvolverá em quatro etapas:

1ª Etapa – Diagnóstica

Após assumir a responsabilidade por aplicar uma intervenção que atuasse junto aos alunos a partir da perspectiva de competências socioemocionais, a equipe da escola manifestou a intenção de que a proposta não fosse apenas meramente formal, mas que representasse algo que poderia, de fato, mudar algo no ambiente escolar. Nesse sentido o primeiro passo indicado para o trabalho foi partir de uma diagnose profunda do corpo discente a partir de perguntas que pudessem apresentar um retrato do Ensino Fundamental II da escola. Já existia a compreensão de que se trata de um corpo heterodoxo, mas seria necessário constatar em que medida existe alguma maturidade em relação a estas competências socioemocionais. Experiências com episódios de racismo e de ações violentas e desrespeitosas, indicavam a existência de algumas resistências que precisavam ser vencidas no ambiente escolar. Contudo, não basta apenas perguntar se alguém se acha racista, é necessário que as perguntas sejam trabalhadas de forma a permitir que o corpo discente manifeste as suas fragilidades e os pontos que ainda precisam ser mais bem trabalhados.

A opção por iniciar a proposta com essa fase diagnóstica foi fundamental para que a proposta pudesse ser compreendida como algo verdadeiramente compactuado com a equipe escolar e desejado pela comunidade. Nesta etapa, sob responsabilidade direta da equipe de professores do componente de Ensino Religioso, foi apresentada a proposta para os alunos e trabalhada ao longo de todo o primeiro bimestre. Como o componente tem uma aula por semana e está presente em todas as turmas, foi uma forma de manter todo o corpo discente envolvido com o mesmo processo.

A programação desta etapa foi dividida de forma que, primeiramente fosse apresentado todo o projeto, com os seus quatro tópicos. Nas duas aulas seguintes os alunos deveriam responder, de forma aberta, às perguntas originais. Foi permitido nesse momento que dessem respostas curtas e objetivas, ou que se manifestassem um pouco mais, de acordo com a escolha de cada um, mas não foram dadas muitas instruções para não induzir as respostas. Nas aulas seguintes foram trabalhados os objetos de cada pergunta (conforme descritos na justificativa), com a intenção de esclarecer possíveis dúvidas que tivessem surgido, e gerar algumas novas

reflexões. Esse momento se estenderá por três a quatro aulas dependendo da turma (finalizando-se em março).

Após o trabalho de revisão dos objetos será pedido aos alunos que retomem suas respostas, repensem e produzam um texto para cada um dos quatro tópicos. Essa produção de texto reflexiva representa o fim da fase diagnóstica. Acreditando-se que neste momento estarão preparados para preencher o formulário, o qual retoma as mesmas perguntas abertas, mas que agora deverão responder a partir de algumas opções específicas, elaboradas pela equipe a partir do retorno dos próprios alunos na fase diagnóstica.

2ª Etapa – Aplicação do formulário e compilação de resultados iniciais

Após feito o trabalho de diagnose o formulário poderá ser aplicado a todos os discentes do Fundamental II, os dados coletados deverão ser compilados de forma a apresentar o perfil da escola, de cada ano escolar e de cada turma em separado. Para este desenvolvimento será fundamental a participação da equipe de voluntários da UEMG, ainda antes da resposta sobre a bolsa para o projeto. Essa participação permitirá um grau de distanciamento em relação aos dados coletados, ao mesmo tempo que permitirá a essa equipe ter um contato com o perfil dos alunos antes do contato direto com eles por meio da intervenção.

3ª Etapa – Acompanhamento e Intervenção

A equipe de voluntários da UEMG, será responsável principal pelo desenvolvimento desta terceira etapa. A intenção é que se consiga trazer em cada intervenção um grupo de, pelo menos, 5 voluntários, assim as turmas de 35 alunos podem ser divididas em grupos de 7 para que a conversa e a escuta ativa dos voluntários pudesse fluir melhor.

Esta etapa será formada por 4 intervenções centradas cada uma em um dos 4 tópicos. Em cada intervenção o objetivo principal é atuar com uma escuta ativa, permitindo que os alunos se manifestem e construindo coletivamente um ambiente de diálogo e convivência democrática.

O andamento das intervenções será fruto da construção coletiva durante reuniões quinzenais do grupo de extensão, nas quais serão par-

tilhadas as coletas da escuta ativa e pensadas estratégias para soluções dos principais problemas diagnosticados.

4ª Etapa – Nova aplicação e compilação de resultados finais

Após a sequência de intervenções será reaplicado o mesmo questionário do início do ano, novamente os dados serão compilados de forma a apresentar um perfil da escola, de cada ano e de cada turma. Assim como deverão ser comparados os resultados iniciais com aqueles obtidos nessa nova aplicação. Os resultados finais deverão ser apresentados para toda a comunidade escolar durante a semana de educação para a vida.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A proposta deste primeiro texto foi a de apresentar a organização da intervenção que está sendo aplicada neste ano letivo em uma parceria entre a equipe da EE Adelaide Bias Fortes e da Universidade do Estado de Minas Gerais. O projeto está em andamento tendo contemplado a etapa diagnóstica, na qual foram possíveis identificar os primeiros pontos de maior tensão entre o alunado, mas que teve uma função muito mais preparativa do que intervencionista. Nela foi possível aclimatar os alunos para exercitar o pensamento sobre si mesmos, o que nem sempre é uma atividade simples.

A etapa dois também já foi iniciada com a aplicação dos questionários, porém os seus dados ainda estão em fase de compilação e tratamento, o que será apresentado em publicações futuras. A etapa três teve a sua primeira intervenção realizada na primeira semana letiva de maio. A receptividade dos alunos e sua disponibilidade para conversar com os voluntários foi um ponto reforçado por todos que participaram das atividades. Foram momentos de abertura que possibilitam um tratamento coletivo de temas que são fundamentais para a vivência coletiva no ambiente escolar.

O retorno da parte da equipe de voluntários também tem sido bastante positivo, compreendendo a importância deste contato para uma formação humanística, mas também para a compreensão da aplicação metódica de um projeto. A proposta seguirá sendo aplicada e motivará novas publicações de acordo com o seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<https://is.gd/j55krc>>. Acesso em: 09 fev. 2018.

MINAS GERAIS. *Resolução SEE 4998/2024*. Disponível em: <PDF 1260.01.0010913/2024-08>. Acesso em 06 mar. 2025.

MINAS GERAIS. *Curriculo Referência de Minas Gerais*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018. Disponível em: <<https://is.gd/jDXNPt>>. Acesso em: 03 abr. 2019.

COMUNICAÇÃO SOCIAL E APRENDIZAGEM NO ESPECTRO AUTISTA SOB A PERSPECTIVA INCLUSIVA

Mônica Moura Neves¹
Márcia Regina Castro Barroso²

INTRODUÇÃO

Quando ouvimos falar no Transtorno do Espectro Autista (TEA), podemos facilmente nos ater às características diagnósticas e às dificuldades presentes. Obviamente, não será um diagnóstico que definirá o sujeito, porém isso lhe ajudará a se reconhecer como um ser único e repleto de potencialidades, colaborará para o autoconhecimento e promoverá a garantia de direitos à inclusão, pois, por se tratar de uma deficiência invisível, que não traz consigo características físicas e externas que possam identificar a condição existente, muitas pessoas do espectro são subestimadas em relação à acessibilidade que para elas se faz necessária.

Apesar dos avanços científicos em relação ao TEA, ainda há muito a se descobrir acerca desta condição humana, tanto em virtude das diferentes etiologias quanto da variedade de características observadas no espectro. Deste modo, faz-se necessário discutir sobre isso, especialmente quando pensamos nos desafios práticos em se definir procedimentos educacionais para os alunos com Autismo no espaço escolar, espaço este que deve ser inclusivo e equânime, possibilitando o acesso, a permanência, a participação e o protagonismo do estudante no processo de aprendizagem.

É preciso lembrar que a Lei nº 12.764³, de 27 dezembro de 2012, também conhecida como Lei Berenice Piana ou Lei do Autismo, representou uma vitória do ativismo político de familiares de autistas por todo o Brasil. Em outras palavras, a lei, que os reconhece como pessoas com deficiência para todos os efeitos legais, marca também a aliança de seus familiares com um movimento social e político mais amplo e já consolidado no Brasil, o movimento das pessoas com deficiência.

¹ Doutoranda em Humanidades, Culturas e Artes (UNIGRANRIO). CV: <https://is.gd/odIjy4>

² Pós-doutorado em Sociologia (UFRJ). Professora (UNIGRANRIO). CV: <https://is.gd/sD6cBq>

³ Acesse em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva⁴ para alunos com TEA tem alçado novos patamares ao longo das décadas, com a legislação brasileira se adaptando para promoção da garantia de direitos.

Traçando uma linha temporal, a Lei 4.024, de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reconhecia o direito das pessoas com necessidades especiais à integração comunitária, embora ainda sem especificar a inclusão. Em 1971, a Lei 5.692 instituiu as escolas especiais como espaços específicos para alunos com necessidades especiais. A Constituição Federal de 1988 veio garantir uma educação especializada preferencialmente na rede regular de ensino, porém ainda sem tornar a inclusão como obrigatória. Logo em seguida, a Lei 7.853, de 1989, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, reforçaram o direito ao atendimento na rede regular de ensino. A Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação, no ano de 2001, garantiu a matrícula de todos os alunos na rede regular de ensino, com atendimento especializado. O Plano de Desenvolvimento Educacional, lançado em 2007, teve como foco o investimento na estrutura das escolas, na acessibilidade e na formação dos professores, estabelecendo, em adição, as salas de recursos multifuncionais. Em 2011, o Decreto 7.611 instituiu o sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino.

Além disso, como dito há pouco, a Lei 12.764, de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, considera a pessoa com TEA como deficiente para todos os efeitos legais, garantindo seus direitos à saúde, à educação e à inclusão social.

Em 2015 é instituída a Lei nº 13.146, a chamada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à inclusão social e ao exercício da cidadania.

Diante de tudo isso nota-se que a legislação brasileira executa constantes revisões e aprimoramentos em vista de uma inclusão realmente eficaz e acessível.

A partir da heterogeneidade existente no espectro autista, é salutar que haja mudança de atitudes e formação adequada das pessoas que irão interagir com essas crianças nos contextos educativos, através da diversificação do cur-

⁴Para acompanhar legislações brasileiras sobre a Educação Especial. Acesse em: <https://is.gd/6VmOY9>
E para acompanhar legislações brasileiras sobre a Educação acesse <https://is.gd/m9NvxN>

rículo, dos recursos, das estratégias e da avaliação, bem como da promoção de condições equânimes para seu acesso e sua permanência, especialmente em virtude das necessidades complexas de comunicação geralmente observadas. Quanto a isso, o Parecer 50⁵ discute a necessidade de adaptações pedagógicas e do uso de práticas baseadas em evidências científicas para garantir o pleno desenvolvimento desses alunos e aborda a questão da formação e atuação de professores da sala comum, professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e acompanhantes especializados, paralelamente à importância da participação das famílias no processo educacional.

A fim de cumprirmos nosso propósito, que é apresentar a singularidade observada no TEA, com suas vicissitudes, entremeios e possibilidades, através de nossas experiências profissionais e de nossa dedicação ao estudo sobre esse transtorno do neurodesenvolvimento, mas sem a pretensão de esgotarmos a temática, escolhemos apresentar inicialmente um pouco sobre o que é o TEA, para então, pensando juntos sobre os processos de comunicação social e aprendizagem em alunos do espectro, vislumbrarmos novas perspectivas no cenário escolar que possam ser cada vez mais diversificadas.

TEA: CONHECER PARA MELHOR ACOLHER

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que apresenta características específicas na comunicação e na socialização, com interesses restritos e comportamentos repetitivos. A descrição original do Autismo, publicada em 1943 por Leo Kanner, acabou sendo tendenciosa ao relacionar o Autismo ao sexo masculino. Assim, as pesquisas posteriores foram se baseando no pressuposto de que somente os meninos eram acometidos. Com o passar do tempo e o surgimento de novas pesquisas esse pensamento mudou, possibilitando uma identificação maior da condição também em meninas.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), da *American Psychiatric Association*, 5ª edição, Texto Revisado (DSM-5-TR)⁶, que é a primeira revisão publicada do DSM depois de sua publicação em 2013 e cuja classificação dos transtornos está em harmonia com a Classificação Internacional de Doenças (CID), da Organização Mundial

⁵ Para outros detalhes acesse em <https://is.gd/G1PiVY>

⁶ “DSM” se refere ao DSM enquanto entidade, não especificando uma edição em particular; “DSM-5” se refere a todo o conjunto de critérios, transtornos, outras condições e conteúdos aprovados e publicados oficialmente em maio de 2013; “DSM-5-TR” se refere ao texto aprovado na edição revisada e atual. “APA” corresponde à Associação Americana de Psiquiatria ou *American Psychiatric Association*.

da Saúde (OMS)⁷, é uma grande ferramenta utilizada por profissionais da área da saúde, pesquisadores e estudantes para mensurar estatísticas e acompanhar tendências de saúde em todo o mundo

A partir do DSM-5, houve a fusão dos quadros de Autismo Infantil Precoce, Autismo Infantil, Autismo de Kanner, Autismo de Alto Funcionamento, Autismo Atípico, Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno de Asperger, que culminou no chamado Transtorno do Espectro Autista (TEA), caracterizado pela presença de déficits persistentes na comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, havendo prejuízos com intensidades que vão de leve a grave. Tais conjuntos de sintomas são, por sua vez, mensurados em função de três níveis de suporte: o nível 1 indica a necessidade de suporte; o nível 2, de suporte substancial, e o nível 3, de suporte muito substancial (APA, 2023).

Como é de conhecimento, o Brasil optou pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e também ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca, na Espanha. Atualmente, mais do que nunca, o Transtorno do Espectro Autista solicita do ambiente escolar dois fatores imprescindíveis: o respeito à diversidade e a personalização do ensino. Para isto, no entanto, deve haver formação continuada para os profissionais da educação, políticas públicas inclusivas realmente eficazes e parceria entre a escola e a família, cujo envolvimento com o processo educacional dos estudantes é fundamental.

De posse dessas informações, vamos agora discutir os processos de comunicação social e de aprendizagem ao longo do desenvolvimento infantil. Neste sentido, elegemos como referencial teórico o trabalho de Jean Piaget, que enriqueceu o cenário do desenvolvimento infantil com o construtivismo e a importância das experiências individuais.

COMUNICAÇÃO SOCIAL E APRENDIZAGEM NO TEA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Sabemos que o aprendizado está ligado ao corpo, à memória, aos sentidos, à linguagem e à saúde como um todo. Logo, para que a apren-

⁷ Trata-se do sistema oficial de codificação utilizado nos Estados Unidos.

dizagem da criança com deficiência aconteça, é preciso que haja principalmente: apoio familiar; respeito e valorização; acesso à escolarização e a uma aprendizagem colaborativa que possibilite aos alunos com e sem deficiência da mesma faixa etária aprenderem a conviver e a valorizar as diferenças; políticas públicas direcionadas a esse público que assegurem sua real inclusão.

Como já mencionado anteriormente, Piaget nos apresentou o construtivismo ao tratar sobre a importância das experiências individuais. Moreira (2016) pontua que a teoria de Piaget não se constitui como uma teoria de aprendizagem e sim, como uma teoria de desenvolvimento mental. Sendo um pioneiro construtivista do século XX, para Piaget o sujeito é epistêmico e científico, ao construir conhecimento e ao conhecer o mundo cientificamente através de uma arquitetura cognitiva variável e de funções gerais invariantes, que são a adaptação e a organização.

Sendo assim, foram muitas as contribuições da epistemologia de Piaget ao ensino de diversas áreas do conhecimento no decorrer das últimas décadas. Afinal, ele veio enriquecer o cenário da linguagem infantil ao dizer que as estruturas da linguagem eram construídas pela criança através de suas experiências individuais.

A linguagem é utilizada de muitas maneiras e com muitos propósitos, porém, na maioria das vezes, servirá para estabelecer uma interação entre as pessoas. Na realidade, a criança começa o aprendizado do uso da linguagem e da representação das ideias a partir da formação de um conceito mental interno, possibilitado pelas suas próprias experiências. De acordo com Lima, “as crianças diagnosticadas com TEA apresentam dificuldades nessas áreas de interatividade” (Lima, 2021, p. 32).

Essas dificuldades na comunicação em crianças do espectro já podem ser observadas desde muito cedo, com as raras variedades de expressões, a ausência de gestos que contenham significados comunicativos, bem como a pouca atenção dada na interação com o outro. Se Piaget considera a imitação decisiva para o desenvolvimento das capacidades simbólicas ao definir o mecanismo pelo qual se constituem os significantes, a incapacidade de imitar é, ao mesmo tempo, um reflexo e uma condição das limitações simbólicas e intersubjetivas das pessoas autistas (Coll *et al.*, 2004).

Na criança com adequado desenvolvimento para a faixa etária, a linguagem aparece desde o fim do segundo ano, com frases de duas pala-

bras e, depois, pequenas frases completas, o que levará a uma progressão do uso das estruturas gramaticais. Ao final do período sensório-motor, que acontece entre um ano e meio e dois anos, a criança já consegue representar um objeto ou um acontecimento por meio de significantes específicos, mesmo em situações atemporais. Até que, finalmente, as operações proposicionais, presentes no chamado período operatório formal, solicitam o manejo da linguagem, pois, para criar hipóteses, é preciso poder combiná-las verbalmente (Piaget; Inhelder, 2022).

Nunca é demais lembrar que Piaget classifica o desenvolvimento cognitivo em períodos mentais. Para ele, a sequência desses períodos biológicos é invariante e um estágio prepara o caminho do estágio subsequente, podendo ser que as idades oscilem dentro de uma mesma cultura ou em culturas diferentes. São eles:

- a. Sensório-motor: Vai desde o nascimento até aproximadamente dois anos de idade. Neste período a criança apresenta ações incoordenadas e isoladas, onde o único referencial para ela é o seu próprio corpo, não conseguindo diferenciar o seu eu do meio que a circunda.
- b. Pré-operatório: De dois a sete anos de idade, aproximadamente. É quando a linguagem se desenvolve, fazendo que suas ações sejam coordenadas e menos centradas em si mesmas. O pensamento ainda é irreversível, sem noção de conservação do todo.
- c. Operatório-concreto: De 7/8 anos até 11/12 anos. Caracteriza-se por uma descentração do próprio eu. O pensamento já é reversível, embora ainda não seja capaz de operar com as hipóteses e necessite da visão concreta das coisas.
- d. Operatório formal: De 11/12 anos em diante surgem o pensamento abstrato e a habilidade para os constructos mentais e para as operações lógico-matemáticas.

Conhecer sobre o desenvolvimento global e de aprendizagem da criança é essencial especialmente quando nos referimos àquelas com deficiência e, em nosso estudo, ressaltando as que estão no espectro autista. Justamente porque tal conhecimento pode auxiliar os professores a organizarem de modo mais adequado a rotina escolar, considerando o aluno autista em sua totalidade e valorizando suas potencialidades. Desta forma,

ambientes estruturados, organização de rotinas, anúncio prévio de eventos possíveis e planejamento das atividades são algumas das ações docentes que muito podem contribuir para o bem-estar do aluno com Autismo em sala de aula. Em adição, é importante reconhecer todo tipo de conquista e respeitar o ritmo individual do mesmo, pois as potencialidades das pessoas com TEA vão além dos estereótipos já arraigados na sociedade.

Sob essa ótica, compreendemos que identificar as necessidades e as áreas de interesse pessoal, valorizar as potencialidades e estimular o desenvolvimento das habilidades de aprendizagem é fundamental para que o aluno com Autismo participe verdadeiramente das atividades escolares com os demais, exercendo seu papel social.

POSSÍVEIS CAMINHOS A SEREM TRILHADOS

Costumamos dizer que não há roteiros prontos para ensinar academicamente um aluno com TEA. Porém, as formações continuadas são necessárias para que o professor atualize ou modifique suas práticas docentes, a fim de que esse aluno possa aprender de forma significativa. No entanto, podemos até ousar dizendo que acolher, demonstrar segurança, falar com clareza e redirecionar comportamentos disruptivos para a autorregulação emocional e a consequente reorganização interna são algumas estratégias que precisam ser postas em prática.

Outro ponto importante é ter ciência de que a Comunicação Aumentativa e Alternativa é o meio mais adequado para que ocorra a comunicação funcional, já que permite que a criança compreenda o que o outro lhe quer dizer e expresse suas próprias intenções e seus próprios desejos.

Nunca é demais lembrar que a Comunicação Aumentativa e Alternativa é uma tecnologia que, para permitir a construção de novos canais de linguagem compreensiva e expressiva, utiliza recursos como cartões ou pranchas de comunicação, vocalizadores e computadores. Nessa vertente, o material pedagógico adaptado atuará como um facilitador, permitindo ao aluno observar, fazer perguntas, solucionar problemas e comunicar ideias (Neves; Barroso, 2024).

Por fim, acreditamos que seja pertinente concluirmos nossas reflexões ratificando a importância do brincar para o desenvolvimento infantil

e, conseqüentemente, para a estimulação das habilidades cognitivas, perceptivas e psicomotoras que influenciam a linguagem e o processo de aprendizagem escolar. É por esta razão que vamos falar um pouco sobre as contribuições das atividades psicomotoras.

Conforme a definição proposta pela Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBP), Psicomotricidade é uma ciência que tem por objeto o estudo do homem, através do seu corpo em movimento, nas relações com seu mundo interno e seu mundo externo (Saboya, 1995).

Vale salientar que a Psicomotricidade corresponde a uma unidade formada pela *psique* e pelo movimento. Psic (o) vem do grego *Psych*, de *psychê*, que se refere a alento, a sopro de vida, à alma, ao espírito. Já motric (d) vem do latim *motricitale*, que significa a função do sistema nervoso pela qual se manifesta o movimento (Santos, 2000).

Por intermédio da Psicomotricidade e de suas formas de intervenção é viável buscar uma atuação equilibrada e conjunta entre o psíquico e o motor, onde a primeira ação ocorrerá no corpo do indivíduo para que, a partir daí, outros aspectos que com o corpo se inter-relacionam sejam atingidos, já que é por meio do corpo que o sujeito explora e descobre o mundo que o rodeia.

De acordo com Cupello (1994) uma grande discussão em voga é de quem poderia ou deveria estar habilitado ao desenvolvimento do trabalho psicomotor (educação, reeducação ou terapia): o psicomotricista, o fonoaudiólogo, o psicólogo, o psicopedagogo ou o professor de Educação Física? Na verdade, todos esses profissionais (e outros aqui não mencionados) se utilizam de práticas psicomotoras, pois a vida como um todo é uma ação psicomotora: o homem anda, mexe, pega, escreve e, enquanto explora seu próprio corpo, pensa, sente, memoriza, analisa; portanto, seria tarefa impossível separar o aspecto psicomotor da existência do ser vivo.

Posto tudo isso, reconhecemos que todo exercício para a função motora também o é para a percepção, como o reconhecimento e a discriminação táteis, do próprio corpo e de objetos. Logo, o professor pode ainda trabalhar: a exploração do ambiente; a aquisição das praxias (movimentos coordenados em função de um resultado ou de uma intenção), em especial para a realização de atividades de vida diária; a estimulação da linguagem, visando a uma melhora na comunicação com o outro;

o reconhecimento da personalidade, por meio da descoberta do eu; as habilidades específicas como coordenação motora ampla, coordenação motora fina, coordenação visomotora, lateralidade, equilíbrio (estático e dinâmico), orientação espaço-temporal, ritmo, esquema corporal etc.

Em suma, a Psicomotricidade estimula o desenvolvimento do corpo em movimento, a interação com a família e os outros, além das habilidades cognitivas, afetivas e emocionais, em busca de uma melhor qualidade de vida (Silva; Souza, 2018), tendo o brincar como uma ação que possibilita a criança a aprender e a dominar seu próprio corpo, na singularidade e na alteridade.

CONSIDERAÇÕES

A linguagem é o que nos diferencia enquanto seres sociais, seja sob que forma ela se manifeste, porque discurso e alteridade caminham lado a lado. Se é pela linguagem que expressamos pensamentos e sentimentos, interagimos com o ambiente e com nossos semelhantes, podemos dizer que a linguagem é facilitadora da aprendizagem, tendo em vista que ambos os processos ocorrem simultaneamente. Portanto, na criança com Autismo, em virtude das dificuldades observadas nos mecanismos de comunicação e de interação social, são muito comuns reações comportamentais, que podem levar à desregulação sensorial e emocional, com comportamentos disruptivos e a consequente tendência ao isolamento, o que acaba interferindo no aprendizado escolar.

Quando pensamos em aprender pensamos em cognição, afetividade, emoção, socialização e cultura. Por esta razão, escolhemos as contribuições deixadas por Jean Piaget, como referencial teórico para esta reflexão, porque o foco de trabalho dele era o conhecimento, aliado à aprendizagem e ao desenvolvimento humano. Como vimos, apesar do espectro autista ser um conceito amplo, facilita a compreensão das oscilações que observamos nesse quadro. Normalmente, temos a esfera da comunicação e da sociabilidade como grande carro-chefe, porém podem existir outros transtornos de neurodesenvolvimento associados, movimentos repetitivos, interesses restritos, características comportamentais específicas etc.

Nessa conjuntura, considerando que quaisquer alterações no desenvolvimento da linguagem interferirão no aprendizado, o professor precisa

conhecer seus alunos e fazer as adequações de ensino e de avaliação. Por conseguinte, ter um embasamento teórico acerca das etapas normais relacionadas ao desenvolvimento humano como um todo, bem como sobre o que é o Transtorno do Espectro Autista, aliado à aquisição de competências para promoção de acesso ao currículo diversificado o auxiliará no aprimoramento do seu olhar, tanto sobre a heterogeneidade existente na sala de aula como sobre a educação inclusiva enquanto direito à escola regular.

Esperamos ter contribuído pelo menos um pouco para esta discussão que se faz tão essencial. O movimento de estudo e de pesquisa precisa ser constante e o trabalho com o aluno com TEA, repleto de infinitas possibilidades.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2023.
- COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, Á. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. ISBN 978-85-363-0209-6.
- CUPELLO, R. C. M. 1.000 perguntas em Fonoaudiologia. Rio de Janeiro: Revinter, 1994.
- LIMA, M. R. Desenvolvimento da linguagem em crianças com TEA. In: **Autismo: um olhar por inteiro**. Maurício Sita (coordenador). São Paulo: Literare Books, 2021.
- MOREIRA, M. A. **Comportamentalismo, Construtivismo e Humanismo: Subsídios teóricos para o professor pesquisador em ensino de ciências**. 2ª ed. Porto Alegre, 2016. Cap. 2: **O construtivismo de Piaget**.
- NEVES, M. M.; BARROSO, M. R. C. Tecnologias Assistivas: A Utilização da Comunicação Aumentativa e Alternativa em Contextos Escolares para Alunos do Espectro Autista. **Rev. FSA**. Teresina, v.21, n.4, art.5, p. 94-131, abr.2024.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **ICD-11 Mortality and Morbidity Statistics**. Genebra, 2018. Disponível em: <https://icd.who.int/en>. Acesso em: 20 maio 2025.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Tradução de O. M. C. 13ª ed. Rio de Janeiro: Difel, 2022.
- SABOYA, B. Bases psicomotoras: aspectos neuropsicomotores e relacionais no primeiro ano de vida. Rio de Janeiro: Trainel, 1995.
- SANTOS, S. M. dos. Educação física ou psicomotora: uma escolha para o ensino infantil. In: FERREIRA, C. A. M. **Psicomotricidade: da educação infantil à gerontologia**. São Paulo, Lovise, 2000.
- SILVA, F.C; SOUZA, M.F.S. **Psicomotricidade: Um caminho para intervenção com crianças autistas**. Pretextos: Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas. Minas Gerais, v. 3, n. 5, jan/jun. 2018. Disponível em: <https://is.gd/ncYpaL>. Acesso em: 25 maio 2025.

CONCEPÇÕES SOBRE A PRÁTICA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA

Norma Patrícya Lopes Soares¹

Maria Noraneide rodrigues do Nascimento²

Reijane Maria de Freitas Soares³

INTRODUÇÃO

Discutir sobre o processo de avaliação é uma tarefa complexa haja vista a diversidade de conceitos do tema, a variedade de sujeitos envolvidos, a abrangência do contexto e a longevidade em que tal processo se desenvolve, para não citar outra infinidade de variantes que interferem nos resultados da análise.

Assim, antes de adentrar no tema a ser discutido no presente capítulo vejamos alguns conceitos consolidados ao longo da história sobre avaliação. Para Haydt (2004, p. 10), “avaliar é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores (ou) interpretar dados quantitativos e qualitativos para obter um parecer ou julgamento de valor, tendo por base padrões ou critérios”. Este conceito é um representante clássico da perspectiva tradicional onde o aluno é o alvo do julgamento. Em contraponto existe a proposta de uma avaliação mediadora, a qual segundo Hoffmann (2019, p. 14), “a expressão mediadora refere-se à finalidade essencial do ato avaliativo: de se proceder à adequada intervenção pedagógica a partir da observação dos percursos individuais de aprendizagem, portanto, uma ação docente crítica e reflexiva que visa à escolarização digna e de qualidade para todos os alunos”. De acordo com a concepção adotada para o processo de avaliação são escolhidos princípios e finalidades distintos, bem como instrumentos também específicos.

¹ Doutora em Educação (UFRN). Professora (UFPI). CV: <http://lattes.cnpq.br/8518077692261699>

² Doutora em Educação (UFPI). Professora (UFPI). CV: <http://lattes.cnpq.br/7901675951032647>

³ Doutora em Educação (UFC). Professora (UFPI). CV: <http://lattes.cnpq.br/4373418097917162>

Em virtude dos diferentes parâmetros e concepções de avaliação em um contexto regular de ensino, resolvemos estabelecer como problema de pesquisa o seguinte questionamento: **como fora concebida a prática de Avaliação da aprendizagem em tempos de pandemia?** A partir dessa indagação definimos como objetivo geral da investigação: analisar as formas de avaliação estabelecidas pelos professores em tempos de pandemia. E, como objetivos específicos: apresentar as concepções de avaliações adotadas pelos sujeitos envolvidos; relatar como os alunos e os pais/responsáveis reagiram à proposta avaliativa adotada durante este período; e descrever as propostas avaliativas sugeridas pelos sujeitos investigados quanto ao tema investigado.

No início do mês de março de 2020 não só o Brasil, mas o mundo se viu envolvido em um cenário de pandemia declarada mundialmente pela Organização Mundial da Saúde, sob o qual o isolamento social foi decretado como uma ou talvez a única eficaz no sentido de conter a proliferação de um vírus ainda pouco conhecido em sua essência, mas que trazia consigo a letalidade implacável.

Esse contexto, da pandemia ocasionada pelo vírus da COVID 19 (SARS-CoV-2), trouxe uma ressignificação para a educação, desestruturando o sistema de ensino e levando os sujeitos envolvidos a se adaptarem às demandas requeridas pelo processo de isolamento social. O cenário educativo criou novos hábitos, realizando assim uma rotina inovadora a partir da implantação e consequente utilização do ensino remoto. Surgiu, então, a necessidade de ambientação, tanto por parte da gestão quanto por parte dos professores e alunos, incluindo também os seus pais/responsáveis.

Devido às normas de distanciamento social requeridas pelo quadro pandêmico em que se encontra o Brasil desde o primeiro semestre de 2020, decorrente da pandemia de COVID 19 (SARS-CoV-2), o sistema educacional em geral teve de ser repensado para o funcionamento remoto. Dessa maneira, as gestões escolares, junto com o corpo docente das diversas instituições de ensino, precisaram adaptar as metodologias de ensino para o espaço virtual. Os quadros e pincéis cederam espaço aos aparelhos tecnológicos, dependentes das redes de internet, manifestando diversas problemáticas e desafios para os profissionais da área.

Os professores passaram a utilizar as plataformas digitais como maior aliado, a exemplo do *Google Meet*, Formulários do *Google*, *YouTube*, *WhatsApp* e outras ferramentas. Sendo assim, pode-se notar novas abordagens tanto de cunho metodológicas como de cunho avaliativas para aferir o rendimento dos alunos.

De acordo com Chagas (2020), o processo avaliativo não se finda na verificação da aprendizagem, seu intuito vai além dos aspectos quantitativos, buscando uma regulação de comportamento e valores. Em consonância, Haydt (2004, p. 07) argumenta em que “o papel da avaliação na identificação do desempenho dos discentes por meio dos erros e acertos, visa determinar se os alunos obtiveram domínio de uma determinada etapa do ensino antes de seguir adiante”. Dessa forma, a avaliação, além de atribuir um valor ao nível de aquisição de conhecimento dos alunos, possibilita, também, a reorganização das metodologias de ensino em virtude do rendimento escolar, sendo um regulador de performances educativas.

Por conseguinte, constatamos a articulação e sobrepujamento das barreiras expostas até o momento, no que se refere ao âmbito pedagógico: o manejo dos recursos tecnológicos imprescindíveis nesse contexto, por docentes e discentes, e o desenvolvimento de estratégias que reforcem a verificação do desempenho do alunado, adequadas e requeridas no ensino remoto.

Além da desigualdade no acesso aos instrumentos digitais necessários para o exercício do ensino remoto, os docentes se depararam com os embaraços provocados pela migração repentina de uma interação presencial, nas salas de aula, para um plano virtual, dependente do domínio dos dispositivos tecnológicos por ambas as partes, aluno e professor. Além disso, o afastamento do plano escolar físico acentuou um dos grandes obstáculos para uma prática avaliativa formativa, a qual, aponta Perrenoud (1999, p. 83),

Para a maioria dos professores, a mente do aluno permanece uma caixa preta, na medida que o que aí se passa não é diretamente observável. [...] nem todo funcionamento se traduz em condutas observáveis e porque a interpretação destas últimas mobiliza uma teoria inacabada da mente e do pensamento, das representações, do processo de assi-

milração e de acomodação, de diferenciação, de construção e de equilíbrio de estruturas cognitivas.

A partir do exposto precisamos pensar na educação através de ensino remoto, devemos levar em consideração as particularidades daqueles estudantes que não conseguem ter acesso aos meios digitais, o que impossibilita a realização das aulas virtuais com todos os alunos incluídos nessa proposta. Assim, carecemos levar em consideração também, o desafio que é para o professor poder avaliar seu aluno nessa nova realidade.

Conforme Hoffmann (2017), para que se construa o significado da ação avaliativa, é necessário revitalizá-la no dinamismo que encerra de ação-reflexão-ação no dia a dia das salas de aula. Ou seja, uma análise para encontrar os rendimentos de cada aluno no seu processo de aprendizagem, não é uma tarefa fácil no ensino presencial e podemos afirmar que no ensino remoto se torna urgente e necessário.

DESENVOLVIMENTO

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa de natureza narrativa descritiva. Os dados foram coletados por meio de uma pesquisa de campo realizada através aplicação de um questionário enviado virtualmente pelo *software WhatsApp*. Como sujeitos da investigação foram ouvidos quatro (4) professores, quatro (4) alunos e quatro (4) de seus pais/responsáveis matriculados regularmente em duas escolas da cidade de Teresina-Pi, sendo uma da rede particular e outra da rede pública municipal. Por questões éticas, os sujeitos não serão identificados pelos seus nomes próprios e sim por codinomes de flores, assim temos os Docentes (Almíscar, Begônia, Camélia e Dália); os Discentes (Alabastro, Bromélia, Cacto e Damiana); e os Pais/Responsável (Alfazema, Bulgari, Camomila e Dormideira).

O interesse da investigação surgiu da necessidade de sermos professoras da disciplina Avaliação da Aprendizagem e precisávamos conhecer a realidade do processo avaliativas nas escolas de Teresina no período da pandemia.

A escolha dos sujeitos ocorreu por sermos, também, professoras de Estágio Supervisionado e, portanto, termos acesso às instituições bem

como aos sujeitos investigados, os quais propiciaram o acesso aos pais/responsáveis.

Para análise e interpretação dos dados recorreremos a teóricos como: Hoffmann (2017), Chagas (2020), Perrenoud (1999), Haydt (2004). Estes autores contribuíram com os conceitos de avaliação. Enquanto Bardin (2011) deu suporte com sua teoria de análise de conteúdo para que pudéssemos dialogar com os relatos obtidos na investigação.

As respostas obtidas a partir dos questionamentos estão divididas em três (3) categorias de acordo com função escolar. Assim, temos a percepção dos Docentes, dos Pais/Responsáveis e Discentes. Cada sujeito recebeu o nome de uma flor com o objetivo de preservar a identidade dos mesmos.

Iniciamos com as informações relativas aos Docentes. Indagados sobre a concepção de avaliação, Almíscar e Begônia, responderam que avaliação é uma análise da “entrega” do aluno, ou seja, o comprometimento, que vai desde a participação nas aulas até a entrega das atividades no prazo estabelecido. Camélia assim se manifestou: “Trata-se de um momento essencial no processo de ensino-aprendizagem para que sejam analisadas, por meio dos dados retornados pelo aluno após exposição dos conteúdos trabalhados, as potencialidades das estratégias adotadas”. Enquanto Dália assim se posicionou: “É uma necessidade, qualquer modalidade apresenta vantagens e desvantagens, porém faz-se necessário que se possa constatar se os objetivos de aprendizagem foram atingidos”.

A partir das falas dos participantes da pesquisa é visível que alguns professores precisam se aprofundar no conceito de avaliação para depois adquirirem uma concepção que ultrapasse o nível do senso comum, pois se assim permanecerem estarão interferindo de forma não satisfatória no desenvolvimento dos alunos. Essa inferência fazemos a partir da compreensão de que avaliar é um processo avaliativo não se finda na verificação da aprendizagem, seu intuito vai além dos aspectos quantitativos, buscando uma regulação de comportamento e valores (Chagas, 2020).

Sobre como está sendo feito o processo avaliativo, Almíscar está utilizando questionários (simulados) *online* e também atividades assíncronas que são atribuídas às notas bimestrais dos alunos para ajudar com a média, pois segundo ele, “entende que é um momento difícil pra todos”. Begônia respondeu que são realizadas atividades mensais que valem pontos, além

de provas bimestrais *online* por meio do Documentos do *Google* e para os alunos que não têm acesso à internet, as atividades e provas são entregues na escola, o aluno leva para casa e devolve no dia seguinte. Camélia afirma que avalia “Por meio da participação (assiduidade, por atividade, senso de cooperação) nos grupos virtuais, nas aulas remotas, além das entregas de atividades digitalizadas e testes virtuais”. E Dália diz utilizar “avaliações remotas, feitas na modalidade ‘objetiva’ ou ‘discursiva’”. Com base no exposto constatamos pouca variabilidade no modo de avaliar os alunos, apenas transferiram para a forma remota *online* o que é feito no presencial.

Com relação aos instrumentos avaliativos utilizados no período pandêmico, Almíscar usa as notas de todos os questionários e atividades, assim também como a presença nas aulas síncronas. Begônia, avalia pela entrega das atividades e provas. Camélia diz que recorre a arquivos digitalizados, Plataformas como o Mobieduca para aplicação de testes virtuais, *Google Meet* e *WhatsApp*. Dália afirma que “basicamente as avaliações remotas, visto o modo remoto, ou mesmo híbrido dificulta outras formas de avaliação”.

Aqui foram listados outros instrumentos como Plataforma Mobieduca, *Google Meet* e *WhatsApp*, porém o modo de utilização não alterou as propostas da forma presencial. Os participantes também indicaram o descontentamento com os métodos de avaliação que estão sendo utilizados no ensino remoto, mas admitem que como é a única opção viável no momento, portanto, tem que ser feito.

Ao serem questionados sobre como está sendo trabalhada a questão do “erro”, Almíscar e Begônia explicaram que fazem a correção das questões das atividades e avaliações junto com a turma. Begônia, complementa que para os alunos que não tem o acesso à internet, é entregue para o aluno a prova comentada caso tenha questão com erro. Camélia comenta que “Particularmente, trabalho o ‘erro’ como uma maneira de aprendizagem, e não diferentemente do ensino presencial, os erros nesse momento de pandemia são evidenciados para que sejam trabalhados e utilizados para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem”. Dália informa que “A correção da avaliação é feita também em uma plataforma própria da instituição, na qual, quando necessário, o erro é assinalado e observações são feitas para o aluno”.

De acordo com as respostas acima todos comentam as avaliações e levam os alunos a analisar suas falhas. Contudo, os Docentes devem lembrar o que Haydt (2004, p. 07) nos afirma: “o papel da avaliação na identificação do desempenho dos discentes por meio dos erros e acertos, visa determinar se os alunos obtiveram domínio de uma determinada etapa do ensino antes de seguir adiante”. Ou seja, é preciso levar o aluno a se autoavaliar e a perceber que o erro é um processo construtivo do saber.

Quanto à recuperação, Almíscar, aplica questões em formato de prova objetiva parecidas com as que foram aplicadas nas aulas, para verificar se o conteúdo que o aluno estava errando, houve melhoria. Begônia, respondeu que são feitas atividades substitutivas, porém não entrou em detalhes como se caracterizam estas atividades. Camélia diz que a recuperação é feita “Por meio de atividades remotas, e seguindo o mesmo padrão de pontuação que vigorava na época do ensino presencial”. Dália afirma que “São feitas recuperações paralelas, também ‘on-line’, com apoio de monitoria e outros profissionais da escola. Uma recuperação paralela para cada avaliação cuja nota não foi satisfatória”.

A partir dos dados obtidos na pesquisa foi constatado que a recuperação dos assuntos nas escolas durante a pandemia foi extremamente comprometida nas escolas públicas, porém, nas privadas o dano foi praticamente nulo ao desenvolvimento das atividades escolares. Além disso, os entrevistados quase que unanimemente apontam que o ensino presencial é essencial se levadas em consideração as formas em que o ensino remoto está sendo desenvolvido no Brasil.

Os professores que participaram da investigação: Almíscar, Begônia Camélia e Dália, acreditam que para a família tem sido complicado se dedicar quase que em tempo integral para a educação do filho, e que para a escola tem sido um grande desafio abranger todos os alunos dentro do ensino remoto. Begônia, aponta ainda que a escola coopera em tudo que o aluno precisa e diz que têm pais que não comparecem à escola para pegar as atividades como também os livros, mas que é uma minoria.

O apoio da família durante o período da pandemia foi crucial para a continuidade dos estudos e permanência dos alunos em um novo ambiente, o virtual. Ao tempo em que contribuiu também trouxe preocupação, pois em muitas famílias a internet foi liberada e os filhos a utilizavam de forma

indevida e para outros fins; outro aspecto comprometedor foi a necessidade de um plano de internet com uso de dados móveis que onerou na renda familiar; um terceiro aspecto que deixou sequelas, foi o pai ter que ser o “professor particular” do seu filho onde muitos não dominavam as novas tecnologias e nem os conteúdos transmitidos pelos professores. Todas essas informações levam essas pesquisadoras a indagarem a qualidade do ensino e da avaliação em tempos de pandemia.

Ao serem questionados sobre como seria o processo avaliativo caso eles pudessem fazer modificações, Almíscar e Begônia, responderam que fariam uma prova dividida em dois dias, uma para cada metade da turma, para que cada aluno tivesse uma atenção maior por parte dos professores. Dália diz que

Ainda é tudo muito novo e repentino, uma opinião é quase unânime, o sistema presencial, com o contato diário entre os ‘atores’ do processo educacional, ainda é essencial [...] No momento, a sistemática de avaliações remotas tem sido a forma prática de avaliação, visto que o aluno está integralmente ausente do ambiente físico da escola, especialmente na rede pública.

Camélia comenta que

A escola tem como objetivo principal, manter o ensino, e com isto, sempre está disposta a encontrar maneiras que possam culminar no ato avaliativo de todos seus alunos, para que possam ter uma referência de como o ensino nesta época de pandemia está se desenvolvendo. Por isso, constantemente temos reunião internas para discutirmos as maneiras de avaliação que foram adotadas e as novas propostas. [...] Eu utilizaria outras regras de pontuação, onde seria discutido a prova mensal, bimestral e recuperação. Além, tentaria tornar um processo cada vez mais coletivo e cooperativo.

Sobre o aspecto da sugestão docente à avaliação remota, todos concordam que é necessário reduzir o número de alunos a serem avaliados em determinado momento, pois salas numerosas dificulta no presencial e de modo mais contundente no remoto.

Levando em consideração as respostas dos professores fica evidente que a novidade que é o ensino remoto, sobrecarregou o professor e o aluno dependendo da situação e essa de forma mais contundente no ensino público onde não há auxílio dos pais para os estudos.

O segundo grupo de sujeitos foram os Pais/Responsáveis. Assim, questionados sobre o que é avaliação Alfazema e Bulgari, responderam que é um teste para saber se o aluno/filho aprendeu ou não. Camomila de forma direta diz que avaliação é “Um teste”. Dormideira afirma que “Avaliação é uma forma de se constatar qual o nível de aprendizagem que o aluno conseguiu atingir”.

Percebemos uma concepção de avaliação a nível de senso comum, o que é de se esperar por se tratar de pais/responsáveis de alunos de escolas públicas. As respostas mais elaboradas são provenientes dos pais de alunos que frequentam as escolas privadas.

Indagados sobre como tem sido recebida a avaliação pelo seu filho(a), Alfazema e Bulgari responderam que ambos, eles e os seus filhos preferem presencialmente, pois, acham que precisam estudar e se esforçarem mais. Camomila diz que “tem sido muito boa ele tá se esforçando muito mais”. Dormideira fala que a aceitação não está sendo das melhores, eles explicam que a forma presencial é “muito melhor”, pois devem responder, “de próprio punho”, registrar em imagem (digitalizar) e enviar.

Um fato curioso se apresenta nesses relatos, o aumento do interesse e esforço por parte dos alunos, tal constatação realmente só é possível pelos pais/responsáveis uma vez que se trata de um período atípico da educação, a remota. Talvez a novidade ou o fato de aulas onde o vetor são os celulares, provavelmente, tenha sido o propulsor, visto que lidar com a internet é o forte dessa nova geração.

Quanto às sugestões de modificações Alfazema, afirmou que deveriam fazer as provas de 10 em 10 alunos, monitorados por vídeo chamadas. Já Bulgari e Camomila disseram que não mudariam nada e que essa foi uma boa forma para os alunos não pararem de estudar nessa pandemia. Dormideira comenta que “infelizmente, esse modelo de avaliação é o único viável nesse contexto em que os alunos podem, por opção da família, ficar integralmente em casa, mesmo quando a instituição oferece o sistema híbrido”. A diminuição da quantidade de alunos com a finalidade

de melhor acompanhamento dos alunos é novamente reportada, agora pelos pais/responsáveis.

Apresentamos, a seguir, os dados referentes aos questionamentos com terceiro grupo de sujeitos, os Discentes. Ao serem interrogados sobre o conceito de avaliação, Alabastro e Bromélia, responderam que é uma forma de avaliar o desempenho deles, de todos os alunos. Alabastro, ressalta ainda que não concorda com os meios de avaliação que a escola adota, porque muitas vezes os alunos estudam para a prova e não para aprender o conteúdo. Cacto diz “Pra mim avaliação é a uma forma de testar nosso conhecimento adquirido a cada assunto. Damiana responde que “É uma forma de ver como os alunos estão absorvendo conhecimento”.

Embora numa perspectiva tradicional, mas os alunos compreendem que avaliar implica verificar aprendizagem. Assim, constatamos que existe uma concepção de avaliação que é difundida na escola, seja de forma direta, seja de forma indireta.

Questionados sobre o que seus pais acham da avaliação usada na escola, Alabastro e Bulgari, ressaltam que eles consideram melhor a forma presencial, sem consultas aos materiais e/ou internet e que não concordam com a frequência, já que muitos alunos não assistem as aulas remotas e recebem pontuações semelhantes às de quem assiste. Cacto relata “Minha mãe em especial diz ter gostado porque pode verificar-me se estou mesmo na aula e não de bobeira na internet”. Damiana afirma que seus pais “acreditam que deixa muito a desejar, mesmo que o ensino remoto não seja o mesmo que o presencial ele ainda tem muito a melhorar”.

Interessante ver como os alunos avaliam a percepção de seus pais sobre o processo avaliativo, aqui constatamos que há diálogo sobre a vida escolar, pois há o relato da preferência dos pais/responsáveis.

Indagados sobre o que mudariam na forma de avaliar, Alabastro e Bulgari, disseram que dividiriam a turma e fariam a avaliação presencialmente. Cacto relata “Eu mudaria o fato de algumas aulas não serem no *Meet* ou no *Zoom*, prefiro as aulas *online* com os professores(a) dando as explicações e também colocarem alguns simulados a cada duas semanas para que nós estudantes possamos aprender todos os assuntos de forma mais eficaz!!!”. Damiana foi mais pontual falando que “Melhoraria a qualidade do ensino remoto”.

Vejam que aqui mais uma vez se consubstancia a preferência pelo ensino tradicional com professores ministrando aulas expositivas, novamente a redução do número de alunos por sala é apresentado como fator de melhoria da educação e consequentemente da avaliação da aprendizagem.

Com base nos relatos dos três segmentos – docentes, pais/responsáveis e discentes, como era de se esperar, os professores foram um pouco mais prolixos em relação aos alunos e pais/responsáveis dos alunos. Mas, percebemos uma coerência nas narrativas dos três grupos, em especial quanto à realidade desafiadora, o envolvimento dos familiares de forma direta no processo educativo, a necessidade de número reduzidos de alunos para aplicação das atividades avaliativas.

Foi possível compreender que todos os participantes da pesquisa estavam empenhados com seu trabalho, que os professores se esforçaram para levar os conteúdos até os alunos de forma que nenhum conhecimento ficasse perdido. Que os pais/responsáveis se desdobraram acompanhar a aprendizagem de seus filhos e estes se esforçaram para superar os novos desafios. Embora as dificuldades desde a base para oferta do ensino remoto nas instituições públicas, tenha sido mais perceptível a escola privada também sofreu para superar os inúmeros desafios que se apresentaram durante a pandemia.

Dessa forma verificamos uma aproximação ao pensamento de Hofmann (2017), quando a autora tece sobre o dinamismo que encerra de ação-reflexão-ação no dia a dia das salas de aula; ao pensamento de Perrenoud (1999, p. 83), ao nos lembrar que “a mente do aluno permanece uma caixa preta, na medida em que o que aí se passa não é diretamente observável. [...] nem todo funcionamento se traduz em condutas observáveis”; e às inferências de Haydt (2004), ao argumentar sobre a importância do papel da avaliação na identificação do desempenho dos discentes por meio dos erros e acertos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração as leituras e os dados obtidos, foi possível concluir que a pandemia afetou não somente a vida dos brasileiros, fazendo-os perder entes queridos, emprego e muito mais, como também

uma área muito afetada foi, de fato, a educação. É importante destacar que as escolas privadas sofreram menos em relação às escolas públicas, pois sua infraestrutura que não permite um ensino remoto de qualidade, a realidade nas escolas públicas aponta uma ausência de cerca de 80% dos alunos nas monitorias de ensino e 50% destes mesmos alunos nas aulas remotas, por motivos que se apresentam óbvios tais como a pobreza que a família do aluno provavelmente já estaria inserida antes da pandemia e só se agravou durante a mesma, e a impossibilidade de alguns de manter a conexão à internet, ou de até mesmo pagar internet. Outro ponto importante é a falta de cobertura do plano do Governo Federal e dos Governos Estaduais de distribuir internet gratuita a todos os estudantes do ensino público afetados pela pandemia. A falta de cobertura é também é notada em proporções alarmantes no ensino superior.

Ao analisar as respostas se torna perceptível o impacto da pandemia na vida dos professores, onde destaca-se aqui o peso não apenas de trabalhar sozinho para tentar “equilibrar o caos” que foi deixado em suas mãos, mas também de situações onde o responsável pelo aluno não dispunha de tempo algum para o auxílio do filho em suas atividades escolares. Novamente, é necessário apontar outra comparação entre a escola pública e a privada. No ensino privado, os pais pagam preços altos abusivos para assegurar um ensino de qualidade aos seus filhos como aulas particulares para que não precisem despende de tempo algum para o auxílio de sus filhos em suas atividades, o mesmo não acontece nas escolas públicas, onde pais não despendem de dinheiro nem de tempo para auxiliar seus filhos. Assim, devido às inúmeras circunstâncias de fragilidade social e desigualdade econômica, os alunos das escolas públicas são prejudicados.

A presente investigação substantiada pelo relato dos sujeitos nos leva a afirmar que as avaliações, no período remoto, foram feitas através de questionários (simulados) *online*, atividades assíncronas, Documentos do *Google* e para os alunos que não tinham acesso à internet, as atividades e provas eram entregues, presencialmente, na escola, o aluno leva para casa e devolve no dia seguinte. Dessa forma demonstramos o objetivo dessa pesquisa o qual foi saber de que forma os professores estavam avaliando no período pandêmico.

Quanto à reação dos alunos e dos seus responsáveis, estes preferem atividades avaliativas de forma presencial sem consultas aos materiais e/ou internet e que não concordam com a frequência, já que muitos alunos não assistem as aulas remotas e recebem pontuações semelhantes às de quem assiste.

Com relação às sugestões, os três grupos de sujeitos apontam que as atividades avaliativas deveriam ser divididas em dois dias, uma para cada metade da turma, para que cada aluno tivesse uma atenção maior por parte dos professores ou em grupos de dez (10) alunos e sem consultas para verificar se aprenderam realmente o conteúdo ensinado.

A partir da análise dos resultados constatamos que essa nova realidade prejudicou em todos os aspectos: para os professores, a insegurança de não saber se o aluno está aprendendo ou não; para o aluno, a falta de equipamentos necessários para as aulas; para os responsáveis, que além da rotina de trabalho, também tiveram que lidar com a orientação de estudos dos filhos.

À vista dessa abstração, pode-se inferir que o distanciamento literal interferiu de maneira pungente na avaliação dos discentes, dando tonicidade a um aspecto avaliativo desafiador, devido ao caráter ainda bastante abstrato das teorias a respeito do funcionamento da mente humana, sobretudo para os profissionais da educação não familiarizados com elas. Por conta disso, percebe-se que essa modalidade de ensino contemporânea demanda, entre muitas coisas, uma verificação mais recorrente da aprendizagem.

Concluimos que através da utilização correta dos meios digitais e um planejamento centrado nas necessidades reais dos alunos, é possível alcançar um ensino satisfatório. Logo, a avaliação em todo o contexto educacional, é importante e que neste ano pandêmico a comunicação entre a escola e a família, foi de extrema necessidade para o ensino e consequentemente a avaliação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Rev e atual. Lisboa: Edições 70, 2015, 288p.

CHAGAS, Renata. **Avaliação da Aprendizagem em Tempos de Aula Remota**. In: Inovatio Educação. 22 de abril 2020. Disponível em: <https://is.gd/DzjcxF>. Acesso em 11 out. 2020.

HAYDT, Regina. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 17 ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 35 ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PROMOVENDO A INCLUSÃO E O DESENVOLVIMENTO

Tamires Rodrigues de Oliveira¹
Tatiane Amorim Gonçalves²
Siane Ciocari³
Fabiani de Amorim Gonçalves⁴
Maria Regiane da Silva Cruz Souza⁵
Renilda Artiaga⁶
Sandra Pereira De Souza⁷
Berta Fabiana Rezende Pavão Rech⁸
Avaetê de Lunetta e Rodrigues Guerra⁹
Marcelo Máximo Purificação¹⁰
Fabio José Antonio da Silva¹¹

INTRODUÇÃO

A comunicação é a pedra angular da interação humana, o pilar sobre o qual se constroem as relações sociais, o aprendizado e o desenvolvimento individual. É através dela que expressamos pensamentos, sentimentos, necessidades e desejos, e que absorvemos o conhecimento do mundo ao nosso redor. Para a criança em idade escolar, a capacidade de se comunicar efetivamente é ainda mais crucial, pois está intrinsecamente

¹ Especialização em Atendimento Educacional Especializado (IESX). CV: <https://is.gd/XF2DBN>

² Especialização em Educação Especial e Inclusiva (IUCAM). CV: <http://lattes.cnpq.br/9103955387521794>

³ Especialização em Psicopedagogia Clínica (FACUR). CV: <http://lattes.cnpq.br/7932019707307939>

⁴ Especialização em Educação Inclusiva, Especial e Políticas de Inclusão (ACAMEP). CV: <https://is.gd/say3LT>

⁵ Graduação em Pedagogia (UNOPAR). CV: <http://lattes.cnpq.br/7437281373296262>

⁶ Graduação em Pedagogia (UNOPAR). CV: <http://lattes.cnpq.br/7437281373296262>

⁷ Especialização em Psicopedagogia com ênfase em Atendimento Educacional Especializado. CV: <https://lattes.cnpq.br/7391036198792814>

⁸ Especialização em Psicopedagogia com ênfase em Atendimento Educacional Especializado. CV: <https://lattes.cnpq.br/7391036198792814>

⁹ Doutorado em Ciência, Tecnologia e Sociedade (UFSCAR). CV: <https://is.gd/mwSmYy>

¹⁰ Doutorado em Ensino (UNIVATES). Professor (UNIFIMES). CV: <https://is.gd/vsQXXQ>

¹¹ Doutorado em Educação Física (UEL). Professor (Faculdade HONPAR). CV: <https://is.gd/KCioKn>

ligada à sua participação ativa no ambiente educacional, à construção de sua identidade e à sua inclusão no grupo social. No entanto, para uma parcela significativa de crianças que ingressam nos anos iniciais do ensino fundamental, a comunicação oral pode apresentar barreiras intransponíveis, seja por condições congênitas, adquiridas ou por transtornos do neurodesenvolvimento (Ricaldi, 2020).

Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), paralisia cerebral, deficiência intelectual, apraxia da fala na infância, síndromes genéticas diversas ou outras condições que afetam a fala e a linguagem enfrentam desafios diários que podem comprometer severamente seu acesso ao currículo escolar e sua plena participação social. A impossibilidade de se expressar ou de compreender a linguagem oral em um ambiente predominantemente verbal pode levar à frustração, ao isolamento social, a comportamentos desafiadores e, conseqüentemente, a um atraso no desenvolvimento acadêmico e socioemocional.

Nesse contexto, emerge a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) como uma ferramenta transformadora e essencial. A CAA não se restringe a um único método, mas engloba um vasto leque de estratégias, recursos e tecnologias que visam compensar e/ou complementar a fala e a escrita de indivíduos que apresentam dificuldades de comunicação. Longe de inibir o desenvolvimento da fala, a CAA, quando bem implementada, pode atuar como um facilitador, proporcionando um meio para a criança se expressar, diminuir a pressão sobre a produção da fala e, em muitos casos, até estimular seu surgimento.

A relevância da CAA nos anos iniciais do ensino fundamental é inquestionável. É nesse período que se consolidam as bases para a alfabetização, o letramento e o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas complexas. Garantir que todas as crianças, independentemente de suas habilidades comunicativas orais, tenham voz e acesso pleno ao conhecimento é um imperativo ético e pedagógico. A inclusão educacional, preconizada por legislações nacionais e internacionais, não se efetiva sem que as barreiras de comunicação sejam reconhecidas e superadas (Ricaldi, 2020).

Este trabalho busca aprofundar a discussão sobre a Comunicação Alternativa e Ampliada, explorando sua definição, os diversos recursos dis-

poníveis e, principalmente, os múltiplos benefícios que sua implementação nos anos iniciais do ensino fundamental pode proporcionar. Além disso, serão abordados os desafios inerentes à sua aplicação e as estratégias mais eficazes para que educadores, terapeutas e familiares possam trabalhar em conjunto, promovendo um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e comunicativo, onde cada criança tenha a oportunidade de aprender, crescer e expressar seu potencial máximo. Ao oferecer um panorama abrangente sobre a CAA, almeja-se ressaltar sua importância como um direito fundamental e uma chave para a plena participação e o desenvolvimento integral de todas as crianças.

O QUE É COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA (CAA)?

De acordo com Almeida (2017), a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), frequentemente referida pela sigla em português ou como Augmentative and Alternative Communication (AAC) em inglês, representa um campo vasto e dinâmico de práticas clínicas e educacionais dedicadas a permitir que indivíduos com dificuldades severas de comunicação expressem seus pensamentos, necessidades, desejos e sentimentos. Longe de ser um método único, a CAA é um “guarda-chuva” que abrange uma diversidade de estratégias, recursos e sistemas que buscam compensar (quando a fala é ausente ou ininteligível) e/ou complementar (quando a fala existe, mas é insuficiente) a comunicação oral e escrita. Seu propósito fundamental não é substituir a fala ou a escrita, mas sim oferecer múltiplas vias e ferramentas para que a comunicação se torne mais eficaz e funcional, empoderando o indivíduo a interagir plenamente com o mundo (Ricaldi, 2020).

A necessidade de CAA surge em diversas condições que afetam a capacidade de produzir ou compreender a linguagem oral. Nos anos iniciais do ensino fundamental, crianças que se beneficiam da CAA podem apresentar diagnósticos como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Paralisia Cerebral, Deficiência Intelectual, Apraxia da Fala na Infância, distrofias musculares, síndromes genéticas complexas, ou outras condições neurológicas que impactam a produção da fala (Ricaldi, 2020). Para essas crianças, a CAA não é apenas uma ferramenta de apoio, mas um direito

fundamental que garanta acesso ao currículo, participação social e desenvolvimento integral. Ao fornecer um meio de comunicação, a CAA ajuda a diminuir a frustração, reduzir comportamentos desafiadores e promover a autonomia, permitindo que a criança seja vista e ouvida.

Segundo Pereira et al. (2020), a CAA é categorizada principalmente em dois grandes grupos, que se distinguem pela necessidade de recursos externos sendo eles os Sistemas sem ajuda e Sistemas com ajuda.

Sistemas Sem Ajuda

Os sistemas sem ajuda são aqueles que não requerem nenhum tipo de equipamento, material ou tecnologia externa. A comunicação é realizada utilizando apenas o corpo do próprio indivíduo. Embora possam parecer simples, a sistematização e o ensino desses sistemas são cruciais para sua eficácia. São movimentos corporais que transmitem significado. Os gestos naturais, como apontar para um objeto desejado, acenar para se despedir ou balançar a cabeça para “sim” ou “não”, são compreendidos universalmente e frequentemente são as primeiras formas de comunicação usadas por crianças (Ricaldi, 2020). Os gestos convencionais são aqueles que precisam ser ensinados e aprendidos dentro de um contexto específico, como um gesto para “mais”, “querer”, ou um sinal combinado para expressar uma ideia mais complexa. O uso de mímicas e dramatizações também se enquadra nesta categoria, permitindo que a criança represente ações ou objetos para comunicar uma mensagem.

O rosto e o corpo são poderosos comunicadores de emoções, intenções e até de respostas. Um olhar direcionado para um objeto, um sorriso para indicar satisfação, uma expressão de desagrado para recusar algo, ou uma postura de aproximação ou afastamento são formas valiosas de comunicação não verbal que, em contextos de CAA, podem ser interpretadas e incentivadas (Ricaldi, 2020).

Vocalizações Não Verbais são sons que a criança pode emitir, como grunhidos, balbucios ou sons que, embora não formem palavras reconhecíveis, possuem um significado específico para o interlocutor treinado e podem expressar necessidades ou sentimentos.

E, embora seja uma língua natural e completa das comunidades surdas, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), elementos de lingua-

gens de sinais podem ser adaptados e ensinados para crianças ouvintes com severas dificuldades de fala. É crucial diferenciar uma língua de sinais completa (com gramática e léxicos próprios) de um sistema de gestos simplificado para CAA, que pode usar alguns sinais isolados sem a complexidade gramatical da língua. Para crianças nos anos iniciais, a introdução de sinais simples e funcionais pode ser um excelente ponto de partida (Ricaldi, 2020).

Sistemas Com Ajuda

Diferentemente dos sistemas sem ajuda, os sistemas com ajuda utilizam algum tipo de material, dispositivo ou equipamento externo para auxiliar a comunicação. Eles variam desde ferramentas de baixa tecnologia até dispositivos eletrônicos sofisticados.

Estes sistemas são geralmente mais simples, acessíveis e não dependem de energia elétrica. São amplamente utilizados em ambientes escolares e domésticos por sua praticidade e adaptabilidade (Ricaldi, 2020).

As Pranchas de Comunicação: São talvez os recursos mais conhecidos. Podem ser feitas de papel, cartão ou plástico e contêm símbolos, palavras ou letras organizadas de forma lógica. Existem diferentes tipos, como pranchas alfabéticas (para crianças alfabetizadas ou em processo), pranchas temáticas (com vocabulário específico de um tema, como “lanchar” ou “brincar”), e pranchas por campo semântico. A organização pode ser por cores, por categorias gramaticais (verbos, substantivos) ou por rotinas (Ricaldi, 2020).

Livros de comunicação e álbuns de fotos são coleções de pranchas ou cartões organizados em um formato de livro, permitindo uma maior variedade de vocabulário e a criação de sequências de mensagens. Podem ser usados para narrar eventos, expressar escolhas ou descrever objetos.

Os cartões de comunicação são cartões individuais com símbolos, fotos ou palavras que podem ser selecionados e entregues ao interlocutor ou organizados em sequência. São úteis para escolhas rápidas, sequências de atividades ou para expressar “sim” ou “não”.

A escrita e alfabeto móvel são utilizados para crianças com alguma habilidade de alfabetização ou em processo de aprendizado, a escrita direta

ou o uso de alfabetos móveis (letras em cartões que podem ser combinadas) são formas eficazes de comunicação.

Os aplicativos e softwares em Tablets/Computadores revolucionaram a CAA de alta tecnologia. Existem inúmeros aplicativos (como Proloquo2Go, Boardmaker, Livox, Tobii Dynavox - Snap Core First, etc.) que transformam esses dispositivos em poderosos comunicadores. Eles permitem a personalização do vocabulário, a inclusão de imagens e vídeos, a criação de frases complexas e a adaptação a diferentes habilidades de acesso (Ricaldi, 2020).

O mesmo autor acima afirma que é importante ressaltar que a escolha do sistema de CAA é um processo individualizado, multifacetado e dinâmico. Não existe um “tamanho único”, e o que funciona para uma criança pode não funcionar para outra. A seleção do sistema ideal envolve uma avaliação cuidadosa das habilidades cognitivas, motoras, visuais e auditivas da criança, bem como de suas necessidades comunicativas específicas e do ambiente em que ela está inserida. Além disso, a CAA não é estática; o sistema pode e deve evoluir à medida que a criança cresce, suas habilidades se desenvolvem e suas necessidades comunicativas mudam. A flexibilidade e a adaptação contínua são princípios fundamentais para o sucesso da CAA.

Benefícios da CAA nos Anos Iniciais

A implementação da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) nos anos iniciais do ensino fundamental transcende a mera função de compensar a ausência da fala; ela atua como um catalisador para o desenvolvimento integral da criança, abrindo portas para um mundo de possibilidades que, de outra forma, permaneceriam fechadas. Os benefícios da CAA são multifacetados, impactando desde o desenvolvimento da linguagem e comunicação até a inclusão social, a saúde emocional e o desempenho acadêmico (Coelho et al, 2020).

Desenvolvimento da Linguagem e Comunicação

Um dos mitos mais persistentes sobre a CAA é que ela inibe ou retarda o desenvolvimento da fala. No entanto, a pesquisa e a prática clínica demonstram consistentemente o oposto: a CAA, muitas vezes, atua como uma ponte ou um trampolim para a fala. Ao fornecer um

meio de comunicação, a CAA reduz a pressão e a frustração associadas à tentativa de vocalizar sem sucesso (Coelho et al, 2020). Crianças que estão constantemente lutando para serem compreendidas podem sentir-se desmotivadas a continuar tentando falar. Quando a CAA oferece uma forma funcional de expressão, essa pressão diminui, criando um ambiente mais relaxado e propício para experimentações vocais. Em muitos casos, ao ter um modelo visual e um meio de expressar suas ideias, a criança pode até mesmo começar a imitar vocalizações e palavras.

Além disso, a CAA é uma ferramenta poderosa para o aumento do vocabulário e da compreensão da linguagem. A exposição contínua a símbolos e palavras escritas nas pranchas ou comunicadores visuais expande o repertório linguístico da criança. Quando um professor ou colega aponta para um símbolo (ex: “quero”, “água”) enquanto pronuncia a palavra, ocorre uma associação visual-auditiva que reforça o aprendizado. Essa interação facilita a compreensão receptiva (o que a criança entende) e a expressão (o que ela consegue comunicar) (Coelho et al, 2020).

Inclusão Social e Escolar

A escola é um ambiente intrinsecamente social, e a comunicação é a chave para a participação ativa e a construção de relacionamentos. Para uma criança sem um meio de comunicação funcional, a sala de aula pode ser um lugar de isolamento, onde ela observa, mas não interage. A CAA atua como uma ponte vital, permitindo que a criança interaja com seus colegas e professores. Ela pode fazer perguntas, responder, expressar opiniões, iniciar conversas e participar de atividades em grupo, como projetos e brincadeiras. Essa capacidade de interagir não só promove a inclusão social, mas também a formação de vínculos e amizades, essenciais para o desenvolvimento socioemocional saudável (Reinert Junior, 2024).

A CAA garante que a criança não seja apenas fisicamente presente na sala de aula, mas ativamente presente comunicativamente. Isso derriba barreiras que antes a impediam de expressar seu conhecimento ou suas necessidades. Quando uma criança pode comunicar que precisa de ajuda, que entendeu um conceito ou que quer compartilhar uma ideia, ela se torna um membro integral da comunidade escolar, combatendo o estigma e o isolamento que muitas vezes acompanham as dificuldades de comunicação (Coelho et al, 2020).

Redução da Frustração e Comportamentos Desafiadores

Imagine a frustração de ter pensamentos, desejos e necessidades, mas não conseguir expressá-los. Essa é a realidade diária de muitas crianças com dificuldades severas de comunicação. A incapacidade de ser compreendido pode levar a níveis altíssimos de frustração, que frequentemente se manifestam através de comportamentos desafiadores, como choros incessantes, gritos, agressão (a si mesmo ou a outros), birras ou retraimento. Esses comportamentos, na maioria das vezes, são uma forma de comunicação desesperada.

A CAA oferece uma “voz” a essas crianças. Ao ter um sistema funcional para expressar “sim”, “não”, “quero”, “não quero”, “com fome”, “com dor” ou “ajuda”, a criança adquire um senso de controle sobre seu próprio corpo e ambiente. Essa capacidade de se comunicar alivia a angústia e a frustração, levando a uma diminuição significativa dos comportamentos desafiadores. Quando a criança sabe que pode expressar suas necessidades e que será compreendida, a necessidade de comportamentos extremos para chamar a atenção ou expressar frustração diminui drasticamente, abrindo espaço para um aprendizado e interação mais positivos.

Aumento da Autonomia e Autoestima

Ter a capacidade de fazer escolhas e expressá-las é fundamental para o desenvolvimento da autonomia. A CAA empodera a criança, permitindo que ela tome decisões sobre sua vida diária. Poder escolher o lanche, a atividade, a roupa, ou qual livro quer ler, mesmo que através de símbolos, é um passo gigante para a construção da autonomia (Andrade, 2016). Essa capacidade de escolha e de comunicação eficaz contribui diretamente para o aumento da autoestima. Quando a criança se sente capaz de se expressar e é compreendida, ela se percebe como um indivíduo competente e valorizado, o que é crucial para o desenvolvimento de uma imagem positiva de si mesma. A comunicação é um dos pilares da identidade; ao ter uma voz, a criança pode construir e expressar quem ela é.

Acesso ao Currículo e ao Aprendizado

A escola é o principal ambiente formal de aprendizado, e a comunicação é a via principal para o acesso ao conhecimento. A CAA remove

barreiras significativas ao acesso ao currículo escolar. Crianças que não conseguem responder oralmente a perguntas podem demonstrar o que aprenderam através de um comunicador, selecionando símbolos ou escrevendo palavras. Isso garante que a capacidade cognitiva da criança não seja subestimada apenas por suas dificuldades de fala (Andrade, 2016).

A CAA facilita a compreensão de conceitos abstratos ao torná-los visuais e concretos. Por exemplo, um conceito matemático pode ser representado por símbolos visuais, tornando-o mais acessível. A criança pode expressar seus conhecimentos em diversas disciplinas, seja história, ciências ou matemática, utilizando seu sistema de CAA (Reinert Junior, 2024). Isso permite uma participação ativa em avaliações, garantindo que seu progresso acadêmico seja medido de forma justa e precisa, refletindo sua verdadeira capacidade de aprendizado. Além disso, a constante exposição à linguagem escrita e aos símbolos nos dispositivos de CAA pode ser um facilitador crucial para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento, conectando o símbolo visual ao som da palavra e à sua representação escrita, preparando a criança para futuros desafios acadêmicos.

Implementação da CAA na Escola

A implementação eficaz da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) na escola não é uma tarefa isolada; é um esforço colaborativo e contínuo que envolve uma rede de profissionais, a família e a própria criança. Para que a CAA se torne uma parte orgânica do cotidiano escolar e realmente promova a inclusão, é fundamental que haja um planejamento estratégico, capacitação adequada e uma cultura de apoio e valorização da diversidade comunicativa (Reinert Junior, 2024).

O Papel dos Profissionais

Silva (2021), afirma que a multidisciplinaridade é a chave para o sucesso da CAA. Cada profissional envolvido traz uma perspectiva e um conjunto de habilidades únicos, que, quando combinados, criam um sistema de suporte robusto para a criança.

Os Professores Regulares e de Educação Especial são a linha de frente da implementação da CAA. Muitos professores não têm formação específica em CAA durante sua graduação. É crucial que recebam treinamento regular e específico sobre os diferentes tipos de CAA, como

utilizá-los e como integrá-los às atividades pedagógicas. Isso inclui entender os princípios por trás da CAA e dissipar mitos, como a crença de que ela inibe a fala.

Uma das estratégias mais eficazes é a modelagem. O professor deve usar o sistema de CAA (apontando para símbolos na prancha, usando o comunicador de voz) enquanto fala com a criança. Por exemplo, ao perguntar “Você quer [aponta para o símbolo de ‘bola’]?” o professor está fornecendo um modelo claro de como usar a ferramenta para se comunicar.

É responsabilidade do professor criar um ambiente rico em oportunidades para que a criança utilize a CAA. Isso significa integrar o uso da CAA em todas as rotinas e disciplinas: na chamada, durante o lanche, em atividades de leitura e escrita, em brincadeiras no pátio e em projetos em grupo. A comunicação deve ser funcional e significativa (Andrade, 2016).

O professor deve adaptar materiais existentes ou criar novos, inserindo símbolos de CAA. Isso pode incluir a criação de agendas visuais com símbolos da rotina diária, cartões de escolhas para atividades, ou materiais de apoio para disciplinas como matemática e ciências com vocabulário de CAA.

Celebrar cada tentativa de comunicação da criança, por menor que seja, é fundamental. Um ambiente que valoriza todas as formas de comunicação incentiva a criança a continuar explorando e utilizando seu sistema de CAA.

Já os Fonoaudiólogos são os especialistas que guiam todo o processo de seleção e desenvolvimento do sistema de CAA. Ele realiza uma avaliação detalhada das habilidades comunicativas, cognitivas, motoras, visuais e auditivas da criança. Essa avaliação não se limita a testar o que a criança não faz, mas a identificar suas fortalezas e o que ela é capaz de fazer para se comunicar. Isso ajuda a determinar o tipo de CAA mais adequado. Com base na avaliação, o fonoaudiólogo seleciona o sistema de CAA mais apropriado (seja uma prancha de baixa tecnologia, um aplicativo de alta tecnologia, ou uma combinação de ambos). A personalização é vital: o vocabulário, a organização dos símbolos e a forma de acesso devem ser adaptados às necessidades e interesses específicos da criança e de seu contexto (Andrade, 2016).

Os Terapeutas Ocupacionais (TOs) desempenham um papel crucial na garantia da acessibilidade física ao sistema de CAA. O TO trabalha na adaptação de interfaces e dispositivos para que a criança possa acessar seu comunicador da forma mais eficiente possível (ex: posicionamento de *switches*, ajuste de sensibilidade de telas, ergonomia de dispositivos *eye-tracking*). Garantir que a criança esteja bem posicionada para usar o sistema de CAA, seja em sua cadeira de rodas, na carteira da escola ou no chão (Andrade, 2016).

Os psicólogos oferecem suporte essencial para o bem-estar emocional da criança e da família. Auxiliam a criança a lidar com a frustração e os desafios emocionais que podem surgir das dificuldades de comunicação. Trabalham com a equipe escolar e a família para entender e intervir em comportamentos desafiadores que podem ser, na verdade, tentativas de comunicação não compreendidas.

E por fim, a família é a parceira mais importante da escola. A comunicação deve ser consistente entre a casa e a escola. A família deve ser envolvida na seleção e no treinamento do sistema de CAA. O uso da CAA no ambiente doméstico é fundamental para que a criança generalize suas habilidades comunicativas e entenda que a CAA é uma ferramenta para todas as situações de sua vida.

Estratégias Pedagógicas Específicas

De acordo com Silva (2021), para que a CAA seja integrada de forma significativa, o ambiente escolar precisa ser intencionalmente adaptado e isso envolve tornar a CAA visível e acessível em toda a escola. Murais com vocabulário de CAA, painéis de rotina com símbolos nas salas de aula e em corredores, e a disponibilidade de pranchas de comunicação em locais estratégicos (refeitório, pátio, sala de aula) são essenciais. O objetivo é que a CAA seja parte do “linguajar” da escola, não apenas um recurso isolado para uma criança.

Usar sequências de símbolos visuais para representar a rotina diária da sala de aula oferece previsibilidade e reduz a ansiedade, além de fornecer inúmeras oportunidades para a criança usar a CAA para entender e comunicar o que vem a seguir. Não basta fornecer o sistema; é preciso ensinar a criança a usá-lo. Isso pode envolver atividades lúdicas para ensinar

o significado dos símbolos, como combiná-los para formar frases, e como navegar em um comunicador de alta tecnologia (Silva, 2021).

O uso da CAA deve ser incentivado em situações que sejam naturalmente motivadoras para a criança. Por exemplo, em vez de apenas dar o lanche, perguntar “O que você quer comer?” e esperar que a criança use a CAA para fazer sua escolha. Criar momentos em que a comunicação é necessária e gratificante. Adotar uma abordagem de “comunicação total”, onde todas as formas de comunicação são aceitas e incentivadas. Isso significa valorizar a fala, os gestos, as expressões faciais, o uso do sistema de CAA e a escrita, sem privilegiar uma forma sobre as outras, garantindo que a criança sempre tenha um meio de se expressar.

Desafios e Soluções na Implementação

Conforme Silva (2021), apesar dos benefícios claros, a implementação da CAA enfrenta desafios que precisam ser reconhecidos e superados tais como, a falta de Treinamento e Conhecimento pois muitos profissionais da educação ainda carecem de formação adequada em CAA; o custo e acesso a recursos tecnológicos tais como dispositivos de alta tecnologia podem ser caros e nem todas as escolas ou famílias têm acesso a eles; colaboração interdisciplinar ineficaz; manutenção e avaliação contínua e por fim a generalização do uso, garantindo que a criança utilize a CAA não apenas na sala de aula, mas em diferentes contextos (casa, parque, outras aulas) e com diferentes pessoas.

A implementação bem-sucedida da CAA na escola é um investimento no futuro da criança. Ela não apenas facilita a comunicação imediata, mas também pavimentam o caminho para o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e acadêmicas, promovendo uma participação mais plena e significativa na sociedade. É um testemunho do compromisso de uma escola com a verdadeira educação inclusiva (Silva, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A jornada de implementação da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) nos anos iniciais do ensino fundamental transcende a simples adição de uma ferramenta pedagógica; ela representa um compromisso profundo com os princípios da inclusão, equidade e respeito à

dignidade humana. Ao longo deste trabalho, exploramos a complexidade e a diversidade da CAA, desde seus fundamentos conceituais e as variadas formas de aplicação dos gestos naturais aos mais sofisticados sistemas de rastreamento ocular até a miríade de benefícios que proporciona às crianças com dificuldades de comunicação oral.

Ficou evidente que a CAA não é um “plano B” para quando a fala não se desenvolve, mas uma via primária e capacitadora que desbloqueia o potencial comunicativo e de aprendizado de crianças que, de outra forma, permaneceriam silenciadas. Os impactos positivos observados no desenvolvimento da linguagem, na inclusão social e escolar, na redução da frustração e no aumento da autonomia e autoestima das crianças são inegáveis e demonstram o poder transformador dessa abordagem. A CAA não só permite que essas crianças expressem suas necessidades e desejos, mas também que participem ativamente da construção do conhecimento, demonstrando suas capacidades cognitivas e contribuindo para o ambiente de sala de aula de maneira significativa.

Contudo, a efetivação da CAA nas escolas dos anos iniciais não acontece por acaso. Ela demanda uma abordagem colaborativa e interdisciplinar, onde cada peça do quebra-cabeça, professores, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos e, crucialmente, a família, desempenha um papel insubstituível. A capacitação continuada dos educadores, o acesso a recursos e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras são pilares essenciais para criar um ambiente verdadeiramente comunicativo e inclusivo. Superar desafios como a falta de conhecimento, o preconceito e as barreiras de acesso exigem não apenas investimento financeiro, mas também uma mudança cultural profunda, que valorize todas as formas de comunicação e reconheça a voz de cada criança como única e valiosa.

Para o futuro da educação inclusiva, é imperativo que a CAA seja cada vez mais integrada aos currículos de formação de professores, que as políticas públicas garantam o acesso equitativo a essas tecnologias assistivas e que a pesquisa na área continue a inovar e a validar novas práticas. A comunicação é um direito humano fundamental, e a escola, como espaço privilegiado de desenvolvimento, tem o dever de garantir que esse direito seja acessível a todos, desde os primeiros anos. Ao abraçar a Comunicação Alternativa e Ampliada, não estamos apenas cumprindo

uma exigência legal ou pedagógica; estamos construindo uma sociedade mais justa, equitativa e verdadeiramente inclusiva, onde nenhuma voz é deixada para trás. É a partir desse compromisso coletivo que a educação se torna, de fato, para todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. P. P. de. Comunicação Alternativa e Ampliada na educação: um caminho para a inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Baururi, v. 23, n. 4, p. 555-570, out./dez. 2017.

ANDRADE, M. L. C. Comunicação aumentativa e alternativa: panorama dos periódicos brasileiros. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 18, n. 5, p. 1205-1215, set./out. 2016.

COELHO, P.S.O.; VALLE, K.; CARMO, G. P.; SANTOS, T. R. M.; NASCIMENTO, J.S.; PELOSI, M.B. “Sistematização dos procedimentos para a implementação da comunicação alternativa e ampliada em uma UTI geral.” *CoDAS*, v. 32, p. 1-8, 2020.

PEREIRA, ERIKA TAMYRES; MONTENEGRO, ANA CRISTINA DE ANDRADE; ROSAL, ANGÉLICA GALINDO COELHO. Comunicação alternativa e aumentativa no transtorno do espectro do autismo: impactos na comunicação. *CoDAS*, São Paulo, v. 32, n. 6, e20190167, 2020.

REINERT JUNIOR, A.; COUTINHO, D. O impacto dos dispositivos de comunicação alternativa e aumentativa (caa) na inclusão de alunos com deficiências de comunicação. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, v. 10, n. 11, p. 2020–2030, 2024.

RICALDI, T. A. Um Recurso de Comunicação Aumentativa e Alternativa para Promover a Comunicação de Crianças com Histórico de Deficiência Intelectual. *CINTED-UFRGS Revista Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, jul. 2020.

SILVA, S. Avaliação dos efeitos de um Programa de Leitura e Comunicação para crianças com autismo. *REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL*, v. 33, p. 1-29, 2021.

COMPETIÇÕES EM ESPORTES ESCOLARES

Reiner Hildebrandt-Stramann¹

Jozilma Batalha Lemke²

INTRODUÇÃO

O capítulo a seguir é resultado de um projeto de pesquisa interdisciplinar que conjuga referenciais teóricos da pedagogia do movimento, da didática e, sobretudo, da sociologia da teoria crítica sobre os temas de competição, rivalidade, diversidade e reconhecimento das diferenças. Textos relevantes relacionados a esses referenciais teóricos foram selecionados e interpretados hermeneuticamente para fornecer respostas críticas às questões e aos problemas levantados.

Para iniciar nossa discussão, vamos descrever duas cenas sobre competições em esportes escolares³ que refletem diferentes perspectivas sobre o tema:

1. Uma professora diz: “Quando não consigo pensar em nada para fazer com minha turma da terceira série, vou até o pátio da escola e faço corridas de revezamento. A competição sempre motiva os alunos.”
2. Um estudante de dezesseis anos comenta: “Competições escolares? - Acho que isso é bom, porque não vou participar delas, vou tirar o dia de folga.”

Enquanto os alunos da terceira série parecem entusiasmados com a ideia de competição, o estudante mais velho expressa uma certa desconfiança em relação a essa oportunidade. Isso nos leva a refletir: Se imaginarmos que o estudante mais velho também era um competidor ávido

¹ Doutorado em Ciência de Esporte (TUBS, Alemanha). Professor em Ciência de Esporte (Universidade Técnica de Braunschweig – Alemanha). Professor Honorífico (UFSM e UFBA). CV: <https://is.gd/bV0eUy>

² Doutora em Ciência de Esporte (TU/Braunschweig, Alemanha). CV: <https://is.gd/709uDf>

³ As duas cenas de entrevista são retiradas de um projeto de pesquisa escolar que o autor (R. Hild.- Str.) realizou em 2022 com colegas da UFSM sobre o tema “A importância de movimento nas escolas municipais da cidade de Santa Maria”.

quando estava na terceira série, seria possível que, em algum momento de sua trajetória biográfica, a competição tenha perdido seu apelo para ele? Para os alunos mais jovens, a simples ideia de competir é um motivador suficiente. Por outro lado, o adolescente parece rejeitar essa oferta, talvez por já ter consciência de suas limitações em relação à competição?

Além disso, essas duas declarações nos mostram como as situações competitivas mudaram ao longo da biografia (vida) escolar. As corridas de revezamento, que tornam as aulas emocionantes e aparentemente isentas de problemas, são rapidamente organizadas pela professora. Em contraste, o dia esportivo da escola acontece em um campo de atletismo, a 10 km da escola, e é uma estrutura competitiva formal, envolvendo corridas, saltos e arremessos. Essa competição é considerada tão importante que até mesmo um dia de aula é cancelado em sua homenagem.

Se a importância das competições no esporte escolar, especialmente quando se tornam competições esportivas padronizadas, é reconhecida, por um lado, como um fortalecimento da escola enquanto instituição, por outro lado, essa padronização pode se tornar problemática para os alunos. Diante disso, parece sensato que a discussão sobre o tema “competições” inicie com uma análise da competição esportiva em si. Essa análise deve ser considerada à luz do fato social da “competição esportiva”, que, antes de tudo, fornece informações valiosas sobre as condições estruturais nas quais os atletas são colocados como “competidores”.

Compreendendo essas condições, podemos avançar para um segundo passo: examinar o que a organização do esporte escolar, fundamentada no princípio da competição esportiva, realmente significa para os alunos. Nesse contexto, é igualmente pertinente discutir tentativas pedagógicas que busquem resolver os problemas associados à competição no esporte escolar.

A COMPETIÇÃO ESPORTIVA COMO “FATO SOCIAL”

O termo “fato social” (Mandelbaum, 1975)⁴ destaca, em primeiro lugar, que as competições são organizadas com base em um acordo entre os

⁴ Mandelbaum (1971) caracteriza o “social” neste modelo de fato, da seguinte forma: “Nenhum tipo de fato existiria se não houvesse indivíduos que pensassem e agissem desta forma específica”. Isto é, deverá haver para os participantes, sempre, uma rede de concordância para possibilitar os ajustes produzidos por essas formas.

participantes. O entendimento básico do acordo para todas as competições é que os participantes desejam comparar seu desempenho e determinar um vencedor. Sem a intenção declarada de rivalidade, nenhuma competição poderia ocorrer.

As competições exigem acordos individuais adicionais para definir como cada competição deve ser conduzida e como a comparação de desempenho deve ocorrer. Os acordos (ou regras) que justificam a existência de uma competição são referidos como *regras constitutivas*, conforme Searle (1971, p. 55). Essas regras dizem respeito aos acordos que definem a forma específica de concorrência e suas características. As *regras constitutivas*, portanto, têm a função de estruturar a competição, permitindo que os participantes compartilhem seu significado.

O fato de as competições serem realizadas com base em regras sociais implica, fundamentalmente, a possibilidade de reverter os acordos estabelecidos e, se necessário, alterar as regras. Essa flexibilidade nas formas de competição parece ser mais provável quando os próprios “concorrentes” estão envolvidos na definição das regras.

As competições esportivas são caracterizadas por um elevado grau de requisitos constitutivos que devem ser cumpridos para garantir uma competição justa. Há uma série de entidades responsáveis por assegurar que as competições sejam realizadas conforme as regras:

1. Associações desportivas que gerenciam a organização das competições e supervisionam suas operações;
2. Instituições encarregadas da construção de instalações desportivas de acordo com as normas;
3. Um grupo de pessoas (oficiais, árbitros, treinadores, etc.) responsáveis por garantir que o evento ocorra adequadamente e que os competidores estejam devidamente preparados.

O sistema competitivo do esporte se tornou um fato “institucional”, formando uma realidade social firmemente estabelecida por meio de seu código de regras.

Com o estabelecimento de um sistema de competição permanente, a realidade do movimento que segue as regulamentações esportivas é simultaneamente excluída. Sabemos como deve ser um campo esportivo; por exemplo, os campos esportivos de hoje possuem uma pista de corrida de 400 m, um campo de futebol, uma caixa de areia e etc., possuem ginásios equipados com barras paralelas, cavalos, barras horizontais, argolas, quadras de basquete, vôlei, handebol, entre outros. À medida que as estruturas competitivas são transmitidas como fatos históricos após sua criação, elas se apresentam aos indivíduos como fatos objetivos. A possibilidade de se distanciar das regras e renegociá-las parece ser mais difícil conforme as formas de competição se tornam mais objetivas em termos de espaço e equipamento, sendo, portanto, vivenciadas como autoevidentemente válidas.

A realidade do esporte, voltada para o propósito da competição, parece quase evidente tanto para competidores quanto para não competidores. Para o competidor, os esforços para alcançar uma padronização exata de espaço e equipamento são claros, visando uma comparação justa de desempenho. No entanto, tudo isso indica que as situações de competição, incluindo as regras do processo competitivo, estão evoluindo, principalmente para atender às necessidades dos atletas de alto rendimento. Não há dúvidas sobre a importância dos ambientes de movimento e das constelações sociais criadas por meio de competições esportivas para todos os grupos da população. Somente quando essas regras são questionadas quanto ao seu significado para os afetados é que se pode alcançar uma visão distanciada do contexto das regras esportivas e examinar o que se tornou evidente para mudanças.

Acreditamos que essa visão crítica e construtiva é particularmente necessária no contexto da formação de futuros professores de educação física, uma vez que pouquíssimas escolas no Brasil dispõem de salas e equipamentos adequados para a prática esportiva. A seguir, apresentaremos uma proposta de observação que busca ser o mais imparcial e objetiva possível.

RECONSTRUÇÃO DE FORMAS DE COMPETIÇÃO ESPORTIVA

A maneira como as competições esportivas são estruturadas é determinada principalmente pelo interesse em regulamentações intersportivas. Acima de tudo, o princípio da competição, combinado com o princípio do recorde, exige uma padronização das condições de competição, independentemente do local. Desempenhos recordes e resultados de campeonatos só são considerados válidos se forem alcançados em uma situação de competição padronizada. Isso é possível por meio de um conjunto codificado de regras que definem claramente cada situação de competição. A seguir, será utilizado o exemplo de uma competição de natação para mostrar como uma realidade esportiva específica é produzida por meio de regras constitutivas.

As competições de natação exigem uma configuração específica do local de competição, como vemos abaixo :

- O espaço para movimento é definido por **regras de espaço**, que determinam que se trata de uma piscina retangular dividida em raias de 25 m ou 50 m de comprimento. Para distâncias maiores, a natação ocorre em um formato de ida e volta. O local de partida (bloco de largada) é fixo, assim como a largura das raias, que são separadas por linhas flutuantes que absorvem as ondas.
- As **regras pessoais** estipulam que cada competidor nade sozinho contra os outros na competição.
- A **regra do tempo** formula a ideia central da competição: o objetivo é nadar a distância indicada no menor tempo possível.
- As **regras motoras** fornecem instruções de movimento que o nadador deve seguir, incluindo técnicas de nado e giros.
- As **regras de vestimenta** estipulam que nenhum traje que ajude a flutuar ou dispositivos de propulsão podem ser utilizados.

Com isso em mente, podemos agora examinar que no contexto dessas regras constitutivas, o ambiente de movimento da “piscina” é formado e a maneira de utilização é definida. Mover-se na água tende a se tornar uma

ação de movimento predeterminada em um espaço clinicamente limpo. Os limites impedem que os competidores saiam do caminho. A água deve ser o mais calma possível, assim como as roupas testadas industrialmente, que minimizam a resistência externa para permitir a superação da distância rapidamente. Todos podem observar se o corpo atende ou não aos padrões de movimento exigidos e em que ordem os competidores chegam à linha de chegada.

Qual é a relação entre as pessoas na competição? Que experiências motoras são criadas em um espaço de movimento típico de competição? Voltemos mais uma vez à experiência social da piscina.

As condições e regras que constituem o campo de experiência social da “natação esportiva” são concebidas para a lógica da competição. Ao usar suas habilidades esportivas, cada um se coloca em um padrão social que separa os bem-sucedidos dos menos bem-sucedidos. Todos podem avaliar seus próprios resultados e os dos outros nesse contexto, identificando progressos ou retrocessos em suas habilidades.

Fica claro que o esporte competitivo padronizado reduz a interação potencialmente diversa com o ambiente físico e social à disponibilidade técnica do corpo. A competição, que é padronizada para fins de comparação objetiva de desempenho, limita a complexidade da variedade de experiências (no caso da “natação”, as diversas possibilidades concebíveis de experiência na água) a experiências de movimento especificamente técnicas. Isso se aplica a toda competição institucionalizada. As consequências são:

1. Realidades de movimentos alternativos são dificilmente vivenciadas e, portanto, não são conscientes.
2. Competições em condições padronizadas levam inevitavelmente a uma diferenciação social entre todos os competidores, de acordo com seu respectivo potencial de desempenho. Aqueles que não conseguem atender aos padrões exigidos são excluídos dessa oferta ou têm que aceitar uma padronização da realidade do movimento que não foi feita para eles.

APRENDER A COMPETIR COMO UM PROBLEMA DE EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO

Enquanto em esportes competitivos pode-se presumir que os participantes se reúnem voluntariamente para competir, a situação é diferente em esportes escolares. Nas aulas de educação física, indivíduos com diferentes biografias, constituições físicas e habilidades motoras se reúnem.

Uma turma escolar não é um grupo competitivo homogêneo em nenhuma disciplina esportiva. O professor de educação física geralmente precisa lidar com tantos níveis diferentes de habilidade atlética quantos são os alunos da turma. Como podemos organizar situações competitivas nas aulas de educação física, apesar dessas condições pessoais desfavoráveis à competição, e como os alunos aprendem a lidar com a ideia de competição?

Se tentarmos imaginar como os alunos são introduzidos à ideia de competição esportiva no decorrer de sua biografia escolar, podemos identificar duas formas principais de abordagem nas aulas tradicionais de educação física⁵:

1. Nas aulas de educação física do ensino fundamental, observamos, entre outras, as seguintes tarefas de movimento para os alunos: Quem será o primeiro a chegar à linha do outro lado da área de movimento? Quem fará a parada de mão primeiro? O professor frequentemente percebe quão naturalmente esse princípio do “primeiro” pode ser incorporado nas aulas do ensino fundamental quando, por exemplo, os alunos reinterpretem tarefas de movimento que devem ser resolvidas qualitativamente como uma forma de competição por iniciativa própria. Por meio da situação de comparação que vivenciam repetidamente, os alunos já internalizam o princípio da competição como princípio básico do esporte, mesmo que ainda não sejam capazes de comparar seus próprios desempenhos de

⁵Estas são observações realizadas durante um projeto de pesquisa escolar com escolas de Santa Maria. Este projeto de pesquisa escolar ocorreu no contexto da introdução de um currículo modularizado para a formação de professores de educação física na UFSM (Hildebrandt-Stramann; Hatje; Palma; de Oliveira; 2020).

forma mais diferenciada⁶. Bourdieu (2007) também fala aqui de uma “incorporação de normas sociais”.

2. A segunda abordagem, inicialmente, permanece mais ou menos escondida dos alunos. Sem perceber, os alunos aprendem o sentido da competição nos esportes ao serem apresentados a formas padronizadas de movimento de forma metódica, sem que já tenham feito qualquer conexão com a competição esportiva. Assim, ainda no ensino fundamental, os alunos praticam movimentos técnicos, como o agachamento na ginástica, o rolamento para frente, o nado peito e o crawl na natação, o quique da bola no basquete, o salto de uma prancha de impulsão no atletismo, etc. Ao fazer isso, eles aprendem que certas regras de movimento são importantes na interação motora com o ambiente de movimento e que recebem reconhecimento nas aulas de educação física quando conseguem executar as habilidades motoras corretamente.

Esses padrões se tornam cada vez mais importantes para os alunos à medida que os contextos padronizados dos esportes competitivos são ensinados nas aulas de educação física. No contexto do sistema esportivo codificado, os resultados alcançados e o nível de habilidades motoras podem agora ser avaliados com mais precisão e, acima de tudo, julgados por meio de notas. A nota na disciplina escolar “Educação Física” mostra ao aluno onde ele se posiciona em relação aos demais na educação física.

Essas considerações nos levam a olharmos novamente para o caminho biográfico escolar da aprendizagem competitiva, a educação física tradicional prejudica as condições iniciais desfavoráveis para uma competição esportiva em uma classe escolar de duas maneiras: primeiro, o princípio da competição é usado como um estímulo para os alunos mais jovens, pelo que não é realizada uma avaliação diferenciada da capacidade de desempenho. Por outro lado, no decorrer da biografia escolar, os movimentos padronizados apropriados para a competição são treinados, mas a situação de competição esportiva como uma situação de liberdade condi-

⁶Veja também a descrição das minhas observações sobre a organização de uma competição de revezamento em uma escola de primeiro grau em Santa Maria (Hildebrandt-Stramann, 2013, p. 40-41).

cional não é frequentemente encenada (com exceção de jogos esportivos). No entanto, a encenação didática aqui descrita deixa claro o momento socialmente diferenciador da competição padronizada. Um aluno da nossa pesquisa de esportes da escola disse: “Eu já consigo fazer um rolamento para frente! Você consegue fazer isso também?” E observamos que, ao selecionar equipes, aqueles que são considerados atletas fracos entre os alunos sempre ficam no final.

A seguir, apresentamos sugestões pedagogicamente motivadas para a aprendizagem de competição. Essas propostas são norteadas pela ideia educacional básica de garantir a todos os alunos uma situação competitiva pedagogicamente aceitável.

SUGESTÕES PARA APRENDER A COMPETIR

É fundamental deixar claro que, com base em nossas reflexões até aqui, somos contrários à realização de competições esportivas nas aulas de educação física. Essa posição é sustentada por várias razões, que resumimos a seguir:

1. Os procedimentos de seleção darwinianos que ocorrem na formação de uma equipe conduzem à estigmatização dos alunos mais fracos, perpetuando o princípio da superação.
2. As competições esportivas frequentemente promovem o domínio dos alunos de alto desempenho, resultando em desrespeito pelos alunos de baixo desempenho.
3. Muitas vezes, grupos de competição ou até mesmo alunos individuais desistem da competição, acreditando que não há esperança de sucesso.

No geral, é duvidoso que os alunos na extremidade inferior da escala de desempenho consigam ver algum sentido em comparar seu desempenho esportivo. Para fazer justiça a esses alunos em particular e possibilitar que participem de competições, propomos formas educacionais de competição em vez de formas esportivas de competição⁷.

⁷Esses são exemplos que foram desenvolvidos e testados por estudantes de esportes durante o estágio escolar em um projeto de pesquisa escolar com escolas de Santa Maria. Este projeto de pesquisa escolar ocorreu no

COMPETIÇÕES PEDAGÓGICAS

Esses são exemplos que foram desenvolvidos e testados por estudantes de educação física durante o estágio escolar em um projeto de pesquisa com escolas de Santa Maria. Este projeto ocorreu no contexto da introdução de um currículo modularizado para a formação de professores de educação física na UFSM (Hildebrandt-Stramann; Hatje; Palma; de Oliveira, 2020).

Os esforços para desenvolver formas pedagógicas de competição surgem da crítica ao aspecto seletivo do esporte competitivo. O problema não está nos alunos de alto desempenho que se destacam em esportes competitivos, mas sim no grupo de alunos cujo baixo desempenho é documentado por padrões objetivos. Quebrar esse ciclo negativo de desânimo é o objetivo declarado de muitas propostas de competições pedagógicas. Como padrão de solução abrangente, recomendamos a integração de contribuições individuais em contribuições de grupo.

Propomos três variantes básicas:

1. Competições baseadas no modelo de “equilíbrio de forças”.

Essa abordagem conceitua a competição de forma que os membros individuais do grupo possam se complementar em suas performances.

Um primeiro exemplo é o chamado “revezamento de encontro”: os corredores começam de lados opostos, trocam os bastões e correm de volta para seus grupos, onde passam o bastão para o próximo corredor. A fraqueza de um corredor pode ser compensada pela força do corredor que corre à sua frente.

Um segundo exemplo envolve dois grupos que se comparam em um jogo de vôlei (não no voleibol tradicional). A tarefa é determinar qual grupo consegue manter a bola no ar por mais tempo. As chamadas “bolas de câmera lenta” também podem ser utilizadas, permitindo que jogadores tecnicamente habilidosos compensem as deficiências de passe de alunos menos experientes.

contexto de uma introdução de um currículo modularizado para a formação de professores de educação física na UFSM (Hildebrandt-Stramann; Hatje; Palma; de Oliveira, 2020).

2. Competições baseadas no modelo de adição de forças

Nesse modelo, a ideia de competição envolve somar as conquistas para obter um resultado coletivo. Embora a diferenciação social, que frequentemente ocorre em competições esportivas tradicionais, possa ser evitada em competições educacionais, surge a questão de até que ponto os alunos são realmente incentivados em sua aprendizagem competitiva quando tais modelos são apresentados a eles de fora (pelo professor).

Isso é especialmente relevante para alunos de baixo desempenho, que podem ter uma experiência competitiva positiva em um ambiente “perfeito” preparado para eles. No entanto, isso não significa que estejam mais preparados para discutir suas necessidades em relação à configuração dos espaços de movimento e às formas de competição, especialmente quando comparados à lógica competitiva que domina a vida extraescolar. Por isso, defendemos aulas de educação física que promovam um confronto reflexivo com as regras constitutivas do esporte institucionalizado.

3. Competições baseadas em uma reflexão crítica construtiva das regras do esporte

O objetivo aqui é conscientizar sobre a natureza da padronização e da normatização, além de compreender as determinações unilaterais (de sobrepujança e da comparação) das formas de competição esportiva, que são fundamentalmente mutáveis. Somente assim poderemos alcançar o que Freire (1987) chamou de “concientização”.

Nesse sentido, surge a pergunta: como lidar reflexivamente com as regras do esporte? Na obra “Currículo modularizado à formação inicial em Educação Física”, Hildebrandt-Stramann et al. (2020, p. 106-108) apresentam possibilidades didáticas para tornar as regras das estruturas de competição transparentes, permitindo que os alunos reorganizem a situação da competição para atender às suas próprias necessidades. Esse exemplo é descrito como um “jogo com as regras da realidade esportiva” (pág. 106) e se refere a uma aula de Educação Física no ensino médio.

O tema da aula é “correr”. A aula durou 4 horas. Ela é estruturada em 4 passos. Na aula participaram 40 alunos. No primeiro passo, identificamos as regras constitutivas do sistema de atletismo no exemplo do “correr” (Tab. 1):

Tab. 1: As regras constitutivas no sistema esportivo de “atletismo”

Regras constitutivas	Regras constitutivas do sistema do atletismo no exemplo do “correr”
Regras de espaço	Trecho normatizado 100m, 400 m
Regras de inventário	Blocos de partida, corda de chegada, cronômetros, obstáculos
Regras da pessoa	Cada corredor corre por si mesmo, diferenciado pela idade e sexo
Regra de tempo	Tão rápido quanto possível
Regra de ação relacionada ao	Individualidade - cada um por si
- ator	Partida simultânea - ao mesmo tempo
- tempo	Um trecho de corrida predeterminado, cada corredor na sua raia/faixa
- espaço	
- inventário	Vestimenta adequada

No segundo passo, os alunos descobriram novas formas de correr por meio da mudança das regras:

1. Tarefa: Correr até encontrar (alteração da regra da pessoa)

Dois corredores formam um grupo. O trecho é predeterminado. Os dois partem ao mesmo tempo, mas se posicionam um de frente ao outro, com certa distância. Mede-se o tempo até que haja o encontro (toque entre os dois).

2. Tarefa: Linha móvel da chegada (alteração da regra da pessoa).

Dois corredores são ligados com uma corda (mais ou menos de dois a três metros de comprimento). Mais dois corredores estão atrás deles (3 ou 4 metros). As duas duplas partem ao mesmo tempo. A dupla de trás tenta chegar até a dupla da frente. Depois, as duplas mudam de posição. Mede-se o tempo até a dupla de trás chegar até a corda da dupla da frente. Qual dupla precisa de menos tempo?

3. Tarefa: Estafeta de corrida (alteração da regra da pessoa).

Os alunos formam grupos de corrida. Eles devem correr um trecho definido, mas mais longo. O grupo define os trechos para cada um

e a quantidade das corridas de cada corredor. Os tempos são tomados e comparados para cada estafeta.

4. Tarefa: Reflexão em relação à questão das mudanças das regras e suas consequências.

O princípio da construção das três tarefas de correr é uma:

- Modificação da regra da pessoa, que tem consequências também para a regra da ação. Mas todas as modificações contêm ainda o significado comparativo de correr, que é articulado através da regra do tempo: correr tão rápido quanto possível.
- A modificação da regra da pessoa mostra uma mudança decisiva em comparação ao sistema esportivo do atletismo: não é avaliado o rendimento de cada um, mas são medidos os resultados realizados nas ações cooperativas. Os corredores têm que compensar um rendimento fraco do parceiro por um rendimento melhor do outro (tarefa 1, 2, 3). Na tarefa 4, os alunos devem desenvolver uma estratégia para alcançar o melhor resultado de grupo possível.

5. Tarefa: O “relógio interno” (alteração da regra do tempo).

Cada corredor escolhe uma distância de corrida mais longa e tenta prever o tempo em que ele pensa que irá cobrir a distância.

6. Tarefa: Correr com deficiência (alteração da regra do inventário)

Uma deficiência poderia ser a cegueira - correr “cego” ou então com aparelhos como, por exemplo as „pernas de pau”.(muletas longas para se elevar do chão).

7. Tarefa: Modificar a “paisagem de correr” (alteração da regra do espaço)**

Esta tarefa não foi realizada. Uma oferta de espaço com diferentes estruturas do solo: areia, lama, montanhas, curvas, água, etc.

8. Tarefa: Reflexão em relação à questão das mudanças das regras e suas consequências.

Na 5ª tarefa, a regra de tempo foi alterada; na 6ª tarefa, a regra de inventário; e na 7ª tarefa, a regra do espaço. Todas as tarefas não tratam mais dos princípios de minimização do tempo e da comparação objetiva, que são constitutivas para a competição.

Além disso, a ideia de competição basicamente não desempenha nenhum papel. O tópico é completamente expandido pelo fato de que as dimensões de significado da “sobrepunção” e da “comparação objetiva” desaparecem e dimensões de significado completamente novas da corrida entram no horizonte dos alunos. Podemos constatar que o contexto de correr é determinado por referência ao sujeito em movimento. Nas diferentes situações de corrida, os alunos podem explorar sua corrida e criar experiências ambientais que não são mais possíveis na corrida do atletismo.

FINALIZAÇÃO

Com este exemplo, os alunos aprenderam a:

- modificar o significado comparativo de correr, ou seja, alterar os princípios da minimização do tempo e da comparação objetiva;
- construir novos sentidos para a corrida por meio de uma análise crítica das regras do sistema esportivo;
- lidar de forma crítica com o esporte, sem negá-lo;
- compreender o que significa transformar o esporte didaticamente.

Além disso, eles:

- desenvolvem a competência para arquitetar uma aula de educação física baseada no conceito didático de aulas abertas às experiências (Hildebrandt-Stramann, 2009);
- adquirem conhecimentos sobre teorias sociais da sociologia, como a Teoria de Sistema (Luhmann, 1984) e a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt (Habermas; Luhmann, 1971).

Com o auxílio dessas teorias, os alunos aprenderam⁸ que :

- o esporte pode ser explicado, entre outras coisas, por meio de teorias das ciências sociais e que é possível alterá-lo racionalmente com base nessas teorias;
- a mudança racional e teoricamente fundamentada do esporte pode levar a novas significações do ato de se movimentar.

Por fim, essa discussão nos leva a um modelo de ensino que abraça a perspectiva de “Aprender para evoluir e evoluir para contribuir”, valorizando o imenso potencial do desenvolvimento individual através de ações cooperativas. Essa abordagem não apenas incentiva os alunos a refletirem sobre seu próprio progresso, mas também os libera das amarras de padrões rígidos que limitam a emergente possibilidade de interconexão, inclusão e interação sócio-ecológica. Dessa forma, promovemos um ambiente que favorece uma participação mais criativa e imaginativa, permitindo que cada aluno se torne um agente ativo na construção de um futuro mais colaborativo e solidário.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **El sentido pático**. Editores Argentina S. A. Buenos Aires. 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do Optimido** . 15. 4d. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

HABERMAS, J.; LUHMANN, N. **Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung?** Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1971.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Educação Física aberta à experiência. Uma concepção didática em discussão**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2009.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Textos Pedagógicos Sobre o Ensino da Educação Física**. Ijuí, RS.: Editora Unijui, 2013, p. 27-49.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R.; HATJE, M.; PALMA, L.; de OLIVEIRA, A.A. Bassoli. **Currículo Modularizado à Formação Inicial Em Educação Física: Uma Proposta em Discussão**. Ijuí, RS: Editora Unijui, 2020.

⁸ Fica claro que é a tarefa do professor de transferir didaticamente estas teorias de maneira que os alunos podem entender os teses principais destas teorias. A transmissão de competência de transformação didática é uma tarefa principal no estudo da profissão de professor de educação física (Hildebrandt-Stramann; Hatje; Palma, de Oliveira, 2022, p. 59-74).

HILDEBRANDT-STRAMANN, R.; HATJE, M.; PALMA, L.; de OLIVEIRA, A.A. Bassoli, A.A. Bassoli. **Considerações Curriculares para a Formação Universitária dos Estudantes de Educação Física**. Ijuí, RS: Editora Unijui, 2022.

LUHMANN, N. **Soziale Systeme**. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1984 (há tradução americana: **Social Systems**. Stanford: Stanford University Press, 1996).

MANDELBAUM, M. Gesellschaftliche Tatsachen (Societal Facts). In RITSERT, J. (Org.): **Gründe und Ursachen gesellschaftlichen Handelns**. Frankfurt a. M./ New York: Campus, 1975, p. 196-2014.

SEARLE, J. R. **Sprechakte**. Suhrkamp: Frankfurt a. M. 1973 (SEARLE, J. R. Os Actos de Fala: um ensaio de Filosofia da Linguagem. Tradução de Carlos Vogt; et al. Coimbra: Almedina, 1981).

IMPACTO DA COBERTURA MIDIÁTICA NA PERCEPÇÃO E PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM MANAUS/AM: UMA ANÁLISE DOS *SITES* DA CIDADE DE MANAUS (2023-2024)¹

Kaio Gomes Guedes²

Márcio de Oliveira³

Jeanne Mariel Brito de Moura Maciel⁴

INTRODUÇÃO

Inúmeros são os estudos que – ao longo dos anos – vêm debatendo sobre a violência sexual contra crianças e adolescentes. Oliveira, Silva e Maio (2020), por exemplo, discutiram sobre o papel da instituição escolar na proteção de crianças e de adolescentes contra experiências de violência sexual, além de enfatizarem que é um canal significativo para a denúncia. Já Ribeiro, Ferriani e Reis (2004) analisaram as características relativas às vitimizações sexuais intrafamiliares, cujas denúncias foram acolhidas em órgãos responsáveis pela defesa de direitos de crianças e adolescentes. Enquanto Santos e Costa (2011) avaliaram o cumprimento das medidas protetivas aplicadas pelo juiz às crianças e aos/as adolescentes envolvidos em situação de violência sexual. Isso para ficarmos em três exemplos.

A partir disso, valem os dados de violência sexual contra crianças e adolescentes que no Amazonas são alarmantes. Segundo os dados da Secretaria de Segurança Pública do Estado do Amazonas (SSP-AM), em 2018, o Estado registrou um aumento de 17,9% em relação ao ano anterior – foi um total de 809 contra 686 referente ao ano de 2017, as vítimas tinham entre 12 e 17 anos (G1 AM, 2019).

¹ Este trabalho contou com financiamento e apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

² Pedagogia (UFAM). Bolsista PIBIC. CV: <https://lattes.cnpq.br/0007427296511219>

³ Doutor em Educação (UEM). Professor (UFGD e UFAM). CV: <http://lattes.cnpq.br/2808188859997677>

⁴ Doutora em Sociologia (UFSCAR). Professora (UFAM). CV: <http://lattes.cnpq.br/6386560585656348>

Oliveira (2024), em matéria para a Safernet, aponta que em 2023, recebeu 71.867 novas denúncias de imagens de violência e exploração sexual infantil *online*. O número é o recorde absoluto de denúncias novas (não repetidas) desse tipo de crime que a ONG recebeu ao longo de 18 anos de funcionamento da Central Nacional de Denúncias de Crimes Cibernéticos. Com o avanço das redes sociais no mundo, o número de denúncias de violência sexual vem aumentando cada vez mais. No Brasil, as denúncias de violência sexual infantil na *internet* aumentaram 80% em 2023.

Junto a isso, vale destacar que as chamadas “mídias sociais” são plataformas de comunicação *online*, formadas por grupos de aplicativos e *sites*, que proporcionam um grande poder de alcance, e que permitem que usuários/as troquem informações de seus interesses (Gomes; Mondo, 2016).

A partir do exposto, o objetivo do presente texto é investigar o impacto da cobertura midiática sobre violência sexual contra crianças e adolescentes em Manaus/AM (2021-2023), problematizando a percepção pública sobre o tema.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para realizar a presente investigação foi necessário traçar o percurso metodológico. Todavia, antes de discorrermos sobre o assunto, é imprescindível evidenciar alguns conceitos relacionados à metodologia. De acordo com os estudos de Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

A metodologia para a pesquisa “Impacto da Cobertura Midiática na Percepção e Prevenção da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes em Manaus/AM: Uma Análise dos *Sites* da Cidade De Manaus (2021-2023)” pode ser estruturada da seguinte forma:

Definição da Amostra: Para amostra deste estudo, postulou-se os seguintes critérios de escolha do perfil na rede social: ter acesso público e gratuito, podendo ser acessado por qualquer internauta, inclusive crianças e adolescentes; ter postagem de conteúdos que noticiem casos de violência sexual contra crianças e adolescentes; possuir espaços para discussão e interação como espaço de comentários e respostas (Portal do Holanda, Portal CM7 e Portal A crítica).

Coleta de Dados: Utilização de ferramentas de busca e de monitoramento de mídia para identificar e coletar as notícias relacionadas à violência sexual de crianças e adolescentes em Manaus/AM no período de 2023 a 2024.

Análise de Conteúdo: Codificação e categorização das notícias coletadas, considerando aspectos como tipo de violência, faixa etária das vítimas, contexto dos casos, fontes de informação, entre outros.

Segundo Bardin (2016), análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais “subtis” em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.

Análise de Comentários: Identificação e análise dos comentários presentes nas notícias selecionadas, buscando compreender as reações e percepções dos leitores em relação aos casos de violência sexual.

Análise Comparativa: Comparação dos dados obtidos ao longo do período analisado (2023-2024), buscando identificar tendências, padrões e mudanças na cobertura midiática e na percepção pública sobre o tema.

Interpretação dos Resultados: Discussão dos resultados obtidos, destacando os principais achados, suas implicações para a percepção e prevenção da violência sexual e possíveis contribuições para o campo da comunicação e dos direitos humanos.

Considerações Éticas: Garantia da ética na pesquisa, respeitando a privacidade das vítimas, a veracidade das informações e os princípios éticos da pesquisa científica.

Divulgação dos Resultados: Elaboração de relatórios e artigos científicos para divulgação dos resultados da pesquisa, visando contribuir

para o debate público e para o desenvolvimento de políticas e práticas mais eficazes de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes.

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA E A PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Os direitos de crianças e adolescentes são reconhecidos internacionalmente e são baseados na ideia de proteger e promover o bem-estar e o desenvolvimento saudável desses grupos vulneráveis. A violência, em suas diversas manifestações, sempre esteve presente na história da sociedade e, em especial, atinge de forma cruel o público infantojuvenil. Uma das formas mais cruéis é o fenômeno da violência sexual, que segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), das 204 milhões de crianças com menos de 18 anos, 9,6% sofrem exploração sexual, 22,9% são vítimas de abuso físico e 29,1% têm danos emocionais. Os dados mostram que, a cada 24 horas, 320 crianças e adolescentes são explorados sexualmente no Brasil – no entanto, esse número pode ser ainda maior, já que apenas 7 em cada 100 casos são denunciados. O estudo ainda evidencia que 75% das vítimas são meninas e, em sua maioria, negras (UNICEF, 2023).

De uma certa forma, o recorte de gênero e racial aponta para a capilaridade do problema, demonstrando que a violência sexual está acompanhada de diversos marcadores sociais, econômicos e culturais.

Sobre esse aspecto, tem-se que a construção social da infância, com o reconhecimento das crianças e adolescentes como cidadãos de direitos, individualidades e, portanto, distintas do universo dos jovens e adultos, é algo recente. Para Ariés (1987), essas mudanças de compreensão do universo infantil se deram em meio a um longo processo de transformações sociais que teve início por volta do século XVII e XVIII – fruto do amadurecimento da própria ideia de modernidade e de desenvolvimento do mundo ocidental.

No caso do Brasil, boa parte dessas mudanças na percepção sobre a infância e direitos humanos foram acompanhadas por uma série de leis e normativas inauguradas a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) – da qual, posteriormente, se originou o Estatuto da Criança e do/a Adolescente (ECA) (Brasil, 1990). Mas, antes

desse grande marco histórico no reconhecimento dessa população, o Brasil possuiu dois códigos de menores, o primeiro foi em 1927, que tinha como foco principal atender crianças e adolescentes em situação de abandono ou que fossem considerados “menores infratores”; e o Código de 1927, que foi marcado por uma abordagem punitiva e de controle social; e em 1979, foi promulgado o Segundo Código de Menores, que tinha uma visão mais punitiva com foco na correção e reintegração das crianças e adolescentes à sociedade, muitas vezes por meio de práticas de isolamento que desconsideravam a importância da convivência.

Esse cenário começou a mudar com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que assegura a proteção integral em seu artigo 227, que diz:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, a saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-lo a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, art. 227).

O Artigo 5º da Constituição Brasileira assegura a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. O artigo acima, estabelece a base para a proteção dos direitos humanos, incluindo os direitos de crianças e adolescentes (Brasil, 1988). A proteção contra violência sexual é um desdobramento direto do direito à segurança e à dignidade humana, sendo fundamental para garantir que crianças e adolescentes possam viver livres de violência.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989), em 13 de julho de 1990, foi sancionada a Lei nº 8.069, conhecida como Estatuto da Criança e do/a Adolescente (ECA), ou doutrina da proteção integral. Mas para que serve um ESTATUTO? É um documento constitutivo básico da pessoa jurídica onde estabelece todas as regras para o seu regulamento, logo, o ECA rompe o paradigma de “menor” e passa a enxergar “criança e adolescente” como SUJEITO DE DIREITOS (Brasil, 1990).

O ECA (Brasil, 1990) se configura um marco importante, e legal, que garante a proteção integral e a prioridade absoluta dos direitos de crianças

e adolescentes. Essa legislação não apenas criminaliza diferentes formas de violência sexual, mas também estabelece mecanismos de proteção para assegurar que essas crianças e esses/as adolescentes possam viver com dignidade e segurança, incluindo o direito à proteção contra qualquer forma de violência, abuso e exploração sexual. No entanto, existem desafios e lacunas que merecem uma análise crítica. O ECA/1990 traz consigo todo o caminho para a PROTEÇÃO INTEGRAL do público infantojuvenil, garantindo os direitos de todas as crianças e adolescentes do Brasil. Essa lei fala sobre saúde, educação, família e outros direitos importantes.

O ECA (Brasil, 1990) é a principal legislação que protege o público infantojuvenil no Brasil e dedica uma seção específica ao combate à exploração e violência sexual. A efetividade das medidas protetivas e punitivas do ECA enfrentam dificuldades com as subnotificações de casos, pois muitas vítimas de violência sexual não denunciam – nem recebem apoio para esse procedimento - visto ser um tema de difícil abordagem entre crianças e adolescentes em decorrência da exposição que apresenta na sociedade.

Tendo em vista a situação frágil e vulnerável que muitos/as se encontram – inclusive com episódios de ameaças para que fiquem quietas -, a ação do Estado e da rede de proteção fica comprometida. Embora existam canais de denúncia, como o disque 100, muitas vezes essas denúncias não são notificadas aos órgãos responsáveis. Outro fator que dificulta a efetivação desses direitos, é a falta de interação entre órgãos que atendem as denúncias, pois para uma atuação efetiva os conselhos tutelares e outros/as profissionais da rede de proteção precisam de uma formação específica com relação ao ECA, para saber lidar com casos de violência sexual – e que muitas vezes resulta no comprometimento da qualidade no atendimento e no apoio às vítimas.

A falta de efetivação de políticas de prevenção e campanhas educativas, também se revelam problemáticas, visto que, se implementadas de fato em escolas e na comunidade, conscientizaria crianças, adolescentes e a sociedade como um todo sobre o que constitui a violência sexual e os caminhos para buscar ajuda. Nesse sentido, a partir das ideias do sociólogo Max Weber, Gomes (2014) ratifica que falar de violência é falar do Estado, visto que detém os instrumentos de monopólio da violência legitimados, garantindo a ordem social vigente e a restauração do *status quo* - onde

nada muda, mas tudo permanece igual com fins a reprodução do modo de produção capitalista e de suas formas de expressão cultural.

Essas tensões presentes na sociedade resvalam na efetividade de muitas políticas públicas, como ocorre com o próprio Estatuto da Criança e do/a Adolescente que, de forma enfática, determina que “casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente notificados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais” (Brasil, 1990, art. 13). O que em muitos casos não acontece, conforme os dados apontam.

Diante disso, ratifica-se o que estabelece ECA em seu artigo 5º: “Que nenhuma criança e adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (Brasil, 1990, art. 5).

Embora o ECA tenha sido um avanço na proteção dos direitos de crianças e adolescentes, a legislação precisa de aprimoramentos em sua aplicação prática e nas estruturas de apoio. É fundamental fortalecer a formação de profissionais, assegurar a integração dos sistemas de denúncia e reforçar campanhas preventivas. Esses passos são essenciais para garantir que o combate à violência sexual contra crianças e adolescentes seja realmente eficaz, promovendo uma sociedade que respeite os direitos e a dignidade das futuras gerações.

FACES DA VIOLÊNCIA: DESVENDANDO OS DIFERENTES TIPOS DE VIOLÊNCIA SEXUAL

Com o intuito de construir um referencial teórico sólido, realizamos uma revisão sistemática dos principais conceitos e teorias que norteiam os estudos sobre os diferentes tipos de violência sexual contra crianças e adolescentes, os quais servirão de base para a presente investigação.

Assim, compreendemos que a violência sexual pode ser comparada a um conceito guarda-chuva que engloba todos os tipos de violação. Portanto, afinal, o que é a violência sexual?

De acordo com a Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017, por violência sexual compreende-se qualquer ação que force uma criança ou adolescente

a participar ou testemunhar atos sexuais, tanto presencialmente quanto virtualmente. Isso engloba o estupro, a exploração sexual, comercial e o tráfico de pessoas (Brasil, 2017).

Para Santos (2011, p. 65), violência sexual é “[...] qualquer prática sexual ‘forçada’ (emprego de violência, grave ameaça e fraude) [que] é considerada crime e ato violento, seja ela envolvendo criança, adolescente ou adulto”. Santos (2011, p. 63) ainda evidencia “Quaisquer outras práticas sexuais entre adultos e adolescentes na faixa etária entre 14 e 17 anos também são consideradas crime sexual”.

A partir dessa formulação, a violência sexual é caracterizada nesse trabalho como qualquer forma de contato ou interação sexual em que o/a adulto/a possua uma posição de autoridade ou poder em relação à criança ou ao/à adolescente, utilizando-se dessa condição para sua própria satisfação sexual. Portanto, a violência sexual, nesta pesquisa, é compreendida como um fenômeno social complexo, enraizado nas desigualdades econômicas e sociais multifacetadas, com consequências devastadoras para as vítimas e para a sociedade como um todo.

A fim de aprofundar a análise, abordaremos os conceitos em uma discussão sobre os tipos específicos de violência sexual. Portanto, apresentamos no quadro abaixo quais são as categorias que compõem esse fenômeno. Vejamos:

Quadro 01: Conceituando os tipos de violência sexual.

CONCEITUANDO OS TIPOS DE VIOLÊNCIA SEXUAL	
Violência	Conceito
Estupro	De acordo com o Código Penal Brasileiro (Brasil, 2009), define como conjunção carnal ou prática de ato libidinoso com menor de 14 anos e está, segundo a Lei, na mesma categoria dos atos de igual natureza praticados contra alguém que, por enfermidade ou deficiência mental, não tem o necessário discernimento para a prática do ato, ou que, por qualquer causa, não possa oferecer resistência
Pedofilia	Para Landini (2011, p. 49), pedofilia é um “[...] termo clínico que, de forma alguma, deve ser utilizado como sinônimo para qualquer um dos atos de violência sexual”.

CONCEITUANDO OS TIPOS DE VIOLÊNCIA SEXUAL	
Violência	Conceito
Exploração Sexual	Oliveira (2019, p. 124), afirma que exploração sexual: [...] envolve aspectos monetários, pagamentos, dinheiro, lucro. [...]; Gomes (2014), confirma que é o uso de uma criança ou adolescente com propósitos sexuais envolvendo troca por dinheiro ou favores entre a vítima e o consumidor, intermediário ou agente e outros.
Abuso Sexual	Marra (2016, p. 24-25), sugere que, na situação de abuso sexual, a vítima “[...] é tratada como objeto parcial – ou mesmo como objeto inanimado (fetichismo) – sem ter sua autonomia respeitada. Mesmo que o ato ocorra sem violência, sem marcas físicas evidentes, é considerado abuso sexual”.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

Os conceitos apresentados no Quadro 01 expõem a alarmante magnitude da violência enfrentada pelo público infantojuvenil no Brasil.

A violência sexual, nesse contexto, compreende qualquer ação que viole o direito à liberdade e à integridade sexual, abrangendo uma ampla gama de condutas. O combate à violência sexual exige uma ação conjunta de toda a sociedade, envolvendo prevenção, atendimento às vítimas, punição dos/as agressores/as e mudanças culturais. A violência sexual é um crime que fere a dignidade humana e exige uma resposta urgente e efetiva. É fundamental que todos/as nós nos envolvamos nessa luta, denunciando os casos, apoiando as vítimas e trabalhando para construir uma sociedade mais justa e igualitária. Isso requer investimentos adequados em programas e serviços que atendam às necessidades desses grupos, bem como esforços para combater a discriminação, promover a igualdade e fortalecer a participação e o empoderamento de crianças e adolescentes em todas as esferas da vida.

“VOZES DIGITAIS: ECOS DA PERCEPÇÃO PÚBLICA SOBRE A VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL NAS REDES SOCIAIS”

Nos últimos anos, as mídias digitais têm se consolidado como importantes arenas públicas de debate, denúncia e mobilização social em torno de diversos temas sensíveis e urgentes, entre eles as violências sexuais cometidas contra crianças e adolescentes. Em um contexto marcado pela crescente digitalização da vida social, essas plataformas não apenas amplificam vozes antes silenciadas, como também se tornam campos de disputa simbólica, política e jurídica sobre o reconhecimento, a visibilidade e o enfrentamento dessas violências.

Contudo, o ambiente digital também revela ambivalências e contradições. Ao mesmo tempo em que potencializa a denúncia e a sensibilização pública, ele pode ser espaço de revitimização, exposição indevida de vítimas, disseminação de discursos negacionistas ou relativizadores da violência, além de servir, em alguns casos, como meio para a própria prática do crime, como no caso da pornografia infantil, do aliciamento *online* (Landini, 2006) Essa ambiguidade exige uma abordagem crítica e multidisciplinar, capaz de articular os campos da comunicação, da educação, da psicologia, do direito e das políticas públicas.

No caso brasileiro, o Marco Civil da *Internet*, promulgado pela Lei nº 12.965 em 23 de abril de 2014 (Brasil, 2014), estabeleceu um marco regulatório para o uso da *internet* no país, com princípios fundamentais como a neutralidade da rede, a proteção da privacidade dos/as usuários e a garantia da liberdade de expressão. A legislação também introduziu diretrizes para a responsabilização de usuários/as e provedores de serviços quanto ao conteúdo veiculado *online*, especialmente no que se refere à publicação de comentários em redes sociais, portais de notícias e fóruns de debate.

As informações a seguir apresentadas, serão com base nas postagens selecionadas dos *sites* Portal do Holanda, Portal Acrítica, Portal CM7 e Portal Imediato, notícias apresentadas entre os anos de 2021 e 2023.

Figura 01: Padrasto é flagrado pela esposa praticando ato ilícito com enteada de 5 anos.



Fonte: Portal do Holanda. Instagram: @portaldoholanda.

A notícia explanada acima tem a responsabilidade ética de não expor a vítima, mesmo que de forma indireta, sendo uma manchete chocante e direta, os comentários abertos sem mediação revelam uma grave atenção para o conteúdo. Comentários como “tem que saber se é verdade” e “a mãe tem culpa” refletem discursos de desconfiança das vítimas e culpabilização materna, o que perpetua a cultura de silenciamento e revitimização das vítimas.

Figura 5: Professor de Jiu-Jitsu suspeito de estuprar 17 atletas (crianças e adolescentes).



Fonte: Portal Acrítica. Instagram: @portalacritica.

A imagem acima apresenta um *post* do portal de notícias *A Crítica* no *Instagram*, que divulga a informação de que um professor de jiu-jitsu é suspeito de estuprar ao menos 17 atletas, estando naquele momento prestando depoimento à polícia. Os comentários como: “Daqui uns dias estará solto”, “Tem que apodrecer na cadeia” e “A família nem devia dar parte. Deixa ele solto. Justiça boa é quando é feita pela própria mãos”, expressam a indignação frente a impunidade - especialmente em casos de crimes sexuais-, encarceramento extremo e incitação de justiça pelas próprias mãos, o que torna ainda mais alarmante a percepção da população.

Figura 6: Casos de Violência sexual envolvendo técnico de vôlei categoria Sub-16 (adolescentes), levam a SEDEL e SSP a lançarem campanha de combate ao crime.



Fonte: Portal Acrítica. Instagram: @portalacritica.

A imagem mostra uma campanha contra o assédio e abuso sexual de menores no esporte, realizada no estado do Amazonas. A ação é promovida pela Secretaria de Desporto e Lazer (SEDEL) junto com a Secretaria de Segurança Pública (SSP). A publicação foi feita no Instagram do Portal *A Crítica*, com uma mensagem de alerta e chamando a atenção do público para a importância de denunciar esse tipo de crime.

Os comentários dos usuários demonstram apoio à campanha e demonstram sua importância para além do campo esportivo: “Até que fim, uma lei no esporte, que sirva de exemplo pra outras 🙌🙌🙌”; “No esporte e em qualquer área.”; “É crime de qualquer maneira, não só no esporte!”. Os comentários apontam também que a violência sexual não se limita apenas ao esporte, mas está presente em ambientes escolares, religiosos, domésticos e digitais.

Diante dos comentários virtuais analisados, constata-se aspectos preocupantes da cultura digital, como a revitimização das vítimas, a desconfiança em relação às instituições de justiça e, em muitos casos, o apelo à justiça com as próprias mãos. Ao mesmo tempo, essas manifestações também demonstram um sentimento coletivo de indignação e um apelo por ações mais concretas e efetivas por parte do poder público.

Além disso, a pesquisa aponta para a intrínseca relação entre o formato da cobertura midiática e a construção da opinião pública - expressa no formato de comentários. Assim, na atualidade, a mídia desponta como um agente relevante no debate sobre a prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, a presente pesquisa evidenciou a complexidade e a urgência do enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes, com especial atenção à forma como essa temática tem sido tratada pelas mídias digitais em Manaus/AM. A análise da cobertura dos portais de notícias de Manaus/AM permitiu compreender como as coberturas midiáticas influenciam diretamente a percepção pública, seja promovendo maior sensibilização social, seja reforçando discursos estigmatizantes, punitivistas ou negligentes.

A pesquisa, ao adotar uma abordagem qualitativa, exploratória e interdisciplinar, contribui para ampliar o debate sobre a importância de uma comunicação ética, crítica e comprometida com os direitos humanos, mais do que denunciar a violência, é preciso promover uma cobertura que eduque, proteja e mobilize a sociedade, reforçando os canais de denúncia, investindo na formação de profissionais e fortalecendo políticas públicas de prevenção.

Diante disso, reafirma-se que as mídias ocupam um papel central na construção da opinião pública e, por isso, têm responsabilidade social no enfrentamento da violência sexual infantojuvenil. É fundamental que os veículos de comunicação se comprometam com uma cobertura ética, crítica e educativa, moderando adequadamente os espaços de interação e contribuindo para a proteção dos direitos de crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

- A CRÍTICA. *Professor de jiu-jitsu suspeito de estuprar pelo menos 17 atletas presta depoimento em Manaus*. 10 dez. 2024. Disponível em: <https://is.gd/KGBMEW>. Acesso em: 24 jun. 2025.
- ARIÊS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. [reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro, São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://is.gd/qZK5l>. Acesso em: 02 nov. 2024.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: Presidência da República, 1990.
- BRASIL. Lei nº 13.431, de 04 de abril de 2017. **Dispõe sobre o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente)**. Disponível em: <https://is.gd/CjYICX>. Acesso em: 01 abr. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014**. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2014. Disponível em: <https://is.gd/iNbVHi>. Acesso em: 24 jun. 2025.
- Combate ao abuso e à exploração sexual infantil**. Disponível em: <https://is.gd/PL1iwZ>. Acesso em: 1 abr. 2024.
- G1 AM. **Números de casos de violência sexual contra crianças e adolescentes aumenta 17,9% em Manaus**. G1, [s. l.], 24 jan. 2019. Disponível em: <https://is.gd/QHXp9S>. Acesso em: 26 jun. 2025.
- GOMES, B. L. T.; MONDO, T. A Contribuição das Redes Sociais na Captação de Clientes Sob a Percepção dos Gestores Hoteleiros. **Revista Brasileira de Marketing**, São Paulo, v. 15, n. 02, p. 195-206, abr./jun., 2016.
- GOMES, Hellen Bastos. **Infância e Adolescência sob Análise: um Retrato das Principais Violações de seus Direitos na Cidade de Manaus**. 2014. 193 fl. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.
- GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Violência de pais contra filhos: a tragédia revisada**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- LANDINI, Tatiana S. Violência sexual contra crianças na mídia impressa: gênero e geração. **Cadernos Pagu**, n. 26, p.225-252, jan./jun., 2006.
- LANDINI, Tatiana S. **O professor diante da violência sexual**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARRA, Marlene Magnabosco. **Conversas criativas e abuso sexual: uma proposta para o atendimento psicossocial**. São Paulo: Ágora, 2016.

MINAYO, M. C. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009. p. 09-29.

OLIVEIRA, Márcio de. Violência sexual contra crianças e adolescentes: uma visão a partir da era da internet. **Koan: Revista de Educação e Complexidade**, n. 7, dez., 2019, p. 120-135.

OLIVEIRA, Márcio de. SILVA, Fernando Guimarães Oliveira; MAIO, Eliane Rose. Violência sexual contra crianças e contra adolescentes: a escola como canal de proteção e de denúncia. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 4p. 01-23, out./dez. 2020.

OLIVEIRA, Marcelo. **Safernet recebe recorde histórico de novas denúncias de imagens de abuso e exploração sexual infantil na internet**: Soma das denúncias de todos os crimes também estabelece recorde histórico, mesmo com queda nos índices de alguns crimes de ódio. Disponível em: <<https://is.gd/rMxeiH>>. Acesso em: 1 abr. 2024.

PORTAL A CRÍTICA. **Instagram oficial do Portal A Crítica**. Instagram, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.instagram.com/portalcritica>>. Acesso em: 24 jun. 2025.

PORTAL DO HOLANDA. **Perfil oficial no Instagram**. [S.l.]: Instagram, [s.d.]. Disponível em: <<https://is.gd/5gw1Rv>>. Acesso em: 24 jun. 2025.

RIBEIRO, Márcia Aparecida; FERRIANI, Maria das Graças Carvalho; REIS, Jair Naves. Violência sexual contra crianças e adolescentes: características relativas à vitimização nas relações familiares. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n. 20, v. 02, p. 456-464, mar- abr, 2004.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. **Guia escolar**: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Rio de Janeiro/RJ: EDU, 2011.

SANTOS, Viviane Amaral; COSTA, Liana Fortunato. A violência sexual contra crianças e adolescentes: conhecer a realidade possibilita a ação protetiva. **Estudos de Psicologia**, Campinas, n. 28, v. 04, p. 529-537, out.-dez., 2011.

A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA REAL

Rosely de Oliveira Macário¹
Annuska Ranoica de Oliveira Macário²

INTRODUÇÃO

O presente texto consiste em trazer alguns apontamentos reflexivos, no que diz respeito à construção de uma escola que possa ser considerada inclusiva, ao desafio já sinalizado por (MANTOAN, 2015, p. 64) em seus estudos que, “mudar a escola e, mais precisamente, o ensino nela ministrado é encarar a escola real”. Para tanto, o objetivo se configura em refletir sobre os desafios para a construção da escola inclusiva, como fruto de discussões oriundas da nossa participação na condição de cursista, do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Educação Especial na perspectiva Inclusiva, ofertado pela (UFPEL), no segundo semestre de 2024.2. O curso disponibilizou uma estrutura organizacional, com a presença de inúmeros tutores, professores, via plataforma e-projeto, no formato de aulas on-line a permitir abarcar um número significativo de profissionais da educação (docentes e gestores) de várias regiões do país.

A participação neste curso supracitado, viabilizou momentos relevantes de reflexões críticas para o processo de formação docente, alinhada a um conhecimento epistemológico da prática direcionada à mudança das práxis educativas na escola. O curso permitiu a aproximação de uma literatura acadêmica, sob os olhares de professores pesquisadores desta instituição federal, no que concerne à organização do trabalho educativo, possibilitando dessa forma, a inclusão de todos (as) estudantes, assegurando-os a educação de qualidade, em particular, no contexto do âmbito interno e externo escolar.

¹ Doutora em Educação (UERJ). Professora (UEPB). CV: <https://is.gd/227nqN>

² Graduanda Matemática (UEPB). Graduanda em Pedagogia (UNINASSAU). CV: <https://is.gd/gDTKqP>

Quanto à metodologia utilizada neste trabalho, optamos pela pesquisa do tipo documental, bibliográfica, respaldada teoricamente em autores como: (CÓSSIO, 2024); (JACKS; SCHERER, 2024), (MANTOAN, 2015), entre outros, que dialogam com o mesmo objeto de estudo. Além disso, acrescentamos discussões fomentadas no decorrer deste curso como fruto de interlocuções materializadas em atividades síncronas (aulas) e assíncronas, convergente ao processo educacional relacionadas à implementação de ações de natureza inclusiva.

Assim sendo, partimos da realidade escolar, onde foi aplicada a pesquisa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Amaro da Costa Barros. Uma unidade escolar, pertencente à Rede Municipal de Ensino de Campina Grande, localizada no estado da Paraíba. O estudo foi desenvolvido em uma turma dos anos iniciais (3º ano) do Ensino Fundamental, compreendida por 26 estudantes (as) que, em sua maioria revelava um diagnóstico de insucesso escolar, de narrativas de histórias de fracasso escolar.

Diante desse contexto, o nosso maior desafio partiu das inquietações em saber como lidar com os (as) alunos (as) em situações de múltiplas dificuldades no aprendizado, acrescidas ao acompanhamento de crianças diagnosticadas com diferentes laudos (CID), particularmente, os casos de Transtorno do Espectro Autista (TEA), em uma única sala de aula. Buscamos, então, trilhar os caminhos da organização de sequências didáticas com a utilização de material de apoio adaptado às reais necessidades de cada criança. Neste processo de organização do trabalho educativo, as atividades planejadas consistiam em dar visibilidade a inclusão de todos (as), sem segregá-los (las) e assegurando-os (as) o desenvolvimento de uma prática de ensino-aprendizagem, motivo pelo qual justificava a procura da nossa participação no curso oferecido pela (UFPEL).

Diante do exposto, além de refletirmos sobre a organização das atividades de sala de aula, o nosso olhar voltou-se também para a gestão escolar, no que se refere à organização da cultura escolar sob uma perspectiva inclusiva. Interessava-nos, ainda, a obtenção de dados reais sobre as condições concretas da escola, em termos de ensino, dos saberes e fazeres da equipe técnica, principalmente dos docentes, na instituição pública, onde realizamos nossa pesquisa.

Em relação ao percurso metodológico, inicialmente, passamos a “enxergar os estudantes” que se apresentavam em uma situação de “passividade”, verificando como a escola conduzia o processo de protagonismo das crianças na dimensão da inclusão legitimando a exclusão escolar nas salas de ensino regulares. E, posteriormente, debruçamos na busca de dados relacionados à escola correlacionados aos processos de inclusão dos alunos (as) que se encontravam no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nessa direção, observamos que tal serviço pedagógico, tratava-se de uma atividade pedagógica, meramente específica dos alunos com laudos médicos.

Como se sabe na cultura escolar, que o AEE se refere a um dos serviços ofertados pela Educação Especial, para acompanhar os (as) alunos (as) com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, concedendo-lhes o direito de permanecerem no âmbito escolar em conformidade com o direito constitucional de estarem matriculados e frequentarem regularmente as escolas comuns de ensino regular, sem sofrerem com atitudes comportamentais de preconceitos e bullying, por parte de pessoas que frequentam a comunidade escolar.

Assim sendo, buscamos refletir sobre a construção da escola inclusiva, dela decorrente a aproximá-la ao que aponta o arcabouço teórico da área, em relação às questões presentes no cotidiano escolar. Nosso propósito viabilizou uma abordagem crítica abarcando os avanços alcançados e ainda aqueles que são almejados, a incluir todos (as) estudantes no espaço escolar. As reflexões trazidas neste texto apontam que os (as) alunos (as) embora identificados pelos (as) professores (as) com dificuldade de aprendizagem, ainda não possuem laudos médicos e, conseqüentemente, acabam sendo excluídos do direito de aprender na escola, de ser respeitado pela sua especificidade humana. Uma abordagem de natureza reflexiva apresentada ao longo do texto.

DESENVOLVIMENTO

Nos últimos tempos, no cenário educacional do país, tem sido crescente o interesse na realização de pesquisas no campo da Educação Inclusiva, com apresentação de discursos em prol da defesa de ações pedagógicas e políticas públicas que possibilitem a viabilização da educação

especial e principalmente, em relação à construção de uma escola que possa ser considerada como inclusiva, com a garantia do direito à educação, para todos e todas que ocorrem à escola básica.

Diante das observações, destacamos que os marcos legais a citar ao que preconiza a Constituição Federal promulgada em 1988, no que refere-se ao aspecto da educação como direito subjetivo constitucional, comprometido em “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º inciso IV). Além para o que chama a atenção o Artigo 205: examina a educação como um direito de todos, e explicita claramente que o ensino deve assegurar o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um princípio democrático.

Nessa direção, salienta, no campo da educação inclusiva, a presença da promulgação da Lei no 13.146/2015 a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), uma educação que respeita os direitos de todos os estudantes, como assevera:

CAPÍTULO IV – Do Direito à Educação Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015).

Nessa perspectiva, aproximando a leitura do proclamado pelo documento oficial acima exposto, contrapondo-se com o realizado, observamos que a realidade da escola real, em relação ao atendimento das crianças com deficiência nas salas de aulas regulares e a relação com as outras crianças da escola, ainda apresenta-se com falhas nesse atendimento. Em outras palavras, assegurando a matrícula dos estudantes, mas em relação a qualidade do ensino, essa mesma instituição aparece com tamanhos desafios estruturais. Em termo de assegurar o que destaca a Lei nº 13.146/2015 no que tange o Art. 28. “Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar”, constata-se que o poder público apresenta falha, em relação ao que explicita a Lei Brasileira

de Inclusão (LBI), com os alunos com diagnósticos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) do direito a um profissional de apoio.

Diante do exposto, ao analisarmos os discursos oriundos da legislação acima citada no campo da Educação Especial, com ênfase no projeto da educação inclusiva na escola, procuramos olhar criticamente para a realidade escolar, correlacionado a sua aplicabilidade em um contexto real da sala de aula.

Concordando com o que reiteram que no contexto educativo da sala de aula:

(...) cabe-nos destacar a realidade educacional que exige do professor um olhar diferenciado para o fenômeno da diversidade dos alunos nas modalidades de ensino, envolvendo desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), além dos cursos profissionalizantes. (DE OLIVEIRA MACÁRIO; SENNA, 2018, p. 53).

E aqui, reforçamos a ideia que além de identificar a questão da diversidade cultural, se faz necessário a preocupação com o processo de inclusão do (a) estudante na escola. Com isso, é necessário, partir de uma realidade concreta do “chão” da sala de aula, que além da categoria de estudantes, por trás destes encontramos uma pluralidade cultural composta de pessoas distintas em suas características biológicas humanas.

Nesse ensejo, para a execução deste estudo, foi reservado o período incluindo o 3º e 4º bimestres, em consonância ao calendário oficial no ano letivo de 2024 da Rede Pública Municipal de Campina Grande-PB, ao cronograma de atividades ministradas pelo curso em suas respectivas disciplinas, já citado na parte introdutória, datada em 13 de julho de 2024 e seu término em 21 de dezembro deste mesmo ano.

A pesquisa como já foi citada na parte introdutória, refere-se à abordagem bibliográfica, do tipo documental, pautada em publicações de documentos oficiais da área específica da área da Educação Especial e Inclusiva, além de contribuições de autores já citados anteriormente, entre outros. Além disso, os dados da pesquisa foram obtidos através de observações participativas no interior da escola, acrescidas as conversas entre os

profissionais, familiares e com a equipe gestora, associada às contribuições do curso em formação docente no campo da educação inclusiva.

Com isso, refletindo sobre a questão de gestão escolar, convergindo para as referências teóricas e práticas sobre conceitos que permeiam uma educação democrática e inclusiva, reiteramos o pensamento das autoras Débora Jacks e Susana Scherer ao posicionarem contrárias à concepção de uma escola exclusivamente como “acolhedora”, focada unicamente no acesso dos estudantes na instituição escolar. Essas autoras elucidam que a escola deve ser “centrada em dar visibilidade à qualidade no ensino, na aprendizagem e nas relações interpessoais, materializadas no interior da escola” (JACKES; SCHERER *apud* Bersch, Satoretto, 2020, p. 149).

Nessa direção, concordando com (JACKES; SCHERER, 2024), quanto a importância das práticas de gestão na escola, voltadas ao desenvolvimento de ações educativas inclusivas, vimos que a parte administrativa da escola tida como campus da nossa pesquisa pauta-se em uma legislação municipal, atrelada a legislação oficial educacional, a assegurar o funcionamento das unidades escolares municipais que são expedidas pela Secretaria de Educação do Município de Campina Grande - PB (SEDUC), para toda a rede de ensino. E, conseqüentemente, a gestão escolar, não tem autonomia para mudar tal legislação de funcionamento, cabe seguir a orientação burocrática. Ao examinarmos tal documentação, vimos que existe a disseminação de um discurso a considerar todos os alunos numa perspectiva homogênea.

Dessa forma, observamos ainda, que prevalece na escola uma visão tradicional de escolarização, e a organização das turmas/séries seguem critérios etários, nos anos iniciais de ensino fundamental (1º ao 5º ano), caracterizada por uma cultura escolar de que todos (as) os estudantes aprendem de forma e ritmos iguais. Além disso, não podemos ignorar que tal situação descrita, presente na escola, há indício de exclusão legitimada pelas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social.

Notadamente é disseminado no campo da escola pública um processo de democratização, repassando a ideia do acesso ao espaço escolar, a todas as pessoas (crianças, adolescentes, jovens), permitindo um espaço de inclusão, mas que na verdade, a escola da forma como vem sendo conduzida em relação aos processos formativos nela fomentados, como fruto

de políticas curriculares, acabam favorecendo a exclusão escolar. Assim, os princípios da escola inclusiva ficam comprometidos, uma vez que, ainda prevalecem na gestão da sala de aula, parâmetros de avaliações e que os alunos do (AEE) sofrem preconceitos e são excluídos de ações educativas no âmbito escolar.

Expressamos que a legislação da Educação Especial citada anteriormente, apresenta um avanço em relação à presença de um profissional com atribuições do cuidador (a) social, da adequação do ambiente escolar para realizar do acompanhamento pedagógico de tais alunos. No entanto, ainda são perceptíveis durante as vivências educativas, a ausência de professores qualificados para desenvolver o Plano de Ensino Individual (PEI), como também, a presença do cuidador social desqualificado para tal função educativa, cuja formação profissional é exigida apenas certificado de ensino médio. Como a escola poderá avançar na melhoria do atendimento de apoio pedagógico na unidade escolar e cumprir o que diz a legislação específica?

Cumprir destacar que, pensar na construção da escola inclusiva, é preciso chamar à atenção que tal preocupação, não se restringe unicamente ao aspecto da garantia do acesso à sala de aula aos estudantes caracterizados com diagnósticos de TEA, entre outros casos, mas, sobretudo, da preocupação na oferta de uma proposta de trabalho pedagógico que respeite as especificidades individuais dos alunos (as) e promovendo saberes, independente de comprovação de CID ou não. É imprescindível que as escolas acolham as crianças, de modo que elas se sintam respeitadas e protagonistas da sua própria história de vida.

Considerando a logística aplicada nos mais variados momentos na escola, encontramos a lógica dos planejamentos, organizações de estudos, reuniões, currículo, sistema de avaliação, entre outras ações educativas, seguindo a orientação ideológica de perspectivas gerencialistas e uma didática instrumental, um novo tecnicismo. Os professores, assim como, a escola de modo geral, nos instigam a pensar os princípios democráticos da gestão inclusiva, como fruto de diálogo e respeito às diferenças dos alunos. Diante dessas inquietações, concordando com (MANTOAN, 2015), torna-se necessário, chamar a atenção para que a escola seja verda-

deiramente inclusiva, é fundamental repensar a estrutura organizacional, o currículo, a formação dos professores e os métodos de avaliação.

Nesse contexto, reiterando com as assertivas de Mantoan (2025), podemos apontar que é complexo a realidade da escola que a consideramos como o campo de investigação, ainda apresenta o desafio para torná-la inclusiva e do alinhamento das ações educativas entre o professor da sala comum e o da sala do AEE. Durante a realização da pesquisa, constata-se que os serviços especializados, nesta escola citada, há o avanço da implantação da Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é caracterizada com os equipamentos exigidos pela legislação específica, com a existência de diversos recursos pedagógicos destinados ao atendimento individual das crianças com necessidades educativas.

Expressamos, no momento, apesar deste espaço destinado ao desenvolvimento de atividades das crianças do AEE, dotada de uma variedade de recursos, com materiais que estimulam o desenvolvimento cognitivo, social e motor de forma adaptada e personalizada a todos os estudantes, com suas especificidades particulares, ainda, registra-se na escola restrições para o acesso dos demais alunos das salas regulares. Assim, percebe-se a dicotomia do atendimento das crianças do AEE e demais crianças em relação ao material disponibilizado para as ações escolares, onde o (a) professor (a) não dispõe de espaço físico, material e principalmente do número de alunos expressivos em suas respectivas turmas, dificultando a gestão de sala de aula. Acrescidos, a esse desafio, cabe aqui destacamos que, na sala do AEE, há o atendimento escolar, com a presença de três professoras, todas com formações específicas a lidar com os alunos laudados. Entretanto, continua o desafio da formação de professores das salas comuns para tal atribuição pedagógica. “Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais.” (Mantoan, 2015, p. 81).

Neste cenário, concordando com os estudos de (MANTOAN, 2015) vê-se portanto que a formação docente continuada é de fundamental relevância para o processo de inclusão, pois somente um professor (a) com uma formação acadêmica adequada terá mais chances e oportunidades para reorganizar as práticas pedagógicas de atendimento e acompanhamento das crianças e promovendo uma mediação pedagógica significativa,

encontrando caminhos possíveis que favoreçam a participação individual e coletiva de todos os alunos, nas distintas atividades planejadas no interior escolar.

Em nossa pesquisa, verificamos que a ausência de tal formação docente, restringe o potencial das atividades oferecidas, o que, em alguns casos, resulta em práticas simplificadas que subestimam as capacidades dos alunos. Ações essas de cunho tradicional, com a criança na condição passiva, que restringe o desenvolvimento de habilidades fundamentais para o aprendizado contínuo.

Nessa direção, o uso da Tecnologia Assistiva, na sala do (AEE), a citar os materiais manipuláveis: blocos de montar, maquetes e outros materiais físicos, que possibilitam uma aprendizagem prática e interativa, essencial para a fixação de conceitos de forma lúdica e envolvente. Tais recursos permitem adaptar o ensino às necessidades e interesses dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e estimulante. Nessa situação, pode-se apontar como um grande desafio, como já foi citado anteriormente, o acesso dos alunos das salas regulares, ao espaço da sala de AEE, podendo se desfrutar do acervo de material disponibilizado neste espaço educativo.

Diante das observações, destacamos a forma de funcionamento o AEE e, surge um outro desafio, que a escola citada neste trabalho enfrenta: a adesão dos professores da sala de AEE e ainda dos professores das salas regulares em trabalhar com Desenho Universal (DUA) para a aprendizagem dos estudantes. É perceptível a ausência de formação continuada destinada aos professores das salas comuns, onde reforça a necessidade de políticas públicas educacionais com a finalidade do aprimoramento na formação continuada dos educadores e gestores escolares e de um suporte especializado que vá além das abordagens simplificadas, promovendo a inclusão efetiva e integral dos alunos com deficiência.

No que tange, a participação das famílias durante o processo de acompanhamento dos seus filhos à sala de AEE no contraturno escolar, é uma relação que se restringe apenas a conduzir seus filhos, levá-los e pegá-los à escola nos horários agendados pela professora do AEE. Poucos são os familiares que participam da rotina escolar, incluindo os eventos socioculturais promovidos pela escola.

Para a sistematização da escola inclusiva, é necessário usar das estratégias e estabelecer um espaço democrático, de diálogo com as famílias cotidianamente, cujo relacionamento interpessoal pudesse sensibilizar os pais e/ou responsáveis dos alunos a entenderem o seu papel no desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor de cada criança, entre outros temas. Mediante a realização de palestras com profissionais a contribuírem na formação dos pais e ou professores, compreendendo-os a lidar com os alunos laudados ou não. Nesse intento, torna-se necessário também, a escola aprender a acolher as crianças, sem excluí-los ou diferenciá-las na participação ativa de um modo geral.

Ao refletirmos sobre a questão da escola real, reiteramos que Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI/2008 constitui-se um marco na mudança de paradigma na educação brasileira. Levou um número considerável de alunos da Educação Especial para as escolas comuns de ensino regular.

Cabe ressaltar que, no âmbito da Educação Inclusiva, podemos elucidar que seu propósito fundamental, não reduziu apenas em matricular o aluno com deficiência em escola ou turma regular como um espaço de convivência para desenvolver sua ‘socialização’. A inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento. (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007, p. 344).

Para Carvalho (2007) a Educação Inclusiva que pode ser definida como a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural. A proposta de Educação Inclusiva traduz uma aspiração antiga, se devidamente compreendida como educação de boa qualidade para todos e com todos, buscando meios e modos de remover barreiras para aprendizagem e para a participação dos aprendizes, indistintamente, abordados dentro da temática da atuação do gestor no âmbito da educação inclusiva.

No tocante ao papel do gestor educacional preocupados com a construção da escola inclusiva, como nos reforçam JACKS; SCHERER, 2024, p. 8 “(...) é preciso pensar a gestão escolar como um campo com especificidades, sendo uma instituição social orientada pela garantia do

direito à educação”. Ocorre que na prática escolar, os gestores escolares, seguem a normativa estrutural da secretaria de educação do município em organizar as turmas, quase sempre, buscando a homogeneização dos alunos em séries, e segregando os alunos em situação de severas dificuldades de aprendizagem.

Para Mantoan (2003, p. 28), “as crianças precisam da escola para aprender e não para marcar passo ou ser segregada em classes especiais e atendimentos à parte”. A Educação Inclusiva se configura na diversidade inerente à espécie humana, buscando perceber e atender as necessidades educativas especiais de todos os sujeitos-alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Prática pedagógica coletiva, multifacetada, dinâmica e flexível requer mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das escolas, na formação humana dos professores e nas relações família-escola:

CONSIDERAÇÕES

A reflexão relatada sobre a construção da escola inclusiva, a partir da escola real, resta-nos trazer à tona as contribuições de Paulo Freire, cujo pensamento propõe o processo de fomentação da escola democrática, no que concerne ao processo de emancipação humana que é procurar o seu contraditório: a opressão, como salienta Freire (1988) que favorece, no campo ideológico, reflexões críticas em torno de práticas pedagógicas possíveis de contribuir para a construção de sujeitos ativos e participativos na sociedade contemporânea.

É importante destacar que, tais situações descritas neste trabalho, torna-se necessário, uma pedagogia crítica a dialogar com as histórias de vida destes estudantes das camadas populares, no campo da educação inclusiva que não obtiveram êxito em suas experiências educacionais, desenvolvidas tanto dentro como fora dos espaços formativos, levando em consideração o aspecto do caráter multifacetado da educação e da pluralidade cultural dos (das) estudantes inseridos nas distintas comunidades sociais no país.

Concluimos que, a escola inclusiva deve estar aberta para a questão da natureza humana plural, das questões da diversidade, cujas ações educativas debruçam na questão incluir sem excluir o (a) estudante do

processo de ensino-aprendizagem, do sistema escolar, do direito subjetivo à educação. Que além de acolher todos os (as) alunos, de garantir o acesso a educação, esteja atenta para a promoção da qualidade no ensino, na aprendizagem, tida como um espaço formativo sem qualquer tipo de discriminação e de segregação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.**

Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://is.gd/WMVNMZ>. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. 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)**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 01 Jan. 1916. Disponível em: <https://is.gd/bWVQM4>. Acesso em: 22 jun. 2025.

CÁSSIO, Rita. **Organização da escola inclusiva.** Reeditado da edição do curso 2023.

Caderno de Estudos. Curso de Aperfeiçoamento em Gestão da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. UFPEL, 2024.

DE OLIVEIRA MACÁRIO, R., & GOMES SENNA, L. A. (2018). **Reflexões sobre a formação de leitores em EJA:** saberes necessários para a prática docente. *Linguagens, Educação E Sociedade*, (38), 51–71. Disponível em: <https://is.gd/OvzSgM>. Acesso em: 22 jun. 2025.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; SOUZA FONTES, Rejane de. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação - Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, 2007, p. 343-355, 2007. Disponível em: <https://is.gd/DUoqho>. Acesso em: 22 jun. 2025.

JACKS, Débora; SCHERER, Suzana. **Prática na gestão educacional na perspectiva da educação inclusiva.** Caderno de estudos. Curso de Aperfeiçoamento em gestão da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. UFPEL.2024.

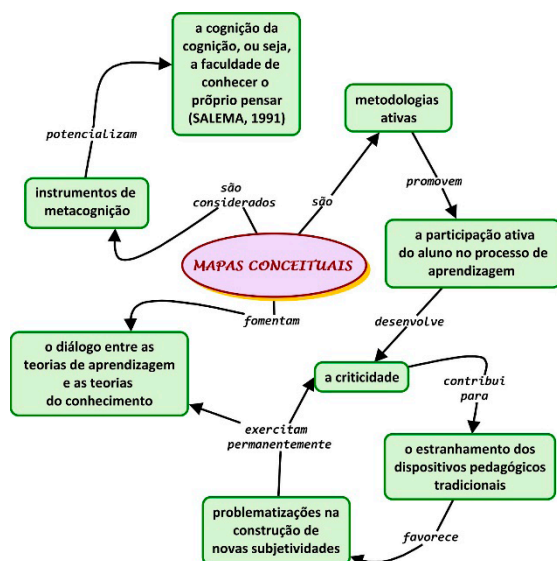
JACKS, Débora Luiza Schuck. **Estruturação do Serviço de Atendimento Educacional Especializado:** Legislação, organização, estrutura, Formas de Atendimento e Apoio. Caderno de Estudos VI, Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado- Transtorno do Espectro Autista. UFPEL/Pelotas/RS, 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MAPAS CONCEITUAIS: AS METODOLOGIAS ATIVAS E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS E SABERES NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Silvia Helena Mousinho¹
Giovanna Bergo²

Figura 1 –Elaborada pela autora



INTRODUÇÃO

As metodologias ativas ganham destaque significativo no cenário educacional ao protagonizar o papel do aluno no processo de aprendizagem, tendo como base atividades instrucionais que deslocam o professor do centro do ensino. No papel de orientador e mediador, o professor estimula o aluno a participar mais ativamente, desenvolvendo a criticidade

¹Doutoranda em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ). Coordenadora (CEDERJ/UAB-Pedagógicas-UERJ). CV: <http://lattes.cnpq.br/8826742148405618>

²Mestrado em Ensino em Biociências e Saúde (FIOCRUZ). Professora (CEDERJ/UAB). CV: <http://lattes.cnpq.br/9166725731059957>

e a visão sistêmica que se configuram ao longo de sua escolaridade com a criação de espaços discursivos e com a valorização da prática dialógica na construção coletiva do conhecimento.

Ao romper com o ensino tradicional focado no professor, as metodologias ativas favorecem o desenvolvimento da autonomia e da autoestima e, também, o exercício da ação efetiva ante possíveis problematizações na construção de novas subjetividades.

Morán (2017) se refere à aprendizagem ativa como aprendizagem significativa, e as metodologias ativas são a base para o desenvolvimento de processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização e de reelaboração de novas práticas.

As metodologias ativas tiveram precursores como Vygotsky, que considerava o professor como mediador essencial entre o aluno e a construção do conhecimento nas suas relações interpessoais e interativas com o meio. Podemos citar ainda Paulo Freire ao conceber que o educando é um ser autônomo na medida em que pode agir como sujeito transformador da sociedade.

Dentre as diversas estratégias consideradas metodologias ativas aplicadas, temos o Mapa Conceitual, que pode ser concebido como um instrumento de metacognição. Etimologicamente, “metacognição significa a cognição da cognição, isto é, a faculdade de conhecer o próprio pensar” (SALEMA, 1991, p. 52). Desse modo, como aponta Moreira (2010), ao construir o mapa conceitual, o aluno exercita a capacidade de síntese, a organização das ideias, a coerência nas relações entre os conceitos e a formatação estética.

Sob uma visão construtivista, a proposta de aplicação de mapas conceituais como ferramenta de aprendizagem, com a utilização de experiências reais ou simuladas, leva o aluno a contactar com questões desafiantes da prática social e problematizá-las na busca de possíveis soluções que:

incentivam o aprendiz a buscar informações, dados e materiais necessários; ajudam-no a selecionar, organizar, comparar, analisar e correlacionar dados e informações; a fazer inferências, levantar hipóteses, checá-las, comprová-las, reformulá-las e tirar conclusões (MASETTO, 2012, p. 151).

A nossa ênfase reside em contribuir para a superação do paradigma educacional tradicional, quando o professor ao “dar uma aula” significa para o aluno “receber o conhecimento pronto”. A aplicação dos mapas conceituais nas aulas de Ciências do Ensino Fundamental II, em uma turma de 9º ano de uma Escola municipal do Rio de Janeiro, teve como objetivo contribuir para a assimilação dos conhecimentos da disciplina de Ciências e avaliar a inserção de uma nova metodologia sob a perspectiva de uma aprendizagem significativa. Esse trabalho tornou possível perceber resultados qualitativamente relevantes, essencialmente, quanto à aquisição de novos conceitos científicos mais elaborados em um ambiente investigativo, possibilitando associações e relações entre os conceitos aprendidos em uma prática interdisciplinar.

Essa pesquisa pretende descrever a implantação dos mapas conceituais como recurso pedagógico para promover a aprendizagem por meio de estudo qualitativo, analisando o desempenho de cada um dos participantes em dois momentos distintos: antes e depois da utilização do mapa conceitual como ferramenta didático pedagógica para, em seguida, confrontar os resultados obtidos.

MAPAS CONCEITUAIS NA SALA DE AULA_ INOVAÇÃO E (TRANS)FORMAÇÃO NOS PROCESSOS DE ENSINAR E DE APRENDER

Vivemos momentos difíceis, incertos, estamos diante de problemas que exigem soluções imediatas. Nossos medos e inseguranças têm que ceder lugar a inquietações que nos desafiem e nos estimulem na busca de novos caminhos para a educação escolar.

Como professores, nos defrontamos com inúmeras questões que merecem toda atenção, como por exemplo: Com a aceleração das mudanças na atual sociedade midiática, como podemos fazer uso das informações na nossa prática pedagógica? Como promover a busca dessas informações em um contexto didático? Quais selecionar visando contribuir para a construção do conhecimento do aluno? Como recorrer aos recursos midiáticos em prol da aquisição de conhecimento? Etc.

O mapa conceitual é potencialmente relevante ao valorizar as singularidades inerentes à aprendizagem, respeitando o modo como cada um se

apropriada do conhecimento. Adequado ao ensino de qualquer disciplina e, também, a qualquer nível de escolaridade, desde uma aula até um curso integral; a dinamicidade dos mapas conceituais desempenha um papel preponderante para uma aprendizagem mais significativa na medida em que as informações precisam ser assimiladas para se transformarem em conhecimento.

Na Universidade de Cornell, nos Estados Unidos, o professor americano Joseph Novak elaborou e propôs o mapa conceitual como uma técnica cognitiva para aprender de modo significativo. A proposta central de Novak (1999) é que a aprendizagem significativa ocorre quando há uma integração construtiva entre pensamentos, sentimentos e ações para o desenvolvimento e crescimento do ser humano. Nesse contexto, a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel (TAS) (AUSUBEL et al., 1980) é a base teórica que fundamenta os mapas conceituais, pois, segundo Novak, oferece uma fundamentação intelectual sólida para a implementação de situações novas nos processos de ensino e de aprendizagem, capazes de levar a melhorias na educação (NOVAK, GOWIN, 1999).

A TAS é uma teoria cognitivista/construtivista por entender que as estruturas cognitivas atuam no processo da compreensão, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição. E, para essa construção de significados, a epistemologia construtivista de aprendizagem enfatiza o papel do sujeito como participante ativo nos estágios do desenvolvimento cognitivo (MOREIRA, 2010).

Na Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel (1980), a ideia principal é a de que “o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele já sabe e baseie nisso os seus ensinamentos” (p. 21).

Os conceitos estão na base do conhecimento e na essência da compreensão humana, e, por isso, a sua relação com a aprendizagem significativa (MOREIRA, 2010).

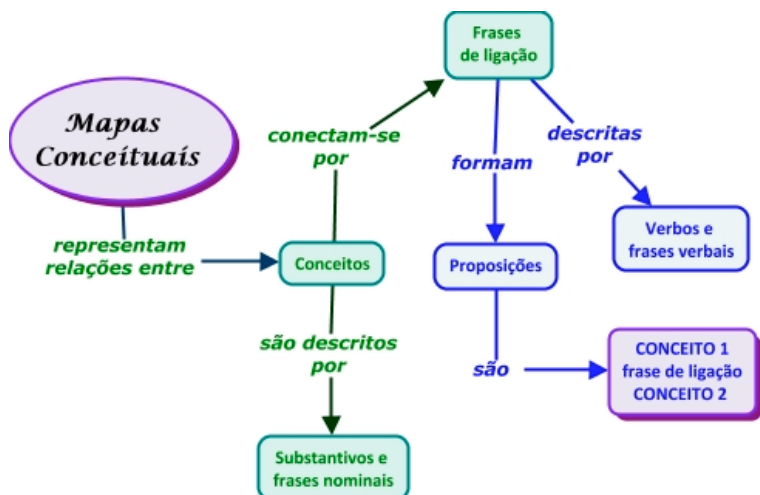
Os conceitos científicos não são assimilados nem decorados pela criança, não são memorizados, mas surgem e se constituem por meio de uma imensa tensão de toda a atividade do seu próprio pensamento. (VYGOTSKY, 2000, p. 260).

Frigotto (2009) considera que a forma mediante a qual o ser humano busca significar ou representar a realidade da qual faz parte traduz-se pela mediação de conceitos, categorias, noções ou simplesmente vocábulos.

O mapa conceitual é uma ferramenta para organizar e representar o conhecimento (NOVAK, GOWIN, 1999). A sua estrutura básica é uma representação gráfica, geralmente bidimensional, de um conjunto de conceitos interligados na forma de proposições (MOREIRA, 2010). Embora os mapas conceituais tenham uma organização hierárquica não devem ser confundidos com diagramas de fluxo ou organogramas, pois não apresentam hierarquias organizacionais ou de poder, nem direcionalidade ou temporalidade (MOREIRA, 2012).

No mapa conceitual autoexplicativo (figura 2), construído com o software CmapTools, podemos observar as características imprescindíveis dos elementos básicos que constituem a estrutura de um mapa conceitual. Os conceitos aparecem em caixas e as relações entre os conceitos são especificadas através de frases de ligação. A dois ou mais conceitos, conectados por frases de ligação, chamamos de proposição na lógica aristotélica. As proposições são uma característica particular dos mapas conceituais e evidenciam o significado da relação conceitual.

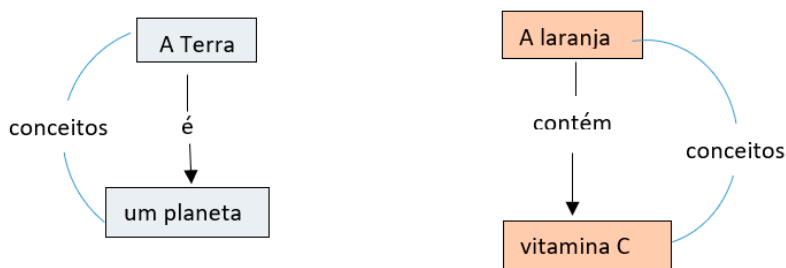
Figura 2 - Mapa conceitual autoexplicativo- elaborado pela autora



Para que o aluno do ensino fundamental compreenda o significado dos termos utilizados, é preciso exemplificar o que é “conceito” e “proposição”, de modo que esses vocábulos possam ser substituídos, por exemplo, por “objeto” e “frases de ligação”. Podemos ainda falar em frases de ligação como sentenças que afirmam o predicado do sujeito. É da máxima importância que o aluno compreenda que cada conceito estará ligado, no mínimo, a um outro conceito por meio de uma frase de ligação.

Na figura 3, de acordo com Novak e Gowin (1999), apresentamos o modelo mais simples de um mapa conceitual, constando apenas de dois conceitos unidos por um verbo de ligação, formando, assim, uma proposição, como nos dois exemplos: “A Terra é um planeta” ou “A laranja contém vitamina C”.

Figura 3 – Elaboração da autora



A utilização dos mapas conceituais como uma alternativa metodológica, visando à inovação e à transformação da prática pedagógica, promove a ampliação das referências bibliográficas e a aliança entre ciência e saberes. As referências sobre mapas conceituais são fundamentadas pelos estudos desenvolvidos, principalmente, pelos professores Marco Antônio Moreira (Instituto de Física da UFRGS), Ítalo M. Dutra (Laboratório de Estudos em Educação a Distância- UFRGS), Romero Tavares (Departamento de Física e Programa de Pós-Graduação em Educação-UFPB), Antonio Ontoria Peña na Espanha (Escola Universitária de Magistério de Córdoba) e, nos Estados Unidos, Novak, Gowin e Canás (Florida Institute for Human and Machine Cognition).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse trabalho de pesquisa possibilitou uma maior compreensão quanto às concepções teóricas propostas para serem desenvolvidas durante o 9º ano do ensino fundamental na disciplina de Ciências. Conforme indicam as diretrizes curriculares nacionais, ao entendermos que teorias são construídas sobre pesquisas, torna-se essencial valorizar a pesquisa sistemática por ser a base que fundamenta a construção teórica.

Apesar da divisão em disciplinas, as transformações sociais e culturais nos confrontam com a necessidade de experimentar novas formas de organizar os conteúdos e os currículos e as diferentes áreas do saber.

O mapa conceitual foi uma estratégia pedagógica, aplicada no 9º ano do ensino fundamental na disciplina de Ciências, para favorecer o entendimento e a construção dos conceitos, para além dos conhecimentos específicos e acadêmicos, potencializando todas as suas dimensões formativas para a formação integral do ser humano.

As técnicas utilizadas pela pesquisadora para coletar informações caracterizam a pesquisa-ação. Quando a pesquisa tem como objeto de estudo o ambiente educacional, queremos destacar que a interação entre pesquisador e sujeitos observados desenvolve vínculos que determinam, de algum modo, a escolha mais adequada da metodologia e das técnicas qualitativas que devem alicerçá-la. (THIOLLENT, 2018).

A pesquisa-ação é uma forma de investigação que envolve: a) observação para obter informações e reconhecimento da situação em foco; b) planejamento para desenvolver um plano de ação que dever descrever como será abordado o problema; c) implementar o plano para coletar e organizar os dados que devem ser validados pela sua relevância; d) análise e interpretação dos dados; d) aplicação do plano de ação com vistas a uma possível transformação da realidade.

A pesquisa-ação é um método de investigação que vincula teoria e prática, partindo da elaboração de diagnósticos para identificação de problemas e busca de soluções.

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no

qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2018, p. 14)

Nesse processo dinâmico, a pesquisa qualitativa lida com a interpretação do mundo real, voltada para as interações humanas.

Os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam, nem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la (CHIZZOTTI, 2013, p. 58).

Com o objetivo de inserir no cotidiano da sala de aula o mapa conceitual como metodologia interativa, visando à aprendizagem significativa, os procedimentos utilizados nessa pesquisa para a análise de dados foram análise de conteúdos, análise de dados numéricos, questionários antes e depois da aplicação dos mapas conceituais. A pesquisa foi realizada em uma turma do 9º ano, composta de 22 alunos, dos quais consideramos 20 alunos por terem participado de todas as atividades propostas.

No segundo semestre, como parte integrante do conteúdo proposto no componente curricular, “Terra e Universo”, focalizamos o estudo da Terra, com aulas expositivas e participativas, a partir de questões motivadoras sobre o tema, atividades interativas no quadro branco e indagações visando o uso do livro didático. Em seguida, foi solicitado que cada aluno respondesse algumas questões apresentadas no questionário da figura 4, elaborado pela autora.

Figura 4: Questionário no 1- elaborado pela autora

Questionário nº 1:

- 1) Qual a teoria que se propõe a explicar a origem do Universo? R:
- 2) Qual a idade da Terra? R:
- 3) Qual a teoria que defendia ser a Terra o centro do Universo? R:
- 4) Qual a teoria astronômica que defende que o Sol está no centro do Sistema Solar? Qual astrônomo estudioso foi responsável pela formulação sistematizada dessa teoria? R:
- 5) Qual a principal consequência do movimento de rotação realizado pelo planeta Terra? R:
- 6) Qual o movimento responsável pelas estações do ano? R:
- 7) Desde 2006, o sistema solar é composto 8 planetas, pois, Plutão foi classificado como "planeta anão" em razão do seu tamanho reduzido. Quais planetas fazem do sistema solar? R:
- 8) Qual é a camada terrestre formada por oxigênio, nitrogênio e água que permite a existência de vida na Terra? R:
- 9) É comum ouvir dizer que o planeta Terra deveria se chamar planeta Água. Isto faz todo o sentido quando notamos que o líquido é a substância mais presente na superfície da Terra. Quantos por cento, aproximadamente, de líquido cobrem a superfície da Terra? R:
- 10) Nos últimos anos, surgiu nas redes sociais do Brasil um movimento conhecido como terraplanistas, que é formado por um grupo de pessoas que acreditam que a Terra é plana. Exemplifique através de um fenômeno a refutação a essa ideia. R:
- 11) Qual é a verdadeira forma da Terra? R:
- 12) O que mantém a Terra em órbita em torno do Sol? R:
- 13) Na sua opinião, existe algum assunto relacionado ao planeta Terra que não foi abordado no nosso estudo? () Sim. () Não () Não sei.
Se a sua resposta foi afirmativa, escreva qual. R:

Para Gil (2019), o questionário é uma técnica de investigação de suma importância na obtenção de dados e tem por objetivo o conhecimento dos participantes no que tange às opiniões, interesses, sentimentos, crenças, expectativas e vivências pessoais.

De posse dos resultados obtidos no primeiro questionário aplicado, algumas aulas foram dedicadas a dirimir dúvidas sobre os conhecimentos transmitidos e a atender possíveis questionamentos que, porventura, surgissem.

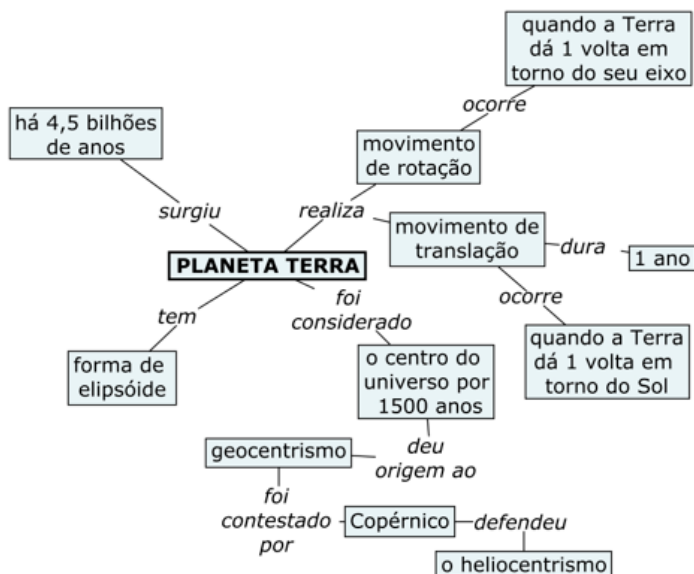
Na aula subsequente, o mapa conceitual foi apresentado à turma pela autora, pois, nenhum aluno conhecia ou tinha ouvido falar sobre mapas conceituais. A expectativa foi grande, perceptível pelas inúmeras indagações suscitadas. Para uma maior compreensão da proposta de realização de atividades com a utilização do mapa conceitual, focamos na sua contribuição como recurso facilitador da aprendizagem. Dentre tantos aspectos importantes, valorizamos aqueles que para o aluno seriam instigantes e capazes de motivar o interesse pelo uso do mapa conceitual.

Então, mostramos, de modo didático e sucinto, o passo a passo que devemos seguir para construir um mapa conceitual de um conteúdo ou assunto:

- *Escolher o conceito (ideia) principal sobre o assunto selecionado e colocá-lo no centro ou no topo do papel.*
- *Fazer uma lista de 10 conceitos importantes que tenham relação com o tema principal.*
- *Como o mapa para ser elaborado precisa de verbos de ligação, podemos fazer perguntas norteadoras que estejam relacionadas ao conceito principal: O que é? De onde vem? Do que é composto? O que possibilita? O que contém? Para que serve? etc.*
- *Escolher um par de conceitos fortemente relacionados e formar uma frase de ligação para esse par.*
- *Partir do conceito principal para os conceitos mais específicos (intermediários).*
- *Repetir a etapa anterior até que todos os conceitos escolhidos tenham, ao menos, uma ligação com outro conceito explicitando uma relação de significado.*
- *Analisar e revisar o mapa sempre que considerar relevante, modificando a disposição da estrutura até o mapa final.*

Na sequência de nossas aulas, com conhecimentos básicos sobre mapas conceituais, sua estrutura e seus objetivos, os alunos foram solicitados, sob a orientação da pesquisadora, a construir um mapa conceitual interativo no quadro branco de modo que todos pudessem participar. Por motivos didáticos, utilizamos um modelo de mapa conceitual semelhante a uma teia de aranha, em que uma definição central se ramifica em diferentes sub conceitos, por ser mais útil para resumir informações e explorar novas ideias. Esse mapa está representado na figura 5, transcrito pela autora com o auxílio do software CMapTools.

Figura 5 – Mapa conceitual participativo “Planeta Terra” - transcrito no CMapTools



Na aula seguinte, os alunos foram divididos em grupos com quatro participantes em cada grupo. É interessante que os primeiros mapas conceituais sejam construídos no mínimo em dupla e com a supervisão do professor para que os alunos se familiarizem com a metodologia. A tarefa proposta para cada grupo foi a construção de um mapa conceitual que desse continuidade ao mapa conceitual da figura 5, com um complemento constituído de seis (6) conceitos. Após todos terem recebido a cópia do mapa semiestruturado sobre o planeta Terra, cartolina e canetas hidrocor, pois é importante valorizar a organização espacial, a apresentação e a estética; a autora encaminhou os alunos para a biblioteca, esclarecendo que a pesquisa é a base para ampliar e aprofundar os conhecimentos, necessários à realização da atividade.

No texto em tela, cinco mapas conceituais foram transcritos para o CMapTools, mostrados nas figuras 6, 7, 8, 9 e 10, com os conceitos elaborados por cada grupo, numerados para uma melhor visualização.

Figura 6 –Mapa conceitual do grupo A - transcrito no CMapTools



Figura 7 –Mapa conceitual do grupo B - transcrito no CMapTools pela autora



Figura 8 –Mapa conceitual do grupo C - transcrito no CMapTools pela autora



Figura 9 –Mapa conceitual do grupo D - transcrito no CMapTools pela autora

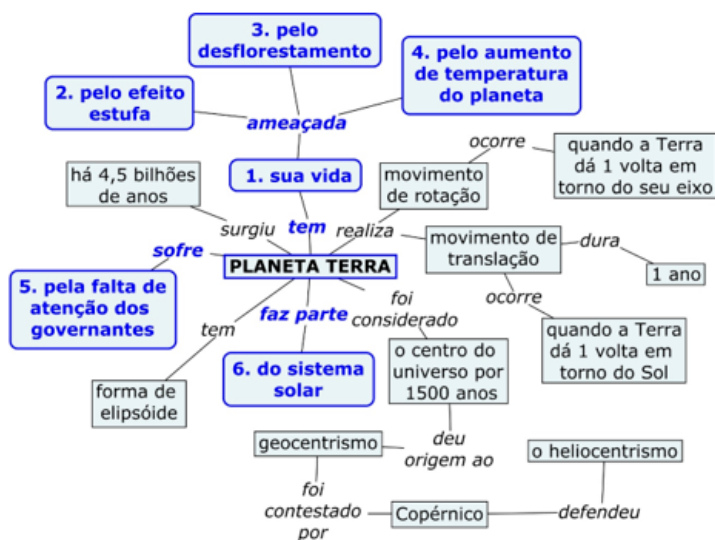
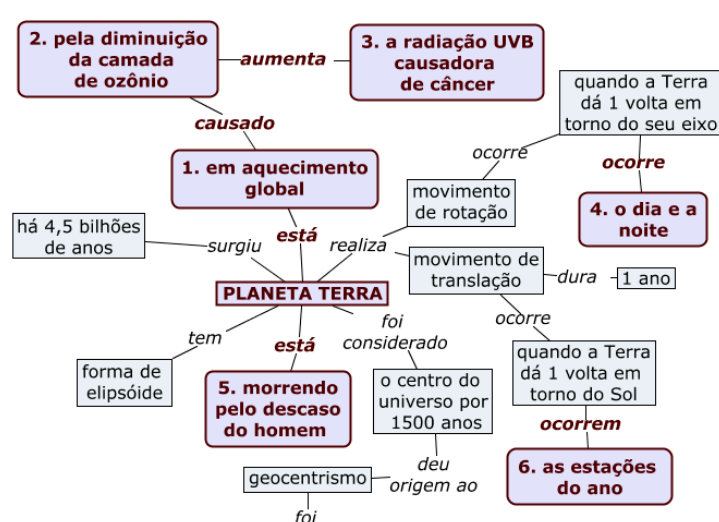


Figura 10 – Mapa conceitual do grupo E - transcrito no CMapTools



Ao término da atividade, cada grupo apresentou os mapas conceituais supracitados para o restante da turma, com uma troca de informações e conhecimentos bastante profícua.

Por solicitação da pesquisadora, os alunos responderam ao questionário nº 2, em anexo, como coleta de dados para a análise dos resultados obtidos após a utilização do mapa conceitual.

Figura 11: Questionário nº 2 - elaborado pela autora.

Questionário nº 2:

- 1) Você havia utilizado os Mapas Conceituais anteriormente?
() Sim () Não.
- 2) Você gostou de construir Mapas Conceituais?
() Sim () Não. Justifique a sua resposta.
- 3) Na sua opinião, a utilização de Mapas Conceituais contribui para uma melhor aprendizagem?
() Sim () Não. Justifique a sua resposta.
- 4) Como você vê a sua aprendizagem através do uso de Mapas Conceituais?
() Excelente () Boa () Regular () Ruim. Justifique a sua resposta
- 5) Você encontrou dificuldades na construção de seu Mapa Conceitual?
() Sim () Não. Qual (ais)? R:
- 6) No primeiro questionário 15 alunos disseram não à pergunta: *Na sua opinião, existe algum assunto relacionado ao planeta Terra que não foi abordado no nosso estudo?* Após o estudo do Planeta Terra com o uso do Mapa Conceitual, a turma contribuiu com uma diversidade de novos conceitos sobre o tema. Como você avalia a resposta que você deu no primeiro questionário a essa pergunta? R:

Embora a coleta de dados tenha sido enriquecida formalmente por meio de questionários, a aproximação da pesquisadora com os alunos durante o ano letivo propiciou um clima descontraído e envolvente, contribuindo para identificar aspectos importantes, de caráter subjetivo, que constituem elementos relevantes na dificuldade do aprendizado, que serão analisados no próximo tópico.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Os questionários foram elaborados com perguntas claras e objetivas, com questões fechadas, abertas e de múltipla escolha. Como resultado da análise de conteúdo dos questionários, aplicados antes e após os procedimentos metodológicos a que se propõe a pesquisa em tela, foram elaborados gráficos, caracterizando as experiências vividas pelos alunos no cotidiano escolar, oriundos das observações e atuações em sala de aula.

Na pesquisa qualitativa, segundo Bardin (2009), a análise de conteúdos tem como objetivo a busca de significados presentes nos dados, o que possibilita revelar uma complexa realidade manifesta ou latente.

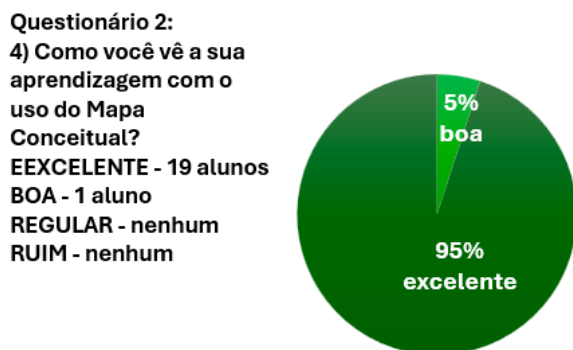
Em um primeiro momento, as aulas expositivas participativas, com abordagem dos conteúdos propostos no componente curricular do 9º ano no ensino de ciências sobre o “Planeta Terra”, tiveram a participação efetiva de 20 alunos constituintes da pesquisa que se mostraram atentos e interessados. Com motivação adequada para fomentar a participação de todos, valorizando a dialogicidade e a problematização, o resultado do aprendizado por meio de avaliações formais foi considerado satisfatório.

Após a devida apresentação do mapa conceitual, a proposta de construção de um mapa conceitual com a participação da turma foi recebida com curiosidade e ansiedade, pois, de modo aleatório os alunos foram chamados para contribuir com a escolha dos conceitos mais adequados, pertinentes ao conceito principal _ Planeta Terra. A pesquisadora esteve atenta todo tempo para que durante a construção do mapa conceitual a sua estrutura básica fosse respeitada.

No questionário número 2, como já fora relatado, a resposta por unanimidade da primeira questão foi que nenhum aluno conhecia mapa conceitual. Porém, cabe destacar que 100% dos alunos responderam “sim”

às perguntas 2 e 3 do questionário: “Você gostou de construir Mapas Conceituais?” e “Na sua opinião, a utilização de Mapas Conceituais contribui para uma melhor aprendizagem?”. As demais respostas (4, 5 e 6) do questionário 2 estão apresentadas nos gráficos das figuras 12, 13 e 14.

Figura 12 –Gráfico elaborado pela autora



Para preservar o respeito ao anonimato, designamos os respectivos mapas de cada grupo de alunos de MgA (Mapa do grupo A), MgB (Mapa do grupo B), MgC (Mapa do grupo C), MgD (Mapa do grupo D) e MgE (Mapa do grupo E). O MgA é composto pelos alunos A1, A2, A3 e A4; MgB alunos B1, B2, B3 e B4; MgC alunos C1, C2, C3 e C4, MgD alunos D1, D2, D3 e D4 e MgE alunos E1, E2, E3 e E4.

Para que possamos compreender melhor como se deu a receptividade quanto ao uso do Mapa Conceitual no cotidiano da sala de aula sob o olhar dos alunos, reproduzimos algumas falas na tabela da figura 13, lembrando que apenas um aluno avaliou o uso do mapa conceitual como bom, o restante da turma avaliou como excelente.

Figura 13 – Tabela elaborada pela autora sobre questão 4 do questionário 2

Questionário 2	4) Como você vê a sua aprendizagem com o uso do mapa conceitual?
EXCELENTE (19 ALUNOS)	A1- Esse trabalho é diferente porque não tem prova de perguntas. É é muito bom de estudar. A2- Eu aumentei meus conhecimentos sobre a Terra. Pensei que mapa fosse só em geografia. A3- Se a gente tivesse livro pra pesquisar nas outras matérias ia ser tão legal. A4- Eu achei a aula diferente. Muito melhor. Também gostei de desenhar e aprendi coisas que não tinham no meu livro. B1- Achei legal trabalhar em grupo. Cada um faz um pouco. Eu aprendi mais do que antes. B2- Dá um pouco de trabalho no início, depois anima. Eu já vi que tem explicação na internet. B3- Eu até acho que quero fazer o meu sozinho. B4- Por que só Ciências usa esse tipo de mapa? Todos os professores deveriam usar. C1- Matemática vai usar mapa? Talvez eu até goste de matemática assim. C2- A gente pode colocar os mapas no mural da escola? C3- Nossa! Até gostei de pesquisar. Pensei que fosse mais difícil. Achei mais coisas da Terra que no nosso livro. Risos. C4- Preciso mostrar isso pra minha mãe. Ela é professora de Português. D1- Eu gostei desse resumo porque a frase faz a gente não esquecer. Eu quero aprender aquele desenho de mapa que eu vi na internet. D2- Aprendi muito e também gostei de procurar sobre a Terra em outros livros. D3- Esse modo de estudo faz a gente se interessar e aprender mais do que no livro. D4- No mapa sempre que a gente desenha já está estudando e aprendendo muito mais que no livro da matéria. E1- Vou fazer nas outras aulas. Será que dá? E2- Achei bom porque não é chato. É legal. E3- O mapa da internet tem figuras igual ao da professora. Também quero aprender esse.
Boa (1 ALUNO)	E4- É bom, mas dá trabalho.
Regular	Nenhum aluno
Ruim	Nenhum aluno

Enquanto observávamos os grupos envolvidos na elaboração dos mapas, percebemos o clima de cooperação entre todos de forma gratificante e positiva. Naquele momento, o nosso papel de orientador se configurava de fato, possibilitando assistir a um processo de aprendizagem colaborativa e, de certo modo, com autonomia. O diálogo intenso e investigativo ao folhearem os livros disponíveis para pesquisa foi, para nós, um dos objetivos alcançados.

Quanto à escolha dos conceitos foi interessante observar a discussão entre os alunos sobre qual seria o mais adequado. O cérebro humano armazena informações de modo organizado, formando uma hierarquia conceitual na qual os elementos específicos do conhecimento são ligados (e assimilados) a conceitos mais gerais e inclusivos (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980). Assim, de acordo com Novak,

os conceitos nunca são finalmente aprendidos, mas sim permanentemente enriquecidos, modificados e tornados mais explícitos e inclusivos à medida que se forem progressivamente diferenciando. (NOVAK, 1999, p. 114)

Um aspecto relevante para a pesquisa foi a intensidade manifestada em relação à dificuldade encontrada na escolha dos conceitos, mas, principalmente na elaboração das frases de ligação, ou seja, das proposições. O gráfico da figura 14 fica mais explícito na tabela da figura 15.

Figura 14 –Gráfico elaborado pela autora sobre a questão 5 do questionário 2

Você sentiu dificuldades na construção do seu mapa conceitual?



Figura 11 –Gráfico elaborado pela autora sobre a questão 3.

Figura 15 – Tabela elaborada pela autora sobre questão 5 do questionário 2

Questionário 2	5) Você encontrou dificuldades na construção do seu mapa conceitual?
SIM	A1- É muito difícil achar as palavras que combinem. Mas a gente aprende mais sobre a matéria. A4- Achei complicado formar frases, mas gostei. B1- Se não fosse meus colegas, acho que eu não conseguiria achar as palavras certas. C2- Esse negócio de frase de ligação é difícil sozinho. C3- Achei difícil, mas prefiro essa matéria. D1- Difícil, mas legal. E1- Difícil, mas muito bom aprender com mapa conceitual. Eu queria estudar sempre assim. E4- Acho que tem que se acostumar, aí a gente acha menos difícil.

Para Carabetta Júnior, em se tratando de um aspecto específico do funcionamento cognitivo,

a construção de conceitos científicos é um dos assuntos mais relevantes no processo de ensino. Considerando que a efetivação da aprendizagem só acontece quando há apropriação conceitual, para que o professor possa conduzir o aluno nesse processo, torna-se necessário planejar uma prática pedagógica que possa garantir sua viabilização (Carabetta Júnior, 2013, p. 442).

Durante a construção dos mapas conceituais, a autora orientou os alunos, quando necessário, a reestruturarem o mapa conceitual, sugerindo que refizessem as frases de ligação e as associações entre os conceitos. Desse modo, pode observar uma estrutura mais elaborada com frases de ligação que expressam uma explicação ou justificativa entre os conceitos, que são “os porquês”.

Os apontamentos nos relatos das dificuldades encontradas na construção do mapa conceitual, não impediram que a maioria dos alunos fizesse uma avaliação positiva quanto ao seu uso, e é isso que os torna uma ferramenta didática tão diferenciada e fascinante.

A experiência proporcionada com um novo recurso como ferramenta de estudo precisa ser implantada e implementada, para que o objetivo que é a aprendizagem com sentido seja internalizado. O amadurecimento e a responsabilidade com o seu próprio aprendizado fazem da dificuldade um desafio que não compromete o entusiasmo nem o interesse. Quando utilizamos os mapas conceituais fornecemos subsídios para que o aluno na construção do seu mapa conceitual crie a sua própria relação com o conhecimento, a partir de perguntas, definições e representações de mundo e da realidade como perceptor. Um conteúdo adquire significado quando ocorre associação da nova informação, uma espécie de “ancoragem”, com conhecimentos previamente existentes na estrutura cognitiva do indivíduo (AUSUBEL, 2003).

A pergunta de número 13, de cunho pessoal, do questionário número 1, mostrada no gráfico da figura 16, foi respondida antes das atividades propostas com mapas conceituais.

Figura 16 – Gráfico elaborado pela autora sobre a questão 13 do questionário no1



A pesquisadora perguntou aos alunos qual seria a resposta para a mesma pergunta após o estudo realizado com mapas conceituais e, por unanimidade, todos responderam que sim, ou seja, que no primeiro estudo sobre o planeta Terra, muitos assuntos poderiam ainda ter sido abordados.

Do ponto de vista pedagógico, foi de significativa importância levar os alunos a perceberem que os mapas conceituais são uma fonte profícua de conhecimento e potencialmente ilimitada, principalmente por corroborarem para que o objeto de estudo seja explorado ao máximo, como no exemplo mostrado na figura 17.

A partir do mapa semiestruturado sobre o planeta Terra, a autora contribui com informações à luz da ciência e de fenômenos observados que comprovam a esfericidade do planeta. Esse mapa foi mostrado aos alunos como motivação para um aprofundamento quanto ao uso de recursos mais elaborados para o enriquecimento do mapa conceitual, tais como: figuras, textos, arquivos de mídia etc.

Uma observação que causa sempre surpresa é o fato de que salvo casos de total falta de senso crítico e compreensão mínima, não há relevância em se considerar ou classificar um mapa conceitual de certo ou errado, pois, sendo uma representação do conhecimento, ele se encontra em permanente processo de construção. E, também, como eles puderam constatar, nunca dois mapas conceituais serão exatamente iguais, pois a individualidade se caracteriza pela criatividade e pela originalidade, e isto os torna singulares.

Quando avaliamos o mapa conceitual, priorizamos os critérios qualitativos. No ensino fundamental, por exemplo, valorizamos os tópicos, conforme apontamos na figura 18.

Figura 18 – Critérios de avaliação do mapa conceitual- elaborado pela autora

Critérios de avaliação do mapa conceitual:

_ Conceitos claros (qualidade)

() insuficiente () satisfatório () excelente (atendeu às expectativas)

_ Nível de hierarquização dos conceitos

() insuficiente () satisfatório () excelente (atendeu às expectativas)

_ Proposições: as relações e inter- relações de significado entre os conceitos são válidas

() não () parcialmente () integralmente (atendeu às expectativas)

_ Estrutura do mapa conceitual : apresenta clareza de leitura ao leitor

() não () parcialmente () integralmente (atendeu às expectativas)

_ Riqueza de ideias

() não () parcialmente () integralmente (atendeu às expectativas)

_ Organização (estética)

() não () parcialmente () integralmente (atendeu às expectativas)

A cultura escolar compreende a análise que engloba o processo de organização da escola historicamente. Hoje, é a inteligência artificial que pelo processamento de dados por algoritmos modifica comportamentos e atua no controle das subjetividades humanas. A consciência da existência dessa nova produção de subjetividade, que surge no atual modelo de educação e que cada vez mais se expande e adentra nossas salas de aula, confronta-nos com a necessidade de buscar novas perspectivas que contribuam para a desconstrução do que massifica em prol de possibilidades criativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mapa conceitual é uma estratégia pedagógica que tem se destacado nos processos de consolidação do conhecimento por conta de sua versatilidade ao promover transformações na estrutura cognitiva por estímulos adequados à aprendizagem.

O uso do mapa conceitual como coadjuvante do aprendizado em sala de aula desmitifica o velho chavão da “falta de base”, comumente utilizado para justificar a falta de prontidão do educando, principalmente nas disciplinas tidas como áridas, como a Matemática, Física ou Química, em que o conhecimento prévio é condição essencial para incorporar novos conhecimentos. Esse confronto com o conhecimento prévio, necessário para desenvolver determinados conteúdos subsequentes, conduz o estudante ao entendimento de como ele “precisa” pensar (MOREIRA, 2012).

Esse aspecto é uma característica que favorece o processo avaliativo, pois ao propor ao aluno fazer o mapa conceitual de determinado conteúdo, o professor pode avaliar os seus conhecimentos prévios através da organização e da relação dos conceitos e das proposições por ele criadas, considerando que nunca dois mapas conceituais serão exatamente iguais.

Uma quebra de paradigma que merece destaque é a utilização dos mapas conceituais como uma possibilidade de promover estranhamentos quanto à prática do exame na avaliação da aprendizagem.

Tomando a avaliação da aprendizagem como esse dispositivo a partir do qual podemos intervir na formação de professores, é possível fazer alguns questionamen-

tos: que outras práticas podem funcionar por meio da avaliação da aprendizagem? Ou, ainda, que outras experiências podem ser proporcionadas quando em contato com este dispositivo pedagógico? (AMADO, L. A. S.; 2019; p. 335)

Em uma turma de vinte alunos, fomos contemplados com vinte mapas conceituais diferentes que, não só pela aparência estética, mas, também, pelos conceitos e suas relações, proporcionaram uma aprendizagem colaborativa e potencialmente enriquecedora para todos os envolvidos. É ter a grata oportunidade de vivenciar a sabedoria de Freire.

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2003, p. 12).

Graças à internet, estamos sob a manutenção de um determinado modelo de organização social e econômica que mantém como seu maior aliado o consumo, que hoje não representa apenas adquirir coisas. O que caracteriza a revolução digital hoje é o risco do uso nefasto da inteligência artificial na invasão da privacidade, a partir da geração e da manipulação de dados, tornando o ser humano suscetível à perda daquilo que lhe é mais caro: a sua individualidade.

Essa pesquisa, a exemplo da não finitude dos mapas conceituais, pretende constituir mais um alerta no sentido de afirmar a premente necessidade de uma educação que promova o pensamento crítico e a autoconfiança para incorporar uma nova concepção de conhecimento, onde os recursos tecnológicos, cada vez mais presentes nas nossas salas de aula, sejam instrumentos capazes de transformar o espaço virtual em espaço democrático na esperança de uma sociedade mais consciente e mais humanizada, uma sociedade para o *ser* humano.

REFERÊNCIAS

- AMADO, L. A. S. Práticas pedagógicas e avaliação da aprendizagem: estranhamentos e descaminhos na formação de professores. In: OLIVEIRA, Eloiza. OLIVEIRA, Floriano G. e AMADO, Luiz A. S. (orgs.). Políticas públicas e formação humana: contribuições para o futuro. Rio de Janeiro: Consequência, 2019. p. 329 a 349.
- AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen. Psicologia Educacional. Rio de Janeiro: Interamericano, 1980.
- AUSUBEL, D. P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70; Lisboa, LDA, 2009.
- CARABETTA JÚNIOR, Valter. A utilização de mapas conceituais como recurso didático para a construção e inter-relação de conceitos. Revista Brasileira de Educação Médica. 37 (3): 441-447; 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v37n3/17.pdf> . Acesso em: jan. 2025.
- CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Capital humano *In*: DICIONÁRIO da educação profissional em saúde. [S. l.]: Fundação Oswaldo Cruz, 2009. Disponível em: <https://is.gd/YrbFX4>. Acesso em: jan. 2025.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo, SP: Editora Atlas, 7ª ed. 2019.
- LIMA, M. S.; PIMENTA, S.G. Estágio e docência. São Paulo. Ed. Cortez. 7ª ed. 2012.
- MASSETO, Marcos Tarcísio. Competência pedagógica do professor universitário. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.
- MORÁN, J.; BACICH, L. (Orgs.) Metodologias ativas para uma educação inovadora- uma abordagem teórico/prática. Porto Alegre. Ed. Penso. 1ª ed. 2017.
- MOREIRA, M. A. Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa. São Paulo : Centauro, 2010.
- MOREIRA, M. A., M.A. Mapas conceituais e aprendizagem significativa. Revista Chilena de Educação Científica, v. 4, n. 2, p. 38-44, 2012. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf> . Acesso em: jan. 2025.
- NOVAK, J.D. e GOWIN, D. B. Aprender a aprender. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. 1999.
- SALEMA, M. H. Aprender a pensar: a metacognição na composição escrita. Lisboa: U-L, 1991.

THIOLLENT, MICHEL. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo. Ed. Cortez. 18ª ed. 2018.

VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

OS CONCEITOS BÁSICOS DE HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Silvio Cesar Nunes Militão¹
Tamara Marques do Nascimento²

INTRODUÇÃO

Grandes questões em torno da formação de professores têm sido levantadas e enfrentadas por estudiosos na área educacional, temática que passou a configurar-se como a mais abordada pelos pesquisadores a partir da década de 1980 (GATTI, 2010). Como se sabe, o curso de Pedagogia responde pela formação superior dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), os quais, segundo as vigentes Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNCP) editadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2006, devem estar aptos a “[...] ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física [...]” (BRASIL, 2006, Art. 5º, inciso VI).

Indiscutivelmente, “a formação inicial para o professor polivalente deve abranger diferentes saberes, porém o domínio das diferentes áreas do conhecimento que compõem a base do currículo nacional é imprescindível” (PEDROSO; PIMENTA; PINTO, 2014, p. 1.644).

No entanto, ao analisarem um universo significativo de cursos de Pedagogia oferecidos por instituições públicas e privadas do estado de São Paulo por meio do exame de suas matrizes curriculares, Pimenta e colaboradores (2017, p. 25) concluíram que a maioria deles não está dando conta de formar o professor polivalente na perspectiva anteriormente aludida. Nos cursos perscrutados, os conhecimentos relativos à formação profissional docente correspondem a menos de 40% das disciplinas totais, o que é “[...] insuficiente para o tratamento dos conhecimentos escolares para a formação que alunos dos anos iniciais têm direito a ter”.

¹ Doutor em Educação (UNESP). Professor (UNESP). CV: <http://lattes.cnpq.br/0176001395083564>

² Pedagoga (UNESP). CV: <https://lattes.cnpq.br/2997875549717969>

Com relação especificamente à área de História, reintroduzida como disciplina autônoma nos AIEF a partir do processo de redemocratização do país e subsequente edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997, Moreira (1996, p. 51) já nos alertava em meados dos anos noventa para o quadro desanimador em que se realizava o seu ensino em tal fase escolar, evidenciado também em decorrência do preocupante despreparo de muitos professores “[...] em relação à sua fundamentação teórica e metodológica”.

Tal qual os demais componentes curriculares, a História também possui objeto e conceitos que lhe são próprios, sendo o domínio conceitual desta área do conhecimento crucial na formação do docente polivalente uma vez que o ensino de História na fase inicial de escolarização obrigatória não consiste tarefa das mais simples.

Na clássica definição de Marc Bloch (2001, p. 67), a História é a “ciência dos homens no tempo”. Desta maneira, os conhecimentos históricos são imprescindíveis para que a criança compreenda as experiências/ações humanas praticadas no tempo e consiga situar-se no momento histórico no qual vive (ABUD, 2004; ABUD; RIBEIRO, 2013; CASTELLI JÚNIOR, 2019; SCHMIDT; GARCIA, 2005).

No entanto, Abud (2004, p. 22) destaca que

O tempo não é o único conceito importante na construção do conhecimento histórico. Ele interage com outros, também essenciais: o de fato histórico e o de sujeito histórico. A concepção de cada um destes conceitos dá forma e conteúdo ao conhecimento histórico, pois, juntos, estabelecem o sentido do conhecimento produzido.

Diante de todo o exposto, buscou-se investigar qual o tratamento dado pelos cursos presenciais de Pedagogia paulistas aos conceitos básicos da História (tempo histórico, fato histórico e sujeito histórico) que os professores egressos do curso supracitado devem dominar e abordar nos anos iniciais da educação básica.

Para tanto, ancorou-se em uma abordagem de natureza quali-quantitativa, mediante o emprego de pesquisa bibliográfica e documental acerca da concernente temática.

Etapa imprescindível em qualquer trabalho científico, a pesquisa bibliográfica foi realizada visando a construção do referencial teórico do trabalho em questão. Portanto, consistiu no “[...] levantamento de toda a bibliografia já publicada” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 43).

Quanto à pesquisa documental, foi realizado o mapeamento de todos os cursos presenciais de Pedagogia em atividade no estado de São Paulo com alguma disciplina concernente à área de História e disponibilizados na *internet* para consulta/coleta de suas Ementas, com correspondentes bibliografias básicas. Após a coleta das Ementas relativas à História, foi procedida uma exploração, sistematização (mediante quantificação e elaboração de quadros/gráficos) e análise no tocante à presença/ausência dos conceitos históricos fundamentais na formação dos pedagogos e a serem abordados nos AIEF. Após a coleta e sistematização dos dados julgados necessários, à interpretação e análise final dos mesmos foram realizadas à luz do referencial teórico norteador do trabalho em tela.

DESENVOLVIMENTO

Mediante um mapeamento geral realizado através da plataforma E-MEC, chegou-se ao número total de 173 Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na modalidade presencial no âmbito do estado de São Paulo. Deste montante, obteve-se o acesso a 30 Ementas, as quais foram sistematizadas e acuradamente analisadas, conforme apresentado na sequência.

A seguir, apresentamos no Quadro 1, a dependência administrativa dos cursos de Pedagogia concernentes a tais Ementas.

Quadro 1 – Cursos de Pedagogia paulistas por dependência administrativa

Pedagogia		Cursos	
		Nº	%
Pública (30 %)	Federal	7	23,3 %
	Estadual	2	6,7 %
Particular (70 %)	Particular	17	57 %
	Comunitária/Confessional/Filantropica	4	13 %
Total		30	100 %

Fonte: Pesquisa realizada, a partir do corpus documental mapeado.

Como se vê, a maior parte das IES são particulares sendo que representam 70%, enquanto apenas 30% são de ordem pública. Confirmam, assim, que são realmente “as instituições particulares que atendem à grande demanda de formação de professores da educação básica” (SOARES, 2009, p. 136).

O Quadro 2 nos traz a distribuição dos cursos de Pedagogia de acordo com a organização acadêmica das suas respectivas instituições mantenedoras.

Quadro 2 – Cursos de Pedagogia paulistas distribuídos por organização acadêmica

Pedagogia	Cursos	
	Nº	%
Universidade	4	13,3 %
Centro Universitário	3	10 %
Faculdade	17	56,7 %
Instituto	6	20 %
Total	30	100 %

Fonte: Pesquisa realizada, a partir do corpus documental mapeado.

Observa-se que 17% das instituições que possuem são faculdades e instituições menores que possuem menos um curso, sendo a maior parte de origem privada.

As faculdades representam o número mais expressivo entre as instituições, abarcando 56,7 % delas, nas quais, como Pimenta e colaboradores frisam, “a prática da pesquisa não é exigida pela legislação” (2017, p. 19). Em contrapartida, apenas 13,3 % das IES são Universidades.

No Quadro seguinte, é possível visualizar a forma como área de História está contemplada nos cursos de Pedagogia pesquisados.

Quadro 3 - Forma que a área de História está contemplada nos cursos de Pedagogia

Área de História	CURSOS	
	Nº	%
Disciplina Exclusiva	16	53 %
Disciplina Conjunta de História e Geografia	14	47 %
Total	30	100 %

Fonte: Pesquisa realizada, a partir do corpus documental mapeado.

Não obstante 16 (53%) dos cursos analisados apresentarem a História como disciplina exclusiva, também se mostra elevado o número de cursos (14 ou 47%) que ofertam a área de História conjuntamente com a Geografia, o que evidencia uma franca herança de tal “integração” durante o período da Ditadura Militar sob a denominação de “Estudos Sociais”. Não é demasiado ressaltar que História e Geografia “estão ligadas, mas não são a mesma coisa” (ABUD; SILVA; ALVES, 2013, p. 10).

Quanto à carga horária das disciplinas vinculadas à área de História no conjunto dos cursos em questão, segue o disposto no Quadro 4:

Quadro 4 – Carga horária total das disciplinas de História nos cursos de Pedagogia

Carga Horária disciplina (s) de História	Cursos	
	Nº	%
Abaixo de 40 horas	1	3 %
40 horas	7	23 %
60 horas	5	17 %
De 61 a 70 horas	7	23 %
80 horas	9	30 %
Acima de 80 horas	1	3 %
Total	30	100 %

Fonte: Pesquisa realizada, a partir do corpus documental mapeado.

É preocupante constatar que em 13 (43%) dos cursos as disciplinas relacionadas à História não ultrapassam as 60 horas, tempo flagrantemente insuficiente para a adequada e necessária aquisição das noções e conceitos históricos fundamentais. Ao passo que em 10 (33%) deles a carga horária é igual ou superior a 80 horas.

No que se refere à denominação das disciplinas atinentes à História, o próximo Quadro é bastante ilustrativo.

Quadro 5 – Denominações das disciplinas da área de História nos cursos

Denominação da disciplina de História (sozinha)	Quantidade	
	Nº	%
Fundamentos e Práticas do Ensino de História e Geografia	8	27 %
Fundamentos e Práticas do Ensino de História	7	24 %
Fundamentos e Metodologias do Ensino da História	2	7 %
Fundamentos Teóricos e Práticas no ensino de História	2	7 %
Metodologia do Ensino de História	2	7 %
Metodologia do Ensino de História e Geografia	2	7 %

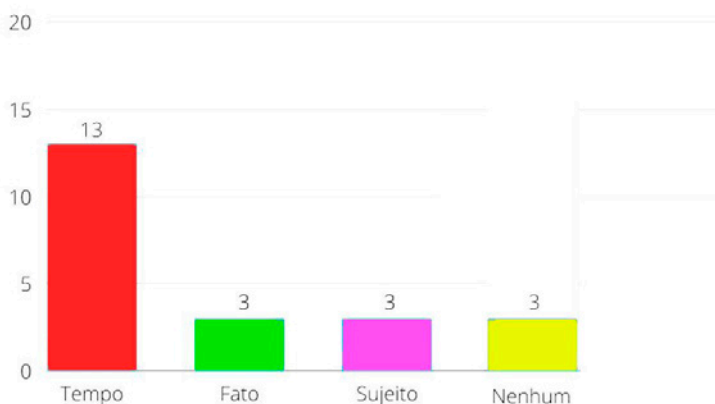
Denominação da disciplina de História (sozinha)	Quantidade	
	Nº	%
Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino de História	1	3 %
Escola e Conhecimento de História e Geografia	1	3 %
Fundamentos e Métodos do Ensino de História e Geografia	1	3 %
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da História	1	3 %
Metodologia, Conteúdo e Prática de História	1	3 %
Metodologia e Prática do Ensino de História e Geografia	1	3 %
Teoria e Metodologia de História e Geografia	1	3 %
Total	30	100 %

Fonte: Pesquisa realizada, a partir do corpus documental mapeado.

Pelos dados contidos no Quadro 5 visualiza-se claramente a forte predominância de disciplinas com os seus títulos voltados ao trato dos “Fundamentos”, “Práticas” e “Metodologias” do Ensino de História e Geografia, sendo bem diminuta a quantidade (somente 2 ou 6%) daquelas que exibem explicitamente na sua denominação o tratamento direto aos “Conteúdos”. Portanto, no conjunto das Ementas perscrutadas prevalece “[...] a ideia de que “fundamentos” referem-se a princípios básicos nos quais se deve apoiar o ensino das disciplinas, sem relacioná-los aos conteúdos específicos do ensino fundamental a serem ensinados nas escolas (LIBÂNEO, 2010, p. 569).

No tocante ao tratamento direto dado pelos cursos presenciais de Pedagogia paulistas aos conceitos básicos da História, cuja importância para a formação do professor polivalente e sua jornada nas salas de aula dos AIEF é crucial, o Gráfico 1 expõe aspecto muito preocupante.

Gráfico - Presença de Conceitos Históricos



Fonte: Pesquisa realizada, a partir do corpus documental mapeado.

Observa-se que o conceito de Tempo compareceu explicitamente em apenas 13 Ementas. Mesmo tratando-se do conceito histórico mais presente no conjunto das Ementas pesquisadas, não deixa de ser preocupante que o mesmo não figure em sequer metade dos Ementários sob análise.

Inequivocamente os dados atestam a necessidade de uma urgente revisão da organização curricular e Ementários, que se caracterizam por uma quase completa ausência dos conceitos históricos fundamentais (fato histórico e sujeito histórico, notadamente) que os professores egressos do curso em questão devem dominar e abordar nos AIEF.

Igualmente fundamental, o Referencial Teórico abordado nas disciplinas fundamenta toda a discussão e norteia os percursos formativos, de forma que a presença dessas informações nas Ementas nos permite compreender melhor essas disciplinas. Portanto, a pesquisa utilizou as Referências Bibliográficas, presentes nesses documentos, sendo esquematizados inicialmente no Quadro 6, a seguir, a relação de repetição dessas referências, em busca de descobrir quais as bibliográficas mais frequentemente utilizadas (quatro aparições ou mais).

Quadro 6 – Referências Bibliográficas mais citadas nas ementas relativas à História

Descrição completa das Referências Bibliográficas mais frequentes nas Ementas	Nº
BITTENCOURT, Circe. O Ensino de História: fundamentos e metodologia. São Paulo: Editora Cortez, 2004.	10
FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de história. 13. ed. Papirus, 2015. HORN, G. B.;	7
BITTENCOURT, C. (org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2001.	6
LAMBERT, Peter. História – Introdução ao ensino e a prática. Penso, 2011.	4
VASCONCELLOS, José Antonio. Metodologia do ensino de história. Curitiba: Intersaberes, 2012.	4

Fonte: Pesquisa realizada, a partir do corpus documental mapeado.

Como nota-se no Quadro, apenas 5 das Referências Bibliográficas (das 80 totais) se repetem por mais de quatro vezes em todas as 30 ementas analisadas, sendo outras 3 referências mencionadas por três vezes; outras 13 aparecem por duas vezes, enquanto as 57 referências restantes são mencionadas em uma única Ementa. Dessa forma notamos que, havendo sido coletadas 80 Referências Bibliográficas, apenas uma pequena porcentagem repete-se quatro vezes ou mais, de forma a serem consideradas referência para a formação.

O Quadro a seguir, de forma a detalhar esse referencial, traz uma relação dos autores mais citados nessas Ementas, aparecendo por mais de quatro vezes.

Quadro 7 – Autores mais citados nas Ementas relativas à disciplina de História

Autores Mais Frequentemente Listados	Nº de citações
BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes.	17
FONSECA, Selva Guimarães	12
GALZERANI, Maria Carolina Bovério	8
CAVALCANTI, Lana dos Santos	4
LAMBERT, Peter	4
VASCONCELLOS, José Antonio	4

Fonte: Pesquisa realizada, a partir do corpus documental mapeado.

Similarmente, a baixa prevalência de Referências Bibliográficas frequentemente citadas verificada no Quadro 6, vemos acima que 6 dos 51 autores citados aparecem quatro vezes ou mais nos documentos, havendo sido citados 6 por apenas três vezes (ABUD; BRASIL/MEC; CASTELLAR; NIKITIUK; PENTEADO; e SILVA). Os demais autores são citados uma ou duas vezes, não estando seus nomes adicionados no Quadro, porém sendo de grande importância para análise nesta pesquisa, pois esse desemparelhar dos referenciais teóricos evidenciam um alheamento entre essas disciplinas de Metodologia de Ensino de História e, por conseguinte, um grande problema para o ensino do professor após sua formação, prejudicando seus alunos.

CONSIDERAÇÕES

Propondo-se a observar a abordagem dos cursos de formação dos professores polivalentes quanto aos conceitos básicos de História, sendo eles Tempo, Espaço e Sujeito Históricos, este texto buscou realizar o mapeamento das Instituições de Ensino Superior do estado de São Paulo que atualmente possuem o curso de Pedagogia em atividade presencial e os categorizou de forma a possibilitar o agrupamento de acordo com a dependência administrativa, organização acadêmica, forma de inserção da disciplina relacionada à História no curso, carga horária, bem como a presença das disciplinas de Ensino de História, cujas Ementas possibi-

litaram uma melhor aproximação das propostas de ensino de cada uma dessas disciplinas.

Através do levantamento supracitado, observou-se que as IES são, em sua maioria, de natureza privada e organizadas academicamente como Faculdades, sendo a área de História ainda consideravelmente ministrada em conjunto com a área de Geografia e dispondo de uma carga horária incipiente para o adequado trato das noções e conceitos fundamentais.

Quanto aos conceitos básicos de História, especificamente, o conjunto dos Ementários coligidos demonstraram o seu ínfimo “lugar” na formação do Pedagogo paulista, obstaculizando que os discentes se apropriem com a devida solidez dos pressupostos teóricos da área.

REFERÊNCIAS

- ABUD, K. M. Tempo histórico: conceito fundamental para a aprendizagem de história. In: MALATIAN, T. M. DAVID, C. M. **Pedagogia cidadã: cadernos de formação: o ensino de história**. São Paulo: UNESP, Pró Reitoria de Graduação, 2004. p. 19-25.
- BLOCH, M. **Apologia da História ou O ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n. 01, de 15 de maio de 2006. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura**. Brasília: MEC, 2006.
- CATELLI JÚNIOR, R. BNCC e a história na educação básica: um pouco mais do mesmo. In: CÁSSIO, F.; CATELLI JÚNIOR, R. (Orgs.). **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p.181-194.
- GATTI, B.A. Pesquisa em Educação e formação de professores. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M.A. **Formação do professor: profissionalismo, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010, p. 117-134.
- LIBÂNEO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. 6. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.
- MOREIRA, Maria de Fátima Salum. A criança e a história: quem ensina o quê? **Nuances**, Presidente Prudente, v.2, n. 2, p. 51-54, set./out. 1996.

PEDROSO, C. C. A.; PIMENTA, S. G.; PINTO, U. A. **A Formação de Professores para os anos iniciais da Educação Básica**: análise dos currículos dos cursos de Pedagogia nas instituições de ensino superior do Estado de São Paulo. In: II Congresso Internacional sobre Formação de Educadores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2014, Águas de Lindóia. São Paulo: EDUNESP, 2014. v. 1. p. 1639-1651.

PIMENTA, Selma Garrido et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, v. 43, p. 15-30, 2017.

A VALORIZAÇÃO DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Simar Pereira da Silva¹

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil no Brasil teve seu ponto de partida a partir do século XIX, passando por diferenciações em seu contexto, dentre elas as de classe social das crianças (Brasil, 2013). Se apresenta no artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) como a primeira etapa da Educação Básica, cujo a finalidade é o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, considerando seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

De acordo com alguns documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apresentam os seguintes objetivos para a proposta pedagógica dessa fase: direito à proteção; à saúde; à liberdade; à confiança; ao respeito; à dignidade; pelo direito à brincadeira; à convivência e interação com outras crianças (Brasil, 2010, p.18). Nessa perspectiva, o campo de experiências da BNCC para a Educação Infantil propõe atividades que envolvam o corpo, os gestos e os movimentos, fomentando que na Educação Infantil o foco da criança é o próprio corpo (Brasil, 2017).

O currículo em movimento do Distrito Federal propõe que a Educação Infantil precisa acolher de forma inclusiva todas as crianças incluindo a crianças indígenas, estrangeiras, refugiadas ou qualquer criança que possa precisar de atenção e inserção cultural, promovendo o respeito às suas diferenças de linguagens e/ou qualquer outra especificidade apresentada (DF, 2018). A Educação Infantil deve se consolidar diante das nuances no contexto educacional focando no direito da criança de brincar, de participar das riquezas culturais, de aprender e de ser capaz de construir novos saberes através dos estudos de várias áreas do conhecimento (Vieira; Baptista, 2023).

O objetivo da pesquisa é valorizar o direito de brincar na Educação Infantil em uma perspectiva inclusiva. Trata-se de uma revisão bibliográ-

¹ Mestre em Educação Física Escolar (UnB). Professora (SEDF). CV: <https://lattes.cnpq.br/8326117605060146>

fica, com análise documental, apresentando alguns estudos, conceitos e documentos legais inerentes ao Brincar e a Educação Inclusiva na Educação Infantil. Espera-se então que a temática da pesquisa possa contribuir para a área educacional, como mecanismo de informação e representação para o engrandecimento cultural e científico.

EDUCAÇÃO INFANTIL

O atendimento em creches e pré-escolas foi garantido através de movimentos sociais, comunitários e muitas lutas, constando essa garantia na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2010). Segundo a legislação citada pelo Currículo em Movimento do Distrito Federal:

A Educação Infantil é duplamente protegida pela Constituição Federal – CF (Brasil, 1988): tanto é direito das crianças com idade entre zero e cinco anos (Art. 208, IV), como é direito das trabalhadoras e dos trabalhadores das cidades e do campo em relação às suas filhas, filhos e dependentes (Art. 7, XXV). Ou seja, a Educação Infantil ilustra a relação recíproca que caracteriza os direitos humanos ao unir o direito à educação e ao trabalho (DF, 2018, p. 18).

Nesse percurso histórico pode-se considerar ainda um dos marcos importantes ligados à infância como a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), através da lei de número 8.069/1990 (Brasil, 1990), juntamente com os Direitos Universais da Convenção dos Direitos das Crianças através da Organização das Nações Unidas em 1989 (ONU, 1989). O ECA apresenta a proteção integral da criança, trazendo o direito à educação e consagrando o pleno desenvolvimento da pessoa através do seu artigo 53 (Farias, 2020).

De acordo com o ECA, Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, em seu artigo 2º considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade (Brasil, 2022).

De acordo com a LDBEN a Educação Básica é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Sobre a Educação Infantil apresenta-se detalhes em seu artigo 29 (Brasil, 1996).

Nessa perspectiva foram criados documentos norteadores para a Educação Infantil visando a qualidade das experiências dessa etapa, como

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DNCEI) em 2009, cujas propostas para a ocorrência da Educação Infantil são dois eixos norteadores: as interações e as brincadeiras (Brasil, 2009). Um dos documentos mais atuais criados no Brasil para a Educação foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ano de 2017, apresentando em sua proposta para a Educação Infantil como principal objetivo a formação integral da criança (Brasil, 2017).

No âmbito do Distrito Federal foi formulado o documento pedagógico chamado Currículo em Movimento com sua primeira edição publicada no ano de 2014 e sua segunda edição publicada através da portaria n.º 389, de 04 de dezembro de 2018 através da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DF, 2018). O documento propõe uma constante reflexão das questões pedagógicas pela comunidade escolar, gestores, supervisores, coordenadores, professores e todos os envolvidos nesse contexto. A Educação Infantil se apresenta em duas etapas: creche e pré-escolas. Uma das questões que envolve as lutas dessas etapas é a tentativa de superação do assistencialismo. Apresenta-se ainda a questão problemática de se tentar usar essas etapas para promover a preparação para o Ensino Fundamental. O Currículo em Movimento do Distrito Federal tenta não se vincular a nenhuma dessas vertentes, legitimando-se pela fase de organização da primeira etapa da Educação Básica (DF, 2018).

Em uma perspectiva inclusiva a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos de acordo com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que dita a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Com a determinação dessa extensão da obrigatoriedade a mesma fica incluída na LDBEN no ano de 2013, deixando claro a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil (Brasil, 2013). Sendo assim, em uma proposta inclusiva e de qualidade, a Educação Infantil deve acolher todas as crianças respeitando o processo educativo e a diversidade (DF, 2018).

A CRIANÇA E O DIREITO DE BRINCAR

De acordo com Ariès (1986) a infância foi, por muito tempo, uma breve passagem. Passava rapidamente de criança pequena para homem jovem. Há relatos de que as famílias brincavam com as crianças como se elas fossem

um animal de estimação, dava pouca importância se ela viesse a morrer, era como se de certa forma ela nem chegasse a existir. Quanto a história da criança no Brasil essa é marcada por episódios tristes desde o período da chegada dos Portugueses no país. A partir do momento que começaram as embarcações para o Brasil, ainda colônia, eram trazidas para cá várias pessoas e também algumas crianças. O percurso histórico da criança no Brasil não acompanhou o Europeu, apresentou atrasos significativos (Priori, 2010).

Atualmente ocorreram alguns avanços e pesquisas no contexto da criança e sua formação, sendo um dos fatos mais preocupantes a questão da diminuição das práticas relacionadas ao brincar em detrimento de alguns aspectos que envolvem os interesses de um mundo globalizado (Medina, 2018).

Segundo Arce (2013) a promoção da prática pedagógica na Educação Infantil deve superar as questões conteudistas, não se deve negligenciar o tempo, os espaços e o direito que a criança tem de brincar em detrimento da memorização de conteúdo ou de aulas expositivas se tornando apenas “ensino”. Essa prática do “ensino” permeia os ambientes da Educação Infantil causando a necessidade de superação e de atendimento às reais necessidades dessa etapa (Miranda, 2023).

O termo brincar é importante e está previsto como direito através do Estatuto da Criança e do Adolescente no artigo 15 que diz que a criança e ao adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. E em seu Artigo 16 diz que o direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II - opinião e expressão; III - crença e culto religioso; IV - brincar, praticar esportes e divertir-se; V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI - participar da vida política, na forma da lei; VII - buscar refúgio, auxílio e orientação (Brasil, 2022).

Comprovada a relevância de brincar fica instituído como direito no artigo 31, da Declaração das Nações Unidas dos Direitos da criança (1990), ficando estabelecido que a criança goza do direito ao repouso e aos tempos vagos, tendo o direito de participar de atividades de recreação, jogos, de acordo com a sua idade, tendo ainda o direito ao acesso às atividades culturais e artísticas. Sendo considerado direito não se deve utilizar

como uma recompensa por algum tipo de comportamento e também não pode ser utilizado como forma de punição (DF, 2023).

Dentro desse contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está o direito de brincar, apresentado como importante mecanismo de aprendizagem e deve ser cotidiano, em diversos espaços e tempos, de diversas formas, com diferentes parceiros, como crianças e adultos, deve promover a diversificação das questões culturais, conhecimentos, a imaginação, a criatividade, deve promover a diversificação das práticas corporais, emocionais, as expressões diversas de linguagem, sensoriais, cognitivas, sociais e relacionais. Nessa proposta do direito de brincar a BNCC mostra ainda que a criança deve participar das escolhas de brincadeiras, do planejamento das atividades, dos materiais, dos espaços e ambientes (Brasil, 2017). Infere-se na citação que através do respeito às escolhas das brincadeiras e das experiências pela criança ela se torna protagonista e efetivamente em uma Educação Inclusiva.

De forma mais atual o brincar ganha destaque na formação não violenta da criança. De acordo com a Lei nº 14.826, de 20 de março de 2024 fica instituída a parentalidade positiva e o direito de brincar sendo mecanismo de prevenção a não violência contra as crianças, sendo assim alterada a Lei nº 14.344, de 24 de maio de 2022 (Brasil, 2024): Art. 1º Esta Lei institui a parentalidade positiva e o direito ao brincar como estratégias para prevenção à violência contra crianças. Art. 3º É dever do Estado, da família e da sociedade proteger, preservar e garantir o direito ao brincar a todas as crianças.

A importância do brincar não se esgota na infância, mas é nessa fase que essa prática é essencial. O brincar não pode ser considerado um apenas um entretenimento, sobretudo é considerado uma forma de aprendizagem. Através do brincar a criança se expressa, apresenta linguagens por meio de atitudes, gestos, que estão carregados de significados. (Rolim; Freitas; Tassin, 2008).

O BRINCAR: UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As escolas europeias deixaram um legado triste em relação ao fato de separar as crianças que não eram consideradas típicas considerando não serem saudáveis e capazes, prevalecendo o respeito as questões filan-

trópicas e religiosas. Muitas foram as raízes negativas impregnadas através de uma educação fechada para determinadas crianças. Considera-se em uma perspectiva inclusiva que é importante a questão de as crianças serem educadas umas próximas das outras, independente de suas condições físicas ou qualquer outra questão, de maneira que juntas possam desenvolver aspectos físicos e psíquicos considerando assim de forma positiva no aspecto da compensação (Vigotski, 2022).

De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência em seu capítulo IV em relação ao direito à Educação, art.27, expõe que a educação é um direito da pessoa com deficiência, sendo esse direito assegurado através do sistema educacional inclusivo devendo estar garantido em todos os níveis e aprendizado de toda a vida, atendendo ao máximo de desenvolvimento possível nos seus talentos e habilidades físicas, cognitivas, sensoriais, e até mesmo sociais, de acordo com suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Esse mesmo estatuto garante a inclusão através da lei nº. 13.146/2015, exposto no Art. 1º. Onde fica instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), sendo essa lei destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2019).

A Política Nacional de Educação Especial (2008) cita como seu público as pessoas com deficiência sensorial (visual, auditiva), física ou intelectual, e ainda as pessoas com espectro autista (Miranda, 2020). Nessa perspectiva, não se deve atrelar a educação inclusiva à apenas pessoas com deficiência, a educação inclusiva é um direito de todos, sobretudo nesses casos e atualmente em todas as etapas e níveis de ensino.

Promover a inclusão no contexto da Educação Nacional tem sido uma grande luta, mesmo com o passar dos anos vindo a ser assegurada pela lei, por diversas declarações internacionais e pela Educação Inclusiva. Até o ano de 2008 a educação de crianças com deficiências era considerada uma modalidade de Ensino Especial, dentro da Educação Básica Nacional (Soledade et.al., 2018).

A Educação Infantil em uma perspectiva inclusiva enfrenta desafios e lutas na busca da implementação dos direitos e na efetivação da qualidade da educação. Dentre essas lutas está a questão de as mulheres irem em

busca de um trabalho fora do lar e ter que encontrar um lugar seguro para deixar os filhos e ainda a questão das pessoas com deficiência em busca de acesso à cultura e de todos os serviços necessários (Miranda, 2020).

A Educação inclusiva, de acordo com a legislação nacional, deve iniciar-se desde a creche em direção a todas as etapas, níveis e modalidades de ensino (Vieira; Baptista, 2023). A convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência, ocorrida no ano de 2006, em Nova Iorque, passa a estabelecer que os estados deveriam garantir um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, sendo assim passa a ser usado o termo “pessoa com deficiência”, considerando que se trata de uma pessoa com várias características, dentre essas características está a deficiência, não se esgotando nela e nem sendo a mais importante dessa pessoa. Vigotski (2012) compartilha dessa ideia considerando a criança antes de qualquer coisa uma criança, não devendo ser limitada ou considerada por todos como apenas uma deficiente (Miranda, 2020).

A inclusão representa o respeito à diversidade humana seja ela étnico-racial, de gênero, de idade, de classe social, credo, de hábitos e costumes, não devendo ser considerada um problema. Na perspectiva histórico cultural significa que o processo de desenvolvimento do ser humano é singular e que está dentro das relações sociais (Miranda, 2020).

De acordo com as ideias de Vigotski a Educação deve se basear em uma perspectiva coletiva colaborando assim para o desenvolvimento das funções superiores e da personalidade da criança citada antigamente como “anormal”, sendo esse termo não mais usado, atualmente refere-se à criança atípica. As interações sociais e coletivas são consideradas o ponto de apoio principal e essencial à toda pedagogia das crianças (Vigotski, 2022). Infere-se na citação que a inclusão ocorre quando as relações são o eixo de apoio central envolvendo as experiências das crianças.

Considera-se escola inclusiva a que consegue a garantia da qualidade do ensino para todos os alunos, onde cada um é reconhecido e respeitado diante de suas especificidades, diversidade, considerando ainda as suas capacidades e suas necessidades. Para que uma escola seja, de fato, considerada inclusiva deve apresentar em sua organização favorável a cada um, independentemente de sua etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Em uma escola inclusiva deve haver o reconhecimento individualizado,

respeitando os aspectos potenciais e as necessidades, priorizando a qualidade pedagógica (Brasil, 2004). Em uma perspectiva inclusiva, Vigotski considera que a efetivação da Educação Inclusiva se dá quando ocorre a plena integração social das crianças, sobretudo das com deficiência (Vigotski, 2022). Ressalta-se que a inclusão não deve estar atrelada à apenas as pessoas com deficiência, porem inicialmente houve uma maior mobilização para esse grupo que ficava a margem de uma educação inclusiva e de qualidade.

De acordo com a Política Nacional da Educação Especial para a Educação Infantil (PNEEPEI) citado por (Brasil, 2008) é ofertado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) buscando uma perspectiva inclusiva. Podemos ver como é organizada essa perspectiva de atendimento dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, público esse da Educação Infantil, no atendimento da Educação Especial. De acordo com a Nota Técnica nº 2 (Brasil, 2015), que faz referência a essa oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, apresenta que: O AEE na educação infantil é essencial para que as crianças sejam atendidas desde bem cedo, podendo ter acesso aos objetos, brinquedos, que possam usar da acessibilidade física e de estratégias pedagógicas ligadas aos brinquedos, aos móveis e as diversas formas de comunicação, podendo ainda usufruir de tecnologia assistiva sendo uma área que vem agregando recursos pedagógicos para diversas formas de estratégias de acessibilidade (Miranda, 2020). Fomenta-se na citação que o brincar é mecanismo de inclusão no Atendimento Educacional Especializado.

No contexto da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) o AEE na Educação Infantil é, em parte, ofertado através da Educação Precoce (EP). Ocorre com o trabalho de professores de Educação Física e pedagogos, atendendo as crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade, para as crianças que tenha deficiência física, sensorial, intelectual, TEA, síndromes, que tenham nascido prematuros, ou qualquer outra intercorrência no seu processo de desenvolvimento (Miranda, 2020). Considera-se o AEE pela Educação Precoce parcialmente para a Educação Infantil visto que a partir dos 4 anos a criança não é mais atendida nesse formato de inclusão.

Um dos grandes desafios enfrentados no contexto da Educação Infantil (EI) são as crianças que saem da Educação Precoce, as crianças que completam os 4 anos de idade e logo vão para o primeiro período da Educação Infantil. Essas crianças não recebem planejamento adequado para a continuidade do

AEE. Além disso, algumas dessas crianças necessitam de salas reduzidas, monitores, além de outras condições de apoio que não lhes são ofertadas na Educação Infantil. O PDPI propõe algumas questões e metas as serem atingidas para a melhoria dessas questões supracitadas como: Duplicar o quantitativo de oferta de vagas na Educação Precoce da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal através de abertura de novas turmas e construção de novas unidades educacionais; Abertura de vagas para professores de apoio no atendimento às crianças com necessidades específicas nas escolas de Educação Infantil, além de várias outras mais (DF, 2023).

No filme “Vermelho como o céu” sugerido na disciplina “Escola, Educação Física e Inclusão” do mestrado profissional em rede Nacional (PROEF) é visível a forma excludente marcada por institutos isolados para deficientes, ao mesmo tempo é visível os aspectos necessários à uma educação inclusiva na infância. o filme mostra a realidade de uma criança cega sendo inserida em um instituto só para deficientes visuais, onde o sistema é rígido e excludente. Fica claro através do filme que o sistema do instituto é falho e limita as expressões e capacidades das crianças. As crianças se unem, apoiadas pelo seu professor, e através de seus talentos mostram o quão relevante é a exploração do fantástico mundo da imaginação e do brincar na infância. Através de sua imaginação as crianças se utilizam de práticas corporais lúdicas, teatro, contação de histórias, valorização dos sentidos, como o tato, a audição e a expressão corporal apresentando a todos a capacidade dos seus talentos. O filme ressalta a questão do respeito às capacidades individuais, a importância das interações das crianças com outras que não apresentam as mesmas deficiências, a valorização do brincar e de práticas lúdicas no contexto infantil como mecanismo de gerar um ambiente inclusivo e prazeroso nas aprendizagens (PROEF, 2023).

Nessa perspectiva das interações e vivências sugere-se a previsibilidade na apresentação das experiências e brincadeiras como suporte à criança, uma proposta de estratégia facilitadora da inclusão, citando como exemplo, se a brincadeira envolve vocabulários, histórias, é importante que se crie um repertório antecipado à atividade. Dessa forma, sugere-se mostrar figuras, palavras, explicar os papéis de personagens, ler um livro de história que tenha relação com o tema e juntamente com as crianças decidir como serão esses papéis no contexto da história, perguntar como será a brincadeira, para que elas se expressem demonstrando alguma

compreensão. Dessa maneira o lúdico e interacional, como referido na BNCC (2017), pode então ser ligado ao princípio da prática pedagógica objetivada (Carvalho; Schmidt, 2021).

Sendo assim, em uma perspectiva inclusiva, a compensação que deveria ocorrer na criança deveria ser a compensação social do defeito e não apenas biológica. A educação não se esgotaria nos órgãos dos sentidos, nos aspectos físicos, mas também nas complexas interrelações advindas do meio. A Educação Inclusiva deve estar ligada às relações, deve permear orgânica e coordenadamente o social. Deve reverter a marginalização da criança, evitar o isolamento, deve contemplar as interações, devendo a escola se ater a vida prática, ligar a criança às questões da sociedade (Vigotski, 2022). Infere-se que a educação inclusiva deve contemplar a riqueza das vivências relacionais, viabilizando espaços ricos em Educação de qualidade, fomentando essa extensão às questões sociais emergentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostra aspectos legais inerentes aos direitos e ao processo de inclusão da criança na Educação Infantil ressaltando a importância da garantia desses direitos em uma perspectiva inclusiva de qualidade. Documentos como a Constituição Federal de 1998; o Estatuto da Criança e do Adolescente; BNCC entre outros da Educação Infantil ressaltam o direito da criança de brincar e de sua liberdade em espaços onde sejam garantidas essas práticas e outras.

Viabilizar e valorizar as expressões corporais e naturais da criança é, não apenas um direito, mas, sobretudo, um ato revolucionário que se direciona contra o impedimento da criança em expressar suas próprias linguagens (Aguiar e Miranda, 2023). Infere-se nessa perspectiva que promover uma Educação Infantil que possibilite à criança suas próprias expressões é respeitar essa etapa em questão e respeitar as necessidades e características próprias dessa geração.

A valorização da interdisciplinaridade, dos talentos das crianças, respeitando suas necessidades e especificidades podem se caracterizar como uma verdadeira Educação inclusiva. Infere-se através da pesquisa que a inclusão se dá através do respeito à diversidade, onde todos devem ser considerados em seus aspectos como etnia, sexo, idade, deficiência,

questões sociais ou em qualquer situação que caiba à criança. Em se tratando dessa geração específica, a criança, fomenta-se então o direito de brincar em uma perspectiva relacional e inclusiva.

À Escola cabe acolher e viabilizar espaços e tempos adequados para uma verdadeira efetivação da qualidade pedagógica em uma perspectiva de Educação Inclusiva. À criança, sujeito histórico e dotado de direitos, cabe ser protagonista e participativa em experiências interdisciplinares, criativas, corporais, lúdicas, sendo assim incluída e construtora de sua própria cultura.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Regina Jodely Rodrigues e MIRANDA, Auristela Barbosa Alves de. **Corpo e movimento na Educação Infantil**. Infâncias: práticas educacionais em diálogo com a teoria histórico-cultural. Organização: Simão de Miranda; Maria do Socorro Martins Lima; Joanna de Paoli. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 243p. 16 x 23 cm. ISBN: 978-65-265-0536-6 [Impresso] 978-65-265-0646-2 [Digital].

ARCE, Alessandra. O jogo e o Desenvolvimento Infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 9-25, abril 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

ARIËS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman — 2.ª ed. — Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BRASIL, Ministério da Educação. Presidência da República. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº. 9394/96. Seção II, Educação Infantil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Conselho Nacional de Secretária de Educação- CONSED. União Nacional dos dirigentes municipais de educação. Brasília, MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.36 p.: il. ISBN: 978-85-7783-048-01. Educação Infantil. 2.Proposta Pedagógica. I. Título. CDU 373.21.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Educação Infantil. **Programa Primeira Infância na escola**. Acessado em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/primeira-infancia>, no dia 02 de abril de 2023. Portaria Mec n.º357/2022.

BRASIL. **Educação inclusiva**: v. 3: a escola / coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 26 p.

BRASIL. Senado Federal. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. – 3.ª ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. 50 p.

BRASIL, Ministério da Educação. Presidência da República. Casa Civil. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº. 9394/96. Redação dada pela lei nº. 12.796, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Diretoria de currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, 11 DICEI, 2013. 562p. ISBN: 978-857783-136-4.

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei nº 14.826, de 20 de março de 2024**. Diário oficial da união – seção 01. ISSN 1677-7042 Nº 56, quinta-feira, 21 de março de 2024. Acessado em: <https://is.gd/Eyr43t>.

CARVALHO, Amanda Gabriele Cruz; SCHMIDT, Andréia. Práticas inclusivas na Educação Infantil: Uma revisão integrativa de Literatura. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.27, e0231, p.707-724, 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**. Secretaria de Educação. Educação Infantil. 2.ª edição, Brasília, 2018.

FARIAS, Rhaisa Naiade Pael. **Fundamentos da Educação Infantil**: marcos legais, conceitos da Teoria Histórico-Cultural e práticas com a cultura escrita. Educação infantil na perspectiva histórico-cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 219 p. ISBN 978-65-87645-59-9 [Impresso] 978-65-87645-90-2 [Digital].

DISTRITO FEDERAL. **Plano Distrital pela Primeira Infância**. 2ª edição (2023-2032). Versão Preliminar para Consulta Pública. Subsecretaria de Justiça e Cidadania.

MEDINA, Alice Maria Corrêa. **As crianças que brincam são as mesmas que aprendem brincando**. Relatos de Experiência. Revista Com Censo#13. v.5. n.2. Brasília, maio de 2018. ISSN 2359-2494.

MIRANDA, Maria Auristela Barbosa Alves de. **Educação infantil inclusiva**: pelo direito à diversidade. Educação infantil na perspectiva histórico-cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança. Débora Cristina Sales da Cruz Vieira; Rhaisa Naiade Pael Farias; Simão de Miranda (Organizadores). São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 219 p. ISBN 978-65-87645-59-9 [Impresso] 978-65-87645-90-2 [Digital].

PRIORI, MARY del. **História das crianças no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2010. Bibliografia: ISBN 978-85 - 7244 – 112 – 4.

PROEF. Filme: **Vermelho como o céu**. Filme sugerido na disciplina: Escola, Educação Física e Inclusão. Mestrado PROEF, polo UNB, Brasília, 2023. Disponível em: <https://youtu.be/yvd9R30hNqk>.

ROLIM, Amanda Alencar Machado; FREITAS, Siena Sales Guerra; TASSIGN, Mônica Mota. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008.

SOLEDADE, Jacy Alice Grande; WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros; NETO, Jaspe Valle; SENNA, Débora Napoleão. Políticas públicas de inclusão na Educação Infantil - fase creche: conquistas ou desafios? **Revista Com Censo#13**. v.5. n. 2. Brasília, maio de 2018. ISSN 2359-2494.

VIEIRA, Livia Fraga; BAPTISTA, Mônica Correia. **Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2023. 160 p. (Coleção Educação na Universidade). Bibliografia: ISBN 978-65-5541-265-9.

VIGOTSKI, Lev Semionovich Obras Completas – Tomo Cinco: **Fundamentos de Defectologia**. /Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. 488 p. ISBN: 978-65-87438-31-3.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS, OPORTUNIDADES E O FUTURO DA APRENDIZAGEM

Tamires Rodrigues de Oliveira¹

Tatiane Amorim Gonçalves²

Siane Ciocari³

Fabiani de Amorim Gonçalves⁴

Maria Regiane da Silva Cruz Souza⁵

Renilda Artiaga⁶

Sandra Pereira De Souza⁷

Berta Fabiana Rezende Pavão Rech⁸

Avaetê de Lunetta e Rodrigues Guerra⁹

Marcelo Máximo Purificação¹⁰

Fabio José Antonio da Silva¹¹

INTRODUÇÃO

A velocidade com que a Inteligência Artificial (IA) tem se integrado a diversos setores da sociedade é notável, e a educação não é exceção. O que antes parecia um cenário de ficção científica, hoje se manifesta em ferramentas que otimizam processos, personalizam o aprendizado e oferecem novas abordagens pedagógicas. A IA, em sua essência, refere-se à capacidade de máquinas simularem a inteligência humana, aprendendo,

¹ Especialização em Atendimento Educacional Especializado (IESX). CV: <https://is.gd/XF2DBN>

² Especialização em Educação Especial e Inclusiva (IUCAM). CV: <http://lattes.cnpq.br/9103955387521794>

³ Especialização em Psicopedagogia Clínica (FACUR). CV: <http://lattes.cnpq.br/7932019707307939>

⁴ Especialização em Educação Inclusiva, Especial e Políticas de Inclusão (ACAMEP). CV: <http://lattes.cnpq.br/5556839544035822>

⁵ Graduação em Pedagogia (UNOPAR). CV: <http://lattes.cnpq.br/7437281373296262>

⁶ Graduação em Pedagogia (UNOPAR). CV: <http://lattes.cnpq.br/7437281373296262>

⁷ Especialização em Psicopedagogia com ênfase em Atendimento Educacional Especializado. CV: <https://lattes.cnpq.br/7391036198792814>

⁸ Especialização em Psicopedagogia com ênfase em Atendimento Educacional Especializado. CV: <https://lattes.cnpq.br/7391036198792814>

⁹ Doutorado em Ciência, Tecnologia e Sociedade (UFSCAR). CV: <https://is.gd/mwSmYy>

¹⁰ Doutorado em Ensino (UNIVATES). Professor (UNIFIMES). CV: <https://is.gd/vsQXXQ>

¹¹ Doutorado em Educação Física (UEL). Professor (Faculdade HONPAR). CV: <https://is.gd/KCioKn>

raciocinando, percebendo e tomando decisões. No contexto educacional, ela representa um vasto campo de inovações com o potencial de transformar a maneira como ensinamos e aprendemos, desde as séries iniciais.

Os anos iniciais do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano) são uma fase crucial para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. É nesse período que se consolidam as bases para a alfabetização, o letramento, o raciocínio lógico e as habilidades socioemocionais. A introdução da IA nesse estágio, portanto, exige uma reflexão cuidadosa sobre seus benefícios e desafios. De um lado, a IA promete personalizar o ensino, identificar dificuldades precocemente e tornar o aprendizado mais interativo e engajador. De outro, surgem preocupações éticas, de privacidade de dados, de equidade no acesso e da necessidade de preparar educadores para essa nova realidade.

Historicamente, a tecnologia sempre esteve presente na educação, desde a lousa até os computadores e a internet. A IA, no entanto, representa um salto qualitativo, pois não apenas facilita o acesso à informação, mas também é capaz de processar dados, adaptar-se e até mesmo gerar conteúdo, criando um ambiente de aprendizado dinâmico e responsivo. Plataformas de aprendizado adaptativo, tutores virtuais, jogos educativos inteligentes e ferramentas de análise de desempenho são apenas alguns exemplos de como a IA já está se manifestando nas salas de aula.

Este trabalho se propõe a analisar a inserção da Inteligência Artificial nos anos iniciais do ensino fundamental, explorando as oportunidades que ela oferece para otimizar o processo de ensino-aprendizagem e promover a inclusão. Serão discutidos os benefícios que a IA pode trazer para a personalização do aprendizado, o desenvolvimento de novas habilidades nas crianças e o suporte aos educadores. Além disso, serão abordados os desafios éticos e práticos que emergem com essa tecnologia, como a privacidade de dados, a necessidade de formação docente e a garantia de um acesso equitativo. Por fim, o texto visa propor reflexões sobre como a escola pode integrar a IA de forma responsável e eficaz, preparando as crianças para um futuro cada vez mais conectado e impulsionado pela inteligência artificial.

O CONCEITO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E SUA RELEVÂNCIA NA EDUCAÇÃO

A Inteligência Artificial tem se consolidado como uma das forças mais disruptivas do século XXI, redefinindo as fronteiras entre o que é possível para máquinas e o que é intrinsecamente humano. Para compreender sua relevância nos anos iniciais do ensino fundamental, é fundamental desmistificar o conceito e entender suas aplicações práticas, para além da imagem de robôs autoconscientes (Almeida, 2021). Em sua essência, a Inteligência Artificial refere-se à capacidade de sistemas computacionais simularem a inteligência humana, realizando tarefas que normalmente exigiriam cognição, aprendizado e discernimento. Isso inclui a habilidade de aprender com dados, raciocinar para resolver problemas, perceber informações do ambiente e tomar decisões de forma autônoma ou semiautônoma (Correia, 2024).

Diferentemente da automação simples, que apenas executa tarefas pré-programadas de forma repetitiva, a IA é capaz de aprender e adaptar-se. Isso significa que, com a exposição a novos dados e interações, um sistema de IA pode melhorar seu desempenho, refinar suas respostas e personalizar suas abordagens. Essa capacidade de aprendizado contínuo é o que confere à IA um potencial transformador em um ambiente tão dinâmico quanto o educacional (Brasil, 2021).

Segundo Lima et al. (2024), dentro do vasto campo da IA, algumas de suas subáreas e aplicações são particularmente relevantes para a educação:

- **Aprendizado de Máquina:** Esta é a espinha dorsal de grande parte da IA aplicada hoje. O ML permite que os computadores aprendam a partir de dados, sem serem explicitamente programados para cada cenário. No contexto escolar, isso se traduz em algoritmos que podem analisar grandes volumes de dados de desempenho de alunos (respostas a exercícios, tempo de conclusão, padrões de erros) para identificar tendências, prever dificuldades de aprendizado ou recomendar os próximos passos no ensino. Por exemplo, um sistema pode aprender que um aluno tem dificuldade com frações e, proativamente, sugerir

exercícios adicionais ou vídeos explicativos sobre o tema antes que essa dificuldade se agrave;

- **Processamento de Linguagem Natural (PLN):** É a capacidade de um computador de compreender, interpretar e gerar linguagem humana. Para os anos iniciais, isso abre um leque de possibilidades: tutores virtuais que podem conversar com as crianças, responder a perguntas complexas em linguagem natural, ferramentas de correção gramatical que oferecem feedback instantâneo e até aplicativos que contam histórias interativas onde a criança pode dialogar com os personagens. O PLN permite que a interação entre a criança e a tecnologia seja mais fluida e intuitiva, imitando a comunicação humana;
- **Visão Computacional:** Esta área da IA confere às máquinas a capacidade de “ver” e interpretar imagens e vídeos. Embora possa parecer menos óbvia na sala de aula, sua aplicação é promissora. Poderia ser usada, por exemplo, em jogos educativos que reagem a movimentos ou expressões da criança, em sistemas de segurança ou em ferramentas que analisam padrões de comportamento para identificar sinais de engajamento ou desatenção em atividades lúdicas, sempre com o objetivo de oferecer suporte ao educador e,
- **IA Generativa:** Uma das fronteiras mais recentes e impactantes da IA, a IA generativa é capaz de criar conteúdo original, textos, imagens, áudios, vídeos, a partir de instruções ou padrões aprendidos. Para os anos iniciais, isso significa a possibilidade de gerar automaticamente exercícios personalizados com base no nível de cada aluno, criar histórias adaptadas com vocabulário específico, desenvolver ilustrações para materiais didáticos ou até mesmo compor músicas educativas. Essa capacidade de criação de conteúdo sob demanda pode otimizar drasticamente o tempo do professor e enriquecer a diversidade de materiais disponíveis para os alunos.

A história da tecnologia na educação é uma trajetória de contínua inovação. Desde o advento do rádio e da televisão educativa, passando pelos computadores pessoais e a revolução da internet, cada nova ferramenta trouxe consigo a promessa de transformar o ensino. A IA, no entanto,

representa um salto qualitativo distinto (Almeida, 2021). Diferentemente de tecnologias anteriores que atuavam primariamente como repositórios de informação ou ferramentas passivas, a IA é um agente ativo e adaptativo. Ela não apenas entrega conteúdo, mas interage com o aluno, aprende com suas respostas, ajusta a dificuldade das tarefas, e oferece feedback personalizado (Brasil, 2018).

Essa capacidade de personalização em escala é o que torna a IA particularmente relevante para os anos iniciais, onde cada criança está em um estágio único de desenvolvimento e possui necessidades de aprendizagem distintas (Correia, 2024). Ao transcender a simples automatização e incorporar a capacidade de aprendizado e adaptação, a Inteligência Artificial não se posiciona apenas como mais uma ferramenta, mas como um elemento transformador capaz de redefinir o paradigma pedagógico, promovendo um ensino mais individualizado, engajador e eficaz desde as primeiras etapas da jornada educacional (Brasil, 2021).

Benefícios da Inteligência Artificial nos Anos Iniciais

A integração da IA nos anos iniciais do ensino fundamental representa um marco significativo, oferecendo um leque de benefícios que podem otimizar o processo de ensino-aprendizagem, empoderar alunos e educadores, e moldar um futuro educacional mais inclusivo e eficaz (Lima et al., 2024). Longe de ser uma mera substituição de métodos tradicionais, a IA atua como uma ferramenta potencializadora, capaz de amplificar o impacto das práticas pedagógicas e atender às necessidades de uma geração imersa no universo digital (Brasil, 2021).

Personalização do Aprendizado em Escala

Um dos maiores desafios da educação tradicional é a dificuldade em atender às necessidades individuais de cada aluno em uma sala de aula heterogênea. De acordo com Pereira et al (202), a IA surge como uma solução poderosa para a personalização do aprendizado em escala, algo que antes era inviável para um único professor, onde podemos elencar:

- Adaptação ao Ritmo e Estilo de Aprendizagem Individualizados: Sistemas de IA podem analisar o desempenho de uma criança em tempo real, ajustando o ritmo e a complexidade

das atividades de acordo com sua compreensão. Se um aluno demonstra proficiência em um conceito, o sistema pode avançar para tópicos mais desafiadores. Caso haja dificuldade, a IA pode oferecer explicações adicionais, exemplos alternativos, ou regressar a pré-requisitos, tudo de forma automática. Isso garante que cada criança aprenda no seu próprio tempo e da forma que melhor se adapta ao seu estilo de aprendizagem (visual, auditivo, cinestésico), maximizando a eficácia do ensino;

- **Identificação Precoce de Dificuldades e Lacunas de Conhecimento:** Através da análise contínua de dados de desempenho a IA pode identificar precocemente sinais de que uma criança está enfrentando dificuldades em uma área específica. Antes que essas lacunas se tornem problemas maiores, o sistema pode alertar o professor e sugerir intervenções pedagógicas direcionadas, como atividades de reforço, tutoria individualizada ou recursos complementares. Essa capacidade preditiva da IA permite que a intervenção seja proativa, e não apenas reativa, e
- **Conteúdo e Caminhos de Aprendizagem Adaptativos:** Além da adaptação de ritmo, a IA pode personalizar o próprio conteúdo e os caminhos de aprendizagem. Para uma criança que se interessa por dinossauros, por exemplo, a IA pode gerar problemas de matemática ou atividades de leitura contextualizadas com esse tema, tornando o aprendizado mais relevante e envolvente. Em plataformas adaptativas, a IA pode recomendar o próximo módulo de estudo ou um recurso multimídia específico que melhor se alinha às necessidades e aos interesses do aluno, criando uma jornada de aprendizado única para cada indivíduo.

Engajamento e Motivação dos Alunos

A natureza interativa e adaptativa da IA tem um impacto significativo no engajamento e na motivação dos alunos nos anos iniciais (Pereira et al., 2020).

Os mesmos autores acima reforçam a ideia de que muitos aplicativos e plataformas baseados em IA incorporam elementos de gamificação, transformando tarefas de aprendizado em jogos desafiadores e divertidos.

Feedback instantâneo, recompensas virtuais, e a progressão em níveis de dificuldade mantêm as crianças motivadas. Além disso, a IA pode ser integrada a tecnologias como Realidade Aumentada (RA) e Realidade Virtual (RV), criando ambientes de aprendizado imersivos onde as crianças podem “explorar” o corpo humano, “visitar” civilizações antigas ou “interagir” com conceitos científicos de forma lúdica e memorável (Brasil, 2021).

A presença de tutores virtuais e assistentes de voz baseados em IA oferece um suporte individualizado que pode ser acessado a qualquer momento (Almeida, 2021). Esses sistemas podem tirar dúvidas, explicar conceitos complexos de diferentes maneiras, ou simplesmente praticar habilidades com a criança. Para crianças que podem se sentir inibidas ao perguntar ao professor ou a colegas, a interação com um tutor de IA pode ser menos intimidadora, incentivando a prática e a experimentação sem medo de errar (Santaella, 2020).

A IA pode apresentar novos conceitos de forma intrigante, adaptando-se às perguntas da criança e oferecendo caminhos de exploração que alimentam sua curiosidade natural. Isso transforma o aprendizado de uma atividade passiva em uma jornada ativa de descoberta.

Suporte Aprimorado ao Professor

Segundo Correia (2024), longe de substituir o professor, a IA atua como um poderoso assistente pedagógico, liberando tempo e fornecendo insights valiosos. Tarefas como correção de provas objetivas, organização de dados de desempenho, gerenciamento de frequência e até a criação de relatórios de progresso podem ser significativamente otimizadas pela IA (Lima et al., 2024). Isso libera um tempo valioso do professor, que pode ser redirecionado para o planejamento de aulas mais criativas, a interação individualizada com os alunos, a identificação de necessidades socioemocionais e a colaboração com pais e outros profissionais.

A IA pode processar grandes volumes de dados educacionais de uma turma ou de um aluno individual, identificando padrões e tendências que seriam difíceis de perceber manualmente. Isso inclui não apenas o desempenho acadêmico, mas também padrões de engajamento, estilos de erro e até mesmo aspectos comportamentais (Brasil, 2021). Com esses insights baseados em dados, os professores podem tomar decisões peda-

gógicas mais informadas, adaptar suas estratégias de ensino para a turma como um todo e para alunos específicos, e direcionar intervenções de forma mais eficaz.

Ferramentas de IA generativa são um divisor de águas para os professores. Elas podem auxiliar na criação rápida de:

- Exercícios personalizados, gerando variações de problemas de matemática ou questões de compreensão de texto adaptadas ao nível de cada aluno;
- Textos e histórias adaptados, ajustando a complexidade do vocabulário e da estrutura de frases para diferentes níveis de leitura, facilitando a inclusão de alunos com dificuldades específicas;
- Resumos e materiais de apoio, criando versões simplificadas de conteúdos complexos ou resumos de aulas e,
- Planos de aula, oferecendo esqueletos ou sugestões de atividades para diferentes temas e objetivos de aprendizagem, servindo como um ponto de partida criativo para o professor.

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES PARA O SÉCULO XXI

A interação com jogos e plataformas de IA que introduzem conceitos básicos de programação, algoritmos e lógica (mesmo de forma lúdica e desplugada) estimula o pensamento computacional. As crianças aprendem a decompor problemas, reconhecer padrões, desenvolver soluções algorítmicas e testá-las, habilidades transferíveis para diversas áreas da vida (Almeida, 2021).

Ao interagir com a IA, as crianças são naturalmente levadas a questionar como a tecnologia funciona, como as informações são geradas e o que é verdadeiro ou falso. Isso fomenta o pensamento crítico sobre as fontes de informação e a natureza da inteligência artificial. Debates sobre privacidade de dados, vieses e o uso responsável da tecnologia podem ser introduzidos de forma apropriada para a idade, desenvolvendo a cidadania digital desde cedo (Lima et al., 2024).

A IA pode ser uma ferramenta para resolver problemas complexos ou criar projetos inovadores. Ao usar a IA para simulações, criar jogos ou gerar ideias, as crianças são incentivadas a pensar de forma criativa e a experimentar soluções, desenvolvendo a capacidade de inovar.

Muitos projetos que envolvem IA, podem ser realizados em grupo, incentivando a colaboração entre os alunos. O uso de ferramentas de IA também pode exigir que as crianças comuniquem suas ideias de forma clara e precisa, aprimorando suas habilidades de comunicação.

Inclusão e Acessibilidade

A IA tem um potencial revolucionário para tornar a educação mais acessível e inclusiva para crianças com necessidades diversas. Ela pode impulsionar o desenvolvimento de softwares e aplicativos que auxiliam alunos com deficiências (Correia, 2024).

Exemplos incluem leitores de tela e de texto para voz que transformam texto escrito em áudio para alunos com deficiência visual ou dificuldades de leitura; legendas automáticas e transcrição de fala para texto, beneficiando alunos com deficiência auditiva ou dificuldades de processamento auditivo; tradução de linguagem, podendo auxiliar na tradução em tempo real para alunos de outras línguas; interfaces adaptativas que personalizam a forma de interação com dispositivos para alunos com deficiências motoras, utilizando switches, rastreadores oculares ou comandos de voz; conteúdo personalizado para necessidades específicas, adaptando materiais didáticos de formas que atendam a condições específicas.

De acordo com Silva (2020), para um aluno com dislexia, a IA pode ajustar a fonte, o tamanho do texto, o espaçamento entre letras e linhas. Para um aluno com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a IA pode fragmentar tarefas em etapas menores, oferecer lembretes visuais ou auditivos, e reduzir distrações no ambiente digital (Silva, 2020). Isso permite que esses alunos acessem o currículo de forma mais eficaz e participem plenamente das atividades de sala de aula (Brasil, 2018).

Em síntese, os benefícios da Inteligência Artificial nos anos iniciais do ensino fundamental estendem-se muito além da mera modernização. Ela oferece uma oportunidade sem precedentes para criar um ambiente educacional mais personalizado, engajador, eficiente e inclusivo, prepa-

rando as crianças não apenas com conhecimentos, mas com as habilidades e a mentalidade necessárias para prosperar em um mundo cada vez mais moldado pela tecnologia (Otero, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Inteligência Artificial já não é uma promessa distante, mas uma realidade em progressiva integração ao cenário educacional, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Conforme evidenciado, a sua presença nas escolas carrega consigo o potencial de revolucionar a experiência de aprendizagem, oferecendo uma personalização em escala inédita, impulsionando o engajamento e a motivação dos alunos, e proporcionando um suporte valioso aos educadores. Ao liberar os professores de tarefas repetitivas e analíticas, a IA lhes permite dedicar mais tempo à interação humana, à criatividade pedagógica e ao desenvolvimento integral de cada criança. Além disso, ao introduzir conceitos de pensamento computacional e ética digital desde cedo, preparamos as novas gerações para navegar em um mundo crescentemente tecnológico.

Contudo, a magnitude das oportunidades é proporcional à relevância dos desafios. A corrida pela inovação em IA deve ser temperada por uma reflexão ética rigorosa, que priorize a segurança e a privacidade dos dados das crianças, combata os vieses algorítmicos e garanta a equidade no acesso. A disparidade digital e a necessidade urgente de capacitação docente são obstáculos que exigem políticas públicas robustas e um compromisso contínuo com a formação profissional. É crucial que a IA seja vista como uma ferramenta de potencialização do humano, e não um substituto da insubstituível relação professor-aluno. O calor da interação humana, a capacidade de desenvolver a empatia e as habilidades socioemocionais, e o senso crítico que só a mediação pedagógica pode fomentar, permanecem no cerne de uma educação de qualidade. A tecnologia deve servir para ampliar essas dimensões, não para diminuí-las.

A integração da IA no ensino fundamental nos convida a repensar o próprio papel da escola no século XXI. Ela deixa de ser apenas um repositório de conhecimento para se transformar em um laboratório de experiências, onde a tecnologia é um meio para explorar, criar e resolver

problemas complexos. Esse novo cenário exige que o currículo se adapte para incluir não apenas o uso de ferramentas de IA, mas a compreensão de seus fundamentos e suas implicações sociais. As crianças precisam aprender a interagir criticamente com a IA, discernir informações, questionar algoritmos e, sobretudo, desenvolver a capacidade de usar essa tecnologia de forma ética e responsável, tornando-se cidadãos digitais conscientes.

Em suma, a Inteligência Artificial nos anos iniciais não é uma questão de “se”, mas de “como” e “com que propósito”. O caminho a seguir envolve uma implementação responsável, que não se limite à adoção tecnológica, mas que promova uma cultura de experimentação consciente, de avaliação crítica e de colaboração entre todos os atores da comunidade escolar. Ao fazê-lo, poderemos construir um futuro educacional onde a IA sirva como um poderoso aliado na formação de cidadãos autônomos, críticos e aptos a prosperar em um mundo digital, garantindo que a tecnologia amplie, e não diminua, o potencial humano de cada criança. A educação do futuro, impulsionada pela IA, deve ser, acima de tudo, mais humana. A busca pela harmonia entre o avanço tecnológico e o desenvolvimento integral do ser humano é o grande desafio e a grande promessa da IA na educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Educação e inteligência artificial: perspectivas e desafios. São Paulo: Cortez, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI). Estratégia Brasileira de Inteligência Artificial (EBIA). Brasília, DF: MCTI, 2021. Disponível em: <https://is.gd/ekQtKu>. Acesso em: 12 jun. 2025.

CORREIA, J. L. P. Inteligência artificial usada na educação básica. Revista FT, Ciências Sociais Aplicadas, v. 23, n. 1, p. 45-56, 2024.

LIMA, E. F.; FREITAS, E. S. de; SILVA JÚNIOR, J. R. da; MANO, F. E. da S. Inteligência Artificial Generativa e personalização da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: potencialidades e desafios. São Paulo: Editora, 2024. p. 123-134.

OTERO, T. Explorações teóricas e oportunidades de integração curricular do letramento em inteligência artificial (IA) na educação. SciELO Preprints, 2024.

PEREIRA, E. T.; MONTENEGRO, A. C. de A.; ROSAL, A. G. C.; WALTER, C. C. de F. Comunicação alternativa e aumentativa no transtorno do espectro do autismo: impactos na comunicação. CoDAS, São Paulo, v. 32, n. 6, 2020.

SANTAELLA, L. A Pós-Humana: considerações sobre a era da IA. São Paulo: Paulus, 2020.

SILVA, S. Avaliação dos efeitos de um Programa de Leitura e Comunicação para crianças com autismo. REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL, Santa Maria, v. 33, p. 1-29, 2020.

A CONTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES LÚDICAS PARA APRENDIZAGEM: UM LEVANTAMENTO DE ESTUDOS

Maria da Conceição Ferreira da Silva¹

Elaine Cristina da Silva Martins²

INTRODUÇÃO

Em conformidade com Ranyere e Matias (2023) as atividades lúdicas são aquelas que envolvem jogos, brincadeiras e outras formas de interação que estimulam a criatividade e a imaginação. De acordo com Vygotsky (1998), o jogo é uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, pois permite que as crianças explorem diferentes papéis sociais e desenvolvam habilidades cognitivas e emocionais.

Ranyere e Matias (2023) ainda explicam que as atividades lúdicas favorecem significativamente a aprendizagem, pois proporcionam um ambiente onde os alunos podem experimentar, errar e aprender de forma prazerosa, uma vez que os jogos educativos podem ser usados para ensinar matemática, ciências e linguagem de forma interativa. Por exemplo, jogos de tabuleiro que envolvem contagem ou raciocínio lógico ajudam os alunos a desenvolver habilidades matemáticas enquanto se divertem. Além disso, as brincadeiras que envolvem narrativas incentivam a leitura e a escrita, promovendo o letramento de maneira contextualizada.

O brincar é fundamental para o desenvolvimento emocional das crianças. Durante as atividades lúdicas, os alunos aprendem a lidar com emoções como alegria, frustração e empatia. Através do jogo simbólico, as crianças têm a oportunidade de expressar seus sentimentos e compreender os outros (Ranyere; Matias, 2023)

Acredita-se que as atividades lúdicas também desempenham um papel importante na socialização das crianças. Ao participar de jogos em grupo ou brincadeiras coletivas, os alunos aprendem sobre cooperação, respeito às regras e resolução de conflitos (Almeida, 2020).

¹ Mestranda em Educação (UNIVALI). CV: <http://lattes.cnpq.br/4493787800320807>

² Doutorado em Educação (UNIVALI) com período sanduíche em Université Denis Diderot Paris 7. Professora (UNIVALI). CV: <https://lattes.cnpq.br/4493787800320807>

Acredita-se que os projetos pedagógicos que desenvolvem abordagens relacionadas a atividades lúdicas no ensino fundamental são de extrema importância para o desenvolvimento das crianças, possibilitando assim uma prática inovadora no processo de aprendizado.

Entende-se que caracterizar as contribuições das atividades lúdicas para o desenvolvimento das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental são de extrema importância para a educação deste nível de ensino, possibilitando assim identificar quais técnicas foram utilizadas pelos professores e quais os principais desafios vivenciados neste processo.

Dessa forma, o presente capítulo busca desenvolver um levantamento de estudos sobre as atividades lúdicas para a aprendizagem das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, adotando a metodologia qualitativa, por meio da revisão bibliográfica e documental.

DESENVOLVIMENTO

Neste capítulo o levantamento de estudos possibilitou o conhecimento da produção bibliográfica existente sobre o objeto em estudo. Nesta perspectiva realizou-se uma consulta expandida no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, buscando compreender a seguinte pergunta: O que as pesquisas revelam sobre as atividades lúdicas para a aprendizagem das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental?

Na continuidade dos procedimentos utilizamos como recorte temporal as pesquisas entre os anos de 2018-2024, buscando assim identificar pesquisas recentes que tratam o objeto de estudo deste capítulo.

Definimos como descritor para a realização deste levantamento de estudos os termos “Atividades lúdicas AND Aprendizagem AND ensino fundamental”, sendo localizado um total de 13 (treze) resultados.

Buscando filtrar os materiais identificados, em um primeiro momento foi realizado a seleção das teses e dissertações. Dessa forma, as pesquisas foram sistematizadas numa planilha com o registro dos autores.

O processo de seleção, foi organizado em três momentos. No primeiro momento realizou-se a leitura dos títulos dos documentos encontrados e, após a leitura dos títulos constatou-se que dos 13(treze) trabalhos acadêmicos, apenas 05 (cinco) trabalhos abordam sobre o tema da pesquisa deste capítulo.

No segundo momento, foi considerada a leitura dos resumos dos documentos encontrados, os quais confirmaram em seu escopo reflexões pertinentes para compor a pesquisa proposta. Por último e não menos importante, no terceiro momento foi realizada uma análise crítica geral dos documentos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, onde foram observados os objetivos, resultados alcançados e considerações finais.

Adentrando no processo de extração dos dados, foi estabelecido os critérios de inclusão e exclusão das teses e dissertações. Para a inclusão de um trabalho no estudo foi considerada sua relevância em relação ao objeto da pesquisa, determinada pela análise do título, palavras-chave e resumo. Especificamente, dois critérios de inclusão foram definidos: O trabalho apresenta discussões sobre a atividades lúdicas para a aprendizagem das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental; O trabalho apresenta reflexão teórica sobre documentos educacionais relacionados a atividades lúdicas para a aprendizagem das crianças no ensino fundamental.

A seguir, foram excluídos os estudos que se enquadram em 04 (quatro) critérios: Estudos com conteúdo irrelevante em relação aos domínios de pesquisa. Estudos sem acesso disponível para visualização ou download do trabalho completo; Estudos duplicados (derivados da mesma pesquisa); Estudos cujo contexto de pesquisa não é referente a atividades lúdicas para a aprendizagem das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

Após a aplicação dos critérios de exclusão, foram selecionados 05 (cinco) documentos acadêmicos (Dissertações) pertinentes ao escopo deste estudo dentre os 13 (treze) documentos resultantes da busca com o descritor “Atividades lúdicas AND Aprendizagem AND ensino fundamental”

Desse modo, considera desnecessário apresentar uma tabela com o detalhamento de 08 (oito) documentos que foram excluídos, sendo que os critérios de exclusão forma supracitados acima. Quanto aos documentos selecionados, serão apresentados a seguir:

Tabela 1- Dissertações incluídas.

Ord.	Título	Ano	Autor	Universidade	Tipo de documento
1	O lúdico no primeiro ano do ensino fundamental: o real e o ideal	2019	Tiago efrem andreeta	Universidade metropolitana de santos	Dissertação
2	O ensino do tema universo para o fundamental ii mediado por atividades lúdicas	2019	Roselany firmino marinheiro machado	Universidade federal do acre	Dissertação
3	Atividades lúdicas em ensino de física: construção de um brinquedo de baixo custo para a aprendizagem de mecânica	2019	Marcio tomoshi sayama yoshimura	Universidade federal de são paulo	Dissertação
4	Atividades lúdicas como estratégias para alfabetização científica de alunos do 1º ano do ensino fundamental.	2021	Lindeia alves saraiva pavioti	Universidade federal do abc	Dissertação
5	Atividades lúdicas com o conteúdo energia para o 6º ano do ensino fundamental da escola estadual osvaldo cruz de boa vista – roraima, com aporte na teoria de ausubel	2021	Jucicleia gomes ribeiro neto	Universidade estadual de roraima	Dissertação

O primeiro estudo analisado trata-se da dissertação de Tiago Efrem Andreeta (2019), intitulada como “O lúdico no primeiro ano do ensino fundamental: o real e o ideal” desenvolvido no âmbito do Programa em Práticas Docentes No Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos destacou como objetivo geral investigar se o lúdico, o tempo e o espaço são considerados de forma interdisciplinar no processo de aprendizagem dos alunos do primeiro ano do ensino fundamental.

Para tanto, o autor definiu como metodologia:

A realização de pesquisa qualitativa, exploratória, sob o delineamento de estudo de caso em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Santos/SP permite a verificação do “real”, ou seja, do que realmente ocorre mesmo após a publicação de todo o material descrito e que serviu como base para as análises realizadas. Para tal, realizaram-se visitas às quatro salas de primeiro ano dessa Unidade Municipal de Educação, a fim de observar a infraestrutura, as práticas docentes e a participação dos alunos envolvendo o lúdico, permeado por roteiro de observação, seguido de entrevista com professores e Coordenadora Pedagógica (Andreeta, 2019, p. 09)

Por sua vez, no que diz respeito aos achados da pesquisa, Andreeta (2019) evidenciou que na escola observada, assim como muitas outras de ensino fundamental, não se adaptou para receber crianças de seis anos de idade, seja no mobiliário, seja nas práticas docentes semelhantes às do ensino fundamental de oito anos, que privilegiam a passividade discente em detrimento de situações que permitam a interação entre os alunos e a presença do lúdico.

Dessa forma, pode-se compreender que o processo de aplicação de metodologias relacionadas ao ensino lúdico deve ter o apoio da administração pública através de equipamentos, livros e, até mesmo, mobiliário capaz do desenvolvimento de tais práticas.

Andreeta (2019) ressalta que por vezes a falta de tal apoio por meio da administração pública impossibilita a iniciativa de políticas educacionais inovadoras como a aplicação de atividades lúdicas para as crianças que estão no Ensino Fundamental I.

Por sua vez, o segundo estudo analisado trata-se da dissertação intitulada “O ensino do tema universo para o fundamental ii mediado por atividades lúdicas” de autoria de Roselany Firmino Marinheiro Machado (2019), desenvolvida no âmbito do Programa em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal Do Acre.

Machado (2019), tinha como objetivo verificar indícios de aprendizagem dos conteúdos relacionados ao tema Universo, mediante a utilização da metodologia de ensino proposta no produto educacional.

Por sua vez, no que diz respeito ao percurso metodológico, Machado (2019), optou pela utilização de uma de uma pesquisa com abordagem qualitativa, de natureza aplicada, exploratória e um estudo de caso. A

autora ainda explica que foi “desenvolvida durante o 1º bimestre de 2019, com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, na faixa etária de 10 a 12 anos, do Colégio Militar Estadual Tiradentes/PMAC, localizado em Rio Branco / AC” (Machado, 2019, p. 08). Dessa forma, através da leitura das considerações finais do estudo de Machado (2019) é possível compreender que durante o Ensino Fundamental, as atividades lúdicas podem ajudar significativamente na compreensão das Ciências Exatas.

Assim, tais práticas oferecem formas mais envolventes e dinâmicas de aprender conceitos que os estudantes podem considerar complicados. Machado (2019) explica que a exploração e a experimentação dessas formas de diversão podem promover o desenvolvimento habilidades cognitivas e torna possível o entendimento de conteúdos complexo como matemática, física e química (Machado, 2019)

Além disso, é importante mencionar as atividades lúdicas atraem a atenção das crianças, tornando assim o processo de aprendizagem mais práticas, uma vez que as crianças aprendem através de jogos, brincadeiras e desafios educacionais (Machado, 2019).

O terceiro estudo analisado trata-se da dissertação intitulada como “Atividades lúdicas em ensino de física: construção de um brinquedo de baixo custo para a aprendizagem de mecânica” de autoria de Marcio Tomotoshi Sayama Yoshimura (2019) desenvolvida no âmbito do programa em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de São Paulo.

O autor definiu como objetivo geral investigar vestígios de aprendizagem de ciências, em especial, a mecânica no 5º ano do ensino fundamental. Por sua vez, enquanto metodologia Yoshimura (2019) optou pela utilização da pesquisa de campo. Por sua vez, no que diz respeito aos achados da pesquisa, Yoshimura (2019, p. 09) explica que:

foi possível notar a interação entre eles e o brinquedo e também entre os próprios estudantes. Ao término da experiência, os alunos conversaram com o pesquisador sobre suas impressões e responderam a um novo questionário. Um ano depois, retornamos o contato com estes alunos para verificar elementos de retenção da aprendizagem de mecânica, a partir da experiência da construção e manuseio do brinquedo.

Percebe-se da transcrição acima que a prática do aprendizado através dos brinquedos possibilitou uma maior interação entre os alunos, possibi-

litando assim outros aspectos do processo de aprendizagem. Acredita-se que o processo formativo do aluno não pode limitar-se unicamente ao saber teórico, isto é, a interpretação e o aprendizado dos alunos no material didático que está nos livros, mas sim, deve preparar os alunos para o convívio em coletividade.

Nesse sentido, Yoshimura (2019, p. 09) explica que a prática do ensino por meio de atividades lúdicas possibilita ao aluno uma maior interação com os demais colegas em sala de aula, fazendo com que assim a criança desenvolva o aprimoramento de suas competências para o convívio com as demais pessoas como o respeito e a fraternidade.

O quarto estudo analisado trata-se da dissertação de autoria de Lindeia Alves Saraiva Pavioti (2021), intitulada como “Atividades lúdicas como estratégias para alfabetização científica de alunos do 1º ano do ensino fundamental”, desenvolvida pelo Programa de Ensino e História das Ciências e da Matemática da Universidade Federal Do ABC.

Pavioti (2021), teve como objetivo geral investigar como os elementos lúdicos, inseridos em uma sequência didática, contribuem para a alfabetização científica de crianças do 1º ano do ensino fundamental. Enquanto achados da pesquisa, a autora explica que as atividades lúdicas podem atuar “como estratégias para o ensino e a aprendizagem de ciências, estando elas associadas a outras estratégias didáticas como as Rodas de Conversa, à intencionalidade das intervenções docentes e aos saberes da professora acerca da cultura e dos interesses seus dos alunos” (Pavioti, 2021, p. 09).

Dessa forma, entende-se que o processo pedagógico por meio de tais atividades podem contribuir ativamente no processo de formação das crianças no ensino fundamental I. No mesmo contexto, a autora ainda leciona que:

A adoção de atividades lúdicas para ensinar ciências para crianças pequenas é uma ferramenta estratégica promissora, mas que necessita de suporte na formação profissional, tanto inicial como continuada, baseada em saberes de conteúdos científicos, pedagógicos e lúdicos (Pavioti, 2021, p. 09).

Acredita-se que a prática de atividades lúdicas pode contribuir ativamente para o processo de aprendizagem do aluno, contudo, cuidados devem ser tomados para quebrar o paradigma que tais atividades são recreação.

Muito pelo contrário, ao falar-se sobre as atividades lúdicas deve ser levado em consideração que tais práticas fazem parte do projeto pedagógico, devendo assim ser levado em consideração todo o rigor técnico e a credibilidade assim como as demais práticas pedagógicas possuem.

Nesse contexto, Pavioti (2021) é imprescindível a formação continuada do professor para que assim ocorra a devida capacitação profissional do mesmo para atuar com os novos mecanismos de aprendizagem que surgem no universo educacional.

Entende-se, portanto, que o processo de capacitação profissional do professor deve ser uma prática contínua e, nesse contexto, as atividades lúdicas surgem como um elemento de extrema importância para o processo de aprendizagem das crianças, principalmente aquelas que possuem algum tipo de necessidade especial.

Nesse contexto, entende-se que a educação é uma garantia a todos os brasileiros, assim, o Estado utiliza-se dos meios e mecanismos necessários para buscar a devida previsão legal. Nessa esteira, Pavioti (2021) explica que a educação lúdica para contribuir na busca por uma educação mais participativa, sem a exclusão de pessoas com algum tipo de necessidade, possibilitando assim uma forma de aprendizado que possibilita a interação e o aprendizado por meio da diversão.

Além disso, Pavioti (2021) pontua que um dos grandes desafios para a implementação de tais práticas pedagógicas trata-se justamente da dificuldade de aceitação por professores, principalmente por aqueles que já possuem anos de formação profissional.

Nesse contexto, ressalta-se, novamente, a importância da formação continuada. Com o avanço das tecnologias e da sociedade, meios que facilitam o processo de aprendizagem de crianças devem ser vistos com bons olhos e não como violões do processo educacional. (Pavioti, 2021).

Acredita-se, como bem pontuado pela autora que faz-se necessário a quebra do paradigma que existe sobre as atividades lúdicas, possibilitando assim que tais práticas sejam inseridas cada vez mais no processo de ensino, no cotidiano das salas de aulas.

Por último e não menos importante, o quinto estudo analisado trata-se da dissertação intitulada “atividades lúdicas com o conteúdo energia para o 6º ano do ensino fundamental da escola estadual Oswaldo cruz

de boa vista – Roraima, com aporte na teoria de Ausubel” de autoria de Jucicleia Gomes Ribeiro Neto (2021), desenvolvida no Programa Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Roraima.

Neto (2021) definiu como questão problema de pesquisa: De que maneira o uso de materiais potencialmente significativos com o conteúdo de energia, em aulas de Ciências de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Oswaldo Cruz de Boa Vista, RR, poderá favorecer indícios de aprendizagem significativa para os estudantes?

Por sua vez, a autora definiu como objetivo geral observar de que maneira as atividades lúdicas no ensino de ciências, podem contribuir para a aprendizagem significativa de alunos do E. F.

No que diz respeito ao processo metodológico a pesquisa, Neto (2021, p. 08) explica que:

Os procedimentos metodológicos envolvem uma natureza de pesquisa aplicada, uma vez que utilizou atividades lúdicas como a experimentação para facilitar o processo de ensino e aprendizagem de conteúdos sobre Energia no 6º ano do E. F. Para a coleta de dados foram utilizados: observação, atividades de lápis e papel com os estudantes, registro em diário de campo e fotográfico, construção de jogos com materiais alternativos, questionário diagnóstico e entrevista estruturada com o(a) professor(a) da sala campo.

Por sua vez, no que diz respeito aos achados da pesquisa, a autora explica que:

Ao longo da pesquisa foi possível observar exatamente isso, somando-se a ludicidade os alunos apresentaram resultados na prática dos jogos com relação aos temas estudados em sala. Mostrou-se que o que foi ensinado durante as aulas fixouse positivamente aos conhecimentos dos alunos quando estes debatiam em sala. Mesmo em tempos de pandemia e com pouca frequência dos estudantes a pesquisa se apresentou como relevante em um período que a inovação no processo de ensino-aprendizagem é um dos pontos mais em foco atualmente. É de grande valor para a educação o desenvolvimento de pesquisas como essa, que fazem com que a relação do aluno e professor vá além dos limites da sala de aula e que aproxima o aprendizado com a realidade e o cotidiano. A interação por meio da aula

on line com os alunos, bem como com os pais por meio dos grupos de Whatsapp não interferiu no sentimento de feedback positivo da pesquisa mesmo que á distância (Neto, 2021, p. 44).

Dessa forma, entende-se da transcrição acima que através da atividade lúdica aplicada no contexto de sala de aula foi possível o desenvolvimento de uma prática educacional inovadora capaz de desenvolver a interação entre a sala de aula com as vivencias práticas da sociedade, recebendo um retorno positivo tanto do colegiado, dos alunos e do corpo gestor da instituição de ensino.

Acredita-se, pelo conteúdo abordado nesta seção, que pesquisar e discutir sobre o ensino lúdico é de extrema importância para a comunidade acadêmica, uma vez que é um assunto pouco debatido. Além disso, como foi possível perceber, através das práticas pedagógicas relacionadas a essa forma de ensino é possível o desenvolvimento de propostas pedagogias inclusivas e sociais, tornando o processo de aprendizagem mais didático e interativo.

Dessa forma, mediante os estudos analisados, entende-se que o ensino lúdico possui grande relevância no desenvolvimento das crianças, pois utiliza jogos e atividades divertidas como ferramentas para facilitar a aprendizagem (Pavioti, 2021; Neto, 2021).

Além disso, cabe salientar que tal abordagem de ensino possui uma forma mais atraente de aprender, desenvolvendo aprendizagens que vão para além da formação do curricular, isto é, desenvolvendo competências sociais e de desenvolvimento pessoal da criança.

Acredita-se por meio da literatura estudada que atividade lúdica, mais do que uma simples forma de entretenimento para a criança, é reconhecida por diversas pesquisas como um componente essencial no desenvolvimento integral do ser humano. Dissertações como a de Pavioti (2021) e Yoshimura (2019) apontam o brincar como uma linguagem própria da infância, capaz de articular aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores. Nessas produções acadêmicas, o lúdico aparece como uma ponte entre a experiência subjetiva da criança e a realidade que a cerca, sendo considerado um direito e um instrumento fundamental para a aprendizagem significativa.

Diversos teóricos reforçam a importância da atividade lúdica como ferramenta pedagógica. Pavioti (2021) por exemplo, afirma que o brincar

promove a internalização de signos e a construção de significados, sendo um espaço privilegiado para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento simbólico.

Yoshimura (2019) compreende o jogo como expressão dos estágios do desenvolvimento cognitivo, em que a criança aprende ao interagir com o meio. Esses autores são frequentemente citados em dissertações da área educacional, como nas de Santos (2015) e Almeida (2018), que defendem que o lúdico deve ser intencionalmente planejado pelos educadores, não como uma atividade secundária ou “tempo livre”, mas como parte central do processo educativo.

É importante considerar que as pesquisas também alertam sobre a necessidade de uma formação docente que valorize e compreenda o papel do brincar na prática pedagógica. Muitas dissertações enfatizam que ainda há desafios na implementação de propostas lúdicas em contextos escolares marcados pela pressão por resultados e pela racionalização do tempo. Diante disso, autores como Pavioti (2021) e Yoshimura (2019) são convocados nos trabalhos acadêmicos para refletir sobre o equilíbrio entre espontaneidade e intencionalidade no uso do lúdico. Assim, reafirma-se que promover atividades lúdicas na educação não é “brincar por brincar”, mas criar condições para que a criança seja protagonista do seu aprender, em um ambiente que respeite sua natureza criativa e investigativa.

Acredita-se que esse estudo é de extrema importância para a comunidade acadêmica, uma vez que através das buscas realizadas no repositório do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foi possível identificar escassez de pesquisa acerca do objeto de estudo da presente dissertação. Além disso, acredita-se importante mencionar que se fala nesse estudo de técnicas que podem trazer impactos diretos para o processo de alfabetização de crianças, assim, sendo um estudo que pode identificar projetos pedagógicos que poderão ser replicados por outros professores e gestores escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que com base na análise das cinco dissertações abordadas foi possível constatar que as atividades lúdicas constituem uma estratégia pedagógica eficaz e promissora para o processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os estudos analisados reforçam a ideia de que o lúdico não deve ser visto apenas como entretenimento ou recreação, mas sim como um recurso pedagógico intencional, com potencial para facilitar a compreensão de conteúdos complexos, promover o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, além de contribuir para uma aprendizagem mais significativa.

Os dados coletados em diferentes contextos escolares demonstram que o uso de jogos, brinquedos, músicas e outros recursos lúdicos contribui para o engajamento dos estudantes, favorecendo não apenas a assimilação dos conteúdos, mas também a interação entre as crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica -Técnicas e Jogos Pedagógicos**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Loyola, 2003.

ANDREETA, Tiago Efrem. **O lúdico no primeiro ano do ensino fundamental: o real e o ideal**.12/06/2019. Mestrado Profissional em Práticas Docentes No Ensino Fundamental Instituição de Ensino: Universidade Metropolitana de Santos, Santos Biblioteca Depositária: Biblioteca da Unimes, 2019.

MACHADO, Roselany Firmino Marinheiro. **O ensino do tema universo para o fundamental ii mediado por atividades lúdicas**. 13/12/2019. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Acre, Rio Branco Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFAC, 2019.

NETO, Jucicleia Gomes Ribeiro. **Atividades lúdicas com o conteúdo energia para o 6º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Oswaldo Cruz De Boa Vista – Roraima, com aporte na Teoria de Ausubel**’ 14/12/2021 59 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Instituição de Ensino: Universidade Estadual De Roraima, Boa Vista Biblioteca Depositária: Multiteca e Biblioteca Setorial do PPGE, 2021.

PAVIOTI, Lindeia Alves Saraiva. **Atividades lúdicas como estratégias para alfabetização científica de alunos do 1º ano do ensino fundamental**.’ 08/12/2021 134 f. Mestrado em Ensino e História das Ciências e da Matemática Instituição de Ensino: Universidade Federal do ABC, Santo André Biblioteca Depositária: UFABC, 2021.

ROSA, Bruna Francielle da Luz. **Métodos de alfabetização**: contribuições para o 1º ano do ensino fundamental de nove anos. Especialização em Educação - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Gerência de Pesquisa e Pós-Graduação, 2013.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2013.

AS VIRTUDES COMO CAMINHO PARA A FELICIDADE NA ÉTICA NICOMAQUEIA

Rogério Sérgio dos Santos¹
Alex de Mesquita Marinho²

INTRODUÇÃO

A busca pela felicidade ao longo da história foi objeto de reflexões filosóficas, sendo Aristóteles um dos pensadores que mais profundamente analisou essa questão. Em sua obra *Ética a Nicômaco*, ele defende que a felicidade constitui o fim último do homem. Ela só pode ser alcançada por meio da prática contínua das virtudes em consonância com a razão.

Assim, este capítulo propõe examinar a relação entre razão, virtude e felicidade no pensamento aristotélico, evidenciando que a vida feliz é uma construção contínua e racional que envolve hábitos, educação moral e compromisso com o bem comum. O mestre aborda no primeiro livro da obra que o que iria determinar a felicidade na pólis era o resultado de uma ação virtuosa do indivíduo, e para essa ação ser moralmente correta, era preciso o uso da racionalidade, controlando a parte irracional da alma composta pelos impulsos, desejos e paixões.

Ademais, nessa parte são abordados os seguintes pontos: A felicidade suprema é resultado da ação virtuosa; o bem final é interno; o fim natural do homem é a atividade racional e como as virtudes podem contribuir para a felicidade.

A RELAÇÃO ENTRE VIRTUDE/RAZÃO E FELICIDADE (EUDAIMONIA)

No livro *Ética a Nicômaco*, Aristóteles começa fazendo uma discussão sobre a busca de uma definição do fim último do ser humano, ou seja, o bem supremo pelo qual todo homem aspira. Não tem como falar de ética das virtudes sem mencionar esse bem final conhecido como felicidade e da

¹ Mestre em Filosofia (UFPI). Professor (SEDUC-PI). CV: <https://lattes.cnpq.br/4007883039694799>

² Mestre em Filosofia (UFPI). Professor (UESPI). CV: <https://lattes.cnpq.br/6854053183840197>

relação que ele tem com a razão e a virtude. Vendo assim, percebemos que a felicidade não se constitui sozinha, mas necessita de tais elementos para existir. E nesse texto mostraremos como esses elementos formam a felicidade.

Segundo Zingano (2010, p. 228), “Aristóteles define a felicidade como atividade da alma expressando razão e virtude.” A felicidade requer as melhores atividades que atualizem as capacidades do indivíduo e as melhores atividades serão as que melhor expressam a razão prática”. A felicidade só é alcançada pelo exercício da razão virtuosa, de modo que toda ação humana é com o propósito de alcançar a felicidade. Segundo Aristóteles (ARISTÓTELES, EN, 1094 a-17), “toda arte e toda indagação, assim como toda ação e todo propósito, visam algum bem, ou seja, o bem é tudo aquilo a que todas as coisas visam”.

Conforme Martins (1994), para Aristóteles, o homem, nas mais diversas atividades que pratica cotidianamente, seja no campo teórico, prático ou poético, é em busca deste bem que é um fim em si mesmo. Para Aristóteles, se existe para as ações que praticamos algum fim que desejamos por si mesmo, sendo tudo desejado por causa dele mesmo e não por causa de algo mais, este fim deve ser o bem e, por assim dizer, o melhor de todos os bens (ARISTÓTELES, EN, 1094 a). Se este não for um fim em si mesmo, seria como dizia Aristóteles, o processo prosseguiria até o infinito, ao ponto que nossos desejos seriam vagos e vãos.

Partindo dessa análise da ação humana em busca desse bem final, é importante ressaltarmos que, diante de uma pluralidade de fins que tendem às coisas, esse fim que buscamos não é qualquer um, mas um fim último em si mesmo, que chamamos de felicidade, que para os gregos era (*eudaimonia*). Ainda mais, esse fim deve ser ligado à atividade racional, pois assim é essencial para nos libertarmos de alguns ditos fins que nada mais são, na concepção do mestre de Estagira, do que meios para alcançar outros fins. Podemos citar como exemplos as honrarias e riquezas que para muitos são consideradas como felicidade, sendo que elas são apenas bens relativos, já que são meios ou pré-requisitos para atingir o bem maior.

Conforme Aristóteles (ARISTÓTELES, EN, 1096 a, 20), “a vida dedicada a ganhar dinheiro é vivida sob compulsão e, obviamente, ela não é o bem que estamos procurando”. Martins (1994) demonstra, a partir de seu estudo, que a felicidade só pode consistir numa função própria

do homem. Essa função não diz respeito às características vegetativa e sensorial, pois essas pertencem também aos outros seres vivos. Tal função deve ser ligada à razão humana.

A felicidade (*eudaimonia*), assim como toda filosofia aristotélica, é marcada por esse senso teleológico. Todas as ações humanas e todos os fins particulares a que ela corresponde tenderão a esse fim (SILVA, 1998). “Nas ações humanas, tudo está orientado a um bem como seu fim, e esse bem deverá ser uma atividade do real” (PERINE, 2006, p. 71). Assim, esse bem tem uma forte relação com as virtudes, pois o bem final acontece como resultante do exercício da atividade virtuosa fruto da ação humana na comunidade em que este habita.

Segundo Martins (1994, p. 197),

A eudaimonia é o fim (telos) de toda a ação humana na medida em que não é possível assinalar nenhum objetivo superior/melhor à práxis humana. Neste sentido, ela é o limite de toda a ação humana, mas isto não implica que a eudaimonia seja o fim perseguido (e eventualmente alcançado) de todas as ações humanas singulares.

A *eudaimonia*, mais comumente traduzida para o nosso contexto como felicidade, mostra-se como fim superior e melhor de toda a prática humana, sendo essa felicidade fruto da relação com atividade virtuosa humana.

A ética das virtudes tem a felicidade como o bem maior da vida moral, pois ser feliz constitui necessidade essencial na realização do ser humano. Desse modo, podemos afirmar que, na concepção aristotélica, o indivíduo que pratica atos virtuosos, ações nobres, estende estas ações em vista de alcançar a felicidade. Em conformidade com essas ideias, Gallo (2006) diz que a finalidade de nossa vida é ser feliz, o bem é a finalidade de toda ação humana.

A busca incessante do homem pelo bem é o que diferencia o homem dos outros animais. Essa diferença acontece graças à capacidade racional que só o homem tem, já que nós somos capazes de planejar nossas ações, de realizar escolhas e julgar, determinando seu valor. É nessa capacidade racional que consiste a ética das virtudes que guia o indivíduo em suas ações e que define a humanidade, é o que faz o homem não ser um mero

animal irracional, isto é, a sua perfeição consiste na atividade racional (PERINE, 2006). É essa capacidade racional que o homem possui que faz superar as fronteiras da animalidade natural instintiva rumo à vida moral através de suas ações práticas na comunidade da qual está inserido.

As ações virtuosas não se produzem por natureza, mas pelas ações práticas cotidianas. E as mais valiosas dentre elas são mais duráveis, porque os homens felizes dedicam os dias de sua vida a esta prática. E essa parece ser a razão pela qual sempre nos lembramos deles. O homem bom, que pratica ações boas, sempre é lembrado por elas, assim também como por ações más, porém é melhor sermos lembrados por boas ações do que por ações más, já que são as más que nos fazem seres imorais.

As ações virtuosas são atributos que pertencerão ao homem feliz, e que o farão assim durante a vida, porque, de preferência a qualquer outra coisa, estará empenhado na ação ou na contemplação virtuosa e suportará as vicissitudes que atormentam nossas vidas, pois são essas que nos desviam do caminho do bem.

Preceitua-se na ética das virtudes aristotélica que o homem precisa viver de modo a conquistar o bem-estar. Os homens devem se respeitar vivendo eticamente, praticando ações que sejam justas e boas conforme a razão, ou seja, o homem no convívio com os seus semelhantes deve primar pela construção de uma vida feliz (ROCHA, 2009).

Desse modo, para alcançarmos as virtudes segundo Aristóteles, é preciso sobretudo do uso da razão, principal meio do saber para distinguir o certo do errado, o justo do injusto. Sabendo que o homem é o único animal dotado de razão, precisa ter uma boa conduta para poder alcançar a felicidade. Assim, quanto ao uso racional, devemos destacar aqui o pensamento de Veatch (2006), em conformidade com o mestre de Estagira, quando afirma que o nosso bem humano é a vida prática do homem que possui razão, ou seja, viver conforme o princípio racional, pois é essa característica distintiva, nossa capacidade racional, que caracteriza a modalidade por meio da qual o desenvolvimento de outras faculdades ligadas ao prazer, por exemplo, possa ser bem-sucedido.

Para isso, o homem precisa ter uma conduta baseada na prudência ou na ética do meio termo, uma ética do equilíbrio entre o excesso e a falta. É na mediania que se encontram as virtudes para uma vida justa

e feliz, e as ações humanas devem estar ligadas a esse equilíbrio entre os extremos, pois é nesses extremos que se encontram os vícios citados por ele como a ruína do ser humano. Desse modo, sabendo da importância das virtudes para a vida justa e feliz, discutiremos a seguir como se dá essa relação no campo da moral.

A FELICIDADE SUPREMA É RESULTADO DA AÇÃO VIRTUOSA

Aristóteles fala na *Ética a Nicômaco* do bem que buscamos por toda nossa vida e deixa evidente que, dos mais diversos tipos de bens, o que buscamos alcançar é o bem supremo. É isso que o autor chama de bem absoluto ou felicidade suprema, pois é um bem desejável em si mesmo e nunca por causa de algo mais (ARISTÓTELES). EN, 1097b). Daí a confirmação de que este é um bem supremo, diferente das honrarias, prazer e inteligência, assim como outras formas de excelências que, embora escolhidas em si mesmas, nós escolhemos por causa da felicidade (ARISTÓTELES). EN, 1096 a). Alcançada a felicidade, podemos afirmar sua autossuficiência por ser definida como autônoma por não ser carente de nada mais.

Hughes (2001), nessa mesma concepção, nos mostra a autossuficiência da *eudaimonia* quando diz que, se os exclusivistas perguntam por que Aristóteles afirma essa autossuficiência, em que nada pode mais ser adicionado a *ela*, ele responderia que nada pode ser adicionado porque ela já contém todos os bens. A *eudaimonia* já é o pacote todo formado que não necessita mais de nada.

Vemos aqui que a tal felicidade que o mestre fala, além de ser autossuficiente, não pode ser algo passageiro como muitas concepções já citadas ao longo do texto, pois é um erro, segundo Silva (2016), pensar assim essa tal felicidade, já que não pode ser efêmera, pois é um bem autossuficiente e completo e não algo superficial. Isso dá a garantia de que é algo muito maior do que as mais diversas concepções que se pensam. Silva (2016) ainda diz que a felicidade não pode sequer ser equiparada a outros tipos de bens, haja vista que essa é por si mesma o bem que organiza os demais bens existentes.

A felicidade é um bem superior, pois é um fim alcançado, e não um meio para alcançar algo. Quando o indivíduo atinge a felicidade, não existe nenhum grau a mais a se buscar, porque a felicidade é um fim em si mesmo.

Quando falamos em bem maior, nos referimos a um bem superior, um bem em si mesmo. Algumas pessoas podem achar que riqueza e poder sejam um fim em si, mas na concepção de Veatch (2006), em consonância com o mestre de Estagira, a riqueza nada mais é do que um meio para alcançar outras coisas que o dinheiro pode comprar. O mesmo acontece com o poder, pois por mais conquista e brilho que ele possa dar na busca da finalidade, o fim não é em si inteligente, embora se use a inteligência para adquiri-lo. Resumindo, “em outras palavras, honra e reputação não são propriamente fins, em absoluto, mas apenas marcas ou sinais do fim” (idem, 1962, p. 90).

Este bem final ou maior, como foi citado anteriormente, do qual o autor fala tanto, é chamado de felicidade ou *eudaimonia*, como os gregos conheciam. É importante ressaltar que esta felicidade não está relacionada unicamente ao indivíduo isoladamente, mas é algo que se estende para além deste. Aristóteles cita que este vai desde os familiares a amigos e concidadãos, já que, segundo o autor, o homem é por natureza um animal social (ARISTÓTELES. EN, 1097-b).

Sobre a afirmação de que a felicidade é um bem supremo, e para não cairmos num risco de uma verdade incontestável, o autor procura saber qual seria de fato a função do homem. E, através de análise e comparações, chega a uma conclusão que seria algo ligado à atividade racional. Assim, “uma parte é dotada de razão no sentido de ser obediente a ela e a outra no sentido de possuir a razão de pensar” (ARISTÓTELES. EN, 1098 a).

Conforme Silva (2013), a felicidade em Aristóteles está ligada à razão prática, pois essa é uma faculdade que o homem tem como potencialidade, que nos permite analisar, refletir e julgar, ou seja, no permite distinguir o certo do errado, o justo do injusto etc.

COMO AS VIRTUDES PODEM CONTRIBUIR PARA A FELICIDADE COMUNITÁRIA

Apesar de diferentes concepções sobre felicidade, a definição de Aristóteles é aquela em que a felicidade é uma atividade conforme a vir-

tude, pois a atividade, conforme a virtude, é considerada por ele como agradável a si mesma. A virtude é muito importante para a felicidade, podemos perceber isso na fala de Zingano quando ele demonstra que “a pessoa virtuosa é a única que consegue atingir a felicidade para o todo da pessoa que tem a felicidade em mira”. “A noção aristotélica de felicidade é que o homem feliz vive bem e se conduz bem” (ARISTÓTELES). EN, 1098 b. 25).

A felicidade, segundo o mestre de Estagira, é algo permanente para toda a vida, não algo passageiro ou momentâneo, como o desejo de ter um bem material, que logo após conseguir parece desaparecer o encanto, pois assim seria facilmente levado a cair na vicissitude. A felicidade, sendo algo ligado à virtude, deve ser praticada habitualmente e constantemente no dia a dia, para o homem não se desviar do caminho do bem maior, pois quando o homem faz qualquer atividade contrária à excelência, acaba por sucumbir à situação degradante, por isso que as ações humanas, conforme a excelência, devem ser por toda a vida.

A prática constante das atividades virtuosas seria a garantia de que o homem seria virtuoso por toda a vida. É importante agirmos conforme as virtudes, pois nelas se encontra a forma correta de agirmos e vivermos de maneira justa e feliz. E como essas só ocorrem na *pólis*, a felicidade se estende para todos, não meramente para si próprio, mas para toda vida comunitária.

A felicidade aqui posta é o bem que Aristóteles discute. Na visão dele, esse bem é objeto da ciência política, citada por ele como a maior das ciências que legisla sobre o que fazemos e o que nos impede de fazer e que tem como finalidade o bem do homem. E ainda que, embora a finalidade seja a mesma para o indivíduo isolado, é melhor que essa se estenda para toda a cidade (ARISTÓTELES. EN, 1094 b).

No texto de Rodrigues (2009), ele nos mostra de forma bem clara o que o mestre de Estagira deixa posto no livro *Ética a Nicômaco* sobre a importância da relação do indivíduo e a comunidade, para a realização do ser humano como ser virtuoso e feliz. Ele evidencia que a felicidade dele se dá na comunidade em que ele vive, em consonância com os demais, pois essa favorece tal realização, já que é na comunidade que existe uma relação sócio-política entre os homens.

Pelo que observamos acima, os indivíduos têm uma relação direta com a comunidade, pois esse se constitui como ser virtuoso nesta comunidade e suas ações precisam ser boas para efetivação do bem comum de todos, pois a felicidade da comunidade é maior do que a felicidade do indivíduo.

Como já visto na obra do mestre, o que marca a construção das disposições morais é a forte denotação de um caráter social comunitário, com uma preparação do homem para um viver na sociedade em seu pleno uso de suas capacidades éticas.

Nessa concepção de vida feliz, conforme a excelência, de certa forma classificaríamos como sendo o ideal para a harmonia da comunidade ou *pólis*, pois sabemos que a felicidade de que ele fala não é algo apenas para o indivíduo isolado, mas da comunidade como um todo, ou seja, o bem comum, pois imaginemos que os homens tenham o hábito de agir virtuosamente e, sabendo que é nas virtudes ou por meios dessas que fazem o homem justo e feliz, seria a garantia da existência de uma vida harmônica entre os indivíduos no meio social no qual habitam. Podemos assim dizer que.

Um homem bom é um homem justo, e um homem justo é um homem que habitualmente se recusa a cometer ou tomar parte em quaisquer ações injustas que pudesse cometer ou tomar parte em razão de temer certas consequências ou a fim de obter certas vantagens para si e para outrem (ZINGANO, 2010, p. 37).

Em conformidade com a ideia do mestre Estagirita, Pereira (2008) diz que a felicidade não pode ser alcançada isoladamente, mas precisa da relação dos indivíduos em comunidade para tal. E ainda ressalta que é apenas em comunidade, integrando uns com os outros, que o homem pode agir virtuosamente em oportunidade de atingir o bem de uma perspectiva propriamente humana. As pessoas necessitam estar em comunhão social, isso é o que torna inevitável o planejamento para a realização do bem humano no âmbito da política (ZINGANO, 2010). Para ampliar ainda mais nosso entendimento, ele afirma que “a família e o estado, bem como outras formas de sociabilidade, são necessários para a realização completa da capacidade de viver bem” (ZINGANO, 2010, p. 47).

Com base no exposto acima, é nítido que a felicidade vai muito além da ideia de uma felicidade individual, já que se estende para toda a comunidade, ou seja, rompe com toda a concepção individualista da atualidade enraizada no ideal neoliberal.

Segundo Pereira (2008), se a felicidade é possível como autossuficiente, é apenas com a organização da comunidade suprema, portanto unicamente no ambiente da *polis*, que se torna possível ao ser humano a arte da autossuficiência, condição essencial para a vida feliz.

Se a vida comunitária é condição necessária para a vida feliz, então é interessante saber como cada pessoa deve agir para atingir o bem supremo tão citado por Aristóteles. Assim, Pereira (2008) diz que o homem deve agir conforme a excelência (virtude) para poder viver bem. O bem da comunidade é o melhor, pois a sua manutenção é exigida para que cada um dos seus membros possa atingir o seu bem, uma vez que apenas nela é possível conseguir a autossuficiência, condição necessária para o bem do indivíduo (idem, 2008). “Somente o homem virtuoso dentro da *polis* tem a capacidade de chegar ao fim último” (CALOVI; MARMENTINI 2010, p. 68).

O fim último estabelecido pelo indivíduo deve estar conforme os fins estabelecidos pelos membros que compõem a comunidade em que habitam, de modo a evitar conflitos constantes (RODRIGUES, 2009). Aqui a comunidade aparece como mediadora das finalidades de cada pessoa, pois ela determina as normas, valores e hábitos que regulam os comportamentos dos mesmos, de forma que estes possam viver conforme as qualidades morais.

Na concepção de Aristóteles, o ser humano é por natureza um animal político, e esse não deve pensar no bem apenas para si, mas para a comunidade na qual se encontra inserido, assim, o bem se estende para todos e todos viveriam bem e felizes. Parece utópico pensar num bem para todos, principalmente no contexto atual marcado por uma sociedade individualizada. Mas imaginemos que possamos usar essa tese onde todos busquem o bem e este seja abrangente para toda a comunidade e, pensando que a felicidade se constitui a partir de ações virtuosas, todos agindo virtuosamente teríamos uma sociedade mais justa e feliz.

A felicidade pressupõe, além de uma excelência perfeita, uma existência completa, pois muitas mudanças e vicissitudes poderão acontecer com o homem durante toda a vida e até mesmo as mais felizes poderão ser vítimas dessas adversidades na velhice (ARISTÓTELES. EN, 1100 a). Assim, usando as palavras do mestre de Estagira, não podemos considerar um ser humano feliz quem vive ou viveu uma vida viciosa. Todavia, podemos afirmar que, para o ser humano ser feliz, deve se afastar dos infortúnios viciosos que o cercam e agir sempre conforme as virtudes. “São nossas atividades conforme a excelência que nos leva à felicidade, e as atividades contrárias nos levam à situação oposta” (ARISTÓTELES. EN, 1100 b, 29). Isto é, ou o homem age conforme a excelência para atingir a felicidade, ou age viciosamente se distanciando dela.

Assim, segundo Aristóteles (ARISTÓTELES. EN, 1100b 29),

O homem feliz deveria possuir o atributo em questão e será feliz por toda a vida, pois ele estará sempre ou pelo menos frequentemente engajado na prática ou na contemplação do que é conforme a excelência. Da mesma forma, ele suportará as vicissitudes com maior dignidade, sendo como verdadeiramente bom e imperecivelmente tetragonal.

A felicidade do homem deverá ser conforme à excelência e durante toda a sua vida, pois um homem feliz nesse viés é capaz de superar todas as vicissitudes que o desviam do caminho do bem e sempre agirá da maneira correta. De outro modo, sabemos que o homem que enfrenta infortúnios, ou anda conforme os vícios, jamais pode ser feliz. Sabendo que a felicidade está relacionada com as mais diversas formas de excelência, podemos afirmar que o homem feliz, além de estar apto a enfrentar as maiores adversidades que o rodeiam, é capaz também de agir da maneira mais nobilitante possível no meio que habita.

Desse modo, sabendo que a felicidade se faz através da excelência, é necessário fazermos uma análise sobre a natureza desta. A excelência aqui posta não é a excelência do corpo, mas da alma, assim também como a felicidade é resultante da atividade da alma (ARISTÓTELES. EN, 1102a). Sobre a natureza da alma, já mencionamos no texto, mas cabe aqui fazermos mais uma alusão a fim de elucidarmos mais sobre o assunto. A alma, na concepção de Aristóteles, é constituída de uma parte racional e irracional (ARISTÓTELES. EN, 1102b). Aristóteles cita nessa divisão a

parte vegetativa, que é comum aos outros seres vivos e que não participa da razão e não faz parte da excelência, a outra parte também irracional, sensitiva, mas que participa da razão ouvindo-a, escutando-a, e a parte racional que controla a parte sensitiva.

“A excelência também se diferencia em duas espécies, de acordo com esta subdivisão, pois dizemos que certas formas de excelência são intelectuais e morais” (ARISTÓTELES.EN, 1102b 32). Desse modo, teceremos nesse próximo capítulo uma discussão sobre essas duas formas de excelência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise da ética nicomaqueia de Aristóteles, compreendemos que a felicidade não é um estado emocional passageiro, mas o resultado de uma vida guiada pela razão e orientada pela prática das virtudes. A felicidade é, para o filósofo, um bem supremo e autossuficiente que se realiza no agir virtuoso, tanto no plano individual quanto comunitário. O ser humano, por sua natureza racional e social, é chamado a desenvolver suas potencialidades por meio do hábito e da escolha deliberada, superando os impulsos irracionais em direção a uma vida justa e equilibrada.

Ele trata da importância das virtudes para uma vida boa na *pólis*. Essas virtudes aparecem como elementos necessários para uma vida feliz. Desse modo, mostramos como o ser humano deve agir para alcançar tal finalidade. Essa parte foi importante para compreendermos que as virtudes aparecem como subsídios que nos norteiam para o caminho do bem e nos tornam melhores como seres humanos.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Mario da Gama Kury - Brasília: Editora Universidade de Brasília, c1985, 4ª edição, 2001, 238 p.

CALOVI, G. E. MARMENTINI G. L. **A Ética Aristotélica. The Aristotelian Ethics**. Tempo e Eternidade na Idade Média. Tiempo y Eternidad en la Edad Media – Time and Eternity in the Middle Ages. Jun-Dez 2010/ISSN 1676-5818.

GALLO, S. **Ética e cidadania - caminhos da filosofia**: elementos para o ensino de filosofia. 14ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2006.

HUGHES, Gerard J. Routledge Philosophy GuideBook to **Aristotle on Ethics** / Gerard J. Hughes. p. cm.—(Routledge Philosophy GuideBooks), B430. H84 2001.

MARTINS, A.M. A doutrina da eudaimonia em Aristóteles **Hymanitas** - vol. XLVI (1994).

PEREIRA, R. S. Pólis e virtude em Aristóteles. **Revista de E.F. e H. Da antiguidade, Campinas**, n; jul. 2008/jun. 2009.

PERINE, M. **Quatro lições sobre a ética de Aristóteles**. Edições Loyola. São Paulo, Brasil, 2006.

ROCHA, N. F. L. **O agir ético segundo Aristóteles**. Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Filosofia com área de concentração em Ética, 2009, 97 p.

RODRIGUES, C. E. Ética Aristotélica: finalidade, perfeição e comunidade . **POLYMATHEIA** - revista de filosofia (ISSN 1984-9575). Fortaleza, vol. V, n° 7, 2009, p.51-67.

SILVA, C. H. Virtudes e vícios em Aristóteles e Tomás de Aquino: oposição e prudência, **Boletim do CPA, Campinas**, nº 5/6, jan ./dez. 1998.

SILVA, E. J. A ética aristotélica como caminho que conduz o homem à felicidade plena. **Revista Húmus** - ISSN: 2236-4358 Jan/Fev/Mar/Abr. 2013. Nº 7.

SILVA, F.A. O devido como garantidor da excelência: análises a partir do livro V da Ética Nicomachea. **Revista de filosofia da região Amazônica**. Volume 3, número 1 - jan. jul. /2016. ISSN 23591951.

VEATCH, Henry. **O homem racional**: uma interpretação moderna da ética aristotélica; tradução de Eduardo Francisco Alves - 1ª ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 2006. 282 p.

ZINGANO, MARCO. **Sobre a Ética Nicomaqueia de Aristóteles**: textos selecionados/ coordenação de Marco Zingano - São Paulo: Odysseus Editora, 2010.

ASPECTOS DA GESTÃO DO TURISMO RECEPTIVO E DA HOSPITALIDADE NO CONTEXTO DO TURISMO DE BASE COMUNITÁRIA

Hilário Ângelo Pelizzer¹

APRESENTAÇÃO

O desenvolvimento do turismo Receptivo e da Hospitalidade no Contexto do Turismo de Base Comunitária constitui-se numa das maiores dificuldades operacionais, de gestão, de planejamento, controle e de implementação já enfrentadas pelo setor privado e público. O programa de regionalização do turismo proposto pelo Ministério do Turismo, com a nova roupagem filosófica, carece de muita essência entre o teórico e o prático. Podemos afirmar que o processo de interiorização e regionalização do turismo, na maioria dos Estados brasileiros, ainda não despertou e conquistou o mercado turístico nacional, como alternativa de desenvolvimento social, cultural, econômico e político. Embora a era da informação, a integração viabilizada pela internet (tecnologia digital), pelos sistemas operacionais e outras tecnologias interativas, ainda não está, ADEQUADAMENTE, disponível para este produto ou segmento altamente significativo. E hoje temos, ainda, uma enorme tendência de se implementar neste processo de interiorização e regionalização do turismo, a nova vedete denominada pomposamente de “Turismo de Base Comunitária”, e o “Turismo Receptivo Rural de Base Comunitária” que será, por sua vez, este segmento, com duas especialidades distintas. A implementação requer uma metodologia inovadora de médio e longo prazo, para não descaracterizarmos suas reais finalidades e propósitos. Esta tendência para o incremento e fortalecimento do turismo receptivo regional segmentado deverá ser a nova regra com o envolvimento e compromisso de todos: setor privado, setor público, ONG’s, imprensa especializada (Abrajet-CN e Regionais) e a academia especializada, mediante uma nova metodologia com fundamentos na teoria da organiza-

¹ Doutorado e Mestrado em Ciências Sociais-Turismo (USP). Diretor Cestur/Via Sestur-Ltda. Professor (FATEC-SP). CV: <http://lattes.cnpq.br/3247960067507907>

ção humana-TOH (ou a dos 14 Sistemas Sociais Específicos-SSE), aliada aos pressupostos ou fundamentos da Cibernética Social.

Por outro lado, esta contribuição visa, também, evidenciar e mostrar que as potencialidades do turismo receptivo do interior do Estado de São Paulo ainda não foram descobertas como grande destinação turística, pelas agências de turismo especializadas no Turismo Rodoviário Doméstico-TRD segmentado ou especializado. O turismo do interior está estruturado e organizado para receber o novo turismo segmentado ou especializado, que é o turismo do estudo do meio, turismo de saúde ou termalismo, turismo cultural, turismo gastronômico, turismo rural, turismo de negócios, turismo rural familiar de base comunitária, eventos (de todas as modalidades), feiras e exposições integradas e conectado com as Agências de Turismo, Transportadoras Turísticas, Escolas e Universidades. A demanda turística destes segmentos e de tantos outros, pode ser na direção da Capital para o Interior e do Interior para a Capital; ou ainda do Interior para o Interior, Interior/Capital/Litoral e vice-versa (vide Figura 1 – p. 5).

A exploração desta nova tendência é tarefa exclusiva das agências de turismo especializadas neste tipo de turismo especializado. Sabemos que o turismo do interior do estado de São Paulo exerce uma força inigualável no processo de geração de rendas, empregos, turismo sustentável, estudo do meio, geração de demandas interna e externa, atração de investidores, geração de eventos locais/regionais/nacionais e internacionais. É notório e comprovado que também a sua localização e as condições de infraestrutura de acesso, comunicações, sistema viário, suas riquezas ou potencialidades naturais, folclóricas, culturais, gastronômicas, de lazer/entretenimento, esportivas e termais (turismo de saúde ou termalismo), além do turismo religioso faz com que seja cada vez mais competitivo e hospitaleiro. O interior do estado de São Paulo prima pelos eventos esportivos, culturais, gastronômicos, artísticos, musicais, agro-flora e agro-negócios, e, a partir deste ano a Secretaria de Turismo e Viagens deverá apresentar o elenco dos Municípios de Interesse Turístico-MIT's, vocacionados à exploração do Turismo Rural e o Turismo Receptivo Rural Familiar-TRRF (mais um produto altamente comercializável). As belezas do interior são de mar, montanhas e planalto. O Estado de São Paulo, podemos dizer que, sempre foi um “peso” pesado na indústria de viagens., tanto no turismo emissivo, quanto no turismo receptivo.

O Turismo e a Constituição - A nossa Constituição, preconiza, no seu artigo 180: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, promoverão e incentivarão o turismo como fator de desenvolvimento social e econômico”.

TURISMO RECEPTIVO REGIONAL INTERIORANO SEGMENTADO OU ESPECIALIZADO

O Turismo segmentado ou especializado corresponde, no destino do turista ou viajante, ao Turismo místico ou religioso, turismo de negócios/eventos, turismo cultural, turismo esportivo, turismo de lazer, turismo de incentivos, turismo de aventura, turismo rural, ecoturismo, agro-turismo e o turismo pedagógico/estudo do meio e outros tantos segmentos. O foco desta contribuição fundamenta-se na mais recente vedete, ou seja, o “Turismo Receptivo Contemporâneo Rural Familiar de Base Comunitária-TRCRF-BC”. Infelizmente, ainda não temos experiências precursoras do turismo receptivo rural familiar de base comunitária, temos apenas, como plano de ação o Estudo do Meio que data da década de 60, cujo idealizador deste projeto ímpar, foi o Prof. Domingos de Toledo Piza (1.965).

Assim, estes seriam os principais interesses ou as atividades mais significativas que norteariam e incrementariam o turismo receptivo contemporâneo segmentado interiorano: Turismo Pedagógico ou estudo do meio/ Arquitetura / Urbanismo / Paisagismo / Agricultura / Jardinagem / Antropologia / Arqueologia / Arte Artesanato / Folclore / Biologia Marinha / Botânica / Caminhada / Campismo / Canoagem / Cavalgadas Ciclismo / Conservação e Impactos Ambientais / *Rafting* / Cavernas / Excursões Culturais / Expedições Científicas / *Day Camp* / Esportes / *Shows* / Eventos / Feiras / Exposições / Fotografia / História / Fazendas / Hotéis Fazenda / Montanhismo / *Mountain Bike* / Observação de Animais: Aves, Baleias, Primatas etc. / Parques Nacionais / Pescarias - Água Doce e Mar / Pintura, Escultura / Monumentos / *Trekking* / Viagens Ferroviárias / Reflorestamento / Estudos do Meio em geral, Apicultura, Minhocários, O processo do ou a da colheita de Cereais/ Colheitas de uva, figo, morangos, trigo, soja, feijão, milho, e demais tipos de eventos, etc.

TURISMO RECEPTIVO REGIONAL E HOSPITALIDADE

O turismo receptivo regional (interiorano) tem duas grandes vertentes que necessitariam de uma exploração profissional, competente e definitiva. A decisão presente e as iniciativas estão sós no âmbito da iniciativa privada. A integração e coordenação de esforços ainda não atingiram o seu grau de maturidade empresarial. Temos sim, ações localizadas, em momentos sazonais do ano, onde algum iluminado tenta realizar um exercício prático para promover o turismo. Medidas oficiais são, via de regra, desvinculadas de um processo global. E este desinteresse manifesto, fica adiando a transformação do interior dos estados, com interesse turístico, no melhor centro de turismo receptivo ativo do país. Projetos, planos, investimentos prometidos, publicidade tímida, todos sucumbem na famosa descontinuidade político-administrativa. smj. Um fator de destaque importantíssimo a ser lembrado no turismo receptivo regional ou interiorano é a hospitalidade com que o turista ou visitante é distinguido.

O profissional de turismo, de modo geral, é um “ator” no tratamento e acolhimento dispensado ao visitante ou turista. A hospitalidade do povo do interior é cada vez mais qualitativa e quantitativa (embora esta potencialidade esteja latente em cada indivíduo ou não seja percebida), uma vez que a tendência é o desenvolvimento do turismo especializado. Esta nova tendência, do denominado *turismo segmentado ou especializado*, comprova esta qualidade no atendimento. O turismo receptivo contemporâneo segmentado ou especializado está modificando a vida das comunidades turísticas receptoras, sem a devida e adequada estruturação, planejamento e controles, de modo especial a nova vedete, o denominado “Turismo de Base Comunitária”. Embora a era da informação, a integração viabilizada pela internet, pelos sistemas operacionais e outras tecnologias interativas, ainda não está disponível para este produto Turismo de Base Comunitária.

Podemos definir turismo receptivo como o conjunto de ações, prestadores/fornecedores de serviços turísticos e atividades que compõe a infraestrutura de um núcleo ou pólo receptor (destino) para receber, acomodar e orientar o turista, hóspede ou visitante. É a arte da hospitalidade ou do bom acolhimento ou servir, assim temos os pressupostos da hospitalidade “DRRS -Dar-Receber-Retribuir e Servir”.

A hospitalidade, por sua vez, surge como novo campo de estudos e pesquisas no contexto geral do turismo, de modo pontual nos destinos

turísticos receptores da grande demanda. Camargo (2003, p. 19) define hospitalidade como:

Hospitalidade, do ponto de vista analítico-operacional, pode ser definida como o ato humano, exercido em contexto doméstico, público ou profissional, de recepcionar, hospedar, alimentar e entreter pessoas temporariamente deslocadas de seu habitat.

Já para Montandon, a hospitalidade é uma maneira de se viver em conjunto, regida por regras, ritos e leis. (2003, p. 132)

Uma nova tendência para o incremento e fortalecimento do turismo receptivo dos Estados, é a nova prática de se viajar no âmbito do país, com a nova postura emanada do Ministério do Turismo e demais órgãos do governo federal. Podemos afirmar que o interior dos Estados surge como o instrumento mais importante para a efetivação deste turismo receptivo segmentado ou especializado. A demanda turística deste segmento pode ser na direção da Capital para o interior e do interior para a Capital; do interior para o interior ou ainda, do interior para outros estados e vice-versa.

Fluxo da Hospitalidade e da Logística de Serviços no Contexto do Turismo Receptivo Rural de Base Comunitária

Figura 01



Fonte: O autor

Turismo Receptivo de Base Comunitária-TRBC

Hoje, o mundo vive um momento em que as inovações tecnológicas e as possibilidades de obtenção instantânea de informações estão alterando a maneira como as pessoas se comunicam, estudam, pesquisam, aprendem, relacionam-se e efetuam transações. É no turismo que ocorrem as maiores mudanças e inovações, entre elas os fundamentos no processo de implantação do Turismo Receptivo de Base Comunitária-TRBC, tendo como foco ou segmento o “Turismo Rural Familiar-TRF”.

Por outro lado, vemos a ausência quase que absoluta de uma política específica de planejamento, organização e controle para o desenvolvimento do turismo receptivo rural e rural familiar de base comunitária, municipal e regional, como norma ou prática eletiva. Desenvolver o turismo receptivo municipal ou o processo de interiorização e regionalização do mesmo, apenas pela via da improvisação e do esforço dos idealistas e sonhadores é uma forma desastrosa para todos os envolvidos no processo, de modo especial o novo segmento TRBC.

A forma como os residentes manifestam sua percepção e como recebem ou acolhem os turistas ou visitantes é, geralmente, influenciada pela sua forma sócio-cultural, bem como pelo nível de mudança provocado pela implementação da atividade turística. Assim, para que o planejamento do turismo possa ser bem sucedido, é necessário garantir o envolvimento e participação dos residentes ou comunidade local dos destinos turísticos ou núcleos receptores específicos.

Assim, o turismo receptivo passaria a ser uma alternativa importante e, muitas vezes a única, no processo de desenvolvimento local e regional. Todavia, devemos nos conscientizar também que o desenvolvimento do turismo e o desenvolvimento social, não devem ser dissociados. A principal função do turismo não deve ser apenas comercial, mas a de satisfazer as outras necessidades da comunidade (culturais, educacionais, recreacionais (lazer) ou apontadas por esta. O número de visitantes também afeta a forma como os locais se relacionam com os turistas. Sabemos que quanto maior for o número de turistas, maior é o ressentimento sentido pelas comunidades locais. Entendemos que como resposta a estes problemas, deve procurar-se o envolvimento de pessoas das comunidades locais no desenvolvimento turístico e, ao mesmo tempo, levar a cabo projetos que

beneficiem as comunidades locais como um todo, e de modo específico o novo segmento do TRBC.

Portanto, compreender as percepções dos residentes relativamente aos impactos do turismo é fundamental para o planejamento, o desenvolvimento e o controle do mesmo. Devemos conhecer e identificar claramente as percepções dos residentes relativamente ao turismo receptivo rural, antes de qualquer tomada de decisão. Não se pode decidir em nome da comunidade de que o turismo é a alternativa mais adequada de desenvolvimento local ou regional.

Uma outra variável importante no planejamento do turismo são as percepções dos residentes sobre os novos projetos e o desenvolvimento de programas específicos, a serem implementados. A comunidade local precisa perceber e entender os benefícios que o turismo pode gerar e compreender, também, como minimizar os possíveis impactos causados. No tocante ao TRBC um dos controles importantes será dimensionar a verdadeira capacidade ou a carga receptiva de demanda, ou seja, quantos visitantes o local poderá atender ou suportar ao mesmo tempo, sob uma possível crise operacional neste destino.

A exploração da Hospitalidade e do Turismo Receptivo, como um todo, é uma questão de tempo. Temos, no momento, a definição da Política Estadual de Turismo para os Municípios eletivos no grau dos Municípios de Interesse Turístico-MIT's. Hoje, os MIT's ostentam, fortemente, sua própria política de desenvolvimento do turismo, apoiados com a atuação profissional dos Conselhos Municipais de Turismo-COMTUR's, para em seguida termos a esperada e sonhada "Política Municipal Regional de Turismo Receptivo" e o Turismo Rural amparado com programas e projetos, pontuais, do TRBC. Preocupa-nos muito a exploração e o desenvolvimento desordenado do turismo no interior e de modo especial sobre os impactos socioculturais do mesmo. A ausência de um planejamento específico para o desenvolvimento do turismo em que se contemple as questões ou temas centralizados na percepção dos residentes em relação aos turistas ou visitantes, faz com que, a médio prazo, tenhamos sérios conflitos entre a comunidade (os residentes) e os visitantes ou turistas. Assim, compreender as percepções dos residentes (comunidade) relativamente aos impactos do turismo é fundamental e necessário para o

planejamento e desenvolvimento do mesmo. A opção do turismo como uma das alternativas de desenvolvimento de um município implica em mudanças socioculturais e é preciso entender este processo, constatando-se a reação dos residentes face a esta opção e torná-los membros efetivos e permanentes deste processo. Poucos MIT's fundamentam esta questão com programas permanentes de “Conscientização Turística” ou de “Sensibilização” da comunidade, sobre a exploração do Turismo Receptivo no município, como uma das alternativas de desenvolvimento social, político, econômico, cultural e tantos outros.

Aqui cabe discutir qual a melhor metodologia a ser implementada nesse quesito de informar e “convencer” a comunidade da importância do turismo para o município, região e a comunidade. Quais os benefícios que retornam à comunidade? A reestruturação ou a reengenharia do TRBC precisa ser implementada também, para fortalecer o turismo receptivo convencional e acenando para a implementação do turismo receptivo segmentado ou especializado, objeto desta contribuição. As potencialidades turísticas do interior são competitivas, a promoção e a venda deste produto são competência primária do Estado, dos Municípios e, em terceiro lugar, do Agente de Viagem (agências de turismo).

O Interior do Estado é rico em tudo. Suas potencialidades turísticas, assim denominadas, podem ser a alavanca para a saída da crise em que a maioria das Prefeituras se encontram.

O Turismo Receptivo Municipal Regional organizado, planejado, estruturado e politizado (pode ser a única saída) vai depender única e exclusivamente da “decisão política” de todos os níveis (federal, estadual e municipal). A iniciativa privada, via Agente de Viagens, está preparada para comercializar plenamente as ricas potencialidades turísticas do interior, no âmbito regional, estadual, nacional e internacional-RENI.

Podemos concluir que, de modo geral, a maioria dos Estados ainda não sabem se valorizar e se vender como destinação turística; não “descobriram” ainda a mais rentável alternativa de desenvolvimento social, político, cultural e econômico, beneficiando todos os Municípios ou Regiões com vocação/potencialidade turística. Estamos diante de uma realidade palpável. Entendemos que, hodiernamente, os destinos turísticos que disponibilizarem mais rápida e eficazmente informação (acessibilidade),

conhecimento, hospitalidade (acolhimento) e conteúdo no momento de decisão de compra do agente intermediário/cliente, terão vantagem qualitativa e quantitativa em relação à concorrência interna e externa.

Neste contexto, segue um ponto de vista denominado **Turismo Receptivo sob a “Ótica de um Agente de Viagens.” (Por: J.J. Ayres Jr. (Bel. em Turismo e 40 anos como Agente de Viagens-SP).**

“O Turismo Receptivo, apesar de frequentemente não receber a devida atenção, é na verdade o grande gerador de renda dessa indústria, na medida que é ele que vai definir quanto cada turista gasta em cada lugar ou destino. Agora vou tentar mostrar, como eu, agente de viagens, que estou aqui, longe de vocês, atendendo um cliente na minha, vejo o turismo receptivo aí de sua cidade ex. Indaiatuba-SP. Em primeiro lugar, por mais óbvio que possa parecer, eu não vendo passagens, pacotes, hospedagem, etc., eu vendo “expectativa”, eu vendo “sonhos” ... e isso para mim é um grande problema... Problema esse agravado não só pela intangibilidade do que meu passageiro espera, como também porque não sei muito bem o que vocês farão com ele quando chegar em Indaiatuba-SP! Para aumentar minhas chances de sucesso, a operação de meu negócio preconiza que eu tente obter de meu cliente o maior número possível de informações de seus “desejos” e para isso, tanto as metodologias quanto a experiência de minha equipe ajudam a fazer uma lista do que ele espera, com relação no mínimo a:

— Como chegar aí

Na maioria das vezes ainda, há mais duas coisas:

— Como hospedar-se

— Como alimentar-se.

E dependendo do caso uma quarta:

— Como contribuir com o bom resultado da atividade que o levou a fazer essa viagem.

Reparem que por enquanto, tento descobrir apenas o que ele “quer”, sem sabermos exatamente o que ele “pode”!!!!!! Aí é que a coisa começa a complicar, esse “pode” tem tantas variáveis, desde as mais simples como objetivo da viagem, tipos de transporte disponíveis, preços, horários, meios de hospedagem, clima, acompanhantes, preferencias pessoais, até

algumas mais complexas como saúde, idade dos passageiros, documentação necessária, exigências, sejam elas legais, financeiras, ambientais, etc, etc, etc... Creio que esse panorama é suficiente para que vocs percebam que quando o passageiro entra na minha loja e diz querer ir para tal lugar, é só o início de um longo processo, mas que precisa ser cumprido muito rapidamente sob pena da venda não se concretizar”.

Aspectos do Programa de Sensibilização da Comunidade a respeito do: “Turismo” em Indaiatuba-SP? (uma proposta modelo basilar)

“Hoje fala-se muito da importância do “turismo”. No Brasil virou uma febre! Mas que tipo de “turismo”? Quem faz o turismo receptivo local acontecer? O “Turismo”, como nos é vendido, tem algum significado? O que cada pessoa ou indivíduo entende por “turismo”? E as nossas Autoridades como interpretam este “turismo”? Como, quando, quem e para que fazer do turismo receptivo um bom negócio ou uma maneira de apenas ganhar dinheiro? A comunidade de Indaiatuba tem consciência deste grande negócio, denominado Turismo? ou Turismo Receptivo? Tudo o que está acontecendo no Brasil e em especial em Indaiatuba, é uma tentativa de se explorar o denominado Turismo Receptivo Contemporâneo em grau de extrema profissionalização e competência. O Turismo Receptivo Contemporâneo-TRC é a essência da vocação de uma localidade de interesse turístico e Indaiatuba-SP tem todas as potencialidades e possibilidades, a serem descortinadas. O Turismo Receptivo de Indaiatuba, já desponta como um grande destino turístico, focado nos roteiros da gastronomia, da uva, do vinho, do artesanato e do Turismo Receptivo Rural Familiar de Base Comunitária-TRRFBC. e doravante, também no Turismo de Negócios e de Eventos. A comunidade precisa saber, conhecer e participar deste momento histórico e fundamental para a efetivação do Turismo Receptivo de Indaiatuba, como o melhor negócio para todos!

Todavia, o TRC, em primeiro lugar, deve sempre contemplar a comunidade que a habita, a comunidade que investiu nas melhorias e nas condições de viver bem. Desta forma, a exploração do TRC sem respeitar os seus habitantes é negar a essência do turismo receptivo, ou seja, a arte do bem receber e acolher com cordialidade os visitantes, e, compartilhar o que a Cidade tem de melhor a oferecer. Esta coluna procurará, também, informar e esclarecer com dados técnicos a respeito dos elementos Básicos

do Turismo Receptivo Contemporâneo-TRC, pois sabemos que o Setor Turismo, também considerado como atividade econômica, portanto, um bom negócio, estrutura-se baseado em três elementos:

- a. O mercado de origem dos turistas/visitantes (Turismo Emissivo);
 - b. O fluxo de deslocamento dos turistas/visitantes (acessibilidade) e o
 - c. O mercado receptor (Turismo Receptivo) ou seja, o destino dos turistas, visitantes, excursionistas, viajantes, romeiros, muchileiros....etc.
- Sobre qualquer um desses segmentos a ação dos órgãos públicos e privados se faz necessária. Os objetivos fundamentais dessa ação seriam o aproveitamento das reais potencialidades do município e da região, a ordenação dos fluxos turísticos, buscando a preservação de seu patrimônio e a maior competitividade na concorrência pela captação da demanda.
 - Além disso, sabemos também que o TRC modifica a Paisagem Natural, Urbana, Econômica, Social e Psicológica e quando não devidamente planejada, estruturada e ordenada, seu desenvolvimento poderá comprometer para sempre o equilíbrio ecológico, o patrimônio natural, a paz, harmonia, hospitalidade, a tranquilidade e a cordialidade da comunidade.
 - Por tudo isso, a definição de uma Política Municipal de Turismo (via Plano Diretor de Turismo-PDTur) torna-se imperiosa e fundamental para um município que pretende desenvolver e dimensionar o Potencial Econômico, Cultural e Social desta atividade, como alternativa de seu pleno desenvolvimento (econômico, social, cultural, turístico e político)”.

Nota: Os turistas e os munícipes encontram dificuldades no tocante a entender o papel do Empresário Agente de Viagens, pelas denominações existentes (quem seria o verdadeiro): Agência de turismo, Agência de viagens e turismo, Agência de viagens, operadora turística, operadora de turismo receptivo, Agência de turismo com frota própria, “Tour Operator”, Agência de cruzeiros, Agência operadora do Estudo do Meio.

(Este seria Modelo Básico de Circular/folhetim para a comunidade e nos treinamentos...).

Hoje, o turista (passageiro, excursionista, usuário, viajante, visitante, cliente, demanda, consumidor...) é mais exigente. As possibilidades de escolha e seleção estão mais ampliadas e o empresário está ciente de suas limitações de acompanhar a evolução dos negócios. Este tipo de situação não é inédito no Brasil. Já ocorreu, por exemplo, anteriormente com os empresários ligados à revenda de veículos. Estes empresários sentiram, a certa altura da evolução de seus negócios, que não bastava o proprietário de uma “revenda autorizada” vender um automóvel ou caminhão, mas eram necessários outros elementos para a efetivação dessas mesmas vendas. Porém, neste caso, tão logo a situação foi identificada, receberam, de imediato, a proteção e a tutela dos fabricantes ou montadoras, aos quais estavam ligados. Entretanto, os empresários ligados ao turismo não têm e não sabem a quem recorrer, hoje em dia. Neste caso, o poder público municipal, por sua vez, nada ou quase nada pode fazer. Pois, falta-lhe um pouco de tudo.

Por outro lado, as promoções levadas a efeito pela municipalidade, deixam de ser um elemento ativador das correntes turísticas para se transformar num evento de promoção social, pois uma promoção turística deve motivar suficientemente as pessoas para que se desloquem de seu horizonte de origem para o local onde está ocorrendo o fato. Mas, na grande maioria das vezes, o que se observa é que esses eventos são circunscritos ao município, não provocando, adequadamente, o deslocamento de turistas. Não podemos duvidar da intenção dos organizadores e promotores; ao contrário, acreditamos que tudo seja feito dentro dos melhores propósitos e espírito cívico. Entretanto, sem dúvida alguma, esses acontecimentos, na maioria das vezes, são planejados e executados aleatoriamente, não cumprindo sua finalidade básica – o desenvolvimento e o incremento do turismo.

Se por outro lado, o empresariado sofre de suas limitações em conseguir acompanhar a evolução dos negócios, e, por outro ainda, o poder público acha-se quase incapacitado para oferecer assistência mais efetiva, o lógico seria esperar uma conjugação ou somatória de esforços no sentido de solucionarem o problema comum. Porém, isso também não ocorreu e não ocorre, quer por falta de visão, quer por falta de iniciativa de ambos os lados, na maioria das vezes. O ideal seria a união dos poderes público e privado, por meio de qualquer forma técnica e/ou jurídica viável, fazendo com que dessa união surja a “fórmula” capaz e de grande efetividade no tratamento das coisas do turismo receptivo municipal ou do turismo receptivo do interior.

QUALIDADES DOMINANTES DO TURISMO RECEPTIVO CONTEMPORÂNEO INTERIORANO

O Turismo Receptivo Contemporâneo Interiornano-TRCI de São Paulo tem duas grandes vertentes que necessitariam de uma exploração profissional, competente e definitiva. A decisão presente e as iniciativas estão só no âmbito da iniciativa privada. A integração e a coordenação de esforços ainda não atingiram o seu grau de maturidade empresarial. Temos ações localizadas, em momentos sazonais do ano, onde algum iluminado tenta realizar um exercício prático para promover o turismo. Medidas oficiais são, via de regra, desvinculadas de um processo global. E este desinteresse manifesto fica adiando a transformação do interior do estado de São Paulo, o melhor centro de turismo receptivo do país. Projetos, planos, investimentos prometidos, publicidade tímida,... todos sucumbem na famosa descontinuidade político-administrativa. Um fator de destaque importantíssimo a ser lembrado no turismo receptivo interiorano contemporâneo é a hospitalidade com que o turista ou visitante é distinguido. O profissional de turismo, de modo geral, é um “ator” no tratamento dispensado ao visitante ou turista. A hospitalidade do povo do interior é cada vez mais qualitativa e quantitativa, uma vez que a tendência é o desenvolvimento do turismo segmentado ou especializado. Esta nova tendência, do denominado *turismo segmentado ou especializado*, comprova esta qualidade no atendimento. O importante é que os eventos oriundos ou resultantes do turismo segmentado ou especializado estão modificando a forma tradicional de se explorar o turismo receptivo contemporâneo no interior do Estado.

O TURISMO EMISSIVO

O interior envia (embarca) turistas para todos os cantos do mundo, tanto para o turismo de negócios quanto para as viagens de turismo e lazer. Hoje, podemos afirmar que é o maior pólo concentrador de demanda turística para todos os segmentos: passagens aéreas nacionais e internacionais; locação de veículos; reservas de hospedagem; venda de cruzeiros marítimos; venda de pacotes turísticos nacionais e internacionais; a venda, cada vez maior, das viagens “a forfait” (viagens sob encomenda) tanto individualmente quanto em grupo (viagens de afinidade ou de incentivo). A relação

comercial assim compreendida, Capital x Interior sempre foi amistosa, e hodiernamente, não é mais carente de tecnologia e agilização na confirmação dos pedidos feitos pelas Agências de Turismo vendedoras. Todas as vendas e reservas acontecem de forma simultânea ou instantânea (*on line*).

Hoje, também podemos afirmar que o Interior de São Paulo é o esteio da indústria de viagens no país. Este mercado já está sendo cobiçado no exterior, dada a sua plena capacidade de geração de demanda. Temos a melhoria dos aeroportos, terminais rodoviários e acessibilidade. Por sua vez, a magistral reativação do Aeroporto Internacional de Viracopos em Campinas-SP-(VCP/CPQ) permitindo um salto qualitativo em quantitativo para as viagens aéreas.

Por outro lado, temos o turismo rodoviário, que movimentava uma indústria de viagens sem precedentes e sem controle estatístico. É o chamado “*turismo social*” ou “*dos domingueiros*”, que é uma forma de movimentar a economia dentro do próprio Estado além das viagens para os outros Estados. Precisamos integrar, urgentemente, o TRCI segmentado com a malha rodoviária do Estado, incentivando a demanda a se utilizar dos meios de transportes de ônibus, das linhas regulares, para acessarem os destinos turísticos receptivos consolidados pela rede do MIT’s. No passado a Embratur desenvolveu projetos de incentivo para a comunidade viajar pelo Brasil. Tinha, para o transporte aéreo, os pioneiros “VTD’s-Vôos de Turismo Doméstico”, em seguida, as empresas aéreas criaram e desenvolveram seus próprios produtos: A VARIG com seus famosos “Planos Tropicais de Turismo-PTT”, a VASP com sua qualidade tinha o programa “Brasil na Palma da Mão-BPM” e a Transbrasil o programa “ONA-Ônibus Noturno Aéreo”, sucesso absoluto, copiado hoje pela nossa inquietante “Azul Linhas aéreas”. Já para o segmento rodoviário, a Embratur criou e lançou um programa inédito e revolucionário o inesquecível “TDR-Turismo Doméstico Rodoviário”. Um “produto” único para as Agências de Viagens e Turismo, poderem vender viagens rodoviárias pelo Brasil, e fortalecer o Turismo do Interior, todavia, não teve o resultado operacional desejado. Hoje o Ministério do Turismo, o Estado de São Paulo, as Entidades representativas das Agências de Turismo, a Abrajat-SP, a Acadeia especializada e tantos outros apoiadores, poderiam em conjunto, reativá-lo com uma nova roupagem e fazer acontecer este mágico “TDR” para todos.

TURISMO RECEPTIVO CONTEMPORÂNEO – NOVAS TENDÊNCIAS OU NOVO PRODUTO TURÍSTICO

O produto turístico pode ser entendido como o “conjunto de benefícios que o consumidor busca em uma determinada localidade e que são usufruídos tendo como suporte estrutural um complexo de serviços oferecidos por diversas organizações”, conforme definição de Vaz (1999, p. 67).

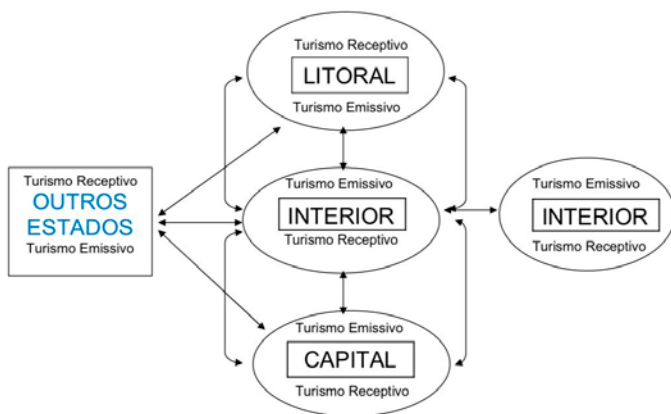
Por outro lado, o sistema de produção de turismo é composto por quatro pilares ou agentes básicos que são:

- a. Produtores/Fornecedores (meios de hospedagem, meios de transporte, locadoras de veículos, transportadoras turísticas, restaurantes e bares, centros de convenções, feiras e exposições, parques temáticos e ecológicos e demais serviços locais de apoio).
- b. Distribuidores/Prestadores de Serviços (Agências de Turismo – operadoras turísticas e operadoras turismo receptivo);
- c. Facilitadores (casas de câmbio, guias e monitores de turismo, despachante, serviços financeiros, animadores de turismo).
- d. Consumidores (Pessoa física ou jurídica): turistas, passageiros, viajantes, excursionistas, romeiros, clientes ou simplesmente “a demanda”.

O produto turístico, por sua vez, não pode ser visto, tocado ou fisicamente inspecionado antes da compra, mas tão somente durante o consumo. Este fato mostra e identifica que o consumidor é dependente da informação. Aqui entra a função fundamental das agências de turismo como intermediárias neste processo de compra e venda.

Estamos presenciando uma nova forma de se praticar e explorar o turismo. Um novo mercado está gerando esta nova tendência que é o denominado turismo segmentado ou especializado. A demanda por esta modalidade está crescendo de forma extremamente rápida e de forma a se firmar no mercado paulista. A exploração das potencialidades turísticas do Interior do Estado de São Paulo, teria as seguintes direções ou fluxos: Capital para Interior. Interior para Capital. Interior & Interior. Interior para Litoral. Litoral para Interior. Interior/Capital/Litoral. Litoral/Capital/Interior.

Figura 2 – Fluxo Operacional da Demanda do Turismo Receptivo Contemporâneo



Fonte: O autor (2025)

CONCLUSÃO

Hoje, o mundo vive um momento em que as inovações tecnológicas e as possibilidades de obtenção instantânea de informações de serviços turísticos, estão alterando a maneira como as pessoas se comunicam, estudam, pesquisam, relacionam-se e efetuam transações. É no turismo que ocorrem as maiores mudanças e inovações. É fundamental e necessário, para viabilizar este novo conceito de mercado de viagens, de modo especial no turismo receptivo rural e rural familiar de base comunitária, a presença de uma agência de turismo (operadora turística) especializada na organização, venda dos pacotes turísticos e devidamente integrada com os objetivos das prefeituras MIT's ou não, vocacionadas nestes 2 segmentos, que são complementares. A operação destes eventos (pacotes ou viagens), sempre salutar lembrar que, é atividade privativa de agência de turismo, devidamente legalizada e especializada. Mas, por outro lado, cabe às agências de turismo manter uma postura ética e profissional no tocante à prestação destes serviços especializados do turismo receptivo interiorano rural e rural familiar de base comunitária.

Assim, estas agências de turismo especializadas devem repensar novas estratégias de qualificação e capacitação profissional, ampliando a oferta de produtos e serviços, elegendo diferenciais que constituam as

bases do sucesso profissional das agências de turismo neste novo e forte mercado de viagens especializadas, no denominado turismo receptivo interiorano rural e rural familiar de base comunitária.

Por outro lado, vemos a ausência quase que absoluta de uma política específica de planejamento, organização e controle para o desenvolvimento do turismo receptivo municipal e regional, nestes dois segmentos, que, estão emergindo no interior de São Paulo e no Brasil também. Entendemos também que promover/divulgar e vender, estes segmentos apenas pela via da improvisação, modismo e do esforço dos idealistas, abnegados e sonhadores, é uma forma desastrosa (“irresponsável e perigosa”) para todos os envolvidos no processo.

A operadora turística (agência de turismo) precisa receber o produto acabado e pronto para ser divulgado e consumido, e, cabe a cada Municipalidade MIT ou não, escolhida para explorar estes dois novos segmentos. A municipalidade, via setor do turismo, deve criar uma força tarefa (ou elaborar um plano ou projeto...), de curto e médio prazo, para organizar (estruturar), planejar, controlar, preparar a mão de obra qualificada.

Esta fase deve participar a comunidade envolvida (protagonista), vários setores da Municipalidade, o COMTUR, a associação comercial, associações de bairros, a imprensa especializada (Abrajet), entidades classistas (Abav-SP, Aviesp, AVIRP, Braztoa...) as Operadoras Turísticas interessadas.

REFERÊNCIAS

ABAV-CN, Guia Empresarial. São Paulo: Abav, 2001.

ACERENZA, M. A. Agencias de Viajes – Organización y Operación. México: Editorial,

DENCKER, A.F.D.; BUENO, M.S. (Orgs.) Hospitalidade: Cenários e Oportunidades. São Paulo: Ed. Thomson, 2003.

MULLER, A. R. Componentes da Estrutura da Personalidade. São Paulo: Avulso, 1968.

PAGE, S. J. Transporte e Turismo. Porto Alegre: Bookman, 2001.

PEARCE, P. L. (Orgs.). Turismo Global – A Relação entre Residentes e Turistas. 2ª. Ed. São Paulo: Senac, 2002, cap. 8, p. 145-164.

PEARCE, P. L. (Orgs.). Turismo Global – A Relação entre Residentes e Turistas. 2ª. ed. São Paulo: Senac, 2002, cap. 8, p. 145-164.

PELIZZER, H. A. Turismo e Educação – Um Processo Informal de Ensino e Aprendizagem. São Paulo: Artigo, 2018. (no prelo).

PIRES, Wweton. Impactos sócios-culturais do turismo sobre comunidades receptoras. Caderno virtual de turismo, No.13. Instituto virtual de Turismo (IVT) UFRJ. Rio de Janeiro. REVISTA Turismo em Números. São Paulo. Ano 4. Edição No. 40/2005–Artigo. p. 24 e 25.

TURISMO EM ANÁLISE. São Paulo: Eca/USP, maio de 1982, v.3, n-1, pág.72-82. Artigo do Prof. Domingos Toledo Piza.

Trillas-Série Turismo, 1997.

TURISMO EM ANALISE. São Paulo: Eca/USP, maio de 1982, v.3, n-1, p. 72-82.

LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Danna Paola González Corona¹
Pamela Tonatzin Romero Pérez²

INTRODUCCIÓN

La Investigación Acción Participativa (IAP) supone y exige una serie de tareas previas, que deben realizarse antes de iniciar el trabajo propiamente dicho. Si así no se hiciere, la misma investigación participativa estaría viciada de “no participación”. Imponer una investigación participativa a la gente, como a veces se hace, es negar la esencia, lo sustancial de la participación. Las principales cuestiones previas que hay que resolver antes de aplicar la IAP son de naturaleza muy variada, dependiendo de una serie de factores o circunstancias condicionantes (Ander-Egg-1990, p. 5)

Esta investigación tuvo como objetivo identificar los factores que influyen en la falta de lenguaje y desarrollo de un grupo de 5 alumnos de etapa inicial en la Fundación Milka y Lumardi. Para llevar a cabo esta investigación, se realizaron visitas presenciales con el fin de obtener respuestas precisas y luego generar propuestas en beneficio de lo encontrado.

Como interventoras-investigadoras educativas, se llevó a cabo un diagnóstico participativo y se realizaron actividades para identificar el problema principal, posterior a eso, se comenzó con la elaboración de un proyecto de intervención. El tema central abordado fue la falta de material didáctico el cual puede limitar las oportunidades de aprendizaje, pero durante el análisis se determinó que también había una falta de disposición y apoyo por parte de los padres de familia hacia sus hijos, así como una escasez de recursos económicos y falta de creatividad para impulsar el desarrollo lingüístico, que delimita la implementación de estrategias efectivas para fomentar el desarrollo lingüístico.

¹ Universidad Pedagógica Nacional Unidad 131, Hidalgo.

² Universidad Pedagógica Nacional Unidad 131, Hidalgo.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La siguiente investigación se desarrolló en la fundación Milka y Lumardi “amor constante” ubicada en Pachuca de Soto Hidalgo en México, fundada en agosto del año 2013 por el director Martin Rojas Gaviño y la terapeuta de lenguaje y representante legal Ana María González, creada con el objetivo de satisfacer necesidades de algunas discapacidades como personas con parálisis cerebral, deficiencia intelectual y síndrome de down. Los docentes, psicólogos y terapeutas de lenguaje, brindan terapia psicomotriz, ocupacional, de lenguaje, psicológica, atención médica y actividades recreativas; del mismo modo, se ofrecen talleres y pláticas a padres de familia orientadas con su relación, trato y desarrollo de los alumnos, atendiendo a una población entre los 4 y 57 años de edad dividiéndolo en 3 etapas para esta población, como lo son; calidad de vida, vida independiente y vida laboral.

La investigación-intervención se centró en un grupo de educación inicial compuesto por un total de 5 alumnos de edades comprendidas entre los 4 y 9 años.

METODOLOGÍA IAP Y DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO

Para la realización de esta investigación se utilizó la metodología IAP y según Ander- Egg, (1990) “la IAP surge como nueva propuesta metodológica, dentro de un contexto caracterizado por una variada gama de preocupaciones teóricas y prácticas que inciden en la búsqueda de nuevas formas de intervención e investigación social.” Con la IAP, investigar es estudiar una realidad con el fin de resolver problemas que son relevantes para un determinado grupo o colectivo que tiene el propósito o deseo de superarlos” (pp. 11-17)

Etapas del diagnóstico participativo

Se desarrollaron los cinco pasos del diagnóstico participativo utilizando un modelo en el que el diagnóstico se realiza en una organización popular o comunidad; la responsabilidad para ejecutar el diagnóstico está en las investigadoras o equipo promotor y este equipo de trabajo está constituido por algunos miembros de la organización o comunidad con colaboradores externos. (Astorga y Van Der Bijl, 1991). Asimismo, men-

cionan que el diagnóstico participativo es “una investigación en donde se describen y explican ciertos problemas de la realidad para intentar su posterior solución, y en donde la organización y sistematización son fundamentales” (p. 138).

Estas cinco etapas constan de:

1. Identificación del problema
2. Elaboración del plan diagnóstico
3. Recoger Informaciones
4. Procesar y analizar la información
5. Socialización de resultados

Técnicas de recolección de datos

Se realizó una selección de técnicas que nos permitieron obtener la información necesaria para el proceso y desarrollo de esta investigación. Nosotras optamos por utilizar cuatro técnicas diferentes las cuales fueron: entrevistas estructuradas, entrevistas a profundidad, lluvia de ideas y observación, con el propósito de ampliar nuestra investigación y que tuviera una evolución de manera positiva.

Las entrevistas estructuradas, nos ayudaron a saber la opinión de los participantes como mencionan Taylor y Bogdán “El investigador lleva a cabo una planificación previa de todas las preguntas que quiere formular. Prepara un guión con preguntas realizado de forma secuenciada y dirigida”. Al contrario, con la entrevista a profundidad los autores Taylor y Bogdán, a este respecto, “entienden la entrevista a profundidad como reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal y como las expresan con sus propias palabras” es una conversación directa de la que puedes recuperar mucha información.

Para poder conocer más acerca de las problemáticas realizamos una lluvia de ideas que según Astorga y Van Der Bijl (1991) “es una técnica para poner en común las opiniones o conocimientos que cada uno de los participantes tiene sobre un tema. Nos permite llegar colectivamente a conclusiones o acuerdos comunes.” De esta forma se llegó a la recolección de toda la información de varias personas que trabajan en la fundación.

Como complemento, también se utilizó la observación que mencionan Astorga y Van Der Bijl (1991) “observa los hechos y acontecimientos a través de todos los sentidos. La observación nos permite recoger o comprobar informaciones en un contacto directo con la realización”.

Además de ello, se realizó una cartografía que permitió expandir el análisis de las problemáticas que se desarrollaban.

Síntesis interpretativa:

Con ayuda de los docentes, alumnos y padres de familia se llevó a cabo la realización de la técnica de mapas vivos o cartografía en donde se menciona como problemática principal la falta de material didáctico ya que los alumnos son los principales afectados, además de ello también se ilustró la falta de transporte, así como penúltima problemática se mencionó y se ilustró la falta de apoyo por parte de personal educativo, incluso como voluntariado.

Finalizando así la aplicación de esta metodología ,se obtuvieron distintos problemas, entre los cuales plasmaron la falta de un área de juegos, ya que no hay juegos para ellos, sólo deben quedarse observando a los que si pueden pues algunos de ellos están en sillas de ruedas, en la cancha no hay porterías ni canchas de basquetbol y la fundación tiene un equipo de futbol y no tienen donde entrenar, y además de eso están debajo del sol, en cuestión de comedor no tienen el suficiente mobiliario para tener a los alumnos tranquilos comiendo ahí ya que no hay suficientes mesas ni sillas, todo esto fue lo que se consideró como problemáticas en la fundación por parte de los integrantes de la misma, al final se evaluó la actividad por parte de los alumnos y docentes que nos acompañaban y sus evaluaciones fueron que todos se fueron satisfechos porque supieron identificar necesidades de la fundación.

Recursos implementados durante la investigación

Como recurso humano principal en este trabajo fue la participación de las interventoras Pamela Tonatzin Romero Pérez y Danna Paola González Corona, de igual manera, reconocer la disposición del grupo de trabajo como lo fue el grupo de etapa inicial y docentes de la institución. En cuanto a los recursos materiales, se hizo uso de una variedad de materiales y herramientas para llevar a cabo las actividades planificadas. Estos

incluyó; hojas de colores, bolígrafos, papel cascarón, plumones, cartones, fomi de colores, hilo, aguja, silicón, pegamento, tijeras, y tapas de plástico recicladas, entre otros.

Además de los recursos materiales, se hizo uso de recursos tecnológicos como computadoras, acceso a internet y páginas web relevantes para la investigación.

Identificación del problema

En esta fase del diagnóstico recuperando a Astorga y Van Der Bijl (1991), nos mencionan que, “partimos de una situación irregular o problemática que necesita ser cambiada. Para ello es necesario conocer el problema. Las experiencias y sentimientos que expresa la población acerca de sus problemas, ya que constituyen la materia prima para el diagnóstico” (p. 138). Referente a esto por medio de una charla con el equipo de trabajo de la fundación se identificaron los siguientes problemas.

1. Falta de apoyo por parte de los padres de familia.
2. Escasez de material didáctico.
3. Falta de transporte.
4. Escasez de mobiliario como sillas y mesas.
5. Problemas con una zona de papelería.
6. Falta de áreas verdes y juegos para niños en silla de ruedas.
7. Más zonas de esparcimiento en donde se ubique la fundación.
8. Falta de practicantes y participación de universidades.
9. Problemas de comunicación entre personal docente y administrativo.
10. Falta de organización en los eventos escolares.
11. “Problemas en el desarrollo del lenguaje oral y el aprendizaje de los niños”

Referente a estas problemáticas, nos menciona Astorga y Van Der Bijl (1991). A partir de una comprensión del problema formulamos una serie de ideas concretas para la acción. De esta manera el diagnóstico se ha creado para que decidamos colectivamente las soluciones a nuestros problemas. Finalizando la charla con los docentes, preguntamos cual sería para

ellos el problema más importante de tratar, ya que nos debíamos enfocar a un sólo problema. Referente a esto ellos seleccionaron “Problemas en el desarrollo del lenguaje oral y el aprendizaje de los niños”.

Pregunta de investigación

Para este momento de la investigación, se decidió no asistir a la institución y comenzar formulando una pregunta de investigación basada en los resultados y análisis de nuestro diagnóstico participativo. Teniendo esto en cuenta, nuestra pregunta de investigación:

¿Cuáles son los factores que obstaculizan el desarrollo del lenguaje oral y el aprendizaje en los niños del grupo de etapa inicial en la Fundación Milka y Lumardi “Amor constante” en el año 2023?

Objetivo General de la investigación

Asimismo, nuestro objetivo general se enfocó en lo siguiente:

Analizar los factores que obstaculizan el desarrollo del lenguaje oral y el aprendizaje en los niños del grupo de etapa inicial en la Fundación Milka y Lumardi “Amor constante” en el año 2023, para generar un proyecto que dé respuesta a esta problemática de manera participativa.

Tomar decisiones

Continuando con ello y ya presentados los resultados del diagnóstico participativo Astorga y Van Der Bijl (1991) manifiestan que “finalmente llega la hora de tomar decisiones en donde se aclara si los resultados explican suficientemente nuestro problema. Además, llega el momento de decidir: ¿Qué debemos hacer para enfrentar el problema?” (p.152). Para esto durante la socialización de resultados volteamos la mirada de nuevo a nuestra pregunta de investigación la cual fue: ¿Cuáles son los factores que obstaculizan el desarrollo del lenguaje oral y el aprendizaje en los niños del grupo de etapa inicial en la Fundación Milka y Lumardi “Amor constante” en el año 2023?, les preguntamos si creían qué de acuerdo a lo expuesto se respondía esta interrogante, nos mencionaron que sí y que de los dos ámbitos ubicados en la tabla de categorías les gustaría que incidiéramos en la realización de material didáctico para el desarrollo del lenguaje oral

y el aprendizaje ya que una maestra mencionó que le ayudaría mucho en el salón de clases con los niños.

Elaboración de un programa o proyecto

Para comenzar en esta etapa se necesita comprender que como plantea Ander-Egg (1990), cuando ya se sabe lo «qué pasa», sobre esos datos e informaciones hay que proceder a generar soluciones, o sea, decir «qué se va a hacer». Esta respuesta, en algunos casos, puede traducirse en la elaboración de un programa o proyecto, en otros simplemente se trata de organizar un conjunto de actividades o la prestación de un servicio, hay que establecer **prioridades** y hay que escoger **alternativas**.

Con base en lo dicho nos enfocamos en realizar un proyecto que ayudara a uno de los factores encontrados en este caso “la realización de material didáctico para el desarrollo del lenguaje” con ayuda de la metodología de Ander -Egg de su libro como elaborar un proyecto o programa desde la IAP, donde menciona una serie de pasos que se desarrollan a continuación.

PROYECTO DE INTERVENCIÓN “JUGUEMOS A APRENDER” NATURALEZA DEL PROYECTO

La naturaleza de este proyecto de intervención que se elaboró sobre “Juguemos a aprender” con el objetivo de diseñar y realizar materiales didácticos que contribuyan a un mejor desarrollo y avance en el lenguaje del grupo de etapa inicial en la Fundación Milka 2023. Además de realizar un taller donde los docentes logran identificar cómo ayuda el material didáctico para una buena implementación de estrategias en sus clases, todo esto con el propósito de proporcionar actividades que los ayudaran con el proceso y desarrollo del lenguaje en los niños para un mejor desempeño escolar.

ORIGEN Y FUNDAMENTACIÓN

El proyecto de intervención que se desarrolló surgió a partir del diagnóstico participativo realizado en el grupo de etapa inicial de la Fundación Milka 2023, ubicada en Pachuca de Soto, Hidalgo. El objetivo

principal del proyecto de investigación se enfocó en los obstáculos que afectan el desarrollo del lenguaje oral y el aprendizaje en los niños. Tras analizar las categorías de análisis obtenidas en el diagnóstico, se reconoció que uno de los factores clave que influye en esta problemática es la falta de material didáctico. Con esta información, se tomó la decisión de focalizar el proyecto de intervención en este factor, con el propósito de brindar a los maestros y estudiantes la oportunidad de utilizar recursos educativos apropiados. El proyecto tuvo como objetivo promover el uso del material didáctico y resaltar la importancia de integrar este tipo de actividades en la planificación de los maestros. Se buscó proporcionar herramientas pedagógicas adecuadas que estimulen el desarrollo del lenguaje oral y faciliten el proceso de aprendizaje de los niños. Mediante la implementación de este proyecto, se esperaba mejorar la calidad de la enseñanza y favorecer el desarrollo integral de los niños, brindándoles oportunidades para explorar, experimentar y aprender de forma activa y participativa.

A raíz de lo encontrado se planteó la siguiente pregunta de intervención:

Pregunta de intervención

¿Cómo contribuir con materiales didácticos a un mejor desarrollo visomotor y de lenguaje de los niños del grupo de etapa inicial en la Fundación Milka en el año 2023? **Objetivo General de la Intervención**

El objetivo planteado para el proyecto pretendiendo plasmar lo que busca lograr es el siguiente:

- Diseñar materiales didácticos que contribuyan a un mejor desarrollo y avance en el desarrollo visomotor y de lenguaje de los niños del grupo de etapa inicial en la Fundación Milka en el año 2023?

Objetivos Específicos

- Elaborar material didáctico que estimule el desarrollo del lenguaje y las capacidades visomotoras del grupo de etapa inicial, captando su atención y promoviendo la interacción activa durante las actividades.

- Maximizar la comunicación y la participación de los niños a través del uso de los materiales didácticos.
- Motivar a los padres de familia y docentes para que participen activamente en la elaboración de materiales didácticos, generando recursos que sean del agrado de los alumnos y que fomenten su interés y desempeño en el aprendizaje.

Destinatarios o beneficiarios

Este trabajo lo realizaron Danna Paola González Corona y Pamela Tonantzin Romero Pérez estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131 Hidalgo de la Licenciatura en Intervención Educativa del segundo semestre, responsables de la realización de estas actividades, y con la colaboración de cinco alumnos y tres docentes del grupo de etapa inicial en la fundación Milka y Lumardi.

ACTIVIDADES Y TAREAS

Para concluir nuestras actividades y sin afectar los tiempos de docentes y alumnos, decidimos realizarlo a través de sesiones organizándolo de la siguiente manera:

Sesión 1.- ¿Cómo elaborar material didáctico?

Se proporcionó material visual a los docentes y padres de familia con la finalidad de que aprendan a realizar materiales didácticos o manualidades que ayuden a la estimulación del lenguaje y también al desarrollo, considerando no afectar los recursos económicos de cada uno de ellos, se les brindaron tutoriales donde la mayoría de los materiales son reciclados para así garantizar su elaboración.

Sesión 2.- Diviértete y aprende las vocales

Para esta segunda sesión se colocó un material didáctico realizado anteriormente por las investigadoras-interventoras y se le pidió a cada uno de los alumnos que lo jugaran de manera individual, la actividad consistió en armar un rompecabezas, el cual una pieza tenía la vocal y la otra pieza un animal u objeto que iniciara con esta misma, para así lograr la identificación, memorización y pronunciación correcta.

Sesión 3.- Las emociones y los colores

Se realizó una tercera actividad la cual tenía como finalidad la identificación de los colores, el orden y el conocimiento de sus emociones.

Esto lo realizamos asistiendo de manera presencial y colocando un material didáctico el cual se realizó previamente. Con apoyo de cada uno de los estudiantes y siendo dirigido por las investigadoras-interventoras, durante la actividad se les pidió que fuera de manera ordenada.

Colocamos 6 emociones, dejando así una base del lado derecho y una del lado izquierdo, así como una emoción elevada que debían desprender y unirla de un lado a otro para así poder reconocer los colores y las emociones

SOCIALIZACIÓN DE RESULTADOS

Los resultados encontrados en esta investigación-intervención fueron gracias a la buena organización y cooperación de ambas partes (colaboradores-interventoras) en donde fue posible identificar una problemática en común, se elaboró un proyecto de intervención que consistió en la realización de “Material didáctico para la estimulación del lenguaje ” que tuvo como objetivo ayudar al desarrollo visomotor y de lenguaje de los niños. Además de un taller “¿Cómo crear material didáctico?” para ampliar las estrategias didácticas con ayuda de material didáctico para docentes de la fundación Milka y Lumardi. Con base a esto, los docentes ampliaron su panorama consiguiendo como resultado avances en el desarrollo de lenguaje en los niños de etapa inicial.

Evaluación

A lo largo del desarrollo de cada sesión se tuvieron pláticas donde cada uno de los docentes quienes aportaron su opinión permitiendo expresarse de manera libre, con la finalidad de tomar consejos, por lo que en cada actividad se brindó una rubrica donde ellos podrán evaluar el avance de cada alumno, además de igual manera se evaluó el cómo consideraban el impacto de este proyecto que se desarrolló dentro de sus instalaciones y en un espacio determinado mencionar si consideraban realmente el material como un recurso que les funcionara para las nuevas generaciones que ingresen al salón de etapa inicial.

RESULTADOS

Ya con la obtención del material que realizamos, se convocó a los docentes para revisar y discutir los resultados, como plantean, Astorga y Van Der Bijl (1991) “mediante esta reunión reconstruimos el proceso del diagnóstico, presentamos los resultados, discutimos el problema del diagnóstico y formulamos conclusiones” (p. 152). Para esto con ayuda de los docentes y alumnos del grupo de etapa inicial, realizamos una reunión el día nueve de mayo con el propósito de mostrar a los docentes la información recabada durante ese tiempo, ellos mencionaron que íbamos bien y que era muy interesante lo que hacíamos.

Los resultados encontrados en esta investigación-intervención fueron gracias a la buena organización y cooperación de ambas partes (docentes-interventoras) en donde fue posible identificar una problemática en común, se elaboró un proyecto de intervención que consistió en la realización de “Material didáctico para la estimulación del lenguaje” que tuvo como objetivo ayudar al desarrollo visomotor y de lenguaje de los niños. Además de un taller “¿Cómo crear material didáctico?” para ampliar las estrategias didácticas con ayuda de material didáctico para docentes de la fundación Milka y Lumardi. Con base a esto los docentes ampliaron su panorama consiguiendo como resultado avances en el desarrollo de lenguaje en los niños de etapa inicial.

CONCLUSIONES

Al concluir la presente investigación-intervención nos encontramos con diferentes obstáculos entre ellos los tiempos y los recursos, para nosotras como investigadoras-interventoras este trabajo nos ayudó a darnos cuenta que hay maneras de realizar material didáctico y emplearlo para la enseñanza de actividades en niños, gracias a la metodologías planteadas pudimos lograr la participación de todas las personas involucradas en esta institución, desde el apoyo del director hasta la participación de los docentes y alumnos del grupo, el conocer lo que es un proyecto y saber desarrollarlo nos fue de gran utilidad que sin duda sin la participación de docentes y alumnos no se hubiera desarrollado, en conclusión agradecemos totalmente a las personas involucradas que ayudaron a nuestra formación académica respecto al saber realizar correctamente una investigación- intervención.

REFERENCIAS

Ander-Egg, E. (1990). Breve referencia a la aparición y desarrollo de la IAP como propuesta metodológica, en Repensando la investigación-acción participativa. Comentarios, sugerencias y críticas.

Astorga, A. & Van Der Bijl B. (1991). Los pasos del diagnóstico participativo, en Manual diagnóstico participativo. Buenos Aires: Humanistas.

Henderson. (2002). *Análisis del papel del involucramiento de la familia en la escuela Y su repercusión en el rendimiento académico.*

Montessori. (2007). *¿Qué es el material didáctico?*

UNESCO. (2021). *El apoyo parental al aprendizaje.* El apoyo parental al aprendizaje | Unesco IIEP Learning Portal

A ETNOMATEMÁTICA NA PRODUÇÃO DE FARINHA DE MANDIOCA NO MUNICÍPIO DE PEIXE-BOI (PARÁ)

Manoela Ferreira Brasil¹

Daniana de Costa²

Lília Cristina Dos Santos Diniz Alves³

INTRODUÇÃO

A Matemática, com frequência é percebida como uma ciência abstrata e alheia às experiências do cotidiano, tem sido, tradicionalmente, ensinada de forma normativa e desprovida de contexto. Esse modo de ensinar os conteúdos matemáticos contribui significativamente para as dificuldades que muitos estudantes enfrentam ao tentar compreender sua aplicabilidade (Machaba; Dhlamini, 2021).

Além disso, a lacuna existente entre o saber escolar e os conhecimentos locais tem incentivado o surgimento de estratégias metodológicas alternativas, entre elas a Etnomatemática. Formulada por Ubiratan D'Ambrosio nas décadas de 1970 e 1980, a Etnomatemática surge como uma resposta crítica ao predomínio eurocêntrico no ensino da Matemática, propondo o reconhecimento das múltiplas formas de compreender e praticar essa ciência em diferentes contextos culturais (D'Ambrosio, 1998; 2005).

Este capítulo tem como objetivo investigar os conhecimentos matemáticos presentes no processo de produção da farinha de mandioca, com base nas vivências dos agricultores da zona rural do município de Peixe-Boi, no estado do Pará. Ao analisar o cenário da fabricação artesanal da farinha, busca-se compreender de que maneira os saberes tradicionais se articulam com a Matemática formal e como essa interação pode contribuir para um ensino mais contextualizado, relevante e culturalmente atento.

¹ Licenciatura em Matemática (UFPA).

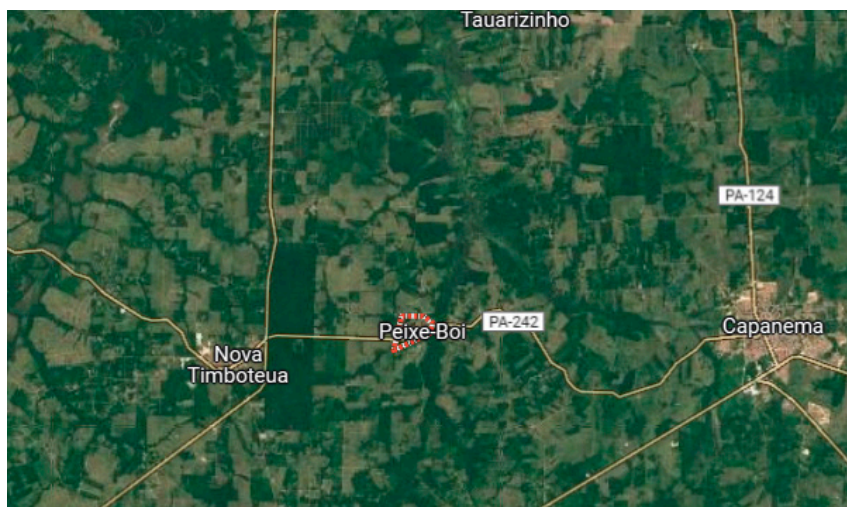
² Doutora em Educação (UFSCar). Professora (UFPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/8838183313851024>

³ Doutora em Educação em Ciências e Matemática (UFPA). Professora (UFPA). CV: <https://is.gd/jex2Zj>

Este estudo possui caráter qualitativo e exploratória, indo de acordo com Markoni e Latakos (2001), tendo em vista descrever percepções, experiências e práticas nos contextos destes agricultores.

O município de Peixe-boi, localizado no estado do Pará, pertence à região Norte do Brasil, numa microrregião de Bragantina e possui 8.285 habitantes, segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022) (Imagem 1). O nome da cidade foi atribuído devido a presença de mamíferos aquáticos conhecido como Peixe-Boi-da-Amazônia (*Trichechus Inunguis*).

Imagem 1: Localização de Peixe-Boi (PA).



Fonte: Google Maps (2025).

Trata-se de um município rico em cultura e diversidade, sua renda está ligada diretamente na agricultura familiar, a pesca e criação de pequenos animais. O município oferece um excelente contexto para envolver a educação contextualiza, com saberes tradicionais e para a prática da Etnomatemática (Imagem 2).

Imagem 2: Orla de Peixe-Boi.



Fonte: Agencia Pará (2023).

Os participantes desta pesquisa foram agricultores que possuem unidades artesanais, como uma casa para produção de farinha de mandioca. Nesse local é produzida a farinha seca ou farinha d'água, envolve lavagem, descascamento, pesagem e secagem da mandioca (Imagem 3).

Imagem 3 – Mandioca e farinha de mandioca



Fonte: Autoria própria (2025).

Para coleta de dados foi utilizado um questionário com perguntas abertas que, segundo Gil (2015), abrange uma relação entre pesquisador e um entrevistado, permitindo levantar as informações minuciosamente e oferecendo a liberdade de expressão. As perguntas e respostas foram gravadas e logo depois transcritas para análise qualitativa do conteúdo.

Para análise e tratamento dos dados foi utilizado a análise textual, conforme os autores Neves *et al.* (2015), permitindo analisar e identificar os significados e as informações implícitas e explícitas contida na entrevista. Assim, buscou-se compreender e discutir sobre a produção de farinha relacionando à Etnomatemática.

A escolha deste tema fundamenta-se na convicção de que todos os grupos sociais constroem saberes matemáticos próprios, embora frequentemente não reconhecidos pelo modelo educacional hegemônico (D’ambrosio, 2005). Nesse sentido, a Etnomatemática apresenta-se como uma via promissora para valorizar os conhecimentos dos alunos, aproximando o conteúdo escolar das realidades socioculturais em que estão inseridos. Por meio desta análise, pretende-se colaborar para a valorização das práticas matemáticas presentes nas atividades cotidianas e para a edificação de uma educação mais justa, significativa e inclusiva.

DESENVOLVIMENTO

A Etnomatemática constitui um campo de investigação de natureza interdisciplinar, voltado à compreensão das expressões matemáticas originadas em diversos contextos socioculturais. Parte-se da premissa de que a matemática não é um saber homogêneo e intemporal, mas sim um conhecimento plural, dinâmico e historicamente situado (D’Ambrósio, 1998; 2005).

O vocábulo “etnomatemática” deriva da junção de três elementos etimológicos: “etno”, que se refere ao grupo cultural com suas respectivas tradições, símbolos, linguagem e organização social; “matema”, relacionado ao ato de compreender, explicar e resolver situações-problema; e “tica”, oriundo do grego *techné*, que remete à técnica, ao fazer e à arte (D’Ambrósio, 2004). Dessa forma, a Etnomatemática pode ser compreendida como a interseção entre cultura, conhecimento e prática.

O surgimento dessa perspectiva está intrinsecamente associado à contestação da hegemonia epistemológica da Matemática ocidental, historicamente imposta como único modelo legítimo e universal de conhecimento. Essa crítica tem como propósito desconstruir a noção de que apenas os saberes sistematizados pelas instituições científicas possuem validade, ao passo que propõe a valorização de formas alternativas de produção de conhecimento oriundas das vivências cotidianas e das experiências de grupos populares (Machaba; Dhlamini, 2021; D'Ambrósio, 1999).

Nesse sentido, Gerdes (1994) enfatiza que todas as culturas elaboram modos próprios de raciocínio matemático, manifestos em suas atividades simbólicas, produtivas e sociais. O reconhecimento dessas manifestações exige, portanto, uma transformação paradigmática no ensino da matemática, que extrapole os limites da sala de aula e incorpore a diversidade cultural como elemento estruturante do processo educativo.

A inserção da Etnomatemática no ambiente escolar potencializa o resgate da identidade cultural dos discentes e contribui significativamente para o fortalecimento de sua autoestima, ao reconhecer que os saberes adquiridos na convivência familiar, na comunidade ou no trabalho têm valor e relevância no processo formal de aprendizagem (Prahmana; D'Ambrósio, 2020; Risdiyanti; Prahmana, 2021).

Todavia, essa abordagem não está isenta de críticas. Pesquisadores como Katz (1994) e Pais (2011) alertam para o risco de uma apropriação superficial da Etnomatemática, que, ao ser aplicada de forma reducionista, pode perpetuar desigualdades ao restringir determinados grupos ao conhecimento local, enquanto outros mantêm acesso privilegiado à matemática acadêmica e científica.

A Etnomatemática, idealizada por Ubiratan D'Ambrósio, afirma-se como uma vertente teórico-metodológica cuja essência reside na valorização dos modos próprios de elaboração e aplicação do pensamento matemático, oriundos das práticas culturais do cotidiano, tais como medir, ordenar, contar e comparar (D'Ambrósio, 2005). A partir da década de 1980, consolidou-se como uma abordagem relevante no campo da Educação Matemática, sobretudo no Brasil, onde D'Ambrósio exerceu papel central na construção e disseminação desse referencial. Para o autor, romper com a visão eurocêntrica da matemática escolar — que a considera a única

forma legítima de conhecimento — é condição fundamental para a inclusão dos saberes produzidos por grupos historicamente marginalizados (D’Ambrósio, 1990; 2005).

Essa concepção confronta a ideia de neutralidade e universalidade da matemática, ao evidenciar sua imbricação com contextos sociais, históricos, culturais e econômicos específicos. Nessa mesma direção, Knijnik (2004) argumenta que a Etnomatemática rejeita uma concepção homogênea do saber matemático, defendendo o reconhecimento das múltiplas formas de construção e expressão desse conhecimento que emergem das práticas sociais concretas.

Segundo Gerdes (1996), a Etnomatemática pode ser concebida como uma “antropologia cultural da matemática e da educação matemática”, pois tem como propósito investigar de que maneira ideias, práticas e representações matemáticas estão profundamente inseridas nas dinâmicas sociais e culturais das comunidades humanas. Esse campo de estudo ganhou relevância, sobretudo em países do Sul Global, como uma resposta crítica à imposição de currículos escolares de matriz colonial, que por muito tempo ignoraram ou invalidaram os saberes matemáticos originados em contextos locais (Gerdes, 1989).

No processo de ampliação da compreensão sobre o que se entende por Matemática, emergiram também diversos conceitos que dialogam com a Etnomatemática. Dentre eles, destacam-se: Matemática nativa (Gay; Cole, 1967), Matemática informal (Posner, 1982), Matemática oral (Carraher *et al.*, 1982) e Matemática popular (Mellin-Olsen, 1986). Essas terminologias representam distintas formas de resistência à hegemonia da matemática acadêmica e revelam a diversidade das práticas matemáticas que se desenvolvem fora do espaço escolar institucionalizado.

Gerdes (1989) ressalta que os pesquisadores da Etnomatemática adotam uma noção expandida e inclusiva de matemática, abrangendo ações como contar, medir, estimar, jogar, construir e simbolizar. Tal perspectiva permite resgatar e valorizar elementos matemáticos muitas vezes ocultos ou “congelados” em práticas culturais específicas — como se observa, por exemplo, nas cestarias africanas, nas figuras de areia desenhadas pelos Tchokwe e nos *kolam*, desenhos geométricos elaborados por mulheres indianas em rituais tradicionais.

Sob essa abordagem, a Etnomatemática vai além da mera descrição de manifestações culturais; ela propõe a formulação de estratégias pedagógicas que possibilitem a inserção desses saberes nos currículos escolares. A integração desses conhecimentos ao ensino formal constitui uma via eficaz para tornar a aprendizagem matemática mais relevante e contextualizada, ao mesmo tempo que reforça a identidade dos estudantes e contribui para romper com a lógica excludente frequentemente associada ao ensino da disciplina (D’Ambrósio, 1985; Ferreira; Imenes, 1986).

Inspirada nos pressupostos pedagógicos de Paulo Freire, a Etnomatemática também se ancora em uma pedagogia do diálogo, como destacam Frankenstein e Powell (1994). Para esses autores, o conhecimento matemático deve ser construído por meio de uma constante interação entre os sujeitos e suas culturas. Tal concepção implica a construção de currículos que reflitam os valores, as vivências e as práticas das comunidades, promovendo uma educação que não se limita à técnica, mas que se orienta para a emancipação dos aprendizes, configurando-se como um instrumento de transformação social.

Dessa maneira, compreende-se que a Etnomatemática não se restringe ao *status* de campo investigativo, mas configura-se também como um movimento teórico, político e cultural que visa reconhecer os saberes populares, questionar a ideia de uma matemática única e universal, e fomentar um ensino mais justo e plural. Ao afirmar que “todas as etnomatemáticas são matemáticas” (Gerdes, 1996), esse campo nos convoca a repensar os critérios que determinam o que é ou não considerado como matemática legítima, ampliando nossas concepções sobre sua natureza e seu papel nas diferentes sociedades.

A investigação desenvolvida na Agrovila do Piquiá pelos autores Pinto e Custodio (2023) revela a existência de saberes matemáticos sofisticados e consistentes entre agricultores que, mesmo sem formação escolar formalizada, organizam suas tarefas produtivas utilizando-se de medições, estimativas, comparações e sequências lógicas. Essas práticas evidenciam que a matemática está profundamente ancorada nas experiências cotidianas e que seu reconhecimento no ambiente escolar pode tornar o processo de ensino-aprendizagem mais conectado à realidade dos estudantes (D’Ambrosio, 2005).

Além disso, pesquisas como a de Scandiuzzi (2000), que analisa os conhecimentos matemáticos dos Kuikuro – povo indígena do Alto Xingu –, demonstram como esses saberes estão imersos em mitologias, rituais e construções simbólicas. As formas geométricas utilizadas em suas edificações, por exemplo, carregam significados que transcendem a funcionalidade prática, revelando visões de mundo, valores culturais e cosmologias próprias.

Essa concepção da Matemática como um fenômeno cultural é compartilhada por autores como Ferreira (1991), Bishop (1989) e Borba (1988), os quais defendem que o ensino da matemática deve reconhecer a diversidade de sentidos atribuídos ao saber matemático em diferentes contextos socioculturais.

As análises das entrevistas semiestruturadas com dois moradores de Peixe-boi, produtores artesanais de farinha (Imagem 4), revelou a relação direta com a Matemática, mesmo de que forma não formalizada e científica.

Imagem 4 – Produtores artesanais de farinha de mandioca



Fonte: Autoria própria (2025).

Nas respostas podemos analisar o uso de medidas não padronizadas, como latas, tipitis, para quantificar tanto a massa da mandioca quanto o volume de farinha produzida. *“Duas latas de massa dá uma lata de farinha.”*, *“Doze tipitis de uma fornada de farinha.”* Aqui podemos estabelecer que são utilizados sistemas de medidas tradicionais como destaca D’Ambrósio (2005) ao tratar da Etnomatemática.

Ao serem questionados sobre “Como você sabe a quantidade certa de massa que deve ser peneirada de cada vez?” Os participantes responderam *“Três mandiocas grandes dá um quilo de farinha.”*, *“Doze latas por dia correspondem a três sacos de farinha.”*. Demonstrando conhecimento empírico de proporção, para produção de farinha. Contudo, podemos relacionar a matemática com conteúdo razão, proporcionalidade e conversão de unidades, mesmo sem o uso de termos científicos.

No que se refere ao tempo, quando questionados sobre a existência de alguma contagem ou tempo (em minutos, por exemplo) que você usa durante o processo (como na torrefação ou na secagem), então os participantes responderam que em média a farinha fica *“No máximo, 60 minutos para torrar a farinha.”* evidenciando as estratégias de contagem. Além disso, os participantes responderam que os recipientes cheios ao longo do dia demonstram a maneira prática de acompanhamento e controle a produção.

Quando questionados sobre as ferramentas para produção de farinha e como são elaboradas, os participantes revelaram que algumas ferramentas foram produzidas por eles mesmo. Como a construção e o uso das peneiras. *“Utilizo peneira de 60 centímetros quadrados”*, *“O fundo é de tela e o lateral de madeira.”* Essa resposta demonstra a aplicação direta dos conceitos geométricos sobre área e formas geométrica.

CONSIDERAÇÕES

O município de Peixe-Boi é uma referência e um exemplo de produção artesanal de farinha de mandioca que está presente na cultura e em muitas famílias, passando de geração a geração. Os produtores aprenderam a produzir farinha com os pais e familiares, enaltecendo as pequenas agriculturas familiar e os e saberes que ficam como cultura e tradição.

É nítido que é possível afirmar que na produção de farinha a matemática está relacionada, meio de unidades de medida próprias, controle de tempo, relações proporcionais e noções de geometria, os produtores demonstram um saber matemático rico e funcional.

Os resultados obtidos na presente pesquisa reforçam, valoriza e reconhece os saberes etnomatemáticos, promovendo o diálogo entre a matemática escolar e os conhecimentos tradicionais.

Dessa maneira, ao tomar como objeto de análise o processo artesanal de produção da farinha de mandioca, reconhece-se que os agricultores envolvidos mobilizam saberes matemáticos autênticos e complexos, frequentemente negligenciados pelos currículos tradicionais.

Tais conhecimentos – manifestos por meio de unidades de medida próprias, raciocínios proporcionais, estimativas de tempo e aplicações empíricas da geometria – constituem formas legítimas de pensamento matemático. Valorizar esses saberes à luz da Etnomatemática representa um passo fundamental para a promoção de uma Educação Matemática que seja não apenas tecnicamente eficiente, mas também ética, inclusiva e culturalmente sensível às múltiplas realidades dos sujeitos da escola.

REFERÊNCIAS

- AGENCIA PARÁ. **População de Peixe-Boi recebe do Estado a orla totalmente reconstruída.** Agência Pará, 31 dez. 2022. Disponível em: <https://is.gd/IBMn6l>. Acesso em: 17 jun. 2025.
- CARRAHER, Terezinha Nunes; CARRAHER, David William; SCHLIEMANN, Ana Lúcia Dias. Na vida dez; na escola zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. **Cadernos de pesquisa**, n. 42, p. 79-86, 1982.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer.** São Paulo: Ática, 1990.
- D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática: elo entre a tradição e a modernidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Coleção Tendências em Educação Matemática).
- D'AMBROSIO, Ubiratan. Ethnomathematics and its place in the history and pedagogy of mathematics. **For the learning of Mathematics**, v. 5, n. 1, p. 44-48, 1985.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática e história da Matemática. **Etnomatemática: novos desafios teóricos e pedagógicos.** Brasil: Editora da UFF, 2009.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática.** São Paulo: Ática, 1998.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática e Educação. In: KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C.(org.). **Etnomatemática, currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2004. p. 39-52

D'AMBROSIO, Ubiratan. Literacy, Matheracy, and Technocracy: A Trivium for Today. **Mathematical Thinking and Learning**, 1(2), 131–153, 1999. <https://is.gd/n4J641>.

FERREIRA, Eduardo Sebastiani; IMÊNES, Luiz Márcio P. **Etnomatemática: a matemática incorporada à cultura de um povo**. 1986.

GERDES, Paulus. Reflections on Ethnomathematics. **For the Learning of Mathematics**, 14(2), 19–22, 1994. Disponível em: <https://is.gd/1EddUI>. Acesso em: 17 jun. 2025.

GERDES, Paulus. Sobre Aritmética e Ornamentação Geométrica: análise de alguns cestos de índios do Brasil. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, p. 11-34, 1989.

GERDES, Paulus. Etnomatemática e educação matemática: uma panorâmica geral. **Quadrante**, v. 5, n. 2, p. 105-138, 1996.

GIL, Antonio Carlos; VERGARA, Sylvia Constant. Tipo de pesquisa. **Universidade Federal de Pelotas. Rio Grande do Sul**, v. 31, 2015.

GAY, John; COLE, Michael. **A nova matemática e uma velha cultura: Um estudo sobre a aprendizagem entre os Kpelle da Libéria**. 1967.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Peixe-Boi - Panorama. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 17 jun. 2025.

KATZ, V.J. Ethnomathematics in the Classroom. *For the Learning of Mathematics*, 14(2), 26–30. **Retrieved from**. <http://www.jstor.org/stable/40248112>, 1994.

MACHABA, França; DHLAMINI, Joseph. Ethnomathematics as a Fundamental Teaching Approach BT - Mathematics Teaching and Professional Learning in sub-Sahara Africa (K. Luneta, Ed.). Cham: Springer International Publishing. 2021. p. 59-76.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2004.

MELLIN-OLSEN, Stieg. Culture as a key theme for mathematics education. In: **Mathematics and culture, a seminar report**. 1986. p. 99-121.

NEVES Pedruzzi et al., Alana. Análise textual discursiva: os movimentos da metodologia de pesquisa. **Atos de pesquisa em Educação**, v. 10, n. 2, p. 584-604, 2015.

POSNER, Jill K. The development of mathematical knowledge in two West African societies. **child development**, p. 200-208, 1982.

PINTO, Viviane Guimarães; CUSTODIO, Elivaldo Serrão. Etnomatemática na produção de farinha de mandioca dos produtores rurais da Agrovila do Piquiá, Amapá-AP. **Revista@mbienteeducação**, p. e023031-e023031, 2023.

PRAHMANA, Rully Charitas Indra; D'AMBROSIO, Ubiratan. Aprendendo Geometria e Valores a Partir de Padrões: Etnomatemática sobre os Padrões Batik de Yogyakarta, Indonésia. **Journal on Mathematics Education**, v. 11, n. 3, p. 439-456, 2020.

POWELL, Arthur B.; FRANKENSTEIN, Marilyn (Ed.). **Ethnomathematics: Challenging Eurocentrism in mathematics education**. State University of New York Press, 1997.

PAIS, A. Criticisms and contradictions of ethnomathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 76(2), 209–230. <https://doi.org/10.1007/s10649-010-9289-7>, 2011.

RISDIYANTI, Irma. Designing learning trajectory of set through the Indonesian shadow puppets and Mahabharata stories. *Infinity Journal*, v. 10, n. 2, p. 331-348, 2021.

SCANDIUZZI, P. P. **Educação Indígena x Educação Escolar Indígena: uma relação etnocida em uma pesquisa etnomatemática**. 2000. 2000. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado)–Programa de Pós-Graduação em Educação, UNESP, Marília (SP).

DO NORTE PARA O SUL: REFLEXÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA OFERTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Silvia Aurora Sena Nunes¹

Patricia de Oliveira²

Atuo como professora de Educação Especial há mais de 17 anos, sempre na rede pública, tanto municipal quanto estadual. Minha trajetória se iniciou no Amapá, especificamente em Macapá, onde morei por 18 anos e trabalhei em duas escolas: uma municipal e uma estadual, atuando no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O AEE se define como um serviço que tem por objetivo mediar o acesso à educação para alunos com deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA)³ e Altas Habilidades/ Superdotação (AH/S) (Brasil, 2025). De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Resolução CNE/CEB n. 4/2009 (Brasil, 2009), este atendimento tem por objetivo identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade com vistas a eliminar as barreiras que impedem a plena participação de todos os alunos nas atividades propostas. Também afirmam que tem por função complementar e/ou suplementar a formação que os estudantes recebem em sala de aula, e que as atividades desenvolvidas no AEE não substituem o processo de escolarização.

Em 2024, fiz uma mudança para Maringá, no Paraná, ao ser aprovada em dois concursos público: um para o cargo de Professora de Apoio em sala de aula em Maringá e outro para Psicopedagoga na Assistência Social de um município vizinho. Essa nova experiência me permite vivenciar uma realidade diferente, que até então conhecia apenas por meio de relatos de colegas em cursos, videoconferências e congressos.

¹ Mestranda em Educação Inclusiva (UEM). Professora de Apoio (SME / Maringá-PR). Psicopedagoga (SME / Sarandi-PR). CV: <http://lattes.cnpq.br/8281267568004430>

² Doutora e Mestre em Educação Especial (UFSCar). Docente (IF Baiano e UEM). CV: <https://is.gd/W2hpFa>

³ Ao longo do texto, o TEA será abordado algumas vezes por ser objeto de estudo da primeira autora.

De acordo com a Instrução SEED/SUED n. 004/2012 (Paraná, 2012, p.1), o Professor de Apoio Educacional Especializado

[...] é um profissional especialista na educação especial que atua no contexto escolar, nos estabelecimentos da Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos, para atendimento a alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento⁴. Tem como atribuições: implementar e assessorar ações conjuntas com o professor da classe comum, direção, equipe técnico-pedagógica e demais funcionários responsáveis pela dinâmica cotidiana das instituições de ensino, e ainda, atuar como agente de mediação entre aluno/conhecimento, aluno/aluno, professor/aluno, escola/família, aluno/família, aluno/saúde, entre outros e no que tange ao processo de inclusão como agente de mudanças e transformação. O trabalho pode ser desenvolvido, em caráter intra-itinerante, dentro da própria instituição de ensino ou em caráter inter-itinerante, com ações em diferentes instituições de ensino.

Já o Plano Municipal de Educação do município de Maringá (2015), em sua Meta 4, item 4.12, define como estratégia de atuação

Ampliar as equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Transtornos Funcionais Específicos da Aprendizagem e Altas Habilidades/Superdotação, estabelecendo critérios na seleção de professores (as) do Atendimento Educacional Especializado, **profissionais de apoio ou auxiliares**⁵, tradutores (as) e intérpretes de Libras (de acordo com o Decreto nº 5626/05), guias-intérprete para surdos-cegos, professores de Libras (prioritariamente surdos), e professores bilíngues com formação específica e comprovada na área de atuação;

Considero importante ressaltar que esta função pode receber outras denominações conforme a concepção assumida pelos estados ou municípios em relação ao trabalho que deverá ser desenvolvido pelo profissional.

⁴ Termo utilizado no período para se referir às pessoas com TEA.

⁵ Grifo nosso.

Assim, pode ser definido em alguns lugares como professor mediador, mediador, apoio pedagógico, mediador pedagógico, entre outros.

Entretanto, é fundamental não confundir com profissional de apoio escolar – também denominado de cuidador em algumas instâncias – que, de acordo com o artigo 3º, inciso XIII da Lei n. 13.146/2015 (Brasil, 2015) se define como

profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

Em relação à minha mudança de um lado para outro do país, considero importante apontar a existência de muitos aspectos positivos e desafiadores nas duas regiões – Macapá-AP (região norte) e Maringá-PR (região sul).

Na região norte, especialmente na cidade de Macapá, as escolas dos setores municipal e estadual ainda enfrentam muitos desafios em relação à inclusão de crianças com deficiência. Um dos principais problemas é a falta de profissionais de apoio nas escolas estaduais, e a presença de cuidadores é uma conquista recente, com cerca de oito anos, restrita inicialmente às escolas municipais.

Após intensa pressão de pais e de órgãos de fiscalização, como o Ministério Público, o Estado lançou um concurso para a contratação de cuidadores. No entanto, o suporte pedagógico para alunos TEA ainda deixa a desejar, pois a função do cuidador é voltada apenas para aspectos como higiene, alimentação e locomoção, sem abordar adequadamente o apoio pedagógico em sala de aula.

Este cenário deixa claro que ainda não se encontra esclarecida qual a função do professor de apoio, o que acaba por influenciar de forma negativa a organização das instituições escolares para que possam atuar de forma inclusiva e garantam acessibilidade aos alunos com deficiência. Ademais, nós, professores do AEE, atuamos no contraturno escolar

conforme previsto em legislação, o que muitas vezes dificultava nossa presença em sala de aula para atender as crianças.

Um aspecto favorável é que, na maioria das instituições de ensino, é comum a presença de salas de recursos multifuncionais (SRM) disponíveis no contraturno para os alunos. E quando essas salas não estavam disponíveis, os professores realizavam atividades em outras escolas que a possuíam.

A implantação das SRM teve início em 2007 por meio da Portaria Normativa Interministerial n. 13/2007 (Brasil, 2007), a qual instituiu o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. Alguns dias depois da promulgação da referida portaria, foi publicado o Decreto n. 6094/2007 (Brasil, 2007), o qual dispôs sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pela União em colaboração com Estados, Municípios e a sociedade civil.

Entre as metas previstas, encontra-se a meta IX prevista no artigo 2º, a qual prescreve “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;” (Brasil, 2007).

A articulação entre estas políticas contribuíram significativa para a expansão das SRM por todo o país ao longo dos anos seguintes, permitindo que vários municípios pudessem participar do programa.

Mesmo com a implantação das SRM, no Amapá, o principal desafio continua sendo a obtenção dos laudos médicos pelos responsáveis das crianças, uma vez que as consultas para aqueles com suspeitas de TEA e/ou outros transtornos ainda são bastante complicadas. Há um número muito pequeno de neuropediatras disponíveis para atender a grande necessidade do Estado, o que naturalmente eleva o tempo de espera para uma simples consulta.

A avaliação diagnóstica da deficiência, TEA e/ou AH/S requer a participação de equipe multiprofissional para que todos os aspectos do desenvolvimento humano sejam observados. Entretanto, nem sempre a rede pública de saúde pode contar com o mínimo dos profissionais necessários para a realização deste tipo de avaliação.

Desde 2019, nosso país conta com a Lei n. 13.935/2019 (Brasil, 2019), a qual dispõe sobre a presença de psicólogo e assistente social nas instituições de ensino de todo o Brasil. De acordo com a referida lei, os sistemas de ensino teriam um ano a partir de sua publicação para implementar estes serviços. Entretanto, estas contratações não têm acontecido e, em alguns estados, têm sido vetadas.⁶

Sobre minha experiência na região sul, minha nova casa, percebo que, apesar da disponibilidade de diversos recursos, a inclusão ainda apresenta lacunas, especialmente porque a concepção de que a educação do aluno com deficiência é de responsabilidade de todos e não apenas ao professor de apoio não se encontra bem constituída.

O estudante com TEA, por exemplo, frequentemente depende exclusivamente do suporte da professora de apoio, uma vez que o professor titular em alguns momentos não ajusta o seu planejamento às necessidades desse aluno, tratando-o mais como um elemento presente na turma do que como parte integrante dela. Em muitas ocasiões, o próprio docente titular recebe as aulas já elaboradas pela supervisão ou pela secretaria, situação que precisa ser revista. Apesar de serem amplamente discutidos conceitos como planejamento colaborativo e coensino, a realidade nos mostra que essa articulação raramente ocorre, resultando em aulas que são elaboradas principalmente para os demais estudantes e sem acessibilidade para os alunos com deficiência.

Segundo Freire (2005), é fundamental que o próprio professor prepare suas aulas pois se trata de um processo no qual o professor dialoga com o conhecimento que tem sobre os alunos, suas necessidades e seus contextos. Então, neste cenário, ao receber o material pronto para simplesmente aplicar durante as aulas, o professor impede que suas aulas sejam inclusivas e não realiza as adaptações necessárias para o aprendizado do aluno com deficiência. E estes, por conseguinte, acabam por depender apenas do trabalho dos professores de apoio.

Portanto, conforme o grau de assistência que o estudante necessita, todo o incentivo, tarefas e materiais a serem utilizados pelo aluno são res-

⁶O governador do Estado de São Paulo, Tarcísio de Freitas, vetou projeto de lei aprovada pela Assembleia Legislativa de São Paulo (Alesp) a qual tinha por objetivo regulamentar a Lei n. 13.935/2019.

pensabilidade do professor de apoio, que deve determinar quais atividades promover e como lidar com o aluno durante as aulas.

Neste ano de 2025, estou lecionando em uma nova instituição, onde tenho uma aluna com TEA nível 2, que se comunica bem e é muito esperta. No entanto, ela também apresenta Transtorno Opositor Desafiador (TOD), o que prejudica seu rendimento escolar. Sua frequência é bastante irregular devido à necessidade de ajustar sua medicação, e quando ela retorna, geralmente está agitada e fora de controle, desconsiderando regras e limites, o que torna o manejo bastante desafiador para toda a equipe escolar.

Segundo a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais – DSM-V (APA, 2014), o TEA nível 2 de suporte possui as seguintes características em relação à comunicação social:

Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acen-tuadamente estranha (APA, 2014, p. 52).

Já em relação aos comportamentos restritos e repetitivos, o referido manual os descreve da seguinte forma:

Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/ repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações (APA, 2014, p. 52).

Já o TOD, descrito no DSM-V (APA, 2014) como Transtorno de Oposição Desafiante – 313.81 (F91.3) – tem como características um padrão de humor raivoso e irritável, comportamento questionador e desafiante, índole vingativa, dificuldade em lidar com figuras de autoridade.

Diante de um quadro como este, seria imprescindível tanto a presença de equipe multiprofissional na escola conforme a Lei n. 13.935/2019

(Brasil, 2019), quanto a adaptação das aulas para que ela possa participar das atividades em conjunto com os demais colegas.

Outro aspecto negativo que percebi diz respeito aos cuidadores, que são os responsáveis pela higiene, alimentação e locomoção dos alunos. Esses profissionais atuam exclusivamente na Educação infantil, nos CMEIs. Ao ingressar no Ensino Fundamental, o professor de apoio assume a responsabilidade de auxiliar o aluno em tarefas como ir ao banheiro, ajudar na higiene pessoal para aqueles que não conseguem e na alimentação e locomoção dos alunos que carecem de autonomia. Essa situação se torna bastante complexa e exaustiva para o profissional, que precisa aliar o trabalho pedagógico com a organização de um ambiente que favoreça o aprendizado, além de saber lidar em momentos de crise comportamental. Estas condições apontam tanto a confusão entre os conceitos de professor de apoio e profissional de apoio, quanto uma medida de economia para os cofres públicos que acabam por implicar em um atendimento educacional cheio de lacunas.

No que se refere ao atendimento educacional de crianças com TEA, independentemente do seu grau de suporte (nível 1, nível 2 ou nível 3), as instituições de ensino precisam ir além da simples preocupação com a documentação, como relatórios e Planos de Educação Individual (PEI). É fundamental que encontrem maneiras mais eficazes de promover a inclusão desses alunos. Embora o trabalho colaborativo seja uma opção viável, percebo que muitas escolas estão enfrentando dificuldades, pois diversos alunos não conseguem se adaptar ao ambiente escolar. É essencial que haja profissionais qualificados que possam oferecer apoio integral, como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e neuropediatras.

O trabalho colaborativo, quanto realizado entre professores é conhecido como ensino colaborativo. Esta proposta de trabalho pedagógico é construída a partir de uma parceria entre o professor da sala de aula comum e o professor de educação especial atuando em conjunto para o desenvolvimento e implementação de práticas pedagógicas inclusivas (Vilaronga; Mendes, 2014). Este modelo de trabalho requer formação para que ambos os profissionais aprendam a planejar ações inclusivas juntos.

Além disso, as famílias dessas crianças também requerem suporte, especialmente de psicólogos e assistentes sociais. Isto porque as famílias costumam enfrentar um forte luto quando enfrentam as adversidades impostas pela sociedade aos seus filhos com deficiência. Assim, para que o movimento de inclusão aconteça de forma respeitosa e eficaz para as crianças e suas famílias, a disponibilização destes serviços no setor público seria de grande importância.

Por fim, atuar na educação especial apresenta muitos desafios. Quando se atua com alunos TEA de níveis 2 e 3 pode ser que venhamos a enfrentar situações que nos deixa sem saber como reagir. Algumas pessoas alegam que o comportamento dito inadequado das crianças com deficiência se deve a birra ou à falta de disciplina. Embora em alguns casos isso possa ser verdade, geralmente trata-se de crianças que realmente precisam de apoio e de um olhar mais atento dos responsáveis pela gestão educacional. É essencial que haja uma mudança na percepção sobre o ambiente escolar e a maneira como ele é vivido diariamente.

Para que esta mudança ocorra, a escola não pode contar apenas com a presença de professores; é fundamental a inclusão de equipes multiprofissionais para atender às diversas necessidades que surgem diariamente.

Estou nessa trajetória há um bom tempo e percebo que tanto na região norte quanto na região sul, a base da questão é a mesma. Frequentemente, as escolas não estão preparadas para promover a inclusão, pois muitos alunos não conseguem acessar as terapias necessárias fora do ambiente escolar, seja por falta de recursos financeiros ou porque os municípios não disponibilizam por meio da rede pública de saúde.

Ademais, é preciso valorizar as escolas de educação especial, livrando-as de estigmas, nem as percebendo como uma regressão à inclusão; pelo contrário, elas podem oferecer um importante suporte para estudantes que, de fato, têm dificuldades em se ajustar ao ambiente escolar convencional.

Frente a todo o exposto, considero que, embora ainda tenhamos um longo caminho pela frente em razão das múltiplas diversidades de nosso país, não podemos nos deixar abater mediante as dificuldades encontradas, pois somos a principal fonte de perspectiva de futuro para muitas crianças com deficiência.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4 de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <https://is.gd/jdwlTa>. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. O que é o atendimento educacional especializado (AEE)? 2025. Disponível em <https://encurtador.com.br/k1w43>. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial n. 13 de 24 de abril de 2007. Disponível em: <https://is.gd/Kozf9V>. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. Disponível em: <https://is.gd/Tr9WN2>. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 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. Disponível em <https://encurtador.com.br/6dXqC>. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 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://is.gd/YKFGqz>. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.935 de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: <https://is.gd/OJMuHj>. Acesso em: 24 jun. 2025.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MARINGÁ. Secretaria Estadual de Educação. Lei n. 10.024 de 20 de outubro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Disponível em: <https://encurtador.com.br/rKLtt>. Acesso em: 24 jun. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Instrução n. 004 de 7 de fevereiro de 2012. Assunto: critérios para solicitação de Professor de Apoio Educacional Especializado na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento na Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos. Disponível em <https://is.gd/joQiSx>. Acesso em: 24 jun. 2025.

VILARONGA, C. A. R; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan-abr 2014. Disponível em <https://is.gd/4lEbf6>. Acesso em: 24 jun. 2025.

O CURRÍCULO MUNICIPAL DE MANAUS E O COMBATE À VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: A LITERATURA INFANTO-JUVENIL COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA¹

Melba da Silva Souza²

Jeanne Mariel Brito de Moura Maciel³

Márcio de Oliveira⁴

INTRODUÇÃO

Para Silva Junior e Rosas Junior (2014, p. 146) a violência sexual contra crianças e adolescentes ocorre em contextos intrafamiliar e extra-familiar, indicando que em todos os âmbitos da sociedade esses sujeitos estão expostos a condições de vulnerabilidade, em algum grau. Nesse mesmo sentido, Platt *et al.* (2018, p. 1020) compreendem a violência sexual infantil como sendo “[...] quando uma criança é submetida à atividade sexual a qual não possa compreender, com a qual ela tem o desenvolvimento incompatível, e que não possa dar consentimento e/ou que viole as leis ou as regras da sociedade”.

Uma vez que as crianças não têm compreensão das atividades sexuais nas quais são expostas, a escola surge como um imprescindível espaço de discussão, debates e práticas, a fim de que essas vítimas possam se reconhecer como tal. A escola é um espaço social onde, desde crianças, os sujeitos apreendem o mundo sob a perspectiva dos conhecimentos historicamente construídos e com base em experiências humanas de convivência e sociabilidade (Dias, 2023).

O Ministério da Saúde, em Boletim Epidemiológico, divulgou dados sobre as notificações de violência sexual contra crianças e adoles-

¹ Este trabalho contou com financiamento e apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

² Graduanda em Pedagogia (UFAM). Bolsista PIBIC. CV: <http://lattes.cnpq.br/4356245735812939>

³ Doutora em Sociologia (UFSCAR). Professora (UFAM). CV: <http://lattes.cnpq.br/6386560585656348>

⁴ Doutor em Educação (UEM). Professor (UFGD e UFAM). CV: <http://lattes.cnpq.br/2808188859997677>

centes no Brasil, de 2015 a 2021, revelando que houve um crescente no número de casos de violência sexual, sobretudo contra meninas, chegando ao número alarmante de 63 mil garotas de 0 a 9 anos e 110 mil de 10 a 19 anos. Ainda, o relatório evidencia que mais de 60% dos casos notificados ocorrem em residências onde os agressores são familiares e amigos da vítima (Brasil, 2024).

Dessa maneira, a escola assume um importante papel no combate à violência contra crianças e adolescentes, no entanto, antes da escola, os sistemas de educação devem tomar a responsabilidade de prever esses temas em seus currículos. Assim, esta pesquisa tem o objetivo analisar o Currículo Municipal de Educação da cidade de Manaus/AM, da primeira etapa do Ensino Fundamental, em interface com o combate à violência sexual contra crianças e adolescentes, com enfoque na literatura infanto-juvenil como possibilidade pedagógica.

A literatura infanto-juvenil representa uma potência gigantesca para problematizar temas sensíveis, uma vez que pode evocar emoções, sensações e ânimos que por outros meios poderiam ser acessados com mais dificuldades. Logo, esta pesquisa se volta a não somente analisar o currículo, mas a também debater acerca de obras da Literatura Infanto-Juvenil que possibilitem a professores e professoras temas que, ainda, são considerados tabus sociais por grande parte da sociedade.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa define-se como qualitativa, uma vez que tem como característica o meio natural como fonte de informações, não requerendo a aplicação de ferramentas estatísticas. Godoy (1995, p. 62) afirma que, para a pesquisa qualitativa, “[...] todos os dados da realidade são importantes e devem ser examinados”. Assim sendo, aplica-se o método científico qualitativo, pois a preocupação é “[...] com o processo e não simplesmente com o resultado ou produto” (Godoy, 1995, p. 63). A pesquisa qualitativa, portanto, valoriza mais os significados que são concedidos pelos seres humanos; não só as coisas, como também a própria vida.

Destarte, este estudo, no processo de coleta dos dados para a realização dos objetivos desta pesquisa, utilizará a pesquisa bibliográfica, definida como sendo:

[...] a que se desenvolve tentando explicar um problema, utilizando o conhecimento disponível a partir das teorias publicadas em livros ou obras congêneres. Na pesquisa bibliográfica o investigador irá levantar o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando a sua contribuição para auxiliar a compreender ou explicar o problema ou o objeto da investigação. O objetivo da pesquisa bibliográfica, portanto, é o de conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se um instrumento indispensável para qualquer tipo de pesquisa (Kôche, 2009, p. 122).

Segundo o autor supracitado, a pesquisa do tipo bibliográfica utiliza os conhecimentos que já foram alcançados sobre um determinado tema, por meio de teorias publicadas em livros, artigos, dentre outros documentos de produções científicas.

A pesquisa bibliográfica tem como objetivo: buscar conhecer as teorias que fundamentam um determinado tema, e com isso examiná-las para que, assim, possam ser capazes de explicar o que está sendo estudado e pesquisado (Kôche, 2009). Dessa forma, pretende-se buscar os dados sobre a temática abordada, que são: violência sexual contra crianças e adolescentes, literatura infanto-juvenil e currículo escolar.

Para o cumprimento do primeiro objetivo específico, propõe-se uma pesquisa em documentos oficiais em fontes primárias que evidenciam políticas e ações voltadas ao combate à violência sexual contra crianças e adolescentes. Esse tipo de pesquisa é denominado de pesquisa documental (Lakatos & Marconi, 2003, p.174). Ainda, para realizar a análise do currículo, bem como pesquisar as obras literárias infanto-juvenis, nos valem os uso da pesquisa bibliográfica, já apresentada e conceituada anteriormente.

A LEGISLAÇÃO E O COMBATE À VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Entendemos violência sexual contra crianças e adolescentes como um termo guarda-chuva, caracterizando como qualquer prática ou ação que viole os direitos sexuais de uma pessoa, no caso, de uma criança ou um/a adolescente. Nessa direção, surgem outros dois termos: estupro e exploração sexual. O primeiro é a violência sexual sem o caráter comercial,

enquanto o segundo está relacionado à essa violência a partir do caráter monetário, do lucro, da venda (Matos; Oliveira, 2023).

Essas violências, na legislação brasileira, apresentam-se sob diversas perspectivas conforme o tempo histórico na qual se refere a lei, pois esta manifesta o retrato social na qual foi formulada. O primeiro Código Penal da República brasileira, promulgado pelo Decreto Nº 847, de 11 de outubro de 1890, ao tratar sobre violência e abuso sexual, nomeada como violência carnal, retrata uma divisão entre mulheres virgens, mulheres não virgens, honestas e prostitutas, o que caracteriza a divisão de gênero do tempo mencionado. O segundo Código Penal brasileiro, oficializado pelo Decreto-Lei nº 2848/1940, traz a mesma divisão já elencada, mas nomeia a tipificação como “Crime contra os costumes” que foi alterada, posteriormente, pela Lei Nº 12.015/2009, para “Crimes contra a dignidade sexual”.

Uma vez que a legislação penal avançava nas medidas de punição à violência contra crianças e adolescentes, não se tinham ações estruturadas para resguardar, proteger e apoiá-los destes tipos de abuso. Em 1964 é criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) que

[...] se organizava, ao menos teoricamente, em torno de dois eixos básicos: a correção e a prevenção das causas do “desajustamento do menor”, aplicando um método terapêutico-pedagógico com a finalidade de sua reeducação e reintegração a sociedade, procurando corrigir sua “conduta anti-social”. Para os ideólogos da Fundação, o processo de marginalização social era visto como uma anomalia decorrente do desenvolvimento industrial e da modernização da sociedade: o “menor” era visto como “vítima” desse contexto por estar afastado de um modo “normal” de desenvolvimento (Becher, 2011, p. 10).

Nesse sentido, o primeiro programa de Estado para a atenção de crianças e adolescentes tratavam esses sujeitos a partir da lógica da segurança nacional, sob a ótica da marginalização, não promovendo ações de proteção, cuidado e apoio às crianças e adolescentes que porventura pudessem sofrer em situações de violência.

A partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) que é estruturado um novo paradigma que retrata esses sujeitos, deixando de se referir a eles como “menores” e tratando como o público infanto-juvenil, garantindo-lhes prioridades e direitos a serem assegurados pelo Estado e

pela sociedade. Assim, no ano de 1990, promulga-se a Lei Nº 8069/1990 dispondo o Estatuto da Criança e do/a Adolescente (Brasil, 1990) que não apenas reprime e caracteriza as violações que podem sofrer o público infanto-juvenil, mas dá bases para a proteção, o apoio e as bases para o enfrentamento às violências e aos abusos.

Ainda na década de 1990 o governo brasileiro criou o Disque 100, que é um canal nacional de denúncias de abuso e exploração sexual contra crianças e adolescentes, institui o Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, e, nos anos 2000, há a publicação do Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil (CNEVSCA, 2006), aprovado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Assim, percebe-se um quase vazio no recorte da história republicana brasileira acerca da proteção de crianças e adolescentes e que um novo paradigma apenas é traçado a partir da redemocratização e da nova constituição brasileira.

A década de 1990 foi fundamental na transformação de novos paradigmas para as políticas públicas brasileiras, o que impacta também no aspecto educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional - LDB, pela Lei Nº 9393/96 (Brasil, 1996), impôs significativas transformações para a educação escolar brasileira, garantindo diversos direitos sociais, educacionais e de aprendizagem aos/às estudantes brasileiros/as. Nesse sentido, com a ampliação do direito à educação, a escola ganha maior centralidade na dinâmica de vida de uma parcela da população que antes era renegada a esse direito.

Com a centralidade da educação na vida dos sujeitos a partir dos anos 90 e a ampliação dos direitos e serviços de proteção e denúncias de violências e abusos sofridos por crianças e adolescentes, voltam-se os olhos para a organização da educação escolar e como os sistemas educacionais organizam-se para ser uma rede de apoio, proteção e garantidora dos direitos de crianças e adolescentes.

Tanto o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990), quanto o Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil (CNEVSCA, 2006) impõem a importância do papel da escola nas garantias dos direitos, mas para analisar a atuação das unidades escolares dos sistemas, é preciso compreender como os sistemas organizam-se em

suas propostas curriculares e como a organização da educação está disposta no combate à violência sexual.

O CURRÍCULO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS/AM E O COMBATE À VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Sacristán (1999, p. 61) afirma que “O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”. Os currículos educacionais, assim, apresentam-se como elementos vivos nos processos de aprendizagem, capaz de promover concepções sociais, econômicas e políticas.

Manaus, capital do Amazonas, adota um sistema municipal de ensino próprio, com normativas e diretrizes baseadas nas legislações federais, estaduais e municipais. Assim, a educação escolar dos Anos Iniciais na cidade de Manaus, segundo os microdados do censo escolar 2023 (INEP), está dividida em 399 unidades escolares, sendo 55 da rede estadual, 229 da rede municipal e 115 das redes privadas de ensino. No que se refere ao número de matrículas, as 399 escolas somam 128.815 matrículas, das quais 20.719 estão na rede estadual, 98.725 na rede municipal e 9.371 nas redes privadas (Brasil, 2024).

O Currículo Escolar Municipal (Manaus, 2021) está baseado na Constituição Federal (Brasil, 1988), na Lei de Diretrizes Bases (Brasil, 1996), na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), no Referencial Curricular Amazonense (Amazonas, 2019), e no Plano Municipal de Educação (Manaus, 2015). Dessa forma, o documento apresenta uma robusta coesão entre as propostas nacionais e estaduais de educação.

Partindo de um ponto de vista mais amplo do currículo, buscamos identificar na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) as perspectivas que indiquem as bases para o currículo escolar municipal abordar os direitos de crianças e adolescentes e o combate à violência sexual contra esse grupo. Destacamos, nesse sentido, que o campo curricular que abre as possibilidades para essa abordagem é o bloco de língua portuguesa onde indica-se o campo da vida pública como um campo de atuação dos Anos Iniciais.

Ao desenvolver este campo de atuação, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) indica que as situações de leitura e escrita devem contemplar temas que tem impacto nos direitos e na cidadania, como o Estatuto da Criança e do/a Adolescente - ECA (Brasil, 1990), por exemplo. Pelo currículo de educação nacional abre-se a possibilidade de abordar o tema da violência sexual e do direito de crianças e adolescentes com atividades de leitura e escrita, algo que as habilidades descritas na BNCC podem corroborar, como, por exemplo, “(EF12LP16) Identificar e reproduzir, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens.” (Brasil, 2018, p. 105).

Outra habilidade a qual dispõe a BNCC que indica a possibilidade da abordagem do tema é “(EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto” (Brasil, 2018, p. 125). Logo, tem-se margem para tratar de temas sensíveis e polêmicos desde o 1º do Ensino Fundamental ao mesmo tempo que se desenvolve a criança na leitura e escrita.

Já o Currículo Escolar Municipal de Manaus abre possibilidades de abordagem do assunto a partir dos temas integradores e contemporâneos em que indicam-se que os temas que se encontram no currículo devem ser abordados em todas as etapas e modalidades, dessa maneira,

São mais que temas transversais ou multidisciplinares, devendo partir de situações que afetam nossa vida. Cada um deles não tem caráter de recomendação, ao contrário, partem de normativa e marcos legais, ou seja, são demandas do currículo com legislação própria que torna sua abordagem obrigatória. Trazem questões que atravessam a experiência dos sujeitos em seus mais diversos contextos de vida e em especial no seu cotidiano. Seu objetivo é alcançar e auxiliar os aspectos que vão além da dimensão cognitiva contribuindo para a formação social, histórica, econômica, política e ética, considerando, reconhecendo e valorizando as diversas identidades culturais (Manaus, 2021, p. 32-33).

Em dois momentos o currículo municipal garante a possibilidade de tratar de abuso e violência sexual contra crianças e adolescentes, em primeiro

momento ao discorrer sobre os Direitos da Criança e do/a Adolescente e em segundo momento no campo da Diversidade Sexual, Gênero e Sexualidade. Ao discorrer acerca dos direitos, o documento enfatiza que é função da escola promover uma formação e um ambiente que protejam crianças e adolescentes de todo “tipo de violência, preconceito e desigualdades como a exploração do trabalho infantil, discriminação étnico-racial, religiosa e de gênero, o abuso sexual, exclusão das pessoas com deficiência ou de qualquer outra forma de injustiça, exclusão, desigualdade social e seus correlatos” (Manaus, 2021, p. 34).

O Currículo aponta, ainda, a preocupação em abordar Gênero e Sexualidade na perspectiva também de proteção contra a exploração e o abuso sexual, bem como demais preconceitos e violências. Desse modo,

Assegurar a diversidade de gênero, suas relações, representações sociais e o diálogo amplo sobre a sexualidade humana no espaço escolar, pode ser entendido como uma política educacional de combate e reparação contra quase cinco séculos de desigualdade, violência, indivisibilidade e exploração de mulheres, crianças e adolescentes no Brasil e que até hoje se fazem presentes em práticas criminosas como: feminicídio, abuso e exploração sexual infanto-juvenil, como também, problemas sociais (gravidez da adolescência, às ISTs, dentre outros), que emergem e são potencializados por essa recusa social de não falar sobre essas questões (Manaus, 2021, p. 45).

A partir do Currículo pode-se compreender o espaço escolar como um lugar que deve promover não apenas a proteção, como o acolhimento de crianças e adolescentes que estão postos/as em condições sociais que os/as sujeitam, de algum modo, as variadas formas de violência. O Currículo oficial ao garantir esse espaço a determinados temas indica a obrigatoriedade do/a professor/a da educação básica garantir os direitos assegurados por lei do público infanto-juvenil.

Mesmo assegurando as possibilidades de abordar tais temáticas, o currículo não indica materiais, conteúdos ou práticas que auxiliem o/a professor/a nas dinâmicas de abordagem desses temas, nesse sentido, resalta-se a importância desse estudo para contribuir no campo do combate à violência, exploração e abuso sexual contra crianças e adolescentes a partir de conteúdos escolares, onde ao mesmo tempo que possa desenvolver o/a educando/a a partir dos seus direitos de aprendizagem também possa criar condições de proteger e acolher.

AS LITERATURAS INFANTO-JUVENIS COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA NO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA SEXUAL

A Literatura Infantil pode ser vista como um material de apoio para discussões e práticas pedagógicas sobre temas considerados tabus socialmente. Siqueira (2008) argumenta que a leitura literária potencializa a o desenvolvimento da consciência de mundo, sendo fundamental para estabelecer relações entre a criança o universo real, mediado pela ludicidade e o universo literário. Nesse sentido, a mediação a partir da literatura infanto-juvenil deve ser compreendida sob a perspectiva do desenvolvimento da criticidade para que possa, ao acompanhar a leitura, explorar sentimentos, ações e pensamentos que leve a reflexão do reconhecimento de situações de exploração e abuso.

A seguir, sistematizamos em um quadro as principais obras que tratam do combate à violência sexual voltada para o público infanto-juvenil.

Quadro 1 – Obras da temática indicando a faixa etária indicada.

Obra	Autor/a	Ano	Faixa etária indicada
Não me toca, seu boboca!	Andrea Viviana Taubman	2017	3-8 anos
O segredo de Tartania	Alessandra Rocha Santos Silva; Sheila Maria Prado Soma; Cristina Fukumori Watarai.	2022	6-10 anos
Maria vai com as outras	Sylvia Orthof	2019	6-10 anos
A bolsa amarela	Lygia Bojunga	2013	A partir de 9 anos
Pipo e Fifi	Caroline Arcari	2023	3-6 anos
Capivarinhas não são sozinhas: uma história de amizade	Ana Maria Assis de Oliveira	2020	4-8 anos
Do meu corpo eu cuido e protejo	Tina Xavier	2014	3-8 anos

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Ainda, é possível destacar a principal temática abordada por cada obra, evidenciando a amplitude de possibilidades de trabalhar temas sensíveis com sensibilidade, promovendo momentos acolhedores e seguros para que crianças e adolescentes possam se expressar de maneira adequada.

Quadro 2 – Principais temáticas abordadas por obra.

Título	Principal temática abordada
Não me toca, seu boboca!	Aborda a prevenção da violência sexual infantil ao ensinar, de forma lúdica, os limites do corpo e como identificar comportamentos inapropriados.
O segredo de Tartania	Orienta as crianças a reconhecer e estabelecer limites pessoais, enfatizando o discernimento e a prevenção de situações de abuso.
Maria vai com as outras	Incentiva a autonomia e a reflexão sobre as escolhas individuais, alertando para os riscos de seguir o grupo de forma insensata.
A bolsa amarela	Explora, por meio de uma narrativa simbólica, os conflitos internos da infância, os desejos reprimidos e a busca por autoafirmação.
Pipo e Fifi	Utiliza uma história envolvente para ensinar crianças a diferenciar entre gestos de afeto e comportamentos abusivos, incentivando a comunicação com adultos de confiança.
Capivarinhas não são sozinhas: uma história de amizade	Promove autoconhecimento, a empatia e a percepção de limites por meio de uma narrativa lúdica, reforçando a importância do diálogo e da busca por ajuda.
Do meu corpo eu cuido e protejo	Ensina o cuidado com o próprio corpo, valorizando os limites pessoais e o empoderamento infantil como forma de prevenir abusos.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A integração de obras literárias infantojuvenis que abordam a prevenção da violência sexual tem ganhado destaque em pesquisas acadêmicas e atuações pedagógicas por sua capacidade de promover a conscientização dos direitos e a formação de indivíduos críticos e seguros desde a infância. Rodrigues e Melo (2019) indicam que, quando utilizadas de forma

estratégica em sala de aula, essas obras podem transformar o ambiente escolar em um espaço de prevenção e empoderamento, contribuindo para a redução dos índices de abuso e fortalecendo a cultura de direitos da criança e do/a adolescente.

Obras como “*Não me toca, seu boboca!*” (Taubman, 2017), “*Pipo e Fifi*” (Arcari, 2023) e “*Do meu corpo eu cuido e protejo*” (Xavier, 2014) exemplificam narrativas que, por meio de uma linguagem acessível e ilustrações marcantes, auxiliam crianças a reconhecer seus limites e a identificar situações potencialmente abusivas. Essa alfabetização emocional e relacional é fundamental para que os/as pequenos/as saibam, desde cedo, que seu corpo é inviolável e que o respeito é um direito incontestável (Cruz, 2021). A literatura, nesse contexto, não apenas expõe às crianças as histórias que valorizam a autonomia corporal, mas também abre espaço para diálogos críticos e colaborativos que podem ser trabalhados em conjunto com famílias e educadores/as.

Além disso, a aplicação desses livros no ambiente escolar tem o potencial de estimular a formação continuada dos/as professores/as, ampliando sua capacidade para mediar pautas sensíveis de maneira ética e empática. Estratégias que envolvem leitura compartilhada, dramatizações, rodas de conversa e atividades artísticas favorecem a construção de um espaço seguro onde o diálogo sobre limites, consentimento e direitos é encorajado. Esse processo pedagógico potencializa não apenas o aprendizado conceitual, mas também o desenvolvimento emocional dos alunos, preparando-os para identificar situações de risco e buscar apoio em sua rede de proteção, o que é apontado como fundamental em estudos voltados à prevenção de violências sexuais contra crianças e adolescentes.

Ao trabalhar essas obras em sala de aula, as escolas fortalecem a implementação dos direitos previstos no Estatuto da Criança e do/a Adolescente (Brasil, 1990) e em políticas públicas de proteção integral. A literatura, nesse sentido, revela-se como instrumento privilegiado de transformação social por criar vínculos de confiança e promover a escuta ativa, essenciais para a efetivação de uma educação que respeite e garanta a integridade física e emocional dos/as alunos/as. A consolidação de uma cultura preventiva por meio da leitura e da discussão crítica é corroborada por evidências científicas, que ressaltam a importância da formação de

ambientes escolares seguros e inclusivos como estratégia para o combate à violência sexual infantil.

Por fim, Cruz (2021, p. 145), ao compreender a potencialidade da literatura frente ao combate à violência sexual contra crianças e adolescentes, afirma que

A Literatura Infantojuvenil detém grande potencial nessa caminhada, por se tratar de um meio lúdico e de fácil aceitação pelo público infantil. Instrumentalizar professores é permitir acesso à uma temática que está dentro de casa, mas que para alcançá-la é preciso estar do lado de fora.

Ao mesmo tempo em que a autora compreende da importância dessa temática, mediada pela literatura, em todos os espaços de diálogo, defende fortemente a instrução e instrumentalização de professores/as, considerando que esse tema ainda se encontra recorrentemente ignorado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou, de maneira geral, analisar o Currículo Municipal de Educação da cidade de Manaus, da primeira etapa do Ensino Fundamental, em interface com o combate à violência sexual contra crianças e adolescentes, com enfoque na literatura infanto-juvenil como possibilidade pedagógica.

Com base em dados bibliográficos e documentais é possível perceber que é apenas a partir da década de 90 que as políticas de proteção às crianças e aos/as adolescentes são estabelecidas no Brasil, de forma que esse direito passa a ser um dever de toda a sociedade. É conferido ao espaço escolar um sentido onde os direitos de proteção e acolhimento devem ser garantidos, uma vez que as situações de exposição de crianças e adolescentes à violência sexual podem ocorrer em âmbitos que deveriam ser seguros/as.

Mais ainda, é a partir da mediação escolar que é possível com que crianças e adolescentes possam reconhecer que estão, estiveram, ou podem estar em situações que os deixem vulneráveis as práticas de abuso. Nesse sentido, voltamos nosso olhar para o currículo e como este abre possibilidades para tratar deste tema dentro do espaço escolar.

Assim, no currículo nacional, é possível que esse tema seja correlacionado ao bloco de língua portuguesa, considerando que dentre

seus objetivos dá a dimensão formativa do uso da linguagem para a vida cotidiana, no registro de opiniões e sentimentos. No currículo municipal de Manaus, o tema do combate à violência sexual contra crianças e adolescentes é expresso a partir de temas integradores, deixando claro que esta temática deve transpor as fronteiras dos campos de conhecimento estabelecidos em cada área.

A escola representa, então, um espaço de segurança e de acolhimento, onde sujeitos vulnerabilizados possam ser encorajados e estar cientes de seus direitos frente a sociedade e outros sujeitos, promovendo a autonomia, a empatia e o cuidado através dos processos pedagógicos. Assim sendo, professores e professoras são pontes fundamentais para a proteção e a garantia dos direitos de crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

- AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense**, 2019. Disponível em: <https://is.gd/13Tg5P>
- BECHER, F. Os “menores” e a FUNABEM: influências da ditadura civil-militar brasileira. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História**. São Paulo. Julho. 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988.
- BRASIL. **Decreto Nº 847, de 11 de outubro de 1890**. Brasília, DF: Presidente da República, 1890.
- BRASIL. Código Penal. **Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Brasília, DF: Presidente da República, 1840.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023**: microdados. Brasília, DF: Inep, 2024.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília: Presidência da República, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Boletim epidemiológico**. Notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil 2015-2021. Brasília: Ministério da Saúde, 2024.
- BRASIL. **Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes**. 2013. Disponível em: <https://is.gd/COcEl6>. Acesso em: 26 jun. 2025.
- CNEVSCA. **Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil**: uma política em Movimento. Relatório de Monitoramento 2003-2004. Brasília: CNEVSCA, 2006.

CRUZ, Fabiana Assis da. Literatura infantojuvenil e a violência sexual: possíveis caminhos na prevenção contra o abuso infantil. **Revista eletrônica do Instituto de Humanidades**, [S. l.], v. 26, n. 52, p. 130–147, 2022.

DIAS, Érika. A educação e a escola. Para que servem as escolas? **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 31, n. 120, p. 621-629, 2023.

GODOY, Arilda Schimidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

KÔCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação científica à pesquisa. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MANAUS. **Lei nº 2000, de 24 de junho de 2015**: aprova o Plano Municipal de Educação do município de Manaus e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Manaus. Manaus, AM, 24 jun. 2015.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Escolar Municipal**. Manaus: 2021.

MATOS, Rosana Trindade; OLIVEIRA, Márcio. Violência sexual e literatura infantil: uma ferramenta pedagógica de proteção contra as violações de direitos das crianças. **Dialogia**. São Paulo, n. 43, p. 1-17, e23892, jan./abr. 2023.

PLATT, Vanessa Borges et al. Violência sexual contra crianças: autores, vítimas e consequências. **Ciência e saúde coletiva**, v. 23, 2018.

RODRIGUES, R. M.; MELLO, R. R. Escolas no combate à violência sexual contra crianças e adolescentes: análise bibliográfica de ações preventivas. **Ensaio: avaliação de políticas públicas**, v.32, n.123, p.1-23, abr./jun. 2019.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA JUNIOR, Arlindo Soares de Albergaria Henriques da; ROSAS JUNIOR, José Roberto. Violência sexual contra crianças e adolescentes: conceitos-chave. **Revista do laboratório de estudos da violência da UNESP/Marília**, ed. 14, nov. 2014.

SIQUEIRA, Eloisa. Informação, imaginário e conhecimento na literatura infantil: da educação moralizante à formação da consciência do mundo. **Caderno Discente do Instituto Superior de Educação**, Aparecida de Goiânia, 2008. Ano 2, n. 2

LA ENSEÑANZA HÍBRIDA POSPANDEMIA EN LAS UNIVERSIDADES URUGUAYAS

Sofía Rasnik¹

Sergio Roberto Kieling Franco²

Virginia Rodés Paragarino³

INTRODUCCIÓN

La pandemia del COVID-19 impulsó una rápida transformación en la educación mundial, acelerando la adopción de modelos de enseñanza híbrida en todos los niveles, incluida la educación superior.

Uruguay, con una infraestructura digital relativamente desarrollada y una trayectoria en la implementación de tecnologías en la educación, se presenta como un caso de estudio relevante. Considerando la elevada tasa de conectividad y la experiencia con el programa nacional de tecnología educativa Plan Ceibal⁴, seguramente significó que las universidades uruguayas se encontraran en una buena posición para la transición a la enseñanza híbrida.

El cambio repentino a la enseñanza remota y el posterior retorno a la presencialidad, junto con el aumento de la matrícula universitaria, consolidaron la modalidad híbrida como una necesidad imperante que aún se mantiene.

En este ensayo se explorará la evolución de la educación híbrida en las universidades uruguayas, analizando las estrategias implementadas por la Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEC), la Universidad de la República (Udelar) y diversas universidades privadas. El objetivo es

¹ Doctora en Informática en Educación. Universidad Tecnológica del Uruguay, Departamento de Emprendimientos e Innovación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6458-4311>

² Doctor en Educación (UFRGS). Professor (UFRGS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1221-1310>

³ Doctora en Equidad e Innovación en Educación. Institute for the Future of Education Europe, Bilbao, Spain. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7229-4998>

⁴ Ceibal es el centro de innovación educativa con tecnologías digitales de Uruguay. Promueve la integración de tecnologías digitales a la educación, con el fin de mejorar los aprendizajes e impulsar procesos de innovación, inclusión y crecimiento personal. Fue creado en abril de 2007 y hasta el año 2022, se llamó Plan Ceibal, un acrónimo que significa: Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea. Actualmente se denomina Ceibal.

ofrecer una visión general del desarrollo de la educación híbrida universitaria en el país, examinando cómo la pandemia actuó como un punto de inflexión que generó procesos de cambio que aún perduran.

A EDUCACIÓN HÍBRIDA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO URUGUAYO

Desde una perspectiva amplia, la educación híbrida en Uruguay es definida por una serie de características que se alinean con las tendencias internacionales en educación superior. Se concibe como una combinación de diversos componentes de la enseñanza a distancia y la presencial, integrados y articulados con el fin de lograr un mejor aprendizaje, permitir un mayor acceso a la educación, salvando dificultades provocadas por la brecha digital y geográfica de los estudiantes para acceder a la formación universitaria (CONTERA, 2019; RODÉS y GARCÍA, 2020). Los componentes incluyen elementos sincrónicos virtuales, asincrónicos, presenciales y multimedia. En general, a la enseñanza híbrida se la ha asimilado a la enseñanza semipresencial, combinada o mixta, considerando que todas ellas, a grandes rasgos, integran tecnología y combinan espacios virtuales y presenciales de enseñanza.

Sin embargo, autores como Escamilla Martínez y Muriel-Amezcu, plantean que

Actualmente esta concepción no se limita únicamente a una combinación de modalidades en línea con presenciales, se trata más de una combinación de recursos, medios, modalidades, técnicas, así como actividades las cuales potencialicen las bondades de cada una de ellas en un entorno flexible de aprendizaje (2021, p. 135)

Esta perspectiva, implica repensar los planes de estudio, las prácticas de evaluación y el papel de la mediación tecnológica en la construcción del conocimiento. No se trata de reemplazar una modalidad por la otra, sino de construir una nueva modalidad de enseñanza, donde se piense el aporte de cada espacio desde sus fortalezas, para mejorar la calidad y la equidad del aprendizaje y enriquecer la experiencia educativa (RAMA, 2020).

Un reciente decreto del Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay (316/24), para las instituciones privadas de nivel terciario, hace

referencia a la educación híbrida. Define la educación virtual, la posibilidad de ser sincrónica o asincrónica, así como también define a la educación presencial y establece la posibilidad de combinar las modalidades, denominándolas en este caso como modalidades híbridas. Si bien este decreto no obliga a las universidades públicas, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) desde su rol en la formulación de políticas, regulaciones e iniciativas relacionadas con la educación superior, sugiere un marco general de la educación híbrida en el país.

Por otra parte, la experiencia del Plan Ceibal con el aprendizaje en línea en las escuelas podría haber influido en la comprensión e implementación de la educación híbrida a nivel universitario, proporcionando lecciones valiosas y experiencia.

En el marco de una investigación propia realizada en la UTEC, se definió a la enseñanza híbrida como

aquella que prevé de manera estratégica, la combinación y articulación de espacios presenciales y virtuales, con el fin de potencializar la enseñanza y el aprendizaje, aprovechando las características y ventajas de cada espacio y que impactan, entre otros, en aspectos relevantes como en el tiempo, el espacio, la promoción de la inclusión, la mejora de la comunicación, la colaboración, dando más y mejores oportunidades para enseñar y aprender (RASNIK, FRANCO y RODÉS, 2025).

Con este marco conceptual como base, se analizarán a continuación las respuestas y estrategias adoptadas por las principales universidades uruguayas, UTEC, UdelaR y diversas instituciones privadas, para implementar, consolidar o rediseñar propuestas de enseñanza híbrida en el contexto pospandemia.

LA ENSEÑANZA HÍBRIDA POSPANDEMIA EN LAS UNIVERSIDADES URUGUAYAS

La pandemia de COVID-19 provocó un cambio abrupto hacia la enseñanza remota de emergencia en las universidades uruguayas, universalizando el uso de tecnologías para asegurar la continuidad académica. Las situaciones fueron muy disímiles, considerando las diversas experien-

cias y condiciones de cada una de ellas. Este cambio abrupto transformó permanentemente las prácticas de enseñanza y aprendizaje, generando discusiones y reformas internas.

LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

La Universidad de la República (UdelaR) es la universidad más antigua y grande del país. Concentra más del 72 % de la matrícula terciaria y ha tenido un aumento sostenido en los últimos años (Cuadro 1).

Cuadro 1 – Fuente: UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. Memorias 2023.

	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Matrícula	135.757	139.877	143.811	149.887	156.437	163.288
Ingresos	17.680	18.549	18.686	21.759	19.227	20.233
Egresos	6.060	5.895	5.770	7.011	6.958	6.395*

Notas: (*) Dato actualizado a setiembre 2024. Este no representa el total de egresos de 2023 en la medida en que el cierre final de estas cifras surge luego de que se termina la tramitación de los egresos.

Fuente: DGPLAN, Udelar.

En 2019, el 24,8% de los estudiantes ingresantes trabajaban; el 29,1% no trabaja, pero busca trabajo y el 46,1% no trabaja y no busca trabajo. Un 63 % tienen hasta 19 años y un 26,4 % oscilan entre los 20 y 29 años (PALMER y OSORIO, 2021).

Las áreas de estudio son Ciencias de la Salud, Social y Artística y Tecnologías y ciencias de la naturaleza y el hábitat.

Desde el año 2000, la UdelaR implementaba experiencias aisladas de tecnologías en la enseñanza y en el año 2005, se crea el proyecto Uso educativo de las TIC en la enseñanza de grado, para mejorar la calidad de la enseñanza (UDELAR, s/f). En el año 2008, con el Proyecto Generalización del uso de las TIC en UdelaR (TICUR), a cargo de un grupo técnico asesor, comienzan a transitar hacia el año 2011 para la instalación del ProEVA, actualmente denominado EVA. Este proyecto surge para fortalecer la institución con integración de tecnologías, la formación docente y no docente y la creación del campus digital utilizando Moodle,

EVA. Se capacitó a docentes en el diseño de situaciones de aprendizaje con modalidad híbrida, combinando la presencialidad con la semipresencialidad y la enseñanza a distancia. Hoy EVA es una estructura de las más grandes del mundo, con 334.661 usuarios entre estudiantes, docentes y otros (RODÉS y GARCÍA LUTZ, 2020).

La estructura existente en 2019, donde la mayoría de los docentes ya usaban la plataforma como complemento, fue esencial para que la Udelar enfrentara la pandemia. En el año 2020 con la declaración de la pandemia, el Departamento Técnico Académico (DATA) y el Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje (ProEVA) implementaron un plan de contingencia de cuatro pilares: enseñanza de emergencia; rediseño; adecuación informática y estrategias de colaboración. Se amplió el acceso a materiales a través de Timbó y Biblos y se trabajó en el desarrollo de la alfabetización digital junto con el apoyo de Programa de Alfabetización Digital de la Agencia de Gobierno Electrónico y la Sociedad de la Información y del Conocimiento (AGESIC). (CAPOCASALE et al, 2021).

La Comisión Sectorial de Enseñanza, elaboró un documento marco para garantizar el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades, buscando que ningún estudiante se quedara atrás durante la crisis, la cual acentuaría las desigualdades. (COLLAZO, 2020). Los lineamientos pedagógicos incluyeron la coordinación curricular, jerarquización de contenidos, aprendizajes significativos, dosificación y accesibilidad a materiales, comunicación dialógica, evaluación formativa, vínculos de confianza y flexibilidad normativa. Los docentes recibieron apoyo para su formación por parte de las Unidades de Apoyo a la Enseñanza de los diversos servicios universitarios y de los equipos técnicos de informática.

La masividad se intensificó durante y luego de la pandemia, con un incremento del 16 % en la matrícula del año 2021 respecto al año 2020. Se atribuye este aumento, en parte, a la modalidad a distancia, que facilitó el acceso a un mayor número de estudiantes (PALMER y OSORIO, 2021). Dada la vulnerabilidad de los nuevos ingresos, se implementó un sistema de apoyo con estudiantes avanzados para guiarlos en el uso de tecnologías, el desempeño en cursos virtuales, el acceso a materiales y la organización (RAMOS *et al*, 2021)

Superada la pandemia y con un sostenido incremento de la matrícula estudiantil, la Udelar consolida el dictado virtual de una gran cantidad de unidades curriculares.

En ese sentido, la experiencia generada en plataformas digitales permitió diseñar cursos en modalidad híbrida, es decir, con actividad simultánea de estudiantes en el aula y en la plataforma digital; mixtas, con actividades en plataformas digitales y actividades presenciales, y cursos ofrecidos en su totalidad en modalidad virtual sincrónica con actividades asincrónicas en la plataforma Moodle. (Universidad de la República, 2023)

Actualmente, la Udelar define la enseñanza híbrida pospandemia como la modalidad que permite la simultaneidad de estudiantes en el aula y en la plataforma digital. La sincronidad es, por lo tanto, el factor clave que delimita las modalidades de enseñanza que combinan presencialidad y virtualidad.

El Plan Estratégico 2025-2029 (Udelar, 2025) busca integrar la enseñanza híbrida, enfrentando la diversidad, la masividad y la dispersión territorial. Para ello se requieren estrategias pedagógicas diferenciadas y formación docente. La equidad se garantiza con acceso irrestricto, infraestructura digital y apoyo estudiantil. Así, se busca profesionalizar la docencia, diversificar las modalidades y potenciar los entornos híbridos para superar limitaciones estructurales y tecnológicos, adaptándose a las necesidades del estudiantado.

LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA

La Universidad Tecnológica (UTEC) fue creada en diciembre de 2012 cuyo objetivo principal es el desarrollo de la enseñanza tecnológica en el Uruguay.

Se instala en el interior del país distribuida territorialmente en Institutos Regionales Universitarios (ITR) integrados por varias sedes que responden a las necesidades relevadas en las distintas regiones.

La oferta educativa de grado es en agro alimentos; mecatrónica, logística y biomédica; tecnologías de la información; sostenibilidad ambiental y música e ingenierías en diversas áreas.

En el año 2023 se matricularon 3580 estudiantes, componiéndose ese número con los ingresos en alguna carrera por primera vez y estudiantes de cohortes anteriores.

Dado que el 86% de los estudiantes provienen de familias de nivel socioeconómico medio y bajo, la universidad los apoya con diversos programas para garantizar su inclusión, permanencia y equidad en la educación superior, promoviendo el bienestar estudiantil.

UTEC nace con una matriz digital hacia un modelo híbrido de enseñanza, ya que desde el año 2014 tiene una oferta educativa híbrida que se ha ido extendiendo a lo largo de los años y adoptada por las propuestas educativas. En cuanto a lo que significa esa oferta híbrida de enseñanza, en sus Memorias 2020-2024 la universidad declara:

No se trata sólo de “digitalizar contenido”, sino de una experiencia educativa que permite a cada vez más estudiantes hacer prácticas desde sus casas. Además, los docentes han tomado a la tecnología como una aliada para brindar aprendizajes singulares y significativos en un período atravesado por la pandemia (p. 5)

La UTEC define su modelo híbrido o semipresencial como la combinación de presencia física y digital sincrónica con actividades autorreguladas asincrónicas, formando un ambiente integral de aprendizaje según el Reglamento General de Estudios (2024, pág. 5). Este modelo tiene una adopción del 81,8 % en posgrado, 16,7% en pregrado, 66,7% en grado y 40 % en formación continua. La experiencia previa de la universidad con carreras semipresenciales sentó las bases para un rápido desarrollo, permitiendo virtualizar casi el 90 % de sus unidades curriculares en pocos días durante la pandemia, gracias también a sus dimensiones.

En el año 2019, se crea un Marco de Tecnología Digital, que define cuáles son las competencias, habilidades, conocimientos y actitudes necesarios para que los estudiantes, docentes, colaboradores y la comunidad en general aprovechen las distintas herramientas digitales para su pleno desarrollo a nivel académico, profesional y de ciudadanía. En el Plan Estratégico 2021-2025, se propone llevar adelante un plan de Transformación Digital que tiene como objetivo general:

...la transformación digital de la UTEC es profundizar el desarrollo digital, en el marco del modelo educativo de la

Universidad, para generar impactos positivos en todos los procesos educativos y asegurar la calidad de la experiencia de aprendizaje, promoviendo la integración de los diversos actores universitarios (estudiantes, docentes, colaboradores) y su vinculación con la comunidad.

Las Memorias 2020-2024 de la UTEC destacan la ampliación y transformación de las modalidades educativas en los últimos cinco años, resultando en un modelo híbrido de enseñanza que combina tecnologías emergentes y nuevos paradigmas pedagógicos. EL Centro de Transformación Digital y la Dirección de Educación emplearon *machine learning* para predecir la desvinculación estudiantil, apoyando así las políticas de acompañamiento de la institución y priorizando la formación.

Actualmente, el Centro de Transformación Digital junto y la Dirección de Educación de UTEC están desarrollando una estrategia global de transformación digital. Esta iniciativa busca incorporar y mejorar recursos digitales, capacitar a la comunidad universitaria y externa en su uso y facilitar la optimización de tecnologías existentes

En su Plan Estratégico 2030, UTEC propone implementar herramientas digitales avanzadas para asegurar el acceso equitativo a una educación de calidad, combinando lo mejor de la enseñanza digital y presencial, optimizando la gestión universitaria (UTEC, 2025). Para lograrlo, se consolidarán plataformas educativas adaptativas centradas en la experiencia del estudiante y se equiparán las aulas con tecnología avanzada para fomentar la interacción en tiempo real y la integración de modalidades. Además, se fortalecerá la capacitación docente para asegurar la integración efectiva de herramientas digitales en sus estrategias de enseñanza.

LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS URUGUAYAS

Las universidades privadas en Uruguay son autorizadas por el Ministerio de Educación y Cultura. Las 5 universidades hoy establecidas, son la Universidad ORT del Uruguay, la Universidad Católica (UCU), la Universidad de Montevideo (UDE), Universidad de la Empresa (UDE) y la Universidad CLAEH. Entre todas ellas tienen un total de 23.140 estudiantes, entre grado y posgrado. Se ofrecen carreras en diversas áreas como derecho, medicina, ciencias agrarias, economía, educación, cultura, diseño y comunicación, entre otras.

La Universidad ORT ya tenía un sistema de enseñanza a distancia basado en Moodle y la metodología de *active learning* (FERNÁNDEZ, 2022).

Esta base le permitió una rápida adaptación a la enseñanza virtual durante la pandemia. Aunque requirieron mayor infraestructura y formación docente, implementaron el modo HyFLex, que mantienen hasta hoy. Actualmente, más del 50 % de sus carreras son híbridas y un 40 % presenciales, esta últimas principalmente en casos que exige uso de laboratorios (FERNÁNDEZ, 2022),

La Universidad Católica del Uruguay (UCU) estableció la cátedra UNESCO de Enseñanza Híbrida en 2022. Su objetivo es fomentar la investigación, formación y colaboración internacional en educación híbrida, un proyecto impulsado por el impacto de la Pandemia del COVID-19 (UNIVERSIDAD CATÓLICA, 2022).

La Universidad de Montevideo (UM) se vio afectada por la pandemia, pero recuperó su presencialidad y movilidad internacional en el año 2022, implementando nuevas herramientas para la interacción con universidades extranjeras.

No se encontraron artículos específicos sobre la enseñanza híbrida en la Universidad de la Empresa (UE), más allá de comunicados de pandemia.

La Universidad CLAEH, que ya usaba Moodle y Zoom, intensificó su uso con un plan de contingencia durante la crisis sanitaria. Se priorizó la continuidad de clases teóricas, suspendiendo, por ejemplo, las clínicas de Medicina. Estudiantes y docentes colaboraron en la divulgación de información y proyectos relacionados con el COVID-19.

La universidad también garantizó la realización de evaluaciones y ofreció talleres sobre aspectos laborales y asistenciales durante la pandemia (DE CORES, 2020).

CONCLUSIONES

La pandemia del COVID-19 reclama e impulsa un cambio estructural en la educación superior uruguaya, siendo el modelo híbrido de enseñanza una de las respuestas que se están dando para la formación.

Las universidades adoptaron este modelo según sus realidades y enfoques diversos. En el caso de UTEC lo hizo desde una lógica planificada, ya que ha integrado la tecnología en su modalidad de enseñanza desde sus orígenes y la pandemia vino a fortalecer y promover la consolidación de un modelo híbrido adecuado a su identidad institucional.

En el caso de UdelaR, si bien ya hacía muchos años que estaba trabajando y fortaleciendo la integración de tecnologías en la enseñanza, tuvo que enfrentar durante la pandemia, el gran desafío del manejo de la masividad, la heterogeneidad estudiantil y la descentralización territorial, priorizando el acceso equitativo y el acompañamiento pedagógico con programas para mantener la enseñanza de emergencia. Hoy se sigue afrontando ese desafío con iguales características institucionales que demanda una permanente reflexión y planificación de cómo afrontar esta realidad.

En el caso de las universidades privadas, priorizaron la flexibilidad y rapidez de implementación en algunos casos, adoptando modelos como el HyFlex (ORT) o impulsando espacios de investigación y enseñanza como es el caso de la UCU con la creación de la cátedra UNESCO de enseñanza híbrida.

Por otra parte, las universidades definen la enseñanza híbrida de manera diferente y esta diversidad refleja fortalezas y limitaciones que deben considerarse para el diseño de políticas institucionales. Se considera que la pandemia del COVID-19 no solo aceleró procesos de transformación en la educación superior uruguaya, sino que también evidenció las capacidades, límites y visiones pedagógicas de cada institución frente al desafío de sostener y rediseñar la enseñanza. La hibridez fue una respuesta en muchos casos, pero también surgió y se instaló como nueva forma de entender y organizar la experiencia educativa.

La definición propuesta en este trabajo como marco de análisis y observación de lo que acontece en la educación superior uruguaya sobre el modelo de enseñanza híbrida, invita a superar las comprensiones reducidas de hibridez como mera alternancia de formatos y más como una integración intencional y estratégica de tiempos, espacios y recursos presenciales y virtuales para enriquecer el aprendizaje.

Una concepción más amplia y estratégica en las instituciones permitiría no solo garantizar continuidad, sino transformar la enseñanza hacia

modelos más inclusivos y contextualizados, como así se definió en una investigación propia realizada en UTEC (RASNIK, 2024). El potencial de la enseñanza híbrida radica en su capacidad de repensar la relación entre tecnología, pedagogía y su uso equitativo, desde un enfoque situado en las realidades y necesidades de los estudiantes y docentes uruguayos según los contextos donde se desempeñen.

REFERENCIAS

ALONZO PALMER, M. C.; OSORIO, C. **Evaluación de las necesidades de recuperación en el contexto de la pandemia por COVID-19**: sector educación terciaria, Uruguay 2021. Montevideo: SINAIE Uruguay; PNUD Uruguay, 2021. Disponible en: <https://is.gd/THRCUj>. Acceso el: 22 jun. 2025.

CAPOCASELLA BRUNO, A. et al. Aprendizaje y buenas prácticas sobre la pandemia en educación superior en Uruguay. In: GAIRÍN SALLÁN, J.; MUÑOZ MORENO, J. L. (Coords.) **Educación superior y pandemia**: aprendizajes y buenas prácticas en Iberoamérica. Barcelona: EDO-SERVEIS – Universitat Autònoma de Barcelona, 2021. p. 222–237. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/record/258561>. Acceso el: 22 jun. 2025.

CONTERA, Cristina. Regulación de la educación superior virtual en Uruguay: trayectos recorridos. In: JORNADAS BINACIONALES DE EDUCACIÓN, VII, 2019, Salto. **Docencia, aprendizaje y ciudadanía**: formación política y políticas de formación. Salto: Universidad de la República, 2019. p. 13–39. Libro de las jornadas.

DE CORES, C. La UCLAEH en tiempos de pandemia. **Cuadernos del CLAEH**, segunda serie, v. 39, n.º 111, p. 167–175, jun. 2020. DOI: 10.29192/clae.39.1.9. Disponible en: <https://is.gd/YQ9I3j>. Acceso el: 22 jun. 2025.

DEPARTAMENTO DE APOYO TÉCNICO ACADÉMICO – DATA (UDELAR). **Historia del Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje (ProEVA)**. Disponible en: <https://is.gd/FZhVFc>. Acceso el: 22 jun. 2025.

ESCAMILLA-MARTÍNEZ, P.; MURIEL-AMEZCUA, V. Acercamiento a la discusión académica sobre blended learning. **Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0**, vol. 1, n.º 1, p. 130–142, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.37843/rted.v1i1.263>. Acceso el: 20 jun. 2025.

RAMA, Claudio. **La nueva educación híbrida**. Ciudad de México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), 2020. 139 p. (Cuadernos de Universidades, n.º 11).

RAMOS DUARTE, S. et al. Estrategia de apoyo estudiantil en tiempos de pandemia. **InterCambios**, Montevideo, v. 8, n. 1, p. 35–44, jun. 2021. Disponible en: <https://is.gd/VFTk7Y>. Acceso el: 17 jun. 2025.

RASNIK, S. et al. Profesores universitarios que imparten docencia en modalidad híbrida. **Informática na Educação: Teoria & Prática**, [en prensa], aceptado para publicación en el número de junio de 2025.

RODÉS-PARAGARINO, Virginia; GARCÍA-LUTZ, Gustavo. Emergency online learning at the Universidad de la República, Uruguay: challenges for the postpandemic digital university. In: ENHANCING the human experience of learning with technology: new challenges for research into digital, open, distance & networked education. **European Distance and E-Learning Network (EDEN) Proceedings**, Lisbon, 21–23 Oct. 2020. Research Workshop. Lisbon: EDEN, 2020.

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL URUGUAY – UCU. **UCU cuenta con Cátedra UNESCO en Educación**. Novedades institucionales, Vie., 06 may. 2022. Disponible en: <https://is.gd/RTaWsx>. Acceso el: 22 jun. 2025.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. **Memorias 2023**. Montevideo: Universidad de la República, 2024. Disponible en: <https://is.gd/oIIslV>. Acceso el: 22 jun. 2025.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. Pro-Rectorado de Enseñanza. Comisión Sectorial de Enseñanza. **Enseñanza en línea**: orientaciones básicas para el desarrollo de la enseñanza y la evaluación. Montevideo: Unidad Académica de la CSE, abr. 2020. Documento elaborado por Mercedes Collazo.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA – UDELAR. **Propuesta al país 2025–2029**: Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República. Montevideo: Udelar, dic. 2024. Disponible en: <https://is.gd/QgB0Me>. Acceso el: 22 jun. 2025.

UNIVERSIDAD ORT URUGUAY. **Enseñanza híbrida en ORT**: experiencias y aprendizajes. Novedades institucionales, 17 oct. 2022. Disponible en: <https://is.gd/c5NVYO>. Acceso el: 22 jun. 2025.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DEL URUGUAY – UTEC. **Memoria quinquenal 2020–2024**. Montevideo: UTEC, 2025. Disponible en: <https://is.gd/7dHTn5>. Acceso el: 22 jun. 2025.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DEL URUGUAY – UTEC. **Plan estratégico 2025–2030**. Montevideo: UTEC, [s.d.] (documento en preparación). UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DEL URUGUAY. Reglamento general de estudios. Montevideo: Universidad Tecnológica, 2024. Disponible en: <https://utec.edu.uy/normativas/>. Acceso en: 24 jun. 2025.

URUGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. Decreto n.º 316/024, de 2024. **Regula las modalidades de educación presencial, virtual e híbrida en instituciones privadas de educación terciaria**. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura, 2024. Disponible en: <https://is.gd/KzQxnj>. Acceso el: 22 jun. 2025.

PROFESSOR REFLEXIVO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO POR INVESTIGAÇÃO EM FÍSICA

Thiago Queiroz Costa¹

Ana Cristina Pinheiro de Cerqueira Oliveira²

Ailton da Silva Ferreira³

Francisco Bandeira Amaral Filho⁴

INTRODUÇÃO

Atualmente, o exercício da docência apresenta desafios significativamente distintos em relação a períodos anteriores. A evolução da sociedade e os avanços tecnológicos desempenham um papel central nesse processo, promovendo transformações em diversas esferas, desde os meios de produção até as formas de interação social. Essas mudanças demandam profissionais altamente qualificados, tanto em aspectos técnicos quanto humanos, para atuarem de maneira eficaz em um mercado de trabalho cada vez mais dinâmico e competitivo.

Nesse contexto, a prática docente requer constante reflexão e adaptação, a fim de atender às novas exigências educacionais e garantir um ensino de qualidade, que satisfaça não apenas os estudantes, mas também os próprios educadores.

Diante desse cenário, torna-se fundamental uma abordagem crítico-reflexiva na formação dos professores, visando à melhoria contínua do processo educacional. O conceito de professor reflexivo, amplamente discutido por Schön (2000), enfatiza a necessidade de articular teoria e prática no cotidiano docente, permitindo que o educador avalie e reestruture suas metodologias conforme as demandas e desafios emergentes. Assim, este estudo propõe uma análise da atuação do professor reflexivo a partir de uma prática pedagógica experimental e participativa, fundamentada

¹ Doutor em Ensino de Ciência e Educação Matemática (UEL). Professor (IFPR). CV: <https://is.gd/yoULfI>

² Mestre em Engenharia de Produção (UFPE). Licencianda em Física (IFPR). CV: <https://is.gd/QHgxhc>

³ Doutor em Ciência e Engenharia de Materiais (UFSC). Professor (IFPR). CV: <https://is.gd/wOyzfY>

⁴ Mestre em Ensino de Física (UFMT). Professor (IFMT). CV: <https://is.gd/Wizlxs>

no ensino por investigação. A experiência foi conduzida por uma discente do curso de Licenciatura em Física com alunos do segundo ano do ensino técnico integrado de Eletrotécnica, utilizando atividades que incentivaram a participação ativa e o desenvolvimento de habilidades investigativas.

Entretanto, apesar dos esforços na implementação dessa metodologia, o processo enfrentou limitações temporais e dificuldades inerentes ao planejamento, impedindo a realização integral das etapas previstas. Essa conjuntura gerou frustração na discente e estimulou uma reflexão aprofundada sobre os desafios da prática docente, destacando a relevância da avaliação crítica contínua no desenvolvimento profissional do professor. A investigação realizada, portanto, visa não apenas relatar a experiência pedagógica, mas também discutir os impactos da reflexividade na formação docente e no aprimoramento das práticas educacionais.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de fomentar a prática reflexiva no cotidiano escolar, ressaltando sua importância para a qualificação docente e a melhoria das interações pedagógicas. Um professor que reflete sobre sua atuação torna-se capaz de identificar dificuldades, propor soluções e aperfeiçoar constantemente sua abordagem, promovendo um ensino mais eficaz e significativo para os alunos. Dessa maneira, o presente estudo objetiva discorrer e analisar sobre o papel do professor reflexivo no contexto de uma experiência pedagógica investigativa, evidenciando seus desafios e potencialidades. Os objetivos específicos incluem examinar as dificuldades enfrentadas durante a implementação da metodologia investigativa, avaliar a percepção das docentes sobre a experiência e discutir estratégias para fortalecer a reflexividade na formação e na prática docente.

Este estudo está estruturado de modo a favorecer a articulação entre teoria e prática. Inicia-se com uma discussão sobre o papel do professor reflexivo no contexto da prática docente e sobre a reflexão como instrumento de aperfeiçoamento pedagógico. Na sequência, apresenta-se a abordagem metodológica adotada, seguida da análise dos resultados e das discussões, que emergem a partir dos dados coletados e das categorias analíticas definidas. As considerações finais retomam a experiência vivida, destacando os ajustes realizados ao longo do processo e sua correspondência com os fundamentos teóricos que atravessam o desenvolvimento do trabalho.

O PAPEL DO PROFESSOR REFLEXIVO NA PRÁTICA DOCENTE

A prática reflexiva é um componente essencial na formação de educadores críticos e conscientes de suas ações pedagógicas. Ao adotar uma postura reflexiva, o professor não só revisita suas práticas, mas também analisa o contexto em que essas práticas são realizadas, o que permite uma atuação mais assertiva e adaptada às necessidades dos alunos. Essa reflexão contínua possibilita ao educador entender o impacto de suas ações no processo de aprendizagem, bem como avaliar de forma crítica os valores e crenças que orientam suas decisões pedagógicas.

A reflexão pedagógica envolve uma análise constante das situações vivenciadas em sala de aula, levando o educador a questionar não só o conteúdo que ensina, mas também a maneira como esse conteúdo é transmitido.

Através desse processo, o professor busca identificar o que pode ser ajustado para aprimorar a aprendizagem dos estudantes. Como defende Schön (2000), o professor reflexivo é aquele que se engaja em um “diálogo reflexivo” com sua prática, ou seja, que está sempre em busca de uma compreensão mais profunda sobre as implicações de suas escolhas pedagógicas e como essas escolhas podem ser modificadas para melhorar o ensino.

Além disso, a reflexão permite que o educador reconheça suas limitações e busque alternativas para superá-las. De acordo com Dewey (1959), a reflexão deve ser encarada como um processo contínuo, essencial para o desenvolvimento profissional e pessoal do docente. Essa postura reflexiva não apenas ajuda o professor a aprimorar suas habilidades, mas também a lidar com os desafios diários da profissão. Ao questionar seus próprios métodos e práticas, o educador se torna mais consciente do impacto de suas ações, promovendo, assim, um ambiente de aprendizagem mais eficaz e adaptável.

Ser um educador reflexivo, portanto, implica estar disposto a aprender com as próprias experiências e realizar ajustes constantes em suas práticas pedagógicas. Esse processo de autoconhecimento e aperfeiçoamento contínuo é fundamental para que o professor possa aprimorar seu desempenho e proporcionar um ensino de qualidade.

Ressalta-se, ainda, que a reflexão proporciona um espaço para que o docente possa questionar suas crenças sobre o ensino e como elas influenciam suas escolhas em sala de aula. Segundo Perrenoud (2000), a reflexão permite ao professor transformar sua prática de forma crítica, reconhecendo e ajustando suas próprias limitações e potencialidades.

A REFLEXÃO COMO FERRAMENTA PARA A MELHORIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A reflexão sobre a prática docente é uma ferramenta indispensável para que o educador consiga identificar áreas de melhoria em sua atuação e buscar estratégias mais eficazes para promover a aprendizagem dos alunos. Ao refletir sobre suas ações, o professor se torna mais consciente das necessidades de seus estudantes e das metodologias que melhor atendem a essas necessidades. Em vez de seguir métodos preestabelecidos, o educador reflexivo é capaz de adaptar sua prática, buscando novas abordagens que tornem o ensino mais significativo e eficaz.

Dessa forma, a reflexão pedagógica não se limita a uma revisão superficial do trabalho do docente, mas se configura como uma busca constante por melhorias. Como argumentam Richards e Lockhart (1996), a reflexão permite ao professor reconhecer os aspectos que precisam ser ajustados e buscar alternativas que tragam melhores resultados para o processo de aprendizagem. Essa postura proativa e investigativa faz com que o educador esteja sempre aberto a novas ideias e abordagens, o que é fundamental para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inovadora e eficaz.

A reflexão também auxilia o educador a perceber os limites de suas práticas e a encontrar soluções criativas para superar esses desafios. Muitas vezes, o professor se vê diante de situações complexas que exigem uma análise cuidadosa para entender as causas dos problemas e identificar as melhores formas de resolvê-los. Nesse sentido, a reflexão oferece uma maneira de transformar dificuldades em oportunidades de aprendizado. Ao refletir sobre sua prática, o educador é capaz de repensar suas abordagens e implementar mudanças que beneficiem tanto a si mesmo quanto aos seus alunos.

Outrossim, a reflexão contínua contribui para o desenvolvimento de um saber mais amplo e mais integrado por parte do professor. Ao avaliar suas ações, o educador consegue construir uma compreensão mais profunda do processo de ensino-aprendizagem e de sua própria prática pedagógica.

Como Dewey (1959) afirma, a reflexão sobre a prática é essencial para o crescimento contínuo do educador, pois permite que ele se torne mais consciente de seu papel na formação dos alunos e de como pode melhorar suas estratégias de ensino. Esse processo de aprendizado contínuo contribui para a construção de um educador mais crítico, mais preparado e mais capaz de enfrentar os desafios que surgem no cotidiano escolar.

O uso da reflexão como ferramenta para aprimorar a prática pedagógica está intrinsecamente ligado à capacidade do educador de se manter flexível e disposto a revisar constantemente suas abordagens. A prática reflexiva é, portanto, um processo essencial para que o professor possa melhorar suas práticas, ajustar suas estratégias pedagógicas e garantir que seus alunos recebam um ensino de qualidade. Em última análise, a reflexão permite que o docente se torne não apenas um transmissor de conhecimento, mas um facilitador da aprendizagem, capaz de adaptar sua prática para atender às necessidades de seus estudantes.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, com ênfase na abordagem de estudo de caso, apoiada na revisão bibliográfica, com o objetivo de fundamentar teoricamente a reflexão sobre a prática pedagógica. De acordo com Minayo (2013), a pesquisa qualitativa se distingue por sua abordagem interpretativa, priorizando a análise de fenômenos humanos e sociais que não podem ser quantificados. Esta metodologia permite uma investigação mais profunda e subjetiva, refletindo sobre as experiências práticas vivenciadas. Flick (2009) enfatiza que essa abordagem busca uma compreensão detalhada das perspectivas e experiências dos participantes, ao explorar as complexidades dos contextos sociais e das interações envolvidas, promovendo uma análise minuciosa dos processos sociais.

A metodologia adotada neste estudo integrou a revisão bibliográfica como uma das principais estratégias, conforme Lakatos e Marconi (2010),

que destacam a importância da análise crítica da literatura existente sobre o tema. Essa revisão proporcionou o embasamento teórico necessário para refletir sobre as práticas pedagógicas no contexto do ensino de Física, fundamentando as discussões e orientando o direcionamento do estudo.

A pesquisa foi realizada por meio de uma atividade pedagógica experimental participativa, que envolveu o ensino por investigação em um ambiente escolar. A aplicação dessa abordagem experimental está vinculada à disciplina Metodologia e Prática de Ensino de Física II, cursada pela licencianda. A experiência ocorreu em sala de aula com alunos do segundo ano do ensino técnico integrado do curso de Eletrotécnica do Instituto Federal do Paraná – IFPR, Campus Ivaiporã. Na disciplina Física II, na qual os alunos do curso de Eletrotécnica estavam matriculados, foi desenvolvido um conjunto de atividades pedagógicas baseadas em metodologias investigativas. Essas atividades, sob a supervisão do professor responsável, focaram na participação ativa dos estudantes e no desenvolvimento de suas habilidades científicas. O conteúdo trabalhado foi relacionado à Termodinâmica, e o experimento realizado, denominado “Barquinho Pop Pop”, ilustrou de forma prática os fenômenos estudados.

A escolha por uma abordagem pedagógica baseada na investigação e na experimentação justifica-se pela importância dessas práticas no processo de aprendizagem dos alunos. Segundo Araújo e Abib (2003), as atividades experimentais são apontadas como estratégias eficazes para superar as dificuldades de ensino e aprendizagem da Física, proporcionando uma compreensão mais acessível e significativa dos conceitos. Sobre o uso de atividades experimentais, Araújo e Abib (2003) afirmam que o uso de atividades experimentais como estratégia de ensino de Física tem sido apontado por professores e alunos como uma das maneiras mais frutíferas de se minimizar as dificuldades de se aprender e de se ensinar Física de modo significativo e consistente. Dessa forma, as atividades práticas permitiram que os estudantes visualisassem os fenômenos abordados e tornassem o processo de aprendizagem mais envolvente e desafiador de maneira construtiva.

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada por meio de notas de campo, registros das atividades desenvolvidas, observações diretas da turma e anotações reflexivas da licencianda. Estes dados foram essenciais

para a análise do processo de ensino-aprendizagem e serviram como base para a avaliação crítica das metodologias aplicadas. A análise dos dados será detalhada no capítulo de Resultados e Discussão, onde serão apresentados os principais achados da pesquisa e as implicações pedagógicas dessas práticas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, serão apresentados os resultados da aplicação do ensino por investigação, com foco na reflexão do professor sobre sua prática pedagógica. A metodologia utilizada visou aproximar os alunos da prática científica, em consonância com o conhecimento teórico previamente adquirido. A Primeira Lei da Termodinâmica já havia sido abordada teoricamente pelo professor responsável pela disciplina, e a proposta foi que os alunos, com o apoio da licencianda, realizassem um experimento prático para entender e aplicar o conceito, tornando-se protagonistas do seu processo de ensino e aprendizagem.

Uma sequência de ensino investigativa deve ter algumas atividades-chave: na maioria das vezes a SEI inicia-se por um problema, experimental ou teórico, contextualizado, que introduz os alunos no tópico desejado e ofereça condições para que pensem e trabalhem com as variáveis relevantes do fenômeno científico central do conteúdo programático. É preciso, após a resolução do problema, uma atividade de sistematização do conhecimento construído pelos alunos (CARVALHO, 2013, p. 9).

A discussão neste capítulo será centrada nos ajustes realizados pela licencianda durante a aplicação do experimento, considerando a forma como ela adaptou suas abordagens pedagógicas e os desafios enfrentados. Também será analisado como a reflexão da discente, com o apoio contínuo do professor responsável pela disciplina, impactaram o desenvolvimento do experimento e a aprendizagem dos alunos.

Para tanto, foi planejado um experimento a ser realizado no dia 19/11/2024, conforme descrito no Quadro 1. A estrutura do experimento consistia na formação de equipes na turma, na apresentação de um trecho do vídeo “Barquinho Pop Pop”, do canal Manual do Mundo, seguida de um questionamento em grupo sobre os princípios físicos que permitem

seu movimento. Em seguida, os alunos receberiam materiais e orientações para construir seus próprios modelos e realizar testes preliminares. A atividade culminaria em uma competição entre os grupos, realizada na área externa do campus e, posteriormente, em uma discussão teórica conduzida pela licencianda.

Quadro 1: Planejamento inicial

TURMA	2º ano de Eletrotécnica
DATA	19/11/24
LOCAL	Sala de aula e área externa do Campus
DURAÇÃO	2 horas / aula de 90 minutos
CONTEÚDO	Primeira Lei da Termodinâmica
ABORDAGEM	Experimental (Ensino por investigação)

Fonte: Os autores

Nesse sentido, a atividade foi iniciada na data prevista pela licencianda, com a apresentação de um trecho do vídeo do barquinho a vapor, e os alunos foram desafiados a refletir, em grupos, sobre o mecanismo responsável pelo seu deslocamento.

De acordo com a proposta inicial, após a discussão sobre o vídeo, os alunos, organizados em equipes, receberam materiais e orientações para construir o “Barquinho Pop Pop” (Figura 1). A construção, no entanto, enfrentou desafios imprevistos. Embora a licencianda tenha se antecipado à necessidade de otimizar o tempo e facilitar o processo, preparando previamente as latas e os moldes de isopor, o tempo de secagem da cola epóxi foi maior do que o esperado, o que impactou o andamento da atividade. Outro fator a ser considerado é o atraso no início da aula, ocasionado pelo transporte dos alunos, o que resultou em uma gestão inadequada do tempo e, consequentemente, na necessidade de realizar uma nova aula para finalização do projeto. Esses imprevistos se alinham à perspectiva de Schön (1995), que descreve a imprevisibilidade da prática docente como um fator que exige do professor uma capacidade de adaptação e reflexão,

sendo essas habilidades essenciais para o desenvolvimento de um ensino mais flexível e dinâmico.

Figura 1: Alunos com os Materiais para construção do barquinho Pop Pop



Fonte: Os autores

Durante o processo de construção, os alunos foram orientados a testar os motores dos barquinhos, colocando-os em água para verificar a presença de bolhas, o que indicava vazamentos de ar. Nesse momento, o conhecimento na ação, conforme proposto por Schön (1995), foi essencial. A reflexão ocorrida durante a execução das etapas possibilitou que os alunos identificassem falhas e ajustassem seus modelos. Esse processo de resolução de problemas práticos e imediatos, realizado enquanto a atividade estava em curso, corrobora a ideia de que o professor ou o aluno deve ser capaz de agir de forma reflexiva durante a prática, ajustando sua abordagem conforme os desafios surgem.

Conforme descrito por Pimenta (1998), a reflexão na ação é crucial para que o professor consiga superar as dificuldades do cotidiano escolar, sobretudo quando os imprevistos surgem. Essa reflexão ocorre durante o próprio processo de ensino-aprendizagem, permitindo que ajustes sejam feitos para que o objetivo final seja atingido, mesmo diante das adversidades.

No caso desta atividade, a licencianda precisou adaptar-se à situação e realizar ajustes no planejamento inicial para garantir que os alunos concluíssem a construção dos barquinhos. Essa adaptação também envolveu uma reflexão sobre a gestão do tempo, que, embora fosse um dos aspectos planejados, não se concretizou da forma esperada.

Após os testes realizados na primeira aula, os materiais foram recolhidos, e a licencianda solicitou ao professor responsável mais tempo para finalizar o experimento, ou seja, uma aula adicional com novo planejamento (Quadro 2).

Quadro 2: Novo Planejamento

TURMA	2º ano de Eletrotécnica	2º ano de Eletrotécnica
DATA	19/11/24	26/11/24
LOCAL	Sala de aula	Sala de aula e área externa do Campus
DURAÇÃO	2 horas / aula de 90 minutos	2 horas / aula de 90 minutos
CONTEÚDO	Primeira Lei da Termodinâmica	Primeira Lei da Termodinâmica
ABORDAGEM	Experimental (Ensino por investigação)	Experimental (Ensino por investigação)

Fonte: Os autores

No caso desta atividade, a licencianda precisou se adaptar à situação e realizar ajustes no planejamento inicial para garantir que os alunos concluíssem a construção dos barquinhos. Essa adaptação também envolveu uma reflexão sobre a gestão do tempo, que, embora fosse um dos aspectos planejados, não se concretizou da forma esperada.

A continuidade da atividade, agendada para o dia 26/11/24, possibilitou que os alunos realizassem os ajustes finais, como a correção de vazamentos e a secagem da cola. Nesse momento, tornou-se evidente que o tempo disponível e a organização das etapas não foram suficientes para a conclusão de todas as fases do experimento, o que resultou na necessidade de um novo planejamento, acordado entre a licencianda e o professor responsável. Esse processo exemplifica claramente a imprevisibilidade do ensino, que exige constante monitoramento das atividades e adaptação às condições reais da sala de aula, conforme observado por Pimenta (2012), ao afirmar que a prática docente deve ser revisada e ajustada continuamente, levando em conta as necessidades dos alunos e os contextos imprevistos.

A adaptação do plano inicial e a necessidade de mais tempo para concluir a atividade prática evidenciam o processo contínuo de transformação da prática docente, no qual o professor deve ser capaz de analisar criticamente sua atuação em sala de aula. Isso está em consonância com a abordagem de Ghedin (2012), que destaca que toda prática reflexiva está inserida em um contexto social, político e econômico, o qual deve ser considerado ao planejar e executar as atividades. No caso desta pesquisa, a adaptação ao tempo disponível e a gestão dos recursos necessários para o experimento denotam um processo de análise crítica alinhado à teoria do professor reflexivo.

Foi identificado que seria necessário mais tempo para concluir as últimas etapas do experimento, ou seja, foi preciso planejar uma terceira aula para finalizar a atividade, uma vez que o tempo inicialmente previsto pela licencianda não foi suficiente. Dessa forma, o professor responsável pela disciplina ficou encarregado de concluir o estudo investigativo com os alunos. Vale ressaltar que, devido à limitação de tempo, a competição entre os grupos, prevista no planejamento inicial, não pôde ser realizada. No entanto, a discussão teórica sobre o funcionamento do barquinho foi mantida, permitindo que os alunos associassem os conceitos de termodinâmica à prática experimental, o que gerou uma conexão mais profunda com o conteúdo.

Esse momento de reflexão sobre a ação, como sugerido por Schön (1995), foi fundamental para que os alunos consolidassem o conhecimento. A explanação teórica do professor responsável pela disciplina possibilitou que os alunos estabelecessem uma associação entre teoria e prática. Essa

reflexão final foi essencial para o desenvolvimento de novos esquemas de conhecimento, promovendo a construção de um aprendizado mais significativo e duradouro.

A atividade também reflete o entendimento de Pimenta (1998), que destaca a importância da reflexão contínua, antes, durante e depois da prática pedagógica, para aprimorar e adaptar o ensino. O professor reflexivo, que avalia suas práticas e reage aos imprevistos de maneira criativa e crítica, exemplifica como o ensino pode ser constantemente aperfeiçoado. Assim, a experiência descrita demonstra a importância de cultivar uma abordagem reflexiva, tanto por parte dos alunos quanto dos educadores, a fim de maximizar o impacto do aprendizado e atender aos desafios do cotidiano escolar de forma eficaz e ética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, foram apresentados os resultados de uma investigação sobre a prática pedagógica experimental participativa e o ensino por investigação, com foco na construção do professor reflexivo. Os ajustes realizados ao longo da pesquisa foram fundamentais para viabilizar essa prática, destacando a importância da adaptação e da flexibilidade no ensino. A necessidade de reorganização da atividade devido ao tempo de secagem da cola epóxi e ao atraso no transporte dos alunos evidenciou a relevância de estratégias pedagógicas ajustáveis, garantindo que imprevistos não comprometam os objetivos de aprendizagem.

A pesquisa reafirma que a formação docente deve ir além da mera aplicação de conteúdos teóricos, promovendo uma postura crítica e investigativa. A prática reflexiva possibilita que o professor analise suas ações, compreenda os desafios do contexto escolar e busque soluções inovadoras para aprimorar o ensino.

Nesse processo, a orientação do professor responsável pela disciplina contribuiu para o diálogo e a reflexão conjunta com a licencianda, que desempenhou o papel de docente. As decisões sobre os ajustes no planejamento foram tomadas coletivamente, permitindo um aprimoramento contínuo da prática pedagógica. Segundo Alarcão (1996) e Gebhard (1996), a reflexão na docência é um processo contínuo, essencial para o desenvolvimento profissional e para a construção de um ensino significativo e contextualizado.

Desta forma, o ensino por investigação proporcionou uma construção ativa do conhecimento pelos alunos, integrando teoria e prática e ampliando a compreensão da Primeira Lei da Termodinâmica. A experiência ressaltou a importância da flexibilidade na atuação docente, reforçando o papel do professor reflexivo como agente essencial para a transformação do ensino e para a adaptação às situações imprevistas que surgem no ambiente educacional. Além disso, a necessidade de adaptar o planejamento inicial, que previa apenas uma aula, mas que se estendeu para três, foi uma evidência de que, em contextos dinâmicos, é fundamental uma abordagem pedagógica capaz de se ajustar de maneira eficaz. Esse processo evidenciou o papel da prática reflexiva como elemento crucial para a transformação do ensino e para a adaptação às dinâmicas imprevisíveis do ambiente escolar.

Em futuras pesquisas, seria interessante investigar como o planejamento flexível, alinhado à abordagem do professor reflexivo, pode ser incorporado de forma mais eficaz. A prática reflexiva, que envolve a constante avaliação e adaptação das ações docentes diante de imprevistos, pode proporcionar uma estrutura que garanta a continuidade do processo de aprendizagem, mesmo quando o cronograma precisa ser ajustado. Esse enfoque permite que o docente repense suas estratégias e busque soluções inovadoras para assegurar que os objetivos educacionais sejam alcançados, independentemente das dificuldades temporais ou logísticas.

Esse estudo, ao integrar teoria, prática e reflexão, contribui para o fortalecimento do ensino por investigação, um modelo que favorece o engajamento dos alunos e a constante evolução da prática docente. A prática reflexiva, como evidenciado nesta pesquisa, é crucial não apenas para o aprimoramento contínuo do processo de ensino-aprendizagem, mas também para a adaptação a contextos dinâmicos e imprevisíveis, elementos essenciais na educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores.** IN: ALARCÃO, Isabel. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.* Portugal: Porto, 1996.

ARAÚJO, M.S.T.; ABIB, M.L.V.S. Atividades experimentais no ensino de física: diferentes enfoques, diferentes finalidades. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 25, n. 2, jun. 2003.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (org.). **Ensino de ciências por investigação**: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo - uma reexposição**. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959. 292 p.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GEBHARD, Jerry G. **Teaching as a foreigner or second language**: a self- development and methodology guide. Michigan: The University of Michigan Press, 1996.

GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo**: da alienação da técnica à autonomia da crítica. IN: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro . (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

PIMENTA, Selma G. **Professor Reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, Selma G & GHEDIN Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

PIMENTA, Selma G. **A prática (e a teoria) docente ressignificando a didática**. In: OLIVEIRA, Maria R. N. S. (org.). **Convergências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papirus, 1998. p. 153-176.

RICHARDS, Jack C.; LOCKHART, Charles. **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

SCHÖN, D. **Formar professores como Profissionais Reflexivos**. p. 77-92. In: Nóvoa, A. (ed.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo designe para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

“MESA EDUCACIONAL ALFABETO” COMO RECURSO MEDIADOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Angélica Cristina de Freitas⁵

Edenir Kelin⁶

Patrícia de Oliveira⁷

INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil apresenta um desafio que requer tanto sensibilidade quanto criatividade pedagógica. Entender a maneira como esses pequenos aprendem e se relacionam com o ambiente é fundamental para assegurar uma educação de qualidade que seja justa e realmente inclusiva. Nesse contexto, as tecnologias assistivas têm se mostrado essenciais, especialmente quando combinadas com atividades lúdicas, interativas e com significado.

Conforme o artigo 3º, letra III da Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), as tecnologias assistivas, também conhecidas como ajuda técnica, são caracterizadas como

[...] produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

Souza *et al* (2023, p. 2150) definem as Tecnologias Assistivas como

⁵ Mestranda em Educação Inclusiva (UEM). Docente (SME / Juiz de Fora – MG).

CV: <http://lattes.cnpq.br/7593871860029722>

⁶ Mestranda em Educação Inclusiva (UEM). Docente (SME / Iretama – PR).

CV: <http://lattes.cnpq.br/3423623465284860>

⁷ Doutora, Mestre e Especialista em Educação Especial (UFSCar). Docente (UEM e IF Baiano).

CV: <https://lattes.cnpq.br/5398970138115860>

[...] 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 à participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Nesse contexto, a Mesa Educacional Alfabeto aparece como um recurso eficaz para facilitar o processo de alfabetização, integrando elementos táteis, visuais e sonoros em um espaço seguro e confiável para crianças autistas. Como aponta Bersch (2017), o objetivo da tecnologia assistiva é expandir as competências funcionais de indivíduos com deficiência, favorecendo a autonomia, a inclusão e o crescimento pessoal.

Figura 1. Criança com TEA fazendo uso da Mesa Educacional Alfabeto.



Fonte: do acervo da autora.

Este capítulo visa compartilhar uma experiência sobre o uso da Mesa Educacional Alfabeto no Atendimento Educacional Especializado (AEE), dentro da Educação Infantil, com ênfase na alfabetização de crianças com TEA. A vivência foi realizada pela primeira autora durante sua atuação como docente em sala de recursos multifuncionais (SRM) e se baseia em abordagens que levam em consideração o tempo, as habilidades e os estilos de aprendizado individuais de cada criança.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) defende a transversalidade da Educação Especial em todos os níveis e modalidades de ensino, garantindo o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento⁸ e altas habilidades/superdotação.

Para alunos com TEA, a aprendizagem da linguagem escrita requer ajustes nas metodologias que levem em conta a maneira única como eles entendem e estruturam o ambiente ao seu redor. Conforme descrito no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (APA, 2013), crianças com TEA possuem dificuldades contínuas na comunicação social, além de exibirem comportamentos repetitivos e restritos. Essas características afetam significativamente o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

A Mesa Educacional Alfabeto apresenta-se como um recurso metodológico significativo neste contexto. Trata-se de uma solução interativa que, por meio de jogos, vídeos, animações e realidade aumentada, proporciona à criança autista uma experiência de aprendizagem multissensorial. Segundo Silva e Silva (2023), esse tipo de abordagem estimula tanto o desenvolvimento cognitivo quanto as habilidades linguísticas e emocionais, uma vez que respeita a lógica interna do pensamento da criança autista e propõe desafios significativos.

De acordo com Martins (2015), a mesa é composta por um módulo eletrônico, um software, blocos com as letras do alfabeto, etiquetas em Braille, três volumes de um dicionário infantil, microfone, câmera e

⁸ Transtorno Globais do Desenvolvimento: termo utilizado no período da publicação da referida política para se referir às pessoas com TEA.

marcadores para as atividades de realidade aumentada. Ainda segundo a pesquisadora, por meio de uma prática interativa, a criança encaixa os blocos no módulo eletrônico e pode descobrir formas de aprender a ler, além de permitir que o (a) professor (a) adapte as atividades de acordo com as necessidades do aluno.

Figura 2. Criança com TEA fazendo uso da Mesa Educacional Alfabeto.



Fonte: do acervo da autora.

Ademais, estudos como o de Bandeira et al. (2020) apontam que a utilização da Mesa Educacional Alfabeto promove ganhos na identificação de letras, formação de palavras, organização de ideias e até no raciocínio lógico-matemático. O recurso permite ainda uma atuação docente mais direcionada, facilitando a personalização do atendimento e o acompanhamento sistemático dos avanços de cada estudante.

METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA

A experiência relatada neste capítulo foi realizada durante o ano letivo de 2024, no AEE de uma escola da rede pública municipal. A turma atendida era composta por três crianças com diagnóstico de TEA, com idades entre cinco e sete anos, todas matriculadas na Educação Infantil.

As atividades com a Mesa Educacional Alfabeto foram planejadas com base nas necessidades individuais dos alunos, em diálogo com a professora regente, a equipe multidisciplinar da escola e os familiares. O foco foi desenvolver as habilidades pré-leitoras e leitoras, como reconhecimento de letras, associação fonema-grafema, formação de palavras, leitura de imagens e compreensão de pequenas histórias. Também foram realizadas atividades com foco em raciocínio lógico, diferenciação de tamanhos, cores, formas e sequências numéricas.

Figura 2. Criança com TEA fazendo uso da Mesa Educacional Alfabeto.



Fonte: do acervo da autora

O trabalho com a mesa era realizado duas vezes por semana, com sessões de até 30 minutos por aluno. As crianças demonstravam grande envolvimento e expectativa positiva em relação aos momentos com a Mesa. A familiaridade com o ambiente, o formato dos jogos e a possibilidade de interação direta com as letras e imagens promoveram uma participação ativa e engajada.

Assim como relatado por Silva e Silva (2023), os materiais concretos e tecnológicos, quando bem planejados e adaptados, tornam-se aliados indispensáveis no processo de alfabetização. A personalização das atividades, a ludicidade e o apoio das famílias foram fatores determinantes para o sucesso das intervenções.

RESULTADOS OBSERVADOS

A utilização da Mesa Educacional Alfabeto gerou efeitos significativos no processo de aprendizagem das crianças atendidas. Os principais resultados observados foram:

- Aumento do tempo de atenção
- Avanços na linguagem oral e escrita
- Desenvolvimento da coordenação motora fina
- Fortalecimento do vínculo afetivo e da autoestima
- Participação familiar

Tais resultados corroboram os achados de Bandeira et al. (2020), que demonstram a eficácia da Mesa como mediadora da aprendizagem em contextos inclusivos. Além disso, reforçam a necessidade de considerar o uso de tecnologias assistivas como parte do planejamento pedagógico cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com a Mesa Educacional Alfabeto evidencia que é possível promover práticas inclusivas e eficazes na alfabetização de crianças com TEA, desde que haja intencionalidade pedagógica, conhecimento das especificidades dos alunos e apoio da gestão escolar e das famílias.

Este trabalho também reforça a importância da formação continuada dos professores para o uso de tecnologias assistivas e para a construção de ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos. Conforme defende Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013), a valorização dos recursos lúdicos, visuais e concretos amplia as possibilidades de ensinar e aprender, especialmente quando se trata de alunos que demandam um olhar pedagógico diferenciado.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BAGAROLLO, M. F.; RIBEIRO, V. V.; PANHOCA, I. O. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 1, p. 107-120, 2013. Disponível em <https://is.gd/9Eqtq>. Acesso em: 30 jun. 2025.

BANDEIRA, P. M. B. P. et al. A Mesa Alfabeto como Recurso Metodológico no Atendimento Educacional Especializado dos Alunos com TEA. In: PURIFICAÇÃO, M. M. et al. (Org.). **Processos de Organicidade e Integração da Educação Brasileira**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2020.

BERSCH, R. **Tecnologias Assistivas**: recursos e estratégias para a inclusão de pessoas com deficiência. Porto Alegre: Moradores, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em <https://is.gd/Tr9WN2>. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 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://is.gd/YKFGqz>. Acesso em: 30 jun. 2025.

SILVA, N. A. S.; SILVA, T. M. Tecnologia Assistiva e Educação Especial: contribuições da Mesa Educacional Alfabeto para o processo de ensino-aprendizagem de crianças com TEA. **Revista Educação e Inclusão**, v. 15, n. 2, 2023.

MARTINS, E. C. V. A mesa educacional alfabeto e suas possibilidades na alfabetização matemática. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Mídias na Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2015. Disponível em <https://is.gd/KM5L8U>. Acesso em: 30 jun. 2025.

SOUZA, M. C. et al. A importância da Tecnologia Assistiva na Educação Especial. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.9, n.08, p. 2148-2154, ago. 2023.

SOBRE O ORGANIZADOR

JOÃO ROBERTO DE SOUZA SILVA

Psicólogo, Pedagogo, Pós-doutorado em Educação, Arte e História da Cultura (MACKENZIE). Pós-doutorado em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP). Doutor em Educação, Arte e História da Cultura (MACKENZIE).

CV: <http://lattes.cnpq.br/3399115118635753>

ÍNDICE REMISSIVO

A

AEE (Atendimento Educacional Especializado) 195, 241, 311, 315–317, 366–367, 450, 453, 501, 503
Alfabetização midiática 171, 173–174, 176–177
Algoritmos 75, 77, 168, 170–175, 177, 343, 374, 379, 382
Andragogia 106–107, 110
Aprendizagem baseada em investigação 116
Aprendizagem baseada em projetos 61, 112, 114, 118, 124
Aprendizagem colaborativa 99, 115, 243, 337, 344
Aprendizagem experiencial 117
Aprendizagem por pares 115–116
Aprendizagem significativa 56–57, 78, 81, 97–98, 101, 111–112, 119, 129, 322–324, 328, 392–393
Aristóteles 396–397, 399–402, 404–406
Aspecto científico-popular 205, 213
Aspecto histórico 205, 208, 213
Aspecto pedagógico 205, 213
Autoconsciência 225, 228–229
Autogestão 225, 228–230
Autonomia discente 80
Avaliação da aprendizagem 249–250, 252, 259, 343–344

B

BNCC (Base Nacional Comum Curricular) 42, 97, 100–101, 129, 149, 227–230, 359, 361, 363, 368, 465–466

C

CAA (Comunicação aumentativa e alternativa) 264–275
Cinema na educação infantil 145
Competências pedagógicas 104–105, 110
Competências socioemocionais 82, 225, 227–228, 235
Comunicação aumentativa e alternativa 245
Consciência social 225, 228–230
Curadoria informacional 172, 174, 176–177

D

Desenho Universal para a Aprendizagem 39, 41
Desenvolvimento cognitivo 57–58, 80, 154, 244, 316, 318, 324, 373, 394–395, 501
Desenvolvimento humano 29, 76, 139, 142, 146, 247–248, 453
Direitos humanos 33, 295–297, 306, 360

E

Educação escolar tecnológica 13
Educação especial 47, 56, 240, 271, 309, 311–313, 315, 318, 364, 366, 384, 450–451, 456–457, 501
Educação híbrida 23

Educação inclusiva 41, 47, 55, 59–60, 64–65, 68, 70, 194, 199, 240, 248, 274–275, 311–314, 316, 318–319, 360, 363–369, 450, 501
Educação infantil 41–42, 45, 145–146, 148, 183, 313, 359–364, 366–368, 456, 499, 501, 503
Educação médica 103–105, 108
Empatia 229, 233, 381, 384, 469, 472
Ensino de química 58–59, 61, 63, 69–70
Ensino por investigação 486–487, 491–493, 495, 497–498
Ensino superior 105, 260, 349, 356
Ética 15, 135, 176, 222, 229, 295, 303, 306, 381–382, 396–400, 402, 406, 423, 447, 466, 470, 497
Ética do cuidado 135
Eudaimonia 396–398, 400–401
Experiência do usuário 220

F

Filosofia 158–159, 162, 398
Formação continuada 56, 59, 69, 78, 81, 86, 97, 108, 117, 126, 133, 141–142, 185–190, 242, 317, 391, 470, 505
Formação docente 53, 74, 76, 78, 80, 82, 97, 142, 190–191, 215–217, 223, 309, 314, 316–317, 347, 373, 394, 487, 497
Formação do preceptor 110

G

Gamificação 112, 114–115, 117–118, 124, 377
Gestão da sala de aula 95, 101, 315

H

Habilidades de relacionamento 225, 228
Historicidade 160–161

I

Inclusão escolar 57, 318
Inovação pedagógica 78
Inteligência artificial 47, 52–53, 215, 221, 343–344, 372–374, 376, 379–382
Interpretação de textos 193–195, 198

J

Jogo da memória 153
Jogos pedagógicos 150

L

Literatura infantojuvenil 471

M

Matemática como linguagem universal 73–74, 76
Materialismo histórico-dialético 160–161
Mediação pedagógica 317, 381
Metodologias ativas 17, 61–62, 69, 76, 97–99, 101, 106–108, 110–113, 117–119, 121–131, 321–322

P

Paulo Freire 96, 100, 128, 157, 163–165, 196, 200, 319, 322, 444
Pedagogia crítica 319
Pedagogia da pergunta 200
Pedagogia libertadora 34, 157
Peer Instruction 115, 124
Percepção pública 294–295, 302, 306
Planejamento pedagógico 118, 127, 504
Políticas públicas 33, 54, 69, 76, 78, 82, 190, 242–243, 275, 299, 302, 306, 311, 317, 381, 464, 470
Prática pedagógica 18, 101, 142, 194, 201, 319, 323, 326, 339, 362, 368, 394, 486–487, 489–490, 492, 497
Preceptoria médica 103–107, 110
Problem-Based Learning 124
Professor reflexivo 486–488, 496–498
Protagonismo estudantil 130
Psicologia educacional 139

R

Residência médica 103

S

Saberes tradicionais 438, 440

Sala de aula invertida 97, 101, 112–113, 117–118, 124
Sociedade da informação 167, 176–177, 217
Sudoku 205

T

TDAH 145–149, 153–155, 227, 380
Teaching Case 124
TEA (Transtorno do Espectro Autista) 145–149, 153, 155, 239–243, 245, 248, 264–265, 310, 313, 315, 366, 450, 452–457, 499–504
Tecnologia assistiva 47–49, 65, 67, 317, 366, 500
Tecnologia educacional 18
Tecnologias digitais 18, 20, 80, 104, 108, 215–216, 220
Teoria Histórico-Cultural 145, 148
Termodinâmica 491–493, 495–496, 498
Transtornos do neurodesenvolvimento 264
Transtornos mentais 241, 455, 501
Turismo receptivo 408–418, 420, 422–424

V

Violência sexual infantil 294, 302, 460, 469, 471
Virtude 183, 213, 239, 241, 247, 250–251, 396–397, 402, 404



Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br