

FABIOLA FERNANDES DE MENEZES
VIVIANE GOMES PORTELA BARROSO
SILVANA MARIA VASCONCELOS DE MORAIS
(ORGANIZADORAS)

MENTES, SONHOS E ESPERANÇAS

NOTAS SOBRE O ATO DE ENSINAR



Quipá
Editora

**MENTES, SONHOS E ESPERANÇAS:
NOTAS SOBRE O ATO DE ENSINAR**



FABIOLA FERNANDES DE MENEZES
VIVIANE GOMES PORTELA BARROSO
SILVANA MARIA VASCONCELOS DE MORAIS
(ORGANIZADORAS)

**MENTES, SONHOS E ESPERANÇAS:
NOTAS SOBRE O ATO DE ENSINAR**

1ª Edição

Quipá Editora
2025

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

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

Conselho Editorial

Dra. Anny Kariny Feitosa, Instituto Federal do Ceará

Dra. Francione Charapa Alves, Universidade Federal do Cariri

Dr. Jarles Lopes de Medeiros, Universidade Estadual do Ceará

Dra. Maria Iracema Pinho, Universidade Federal do Cariri

Dra. Mônica Maria Siqueira Damasceno, Instituto Federal do Ceará

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M549 Mentes, sonhos e esperanças : notas sobre o ato de ensinar / Organizado por Fabiola
Fernandes de Menezes, Viviane Gomes Portela Barroso e Silvana Maria Vasconcelos de
Morais. — Iguatu, CE : Quipá Editora, 2025.
139 p. : il.

ISBN 978-65-5376-489-7

DOI 10.36599/qped-978-65-5376-489-7

1. Educação humanizada. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Educação financeira. I.
Menezes, Fabiola Fernandes de. II. Barroso, Viviane Gomes Portela. III. Morais, Silvana
Maria Vasconcelos de. IV. Título.

CDD 370

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

Obra publicada pela Quipá Editora em setembro de 2025.

Quipá Editora
www.quipaeditora.com.br
@quipaeditora

PREFÁCIO

Silvana Maria Vasconcelos de Moraes

"Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas."

Rubem Alves

Educar, no tempo presente, é mais do que ensinar conteúdos: é escutar histórias, acolher silêncios e reconstruir esperanças. É perceber que, por trás de cada caderno aberto, há um universo inteiro esperando para ser despertado — com afeto, ética e com sentido.

Este livro nasce da travessia de muitas vozes. Ele reúne experiências e reflexões sobre os caminhos possíveis para uma educação mais humana, mais crítica e mais transformadora. Aqui, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ganha o espaço que merece: lugar de recomeços, de dignidade e de poder. Falar de educação financeira nesse contexto é falar de emancipação — da possibilidade de tomar as rédeas da própria vida e compreender o valor do dinheiro para além do consumo: como ferramenta de liberdade e autonomia.

Mas há um tema que grita entre as entrelinhas: o adoecimento dos professores. A síndrome de Burnout não é apenas estatística — é realidade concreta nas escolas. Docentes exaustos, emocionalmente sobrecarregados, muitas vezes invisibilizados em seu sofrimento. Este livro reconhece essas dores e propõe caminhos para o cuidado, a valorização e o reencontro com o sentido de ensinar.

A avaliação educacional também ocupa um lugar central. Mais do que mensurar o que foi aprendido, ela precisa ser vista como uma bússola que guia o processo de ensino e aprendizagem. Uma avaliação que não pune o erro, mas o compreende como parte essencial do caminho, estimulando a autonomia e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Na travessia da aprendizagem, a neurociência oferece pistas valiosas. Compreender como o cérebro aprende, sente e reage ao ambiente escolar é essencial para construir práticas mais eficazes e afetivas. É preciso entender que o cérebro aprende melhor onde há vínculo, motivação e segurança emocional.

E nesse novo cenário educacional, as inovações tecnológicas não podem ser vistas como inimigas, mas como pontes. Elas ampliam horizontes, conectam pessoas, reinventam formas de ensinar e aprender. Quando guiadas por intencionalidade pedagógica e olhar ético, elas não substituem o humano — elas o fortalecem.

Cada página deste livro é um convite à reflexão, à ação e à escuta sensível. Não há receita pronta. Mas há caminhos possíveis. Que esta leitura possa acender em você — educador, estudante, pesquisador ou curioso — o desejo de seguir acreditando que a educação ainda é uma das mais belas formas de mudar o mundo.

Porque educar é também um gesto de fé e confiança.

SUMÁRIO

PREFÁCIO

CAPÍTULO 1 **07**

O USO DE MÍDIAS DIGITAIS NO DESENVOLVIMENTO DA ESCUTA, DA COMUNICAÇÃO E DA EXPRESSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

CAPÍTULO 2 **16**

DA ESCOLA NOVA AO PROGRAMA APRENDER MAIS: TRAJETÓRIAS HISTÓRICAS E CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

CAPÍTULO 3 **21**

AValiação em profundidade de políticas educacionais: metodologias e aplicações no contexto da educação integral

CAPÍTULO 4 **28**

O IDEB COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO E GESTÃO: IMPACTOS E DESAFIOS NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

CAPÍTULO 5 **35**

CURRÍCULO, TEMPOS E ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: DESAFIOS PARA A REORGANIZAÇÃO ESCOLAR

CAPÍTULO 6 **43**

DO NACIONAL AO LOCAL: IMPLEMENTAÇÃO E GESTÃO DO PROGRAMA APRENDER MAIS EM FORTALEZA

CAPÍTULO 7 **55**

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO REMOTO: REFLETINDO AS CONTRIBUIÇÕES DA INTEGRAÇÃO DOS RECURSOS DIGITAIS DENTRO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

CAPÍTULO 8 **62**

NEUROCIÊNCIA E AS NOVAS TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 9 **75**

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 10 | 81 |
| RECURSOS MULTIMÍDIAS NA EDUCAÇÃO: POTENCIALIZANDO A APRENDIZAGEM ATRAVÉS DE FERRAMENTAS INTERATIVAS | |
| CAPÍTULO 11 | 88 |
| AVALIAÇÃO COMO PRÁTICA EDUCATIVA EM PERSPECTIVA LONGITUDINAL: UM ESTUDO COM TURMAS DO 2º E 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA | |
| CAPÍTULO 12 | 96 |
| BURNOUT E ADOECIMENTO DOCENTE: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE OS DESAFIOS DA SAÚDE MENTAL NA PROFISSÃO DOCENTE | |
| CAPÍTULO 13 | 118 |
| A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA CRÍTICA NA EJA EM FORTALEZA-CE | |
| SOBRE OS AUTORES | 131 |

CAPÍTULO 1

O USO DE MÍDIAS DIGITAIS NO DESENVOLVIMENTO DA ESCUTA, DA COMUNICAÇÃO E DA EXPRESSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

*Tatiana Holanda Magalhães
Viviane Gomes Portela Barroso
Priscila Barcelos Nogueira Marques
Francisca Vandelena de Oliveira Coelho
Cleriane de Oliveira Mendes Pinho
Josymary da Silva Vitoriano*

Na perspectiva de Freire (2011), escutar é um ato de respeito e compromisso com o outro e com o mundo, essencial para que o sujeito se reconheça como detentor de direitos, capaz de opinar, narrar e se posicionar diante da realidade. Assim, desenvolver a escuta desde a infância, é reconhecer a potência de suas vozes e promover uma aprendizagem que não apenas informa, mas que forma sujeitos críticos, sensíveis e éticos.

Na perspectiva de Freire (2011), escutar é um ato de respeito e compromisso com o outro e com o mundo, essencial para que o sujeito se reconheça como detentor de direitos, capaz de opinar, narrar e se posicionar diante da realidade. Assim, desenvolver a escuta desde a infância, é reconhecer a potência de suas vozes e promover uma aprendizagem que não apenas informa, mas que forma sujeitos críticos, sensíveis e éticos.

O avanço das tecnologias digitais tem transformado as práticas pedagógicas na Educação Infantil (EI), uma vez que as crianças, inseridas precocemente na cultura digital, interagem cotidianamente com dispositivos móveis, influenciando suas formas de brincar, aprender e construir conhecimento. Nesse contexto, o uso intencional das mídias digitais pode ampliar as práticas de escuta e expressão, promovendo aprendizagens participativas e significativas desde os primeiros anos escolares, em uma abordagem dialógica e emancipadora.

Mais que entretenimento, a escuta mediada por tecnologias envolve momentos de atenção compartilhada, apreciação estética e valorização de múltiplas vozes, contribuindo para o desenvolvimento da empatia, concentração e interpretação. Para isso, é essencial que a escola e os profissionais da Educação Infantil reconheçam essas mídias como recursos pedagógicos potentes,

capazes de dialogar com o universo simbólico da infância e fortalecer uma escuta ativa, crítica e sensível.

Como destaca Gadotti (2000), cabe à escola assumir uma postura inovadora, sendo espaço de transformação e orientação crítica. É sua responsabilidade, especialmente junto às crianças e jovens, garantir o acesso a informações que promovam o desenvolvimento humano, e não a alienação. Nessa linha, a inserção da educação tecnológica deve começar na Educação Infantil, assegurando uma formação ampla e voltada ao desenvolvimento integral dos sujeitos.

Documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) e a Política Nacional de Educação Digital - PNED (2023) reconhecem a importância das tecnologias no processo formativo das crianças. Contudo, persiste uma lacuna entre essas diretrizes e a apropriação pedagógica efetiva desses recursos, perceptível tanto na formação docente quanto nas limitações estruturais das unidades escolares. A partir dessas reflexões, delinea-se a seguinte questão: de que forma os docentes da Educação Infantil têm se apropriado das mídias digitais em suas práticas pedagógicas, para favorecer o desenvolvimento da escuta à luz da pedagogia de Paulo Freire?

Para que as tecnologias sejam incorporadas de forma transformadora, é preciso ir além do seu uso instrumental. Como argumenta Freitas (2010), os professores devem compreender as linguagens e os gêneros discursivos digitais que permeiam o cotidiano das crianças, integrando-os de maneira criativa, contextualizada e construtiva às práticas escolares.

Assim, é relevante analisar como docentes da Educação Infantil se apropriam e utilizam pedagogicamente de mídias digitais, com ênfase na promoção da escuta sensível e crítica das crianças. Para tal análise, torna-se fundamental compreender as dimensões teórico-práticas das mídias digitais na Educação Infantil e sua relação com a pedagogia freireana, assim como analisar a *práxis* pedagógica desenvolvida na Educação Infantil com o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), no que concerne à escuta, à comunicação e à expressão das crianças.

A partir dessa compreensão, destaca-se a importância de investir na formação docente como eixo central para a qualificação do trabalho pedagógico com as mídias digitais na Educação Infantil. Tal formação deve possibilitar a reflexão crítica sobre as práticas educativas, incentivando o uso intencional das TDICs como recursos que ampliam as possibilidades de escuta, comunicação e expressão das crianças. Nessa perspectiva, contribui-se para a consolidação de diretrizes pedagógicas coerentes com os princípios da pedagogia freireana, valorizando o protagonismo infantil e fortalecendo a atuação docente em contextos educativos mediados pelas tecnologias.

ESCUITA, DIÁLOGO E INOVAÇÃO: APORTES TEÓRICOS PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL TRANSFORMADORA

Paulo Freire (2018) reconhece o potencial transformador da educação quando esta se ancora na realidade concreta dos educandos, valorizando seus saberes, suas vivências e suas formas de expressão. Para o autor, os conteúdos curriculares não devem ser transmitidos de forma rígida, mas abordados por múltiplas vias que considerem a escuta atenta, o diálogo e a comunicação como fundamentos do processo educativo. Nesse sentido, sua concepção de escola como um espaço dinâmico, criativo e comprometido com a formação de sujeitos críticos reforça a importância de práticas pedagógicas inovadoras, que incorporem as mídias digitais não como adereços, mas como ferramentas de ressignificação das experiências escolares. A escuta, entendida como ato de acolhimento e reconhecimento do outro, torna-se central na perspectiva freireana, pois possibilita que a comunicação entre educador e educando seja mediada por respeito, criticidade e transformação.

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos [...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina? [...] Por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 2004, p. 30).

Para Freire (2004), a escuta crítica constitui um ato formativo essencial, pois possibilita ao educando reconhecer-se como sujeito do próprio processo de aprendizagem. Ao ser escutado e ao escutar de forma atenta e reflexiva, o educando é instigado a atribuir sentido ao conhecimento, compreendendo-o não como algo pronto e acabado, mas como algo que pode ser operado, interpretado e ressignificado a partir de sua própria realidade. Assim, a escuta crítica promove a autonomia intelectual e favorece a construção de uma consciência mais crítica e transformadora do mundo.

Nesse sentido, ao pensarmos a escuta não apenas como habilidade auditiva, mas como prática de sensibilidade, diálogo e reconhecimento do outro, conforme propõe Freire, torna-se fundamental refletir sobre os modos pelos quais essa escuta pode ser cultivada na escola, especialmente no contexto da educação infantil. Inserir mídias digitais, como músicas, vídeos, áudios e histórias sonoras, no cotidiano pedagógico, pode potencializar a escuta significativa, despertando o interesse espontâneo das crianças e favorecendo a construção de sentidos a partir de suas vivências. Trata-se de promover um escutar que vai além do entretenimento: um escutar que convoca à curiosidade, à participação e à construção coletiva de conhecimento. Assim, as tecnologias digitais, quando mediadas com intencionalidade pedagógica, podem atuar como pontes entre a escuta prazerosa e o desenvolvimento de uma escuta crítica, conectada à realidade das crianças e aos múltiplos letramentos do mundo contemporâneo.

Nessa perspectiva, autores como Folque (2011) e Moran (2000) ampliam a compreensão do papel do educador diante da cultura digital. Folque destaca a importância de uma mediação sensível e ativa, em que o professor assume a responsabilidade de guiar as experiências tecnológicas das crianças, promovendo interações que valorizem a escuta, a colaboração e a autonomia. Já Moran (2000) enfatiza que o uso das tecnologias deve ir além da função instrumental, sendo incorporado como recurso capaz de transformar as práticas pedagógicas. Para ele, o uso crítico e criativo das mídias digitais favorece uma educação mais interativa, dialógica e conectada às necessidades da sociedade contemporânea — em consonância com os princípios freireanos de participação e conscientização.

Além disso, estudos de Gadotti (2007) ressaltam que a escola tem papel central na inserção da educação tecnológica desde os primeiros anos, assumindo a responsabilidade de oferecer uma formação ampla, que favoreça o desenvolvimento integral dos sujeitos. Nessa direção, a presença das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na Educação Infantil exige intencionalidade e criticidade, atributos que dialogam com a pedagogia freireana ao reconhecerem a criança como protagonista de sua aprendizagem e ao proporem práticas educativas voltadas à autonomia e à consciência social.

A abordagem de Fragoso e Silva (2024) reforça os desafios dessa integração, apontando a carência de políticas eficazes de formação continuada que preparem os docentes para lidar, de forma significativa, com as mídias digitais em sala de aula. Siqueira e Vasconcelos (2023), por sua vez, destacam a emergência das competências digitais docentes como condição essencial para que as tecnologias sejam incorporadas de maneira transformadora no processo educativo, e não apenas como ferramentas técnicas. Nessa mesma linha, Santos e Karwoski (2021) evidenciam que a formação permanente dos professores é crucial para que o uso das TDICs na Educação Infantil seja, de fato, qualificado e sintonizado com os objetivos pedagógicos.

Nesse cenário, a construção de diretrizes pedagógicas fundamentadas no uso ético, crítico e criativo das mídias digitais — articuladas à ludicidade, à interação e à sustentabilidade — torna-se estratégica para o fortalecimento de práticas que promovam uma escuta sensível e crítica desde a infância. Alinhada aos princípios freireanos de diálogo, reflexão e emancipação, essa perspectiva amplia o papel do educador como mediador de aprendizagens significativas, capaz de integrar os multiletramentos do mundo digital ao cotidiano das crianças, formando sujeitos mais conscientes, participativos e protagonistas de sua própria história.

ENTRE SONS E SABERES: PRÁTICAS MEDIADAS PELA ESCUTA ATENTA NA INFÂNCIA

Em uma investigação conduzida com base em uma abordagem qualitativa, foram desenvolvidas práticas pedagógicas em turmas de Educação Infantil 4 e 5 de uma escola pública do município de Fortaleza. Tais experiências evidenciam como esse segmento pode se constituir em um campo fértil para o uso intencional das mídias digitais, promovendo a escuta sensível das crianças e ampliando sua capacidade de observação, expressão e reflexão.

Ao longo das atividades, foi possível constatar que, gradativamente, as crianças passaram a demonstrar uma escuta mais atenta e significativa, revelando, por meio de suas falas, gestos e produções registradas na documentação pedagógica, que conseguiam estabelecer conexões entre os conteúdos vivenciados e suas experiências pessoais e sociais. Tal movimento reflete o que Paulo Freire (2004) defende ao afirmar que ensinar exige respeito à autonomia do educando e à sua capacidade de ler o mundo.

As crianças, ao interagirem com os sons, as histórias e os contextos mediados pelas tecnologias, exercitam uma escuta crítica. Elas não apenas absorvem informações, mas as ressignificam com seus próprios referenciais. Esse processo de escuta ativa fomenta a consciência crítica e libertadora, pilares da pedagogia da autonomia e da libertação de Paulo Freire.

Diversas práticas foram desenvolvidas com o intuito de explorar a escuta sensível por meio das tecnologias digitais, aliadas à intencionalidade pedagógica. Em uma das propostas, utilizou-se um aplicativo de reprodução de sons da natureza. As crianças foram convidadas a fechar os olhos e escutar com atenção os sons emitidos; pássaros, água corrente, vento entre as árvores. Logo após, realizava-se rodas de conversa, em que as crianças compartilharam suas percepções auditivas. Questões como: “O que vocês ouviram?”, “Vocês já viram pássaros perto de casa?”, “Onde eles gostam de ficar?”, “Qual a importância das árvores para os pássaros?” foram levantadas, promovendo não apenas a escuta atenta, mas também a ampliação do repertório ambiental e crítico. Posteriormente, foi proposto um momento de expressão gráfica em que as crianças desenharam aquilo que escutaram.

Observou-se que os desenhos refletiam, em grande parte, as experiências auditivas vivenciadas pelas crianças, revelando diferentes formas de compreensão e sensibilidade diante dos estímulos sonoros. Com a realização sistemática e repetida dessas práticas de escuta, ao longo do tempo, foi possível perceber um amadurecimento progressivo nas produções gráficas, que passaram a expressar com mais nitidez elementos sonoros reconhecidos e significados atribuídos a partir da escuta atenta.

Esse processo evidenciou a conquista do objetivo pedagógico proposto: desenvolver, nas crianças, a capacidade de perceber o mundo ao seu redor por meio de uma escuta sensível e reflexiva, mobilizando memória, imaginação e repertório pessoal em suas interpretações.

Outra prática realizada, como parte da rotina diária da turma, logo após o recreio, constitui em uma atividade de relaxamento com música, conduzida de forma cuidadosa e intencional. Utilizando um aplicativo de reprodução sonora, as professoras selecionaram músicas relevantes para o desenvolvimento do gosto musical das crianças, priorizando aquelas que favoreçam o bem-estar e a valorização da diversidade cultural. As escolhas incluem desde composições clássicas, como as de Mozart e Beethoven, até músicas da cultura nordestina, como as de Luiz Gonzaga, garantindo uma escuta plural e significativa. Durante esse momento, as crianças são convidadas a deitar ou sentar em silêncio, enquanto a música é reproduzida em volume suave. As professoras, em tom sereno, apresentam breves informações biográficas sobre os compositores ou destacam particularidades da obra ouvida, despertando a curiosidade e cultivando uma escuta apreciativa. Com o passar dos dias, observou-se que as crianças começaram a demonstrar envolvimento crescente, solicitando espontaneamente músicas específicas, manifestando preferências e construindo vínculos afetivos com determinados sons e ritmos. Essa prática diária não apenas promove momentos de tranquilidade e acolhimento, como também contribui para a formação de um repertório cultural amplo, sensível e conectado às múltiplas identidades que compõem o universo infantil.

Outra proposta implementada envolveu a exibição de vídeos curtos, como aquele que apresenta o ciclo de vida da borboleta, por meio de um site educativo. Após assistirem ao vídeo, as crianças foram conduzidas ao espaço externo da escola para observar o ambiente natural com um novo olhar, agora sensibilizado pelas imagens e sons previamente explorados. Em determinado momento, ao avistarem borboletas no jardim, associaram de imediato a vivência concreta ao conteúdo audiovisual, verbalizando espontaneamente suas descobertas e observações. Essa conexão entre a mídia digital e a realidade despertou entusiasmo no grupo e suscitou novas perguntas, revelando o interesse genuíno das crianças pelo tema e ampliando suas possibilidades de investigação e escuta ativa.

A partir dessa experiência inicial, outras atividades foram desenvolvidas: rodas de conversa sobre os estágios de transformação da borboleta; registros gráficos individuais e coletivos das fases do ciclo; modelagem com massinha representando larva, casulo e borboleta; construção de cartazes informativos com legendas feitas oralmente pelas crianças; além da criação de narrativas ficcionais e dramatizações inspiradas na vida das borboletas. Essas atividades integraram diferentes linguagens

(oral, visual, corporal e escrita) e possibilitaram o aprofundamento do conteúdo de forma lúdica, afetiva e significativa.

A articulação entre som, imagem, movimento e vivência concreta favoreceu não apenas o fortalecimento das aprendizagens, mas também evidenciou o papel das mídias digitais como mediadoras do conhecimento e da escuta ampliada, uma escuta que ultrapassa o som literal e se torna sensível à linguagem do mundo. Em sintonia com a pedagogia freireana, essas práticas reafirmam a escola como espaço de investigação, diálogo e descoberta, em que escutar é também interpretar, imaginar e transformar. Quando o educador reconhece nas mídias digitais possibilidades de mediação crítica, e nas experiências infantis o ponto de partida da aprendizagem, a educação torna-se, de fato, um ato político, sensível e libertador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vivenciadas com o uso intencional das mídias digitais na Educação Infantil revelam que é possível cultivar, desde os primeiros anos escolares, uma escuta sensível, crítica e criativa, quando o processo pedagógico é guiado por ética, afeto, estética e intencionalidade. Práticas como as descritas, ancoradas na pedagogia freireana, reafirmam que educar é um ato profundamente humano de escuta e reconhecimento, de considerar o outro em sua totalidade, valorizando seus saberes, sua linguagem e sua capacidade de compreender e transformar a realidade.

Como nos ensina Paulo Freire (2004), ensinar exige saber escutar. Escutar, nesse sentido, não é apenas ouvir sons ou reproduzir informações, mas acolher a palavra do outro como semente de diálogo, criação de sentido e transformação social. Nas práticas relatadas, a escuta se constituiu como um ato formativo, favorecendo conexões entre os sons do mundo e as experiências vividas pelas crianças, gerando representações gráficas, narrativas e descobertas que expressam modos próprios de ler e interpretar a realidade. Escutar, assim, foi também ler o mundo com os olhos e os ouvidos da infância, como propõe Freire (2011), e transformar essa leitura em autonomia, linguagem e criação.

Essa perspectiva é fortalecida pelas ideias de José Manuel Moran (2000), que destaca que as tecnologias digitais ampliam os espaços de aprendizagem ao torná-los mais colaborativos, flexíveis e significativos. Para ele, é papel do professor criar oportunidades de escuta ativa e aprendizagem aberta, em que o encantamento e o protagonismo das crianças sejam valorizados. A tecnologia, mediada com sensibilidade e criticidade, torna-se, assim, aliada do educador na construção de experiências transformadoras.

Diante disso, o uso das mídias digitais na Educação Infantil não deve ser visto como adereço ou mero recurso ilustrativo, mas como parte de um projeto pedagógico que valorize o diálogo, a escuta e a expressão plural das infâncias. O educador, enquanto sujeito ético e consciente, deve planejar práticas que respeitem os tempos e os saberes das crianças, promovendo a curiosidade, a investigação e a formação de sujeitos críticos e sensíveis. Como afirma Freire (2004), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Para isso, é fundamental que a escola atue como espaço de resistência e de inovação, incentivando o uso consciente das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e abrindo caminhos para práticas pedagógicas que promovam a escuta ativa e o multiletramento desde a infância. No entanto, essa tarefa não cabe somente aos professores individualmente. Ela exige o comprometimento dos sistemas de ensino por meio da formulação e implementação de políticas públicas que assegurem a infraestrutura necessária, bem como programas de formação docente continuada, crítica e contextualizada, que auxiliem os profissionais da Educação Infantil a integrar as mídias digitais com intencionalidade, criatividade e sentido pedagógico.

Alinhada aos princípios da pedagogia freireana, como o diálogo, a valorização da cultura, a problematização e a emancipação, essa abordagem transforma o ato de ensinar e aprender em um processo coletivo de escuta e reconstrução do mundo. As mídias digitais, quando inseridas nesse contexto, deixam de ser ferramentas neutras e se tornam instrumentos de leitura crítica da realidade, de reconstrução do conhecimento e de participação democrática. É nesse horizonte que se constrói uma Educação Infantil verdadeiramente transformadora: aquela que escuta, acolhe, questiona e liberta.

REFERÊNCIAS

- FOLQUE, Maria da Assunção. **Educação Infantil, tecnologia e cultura**. Revista Pátio, Jul/Set-, 2011 – p. 8-11.
- FRAGOSO, C. K. A. V.; SILVA, M. P. da. **Os Multiletramentos na Educação infantil: o que dizem os documentos orientadores?** Caminhos em Linguística Aplicada, v. 30, n. 3, 2024.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo-SP: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. In: FAUNDEZ, Antonio; FREIRE, Paulo. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 7–84.

FREITAS, Maria Teresa. **Letramento Digital e Formação De Professores**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, dez. 2010. Disp.: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2025.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação**. São Paulo em Perspectivas, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2017.

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias**. *Informática na Educação: Teoria & Prática*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, maio 2000. DOI: 10.22456/1982-1654.6474. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/6474>. Acesso em: 14 jun. 2025.

SIQUEIRA, R. A. F.; VASCONCELOS, F. H. L. **Competências digitais docentes: uma revisão sistemática da literatura com enfoque em trabalhos internacionais**. Conexões, v. 17, p. 1-11, 2023.

SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro, 2002.

CAPÍTULO 2

DA ESCOLA NOVA AO PROGRAMA APRENDER MAIS: TRAJETÓRIAS HISTÓRICAS E CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

*Samuel Aquino Vieira Da Silva
Elione Maria Nogueira Diógenes
Ludmila Paes Ventura
Antônia Leite Euclides
Robervando Teixeira Martins*

A educação integral tem sido um tema recorrente nas discussões sobre políticas educacionais no Brasil, especialmente nas últimas décadas. No entanto, suas raízes remontam a debates muito mais antigos sobre o papel da educação na formação do ser humano. Como aponta Gadotti (2009, p. 21), "Apesar do tema não ser novo é um tema recorrente, desde a antiguidade, [pois] Aristóteles já falava em educação integral". Esta perspectiva histórica nos ajuda a compreender que a busca por uma formação completa e abrangente do indivíduo não é uma preocupação recente, mas sim um ideal que tem acompanhado o pensamento educacional ao longo dos séculos.

Este capítulo propõe-se a analisar a trajetória histórica e conceitual da educação integral no Brasil, desde suas origens no movimento da Escola Nova até a implementação contemporânea do Programa Aprender Mais em Fortaleza. Busca-se compreender como as diferentes concepções de educação integral se desenvolveram ao longo do tempo, influenciando políticas públicas e práticas educacionais em diferentes contextos históricos.

AS ORIGENS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA

No contexto brasileiro, a discussão sobre educação integral ganhou força no início do século XX, com o movimento da Escola Nova. Anísio Teixeira, um dos principais expoentes desse movimento, defendia uma educação que fosse além da mera transmissão de conteúdos, abrangendo todas as dimensões do ser humano. Para Teixeira (1977, p.40):

A tese de confiança no homem continuará a ser a premissa fundamental. É indispensável que o homem em sociedade e com as condições necessárias de liberdade aprenda a controlar o seu comportamento no interesse da convivência humana, da feliz e justa convivência humana.

Esta visão nos remete a uma concepção de educação integral que não se limita à ampliação do tempo escolar, mas que busca proporcionar experiências educativas que contribuam para o desenvolvimento pleno do indivíduo.

As experiências de educação integral ganharam destaque com as iniciativas de Anísio Teixeira, como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, e posteriormente com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro. Estas experiências buscavam materializar a ideia de uma escola que oferecesse não apenas mais tempo, mas também mais oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Darcy Ribeiro, ao defender a escola de tempo integral, argumentava que:

A escola pública de ensino comum é a maior das criações humanas é também a máquina com que se conta para produzir democracia. É, ainda, o mais significativo instrumento de justiça social para corrigir as desigualdades provenientes da posição e da riqueza. Para funcionar eficazmente, porém, deve ser uma escola de tempo integral para os professores e para os alunos, como meus Cieps (Ribeiro apud Gomes, 2010, p. 122).

Esta perspectiva de Ribeiro evidencia a estreita relação entre a educação integral e a busca por uma sociedade mais justa e democrática. A escola de tempo integral, nesta visão, não é apenas um espaço de permanência prolongada, mas sim um instrumento de transformação social.

DIVERSIDADE DE CONCEPÇÕES E MATRIZES IDEOLÓGICAS

Ampliar o tempo que os estudantes permanecem na escola não significa, por si só, promover uma educação integral. Como observa Moll (2012, p. 18), é necessário repensar os tempos e os espaços escolares, de modo que eles assumam novos sentidos e contribuam para uma formação mais ampla e significativa.

Cavaliere (2004) destaca três correntes políticas presentes nas décadas de 1920 e 1930: a dos integralistas, conservadora, que, representada por Plínio Salgado, via na educação integral um mecanismo de controle social; a dos anarquistas, que defendiam uma educação libertadora, responsável por preparar o homem para a vida em sociedade; e a dos liberais, representados por Anísio Teixeira, que percebiam na educação integral uma forma de reconstrução das bases sociais para a efetivação da democracia.

De acordo com Coelho (2009, p. 89), na perspectiva liberal, a educação integral é entendida como uma proposta alinhada ao progresso, à modernização técnica e ao avanço industrial. Essa visão se

ancora em ideais desenvolvimentistas, especialmente voltados à formação de sujeitos para responder às demandas de uma sociedade guiada pela lógica do crescimento e da eficiência, valores centrais no pensamento liberal.

O MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Os avanços recentes na legislação sobre a educação integral se iniciam na Constituição Federal de 1988, que menciona o tema sem defini-lo. Embora não use os termos "educação integral" ou "tempo integral", a Constituição defende uma visão ampla de educação que se alinha com os princípios da educação integral, especialmente em seus artigos 205, 206, 208, 211 e 227.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, aponta para a necessidade de esforços conjuntos para a oferta da educação integral. Em seu Artigo 1º, a LDB expressa uma concepção de educação que amplia a formação humana, vinculando-a ao mundo do trabalho e às práticas sociais, valorizando as experiências extraescolares:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996).

O Artigo 34 da LDB propõe a ampliação da permanência da criança na escola, com a progressiva extensão da jornada escolar: "A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola" (Brasil, 1996).

O SURGIMENTO DOS PROGRAMAS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

A proposta de educação em tempo integral, com foco na integralidade da formação dos estudantes, se fez presente nas escolas públicas brasileiras a partir de 2007, através do Programa Mais Educação (PME). Instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, o PME tinha como objetivo implementar a ampliação da jornada escolar e a reorganização curricular, visando à formação integral dos estudantes, abrangendo as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva (Brasil, 2009).

O PME representou um avanço significativo na política de educação integral no Brasil, incentivando as escolas a ampliarem sua jornada e a diversificarem suas atividades. Em 2008, o

programa teve início com a participação de 1.380 escolas em 55 municípios, nos 27 estados, beneficiando 386 mil estudantes. Em 2015, o Mais Educação já estava presente em quase 60 mil escolas nos 26 estados e no Distrito Federal.

Em 2016, o PME foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação (PNME), que trouxe mudanças significativas na concepção de educação integral. O PNME focou principalmente na melhoria da aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, reduzindo o escopo das atividades diversificadas.

A EMERGÊNCIA DO PROGRAMA APRENDER MAIS EM FORTALEZA

Com a extinção do Programa Novo Mais Educação, a Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME) criou um outro programa de intervenção educacional, o Aprender Mais, instituído pelo Decreto Municipal nº 14.233 de 15 de junho de 2018 e atualizado através do Decreto 15.558 de 17/02/2023.

O Programa Aprender Mais visa ampliar a jornada escolar de 4 para 7 horas diárias, com o objetivo de fortalecer a aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental, bem como oferecer-lhes a possibilidade de desenvolver-se nas práticas artísticas, culturais e desportivas.

De acordo com o documento "Política de Educação em Tempo Integral de Fortaleza: Programa Aprender Mais" (2023), o objetivo geral do programa é:

Fortalecer a formação integral dos estudantes a partir da política de Educação em Tempo Integral, ampliando a jornada escolar de quatro horas para sete horas, proporcionando aos alunos o pleno desenvolvimento das competências intelectual, física, socioemocional e cultural, visando melhorar a aprendizagem na proposta dos Componentes Curriculares do Ensino Fundamental, como também reduzir a reprovação, o abandono e a distorção idade/ano (Fortaleza, 2023, p. 8).

Esta concepção de educação integral alinha-se com o Plano Municipal de Educação (PME) de Fortaleza, que define como objetivo geral "conceber e propiciar a implementação de um Projeto Educativo para a cidade de Fortaleza, comprometido com uma escola cidadã" (Fortaleza, 2015, p.8).

CONSIDERAÇÕES SOBRE A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A trajetória da educação integral no Brasil evidencia a complexidade e a diversidade de abordagens sobre o tema. Desde as experiências pioneiras da Escola Nova até a implementação

contemporânea de programas municipais como o Aprender Mais, observa-se uma constante busca por uma formação mais completa e abrangente dos estudantes.

A análise histórica revela que a educação integral vai muito além da mera ampliação do tempo escolar. Trata-se de uma concepção de educação que busca promover o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando suas múltiplas dimensões e potencialidades. Como destaca Coelho (2009, p. 93), "falar sobre educação integral, para nós, pressupõe falar, também, em tempo ampliado/integral na escola: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades."

A implementação de políticas públicas de educação integral no Brasil tem sido marcada por avanços e retrocessos, refletindo as mudanças políticas e econômicas do país. A criação do Programa Aprender Mais em Fortaleza representa uma continuidade dessa trajetória, buscando adaptar as experiências nacionais às especificidades locais e às necessidades da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

BRASIL. Educação Integral: Texto de referência para o debate nacional -- Série Mais Educação. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2009.

CAVALIERE, A. M. Educação Integral: Uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. *Em Aberto*, v. 22, n. 80, p. 83--96, 2009.

FORTALEZA. Lei nº 10.371, de 24 de junho de 2015. Plano Municipal de Educação - PME. Fortaleza, 24 jun. 2015.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. Programa Aprender Mais: Política de Educação em Tempo Integral de Fortaleza. Fortaleza: SME, 2023.

GADOTTI, M. Educação Integral no Brasil: Inovações em Processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GOMES, C. A. Darcy Ribeiro. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010.

MOLL, J. (org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso 2012.

TEIXEIRA, A. Educação não é privilégio. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

CAPÍTULO 3

AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS: METODOLOGIAS E APLICAÇÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

*Samuel Aquino Vieira Da Silva
Elione Maria Nogueira Diógenes
Andrea Carvalho de Araújo Coelho
Ana Paula Costa Teixeira
Maria Rosimar Soares de Abreu*

A avaliação de políticas públicas tem se constituído como um campo fundamental para a compreensão dos processos de implementação e dos impactos das ações governamentais. No contexto educacional, essa necessidade se torna ainda mais premente, considerando a complexidade dos fenômenos educativos e a multiplicidade de fatores que influenciam os resultados das políticas implementadas.

A presente discussão centra-se na metodologia de avaliação em profundidade de políticas públicas, proposta por Rodrigues (2008), como uma alternativa aos modelos tradicionais de avaliação que, frequentemente, se limitam à análise de eficiência, eficácia e efetividade. Esta abordagem metodológica será exemplificada através de sua aplicação no contexto da avaliação do Programa Aprender Mais, implementado na rede municipal de Fortaleza, demonstrando como essa perspectiva pode contribuir para uma compreensão mais ampla e contextualizada das políticas educacionais.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE

A metodologia de avaliação em profundidade se baseia em uma perspectiva interpretativa que busca compreender os processos de elaboração e implementação da política ou programa em questão, considerando quatro eixos analíticos: análise de conteúdo, análise de contexto, trajetória institucional e espectro temporal e territorial (Rodrigues, 2008).

A opção por trabalhar com a avaliação em profundidade justifica-se pela busca em romper com modelos tradicionais de avaliação, hegemônicos na história da avaliação de políticas públicas. Essa intenção de ruptura é explicitada por Rodrigues (2008, p. 10) quando a autora expõe sua crítica aos modelos tradicionais:

A perspectiva é de cautela e mesmo ceticismo quanto aos modelos de análise que buscam avaliar políticas públicas tomando como questões centrais, que orientam os instrumentos de coleta de dados, aquelas que dizem respeito única e exclusivamente ao que foi o fio condutor da formulação dessas políticas.

Essa nova concepção se baseia em uma visão multidimensional que busca aproximar o pesquisador da realidade pesquisada de forma mais eficaz. A perspectiva antipositivista se contrapõe à visão positivista do conhecimento científico, configurando uma abordagem contra hegemônica de conceber a avaliação.

Rompe com as concepções tradicionais de avaliação, que se limitam à análise de eficiência, eficácia e efetividade da política, a avaliação em profundidade se apresenta como uma proposta construída a partir de debates acadêmicos que busca considerar mais do que o texto e os resultados alcançados, configurando uma abordagem não linear.

AS QUATRO DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE

Análise de Conteúdo

O primeiro tópico analítico refere-se à análise do conteúdo da política ou programa. Segundo Rodrigues (2008, 2011a), o pesquisador deve se concentrar na análise do material institucional, como leis, portarias, documentos, dados estatísticos etc. Esta análise permite compreender os objetivos, metas, diretrizes e, principalmente, as concepções que sustentam a política em questão.

No caso do Programa Aprender Mais, essa análise concentra-se no Decreto Municipal nº 14.233 de 15 de junho de 2018, que institui o programa, buscando identificar como o decreto define a ampliação da jornada escolar, quais atividades extracurriculares são incentivadas e como o programa se propõe a contribuir para a formação integral dos estudantes.

Análise de Contexto

O segundo tópico analítico trata da análise do contexto de formulação da política, levando em consideração o momento político, condições socioeconômicas, articulações em esfera local, regional, nacional e internacional. Segundo Rodrigues (2011), para realizar esta análise, o pesquisador precisa ter uma visão ampla da política, compreendendo o programa em avaliação como parte de um conjunto de ações que têm implicações sociais, políticas, culturais e econômicas sobre a população atingida.

Esta dimensão é crucial para situar a formulação do Programa Aprender Mais no cenário político, econômico e social de Fortaleza, investigando o contexto político da época, considerando as prioridades da gestão municipal e as influências de programas federais anteriores, como o Mais Educação e o Novo Mais Educação.

Trajetória Institucional

Rodrigues (2011) considera esse um dos aspectos mais relevantes para a compreensão do que ocorre nos processos de formulação e implementação de uma política ou programa. A trajetória institucional corresponde ao caminho percorrido pela política nas vias institucionais, desde sua criação até sua operacionalização. Essa análise busca averiguar a coerência ou a dispersão da política/programa ao longo de sua trajetória.

No caso do Programa Aprender Mais, que é de iniciativa municipal, a análise da trajetória institucional permite compreender como ele se desenvolveu desde sua implementação pela Secretaria Municipal da Educação até sua concretização nas escolas, a partir da perspectiva dos profissionais que atuam diretamente com o programa.

Espectro Temporal e Territorial

Esse tópico aborda os "deslocamentos de uma política pelos espaços políticos, econômicos e sociais culturais" (Rodrigues, 2011). As interferências de fatores externos, jogos de poder e forças políticas locais podem influenciar os resultados da política e/ou programa.

A análise do Programa Aprender Mais, sob essa ótica, precisa considerar esses deslocamentos e interferências para compreender como a política se efetivou em diferentes contextos, analisando sua expansão geográfica em Fortaleza e sua evolução temporal.

CONTRIBUIÇÕES DE OUTROS AUTORES PARA A COMPREENSÃO AVALIATIVA

Arretche (2001) argumenta que, para construir avaliações mais complexas, é preciso considerar que a implementação modifica e, de fato, constrói as políticas públicas. Antes de emitir juízo de valor sobre determinado programa, o avaliador deve considerar esse aspecto. A autora aprofunda a discussão sobre a implementação de políticas públicas, afirmando que "um programa é, então, o resultado de uma combinação complexa de decisões de diversos agentes" (Arretche, 2001, p. 47).

Arretche (2001, p. 52) argumenta ainda que:

Uma adequada metodologia de avaliação não deve, portanto, concentrar-se em concluir pelo sucesso ou fracasso de um programa, pois, como espero haver demonstrado, independentemente da "vontade política", da ética ou do interesse dos formuladores e implementadores, a distância entre formulação e implementação é uma contingência da ação pública.

Silva (2008) destaca que a avaliação em profundidade combina a avaliação de processos e impactos dos programas, relacionando-os com os objetivos previamente definidos. Esta perspectiva permite uma compreensão mais abrangente dos fenômenos estudados, considerando não apenas os resultados quantitativos, mas também os processos qualitativos envolvidos na implementação.

ABORDAGENS METODOLÓGICAS COMPLEMENTARES

Pesquisa Qualitativa

A abordagem qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, por meio da aproximação do pesquisador com a realidade analisada. Como destacam Bogdan e Biklen (apud Lüdke e André, 1986, p.11-13), a abordagem qualitativa "parte do pressuposto de que o ambiente natural é a fonte direta de dados, e o pesquisador, como seu principal instrumento, permite o estudo do fenômeno a partir do contato direto do pesquisador com a situação investigada."

Priorizando o processo em detrimento do produto, a pesquisa se concentra em captar a percepção dos participantes, utilizando procedimentos metodológicos como pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, observação participante e entrevistas.

Observação Participante

Segundo Minayo (2009, p.70), "

a observação participante é definida como um processo pelo qual se mantém a presença do observador em uma situação com a finalidade de realizar uma investigação científica, na qual o observador está em relação face a face com os observados.

A observação participante pressupõe uma rotina de trabalho que valorize a escrita de um diário de campo e a autodisciplina na observação dos fatos e acontecimentos, propiciando uma maior aproximação com a realidade estudada.

Entrevistas Semiestruturadas

As entrevistas são realizadas por pauta, com roteiro semiestruturado, o que permite maior flexibilidade durante a interação com os participantes. Como destaca Gil (2008, p.112), "as entrevistas por pautas são recomendadas sobretudo nas situações em que os respondentes não se sintam à vontade para responder a indagações formuladas com maior rigidez."

O ESTUDO DE CASO COMO ESTRATÉGIA DE PESQUISA

Yin (2005) define o Estudo de caso como uma investigação empírica que se debruça sobre um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, especialmente quando os limites entre ambos se mostram nebulosos. Opta-se pelo Estudo de Caso quando a intenção é ir além da superfície, desvendando o "como" e o "porquê" de um fenômeno em suas minúcias.

A consonância entre a natureza da pesquisa e as características do Estudo de Caso, como destacado por Lüdke e André (1986), reforça a escolha metodológica. A "interpretação em contexto", princípio norteador desse tipo de estudo, se mostra crucial para compreender como as ações, percepções e interações dos atores se entrelaçam na construção da realidade do programa estudado.

ANÁLISE DOS DADOS: PERSPECTIVA DISCURSIVA

A análise dos dados se fundamenta no método da Análise do Discurso, proposto por Orlandi (2005), buscando compreender os efeitos de sentido produzidos pelos discursos dos participantes da pesquisa. Orlandi (2005, p. 15 e 16) ressalta que:

A Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com as maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade.

Esta perspectiva se alinha com a proposta de avaliação em profundidade, que busca compreender a política pública em seu contexto social e histórico. Como complementam Caregnato e Mutti (2006, p. 680 e 681), "a Análise do Discurso trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto, um sentido que não é traduzido, mas produzido."

APLICAÇÃO PRÁTICA: O PROGRAMA APRENDER MAIS

A metodologia de avaliação em profundidade se mostra particularmente adequada para a análise do Programa Aprender Mais, considerando sua complexidade e a multiplicidade de atores envolvidos em sua implementação. A aplicação dos quatro eixos analíticos permite uma compreensão abrangente do programa:

- **Análise de conteúdo:** Através do exame do Decreto Municipal que institui o programa, identificando suas diretrizes e concepções de educação integral.
- **Análise de contexto:** Situando o programa no cenário político e social de Fortaleza, considerando as influências dos programas federais anteriores.
- **Trajectoria institucional:** Mapeando o percurso do programa desde a SME até as escolas, identificando adaptações e interpretações.
- **Espectro temporal e territorial:** Analisando a expansão do programa no município e sua evolução ao longo do tempo.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

A proposta de avaliação em profundidade implica, como destaca Rodrigues (2008, p. 11), "considerá-la como extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional, o que, por si só, coloca a multi e a interdisciplinaridade como condição primeira da tarefa de pesquisa."

Esta abordagem metodológica oferece uma alternativa robusta aos modelos tradicionais de avaliação, permitindo uma compreensão mais contextualizada e nuançada das políticas públicas educacionais. A integração da proposta de avaliação em profundidade com outras metodologias qualitativas proporciona uma análise mais abrangente e crítica dos programas estudados.

A avaliação em profundidade se apresenta, portanto, como uma ferramenta valiosa para pesquisadores e gestores públicos interessados em compreender não apenas os resultados das políticas, mas também os processos complexos que envolvem sua formulação e implementação.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, M. T. S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (Org.). Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais. São Paulo: IEE/PUC, 2001.

CAREGNATO, R. C. A. et al. Pesquisa Qualitativa: Análise de Discurso versus Análise de Conteúdo. Texto Contexto Enferm, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-84, out-dez. 2006.

GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

LÜDKE, M. et al. Pesquisa em Educação: abordagens avaliativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, C. S. (org). Pesquisa Social. 3ª ed. Rio de Janeiro: VOZES, 2009.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Análise de Discurso: princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005.

RODRIGUES, L. C. Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios. CAOS -- Revista Eletrônica de Ciências Sociais, João Pessoa, n. 16, p. 55-73, mar. 2011.

RODRIGUES, L. C. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas. Revista Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, ano 1, v. 1, n. 1, p. 7-15, jan./jun. 2008.

SILVA, M. O. S. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conceito teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. In: SILVA E SILVA, M. O. (org). Pesquisa avaliativa: aspectos teóricos metodológicos. São Paulo. Veras Editora, 2008.

YIN, R. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CAPÍTULO 4

O IDEB COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO E GESTÃO: IMPACTOS E DESAFIOS NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

*Samuel Aquino Vieira Da Silva
Elione Maria Nogueira Diógenes
Francisca Gezielma De Oliveira Torres
Claudemir Lemos De Almeida
Valdeir José De Vasconcelos*

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) representa um dos principais instrumentos de avaliação da qualidade educacional no Brasil, exercendo papel central na formulação e monitoramento de políticas públicas educacionais desde sua criação em 2007. Sua implementação inseriu-se em um contexto mais amplo de reformas educacionais marcadas pela influência de organismos internacionais e pela adoção de práticas de gestão orientadas por resultados.

Este capítulo propõe-se a analisar criticamente o IDEB como instrumento de avaliação e gestão educacional, examinando suas potencialidades e limitações, especialmente no contexto das políticas de educação integral. A discussão será estruturada considerando a contextualização histórica do índice, sua metodologia de cálculo, os impactos observados nas práticas escolares, as principais críticas formuladas pela literatura acadêmica e sua relação específica com as políticas de ampliação da jornada escolar.

CONTEXTUALIZAÇÃO E METODOLOGIA DO IDEB

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A criação do IDEB está inserida em um contexto mais amplo de reformas educacionais e políticas de avaliação que ganharam força no Brasil a partir da década de 1990, período marcado pela influência de organismos internacionais na definição das políticas educacionais, com ênfase na eficiência, na gestão por resultados e na responsabilização.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), criado em 1990, foi um precursor importante do IDEB, estabelecendo as bases para a avaliação em larga escala no país. Com a

implementação da Prova Brasil em 2005, que ampliou a abrangência das avaliações para todas as escolas públicas urbanas com mais de 20 alunos nas séries avaliadas, criou-se o cenário propício para o desenvolvimento de um indicador que pudesse sintetizar as informações sobre qualidade da educação.

O IDEB surgiu, portanto, como uma resposta à necessidade de se estabelecer um padrão de medida e monitoramento da qualidade da educação básica. Segundo Fernandes (2011), o índice foi pensado para "ser um indicador de qualidade educacional que combinasse informações de desempenho em exames padronizados com informações sobre rendimento escolar (taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino)".

METODOLOGIA DE CÁLCULO

O IDEB é calculado a partir de dois componentes: a) as taxas de rendimento escolar (aprovação), obtidas a partir do Censo Escolar realizado anualmente pelo INEP; e b) as médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo INEP. Para as séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), são utilizados os resultados da Prova Brasil/Saeb; para as séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e para o ensino médio, são utilizados os resultados do Saeb.

A fórmula de cálculo do IDEB é: $IDEB = N \times P$, onde: N = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10. P = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino, que varia de 0 a 1.

O IDEB é calculado e divulgado bianualmente, permitindo o acompanhamento das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para cada escola e rede de ensino.

IMPACTOS DO IDEB NAS POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

A implementação do IDEB teve impactos significativos nas políticas educacionais e nas práticas escolares em todo o Brasil. O índice possibilitou o estabelecimento de metas claras para a melhoria da qualidade da educação, fornecendo um parâmetro objetivo para o monitoramento do progresso das escolas e redes de ensino. Ao mesmo tempo, tornou-se um instrumento de accountability, promovendo a responsabilização dos gestores e educadores pelos resultados educacionais.

Os resultados do IDEB passaram a orientar a formulação de políticas educacionais e a alocação de recursos, com atenção especial às escolas e regiões com baixo desempenho. Isso levou a mudanças

nas práticas pedagógicas, com muitas escolas adotando abordagens voltadas para a preparação dos alunos para os testes, focando nas disciplinas avaliadas (Língua Portuguesa e Matemática).

O componente de fluxo escolar do IDEB incentivou políticas de redução da reprovação e do abandono escolar, promovendo debates sobre progressão continuada e ciclos de aprendizagem. Além disso, programas de educação integral e ampliação da jornada escolar ganharam força como estratégias para melhorar o desempenho no IDEB.

CRÍTICAS E LIMITAÇÕES DO IDEB

Apesar de sua ampla utilização e reconhecida importância como indicador da qualidade da educação, o IDEB tem sido alvo de diversas críticas e questionamentos por parte de pesquisadores e educadores. Uma das principais preocupações é que o índice simplifica a complexidade do processo educativo, reduzindo-o a um único número e desconsiderando aspectos importantes da formação integral dos estudantes.

A centralidade do IDEB nas políticas educacionais pode levar a uma visão reducionista da educação, priorizando resultados mensuráveis em detrimento de aspectos qualitativos da formação. Críticos também apontam que o índice não leva em conta fatores socioeconômicos e culturais que influenciam o desempenho escolar, podendo reforçar desigualdades educacionais.

O foco nas disciplinas avaliadas (Língua Portuguesa e Matemática) pode resultar no estreitamento curricular, negligenciando outras áreas do conhecimento e habilidades importantes para a formação integral dos estudantes. Ademais, a pressão por alcançar metas do IDEB pode gerar estresse excessivo em professores e alunos, levando a práticas pedagógicas voltadas exclusivamente para a preparação para os testes.

Há também preocupações com a possibilidade de manipulação de resultados, uma vez que a pressão por bons índices pode incentivar práticas de exclusão de alunos com baixo desempenho ou adulteração de dados. Por fim, existem críticas à metodologia de cálculo do IDEB, como a forma de padronização das notas e a equivalência entre os componentes de desempenho e fluxo.

O IDEB COMO FERRAMENTA DO NOVO GERENCIALISMO

O IDEB desempenha um papel central na política educacional brasileira como ferramenta do novo gerencialismo, com foco na centralidade da avaliação na educação. Essa perspectiva impulsiona

programas voltados para a melhoria dos resultados em avaliações padronizadas, como a Prova Brasil e o SAEB, refletindo a mudança de paradigma na educação, onde a avaliação de resultados assume um papel preponderante, direcionando políticas e práticas pedagógicas para a busca por melhores desempenhos em testes de resolução de problemas e interpretação de texto.

A ênfase no IDEB como principal métrica de qualidade pode levar a uma visão reducionista da educação, priorizando resultados mensuráveis em detrimento de aspectos qualitativos da formação, como a formação integral do aluno. A pressão por alcançar metas do IDEB pode gerar práticas pedagógicas voltadas exclusivamente para a preparação para os testes, estreitando o currículo e negligenciando outras áreas do conhecimento importantes para a formação integral dos estudantes.

Além disso, críticos apontam que o índice não leva em conta fatores socioeconômicos e culturais que influenciam o desempenho escolar, podendo reforçar desigualdades educacionais. Apesar das críticas, o IDEB tem impulsionado mudanças nas práticas escolares, com muitas escolas adotando abordagens voltadas para a preparação dos alunos para os testes, focando nas disciplinas avaliadas.

O IDEB E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

A relação entre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e as políticas de educação integral é um tema crucial no cenário educacional brasileiro. Programas como o Mais Educação, implementado em 2007, e suas variações estaduais e municipais, como o Programa Aprender Mais em Fortaleza, têm buscado melhorar a qualidade da educação através da ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola.

A educação integral pode contribuir para a melhoria dos indicadores educacionais, incluindo o IDEB, ao proporcionar mais tempo e oportunidades de aprendizagem para os estudantes. No entanto, há alertas para o risco de se adotar uma visão simplista da relação entre tempo escolar e qualidade da educação, enfatizando a necessidade de se considerar a qualidade das atividades oferecidas e a formação dos profissionais envolvidos.

A educação integral vai além da simples ampliação do tempo escolar, envolvendo uma concepção de formação mais ampla e integrada. Nesse sentido, o IDEB, por si só, não é capaz de captar todos os aspectos da qualidade proporcionada pela educação integral, sendo necessário desenvolver outros instrumentos de avaliação que considerem as múltiplas dimensões do desenvolvimento dos estudantes.

No contexto do Programa Aprender Mais, implementado em Fortaleza, é importante investigar como a ampliação da jornada escolar tem impactado os resultados do IDEB e quais os desafios enfrentados pelas escolas na busca por uma educação de qualidade que vá além dos indicadores quantitativos.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Diante das críticas e limitações apontadas, diversos pesquisadores e educadores têm proposto reflexões e alternativas para o uso mais adequado e abrangente do IDEB como instrumento de avaliação da qualidade educacional. É fundamental que a análise dos resultados do IDEB seja feita de forma contextualizada, considerando fatores socioeconômicos, culturais e estruturais que influenciam o desempenho escolar.

O desenvolvimento de um sistema de indicadores mais amplo e diversificado, que contemple diferentes dimensões da qualidade educacional, pode complementar as informações fornecidas pelo IDEB. A promoção de processos de autoavaliação nas escolas e redes de ensino pode contribuir para uma compreensão mais aprofundada dos fatores que influenciam a qualidade da educação.

É necessário incorporar na avaliação aspectos qualitativos do processo educativo, como o desenvolvimento socioemocional dos estudantes e a formação para a cidadania. Investir na formação continuada de professores e gestores para o uso adequado dos resultados das avaliações e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam uma educação de qualidade é essencial.

Envolver a comunidade escolar na discussão e interpretação dos resultados do IDEB pode promover uma cultura de avaliação participativa e democrática. Por fim, é importante integrar o IDEB a um conjunto mais amplo de políticas educacionais, considerando aspectos como valorização dos profissionais da educação, melhoria da infraestrutura escolar e combate às desigualdades sociais.

O IDEB NO CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

A importância do IDEB para as avaliações externas situa-se no contexto mais amplo do novo gerencialismo educacional, onde a centralidade da avaliação orienta a formulação de políticas e a organização das práticas escolares. Essa perspectiva impulsiona programas voltados para a melhoria dos resultados em avaliações padronizadas, refletindo uma mudança paradigmática onde a avaliação de resultados assume papel preponderante.

Embora seja considerado o principal indicador de qualidade da educação básica no Brasil, sua utilização tem gerado debates e controvérsias no campo educacional, levantando questões sobre seus impactos, limitações e desafios. A ênfase no IDEB como principal métrica de qualidade pode resultar em práticas pedagógicas voltadas exclusivamente para a preparação para os testes, estreitando o currículo e negligenciando outras áreas do conhecimento importantes para a formação integral dos estudantes.

Apesar das críticas, o IDEB tem se consolidado como uma ferramenta central na gestão da educação, direcionando esforços e investimentos para a melhoria dos indicadores educacionais. Programas de educação integral e ampliação da jornada escolar ganharam força como estratégias para melhorar o desempenho no IDEB, evidenciando sua influência nas políticas públicas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O IDEB representa um instrumento importante para o monitoramento da qualidade educacional no Brasil, proporcionando um panorama objetivo do desempenho das escolas e sistemas de ensino. Sua implementação contribuiu para o estabelecimento de metas claras e para a responsabilização dos gestores educacionais pelos resultados alcançados.

No entanto, é fundamental reconhecer suas limitações e buscar formas mais abrangentes de avaliar a qualidade educacional. A complexidade do processo educativo e a diversidade de contextos escolares no Brasil exigem uma abordagem multidimensional da qualidade da educação. Nesse sentido, o IDEB deve ser visto como um ponto de partida para reflexões mais amplas sobre a melhoria da educação, e não como um fim em si mesmo.

O desafio que se coloca para pesquisadores, educadores e gestores é o de desenvolver uma cultura de avaliação que valorize tanto os aspectos quantitativos quanto os qualitativos da educação, promovendo uma formação integral dos estudantes e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Educação Integral: Texto de referência para o debate nacional -- Série Mais Educação. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2009.

BRASIL. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 2016.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. Educação & Sociedade, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

FERNANDES, R. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação & Sociedade, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

MOLL, J. (org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso 2012.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. Revista Portuguesa de Educação, v. 27, n. 1, p. 7-28, 2014.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB. Educação & Sociedade, v. 34, n. 124, p. 903-923, 2013.

CAPÍTULO 5

CURRÍCULO, TEMPOS E ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: DESAFIOS PARA A REORGANIZAÇÃO ESCOLAR

*Samuel Aquino Vieira Da Silva
Elione Maria Nogueira Diógenes
João Bosco Gomes Duarte
Cristiana de Sousa Serpa
Rosane Celia Azevedo da Rocha*

A implementação da educação integral demanda uma profunda reflexão sobre o currículo e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino. Não basta ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola; é necessário repensar o que se ensina, como se ensina e onde se ensina, considerando as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano e as especificidades dos contextos educacionais.

Este capítulo propõe-se a analisar os desafios relacionados à organização curricular, à gestão dos tempos e à resignificação dos espaços educativos no contexto da educação integral. A discussão fundamenta-se na compreensão de que a educação integral vai além da mera extensão do tempo escolar, exigindo uma reconfiguração estrutural e pedagógica das instituições educativas. Serão abordadas as questões relativas à superação da fragmentação do conhecimento, à formação docente necessária para atuar nesse contexto e aos desafios de infraestrutura que se apresentam às escolas brasileiras.

A NECESSIDADE DE SUPERAÇÃO DA FRAGMENTAÇÃO CURRICULAR

Arroyo (2012, p. 33) alerta para o risco de se reproduzir, no tempo ampliado, as mesmas práticas e conteúdos do ensino regular:

[...] repensar as justificativas que nos levam a implementar esses programas nas escolas e redes de ensino... Uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno, turno extra, ou mais educação do mesmo tipo de educação.

Esta crítica nos leva a refletir sobre a necessidade de construir um currículo que seja verdadeiramente integral, que não se limite à mera soma de disciplinas ou atividades, mas que busque promover uma formação ampla e integrada.

A construção de um currículo para a educação integral é um processo complexo, que demanda esforços articulados entre diferentes esferas de governo e a participação ativa da comunidade escolar. Como argumenta Moll (2012, p. 131):

Vivemos um período transitório, entre as intenções políticas para a ampliação da jornada e as ações efetivas, na materialização das condições e adequações necessárias. Estas exigirão vontade e esforços integrados da União, de estados e municípios, para a permanência de alunos e docentes, em escolas de tempo integral.

Esta observação evidencia que a construção de um currículo para a educação integral é um processo que exige não apenas mudanças pedagógicas, mas também articulação política e investimentos significativos em infraestrutura e formação de profissionais.

O CURRÍCULO OCULTO E SUAS IMPLICAÇÕES

Santomé (1998, p.10) destaca a importância de se considerar o currículo oculto presente no ambiente escolar:

[...] observar o currículo oculto presente no ambiente escolar vai nos facilitar a tarefa de reinterpretar tudo o que aí acontece e de chamar a atenção para as possibilidades de desenvolver práticas educativas comprometidas com a defesa de uma sociedade mais justa, mais democrática e, portanto, mais livre.

Esta perspectiva nos leva a pensar o currículo de forma mais ampla, considerando não apenas os conteúdos explícitos, mas também as aprendizagens que ocorrem de forma implícita no cotidiano escolar. A educação integral, nesse sentido, deve estar atenta tanto ao currículo formal quanto às mensagens transmitidas através da organização dos espaços, da gestão do tempo e das relações estabelecidas entre os diferentes atores da comunidade escolar.

A VISÃO MULTIDIMENSIONAL DO SUJEITO

A educação integral pressupõe uma visão multidimensional do sujeito que vai além dos aspectos cognitivos tradicionalmente priorizados pela escola. Gonçalves (2006, p.130) amplia esta discussão ao afirmar que:

Educação Integral [...] pode ser revelado [...] como prática que precisa ser intencional e que deva abranger todas as dimensões dos sujeitos. Sujeito visto em sua "condição multidimensional", além do cognitivo, compreende também um "sujeito corpóreo, que tem afetos e que está inserido num contexto de relações".

Esta visão multidimensional do sujeito implica em um currículo que contemple não apenas os aspectos cognitivos, mas também os aspectos físicos, emocionais, sociais e culturais do desenvolvimento humano. Isso representa um desafio significativo para as escolas, que historicamente organizaram suas práticas em torno da transmissão de conteúdos disciplinares.

Paro (2009, 2014) defende que a educação integral consiste na apropriação da cultura historicamente produzida pelos seres humanos. O autor critica a redução da educação a um processo de treinamento para o mercado de trabalho, argumentando que a educação integral deve estar a serviço da atualização histórico-cultural dos indivíduos, promovendo a apropriação, recriação e criação de cultura.

Esta perspectiva de Paro nos remete à necessidade de um currículo que valorize as diferentes manifestações culturais e que promova o diálogo entre os saberes escolares e os saberes da comunidade. É uma visão que busca superar a hierarquização dos conhecimentos e reconhecer a diversidade de saberes e práticas culturais.

INTEGRAÇÃO CURRICULAR E INTERDISCIPLINARIDADE

Um aspecto fundamental na construção de um currículo para a educação integral é a superação da fragmentação do conhecimento. Morin (2004) critica a compartimentação dos saberes e a hiperespecialização, argumentando que estas limitam a capacidade relacional do conhecimento. Para o autor, é necessário desenvolver um pensamento complexo, capaz de religar os saberes e compreender as interconexões entre diferentes áreas do conhecimento.

Nesta mesma linha, Freire (1983, p.34) defende que:

Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não a vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação. Daí sua ação não poder incidir sobre as partes isoladas, pensando que assim transforma a realidade, mas sobre a totalidade. É transformando a totalidade que se transformam as partes e não o contrário.

Esta visão de Freire nos remete à necessidade de um currículo que promova a compreensão da realidade em sua totalidade, superando a fragmentação do conhecimento e promovendo a interdisciplinaridade.

O TRABALHO POR PROJETOS COMO ALTERNATIVA

Hernandez (1998, p.21) defende o trabalho por projetos como uma alternativa para a flexibilização curricular:

O currículo por projetos constitui-se numa via de flexibilização curricular propondo um sistema educacional dinâmico, com base na proposta dos projetos multidisciplinares de pesquisa, que envolvem disciplinas interligadas, organizadas com o objetivo de resolver determinado problema.

Esta perspectiva do trabalho por projetos apresenta-se como uma possibilidade para a integração curricular, promovendo a articulação entre diferentes áreas do conhecimento e a contextualização das aprendizagens. No contexto da educação integral, essa abordagem pode contribuir para superar a dicotomia entre atividades do turno regular e do contraturno, promovendo uma formação mais coesa e significativa.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL

A implementação de um currículo integrado na educação integral enfrenta desafios significativos, especialmente no que se refere à formação dos professores. Muitos profissionais ainda demonstram dificuldade em articular os conteúdos das disciplinas com projetos interdisciplinares, o que pode comprometer a integração curricular e a formação integral dos alunos.

Este desafio evidencia a necessidade de investir na formação continuada dos professores para atuar na educação integral. Como destaca Gadotti (2018), a formação docente é fundamental para que os professores compreendam a complexidade da educação integral e desenvolvam práticas pedagógicas coerentes com essa abordagem.

Yus (2002) reforça esta ideia ao afirmar que:

Para educar holisticamente, os professores também devem formar-se holisticamente, intensificar essas capacidades ocultas, disfarçadas ou reprimidas por sua formação acadêmica e racionalista, procurar em todos os cantos de sua pessoa e buscar o equilíbrio que um educador precisa para transmitir confiança e apoio adequado para todos aqueles que procura educar.

Esta perspectiva nos remete à necessidade de uma formação docente que vá além dos aspectos técnicos e metodológicos, abrangendo também as dimensões pessoais e relacionais do educador. A educação integral exige profissionais capazes de compreender e trabalhar com a complexidade humana, desenvolvendo práticas que considerem as múltiplas dimensões do desenvolvimento dos estudantes.

RESSIGNIFICAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS EDUCATIVOS

A implementação da educação integral demanda uma ressignificação dos tempos e espaços educativos. Não se trata apenas de ampliar a jornada escolar, mas de repensar a organização do tempo e a utilização dos espaços dentro e fora da escola.

Gonçalves (2006) argumenta que:

Não obstante, é preciso avançar. E avançar muitas vezes é ousar fazer diferente, ainda que a diferença ocorra no microterritório, seja no modo como uma sala de aula pode ser disposta, no arranjo das carteiras, na organização de uma aula que se desprenda desse espaço, que explore outros espaços existentes na escola e mesmo fora dela, articulando-se com outros lugares e serviços potencialmente educativos.

Esta perspectiva nos remete à necessidade de explorar diferentes espaços e tempos educativos, rompendo com a lógica tradicional da sala de aula e buscando novas possibilidades de aprendizagem.

A PEDAGOGICIDADE DO ESPAÇO

Freire (1996, p.25) ressalta a importância do espaço escolar como elemento formativo:

É incrível que não imaginemos a significação do 'discurso' formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso 'pronunciado' na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que a adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço.

Esta observação de Freire nos leva a refletir sobre a importância de considerar o espaço escolar não apenas em sua dimensão funcional, mas também em sua dimensão simbólica e formativa. A educação integral, nesta perspectiva, demanda uma compreensão ampliada do espaço educativo, que vai além dos muros da escola.

Como afirma Gadotti (2009), a educação integral deve articular a escola com outros espaços educativos da cidade, reconhecendo o potencial educativo do território. No entanto, é importante ressaltar que a utilização de diferentes espaços educativos não deve ser compreendida como uma mera "saída" da escola.

Gonçalves (2006) alerta:

E não se trata simplesmente de fazer 'passeios', de artificialmente intercalar aulas repetitivas, monótonas, com supostas 'saídas' ou excursões divertidas. Trata-se de considerar excursões, atividades extra escola e aulas em sala como um todo, como um projeto pedagógico de desenvolvimento de uma determinada disciplina, em que não precisa haver repetição e que a diversão não é inimiga da aprendizagem, ao contrário, quando aprendemos de modo prazeroso, esses aprendizados se tornam muito mais significativos.

ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR

A ressignificação dos tempos na educação integral também implica em repensar a organização da jornada escolar. Não se trata apenas de estender o tempo de permanência dos estudantes na escola, mas de reorganizar este tempo de forma a promover aprendizagens significativas.

Teixeira (2007, p.67) argumentava que:

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir lhe o dia integral, enriquecer lhe o programa com atividades práticas, dar lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte.

Esta visão de Teixeira nos remete à necessidade de uma organização do tempo escolar que permita o desenvolvimento de atividades diversificadas, que contemplem as diferentes dimensões do desenvolvimento humano e que promovam uma formação mais completa e integrada.

DESAFIOS DE INFRAESTRUTURA

A implementação da educação integral em tempo integral enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à infraestrutura das escolas. Como apontam diversas pesquisas analisadas, muitas escolas não dispõem de espaços adequados para o desenvolvimento de atividades diversificadas, o que compromete a qualidade da educação oferecida.

Este desafio evidencia a necessidade de investimentos significativos na infraestrutura escolar para que a educação integral possa se efetivar. Não basta ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola; é fundamental oferecer espaços adequados e diversificados que possibilitem experiências educativas significativas.

A falta de espaços adequados e a subutilização dos existentes são desafios a serem superados, limitando o desenvolvimento de atividades diversificadas e a oferta de espaços de aprendizagem mais atrativos. Isso requer não apenas investimentos em infraestrutura, mas também uma mudança de mentalidade e de práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES SOBRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INTEGRAL

A construção de um currículo para a educação integral é um processo complexo, que demanda uma profunda reflexão sobre as finalidades da educação, as práticas pedagógicas e a organização

escolar. É necessário pensar em currículos que sejam flexíveis, contextualizados e construídos de forma participativa, considerando as especificidades de cada comunidade escolar e promovendo uma formação verdadeiramente integral dos estudantes.

A ressignificação dos tempos e espaços na educação integral é um processo que demanda não apenas investimentos em infraestrutura, mas também uma mudança de mentalidade e de práticas pedagógicas. É necessário pensar em modelos flexíveis e contextualizados, que considerem as especificidades de cada realidade escolar e promovam uma efetiva articulação entre os diferentes espaços e tempos educativos.

A formação docente emerge como elemento central para o sucesso da educação integral, exigindo profissionais capazes de compreender e trabalhar com a complexidade da formação humana. Isso implica em programas de formação que vão além dos aspectos técnicos, abrangendo as dimensões pessoais, relacionais e culturais da docência.

Por fim, é importante reconhecer que a implementação da educação integral enfrenta desafios que vão além da esfera educacional, exigindo políticas públicas integradas que considerem aspectos sociais, econômicos e culturais. A educação integral não pode ser vista como uma solução isolada, mas como parte de um projeto mais amplo de sociedade, que busca promover a formação integral dos cidadãos e a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, J. (Org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.
- FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. Educação Integral no Brasil: Inovações em Processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. Cadernos Cenpec, v. 1, n. 2, p. 1-10, 2006.
- HERNANDEZ, F. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MOLL, J. (org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso 2012.

MORIN, E. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alli, 2009.

SANTOMÉ, J. T. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

TEIXEIRA, A. Educação não é privilégio. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 1994.

YUS, R. Educação Integral: uma educação holística para o século XXI. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAPÍTULO 6

DO NACIONAL AO LOCAL: IMPLEMENTAÇÃO E GESTÃO DO PROGRAMA APRENDER MAIS EM FORTALEZA

*Samuel Aquino Vieira Da Silva
Elione Maria Nogueira Diógenes
Maria Neide Vasconcelos do Nascimento
Laressa Rosendo da Ponte
Valdiana Silva de Castro*

A trajetória das políticas de educação integral no Brasil nas últimas décadas evidencia um movimento pendular entre programas federais centralizados e iniciativas locais autônomas. Este capítulo analisa esse processo de descentralização através do estudo da implementação do Programa Aprender Mais em Fortaleza, que emerge como resposta municipal à descontinuidade dos programas federais de educação integral.

A criação do Programa Aprender Mais pelo município de Fortaleza representa um marco na política educacional local, demonstrando como entes federativos podem assumir o protagonismo na condução de políticas educacionais quando há lacunas deixadas pela esfera federal. Este processo de implementação revela desafios e potencialidades específicas da gestão local de políticas educacionais, bem como a necessidade de adaptação de modelos nacionais às realidades regionais.

A análise aqui desenvolvida baseia-se na compreensão de que a implementação de políticas públicas é um processo complexo, que envolve múltiplos atores e níveis de governo, e que a efetividade dessas políticas depende não apenas de sua formulação, mas principalmente de como elas são apropriadas e reconstruídas pelos implementadores locais. Como argumenta Arretche (2001), um programa é o resultado de uma combinação complexa de decisões de diversos agentes, decisões estas que raramente convergem.

CONTEXTO DE CRIAÇÃO DO PROGRAMA APRENDER MAIS

Com a extinção do Programa Novo Mais Educação, a Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME) enfrentou a necessidade de dar continuidade às políticas de educação integral que vinham sendo desenvolvidas nas escolas municipais. A criação do Programa Aprender Mais, instituído pelo Decreto Municipal nº 14.233 de 15 de junho de 2018 e atualizado através do Decreto 15.558 de 17/02/2023, representa uma resposta local a essa lacuna deixada pela esfera federal.

O programa foi criado na segunda gestão do prefeito Roberto Cláudio Rodrigues Bezerra, no período compreendido entre 2017 até 2020, tendo como uma das metas de governo o compromisso com a expansão das matrículas em tempo integral (Fortaleza, 2023). Essa decisão política local evidencia como as gestões municipais podem assumir um papel de protagonismo na condução de políticas educacionais, especialmente quando há um alinhamento estratégico entre as prioridades governamentais e as demandas sociais.

O Programa Aprender Mais fundamenta-se na LDB (Lei nº 9.394/1996) e no PNE (Lei nº 13.005/2014), demonstrando que, apesar de ser uma iniciativa local, mantém consonância com as diretrizes nacionais para a educação. Como destaca Oliveira (2023), visa ampliar a jornada escolar de 4 para 7 horas diárias, com o objetivo de fortalecer a aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental, bem como oferecer-lhes a possibilidade de desenvolver-se nas práticas artísticas, culturais e desportivas.

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL E CONCEITUAL

De acordo com o documento "Política de Educação em Tempo Integral de Fortaleza: Programa Aprender Mais" (2023), o objetivo geral do programa é:

Fortalecer a formação integral dos estudantes a partir da política de Educação em Tempo Integral, ampliando a jornada escolar de quatro horas para sete horas, proporcionando aos alunos o pleno desenvolvimento das competências intelectual, física, socioemocional e cultural, visando melhorar a aprendizagem na proposta dos Componentes Curriculares do Ensino Fundamental, como também reduzir a reprovação, o abandono e a distorção idade/ano (Fortaleza, 2023, p. 8).

Esta concepção de educação integral alinha-se com o Plano Municipal de Educação (PME) de Fortaleza, que define como objetivo geral:

Conceber e propiciar a implementação de um Projeto Educativo para a cidade de Fortaleza, comprometido com uma escola cidadã, que assegure a inclusão social, a permanência com sucesso do educando, em todos os níveis e modalidades de ensino, oferecendo uma educação de qualidade na vivência plena de uma gestão democrática e na valorização do papel dos profissionais da educação garantindo ao aluno o direito de aprender (Fortaleza, 2015, p.8).

ESTRUTURA E MODALIDADES DO PROGRAMA

O Programa Aprender Mais se estrutura em diferentes modalidades, cada uma com características específicas para atender às diversas necessidades dos estudantes (Fortaleza, 2023). Esta diversificação demonstra a flexibilidade da política local em adaptar-se às diferentes demandas da rede municipal:

- **Aprender Mais Escola:** Ocorre na própria escola, no contraturno, elevando a carga horária para 7 horas diárias. Tem como foco o fortalecimento da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, além de oferecer atividades nos campos da Arte, Cultura, Esporte e Lazer, e Projeto de Vida/Educação Patrimonial (Fortaleza, 2023).
- **Escola Areninha:** Integra iniciativas na área de política educacional com a política de esporte, funcionando em parceria com a FUNECE. Amplia a jornada escolar com atividades nas áreas de Esporte, Matemática, Língua Portuguesa e Educação para a Cidadania para alunos do 6º ao 9º ano (Fortaleza, 2023).
- **Integração:** Fortalece a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, oferece práticas artísticas e culturais, auxilia no desenvolvimento físico e de hábitos saudáveis através de atividades de Educação Física, e promove a reflexão sobre valores, direitos humanos e elaboração de estratégias para o sucesso na vida através do componente curricular Projeto de Vida (Fortaleza, 2023).
- **Juventude Digital:** Visa capacitar os jovens para o Mercado Digital com cursos nas áreas de Ensino Fundamental, Mercado e Games. As atividades ocorrem no contraturno escolar para alunos do 9º ano e de forma integrada ao horário das aulas para a EJA, com aulas de Língua Portuguesa, Matemática e Introdução à Programação (Fortaleza, 2023).
- **Pró-Técnico:** Objetiva complementar os estudos e fortalecer a preparação dos alunos do 9º ano para o ingresso no Ensino Médio e nos cursos do IFCE. Ocorre em polos e unidades escolares distribuídos pela cidade, com aulas no contraturno (Fortaleza, 2023).
- **Turmas Avançadas:** Visa uma melhor preparação do estudante para o ingresso no Ensino Médio, com aulas de Português, Matemática, Física, Biologia e Química para alunos do 6º ao 9º ano. As aulas ocorrem no contraturno, em unidades escolares e outros locais (Fortaleza, 2023).

Esta estrutura diversificada do Programa Aprender Mais reflete a compreensão de que a educação integral deve oferecer oportunidades variadas de aprendizagem e desenvolvimento, atendendo às diferentes necessidades e interesses dos estudantes.

EXPANSÃO E CRESCIMENTO DO PROGRAMA

O Programa Aprender Mais tem apresentado um crescimento exponencial desde sua implementação, demonstrando o comprometimento da administração municipal de Fortaleza com a expansão da educação integral e a ampliação das oportunidades educacionais para seus estudantes. Dados do Sistema de Gestão Educacional da SME Fortaleza revelam uma trajetória impressionante de expansão do programa entre 2019 e 2023.

Em apenas cinco anos, o programa mais que dobrou seu alcance, passando de 41.497 estudantes atendidos em 2019 para 112.933 em 2023. Isso representa um aumento de aproximadamente 172% no número de estudantes beneficiados pelo programa. Além disso, em 2023, o programa representou 46,72% das matrículas da rede de ensino municipal.

Este crescimento expressivo demonstra não apenas o compromisso da administração municipal com a expansão da educação integral, mas também se deve à diversidade de modalidades do programa (Aprender Mais Escola, Escola Areninha, Projeto Integração, Juventude Digital, Pró-Técnico e Turmas Avançadas), demonstrando a flexibilidade e adaptabilidade do programa, permitindo que ele atenda às necessidades específicas de diferentes grupos de estudantes e comunidades escolares e em diversos contextos.

GESTÃO E ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL

A gestão do Programa Aprender Mais é estruturada em três níveis hierárquicos, cada um com responsabilidades específicas que se complementam para garantir o sucesso da iniciativa. No nível mais alto, a SME assume o papel de arquiteta e supervisora do programa. Ela é responsável por delinear as diretrizes gerais, estabelecendo os objetivos e metas que nortearão as ações em toda a rede municipal. Além disso, a SME mantém um olhar atento sobre o desenvolvimento do programa, realizando avaliações periódicas para assegurar sua eficácia e propor ajustes quando necessário.

Em um nível intermediário, encontram-se os Distritos de Educação, que atuam como pontes essenciais entre a SME e as unidades escolares. Estes distritos desempenham um papel fundamental ao oferecer suporte técnico e pedagógico às escolas, auxiliando-as na interpretação e aplicação das diretrizes estabelecidas pela SME. Sua atuação é crucial para adaptar as orientações gerais às realidades específicas de cada comunidade escolar, considerando as particularidades e desafios locais.

No nível mais próximo da execução, está a escola. Cabe a ela a tarefa de articular as ações do programa em seu contexto específico, transformando as diretrizes em práticas concretas. A gestão escolar é responsável por planejar e executar as atividades, levando em conta as características e necessidades de seus alunos e da comunidade em que está inserida. Além disso, a escola assume o papel de acompanhar de perto o desenvolvimento dos alunos no programa, mobilizar a comunidade escolar para participar ativamente e prestar contas à SME sobre os resultados alcançados e a utilização dos recursos disponibilizados.

RECURSOS HUMANOS E FORMAÇÃO

No que tange aos recursos humanos, o programa conta com dois grupos principais de profissionais. Os professores da sala de aula, além de suas atribuições regulares, são chamados a participar do planejamento e acompanhamento das atividades do Aprender Mais. Sua participação é fundamental para estabelecer uma conexão sólida entre o currículo regular e as atividades complementares do programa. Já os mediadores de aprendizagem, que atuam como voluntários, desempenham um papel crucial no contraturno. Eles auxiliam os professores na execução das atividades do programa e acompanham os alunos em sua jornada de aprendizagem ampliada, oferecendo suporte individualizado e contribuindo para o enriquecimento da experiência educacional.

DESAFIOS NA GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS

Apesar dos objetivos ambiciosos e da estrutura bem delineada do Programa Aprender Mais, sua implementação enfrenta diversos desafios. Um dos principais desafios reside na precarização do trabalho dos voluntários. Os baixos valores de auxílio para transporte e alimentação, a falta de vínculo empregatício e a alta rotatividade podem comprometer a qualidade e a continuidade das atividades. É fundamental garantir condições de trabalho mais justas e atrativas para os voluntários, a fim de fortalecer o programa e assegurar sua sustentabilidade a longo prazo. Oliveira (2023) aponta como principais obstáculos:

- Necessidade de maior investimento na formação dos voluntários
- Adequação dos espaços físicos nas escolas
- Garantia de recursos para aquisição de materiais e equipamentos
- Fortalecimento da participação da comunidade escolar

Um desafio particularmente relevante é a precarização do trabalho dos voluntários, com baixos valores de auxílio para transporte e alimentação, falta de vínculo empregatício e alta rotatividade (Oliveira, 2023). Esta situação pode comprometer a qualidade e a continuidade das atividades oferecidas pelo programa.

ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E ESTRUTURA CURRICULAR

O Programa Aprender Mais Escola, como modalidade principal, se estrutura em quatro eixos fundamentais que orientam suas atividades. Conforme as "Orientações Gerais para o Aprender Mais como Eixo da Política de Educação em Tempo Integral de Fortaleza" (Fortaleza, 2023), o Aprender Mais Escola se estrutura em:

- **Práticas de Letramento:** Incluem os Clubes de Língua Portuguesa e Matemática, com foco no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático.
- **Projeto de Vida/Educação Patrimonial:** Visa o desenvolvimento integral do estudante, abordando temas como autoconhecimento, cidadania, valores, responsabilidade social e respeito à diversidade.
- **Macrocampos de Arte, Cultura e Esporte:** Compreendem atividades que promovem o desenvolvimento sociocultural do estudante, por meio de oficinas de música, dança, teatro, artes visuais, esportes, entre outras.
- **Acompanhamento Pedagógico:** Oferece suporte individualizado aos alunos, buscando identificar e superar as dificuldades de aprendizagem.

A carga horária ideal do Aprender Mais Escola é de 7 horas diárias, distribuídas com 4 horas semanais para Língua Portuguesa, 4 horas para Matemática, 3 horas para Projeto de Vida/Educação Patrimonial e 4 horas para oficinas (2 horas cada), totalizando 15 horas semanais no contraturno, sendo todas as atividades conduzidas por voluntários (mediadores e facilitadores de aprendizagem) contratados por processo seletivo.

AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO

A avaliação e o monitoramento contínuo são aspectos fundamentais para o sucesso e aprimoramento do Programa Aprender Mais. Fortaleza (2023) descreve um sistema de acompanhamento e avaliação da aprendizagem que envolve diversos atores:

- As ações pedagógicas são acompanhadas pela gestão escolar (diretor e coordenador pedagógico)
- Coordenadores de polo e distritos de educação também participam do processo de acompanhamento
- A Coordenadoria de Ensino Fundamental oferece orientações gerais
- Voluntários/estagiários e professores devem realizar avaliação diagnóstica no início de cada bimestre

Esta abordagem multinível de avaliação e monitoramento é coerente com a complexidade e abrangência do programa. No entanto, é importante considerar as reflexões de Gatti (2006) sobre a avaliação de políticas públicas educacionais. A autora alerta para os riscos de uma avaliação puramente quantitativa, que pode não captar aspectos importantes da realidade escolar:

Os dados recebem um tratamento quantitativo para a construção de indicadores numéricos que passarão a ser tratados como o perfil da instituição e, em geral, discutidos em relação a padrões predefinidos [...] quando considerados produtores diretos e únicos de informação avaliativa, sem outras reflexões [...] eles reduzem o escopo da avaliação ao que for passível de ser medido, deixando de lado outras características importantes (Gatti, 2006, p.6).

DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO

Infraestrutura e Recursos Materiais

Outro desafio recorrente identificado é a necessidade de adequação dos espaços físicos nas escolas e a garantia de recursos para aquisição de materiais e equipamentos. Muitas escolas não dispõem de espaços adequados para o desenvolvimento de atividades diversificadas, o que pode comprometer a qualidade da educação oferecida.

Articulação Curricular

Outro ponto crítico é a necessidade de repensar a organização curricular do programa, buscando uma maior integração entre as atividades do contraturno e o currículo do turno regular. Cavaliere (2014) problematiza a utilização de espaços cedidos por instituições parceiras para a realização das atividades do programa, argumentando que essa prática pode naturalizar as condições precárias da educação pública. Este é um ponto importante a ser considerado na implementação do Programa Aprender Mais, que prevê parcerias com diversas instituições para a realização de suas atividades.

Participação da Comunidade

O fortalecimento da participação da comunidade escolar emerge como outro desafio significativo. A construção de uma educação integral verdadeiramente democrática exige o envolvimento ativo de todos os segmentos da comunidade escolar, incluindo pais, estudantes, professores e gestores.

O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR

A gestão escolar desempenha um papel crucial na implementação efetiva do Programa Aprender Mais. Konzen (2019) destaca a importância da gestão escolar para a efetivação da educação integral, considerando a necessidade de planejamento, organização, acompanhamento e avaliação das ações. Nesse contexto, o documento "Política de Educação em Tempo Integral de Fortaleza: Programa Aprender Mais" (Fortaleza, 2023) detalha as atribuições dos diferentes atores envolvidos na gestão do programa, incluindo voluntários (mediadores e facilitadores de aprendizagem), estagiários, professores, articuladores, coordenadores pedagógicos e de polo, escolas, distritos de educação e coordenadorias da SME.

Karling (1997) defende a autonomia como um dos mais importantes princípios da gestão escolar, ressaltando a necessidade de participação da comunidade e de adequação da escola à sua realidade. Nesse sentido, é fundamental que os gestores escolares tenham autonomia para adaptar as diretrizes do Programa Aprender Mais às especificidades de cada contexto escolar.

Paro et al. (1988) destacam a importância da participação da comunidade na gestão da escola, argumentando que a construção de uma escola democrática exige a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Esta perspectiva é particularmente relevante no contexto do Programa Aprender Mais, que busca promover uma educação integral e integrada à comunidade.

IMPACTOS E RESULTADOS

O Programa Aprender Mais tem demonstrado um impacto positivo nos indicadores educacionais de Fortaleza. Os dados mostram uma evolução significativa nas taxas de aprovação e uma redução nas taxas de reprovação e abandono escolar. Em 2018, último ano das atividades do Programa Novo Mais Educação, a taxa de aprovação continuou evoluindo, com 97,4% dos estudantes dos anos iniciais e 94% nos anos finais sendo promovidos. O percentual de reprovação foi de 2,3% nos anos

iniciais e de 4,8% nos anos finais. A taxa de abandono nos anos iniciais era de 0,3% e de 1,1% nos anos finais do ensino fundamental (Oliveira, 2023).

A partir da continuidade e ampliação das ações do programa federal extinto, observou-se uma melhoria nos indicadores educacionais em Fortaleza durante o período de implementação do Programa Aprender Mais. É importante considerar que outros fatores, além do programa, podem ter contribuído para essa melhora, evidenciando a complexidade dos processos educacionais.

SUSTENTABILIDADE E PERSPECTIVAS FUTURAS

O crescimento exponencial do programa, atingindo quase metade dos estudantes da rede municipal em 2023, demonstra seu potencial impacto na educação de Fortaleza. No entanto, é crucial que este crescimento seja acompanhado por uma melhoria constante na qualidade da educação oferecida e por uma atenção cuidadosa às especificidades de cada contexto escolar e comunitário.

A sustentabilidade do programa depende de diversos fatores, incluindo continuidade do apoio político e financeiro, melhoria das condições de trabalho dos profissionais envolvidos, investimentos em infraestrutura e recursos materiais, fortalecimento da formação continuada e ampliação da participação da comunidade escolar.

A garantia da sustentabilidade do Programa Aprender Mais a longo prazo exige estratégias integradas que envolvam diferentes dimensões da política educacional. É necessário pensar em mecanismos que transcendam mudanças de gestão, consolidando o programa como uma política de Estado e não apenas de governo.

A formação continuada de todos os profissionais envolvidos no programa emerge como elemento fundamental para sua sustentabilidade. Isso inclui não apenas os aspectos técnicos e metodológicos, mas também a compreensão dos fundamentos teóricos e filosóficos da educação integral.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO LOCAL

O Programa Aprender Mais representa uma iniciativa ambiciosa da Prefeitura de Fortaleza para implementar a educação integral na rede municipal de ensino. Fundamentado em uma concepção ampla de educação, que visa o desenvolvimento integral dos estudantes, o programa enfrenta o desafio de traduzir seus princípios em práticas pedagógicas efetivas.

A ênfase no desenvolvimento de competências socioemocionais, a adoção de metodologias ativas de ensino-aprendizagem e a busca pelo fortalecimento da relação escola-comunidade são aspectos inovadores do programa que merecem atenção e avaliação cuidadosa.

No entanto, os desafios para a implementação efetiva do programa são significativos, incluindo a necessidade de investimento em infraestrutura, formação continuada de professores, adequação dos espaços escolares e fortalecimento da participação da comunidade.

A experiência de Fortaleza com o Programa Aprender Mais demonstra como entes federativos podem assumir o protagonismo na condução de políticas educacionais, especialmente quando há lacunas deixadas pela esfera federal. Ao mesmo tempo, evidencia os desafios inerentes à gestão local de políticas complexas como a educação integral.

O sucesso a longo prazo do programa dependerá da capacidade de superar os desafios identificados e de adaptar-se continuamente às necessidades em evolução dos estudantes e da comunidade escolar. A construção de uma educação integral de qualidade exige não apenas vontade política, mas também investimentos sustentados e a participação ativa de todos os atores envolvidos no processo educativo. Em suma, o Programa Aprender Mais representa um passo importante na direção de uma educação integral e equitativa em Fortaleza, mas seu sucesso a longo prazo dependerá da capacidade de superar os desafios identificados e de adaptar-se continuamente às necessidades em evolução dos estudantes e da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, M. T. S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (Org.). *Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais*. São Paulo: IEE/PUC, 2001.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação - PNE. Brasil, 25 jun. 2014.

CAVALIERE, A. M. Entre disputas e concepções: o horário integral nas escolas municipais do Rio de Janeiro. In: BARRA, V. M. L. da (org.). *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 2014.

FORTALEZA. Decreto Municipal nº 14.233, de 15 de junho de 2018. Diário Oficial do Município, Fortaleza, CE, 21 jun. 2018.

FORTALEZA. Decreto Municipal nº 15.558, de 17 de fevereiro de 2023. Diário Oficial do Município, Fortaleza, CE, 17 fev. 2023.

FORTALEZA. Lei nº 10.371, de 24 de junho de 2015. Plano Municipal de Educação - PME. Fortaleza, 24 jun. 2015.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. Programa Aprender Mais: Política de Educação em Tempo Integral de Fortaleza. Fortaleza: SME, 2023.

GATTI, B. A. Avaliação institucional: processo descritivo, analítico ou reflexivo? Estudos em Avaliação Educacional, v. 17, n. 34, p. 1-18, 2006.

KARLING, A. A. Autonomia: condição para uma gestão democrática. Maringá: UEM, 1997.

KONZEN, Adriana Schneider Muller. A formação integral do aluno: estudo de caso a partir do núcleo de trabalho, pesquisa e práticas sociais NTTPS na EEMTI Matias Beck, em Fortaleza, Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2019.

OLIVEIRA, L. G. de. Avaliação da política educacional de ampliação da jornada escolar: Programa Aprender Mais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza-CE no período de 2019 a 2023. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

PARO, V. H. et al. Escola de tempo integral: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

CAPÍTULO 7

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO REMOTO: REFLETINDO AS CONTRIBUIÇÕES DA INTEGRAÇÃO DOS RECURSOS DIGITAIS DENTRO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

*Bruna Silva Felix
Joela Araujo Tavares
Eliana Menezes Batista Souza
Anatércia Benicio Duarte*

A educação, ao longo da evolução humana, passou por momentos distintos, tendo como premissa de sua origem os aspectos inerentes à natureza humana. Enquanto seres em evolução desenvolvemos a fala, a cognição, à estrutura social, financeira, tecnológica até chegar na era da Comunicação e da Informação em tempos atuais.

A integração das tecnologias digitais é uma temática que reflete a evolução da sociedade e o contexto do ensino e aprendizagem, cada vez mais inerente ao desenvolvimento da prática docente no século XXI. O artigo proporcionou uma análise sobre a história da evolução da Web, o ensino remoto e as práticas pedagógicas intrínsecas a esse novo formato de ensino, além de fundamentar a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC's, aborda ainda um relato de experiência que enfoca o whatsapp, sendo um recurso da Web 2.0 que proporcionou a continuidade do ensino durante a pandemia do Covid-19.

Este trabalho está organizado em dois enfoques. O primeiro busca fundamentar as contribuições da integração da Web 2.0 para as práticas de ensino e aprendizagem. Em seguida, após a explanação teórica sobre a integração das TDICs no contexto da web social, o artigo apresenta um relato de experiência. Este relato descreve a implementação do aplicativo WhatsApp em 2020 como um ambiente de aprendizagem, destacando que a escolha da ferramenta considerou o acesso e o conhecimento prévio dos pais e das crianças sobre o seu uso.

O ensino remoto emergiu como uma solução educacional frente à pandemia de Covid-19, uma infecção que impactou o mundo e resultou em um alto índice de mortalidade. Esse cenário impôs transformações sociais profundas, especialmente na educação, que precisou adotar o isolamento social como medida de proteção. A urgência da situação, inicialmente vista como temporária, se prolongou

por mais de um ano, até que se conseguisse desenvolver uma vacina em meio ao colapso do sistema de saúde.

Em meio a esse cenário, o mundo buscou maneiras de manter a continuidade das atividades humanas, incluindo as escolares. Para isso, os recursos digitais se tornaram essenciais, criando ambientes de trabalho e estudos virtuais em um período de grande estresse, pânico e instabilidade. Nesse contexto, a situação das escolas públicas no Brasil, que já era desafiadora no modelo presencial, se tornou ainda mais complexa com a chegada do isolamento social. Diante da necessidade de manter as atividades escolares, os órgãos governamentais agiram, amparados por leis, para garantir a continuidade do ensino.

Diante dos fatos supracitados, o objetivo deste trabalho é refletir a relação entre as práticas pedagógicas e as metodologias ativas dentro da Web 2.0 visando identificar as principais contribuições. Na atualidade, a Web 2.0 é um ambiente de aprendizagem que dispõe de ferramentas usando diversos recursos digitais e transformando a tecnologia em uma ferramenta fundamental na mediação do conhecimento. Em uma abordagem metodológica de pesquisa básica simples, qualitativa, bibliográfica para refletir sobre as contribuições da Web social para os pilares de ensino e aprendizagem.

A integração dos recursos digitais no ensino contribui para o desenvolvimento de seis critérios de qualidade, como instrução, pesquisa, orientação, interação, avaliação e feedback. Em síntese, o professor, ao utilizar a Web 2.0 com intencionalidade pedagógica, transforma a sala de aula em um ambiente que promove o protagonismo do aluno. As TDICs, portanto, mediam a construção do conhecimento, permitindo que os estudantes se tornem produtores, colaboradores e difusores de ideias. Para que essa abordagem seja eficaz, as práticas pedagógicas devem ser pensadas para desenvolver as habilidades e competências essenciais ao discente do século XXI.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A INTEGRAÇÃO DOS RECURSOS DIGITAIS DENTRO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Na atualidade, o processo de ensino e aprendizagem está intrinsecamente ligado às instituições sociais e histórico-culturais. Escolas, empresas e outras organizações utilizam métodos pedagógicos para transmitir conhecimentos, técnicas e valores, visando a que seus membros alcancem objetivos comuns. Desde os primórdios, a humanidade utilizou a comunicação para ensinar os mais jovens.

Atualmente, a instituição responsável pelo desenvolvimento e pela aprendizagem dos indivíduos é a escola.

Podemos ainda fundamentar sobre as contribuições da Web 2.0, esta que se difere da Web 1.0, pois no passado em meio a criação das redes apenas os especialistas conseguiam acessar e utilizar esse recurso para que o usuário tivesse o acesso à informação de forma passiva. A Web 2.0 surge na perspectiva de tornar o usuário capaz de ter o acesso a criação de web sites como os blogs, as redes sociais. Por isso, essa vertente da Web é denominada também de Web Social. Nesse sentido, quando enfocamos o seu uso para o âmbito educacional, precisamos observar quais critérios tornam essa ferramenta eficiente como objetivo de mediação do conhecimento.

A abordagem de Vygotsky, baseada na teoria histórico-cultural, oferece uma perspectiva pedagógica focada no aluno, com o pressuposto de transformar o conhecimento potencial em conhecimento real. Conforme destaca o autor, a aprendizagem é um processo que ocorre por meio do contato com a realidade, o meio ambiente e as interações sociais. Vygotsky prioriza a ênfase nos processos sócio-históricos, defendendo que o aprendizado inclui a interdependência entre os indivíduos envolvidos. O termo que ele utiliza em russo, “obuchenie”, significa algo como “processo de ensino-aprendizagem”, abrangendo aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre ambos.

Nesse sentido, o saber docente, segundo Tardif (2000), não se limita ao domínio de uma disciplina, mas sim ao conjunto de conhecimentos que o professor detém sobre o processo de ensino. O professor, portanto, não é o detentor de um conhecimento absoluto, mas o mediador que planeja e direciona o processo de aprendizagem. Ele irá desenvolver práticas pedagógicas alinhadas à sua visão sobre o aluno e a relação de ensino-aprendizagem.

Desta maneira, podemos intuir que a Web 2.0 está contribuindo para a transformação da sala de aula presencial em sala virtual disponibilizando alta tecnologia de informação e comunicação. O professor diante desta realidade, deve buscar formas não só de propor conteúdos de qualidade, mas buscar estratégias para que o aluno se mantenha motivado.

Desta forma, podemos analisar a relação entre as práticas pedagógicas e as metodologias ativas na Web 2.0 com o objetivo de identificar suas principais contribuições. Atualmente, a Web 2.0 se configura como um ambiente que, ao dispor de diversas ferramentas e recursos digitais, transforma a tecnologia em uma ferramenta fundamental na mediação do conhecimento e na promoção da aprendizagem.

Corroborando desta maneira com as relações de ensino e aprendizagem da atualidade verificamos a relação com a abordagem de Vygotsky como uma perspectiva de tendência pedagógica,

baseada na teoria histórico-cultural, seria uma didática focada no aluno, com o pressuposto de tornar o conhecimento potencial em conhecimento real. Em síntese, o professor consciente de seu papel enquanto aquele que direciona e intervêm em sua prática de ensino, capaz de mediar o conhecimento para que o aluno no uso de seus recursos tecnológicos, alcance o seu objetivo principal, a aprendizagem.

Podemos evidenciar a relação com a tendência histórico-cultural de Vygotsky, através da interpretação de Oliveira (1995, p. 57), este diz que o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores etc. Por isso, a fundamentação dessa teoria se baseia na prerrogativa de que a aprendizagem ocorre por meio do contato com a realidade, o meio ambiente e as interações sociais. Este diferencia os fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e os processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente.

Desta forma, o autor evidencia que a aprendizagem ocorre em diferentes etapas, perpassando o desenvolvimento de conhecimentos que influenciará nas melhorias de habilidades e formando atitudes e valores. Nesta perspectiva, o professor, mediador e facilitador terá a tarefa de propor atividades que motivem o discente de maneira ativa, consolidando conhecimentos para mudar o seu raciocínio, o seu comportamento e definir sua ética. Diante de tudo isso, o professor deve desenvolver as práticas voltadas para o uso das tecnologias embasadas em estimular as habilidades do aluno que precisa estar inserido no mundo digital e se formar como cidadão do século XXI considerando os aspectos positivos e negativos da Web 2.0.

Assim, com base em Prates (2003, apud Fonseca; Barrére, 2013) e Mazzola (2000, apud Fonseca; Barrére, 2013), existem seis critérios de qualidade e aplicabilidade em relação aos objetos de aprendizagem que podemos adotar para a seleção e uso das TDIC's. Dentre eles, podemos analisar o uso da internet e das ferramentas da Web 2.0, primeiramente quanto à intencionalidade no seu uso, por exemplo, identificar a finalidade dessa ferramenta, caso seja efetivamente útil durante a aula.

O segundo critério analisa a intenção pedagógica, sendo a terceira etapa criteriosa visar as condições necessárias da instituição para que esse recurso possa realmente ser utilizado. Em um quarto critério verifica se o professor domina a ferramenta. Como etapa seguinte averiguar se os alunos também dominam e conseguem usar com autonomia o recurso tecnológico e para finalizar, garantir a segurança dentro das práticas desenvolvidas para os professores e alunos.

No entorno destas reflexões, os autores focaram aspectos que consolidam os questionamentos condensando nas ideias de usabilidade, reusabilidade, portabilidades, interface na seleção de software

atrativo, além da dependência de hardware e software que concretizem o ambiente educacional virtual. Levando em consideração esses aspectos, o próximo subtítulo aborda um relato de experiência que evidencia os critérios levantados neste artigo. Com a velocidade da constante evolução das tecnologias, surgem dificuldades de atualização de conhecimentos software e hardware. Pensando nisso, foi utilizado o aplicativo mais usado pelos pais, professores e alunos para que o ensino remoto fosse possível, o whatsapp.

RELATO DE EXPERIÊNCIA, BASEADO EM UMA FEIRA DE CIÊNCIAS VIRTUAL COM TURMAS DE 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SÉRIES INICIAIS

A metodologia de ensino on-line é uma pedagogia fundamentada nos princípios da educação on-line, como um conjunto de ações de ensino-aprendizagem mediadas por tecnologias como a internet e a videoconferência. Esse ambiente permite a participação-intervenção, a bidirecionalidade-hibridação e a permutabilidade, sendo estes os pressupostos de uma pedagogia comunicacional interativa, conforme afirma Alves (2007, p.175).

Assim, com base em Prates (2003) e Mazzola (2000), podemos adotar seis critérios de qualidade e aplicabilidade para a seleção e o uso das TDICs:

Intencionalidade no uso: verificar a finalidade da ferramenta e se ela é útil para a aula.

Intenção pedagógica: analisar se a ferramenta está alinhada aos objetivos de ensino.

Condições da instituição: verificar se a escola tem a infraestrutura para usar o recurso.

Domínio do professor: garantir que o docente saiba usar a ferramenta.

Domínio dos alunos: verificar se os alunos também dominam e conseguem usar o recurso com autonomia.

Segurança: garantir a segurança nas práticas desenvolvidas para todos.

Levando em consideração estes aspectos, o relato de experiência que segue aborda o uso do **WhatsApp** como uma ferramenta de ensino remoto, escolhido por ser o aplicativo mais utilizado por pais, professores e alunos, superando as dificuldades de atualização e acesso a softwares mais complexos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo analisou a evolução da Web e suas contribuições para o ensino remoto, com foco em seis critérios de qualidade para a seleção e o uso de TDICs. Para isso, o trabalho incluiu um relato de experiência sobre o uso do WhatsApp, um recurso da Web 2.0 que garantiu a continuidade do ensino durante a pandemia de COVID-19. Concluímos que o objetivo de refletir sobre a relação entre práticas pedagógicas, metodologias ativas e a Web 2.0 foi plenamente alcançado.

A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa e bibliográfica, alinhada com a pesquisa básica defendida por Gerhardt e Silveira (2009), que busca gerar novos conhecimentos sem uma aplicação prática imediata. Essa metodologia permitiu fundamentar as contribuições da Web Social para o contexto de ensino e aprendizagem, confirmando a relevância da teoria para a prática educacional.

A Web 2.0 se consolida como um ambiente de aprendizagem, e não apenas um recurso, pois disponibiliza ferramentas que mediam o conhecimento e transformam a tecnologia em um elemento central no processo educativo. Nesse novo paradigma, o papel do professor se modifica: ele deixa de ser um mero transmissor de informações para se tornar um mediador que proporciona recursos e ambientes de aprendizagem. Seu objetivo é desenvolver competências e habilidades, garantindo que os alunos se insiram de forma ativa e crítica na era da Informação e da Comunicação.

Em conclusão, a pesquisa reafirma a importância da Web 2.0 para o processo didático-pedagógico. Suas ferramentas podem ser usadas para desenvolver competências de construção de conhecimento, tanto individual quanto colaborativa. A possibilidade de compartilhar, debater e difundir ideias mediadas por tecnologias reforça o papel da Web Social como um espaço crucial para a educação do século XXI.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria C. *Docência Online: rupturas e possibilidades para a prática educativa*. São Paulo: Editora Cortez, 2007. p.175.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997. p. 57.
- FONSECA, Elias Antônio Almeida; BARRÉRE, Eduardo. Possibilidades e desafios na utilização e seleção de TDIC para o ensino de Matemática em escolas públicas. In: VI Congresso Internacional de

Ensino de Matemática, 6 Canoas, RS. Anais... Canoas: ULBRA, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/3i7oHrR>>. Acesso 24 set. 2022.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997. p. 57.

SAVIANI, Demival. A Pedagogia no Brasil: história e teoria. 3ª Ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2021. (Coleção memória da educação).

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 13, p.5 – 24, 2000.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. Métodos de pesquisa. [S.I.]: UAB/UFRGS, 2009.

CAPÍTULO 8

NEUROCIÊNCIA E AS NOVAS TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO

*Rafaela das Neves Gomes Fontinele
Talita Ferreira Maia
Ana Celia Feitosa da Silva
Juliana Soares da Costa*

A neurociência emergiu nas últimas décadas como um campo interdisciplinar de grande relevância para a compreensão dos processos que envolvem o funcionamento do sistema nervoso e suas implicações no comportamento humano. Em especial, a neurociência cognitiva tem se destacado por investigar os mecanismos cerebrais que sustentam as funções cognitivas — como memória, atenção, linguagem, aprendizagem e percepção — bem como sua influência na aquisição do conhecimento (KANDEL et al., 2013; GROSSI, 2014).

A cognição compreende os processos envolvidos na aquisição e compreensão do conhecimento, utilizando o pensamento, a experiência e os sentidos para englobar uma gama de funções intelectuais, como atenção, memória, linguagem, imaginação, julgamento, avaliação, resolução de problemas, planejamento e tomada de decisão (Santos, 2024).

Através dos estudos de neuroimagem e neuropsicologia, a neurociência tem mostrado que o córtex frontal, em especial, é chave para o crescimento e a modulação dessas funções. O tempo longo com o conteúdo digital que dá prêmio rápido e velocidade, por outro lado, pode tornar difícil a evolução da persistência e do controle inibitório, itens-chave das habilidades executivas (Blair, 2016; Christakis et al., 2004). Contudo, a tecnologia bem usada, assim como em jogos de estratégia ou plataformas de resolver problemas pode ser um grande ajudante para treinar e melhorar essas mesmas qualidades, ao exigir do estudante planejamento, flexibilidade mental e capacidade para se concentrar em metas de longo prazo (Diamond & Lee, 2011).

Na contemporaneidade, a importância dessa área se intensifica diante da crescente presença das tecnologias digitais, que transformam os ambientes educacionais e impõem desafios inéditos para o ensino e a aprendizagem.

O advento da era digital promoveu uma revolução nos modos de interação e comunicação, especialmente entre as gerações mais jovens, que crescem imersas em ambientes repletos de estímulos

digitais e conexões em rede (CASTELLS, 2011). Essa realidade, caracterizada por uma “avalanche eletrônica” de informações envolvendo redes sociais, aplicativos, notificações constantes e múltiplas telas, tem modificado profundamente os processos cognitivos, afetando a atenção, a memória e a capacidade de concentração dos estudantes (TAKAHASHI, 2000; GREENFIELD, 2014). Assim, compreende-se que a neurociência cognitiva oferece importantes subsídios para interpretar os efeitos dessas transformações sobre o cérebro em desenvolvimento e as implicações para o aprendizado.

Nesse contexto, o ambiente escolar tem uma necessidade urgente de mudar para essa nova realidade, colocando as tecnologias digitais de um jeito importante no processo de ensino. forma eficaz e significativa no processo pedagógico. As metodologias ativas, que incentivam o protagonismo e a autonomia do aluno, ganham destaque como estratégias capazes de promover a aprendizagem significativa e o engajamento dos estudantes, possibilitando que estes sejam autores do próprio conhecimento (MORAN, 2015; SAVIANI, 2016). A eficácia dessas metodologias é amplificada quando combinadas com o conhecimento das bases neurocientíficas da aprendizagem, pois permitem criar experiências educacionais que respeitam os ritmos e as particularidades do cérebro. Contudo, para que essas inovações possam efetivamente contribuir para o processo educativo, é fundamental compreender os princípios neurocientíficos que embasam o funcionamento do cérebro e os processos de aprendizagem, especialmente no contexto da neuroplasticidade — a capacidade do cérebro de se modificar em resposta às experiências e estímulos ambientais (DIAS & SANTOS, 2020).

Além disso, o estudo da neurociência cognitiva possibilita a compreensão da complexidade do funcionamento cerebral e seus reflexos no desenvolvimento das funções executivas — como o planejamento, o autocontrole e a resolução de problemas — que são habilidades essenciais para o sucesso acadêmico e para a vida em sociedade (DIAS & SANTOS, 2020; DIAMOND, 2013). "A neurociência, através de estudos de neuroimagem e neuropsicologia, tem demonstrado que o córtex pré-frontal, em particular, é crucial para o desenvolvimento e a modulação dessas funções. A exposição excessiva a estímulos digitais rápidos e recompensadores, por outro lado, pode potencialmente desafiar o desenvolvimento da persistência e do controle inibitório, elementos-chave das funções executivas (Blair, 2016; Christakis et al., 2004). Contudo, a tecnologia bem aplicada, como em jogos de estratégia ou plataformas de resolução de problemas, pode ser um catalisador para o treinamento e aprimoramento dessas mesmas habilidades, ao exigir do aluno planejamento, flexibilidade mental e capacidade de focar em metas de longo prazo (Diamond & Lee, 2011)."

A interação dessas funções com os ambientes tecnológicos cria oportunidades para a inovação pedagógica, mas também exige dos educadores formação continuada e capacitação para lidar com as novas demandas cognitivas e comportamentais dos alunos (KENSKI, 2017; VALENTE, 2014).

Outro aspecto crucial está relacionado ao fenômeno dos “screenagers” —jovens nativos digitais que desenvolvem formas específicas de linguagem, comunicação e processamento de informação, diferentes das gerações anteriores (PRINSLOO & FRENCH, 2015). A compreensão dessas particularidades cognitivas e culturais é indispensável para que a educação contemporânea seja capaz de promover a inclusão, o engajamento e a efetividade do processo ensino-aprendizagem em um mundo cada vez mais conectado.

Por fim, a interdisciplinaridade entre neurociência, educação e tecnologia representa um campo promissor para pesquisas e práticas pedagógicas inovadoras, que almejam otimizar o desempenho acadêmico e o desenvolvimento integral dos estudantes. Este artigo tem como objetivo discutir essa interface, enfatizando a importância da neurociência cognitiva para a compreensão dos processos educativos mediados pelas novas tecnologias e propondo reflexões acerca dos desafios e possibilidades para a prática pedagógica contemporânea. Para tanto, baseia-se em pesquisa bibliográfica atualizada, buscando fundamentar teoricamente os aspectos essenciais para a construção de uma educação alinhada com as demandas do século XXI.

A NEUROCIÊNCIA, NEUROCIÊNCIA COGNITIVA E O ENSINO NO CONTEXTO DAS NOVAS TECNOLOGIAS

A neurociência é uma área multidisciplinar que se dedica ao estudo aprofundado do sistema nervoso, abrangendo desde suas estruturas anatômicas até as funções fisiológicas e os processos de desenvolvimento e adaptação ao longo do ciclo vital do ser humano. Seu principal objetivo é compreender os mecanismos neurobiológicos que sustentam as funções cerebrais e, especialmente, como esses mecanismos influenciam o processamento de informações recebidas do ambiente, determinando comportamentos e processos de aprendizagem (LENT, 2010; KANDEL et al., 2013).

No âmbito da neurociência, destaca-se a neurociência cognitiva, campo que busca compreender os processos mentais superiores, como atenção, percepção, memória, linguagem, tomada de decisão e aprendizado. Essa vertente não se limita apenas ao estudo das estruturas neurais, mas investiga a interação dinâmica entre as experiências sensoriais e a construção do conhecimento, elucidando como estímulos ambientais são captados, processados e armazenados no cérebro (GROSSI, 2014; MARQUES, 2017).

A relevância da neurociência cognitiva para a educação torna-se evidente quando se considera que o aprendizado está intrinsecamente ligado ao funcionamento cerebral e às suas adaptações ao longo do tempo, um fenômeno conhecido como neuroplasticidade. Essa capacidade de reorganização

neural permite que o cérebro se molde a novas experiências, possibilitando o desenvolvimento cognitivo mesmo diante de desafios, o que é fundamental para a eficácia dos processos educativos (DIAS & SANTOS, 2020; COSENZA; GUERRA, 2011). O entendimento de que o cérebro está em constante transformação, construindo e modificando sinapses a partir das interações com o ambiente, reforça a importância de práticas pedagógicas que estimulem ativamente o cérebro, promovendo não apenas a aquisição de conteúdo, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais (RELVAS, 2009; LEMOS et al., 2017).

A inserção das tecnologias digitais no contexto educacional intensificou as transformações no modo como os estudantes percebem e processam o conhecimento. A interação constante com dispositivos eletrônicos, redes sociais e ambientes virtuais altera padrões tradicionais de atenção e memória, exigindo que educadores compreendam esses impactos para adequar suas práticas pedagógicas (CASTELLS, 2011; GREENFIELD, 2014). Desse modo, a neurociência cognitiva oferece um referencial para interpretar tais mudanças e orientar estratégias educacionais alinhadas às necessidades contemporâneas.

Além disso, a integração entre neurociência e tecnologia possibilita a criação de metodologias ativas, que valorizam o protagonismo do aluno e promovem um ensino mais dinâmico e personalizado. Essa abordagem reconhece as singularidades cognitivas de cada estudante, incentivando o desenvolvimento de competências socioemocionais e habilidades cognitivas complexas, essenciais para o século XXI (MORAN, 2015; SAVIANI, 2016).

Contudo, os avanços tecnológicos também trazem desafios para a educação, como a necessidade de formação continuada dos professores para o uso crítico e eficaz das ferramentas digitais. A capacitação docente é indispensável para que a tecnologia seja um instrumento potencializador do aprendizado, e não apenas um recurso acessório ou substitutivo do processo tradicional (VALENTE, 2014).

Por fim, a compreensão aprofundada dos fundamentos da neurociência e da neurociência cognitiva, integrada ao domínio das tecnologias emergentes, representa uma oportunidade ímpar para revolucionar a educação. A partir dessa convergência, é possível construir práticas pedagógicas inovadoras que considerem o funcionamento cerebral e as demandas do mundo digital, promovendo uma aprendizagem mais significativa, inclusiva e contextualizada.

A neurociência constitui um campo multidisciplinar dedicado ao estudo integral do sistema nervoso, englobando suas estruturas, funções, desenvolvimento e as transformações que ocorrem ao longo do ciclo vital do ser humano. Seu objetivo central é desvendar os mecanismos que regem o

funcionamento cerebral e como estes influenciam o processamento, interpretação e transformação das informações ambientais em aprendizado e comportamento (LENT, 2010; KANDEL et al., 2013).

Principais Ramos da Neurociência

A neurociência é um campo científico vasto e multidisciplinar que pode ser segmentado em diferentes áreas de estudo, cada uma focada em aspectos específicos do sistema nervoso e suas funções. De acordo com Moreira (2012), essa divisão facilita o aprofundamento do conhecimento em níveis variados, possibilitando uma compreensão mais detalhada e integrada do funcionamento cerebral.

O primeiro ramo, a Neurociência Molecular, dedica-se ao estudo das moléculas que desempenham funções essenciais no sistema nervoso, como neurotransmissores, proteínas e outros componentes bioquímicos que regulam a comunicação entre neurônios. Essa área é fundamental para entender processos básicos como a transmissão sináptica e as bases moleculares de doenças neurológicas (LENT, 2010).

Já a Neurociência Celular concentra-se nas células que compõem o sistema nervoso, especialmente os neurônios e as células gliais. Investiga as estruturas celulares, suas funções específicas e como essas células interagem para formar circuitos neurais complexos. Essa área contribui para a compreensão do desenvolvimento e da regeneração neuronal, além dos mecanismos de plasticidade cerebral (KANDEL et al., 2013).

A Neurociência Sistêmica analisa as conexões entre diferentes regiões do cérebro e do sistema nervoso periférico, explorando como as vias neurais estabelecem redes para a realização de funções motoras, sensoriais e cognitivas. Esse ramo ajuda a mapear as funções cerebrais, explicando como determinadas áreas do cérebro respondem a estímulos e coordenam comportamentos (GROSSI, 2014).

Por sua vez, a Neurociência Comportamental foca na relação entre as estruturas cerebrais e os comportamentos observáveis, incluindo fenômenos psicológicos como ansiedade, sono, humor e emoções. Essa área é interdisciplinar e se aproxima da psicologia para investigar como o cérebro influencia o comportamento humano e as respostas fisiológicas (DIAMOND, 2013).

O quinto ramo, a Neurociência Cognitiva, é o foco principal deste estudo. Ela se dedica ao exame das capacidades mentais superiores — linguagem, memória, atenção, percepção, aprendizado e inteligência — buscando entender os processos neurais subjacentes a essas funções cognitivas complexas (MARQUES, 2017; COSENZA; GUERRA, 2011). Diferentemente dos outros ramos, que enfatizam aspectos estruturais e funcionais do sistema nervoso, a neurociência cognitiva investiga

como o cérebro interpreta e responde às experiências sensoriais para construir conhecimento significativo.

A neurociência cognitiva incorpora métodos avançados de neuroimagem e técnicas experimentais para mapear as áreas cerebrais envolvidas em tarefas cognitivas específicas, possibilitando uma visão detalhada dos processos mentais e suas bases biológicas (PRINCE, 2018; PURVES et al., 2010). Isso inclui a análise de estímulos sensoriais variados — auditivos, visuais, olfativos e táteis — e como eles são integrados para formar percepções coerentes e experiências conscientes. Essa abordagem permite compreender não apenas o "o quê" da cognição, mas também o "como" ela se manifesta no cérebro (GAZZANIGA et al., 2019).

Além disso, a neurociência cognitiva enfatiza a importância da neuroplasticidade, ou seja, a capacidade do cérebro de se modificar estrutural e funcionalmente em resposta a estímulos e aprendizagens ao longo da vida. Esse conceito é central para a educação, pois sugere que as experiências e ambientes de aprendizagem podem promover mudanças positivas no funcionamento cerebral, fortalecendo conexões neurais e habilidades cognitivas (DIAS & SANTOS, 2020).

No contexto educacional, o entendimento dos processos estudados pela neurociência cognitiva permite a criação de práticas pedagógicas mais eficazes, que respeitam os tempos e as formas pelas quais os estudantes absorvem e processam informações (KENSKI, 2017). Isso inclui a personalização do ensino, o uso de metodologias ativas e a incorporação de tecnologias que estimulem diferentes canais sensoriais e cognitivos.

É importante destacar que a neurociência não atua isoladamente, mas em convergência com outras áreas do conhecimento, como a psicologia educacional, a pedagogia e as tecnologias da informação. Essa interdisciplinaridade é fundamental para compreender o complexo fenômeno da aprendizagem humana e seus desdobramentos práticos (SAVIANI, 2016).

Outro ponto relevante é que os avanços da neurociência cognitiva estão abrindo novas perspectivas para a inclusão educacional, pois possibilitam a identificação e o atendimento de necessidades específicas de aprendizagem, por meio do entendimento das particularidades neurológicas de cada indivíduo (VALENTE, 2014).

Além disso, o estudo dos ramos da neurociência tem impulsionado o desenvolvimento de ferramentas digitais e aplicativos educacionais que utilizam princípios neurocientíficos para otimizar o aprendizado, como jogos educativos, plataformas interativas e ambientes virtuais imersivos (SELWYN, 2016).

Por fim, o aprofundamento nos diversos ramos da neurociência reforça a importância da formação continuada dos profissionais da educação para que possam compreender essas descobertas e aplicá-las de forma ética e crítica no cotidiano escolar, promovendo uma educação mais inovadora, inclusiva e alinhada às necessidades do século XXI (FREIRE, 1996).

A Neurociência Cognitiva no Contexto das Tecnologias Digitais

A contemporaneidade é marcada por profundas transformações tecnológicas que configuram uma sociedade globalmente conectada, impactando diretamente os processos cognitivos e comportamentais dos indivíduos (CASTELLS, 2011; SELWYN, 2016). A expansão da internet, dos dispositivos móveis e das redes sociais criou um ambiente digital no qual a informação circula de forma rápida e constante, influenciando a maneira como os estudantes aprendem, interagem e percebem o mundo.

Nesse contexto, a neurociência cognitiva ganha relevância ao possibilitar o entendimento dos efeitos dessas tecnologias sobre o cérebro em desenvolvimento. Ela investiga como o uso contínuo de múltiplas telas e a exposição a estímulos digitais afetam funções cognitivas fundamentais, como atenção, memória e capacidade de processamento, elementos essenciais para o sucesso acadêmico (GREENFIELD, 2014).

Pesquisas indicam que a sobrecarga de informações digitais pode gerar dispersão da atenção, fragmentação da memória e superficialidade no processamento do conhecimento, fatores que comprometem a aprendizagem tradicional (TAKAHASHI, 2000; RUSHTON; LARKIN, 2001). Assim, compreender esses impactos é fundamental para que as práticas pedagógicas possam ser adaptadas a fim de minimizar tais efeitos negativos.

A neurociência cognitiva aplicada à educação digital também aponta para a necessidade de estimular o engajamento ativo dos alunos, por meio de metodologias que favoreçam a participação e a construção colaborativa do conhecimento. Estratégias que integrem recursos tecnológicos e práticas pedagógicas inovadoras têm o potencial de aumentar a motivação e a retenção da informação (RUSHTON et al., 2003).

Um conceito central nesse debate é o dos “screenagers”, termo que designa os jovens nativos digitais, nascidos e criados em meio à ubiquidade das tecnologias digitais. Essa geração desenvolveu formas particulares de linguagem e interação, que combinam texto, imagem, vídeo e outros recursos multimodais, exigindo abordagens pedagógicas que valorizem essa diversidade comunicativa (PRINSLOO; FRENCH, 2015).

Para os educadores, isso representa um desafio duplo: não apenas compreender essas novas formas cognitivas e culturais, mas também se capacitar para utilizar as tecnologias de modo crítico e criativo dentro da sala de aula. A formação continuada docente é, portanto, elemento imprescindível para a inovação pedagógica na era digital (VALENTE, 2014; KENSKI, 2017).

Outro aspecto relevante é a potencialidade das tecnologias digitais para oferecer experiências personalizadas de aprendizagem, que respeitem o ritmo, o estilo e as necessidades individuais de cada estudante. A neurociência cognitiva apoia essa personalização ao indicar a importância de ambientes ricos em estímulos variados para a ativação de diferentes áreas cerebrais (DIAS & SANTOS, 2020).

Além disso, a utilização de jogos educativos, simuladores e plataformas interativas pode favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas, como pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisão, fundamentais para o enfrentamento dos desafios contemporâneos (SELWYN, 2016).

Contudo, o uso indiscriminado das tecnologias também pode levar a impactos negativos, como o isolamento social, a dependência digital e o estresse cognitivo, que demandam atenção tanto dos educadores quanto das políticas públicas para a saúde mental dos estudantes (GREENFIELD, 2014; DIAMOND, 2013).

Nesse sentido, o papel da neurociência cognitiva é crucial para informar práticas educativas que promovam o equilíbrio entre o uso produtivo da tecnologia e o desenvolvimento saudável das funções cerebrais, garantindo que as inovações tecnológicas sirvam como ferramentas para a ampliação do aprendizado e não como obstáculos (DIAS & SANTOS, 2020).

Em suma, a integração entre neurociência cognitiva e tecnologias digitais abre um campo vasto e promissor para repensar a educação, adaptando-a às novas demandas e possibilidades do século XXI. A compreensão das especificidades cognitivas dos alunos digitais deve nortear a construção de ambientes educativos inclusivos, dinâmicos e eficazes (SAVIANI, 2016).

Assim, o presente estudo reforça a necessidade de contínua investigação interdisciplinar, que una neurociência, educação e tecnologia, para desenvolver estratégias pedagógicas inovadoras, éticas e embasadas cientificamente, capazes de promover o desenvolvimento integral dos estudantes na sociedade digital.

Desafios e Oportunidades para a Educação na Era Digital

A incorporação de tecnologias digitais no ensino representa uma revolução paradigmática, capaz de transformar profundamente as práticas pedagógicas e o processo de aprendizagem. Todavia, essa inovação vem acompanhada de desafios significativos, principalmente no que tange à disparidade entre a familiaridade tecnológica dos estudantes e a formação insuficiente dos educadores para o uso crítico e eficaz desses recursos (MORAN, 2015; VALENTE, 2014). Essa lacuna evidencia a urgência de uma capacitação docente contínua e aprofundada, que contemple não apenas o domínio técnico das ferramentas, mas também a compreensão pedagógica sobre como integrá-las de modo significativo.

O papel do professor na era digital requer uma reconfiguração substancial. Ele deve transcender a figura do mero transmissor de conteúdos para se tornar um mediador do conhecimento, facilitando a construção ativa e autônoma do saber pelos estudantes (SAVIANI, 2016; FREIRE, 1996). Essa mudança exige do educador habilidades para conduzir metodologias ativas, que fomentem o protagonismo discente, incentivando a reflexão crítica e a colaboração em ambientes virtuais e presenciais.

Para que essa transição seja efetiva, é fundamental que as instituições educacionais promovam a formação continuada, focada no desenvolvimento das competências digitais e pedagógicas dos docentes. Tal formação deve abranger aspectos técnicos, éticos e metodológicos, preparando os professores para lidar com a diversidade de tecnologias e para adaptar suas práticas às demandas individuais e coletivas dos alunos (BORGES; FREITAS, 2018).

Além da capacitação, a infraestrutura escolar desempenha papel crucial para o sucesso da integração das tecnologias digitais. Ambientes físicos e virtuais adequados, com acesso à internet de qualidade, equipamentos modernos e softwares educacionais, são condições indispensáveis para garantir uma experiência pedagógica rica e inclusiva (KENSKI, 2017). Sem esses elementos, corre-se o risco de acentuar desigualdades educacionais e limitar o potencial transformador das tecnologias.

Outro desafio consiste em alinhar as inovações tecnológicas às necessidades cognitivas e socioemocionais dos estudantes. É imprescindível que o uso das ferramentas digitais contribua para o desenvolvimento de habilidades complexas, como pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade e colaboração, promovendo também o bem-estar e a inclusão educacional (VALENTE, 2014). A neurociência cognitiva fornece importantes subsídios para entender como esses aspectos podem ser estimulados por meio de práticas pedagógicas inovadoras.

A reflexão sobre os impactos socioemocionais do uso das tecnologias na aprendizagem é igualmente necessária. A dependência excessiva de dispositivos digitais pode gerar consequências negativas, como a diminuição da capacidade de atenção prolongada e a sensação de isolamento social. Portanto, estratégias pedagógicas que integrem o uso equilibrado e consciente dessas ferramentas são essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes (DIAMOND, 2013; GREENFIELD, 2014).

Nesse sentido, a interdisciplinaridade entre educação, neurociência e tecnologia se apresenta como um caminho promissor para a construção de ambientes de aprendizagem mais eficientes e humanizados. A partir dessa convergência, é possível elaborar práticas que respeitem as particularidades cognitivas e emocionais dos alunos, ao mesmo tempo em que aproveitam os benefícios das inovações tecnológicas (SAVIANI, 2016).

Além disso, o envolvimento dos estudantes no processo de escolha e uso das tecnologias educacionais pode ampliar seu engajamento e senso de responsabilidade, tornando-os protagonistas ativos na construção de seu próprio aprendizado (MORAN, 2015). Essa participação contribui para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade crítica frente ao uso das mídias digitais.

Por fim, a elaboração de políticas públicas que incentivem a democratização do acesso às tecnologias e a formação qualificada dos profissionais da educação é fundamental para garantir a efetividade dessas transformações. Investimentos em infraestrutura, capacitação e pesquisa devem caminhar conjuntamente para superar os desafios e potencializar os benefícios da integração tecnológica na educação (VALENTE, 2014; POZO; PÉREZ ECHEVERRÍA, 2020). É essencial que essas políticas considerem não apenas a aquisição de equipamentos, mas também a promoção de uma cultura digital crítica e ética nas escolas, reconhecendo a tecnologia como ferramenta para a equidade e a inovação pedagógica (RIBEIRO; FERREIRA, 2022).

Em suma, a incorporação das tecnologias digitais no ensino exige uma articulação complexa entre formação docente, infraestrutura adequada, metodologias inovadoras e atenção às dimensões cognitivas e socioemocionais dos estudantes. Só assim será possível construir uma educação contemporânea, inclusiva e capaz de preparar os indivíduos para os desafios e oportunidades do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre neurociência, especialmente no âmbito da neurociência cognitiva, revelam-se fundamentais para a compreensão dos processos pelos quais os indivíduos assimilam, processam e

transformam as informações do ambiente em aprendizado significativo. Compreender essas dinâmicas cerebrais oferece subsídios valiosos para a construção de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades cognitivas dos estudantes, potencializando seus processos de aquisição de conhecimento e desenvolvimento intelectual.

No contexto educacional contemporâneo, a integração da neurociência com as novas tecnologias digitais abre possibilidades inovadoras para o ensino e a aprendizagem. A utilização consciente e crítica dessas tecnologias, aliada ao conhecimento dos fundamentos neurocientíficos, pode favorecer o engajamento dos alunos, estimular a autonomia e promover experiências educativas mais ricas, dinâmicas e inclusivas.

Entretanto, para que esses avanços se consolidem, é imprescindível investir na formação continuada dos profissionais da educação, garantindo que eles estejam capacitados tanto no domínio das ferramentas tecnológicas quanto na compreensão dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem. A atuação do professor como mediador e facilitador torna-se central para a efetividade dessa integração, exigindo mudança de postura e atualização constante.

Além disso, é necessário que as instituições educacionais contem com infraestrutura adequada para apoiar o uso das tecnologias digitais, bem como políticas públicas que promovam a democratização do acesso e a qualidade do ensino. Somente assim será possível minimizar desigualdades e garantir que todos os estudantes possam usufruir dos benefícios advindos da convergência entre neurociência e tecnologia (VALENTE, 2014; KENSKI, 2017; MORAN, 2015). Essa dimensão social e política da tecnologia educacional é crucial para assegurar que as inovações cheguem a todos, evitando que a lacuna digital se aprofunde e reforce exclusões (BORGES; FREITAS, 2018).

Por fim, conclui-se que a convergência entre neurociência cognitiva, tecnologia e educação representa uma oportunidade ímpar para repensar e transformar os processos pedagógicos. Essa integração deve ser conduzida com rigor científico e compromisso ético, visando não apenas a melhoria do desempenho acadêmico, mas o desenvolvimento integral dos indivíduos para que possam enfrentar os desafios e contribuir significativamente para a sociedade do futuro (POZO; PÉREZ ECHEVERRÍA, 2020; RIBEIRO; FERREIRA, 2022). A responsabilidade de garantir que o avanço tecnológico na educação seja inclusivo e alinhado aos princípios de desenvolvimento humano é um imperativo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- BORGES, Ana Maria; FREITAS, Ana Lúcia. Tecnologias digitais na educação: desafios e possibilidades para a formação de professores. Curitiba: Appris, 2018.
- BLAIR, C. Desenvolvimento das funções executivas e suas implicações para a aprendizagem escolar. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 207–216, 2016.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- CHRISTAKIS, D. A.; ZIMMERMAN, F. J.; DIETZ, W. H. A mídia eletrônica e o desenvolvimento cognitivo das crianças: uma revisão. *The Future of Children*, v. 18, n. 1, p. 123–148, 2004.
- COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. Neurociência e Educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DIAMOND, Adele. *Executive functions*. *Annual Review of Psychology*, v. 64, p. 135–168, 2013. DOI: 10.1146/annurev-psych-113011-143750.
- DIAMOND, A.; LEE, K. Intervenções que promovem o desenvolvimento das funções executivas em crianças de 4 a 12 anos. *Science*, v. 333, n. 6045, p. 959–964, 2011.
- DIAS, M. A.; SANTOS, R. R. *Neurociência e aprendizagem: contribuições para a prática pedagógica*. *Revista Educação e Tecnologia*, v. 8, n. 2, p. 45-60, 2020.
- ELIOT, L. *What's going on in there? How the brain and mind develop in the first five years of life*. New York: Bantam Books, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GAZZANIGA, Michael S.; IVRY, Richard B.; MANGUN, G. R. Neurociência Cognitiva: a biologia da mente. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.
- GROSSI, Marcia Gorret Ribeiro et al. Uma reflexão sobre a neurociência e os padrões de aprendizagem: a importância de se perceber as diferenças. *Debates em Educação*, n. 12, v. 6, 2014. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/viewfile/759/1072>. Acesso em: 03 jul. 2024.
- GREENFIELD, Patricia M. *Mind and media: the effects of television, video games, and computers*. New York: Psychology Press, 2014.
- KANDEL, Eric R. et al. *Principles of neural science*. 5. ed. New York: McGraw-Hill, 2013.
- KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2017.
- KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e o ensino presencial e a distância*. 15. ed. Campinas: Papirus, 2017.
- MARQUES, J. R. *Neurociência Cognitiva: a Ciência do Aprendizado e da Educação*. Instituto Brasileiro de Coaching, 2017. Disponível em: <https://www.ibccoaching.com.br/portal/coaching-e-psicologia/neurociencia-cognitiva-ciencia-aprendizagem-educacao/>. Acesso em: 03 jul. 2024.
- MOREIRA, D. M. *Neurociência*. InfoEscola, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/82fg7h>. Acesso em: 03 jul. 2024.

- MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2015.
- MORAN, José Manuel. Mudanças na educação com tecnologias e metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de (Org.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania*. Ponta Grossa: UEPG, 2015. p. 15-23.
- POZO, Juan Ignacio; PÉREZ ECHEVERRÍA, María del Pilar. *Psicologia da Aprendizagem Escolar: do construtivismo à aprendizagem digital*. Porto Alegre: Artmed, 2020.
- PRINSLOO, Paul; FRENCH, Brenda. *The impact of digital technologies on cognitive development*. In: *Education in a digital world*, 2015.
- PURVES, Dale et al. *Neurociências*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- RELVAS, Marta Pires. *Neurociência e educação: potencialidades dos gêneros cerebrais na construção do estilo de pensar*. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- RIBEIRO, Luís Vítor; FERREIRA, Tiago. *Tecnologias Digitais na Educação: Desafios e Oportunidades*. Curitiba: Appris, 2022.
- RUSHTON, S. P.; LARKIN, E. Shaping the learning environment: connecting developmentally appropriate practices to brain research. *Early Childhood Education Journal*, v. 29, n. 1, p. 25-33, 2001.
- RUSHTON, S. P.; EITELGEORGE, J.; ZICKAFOOSE, R. Connecting Brian Cambourne's conditions of learning theory to brain/mind principles: implications for early childhood educators. *Early Childhood Education Journal*, v. 31, n. 1, p. 11-21, 2003.
- SANTOS, Júlio César Claudino. *Neurociência cognitiva: um guia neurocientífico para o pensamento*. Fortaleza: EdUnichristus, 2024.
- SAVIANI, Demerval. *Educação e mudança social*. 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 2016.
- SELWYN, Neil. *Education and technology: key issues and debates*. 2. ed. London: Bloomsbury Academic, 2016.
- TAKAHASHI, T. *Sociedade de informação no Brasil: Livro Verde*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.
- VALENTE, José Armando. *Competências digitais na formação de professores: desafios e perspectivas*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 58, p. 621-641, 2014.

CAPÍTULO 9

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Denise Castro da Silva Antunes
Socorro Ione Carneiro Dos Santos Meneses
Ana Celia Feitosa da Silva
Antônia Débora das Neves Matos*

Com este artigo pretendemos refletir sobre metodologias adequadas na articulação do Projeto Político Pedagógico, buscando verificar a melhor maneira de promover a inclusão dos alunos nas salas comuns de ensino regular. Existem crianças que parecem não aprender a reconhecer os códigos que regem a comunicação humana. Alheias à presença do outro, encerradas em um universo próprio e inatingível para os que as cercam. Neste sentido temos a pretensão de determinar como a pesquisa discutirá a necessidade do Projeto Político Pedagógico na perspectiva da educação inclusiva, partindo de análises teóricas abrangentes sobre como integrá-lo ao novo modelo proposto pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e sua importância na formação do professor para o processo de inclusão nas salas comum de ensino regular.

Há décadas ocorrem lutas pela democratização da educação pública e de qualidade, fazendo parte das reivindicações de diversos segmentos da sociedade, estas se intensificaram a partir da Constituição Federal de 1988, resultando na aprovação do princípio de gestão democrática na educação, dentre eles: obrigatoriedade, gratuidade, liberdade, igualdade e gestão democrática.

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a LDB, lei 9.394 de 1996 cada escola deve elaborar sua proposta pedagógica ouvindo todos que têm interesse no sucesso educacional, sendo necessário que o PPP de cada instituição não seja um processo pronto e acabado, porém que ocorram mudanças com periodicidade e conforme a necessidade, tendo um caráter aberto e flexível, voltado para um currículo que envolva todos os agentes educacionais como professores, gestores, orientadores, pais, alunos, funcionários e membros da comunidade local.

Mesmo com os direitos que a legislação garante, busca-se entender o papel do professor para desenvolver princípios democráticos idealizados no projeto político pedagógico, trazendo benefícios para seu processo de ensino aprendizagem, uma vez que muitos profissionais da educação ainda não estão preparados para lidar com a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

O conselho nacional de educação (CNE) em seu Art. 41 relata que o projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar, amparados na legislação vigente, deverão contemplar a melhoria das condições de acesso e permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas classes comuns do ensino regular, intensificando o processo de inclusão nas escolas públicas e privadas buscando a universalização do atendimento.

Neste sentido parte-se do seguinte problema, como poderá ser efetivada a inclusão nas salas regulares de ensino público, superando os diversos desafios tais como a capacitação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, através da concretização de um amplo Projeto Político Pedagógico?

É clara a sua importância para a participação ativa e da própria criança deficiente ou não em seu processo de inclusão inclusiva, com estratégias de ensino necessárias para proporcionar educação e autonomia, visando à fruição de todos os bens, sociais, culturais, recreativos, esportivos entre outros, com atividades que tenham ou não apoio de recursos de tecnologia assistiva, desenvolvidas com base nos princípios democráticos, como um modelo mais próximo possível dos ideais do projeto político pedagógico.

Com as transformações mundiais diante da globalização a qualificação profissional é uma exigência de diversos setores da sociedade, sobretudo no que diz respeito aos setores educacionais. Nesse cenário, exige-se das escolas muitas tarefas, dentre elas a adaptação do projeto político pedagógico, capaz de proporcionar uma formação de forma interdisciplinar que atenda a todos os alunos integralmente, além das demandas do mundo tecnológico e da preocupação em formar pessoas dotadas de ética.

Neste contexto, há um grande desafio para o professor da escola pública, devendo sempre buscar aliar teoria e prática para atender toda esta demanda com vista a construção da cidadania e da melhoria na qualidade do ensino. O professor deve planejar levando em conta o projeto político pedagógico da instituição tendo em vista sua importância para inclusão no processo educativo além do compromisso com a democratização do ensino. Sendo assim:

A educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Qualidade é, pois, conceito implícito à educação e ao ensino. (LIBÂNEO, 2007, p.117-118)

Diante desta realidade, justifica-se o interesse por essa linha de pesquisa ao compreender que é dever do professor fomentar um ambiente de cooperação, livre de preconceitos, sendo criativo e investindo em sua formação, apreendendo o Projeto político pedagógico como agente de mudanças, capaz de assegurar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula regular de ensino buscando em parceria com os profissionais da escola, atendimento educacional especializado AEE, família e comunidade seguindo rumo a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Considerando a relevância do Projeto Político Pedagógico (PPP) como instrumento orientador das práticas escolares, buscou-se verificar em que medida as práticas pedagógicas dos professores idealizam a partir do PPP, a construção de propostas educativas inclusivas no contexto das redes regulares de ensino.

Ao longo da análise, foram debatidos os benefícios do PPP para uma educação inclusiva. A investigação também se debruçou sobre como o PPP tem sido idealizado nas redes públicas municipais da zona rural de São Luís, evidenciando seus avanços e desafios na consolidação de práticas inclusivas.

Além disso, refletiu-se sobre a elaboração de projetos políticos pedagógicos mais inclusivos e alinhados às políticas públicas de educação, com vistas à construção de ambientes escolares mais democráticos, acessíveis e equitativos.

EVOLUÇÃO HISTÓRICA E REFERENCIAL TEÓRICO

O processo educacional, no decorrer de sua história passou por diversos momentos onde imperava a exclusão, tratando-se de um ensino aberto apenas aos ricos e socialmente “superiores”, posteriormente novas camadas da população puderam ter acesso, como os oriundos de classes trabalhadoras ditas e vistas como conceituadas. Neste longo e conflituoso processo, houve períodos em que as mulheres eram tolhidas de obter educação, alegando-as incapazes de aprender; não somente às mulheres foi negado o saber, mas também aos negros, os de “idade imprópria” e os vistos “deficientes”.

Para Carvalho (2004, p.34):

Uma nova ética se impõe, conferindo toda a igualdade de valor, igualdade de direitos - particularmente aos de equidade - e a necessidade de superação de qualquer forma de discriminação por questões étnicas, socioeconômicas, de gênero, de classes sociais ou de peculiaridades individuais mais diferenciadas. [...] Os movimentos sociais em prol dos direitos humanos muito contribuíram para a ressignificação dos sistemas educacionais e do papel das escolas. Em vez de seletividade que as tem caracterizado, penalizando inúmeros alunos – com ou sem deficiência ou superdotação.

A partir do século XX, temos o processo educacional sendo visto por uma perspectiva médico-pedagógica, estando mais centrada nas causas biológicas da deficiência para seu entendimento e planejamento de trabalho. As teorias de aprendizagem começam assim, com o avanço da psicologia, influenciando diretamente a educação, enfatizando métodos e técnicas de ensino como determinantes para a inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede de ensino.

Nesse contexto parte-se para a análise de como as escolas vêm sendo preparadas para esse momento que vive a educação brasileira, questionando-se se estas entendem como fazer inclusão de forma adequada, entendendo suas peculiaridades, conceitos, métodos a serem utilizados e preparo de seu corpo docente. As instituições de ensino ao abrir as suas portas a todos, indistintamente, deve compreender inclusão assim como discorre Kassar et all (2007, p.42):

A inclusão social, o caminho ideal para se construir uma sociedade para todos e que por ele lutam para que possamos – juntos na diversidade humana – cumprir nossos deveres de cidadania e nos beneficiar dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e de desenvolvimento. É um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos), equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais.

A recente Política Nacional de Educação Especial estabelece à escola o atendimento que deve ser dispensado aos alunos com necessidades especiais, primeiramente definindo-os como os que detêm necessidades específicas de aprendizagem curriculares, distintas dos demais alunos, requerendo recursos e metodologias específicas às suas necessidades, ou seja, são os alunos que apresentam condutas e habilidades que requerem cuidados inerentes à sua condição educacional. Cabendo à instituição de ensino primar por seu fundamento básico, o de propiciar educação de qualidade a todos os cidadãos. Entretanto, conhecemos a realidade que recai sobre nossas escolas, que destoa imensamente do disposto na legislação e nas teorias metodológicas, como anteriormente falado, exigindo uma urgente reforma, para que haja o correto acolhimento dos alunos que necessitam desse serviço, conforme o disposto por Carvalho, (2004, p. 77):

A Letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que se concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato. Inúmeras são as providências políticas, administrativas e financeiras a serem tomadas, para que as escolas, sem discriminações de qualquer natureza, acolham a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

Assim, para uma efetiva inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema de ensino regular, não serão suficientes apenas leis e decretos que determinem a criação de cursos de capacitação para professores, ou a obrigatoriedade de matrícula desses alunos na rede pública de ensino, sem que

haja o resgate de sua cidadania, sem que essas medidas sejam de fato acompanhadas e gerenciadas corretamente, e neste íterim ressalta-se a importância de um eficaz Projeto Político Pedagógico – PPP, como canalizador de mudança estrutural, não apenas a descrita no papel, mas aplicável a todos.

O PPP tem como função macro demonstrar como a escola objetiva concretizar suas metas e estratégias de ensino, nos âmbitos pedagógico e administrativo, logo é parte essencial do planejamento e gestão escolar. Sua importância pode ser medida pelo seu caráter direcionador para a escola em que será aplicado, firmando um compromisso coletivo entre seus atores, expressando suas atividades educacionais e ações administrativas.

Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. O projeto não é algo construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 2008, p. 12-13).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL/SEESP, 1999), estabelecem que o projeto pedagógico da escola deve ser ponto de orientação da prática escolar, como um recurso que favoreça a aprendizagem considerando aspectos que identifiquem necessidades educacionais especiais priorizando recursos e meios favoráveis à educação, flexibilizando ainda a organização e o funcionamento institucional para atender a diversidade dos alunos.

O projeto reconhece e legitima a instituição educativa como histórica e socialmente situada, constituída por sujeitos culturais, que se propõem a desenvolver uma ação educativa a partir de uma unidade de propósitos. Assim, são compartilhados desejos, crenças, valores, concepções, que definem os princípios da ação pedagógica e vão delineando, em um processo de avaliação contínua e marcado pela provisoriedade, suas metas, seus objetivos, suas formas de organização e suas ações (Faria; Dias, 2007, p. 20).

Logo, é de fundamental importância que o PPP seja pautado em uma educação para todos, sejam elas portadores ou não de necessidades especiais, planejando e executando ações e práticas que englobe amplamente o aprendizado, permitindo que a inclusão seja vista como uma possibilidade para o aluno imergir totalmente no processo educativo.

Autores como ALDART, 2001; FREIRE, 1983, 1987, 1998; MOYSÉS, 2001; PATTO, 1996; PERRENOUD, 2000, 2001; DUARTE, 2001, são fundamentais para entender como a educação e seus respectivos projetos educacionais podem ser modificados para efetivamente exercerem uma educação verdadeiramente inclusiva; baseou-se, portanto, nestes autores, para aprofundar o desenvolvimento deste artigo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Será realizada uma pesquisa do tipo exploratória-descritiva, de natureza qualitativa, com variáveis descritivas. Os dados serão coletados através da observação da aplicação de projetos pedagógicos, tendo em vista objetivar um estudo de como este se dará no campo de estudo. Por tratar-se de uma pesquisa experimental de campo será descritiva ao passo que descreverá os fenômenos manifestados com a implementação do currículo a ser desenvolvido.

O projeto de pesquisa utilizará o materialismo dialético e a pesquisa ação em campo. Será abordado, como objeto de pesquisa, a Escola Padre Miguel João Mohana que se encontra na zona rural de São Luís atendendo alunos do 1º ao 5º ano. Promover a pesquisa ação na perspectiva da educação inclusiva tendo o PPP como ponto de partida, no curso em pauta, significa discutir sua importância no contexto de nossas escolas públicas, buscando o diálogo entre a produção do conhecimento na área e a prática dos profissionais da escola envolvidos.

Os resultados serão analisados de forma descritiva através de seu tratamento em programas específicos, tais como o EXCEL, estabelecendo média descritiva dos resultados obtidos.

Como produto educacional resultante da pesquisa a ser desenvolvida propõe-se a elaboração de um currículo de ação, pautado na educação inclusiva, visando nortear como deverão ser dispostas as metas do Projeto Político Pedagógico da U.E.B. Padre Miguel João Mohana. Este currículo, deverá essencialmente demonstrar o que será ensinado, os espaços de ensino e de avaliação, focados na inclusão de todos.

Por ser agente exemplificador do Projeto Político Pedagógico da referida escola, deverá estar ancorado nos dispositivos legais vigentes e nas diretrizes preconizadas pela Secretária Municipal de Educação. Sua fundamentação estará arraigada em uma atitude dinâmica da escola em oferecer a todos os seus alunos uma prática educacional que promova o aprendizado, o progresso e desenvolvimento destes.

O currículo a ser construído objetivará promover estratégias que vençam as limitações ao passo que respeite às peculiaridades de cada indivíduo; logo, será idealizado a partir do entendimento que os alunos com necessidades especiais deverão ser vistos em sua amplitude, acompanhando sua evolução no ambiente escolar e social, haja vista que apenas dessa forma uma educação inclusiva poderá ser transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre o processo de inclusão revela um abismo entre o ideal e o real na educação. Enquanto a legislação e autores como Carvalho (2004) e Kassar et all (2007) nos mostram a importância de uma nova ética e da transformação social, a realidade de nossas escolas muitas vezes destoam. Nesse cenário, o Projeto Político Pedagógico (PPP) emerge como o instrumento essencial para alinhar a teoria à prática. Conforme defendido por Veiga (2008), o PPP deve ser um documento vivo, construído coletivamente e vivenciado por toda a comunidade escolar. Portanto, esta pesquisa se debruça sobre a crucial tarefa de verificar se o PPP nas escolas regulares de ensino reflete, de fato, um compromisso com a inclusão. Ao analisar sua aplicação nas redes municipais e buscar novos caminhos para um projeto verdadeiramente inclusivo, a pesquisa contribui para a superação de barreiras históricas, caminhando para uma educação que honre seus princípios de equidade e respeito à diversidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais**, Brasília: MEC/SEESP, 2000, vol. 6.

_____. **Secretaria da Educação Básica**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, 1996.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Secretaria de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

CARVALHO, Rosita. **Educação Inclusiva: Os pingos nos “is”**. Porto alegre: Editora Mediação, 2004.

FARIA, V. L. B. de; DIAS, F. R. T. de S. Currículo na educação infantil: diálogos com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

KASSAR, M. de C. M. et all. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M. et all. Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J.F. de; TOSCHI, M.S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2007.

VEIGA, Ilma P.A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**.

24ª ed. Campinas: SP: Papyrus, 2008.

CAPÍTULO 10

RECURSOS MULTIMÍDIAS NA EDUCAÇÃO: POTENCIALIZANDO A APRENDIZAGEM ATRAVÉS DE FERRAMENTAS INTERATIVAS

Talita Ferreira Maia
 Rafaela das Neves Gomes Fontinele
 Gisele Gondim Passos
 João Bosco Gomes Duarte

O avanço das tecnologias digitais tem promovido profundas transformações em diversos setores da sociedade contemporânea, e a educação não escapa a esse movimento. A incorporação de novas plataformas interativas no ambiente escolar tem possibilitado que educadores e estudantes acessem uma ampla gama de recursos multimídia, os quais vêm redefinindo significativamente as formas de transmissão, construção e apropriação do conhecimento. Ferramentas como vídeos, animações, simulações, jogos digitais e recursos de realidade aumentada oferecem uma abordagem mais dinâmica, visual e interativa ao processo de ensino, contribuindo para a compreensão de conceitos complexos e promovendo maior engajamento dos alunos (Moran, 2017; Santos, 2023).

Este estudo tem como metodologia a revisão bibliográfica, com base no referencial teórico apresentado na disciplina temática *Recursos multimídia na educação: potencializando a aprendizagem através de ferramentas interativas*, e foi desenvolvido à luz da abordagem do crescente impacto das mídias digitais no cenário educacional contemporâneo. O objetivo deste artigo é analisar como a integração das tecnologias digitais ao campo educacional, intensificada especialmente nas últimas décadas, tem gerado transformações significativas nos processos de ensino-aprendizagem, exigindo um novo olhar sobre as práticas pedagógicas.

O uso de mídias digitais e plataformas educacionais tem sido amplamente explorado por instituições de ensino como uma estratégia para enriquecer a experiência educativa e ampliar as possibilidades de aprendizagem. De acordo com Kenski (2012), às tecnologias não apenas modificam os meios pelos quais o conhecimento é veiculado, mas também promovem alterações profundas na própria estrutura do processo educativo. Nesse contexto, professores e alunos são constantemente desafiados a se adaptarem a essas inovações, o que traz tanto novas oportunidades quanto obstáculos a serem enfrentados no cotidiano escolar.

Esse cenário evidencia o potencial dos recursos multimídia para promover uma aprendizagem mais significativa, personalizada e adaptável às necessidades dos estudantes do século XXI. Conforme

Valente (2017), a utilização de metodologias ativas, em articulação com ferramentas digitais, contribui para o fortalecimento do protagonismo discente, incentivando uma postura investigativa e colaborativa. A integração de elementos interativos não apenas complementa os métodos pedagógicos tradicionais, mas também favorece a construção de saberes a partir de diferentes linguagens e estilos de aprendizagem, tornando o processo educativo mais atrativo, inclusivo e contextualizado.

Dessa forma, este artigo propõe-se a discutir o impacto e as potencialidades da utilização de recursos multimídia na educação básica, com ênfase em seus benefícios, desafios e na relevância de sua aplicação estratégica no ambiente escolar, a fim de contribuir para uma prática pedagógica mais alinhada às demandas de um mundo digital e em constante transformação.

RECURSOS MULTIMÍDIA NA EDUCAÇÃO: POTENCIALIZANDO A APRENDIZAGEM ATRAVÉS DE FERRAMENTAS INTERATIVAS

A integração de recursos multimídia para a educação tem apresentado novas possibilidades de interação e de potencialização do aprendizado. Com o avanço de plataformas digitais, mídias interativas e ferramentas tecnológicas, a educação passou por uma verdadeira revolução. Segundo Mélo (2023 como citado em Silva, Escobar, Meroto e Narciso, 2023, p.5) “a sociedade do século XXI está em constante transformação”, trazendo novos desafios e oportunidades para professores e alunos. A modernização na educação é um processo contínuo e vital que busca atualizar e adaptar os métodos de ensino, as práticas pedagógicas e as infraestruturas educacionais para atender as demandas de uma sociedade em constante mudança e as necessidades dos alunos do século XXI.

Segundo Marinho (2008), com a ascensão tecnológica a escola tem a finalidade de formar cidadãos para uma sociedade desenvolvida tecnologicamente. Vários aspectos-chave da modernização na educação foram surgindo nos últimos anos para suprir essa grande demanda. Dentre elas temos os recursos multimídia que veio integrar a tecnologia de forma eficaz na sala de aula e nos processos de aprendizagem de forma essencial.

Para Valente (2017), a inovação das práticas pedagógicas deve contemplar metodologias ativas que favoreçam o protagonismo do aluno.

As metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas. Essas metodologias contrastam com a abordagem pedagógica do ensino tradicional centrado no professor, que é quem transmite a informação aos alunos. Valente (2017, p. 27).

Com a inclusão de ferramentas como vídeos, simulações e realidade aumentada contribui para a criação de ambientes de ensino mais dinâmico, facilitando a construção de conhecimentos através de estímulos visuais, auditivos e táteis. Esses elementos multimodais são especialmente eficazes na apresentação de conteúdos abstratos ou complexos, uma vez que ajudam na contextualização e na exemplificação de conceitos que, de outra forma, poderiam ser difíceis de assimilar. Moran (2017, p.26 como citado em Santos, 2023, p.118) ressalta que “A combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis hoje é estratégica para a inovação pedagógica”.

As ferramentas multimídia também têm o potencial de atender a diferentes estilos de aprendizagem, oferecendo possibilidades de personalização do ensino. Segundo Prensky (2001 como citado em Santos, 2023, p.119) “eles já não se encaixam no perfil tradicional de alunos para os quais o sistema educacional foi originalmente concebido”. Sem contar também que estudantes visuais, auditivos e cinestésicos podem se beneficiar de conteúdos adaptados às suas preferências, o que contribui para a inclusão e para o desempenho acadêmico. Pois como diz Santos (2023, p. 119) “Diferentes alunos têm diferentes estilos de aprendizado. A utilização de recursos multimídia abrange uma variedade de estilos de aprendizagem, tornando o ensino mais inclusivo e adaptativo”. Um exemplo disso são os vídeos educacionais que combinam ilustrações e animações para explicar processos científicos ou históricos complexos, tornando-os mais compreensíveis e atraentes para os alunos. Como cita Santos (2023, p.118) “A incorporação de tecnologias e recursos multimidiáticos no fazer pedagógico, por exemplo, pode tornar o conteúdo mais dinâmico e envolvente, trazendo o foco dos alunos para o processo de aprendizagem”. Já as simulações, frequentemente utilizadas em várias disciplinas, permitem que os estudantes interajam diretamente com o conteúdo, testando hipóteses e observando resultados em tempo real.

Além de enriquecer a experiência dos alunos, os recursos multimídia são ferramentas poderosas para promover o engajamento. Em um cenário onde a atenção dos estudantes é frequentemente disputada com múltiplos dispositivos e plataformas digitais, criar um ambiente de aprendizado envolvente e interativo tornou-se um desafio. O uso de jogos educacionais, quizzes interativos e plataformas de gamificação, por exemplo, permite que os alunos participem ativamente do processo de aprendizagem, motivando-os a conquistar níveis e alcançar objetivos específicos. Tais recursos tornam a jornada de aprendizado mais prazerosa e dinâmica, promovendo o desenvolvimento de habilidades como a autonomia, a cooperação e a persistência.

Conforme Sunaga e Carvalho (2015, p. 115) as ferramentas digitais “[...] vêm para ajudar na personalização da aprendizagem e transformar a educação massificada em uma que permita ao aluno

aprender no seu ritmo e de acordo com os conhecimentos previamente adquiridos, o que também possibilita que os estudantes avancem mais rapidamente”. Corroborando com a ideia, Moran (2021) retrata,

Podemos pensar em modelos ativos predominantemente presenciais, em modelos ativos parcialmente presenciais e digitais, e modelos ativos de ensino e aprendizagem totalmente online, dependendo das necessidades específicas dos estudantes (crianças, jovens, adultos), das competências a serem trabalhadas em cada etapa e área de conhecimento e do grau de maturidade e autonomia de cada um. Moran (2021, p. 02).

Nesse sentido, as tecnologias e ferramentas digitais na educação podem ser concebidas em qualquer modelo de ensino. Conforme Rua (2019) destaca, o importante é combinar a sala de aula com espaços digitais proporcionando um ensino lúdico, colaborativo e interativo. Tal combinação pode ser feita a partir da inclusão no currículo de recursos e ferramentas digitais voltadas para a inovação, resolução de problemas, pensamento crítico e responsabilidade social.

Entretanto, a adoção de tecnologias multimídia na educação não está isenta de desafios. É essencial que haja um equilíbrio entre o uso dessas ferramentas e os objetivos pedagógicos, para que o foco na tecnologia não prejudique a compreensão dos conteúdos. Além disso, a aplicação de recursos multimídia requer que os professores estejam capacitados e familiarizados com as novas tecnologias. Conforme aborda Nakamoto e Beira:

“[...] essas ferramentas e o aumento exponencial da informação exigem uma nova organização do trabalho pedagógico e, para isso é preciso que os professores conquistem uma formação em que se faz necessária a especialização dos saberes”. (2016, p. 828)

Assim sendo, a formação continuada de educadores é um elemento fundamental para garantir o uso adequado e eficiente desses recursos, permitindo que os professores possam explorar as potencialidades das ferramentas sem comprometer a qualidade do ensino. Como cita Silva et al (2023, p.6) “No entanto, é importante lembrar que a tecnologia é apenas uma ferramenta e que a qualidade da educação ainda depende muito da qualidade do ensino e da aprendizagem que ocorre”. Por isso, a percepção positiva do uso dessas ferramentas está intimamente ligada à capacitação dos docentes.

Outro aspecto relevante é a infraestrutura necessária para a adoção de tecnologias multimídia nas escolas. Em muitas instituições, especialmente em países em desenvolvimento, a falta de equipamentos adequados e de acesso à internet ainda é um obstáculo significativo. Superar essas limitações requer investimento governamental e políticas públicas que promovam a inclusão digital e a inovação educacional. A implementação de tecnologias multimídia deve ser acompanhada de uma reflexão cuidadosa sobre as necessidades de cada contexto escolar, considerando aspectos como faixa etária, disciplinas, e os objetivos de aprendizagem.

Dessa forma, os recursos multimídia representam uma valiosa contribuição para a educação contemporânea, mas seu sucesso depende de um uso equilibrado, estratégico e fundamentado nas necessidades pedagógicas e contextuais. O desenvolvimento de uma educação inovadora, que prepara os alunos para as demandas de um mundo em constante transformação, passa pela integração consciente de ferramentas tecnológicas que complementem o trabalho do educador e promovam um aprendizado mais envolvente, significativo e inclusivo.

Portanto, pode-se afirmar que a transformação digital no processo de aprendizagem é um caminho rico de oportunidades que traz muitos benefícios para a educação e para a sociedade como um todo. Sua implementação sendo de forma eficiente e inclusiva, garante que todos tenham acesso às novas possibilidades de aprendizagem que as tecnologias podem oferecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incorporação de recursos multimídia no contexto educacional revela-se como uma estratégia promissora para enriquecer e ressignificar os processos de ensino e aprendizagem. Ferramentas interativas, como vídeos, simulações, animações, jogos digitais e realidade aumentada, promovem uma ruptura com o modelo tradicional de ensino centrado na transmissão de informações, dando lugar a uma aprendizagem mais ativa, envolvente e significativa. Ao favorecer a participação do estudante como sujeito protagonista da construção do conhecimento, essas tecnologias ampliam as possibilidades de mediação pedagógica e contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais à sociedade contemporânea, como a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico.

Nesse sentido, os recursos multimídia não deve ser compreendidos apenas como complementos visuais ou mecanismos de atração, mas como elementos integradores de um processo educativo que valoriza múltiplas formas de expressão, diferentes estilos de aprendizagem e o uso consciente da linguagem digital. Como apontam autores como Moran (2021) e Valente (2017), a efetiva utilização dessas ferramentas requer uma mudança de paradigma no modo de ensinar e aprender, exigindo a adoção de metodologias ativas e a personalização das práticas pedagógicas.

Entretanto, para que as potencialidades dessas tecnologias sejam plenamente exploradas, torna-se imprescindível que as instituições de ensino promovam condições estruturais adequadas e que os educadores estejam preparados para atuar de maneira crítica, reflexiva e estratégica. A formação continuada dos professores, conforme destaca Kenski (2012), é fator decisivo para garantir que o uso das ferramentas digitais esteja alinhado aos objetivos educacionais e respeite as singularidades do contexto escolar. Além disso, a ausência de infraestrutura tecnológica, especialmente em regiões

menos favorecidas, configura-se como um dos principais entraves à democratização do acesso às inovações educacionais, exigindo políticas públicas efetivas que promovam a inclusão digital.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de constante avaliação pedagógica dos resultados obtidos com o uso dos recursos multimídia, de modo a assegurar que sua aplicação esteja realmente contribuindo para a melhoria da aprendizagem. A eficácia dessas tecnologias depende não apenas de sua presença em sala de aula, mas do modo como são intencionalmente integradas às práticas docentes, sempre com foco na aprendizagem e no desenvolvimento integral do aluno.

Conclui-se, portanto, que a integração consciente e planejada de recursos multimídia no ambiente educacional representa um caminho promissor para o fortalecimento de uma educação inovadora, inclusiva e conectada com as demandas do século XXI. Ao transformar a sala de aula em um espaço mais dinâmico, participativo e sensível às transformações sociais e tecnológicas, as ferramentas interativas consolidam-se como aliadas na construção de uma escola mais significativa, capaz de formar cidadãos críticos, criativos e preparados para os desafios de um mundo em constante evolução.

REFERÊNCIAS

BEIRA, D.; NAKAMOTO, P. A Formação Docente Inicial e Continuada Prepara os Professores para o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em Sala de Aula?. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 22., Uberlândia, 2016. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2016. p. 825-834. Disponível em: <https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2016.825>. Acesso em: 9 jun. 2023.

MARINHO, S. **As tecnologias digitais no currículo da formação inicial de professores da educação básica – O que pensam os alunos de licenciaturas**. Relatório técnico de pesquisa. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2008. 124 p.

MÉLO, V. N. de O. Mídias na educação: Impactos, contribuições e desafios no processo de aprendizagem. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 26, 20 set. 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/26/midias-na-educacao-impactos-contribuicoes-e-desafios-no-processo-de-aprendizagem>. Acesso em: 15 out. 2024.

MORAN, J. C. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017. p. 23-35.

MORAN, J. Avanços e desafios na educação híbrida. In: **Blog Educação Transformadora**. Seminário online “Inovando na educação com modelos flexíveis”. 2021. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2021/01/desafios-hibrido.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2023.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, NCB University Press, v. 9, n. 5, 2001. Disponível em: <https://abrir.link/CFkKI>. Acesso em: 15 out. 2024.

RUA, F. **Educação 5.0**. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hwp11YwH7ss>. Acesso em: 26 maio 2023.

SANTOS, J. de S. Recursos multimídias para a educação: O ambiente virtual de aprendizagem na educação superior a distância. **Revista Reeduc**, UEG, v. 9, n. 1, 2023. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/14556/10106>. Acesso em: 15 out. 2024.

SILVA, J.; ESCOBAR, C.; MEROTO, M.; NARCISO, R. Integrando o futuro: A importância das mídias digitais na educação contemporânea. **Journal Editora Metrics**, 2023. Disponível em: <https://journal.editorametrics.com.br/index.php/amormundi/article/view/381>. Acesso em: 15 out. 2024.

SUNAGA, A.; CARVALHO, S. C. Tecnologias digitais no ensino híbrido. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso Editora, 2015. p. 113-124.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, L.; VALENTE, J. A. **Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais**. Porto Alegre: Penso Editora, 2018. p. 17-41.

CAPÍTULO 11

AVALIAÇÃO COMO PRÁTICA EDUCATIVA EM PERSPECTIVA LONGITUDINAL: UM ESTUDO COM TURMAS DO 2º E 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA

*Maria Cleivany Coelho Ferreira
Maria Cláudia Soares Gomes Barbosa
Wilter do Nascimento Alves
Gilvania Soares Gomes*

A avaliação educacional ocupa lugar de destaque no contexto escolar, não apenas como instrumento de verificação do rendimento escolar, mas como ferramenta essencial para o planejamento pedagógico, a identificação de dificuldades de aprendizagem e a promoção da equidade. Nos últimos anos, tem crescido o entendimento de que a avaliação deve ser compreendida de forma processual, diagnóstica e formativa, integrando-se ao cotidiano da prática docente e à construção de políticas educacionais voltadas à qualidade da educação.

Neste estudo, propõe-se uma análise da avaliação institucional como prática educativa, adotando uma abordagem longitudinal com turmas do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Fortaleza. A investigação se debruça sobre os dados coletados pelas avaliações aplicadas pela Secretaria Municipal da Educação (SME), considerando o desempenho dos estudantes ao longo de dois anos consecutivos, com atenção especial àqueles com necessidades educacionais especiais (NEE). Ao compreender como esses processos avaliativos se desenvolvem e se articulam com a prática pedagógica, pretende-se refletir sobre o papel da avaliação na promoção da aprendizagem e da inclusão escolar.

A avaliação educacional, tradicionalmente associada à mensuração e classificação de resultados, vem sendo gradualmente ressignificada como prática pedagógica formativa e mediadora da aprendizagem. Essa mudança de concepção, defendida por autores como Cipriano Luckesi, Jussara Hoffmann e Philippe Perrenoud, desloca o foco da avaliação de uma lógica de controle para uma abordagem voltada ao acompanhamento, à regulação e à transformação da prática docente. Avaliar, portanto, não se restringe a aplicar instrumentos e atribuir notas, mas implica observar, escutar e interpretar os processos de aprendizagem dos alunos, identificando suas potencialidades e necessidades.

De acordo com Luckesi (2011), avaliar é um ato de amor pedagógico, pois quando o professor se dispõe a compreender os caminhos e os obstáculos que seus alunos enfrentam, ele pode intervir de maneira mais justa e eficaz. Nesse sentido, a avaliação passa a ser compreendida como uma ação comprometida com a aprendizagem e não com a exclusão. Já Hoffmann (2014) destaca que a avaliação deve ser formativa, contínua e integrada ao processo de ensino, funcionando como um instrumento de escuta ativa que permita ao educador reorganizar sua prática a partir das evidências observadas. Perrenoud (1999), por sua vez, enfatiza a importância da avaliação como parte da construção de competências, afirmando que o acompanhamento sistemático dos alunos deve ir além de provas e testes isolados, exigindo uma postura reflexiva e investigativa do professor.

No contexto da educação pública brasileira, a avaliação institucional promovida pelas redes de ensino, como ocorre no município de Fortaleza, representa um esforço de monitoramento da aprendizagem em larga escala. No entanto, para que essas avaliações cumpram sua função pedagógica, é fundamental que seus resultados sejam apropriados pelas escolas de forma crítica e estratégica. Freitas (2012) ressalta que a simples disponibilização de dados não garante mudança de prática, sendo necessário que esses dados se convertam em conhecimento pedagógico, ou seja, em informações que orientem o planejamento, as intervenções e o acompanhamento do percurso dos estudantes.

A realidade das escolas públicas é atravessada por desafios estruturais e pedagógicos diversos, entre os quais se destaca a presença crescente de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). O desafio da inclusão escolar exige um redesenho das práticas de ensino e, conseqüentemente, das práticas avaliativas. Não se pode mais admitir uma avaliação padronizada e rígida, baseada em critérios homogêneos, quando se tem diante de si uma turma composta por sujeitos com histórias, ritmos e modos de aprender distintos. Avaliar em contextos inclusivos exige sensibilidade, flexibilidade e compromisso com o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Mantoan (2003) argumenta que o verdadeiro sentido da inclusão está em transformar a cultura escolar para que todos possam aprender com dignidade. Avaliar, nesse cenário, é também acolher as diferenças e criar condições para que cada aluno revele seu potencial. Carvalho (2006) reforça essa perspectiva ao afirmar que a avaliação deve ser construída com base em princípios de equidade e justiça, reconhecendo os contextos nos quais os alunos estão inseridos. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelecem que todos os estudantes, independentemente de suas condições, devem ter acesso a avaliações acessíveis e coerentes com seus projetos pedagógicos individuais.

Além disso, a presente pesquisa se ancora na perspectiva da avaliação na disciplina de matemática longitudinal, ou seja, na análise do desenvolvimento da aprendizagem ao longo do tempo, acompanhando um mesmo grupo de alunos em dois ciclos consecutivos — o 2º e o 3º ano do Ensino Fundamental. Essa abordagem permite não apenas identificar desempenhos pontuais, mas compreender os efeitos acumulados das práticas pedagógicas, das políticas escolares e dos contextos de ensino sobre o percurso dos estudantes. A avaliação longitudinal oferece uma visão processual e contínua da aprendizagem, possibilitando ao pesquisador e ao professor observar tendências de avanço, estagnação ou retrocesso, sempre em diálogo com as condições concretas em que o ensino ocorre.

Na perspectiva defendida por Perrenoud, esse tipo de avaliação possibilita romper com a lógica fragmentada e episódica da avaliação tradicional, promovendo uma cultura de acompanhamento contínuo e compromisso com o progresso dos alunos. Isso é especialmente relevante quando se considera a necessidade de observar o impacto das ações pedagógicas em contextos de inclusão, em que os tempos e processos de aprendizagem não seguem padrões fixos, mas exigem olhar atento, escuta qualificada e planejamento pedagógico flexível.

Dessa forma, o marco teórico que sustenta esta pesquisa articula três dimensões fundamentais: a avaliação como prática educativa e mediadora da aprendizagem; a avaliação em contextos inclusivos, que reconhece a diversidade como princípio; e a avaliação em perspectiva longitudinal, que permite a análise aprofundada dos efeitos da prática pedagógica ao longo do tempo. Essa base conceitual orienta a análise dos dados apresentados nos capítulos seguintes e sustenta a reflexão crítica sobre os caminhos possíveis para a construção de uma escola mais justa, inclusiva e comprometida com o direito à aprendizagem de todos.

Esta pesquisa adota um desenho metodológico de natureza documental, descritiva e analítica, com enfoque quantitativo. A proposta central consiste em investigar, por meio de uma análise longitudinal, como os processos de avaliação institucional aplicados pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza se relacionam com as práticas pedagógicas e com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no Ensino Fundamental.

A escolha de um estudo longitudinal com as mesmas turmas do 2º ano (2023) e 3º ano (2024) da Escola Municipal Lenira Jurema de Magalhães possibilita o acompanhamento do desempenho dos estudantes na disciplina de matemática ao longo do tempo, promovendo uma análise mais aprofundada dos efeitos da avaliação na trajetória escolar. A pesquisa não envolve intervenções diretas, entrevistas

ou aplicação de instrumentos próprios; ao contrário, utiliza exclusivamente fontes secundárias, oficiais e institucionais.

A avaliação educacional, quando pensada como parte do processo pedagógico, transcende a função classificatória e passa a desempenhar um papel central na construção de práticas inclusivas e no acompanhamento da aprendizagem dos estudantes. Neste capítulo, serão apresentados e analisados os dados obtidos a partir de avaliações institucionais aplicadas pela Secretaria Municipal da Educação (SME) de Fortaleza à Escola Municipal Lenira Jurema de Magalhães, no contexto das turmas do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, acompanhadas ao longo de dois anos letivos consecutivos (2023 e 2024).

O presente estudo se fundamenta na análise longitudinal dos desempenhos dos mesmos grupos de alunos, com atenção especial à presença de estudantes com necessidades educacionais especiais (N/E), cuja participação nas turmas é expressiva. Em 2023, a escola contava com 598 alunos, dos quais 125 apresentavam N/E. Em 2024, esse número passou para 606 alunos, sendo 148 com N/E. Esses dados reforçam a relevância de se considerar as condições de inclusão na leitura dos resultados avaliativos.

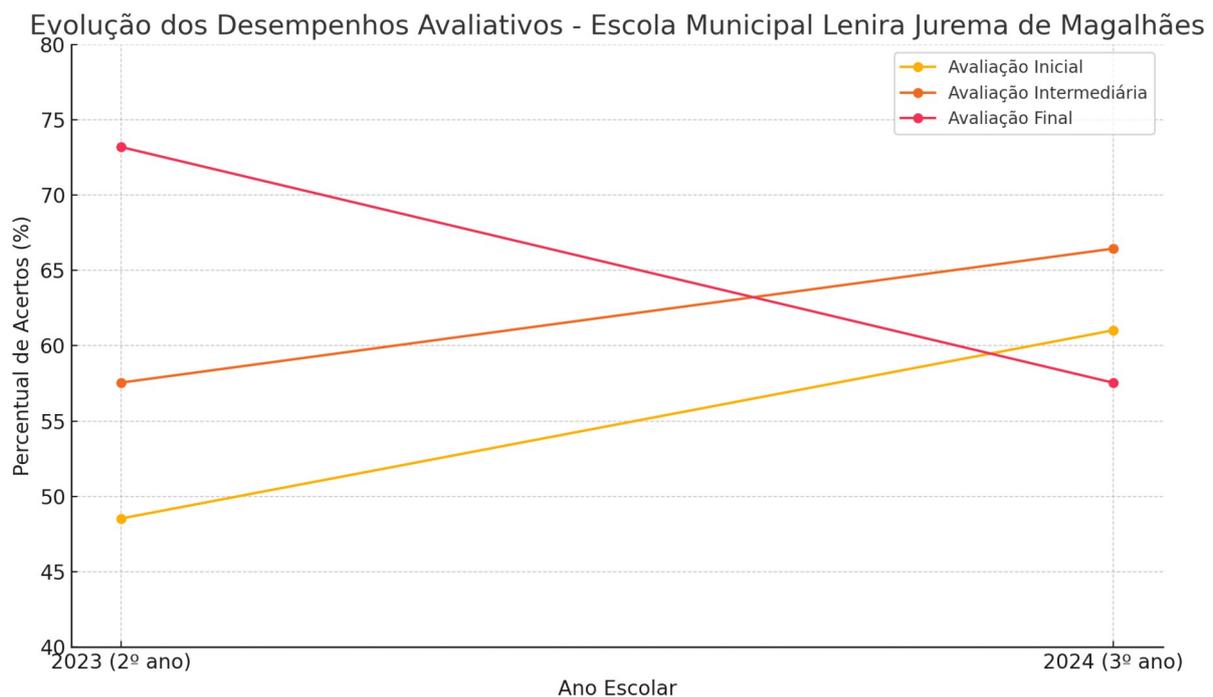
As avaliações realizadas nos dois anos escolares foram aplicadas em três momentos distintos — avaliação inicial, avaliação intermediária e avaliação final — permitindo observar o percurso de aprendizagem das turmas ao longo do tempo. Tais dados, além de revelarem o desempenho bruto dos estudantes, também possibilitam identificar tendências de avanço, estagnação ou retrocesso, além de sinalizar desafios pedagógicos que podem estar associados à gestão do processo de ensino-aprendizagem em contextos diversos.

Neste capítulo, a análise será organizada em duas partes principais: inicialmente, será apresentada a leitura crítica dos dados referentes ao ano de 2023, quando as turmas estavam no 2º ano do Ensino Fundamental; em seguida, será discutido o desempenho das mesmas turmas em 2024, quando cursavam o 3º ano. A comparação entre os dois períodos permitirá compreender não apenas a progressão das aprendizagens, mas também a efetividade da avaliação como prática educativa contínua e alinhada a uma proposta de educação inclusiva.

A análise integrada das três etapas avaliativas — inicial, intermediária e final — permite compreender com mais profundidade os movimentos de avanço e os desafios enfrentados pelas turmas acompanhadas ao longo de dois anos consecutivos. A trajetória dos dados indica um percurso de aprendizagem marcado por oscilações importantes, refletindo tanto os efeitos positivos das práticas pedagógicas quanto as fragilidades do processo educativo em contextos de crescente complexidade.

Em 2023, os resultados mostraram uma curva ascendente clara. A turma iniciou o 2º ano com 48,53% de acertos na avaliação inicial. Na etapa intermediária, esse número subiu para 57,55%, culminando em 73,18% na avaliação final. Esse percurso revela uma progressão consistente, com ganhos graduais em cada etapa. Essa curva de crescimento reforça a eficácia das estratégias pedagógicas adotadas naquele ano, bem como o envolvimento dos professores e da gestão escolar na promoção da aprendizagem, mesmo diante de uma significativa presença de estudantes com necessidades educacionais especiais (N/E), que somavam 125 naquele ano.

Já em 2024, o grupo iniciou o 3º ano com um desempenho superior ao do ano anterior: 61,02% de acertos na avaliação inicial. Na etapa intermediária, os resultados continuaram positivos, alcançando 66,44%, o que mantinha a tendência de progresso. No entanto, a avaliação final revelou um retrocesso inesperado, com queda para 57,54%. Essa inversão de tendência — após dois momentos consecutivos de crescimento — chama atenção para possíveis fatores que interferiram negativamente no processo de consolidação das aprendizagens.



O gráfico acima representa visualmente essa evolução. Nele, observa-se uma linha de ascensão constante em 2023, enquanto em 2024, apesar do bom início e da melhora intermediária, a curva decaiu na última etapa. A interpretação desse movimento sugere que, embora a escola tenha conseguido iniciar o ano com base sólida — fruto dos avanços anteriores —, houve dificuldades para manter o

ritmo até o final do ciclo. Essa queda pode ser atribuída a fatores como o aumento no número de alunos com N/E (que passaram de 125 para 148), possíveis mudanças na equipe docente, maior densidade curricular no 3º ano e demandas pedagógicas mais complexas.

A análise integrada evidencia que a avaliação, quando utilizada de forma sistemática e articulada ao planejamento pedagógico, tem potencial para orientar intervenções e garantir avanços concretos na aprendizagem. Contudo, os resultados também alertam para a importância de se manter estratégias contínuas, especialmente no segundo semestre letivo, além de políticas de apoio específicas à inclusão escolar, de modo a assegurar a equidade do processo educativo até sua etapa final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal analisar a avaliação como prática educativa em perspectiva inclusiva, especialmente no acompanhamento de turmas do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, com destaque para os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), na Escola Municipal Lenira Jurema de Magalhães, em Fortaleza-CE. O percurso metodológico e teórico permitiu não apenas mapear os desafios e potencialidades dessa prática no contexto escolar, mas também refletir criticamente sobre os sentidos, funções e implicações da avaliação no cotidiano pedagógico.

A partir da revisão bibliográfica e da coleta de dados documentais, constatou-se que, apesar de avanços nas políticas públicas e normativas legais, ainda predomina nas escolas uma concepção tradicional de avaliação, centrada na classificação, na medição e no julgamento, desconsiderando, muitas vezes, os processos subjetivos, sociais e históricos que perpassam o aprender e o ensinar.

A análise das práticas docentes demonstrou que a avaliação ainda é, em muitos casos, reduzida a provas escritas, testes padronizados e notas quantitativas, os quais não dialogam com a complexidade das trajetórias de aprendizagem dos estudantes, especialmente dos que apresentam deficiências ou dificuldades específicas. Essa constatação evidencia um descompasso entre o discurso de uma escola inclusiva e a prática avaliativa ainda excludente. Contudo, também foram identificadas iniciativas promissoras por parte de professores que buscam ressignificar a avaliação por meio de instrumentos diversificados, como pareceres descritivos, observações sistemáticas, portfólios, rodas de conversa, autoavaliações e atividades lúdicas e interativas. Tais práticas revelam um movimento de transição paradigmática: de uma avaliação que segrega para uma avaliação que inclui, reconhece e valoriza as diferenças.

A fundamentação teórica apoiada em autores como Hoffmann (1994), Esteban (2001), Luckesi (2000), Libâneo (1994), Demo (2004), Simões (2011), entre outros, reforça a ideia de que a avaliação deve estar a serviço do desenvolvimento integral do aluno e da melhoria contínua da prática pedagógica. Trata-se de uma avaliação formativa, diagnóstica, processual, qualitativa e participativa, capaz de fornecer ao professor elementos para replanejar as ações de ensino e ao aluno oportunidades de refletir sobre seus avanços, dificuldades e possibilidades. A avaliação, nesse sentido, não deve ser instrumento de exclusão, mas de mediação, diálogo, escuta e transformação. Deve contribuir para o fortalecimento da autonomia do sujeito, para a construção de sua identidade e para o reconhecimento de suas singularidades.

O estudo revelou ainda que uma avaliação inclusiva exige condições objetivas e subjetivas para se concretizar: formação continuada e crítica dos professores, tempo pedagógico adequado, articulação entre os profissionais da escola (gestores, coordenadores, professores regulares e do AEE), escuta atenta das famílias, e apoio das instâncias gestoras. Exige, sobretudo, a superação de uma lógica meritocrática e homogeneizadora que insiste em mensurar alunos com instrumentos únicos, ignorando suas condições socioeconômicas, culturais e cognitivas. A avaliação precisa ser contextualizada, sensível e justa, considerando que o ponto de partida de cada sujeito é distinto e que a aprendizagem é um processo complexo, não linear e repleto de mediações.

Dessa forma, conclui-se que a avaliação, quando concebida como parte integrante e inseparável do processo de ensino-aprendizagem, assume papel fundamental na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, democrática e humanizada. Avaliar é uma ação ética e política que exige do educador intencionalidade, sensibilidade, compromisso social e abertura ao diálogo permanente com o aluno, com os saberes e com a realidade. Não se trata de adaptar o aluno à escola, mas de transformar a escola para que ela acolha, respeite e potencialize o percurso de cada um.

Portanto, mais do que uma exigência burocrática ou normativa, a avaliação deve se constituir como um instrumento pedagógico a favor da aprendizagem significativa, da equidade e da justiça social. Espera-se, com esta pesquisa, contribuir com a reflexão crítica sobre a prática avaliativa nas escolas públicas e suscitar novos olhares e ações que promovam o direito à educação de qualidade para todos, especialmente para aqueles que historicamente foram marginalizados pelos processos de exclusão escolar. Que esta pesquisa inspire educadores, gestores, formadores e pesquisadores a repensarem a avaliação como um ato de amor,

REFERÊNCIAS

- 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). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 22 jun. 2025.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Qualidade da educação: consenso ou embate?** Campinas: Papyrus, 2012.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** 24. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

CAPÍTULO 12

BURNOUT E ADOECIMENTO DOCENTE: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE OS DESAFIOS DA SAÚDE MENTAL NA PROFISSÃO DOCENTE

*Regiane Santiago Leal
Jamile Noronha Clementino
Maria Cláudia Soares Gomes Barbosa
Juliana de Abreu Macedo Lima*

Nas últimas décadas, a docência tem se tornado uma das profissões mais impactadas por exigências emocionais, cognitivas e institucionais. Em meio a transformações constantes nas políticas educacionais, à precarização das condições de trabalho e à sobrecarga de responsabilidades, cresce o número de professores que enfrentam sintomas de esgotamento físico e mental. Esse cenário tem gerado um preocupante índice de adoecimento entre os profissionais da educação, frequentemente identificado como **síndrome de burnout**.

Caracterizado por exaustão emocional, despersonalização e redução da realização profissional, o burnout é reconhecido pela Organização Mundial da Saúde como um fenômeno relacionado ao ambiente de trabalho, afetando diretamente a saúde mental dos trabalhadores. No contexto educacional, o burnout compromete a qualidade do ensino, o bem-estar do docente e o processo de aprendizagem dos alunos, tornando-se um problema social e institucional que exige reflexão e ação.

Diante disso, esta pesquisa busca investigar as causas, manifestações e consequências do burnout no cotidiano docente, assim como identificar caminhos para a prevenção e o enfrentamento do adoecimento mental entre professores.

A transição do modelo fordista para o pós-fordista de organização do trabalho trouxe profundas transformações na dinâmica das relações laborais. Essa reestruturação produtiva, marcada pela flexibilização das normas trabalhistas e pelo enfraquecimento dos sindicatos, provocou mudanças substanciais nas condições de trabalho. A lógica produtiva passou a exigir maior produtividade com menos garantias, impondo aos trabalhadores uma carga crescente de metas, intensificação do controle do tempo, fragmentação da jornada de trabalho e precarização dos vínculos empregatícios.

No contexto dessa nova racionalidade gerencial, observa-se uma crescente pressão por desempenho e resultados mensuráveis, o que tem contribuído para a configuração de ambientes de trabalho cada vez mais hostis, agressivos e desumanos. O trabalhador é constantemente vigiado, cobrado e submetido a metas que, muitas vezes, desconsideram seus limites físicos e emocionais. Essa lógica gerencialista, orientada por princípios do mercado, desloca o foco da qualidade de vida e do bem-estar no trabalho para uma produtividade desassociada de condições dignas e humanas.

No campo educacional, tais transformações também se fazem sentir de maneira intensa. As reformas educacionais implantadas no Brasil nas últimas décadas refletem essa lógica de reestruturação produtiva, importando modelos de gestão do setor privado para o setor público. Como analisa Maria Helena Souza Patto, essas reformas têm contribuído para a deterioração progressiva do sistema escolar, uma vez que operam sob a lógica da eficiência gerencial em detrimento das reais necessidades pedagógicas e humanas da educação.

Segundo a autora, a ausência de investimento estatal consistente em educação compromete não apenas a infraestrutura física das escolas, mas também as condições materiais, pedagógicas e psicológicas necessárias para o pleno exercício da docência. Os professores, nesse cenário, enfrentam uma realidade de sobrecarga, desvalorização profissional e ausência de suporte emocional, o que contribui diretamente para o seu adoecimento físico e mental. Assim, a reestruturação produtiva no contexto educacional, ao subordinar o trabalho docente às exigências de mercado e às metas de desempenho, torna-se um dos principais fatores geradores de sofrimento e esgotamento entre os profissionais da educação.

Ao refletir sobre a complexa relação entre trabalho e saúde, destaca-se a contribuição de Christophe Dejours, cuja obra tem sido referência fundamental na compreensão dos efeitos da organização do trabalho sobre a saúde psíquica dos indivíduos. Para o autor, a forma como o trabalho é estruturado e conduzido dentro das instituições atua como um fator determinante na deterioração da saúde mental dos trabalhadores. Dejours defende que não é o trabalho em si que adocece, mas sim a maneira como ele é organizado, controlado e vivenciado, especialmente em contextos em que prevalecem o autoritarismo, a rigidez hierárquica, a competitividade excessiva e a ausência de reconhecimento.

A organização do trabalho, segundo esse referencial, pode ser fonte de prazer e realização, mas também de sofrimento e adoecimento, sobretudo quando impede o sujeito de exercer sua criatividade, autonomia e senso de pertencimento. O sofrimento psíquico emerge, nesse cenário, como resposta à perda de sentido no fazer cotidiano, à frustração repetida e ao silenciamento das

emoções no ambiente profissional.

Nesse mesmo sentido, Codo, Sampaio e Hitomi (2002, p. 267) enfatizam a centralidade do trabalho na constituição da subjetividade humana, ao afirmarem que “o trabalho é o momento significativo do homem, é a possibilidade da felicidade, da liberdade, da loucura e da doença mental”. Tal afirmação ressalta a ambivalência do trabalho como espaço de construção de identidade e, simultaneamente, como local potencial de sofrimento. O trabalho, portanto, é visto como elemento estruturante da vida humana, dotado de um caráter simbólico e afetivo que transcende a simples execução de tarefas.

Entretanto, quando as condições laborais se tornam opressivas, alienantes ou desprovidas de reconhecimento, esse mesmo espaço pode se transformar em um território de dor psíquica, fragilizando o sujeito e tornando-o vulnerável a transtornos mentais, como a síndrome de burnout. Essa perspectiva reforça a necessidade de compreender o trabalho docente não apenas como uma atividade técnica, mas como uma prática carregada de sentidos, emoções e implicações éticas e sociais. Reconhecer essa dimensão é essencial para pensar políticas e práticas que não apenas previnam o adoecimento, mas que promovam a saúde e a dignidade no exercício da docência.

Dentre as doenças que afetam de forma recorrente os trabalhadores, em especial aqueles inseridos em contextos laborais marcados por exigências excessivas e falta de apoio institucional, destaca-se a síndrome de burnout. Trata-se de um transtorno psíquico associado diretamente às condições e à organização do trabalho, caracterizado por esgotamento físico e emocional, despersonalização e sensação de ineficácia profissional. Esse quadro clínico afeta de maneira significativa a saúde mental do trabalhador e compromete seu desempenho, além de gerar implicações graves para sua vida pessoal e social.

A relevância da síndrome de burnout como um problema de saúde pública é reconhecida internacionalmente. No âmbito da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10), o esgotamento profissional já aparece listado entre os transtornos mentais e comportamentais relacionados ao trabalho. No entanto, avanços mais recentes reforçaram ainda mais a legitimidade e a gravidade desse fenômeno.

Em maio, a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), em consonância com a Organização Mundial da Saúde (OMS), anunciou oficialmente a inclusão do burnout na 11ª Revisão da CID (CID-11), agora classificado como um fenômeno ocupacional. A nova definição descreve o burnout como “uma síndrome resultante do estresse crônico no local de trabalho que não foi gerenciado com sucesso”. Essa formulação destaca a natureza organizacional do problema,

deslocando o foco do indivíduo para o ambiente de trabalho e suas falhas estruturais.

A atualização da CID-11 representa um marco importante, pois reconhece que o burnout não se limita a um mal-estar pessoal ou psicológico isolado, mas está diretamente vinculado a contextos laborais tóxicos, onde a pressão por resultados, a ausência de reconhecimento e a sobrecarga de tarefas se tornam rotinas normalizadas. Essa nova categorização implica responsabilidades diretas para empregadores, instituições e governos, que devem adotar medidas concretas para prevenir o adoecimento mental no ambiente profissional.

No campo da docência, esse reconhecimento ganha contornos ainda mais preocupantes, dado o crescente número de professores afetados por sintomas compatíveis com a síndrome de burnout. Assim, compreender essa condição a partir de suas raízes estruturais é essencial para pensar em estratégias de prevenção, acolhimento e promoção da saúde dos educadores, dentro de uma lógica de valorização e humanização do trabalho docente.

A síndrome de burnout, comumente caracterizada pelo esgotamento emocional, manifesta-se de maneira recorrente em profissionais que atuam diretamente com o público, especialmente aqueles que exercem funções centradas na prestação de serviços. Nesse grupo, os professores se destacam como uma das categorias mais vulneráveis ao desenvolvimento da síndrome, uma vez que a interação interpessoal é elemento central e inevitável do exercício docente. O contato permanente com alunos, famílias, gestores e colegas, aliado às demandas emocionais do ensino, torna o ambiente escolar um espaço de constante pressão psicológica e exigência afetiva.

Nesse cenário, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) reconhece a docência como uma das profissões mais estressantes, marcada por altos índices de desgaste e por riscos ocupacionais significativos. A instituição destaca que os professores estão entre os trabalhadores mais suscetíveis ao adoecimento mental, em especial à síndrome de burnout, devido à complexidade de sua rotina, à sobrecarga de tarefas, à escassez de recursos, à desvalorização profissional e à intensa cobrança por resultados, muitas vezes em contextos de precariedade.

Corroborando essa perspectiva, um levantamento publicado na Revista do Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida (CPAQV, 2021) revela que os docentes brasileiros compõem um grupo de risco para o desenvolvimento da síndrome de burnout. As evidências apresentadas nas produções científicas nacionais apontam que o cotidiano da sala de aula, associado às condições adversas de trabalho e à falta de suporte institucional, contribui decisivamente para o agravamento do sofrimento psíquico entre os professores.

Esses dados reforçam a urgência de políticas e práticas que promovam ambientes escolares mais saudáveis e acolhedores, reconhecendo que a saúde mental do professor está diretamente relacionada à qualidade do processo educativo. A compreensão do burnout como um problema estrutural — e não apenas individual — é fundamental para a construção de estratégias efetivas de prevenção e valorização do trabalho docente.

A síndrome de burnout provoca impactos significativos que extrapolam a esfera individual do professor, alcançando a dinâmica da escola e afetando diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Os transtornos decorrentes do esgotamento profissional, como a exaustão emocional, a perda de motivação, a despersonalização e a sensação de fracasso, repercutem de maneira negativa na qualidade do trabalho docente, comprometendo o vínculo com os alunos, a capacidade de planejamento pedagógico e o engajamento com a prática educativa. Dessa forma, o sofrimento psíquico do professor não é uma condição isolada, mas uma questão institucional e social que interfere no funcionamento da escola como um todo.

Essa realidade impõe a necessidade de reflexão crítica e profunda, especialmente diante da relevante função social desempenhada pelo professor, cuja atuação vai além da simples transmissão de conteúdos. Educar é um ato complexo, que exige envolvimento intelectual, sensibilidade emocional, posicionamento ético e consciência política. A prática docente requer atenção constante às dimensões cognitivas e afetivas dos educandos, além de um esforço contínuo para mediar conflitos, adaptar estratégias e lidar com diferentes realidades sociais. Assim, o professor se torna um agente formador de múltiplas competências, essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nesse contexto, os riscos ocupacionais aos quais os professores estão expostos — como sobrecarga de trabalho, ausência de apoio institucional, precarização das condições materiais e pressões por desempenho — não podem ser negligenciados. Tais condições impactam diretamente a saúde física e mental desses profissionais e, conseqüentemente, comprometem o pleno exercício da docência.

Diante da gravidade desse cenário, é urgente e necessário fomentar a produção de estudos que abordem de forma sistemática e crítica as condições que afetam a saúde dos professores, especialmente no que diz respeito ao esgotamento emocional e psicológico. Investigar esses aspectos não apenas amplia o conhecimento científico sobre o tema, mas também subsidia a formulação de políticas públicas e práticas escolares voltadas à valorização, ao cuidado e à promoção da saúde docente. Reconhecer e enfrentar os fatores que desencadeiam o burnout é, portanto, uma ação

estratégica e ética em defesa de uma educação mais humana, saudável e transformadora.

Assumir as múltiplas e complexas funções que o contexto social contemporâneo impõe aos professores exige mais do que o domínio técnico de conteúdos específicos. Conforme aponta Esteve (1999, p. 38), o exercício da docência na atualidade demanda uma série de habilidades pessoais, sociais e emocionais, que extrapolam a simples acumulação de conhecimento. Espera-se que o professor atue como mediador, gestor de conflitos, orientador emocional e agente de transformação social, o que o coloca sob constante pressão para responder a desafios para os quais, muitas vezes, não recebeu a devida formação ou apoio institucional.

Diante dessa sobrecarga de expectativas, os professores têm sido objeto de inúmeras investigações científicas ao longo das últimas décadas. Autores como Beck & Gargiulo (1983), Byrne (1991, 1993), Friensen & Sarros (1989), Iwanicki & Schwab (1981), Russel, Altmaier & Van Velzen (1987), Schwab & Iwanicki (1986), entre outros, têm identificado a presença de diversos estressores psicossociais no cotidiano docente. Esses fatores de estresse não estão apenas relacionados à natureza da função docente em si, como o preparo de aulas, a correção de atividades e o gerenciamento da sala de aula, mas também às condições institucionais em que o trabalho é realizado, como a infraestrutura precária, a desvalorização profissional, o acúmulo de responsabilidades e a ausência de suporte pedagógico e emocional.

Além disso, o contexto social mais amplo — marcado por desigualdades, violências simbólicas, demandas familiares e culturais — acaba por intensificar a vulnerabilidade emocional dos docentes. Essa soma de fatores, quando prolongada e repetitiva, pode culminar no desenvolvimento da síndrome de burnout, considerada uma forma específica e persistente de estresse relacionado ao ambiente de trabalho.

Nesse sentido, Harrison (1999) define o burnout como um estado de exaustão emocional crônica, desencadeado pela exposição contínua a situações estressantes, especialmente aquelas em que há envolvimento emocional intenso com outras pessoas ao longo do tempo. No caso do professor, esse envolvimento está diretamente ligado à mediação das relações interpessoais na escola, ao apoio constante aos alunos e ao compromisso ético com a formação humana. Quando não há suporte institucional para o enfrentamento desses desafios, o risco de adoecimento psíquico se acentua de forma significativa.

Assim, compreender os estressores que afetam a saúde mental dos professores é fundamental para o desenvolvimento de estratégias de prevenção ao burnout, de modo que se possa garantir não apenas a permanência desses profissionais na carreira, mas também a qualidade da educação ofertada.

A síndrome de burnout entre professores não compromete apenas a saúde individual dos profissionais, mas repercute diretamente no ambiente educacional e na dinâmica pedagógica das instituições escolares. Quando o docente vivencia um quadro de esgotamento emocional, despersonalização e sentimento de baixa realização profissional, sua capacidade de estabelecer vínculos afetivos e pedagógicos com os alunos é drasticamente reduzida. Como destacam Guglielmi e Tatrow (1998), esse processo leva a consequências graves, como alienação, desumanização e apatia, minando o compromisso ético e afetivo do professor com sua prática educativa.

O impacto dessa condição se estende à obtenção dos objetivos pedagógicos, uma vez que o engajamento docente é fator essencial para o planejamento, a mediação e a avaliação das aprendizagens. Em um cenário marcado pelo burnout, o professor tende a atuar de maneira mecânica, desmotivada e distante, o que prejudica significativamente a qualidade das interações e o estímulo ao desenvolvimento dos estudantes. Além disso, o burnout está diretamente associado ao aumento de problemas de saúde física e mental, que se refletem em altos índices de absenteísmo, licenças médicas frequentes e até mesmo no desejo de abandono da carreira docente.

Esse afastamento não apenas sobrecarrega os colegas que permanecem em atividade, como também fragiliza o projeto pedagógico coletivo da escola, criando um ambiente instável, com trocas constantes de profissionais e rupturas no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, reconhecer os efeitos do burnout no cotidiano escolar é essencial para pensar estratégias de intervenção que visem à promoção do bem-estar docente e à construção de ambientes educacionais mais saudáveis, humanizados e sustentáveis. Combater o adoecimento dos professores é, portanto, uma medida não apenas de cuidado individual, mas também de preservação da qualidade educacional e do direito dos estudantes a uma formação integral e significativa.

Diversos pesquisadores vêm se dedicando à análise da síndrome de burnout no campo da docência, investigando diferentes níveis de ensino e contextos institucionais. Autores como Byrne (1991), Farber (1991), Kelchtermans (1999), Woods (1999), Lens e Jesus (1999), além de Moura (1997), têm conduzido estudos com professores do ensino primário, secundário, superior e de escolas especiais, proporcionando uma base teórica consistente e robusta sobre a ocorrência, os fatores desencadeantes e os impactos da síndrome na saúde dos profissionais da educação.

As conclusões desses estudos apontam para padrões recorrentes de esgotamento emocional, desmotivação, distanciamento afetivo e despersonalização, o que tem contribuído para a formulação de modelos explicativos relevantes sobre o fenômeno do burnout em contextos educacionais. A uniformidade dos resultados entre diferentes países e níveis de ensino evidencia que o sofrimento

psíquico entre docentes não é um evento isolado ou episódico, mas um reflexo das transformações estruturais no mundo do trabalho e das demandas crescentes impostas à profissão.

Além disso, os dados revelam uma realidade alarmante: o grau de severidade do burnout entre os professores já ultrapassa aquele observado entre os profissionais da saúde — categoria historicamente reconhecida por sua exposição a situações de alto estresse e desgaste emocional. De acordo com Iwanicki e Schwab (1981) e Farber (1991), essa constatação posiciona o magistério como uma das profissões de maior risco ocupacional, tanto pela complexidade das funções desempenhadas quanto pela escassez de políticas de apoio, valorização e cuidado com o bem-estar docente.

Essa condição crítica, portanto, exige atenção especial por parte das instituições escolares, dos formuladores de políticas públicas e da sociedade em geral. O combate ao burnout docente deve ser entendido como uma ação estratégica para garantir não apenas a saúde mental dos professores, mas também a sustentabilidade e a qualidade do sistema educacional.

MARCO METODOLÓGICO

A metodologia adotada nesta pesquisa está fundamentada em uma abordagem qualitativa, por meio de revisão bibliográfica. A escolha desse caminho metodológico visa compreender de forma crítica o fenômeno do burnout e seu impacto na saúde mental dos docentes, a partir da análise de obras acadêmicas, artigos científicos, dissertações, teses e documentos institucionais já existentes sobre a temática.

Esse tipo de investigação permite reunir, sistematizar e interpretar dados teóricos relevantes que abordam o adoecimento docente em diferentes contextos e perspectivas, possibilitando uma compreensão aprofundada do problema, sem a realização de trabalho de campo. A pesquisa bibliográfica, portanto, é um recurso eficaz para refletir sobre um tema complexo, como o burnout, que demanda articulação entre educação, saúde e políticas públicas.

MARCO ANALÍTICO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O presente capítulo tem como objetivo desenvolver uma análise crítica acerca das transformações históricas, sociais e institucionais que configuram o cenário contemporâneo da docência, com especial atenção para os fatores que contribuem para o adoecimento mental dos professores, em particular, a síndrome de burnout. Para isso, parte-se da compreensão de que o

sofrimento psíquico no ambiente escolar não pode ser analisado apenas sob uma perspectiva individual, mas deve ser interpretado como expressão de uma crise mais ampla, que atinge a educação enquanto instituição e os professores enquanto sujeitos que nela atuam.

A docência, historicamente marcada por um caráter vocacional e por uma visão de serviço à coletividade, vem sendo atravessada, nas últimas décadas, por mudanças estruturais profundas, impulsionadas pela lógica da produtividade, da racionalização do trabalho e da crescente responsabilização individual pelos resultados educacionais. Como adverte Perrenoud (1993), trata-se de uma “profissão impossível”, na medida em que o professor lida com sujeitos em constante transformação e, portanto, com dinâmicas imprevisíveis, ambíguas e carregadas de tensões. Esse desafio é agravado, como destaca Esteve (1999), pelas rápidas mudanças sociais, que desestabilizam os referenciais simbólicos e culturais com os quais o professor construiu sua identidade ao longo de sua trajetória.

Além das pressões internas ao ambiente escolar, o trabalho docente é afetado por transformações nos papéis sociais e educativos. Segundo Merazzi (1983), o professor foi gradualmente convocado a suprir a ausência de outros agentes de socialização, como a família e a comunidade, ao mesmo tempo em que vê sua autoridade e centralidade na transmissão do conhecimento desafiadas por novas fontes de informação e por discursos políticos, midiáticos e econômicos que esvaziam o sentido formativo da educação. Isso gera uma sobrecarga de funções contraditórias e, muitas vezes, inconciliáveis: ser mediador, avaliador, cuidador, gestor de conflitos, formador de valores e executor de políticas públicas.

Neste contexto de exigências crescentes e apoios decrescentes, emerge a síndrome de burnout como uma resposta ao esgotamento emocional, à despersonalização e à sensação de ineficácia profissional. Como apontam autores como Codo, Esteve, Harrison e Dejours, o burnout é o resultado de um processo contínuo de desgaste, cuja origem está não apenas na intensidade da atividade, mas principalmente na forma como o trabalho está organizado e nos sentidos que lhe são atribuídos socialmente.

A seguir, serão aprofundadas as categorias analíticas que sustentam esta pesquisa, com base nas contribuições da psicodinâmica do trabalho, da sociologia da educação e dos estudos sobre saúde mental docente. O intuito é compreender como os fatores históricos, institucionais e subjetivos se entrelaçam na constituição do sofrimento docente, tornando o ambiente escolar um espaço cada vez mais vulnerável à lógica do adoecimento.

Ainda no campo das contribuições teóricas que ajudam a compreender o burnout no contexto

educacional, Edelwich e Brodsky (1980) chamam atenção para comportamentos que, embora pareçam corriqueiros, são sinais claros de desgaste emocional. Quando os professores passam a utilizar os momentos de pausa para queixar-se dos alunos, criticar a administração escolar, lamentar a escolha profissional e especular sobre saídas da carreira, evidencia-se um quadro de desconexão afetiva com a profissão e de ruptura progressiva com os ideais pedagógicos que antes orientavam sua prática. Essas manifestações apontam para um processo de perda de sentido do trabalho docente, o que favorece o aprofundamento da síndrome.

A literatura especializada, como observado nos estudos de Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), enfatiza que o burnout é um fenômeno multidimensional, que reúne sintomas emocionais, cognitivos e comportamentais, diretamente vinculados às condições laborais. As principais características — exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional — não devem ser interpretadas como sinais de fragilidade pessoal, mas como respostas subjetivas a um contexto estruturalmente adoecedor.

Nesse sentido, autores como Farber (1991) aprofundam a discussão ao dividir os sintomas do burnout em dimensões individuais e profissionais. No plano pessoal, os professores relatam cansaço extremo, tristeza, irritabilidade e sintomas psicossomáticos como dores de cabeça, insônia, hipertensão e distúrbios gastrointestinais. Já no âmbito profissional, há prejuízos claros no planejamento de aulas, perda de entusiasmo, distanciamento afetivo dos alunos, sentimentos de hostilidade em relação a gestores e famílias e, em muitos casos, fantasias ou intenções concretas de abandono da carreira docente.

Esse quadro de sofrimento institucionalizado, como define Dejours (1992), é o resultado de uma organização do trabalho que desumaniza o profissional e mina sua criatividade, sua autonomia e seu sentimento de pertencimento. Ao analisar a prática docente sob a ótica da psicodinâmica do trabalho, compreende-se que o burnout não se limita à sobrecarga de tarefas, mas à impossibilidade de transformar o sofrimento em ação produtiva, reconhecida e valorizada.

Outro ponto central deste marco analítico é a constatação de que a docência está atravessada por contradições históricas e sociais, como discutido por Enguita (1989). A escola, enquanto instituição moderna, foi progressivamente incorporando os paradigmas da eficiência e da racionalidade técnica, aproximando-se das lógicas da gestão empresarial. Tal movimento provocou uma crescente tecnificação da prática pedagógica, transformando o professor em executor de tarefas padronizadas e esvaziando o espaço da reflexão crítica e da autonomia didática.

Ao mesmo tempo, conforme analisado por Esteve (1999), o professor atual é pressionado a

responder a múltiplas demandas contraditórias: deve ser amigo e avaliador, cuidador e disciplinador, incentivador da autonomia e executor de normas rígidas. Tais exigências geram tensões subjetivas intensas, que, somadas à ausência de reconhecimento institucional e ao avanço das exigências burocráticas, contribuem para o processo de adoecimento psíquico.

Por fim, a análise proposta neste capítulo permite compreender o burnout como uma síndrome profundamente associada às transformações do mundo do trabalho e ao lugar social atribuído à docência. Sua abordagem requer uma leitura que articule o individual e o coletivo, o emocional e o estrutural, o subjetivo e o político. O próximo capítulo discutirá como esses elementos emergem na realidade educacional brasileira, relacionando a teoria aqui apresentada com os dados empíricos (se houver) ou aprofundando os desdobramentos teóricos no campo da educação.

A análise até aqui desenvolvida permite compreender o burnout docente como um fenômeno multidimensional, cujas raízes ultrapassam as fronteiras do indivíduo e se estendem às estruturas escolares, às relações interpessoais e ao tecido social mais amplo em que a escola está inserida. Dentre os elementos centrais para a configuração desse quadro, destaca-se o conflito nas relações entre professores e famílias, uma dimensão pouco explorada nas políticas educacionais, mas amplamente reconhecida pela literatura como fator de desgaste emocional.

Conforme apontado por Abel e Sewell (1999), as interações entre docentes e responsáveis pelos alunos frequentemente oscilam entre a omissão e a hiper interferência, criando um campo de tensão permanente. A ausência de envolvimento familiar no processo educativo, por um lado, sobrecarrega o professor com funções socioafetivas que extrapolam seu papel pedagógico. Por outro lado, o envolvimento excessivo — especialmente quando marcado por desconfiança e críticas — mina a autoridade e a autoestima profissional do educador, criando um ambiente relacional adverso e hostil.

Essa ruptura na relação escola-família está conectada a uma percepção social distorcida do trabalho docente. Cherniss (1995) evidencia que parte da sociedade associa o professor a um profissional descomprometido, preocupado unicamente com questões corporativas como salários e férias. Essa representação contribui para a deslegitimação do papel social do educador, que passa a ser visto sob a ótica do descrédito, o que intensifica o sentimento de desvalorização profissional e fragiliza o vínculo identitário com a profissão.

Farber (1991) reforça essa perspectiva ao afirmar que, nas últimas décadas, os professores têm sido submetidos a um processo de cobrança desproporcional, sendo responsabilizados por problemas estruturais da educação que extrapolam sua capacidade de intervenção. Ao mesmo tempo, os méritos

e conquistas da categoria raramente são reconhecidos, o que contribui para a instalação de um sentimento de invisibilidade e frustração.

Dessa forma, o burnout deve ser compreendido como resultado de um conjunto de pressões e contradições sociais, institucionais e subjetivas, que se acumulam e interagem no cotidiano escolar. Não se trata de um esgotamento pontual ou episódico, mas de um processo contínuo de desgaste, que se agrava quando o professor se vê isolado, sem suporte emocional, institucional e coletivo para reelaborar suas experiências de sofrimento.

Nesse contexto, é fundamental ressaltar que o enfrentamento do burnout não se limita à ação individual, como a busca por equilíbrio emocional ou técnicas de autocuidado. Embora essas estratégias sejam relevantes, elas precisam ser articuladas a ações coletivas e institucionais, que envolvam políticas de valorização docente, reorganização das condições de trabalho, criação de espaços de escuta e acolhimento, além da promoção de uma cultura escolar baseada na cooperação, no respeito e na corresponsabilidade entre todos os atores do processo educativo.

Portanto, este marco analítico permite sustentar que o burnout docente é um fenômeno que exige uma abordagem sistêmica, integrando dimensões emocionais, organizacionais e sociopolíticas. Reconhecer essa complexidade é o primeiro passo para desenvolver estratégias eficazes de prevenção, intervenção e promoção da saúde mental dos professores — condição indispensável para a construção de uma escola humanizada, democrática e comprometida com a formação integral dos sujeitos.

Uma dimensão frequentemente negligenciada nas análises sobre o burnout docente é aquela relacionada à valorização simbólica e ao reconhecimento social do trabalho do professor. Diferente das condições objetivas de trabalho — como salário, carga horária, estrutura física ou número de alunos por turma —, o reconhecimento simbólico diz respeito ao lugar que o professor ocupa no imaginário social, ao respeito que sua atuação desperta, e ao valor atribuído à sua função na construção da cidadania e do desenvolvimento coletivo.

Autores como Farber (1991, 1999) e Maslach e Leiter (1999) já sinalizavam que um dos gatilhos mais recorrentes para o burnout está no sentimento, por parte do professor, de que seu esforço não gera retorno proporcional, seja em termos emocionais, institucionais ou sociais. Quando o docente percebe que sua dedicação é invisibilizada, que sua voz é desconsiderada nas instâncias decisórias e que sua função é constantemente colocada sob suspeita — seja pela sociedade, pelas famílias ou pelos próprios gestores escolares —, desenvolve-se uma ruptura no elo entre trabalho e identidade profissional.

Essa crise do reconhecimento está diretamente associada ao avanço de uma lógica de mercado sobre os sistemas educacionais. Conforme analisado por Kelchtermans (1999) e Lampert (1999), a escola passou a ser compreendida como uma “empresa”, na qual prevalece a linguagem da produtividade, da avaliação por resultados e da eficiência burocrática. Nessa concepção, o professor é visto mais como um técnico executor de tarefas do que como um intelectual comprometido com a formação integral de sujeitos. Essa mudança de paradigma esvazia o sentido ético e político da docência e enfraquece a imagem pública do educador, o que agrava seu isolamento e fragiliza sua identidade.

A falta de reconhecimento público contribui para a instalação de um quadro de desvalorização subjetiva, no qual o professor internaliza a percepção de que seu trabalho perdeu importância. Isso se intensifica quando, ao mesmo tempo em que é alvo de constantes críticas — muitas vezes infundadas — pela sociedade e pela mídia, ele recebe pouco ou nenhum apoio para lidar com os desafios crescentes impostos à escola, como indisciplina, evasão, desigualdades sociais e exigências curriculares excessivas.

Dessa forma, o burnout aparece não apenas como uma reação ao acúmulo de tarefas ou à ausência de estrutura, mas também como resposta ao esvaziamento simbólico da profissão docente, o que reforça a urgência de políticas e práticas institucionais que promovam respeito, escuta, visibilidade e protagonismo aos educadores.

A análise do burnout entre professores deve necessariamente considerar a docência não apenas como uma prática técnica ou institucional, mas como uma função carregada de significados subjetivos, éticos e afetivos, que se entrelaçam com a própria constituição da identidade do sujeito. Ser professor não é apenas ocupar um cargo funcional; é, para muitos, encarnar um projeto de vida, investir afetivamente em um ideal de transformação social e projetar-se simbolicamente como agente de mudança. Nesse sentido, o burnout representa uma ruptura simbólica entre o que se deseja ser e o que se é possível realizar nas condições concretas do exercício profissional.

A literatura analisada ao longo deste capítulo indica que o sofrimento psíquico do professor emerge não apenas das demandas excessivas ou da precariedade estrutural, mas sobretudo da experiência de frustração repetida frente ao esvaziamento dos sentidos atribuídos ao trabalho. A desvalorização social da profissão, a ausência de escuta institucional, o isolamento afetivo no ambiente escolar e a dificuldade de participar das decisões pedagógicas produzem uma erosão progressiva do sentimento de pertencimento e da autoimagem profissional.

Nesse cenário, a identidade docente entra em processo de fragmentação, uma vez que os

pilares que sustentam sua construção — reconhecimento, autonomia, realização pessoal e engajamento ético — vão sendo minados por uma realidade que impõe ritmos desumanos, burocracias desnecessárias e uma lógica de eficiência que exclui o cuidado, o vínculo e a criatividade. O professor passa a sentir-se um estranho em seu próprio ofício: executa, mas não cria; ensina, mas não dialoga; permanece, mas já não se vê.

Essa descontinuidade simbólica gera o que alguns autores denominam de mal-estar identitário, uma condição em que o sujeito perde o sentido do que faz e passa a agir por automatismo, distanciando-se emocionalmente do trabalho e das pessoas com quem interage. Tal estado de anestesia afetiva, típico da fase avançada do burnout, compromete não apenas a saúde mental do docente, mas também sua capacidade de se projetar no futuro como educador. Quando o trabalho deixa de ser lugar de realização e passa a ser apenas um espaço de resistência, o risco de abandono da profissão — físico ou psicológico — torna-se uma ameaça real e concreta.

Portanto, compreender o burnout também exige refletir sobre as formas como a identidade docente é construída, tensionada e, muitas vezes, silenciada no interior das instituições escolares. Romper com esse ciclo de sofrimento requer, para além das intervenções técnicas, a reconstrução simbólica do papel do professor na escola e na sociedade, com base na valorização, na escuta e na restituição de sentido à prática pedagógica.

Ao longo deste capítulo, procuramos analisar de forma crítica e aprofundada as múltiplas dimensões que atravessam o fenômeno do adoecimento docente, com ênfase na síndrome de burnout enquanto expressão paradigmática do esgotamento físico, emocional e subjetivo que afeta a prática educativa no contexto das sociedades contemporâneas, especialmente sob o domínio do modo de produção capitalista.

Com base em referenciais teóricos clássicos, como Karl Marx, e em pesquisas recentes sobre a realidade docente, demonstrou-se que o burnout não é apenas um transtorno psicológico individual, mas sim um fenômeno social, histórico e institucionalmente produzido, resultante da intensificação do trabalho, da desvalorização simbólica da profissão, da alienação e da precarização das condições laborais. O professor, muitas vezes, vê-se obrigado a compensar com seu corpo e com sua subjetividade a ausência de recursos, apoio institucional e reconhecimento, assumindo, solitariamente, responsabilidades que são coletivas e estruturais.

O processo de adoecimento se manifesta em sintomas psíquicos, físicos e emocionais, como distúrbios de voz, dores osteomusculares, estresse crônico, insônia, distanciamento afetivo e perda do sentido do trabalho, refletindo o esvaziamento da dimensão ontológica da docência como práxis

humanizadora. Além disso, discutiu-se a invisibilização do sofrimento docente por parte das instituições, bem como as estratégias gerenciais que, ao adotarem políticas de controle como a "premiação por assiduidade" ou a "remuneração por mérito", acabam por reforçar a lógica meritocrática e culpabilizadora, agravando ainda mais o quadro de desgaste.

Ao mesmo tempo, reconheceu-se o valor das ações coletivas de resistência e cuidado, promovidas por professores e coletivos escolares, como iniciativas de enfrentamento à precarização e de construção de espaços de saúde e pertencimento. Contudo, reafirma-se que tais ações, embora potentes, não substituem o papel do Estado, que deve assumir de forma efetiva a responsabilidade pela valorização e cuidado integral dos trabalhadores da educação.

A partir da análise crítica dos autores e estudos empíricos discutidos, torna-se evidente que coletivizar o sofrimento docente é um passo essencial para a construção de políticas públicas emancipatórias, que considerem a saúde do professor como dimensão fundante de qualquer projeto educacional de qualidade. Como ficou evidente no Fórum Nacional de Educação (2014), a inclusão da saúde do trabalhador da educação na agenda pública é condição *sine qua non* para a transformação da escola em um espaço formativo, criativo e protetivo, e não de esgotamento e abandono.

Assim, conclui-se que enfrentar o burnout docente exige mais do que diagnóstico clínico ou soluções individuais: exige a transformação profunda das estruturas de gestão da educação, o resgate da dimensão humana do trabalho docente, e a reconstrução de uma cultura institucional baseada no cuidado, na valorização e na justiça social. A saúde do professor não é um luxo, mas um direito e garantir esse direito é investir no futuro da educação e na dignidade de quem a constrói todos os dias.

Com o objetivo de sintetizar visualmente as dimensões mais recorrentes e significativas do burnout docente, bem como seus principais impactos na prática educativa, foi elaborado o gráfico acima, de caráter autoral, a partir da sistematização dos estudos e análises discutidos ao longo deste capítulo.

A representação evidencia seis eixos fundamentais de sofrimento e desgaste vivenciados por professores em contexto escolar: exaustão emocional, despersonalização, baixa realização profissional, sintomas físicos (como distúrbios osteomusculares e vocais), impacto nas relações interpessoais e desvalorização institucional.

Cada um desses fatores foi posicionado em uma escala de impacto relativa (em percentual), ilustrando de forma qualitativa e interpretativa a intensidade percebida desses elementos na configuração do burnout docente, conforme discutido em autores como Maslach, Freudemberger,

Almeida et al., Dal Rosso, entre outros. O gráfico, de elaboração própria, busca ampliar a compreensão do leitor sobre o caráter multidimensional e interdependente do adoecimento docente, reforçando a necessidade de políticas públicas integradas e de ações institucionais que contemplem todas essas esferas de maneira articulada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho, na concepção de Martín-Baró (1998), transcende a simples aplicação de conhecimentos e habilidades para a satisfação de necessidades materiais ou funcionais. Trabalhar é, sobretudo, um ato de construção de si mesmo e de transformação da realidade, um processo no qual o sujeito se descobre como agente histórico, social e ético. A partir dessa perspectiva, o trabalho não é apenas um meio de sobrevivência ou produção, mas uma experiência humanizadora, que possibilita a expressão da subjetividade, a realização pessoal e a participação ativa na coletividade.

Essa visão dialética e crítica, que compreende o homem como um ser social historicamente determinado, implica reconhecer que o trabalho é também um espaço de contradições, no qual se manifestam tanto processos de realização quanto de sofrimento. Nesse sentido, os fenômenos psicossociais que atravessam o mundo do trabalho devem ser analisados com profundidade, pois revelam muito mais do que sintomas individuais: expressam as formas como as condições sociais, políticas e organizacionais impactam o sujeito em sua integralidade.

O burnout é, sem dúvida, um desses fenômenos que exige uma análise ampliada. Ele não pode ser entendido apenas como uma falha de adaptação individual, mas sim como resultado de uma ruptura na mediação entre sujeito e trabalho, ou seja, quando o ato de trabalhar deixa de ser um espaço de significação, de reconhecimento e de criação e passa a representar um campo de esvaziamento, sobrecarga e desgaste contínuo. Nesse contexto, o burnout sinaliza um colapso da função humanizadora do trabalho, transformando-o em fator de adoecimento e alienação.

Compreender o burnout sob essa ótica significa situá-lo no centro do debate sobre o valor social do trabalho docente, sobre o reconhecimento simbólico da profissão e sobre a urgência de políticas e práticas que favoreçam a reconstrução do sentido ético, coletivo e transformador do trabalho educativo. Quando o professor deixa de transformar a realidade — e a si mesmo — por meio de sua ação pedagógica, perde-se uma dimensão essencial do ser humano: sua capacidade de fazer história.

Assim, estudar os fenômenos psicossociais relacionados ao trabalho, especialmente na docência, é fundamental para qualificar não apenas o debate acadêmico, mas sobretudo para contribuir com a formulação de práticas institucionais mais humanas, democráticas e comprometidas com o bem-estar de quem ensina e de quem aprende.

À medida que avançamos na compreensão do burnout como um fenômeno psicossocial de natureza processual, torna-se possível identificar com maior clareza suas etapas, dimensões constitutivas, fatores estressores centrais e modelos explicativos, o que nos permite romper com visões simplistas ou reducionistas que tendem a culpabilizar o indivíduo isoladamente. Entender o burnout como um processo significa reconhecer que ele não surge de forma repentina, mas se desenvolve gradativamente a partir de uma interação dinâmica e contínua entre sujeito e contexto de trabalho, sendo influenciado por variáveis institucionais, subjetivas, organizacionais, culturais e históricas.

Ao sistematizar esse conhecimento, abre-se espaço para a elaboração de ações concretas voltadas à prevenção, mitigação ou até mesmo à interrupção do ciclo do burnout. Tais ações devem considerar intervenções em múltiplos níveis: desde a promoção de ambientes escolares mais acolhedores e democráticos, passando por políticas públicas de valorização da carreira docente, até práticas cotidianas de cuidado coletivo, formação continuada e fortalecimento dos vínculos afetivos e profissionais dentro da escola.

Mais do que impedir o adoecimento, o objetivo dessas ações é reconstruir o sentido do trabalho docente, favorecendo que o professor possa prosseguir em seu projeto de vida pessoal e profissional com dignidade, autonomia e realização. Quando o educador encontra suporte institucional, reconhecimento social e condições efetivas para exercer sua função formadora, ele se reconecta com sua vocação e resgata o compromisso ético com a transformação social por meio da educação.

Portanto, enfrentar o burnout significa também reafirmar a centralidade do professor no processo educativo e investir na melhoria da qualidade de vida de todos os envolvidos no sistema escolar. Ao cuidar de quem cuida, promovemos não apenas saúde mental e bem-estar profissional, mas também a construção de um ambiente educativo mais justo, humanizado e transformador, no qual o trabalho docente possa, novamente, ser vivido como um espaço de criação, de potência e de esperança.

É imprescindível reconhecer que a prevenção e o enfrentamento do burnout entre professores não podem ser concebidos como uma responsabilidade individual do próprio docente. A superação

desse fenômeno exige ações articuladas, intersetoriais e compartilhadas, envolvendo não apenas o professor, mas também os alunos, a instituição de ensino e a sociedade em geral. Tratar o burnout como uma questão exclusivamente pessoal invisibiliza suas causas estruturais e perpetua o ciclo de adoecimento silencioso, ao mesmo tempo em que exime os sistemas educacionais de sua responsabilidade na promoção de ambientes escolares saudáveis e sustentáveis.

Assim, torna-se urgente a elaboração de estratégias coletivas e integradas, que considerem os diversos níveis de influência sobre o trabalho docente. No plano microssocial, é fundamental fortalecer as relações interpessoais dentro da escola, promovendo uma cultura de apoio mútuo, escuta ativa e corresponsabilidade entre professores, alunos e equipe gestora. A criação de espaços de diálogo, acolhimento emocional e cooperação pedagógica pode contribuir significativamente para a humanização das práticas educativas e para o fortalecimento do vínculo do professor com sua função social.

No entanto, limitar a ação preventiva a esse nível seria insuficiente. É necessário ir além, compreendendo que o burnout é também uma consequência direta de fatores macro organizacionais, profundamente enraizados na estrutura e na cultura das instituições escolares e da sociedade contemporânea. Isso inclui, por exemplo, a precarização das condições de trabalho, a intensificação das demandas burocráticas, a lógica meritocrática e produtivista imposta pelas políticas educacionais e a falta de reconhecimento social do papel do educador.

As transformações necessárias devem, portanto, abranger tanto as práticas cotidianas quanto os modelos de gestão institucional, os valores que orientam o sistema educacional e as concepções sociais sobre a docência. Nesse sentido, o combate ao burnout exige uma revisão crítica das formas como o trabalho docente tem sido concebido, estruturado e regulado, o que implica repensar as políticas públicas, os modelos de avaliação, os programas de formação docente e a distribuição dos recursos educacionais.

Trata-se de um desafio coletivo que demanda a reconstrução de uma ética do cuidado, do respeito e da valorização do professor como sujeito histórico e transformador, reconhecendo que o bem-estar docente é condição indispensável para a construção de uma escola mais justa, democrática e eficaz. Somente por meio de ações conjuntas e comprometidas será possível romper com a lógica do adoecimento e cultivar ambientes educativos que favoreçam a saúde, a criatividade e a potência formadora de quem educa.

Ao nos aproximarmos do encerramento desta análise, é fundamental reconhecer que, embora o estresse e o burnout no exercício da docência sejam experiências que provavelmente acompanham a

trajetória profissional dos professores há décadas, seu reconhecimento explícito como fenômenos com implicações psicossociais profundas é relativamente recente. Apenas nas últimas duas ou três décadas é que o tema passou a ocupar espaço relevante nas agendas acadêmicas, institucionais e, gradualmente, nas políticas públicas voltadas à saúde do trabalhador da educação.

O burnout não é, portanto, um fenômeno novo. O que se apresenta como novidade é a possibilidade de nomear e declarar o sofrimento vivido, de transforma-lo em objeto de estudo, de denúncia e de enfrentamento coletivo. Trata-se de um passo importante na luta contra a invisibilidade histórica que recai sobre os processos de adoecimento emocional no magistério. Esse reconhecimento permite ao professor deslocar-se da solidão do sofrimento individual para a compreensão crítica de que seu mal-estar está intrinsecamente ligado às condições de trabalho, às exigências institucionais e à cultura social que naturaliza a precarização da docência.

Como observa Doménech (1995), o professor tradicionalmente se forma e atua com amplo domínio sobre os conteúdos e métodos de ensino, mas com pouco conhecimento sobre seus alunos e ainda menos sobre si mesmo. Essa cisão entre saber técnico e autoconhecimento subjetivo reflete um modelo formativo que negligencia as dimensões emocionais e relacionais do trabalho docente, contribuindo para o adoecimento silencioso daqueles que, mesmo esgotados, seguem sustentando o cotidiano escolar.

Assim, ao iluminar as múltiplas facetas do burnout, não apenas damos visibilidade a uma realidade urgente, mas também abrimos caminhos para a construção de um novo olhar sobre o trabalho docente — um olhar que valorize o educador como sujeito de desejo, de história e de direitos; um olhar que compreenda que cuidar da saúde mental dos professores é cuidar da qualidade da educação e da vitalidade das relações humanas que a sustentam.

REFERÊNCIAS

ABEL, M. H.; SEWELL, J. Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *Journal of Educational Research*, v. 92, n. 5, p. 287–301, 1999.

ALMEIDA, U. R. Nas trilhas da atividade: análise da relação saúde-trabalho de uma professora de educação física escolar. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 9, supl. 1, p. 245-263, 2011.

ASSUNÇÃO, A. Á.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago.2009.

BASTOS, J. A. Q. R. O mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no exercício do magistério, no ensino fundamental de Betim/MG. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BYRNE, B. Burnout: investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching & Teacher Education*, v. 7, n. 2, p. 197–209, 199.

CODO, W.; SAMPAIO, J. R.; HITOMI, M. Trabalho docente e saúde mental. In: CODO, W. (org.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2002.

COSTA, M. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DAL ROSSO, S. et al. *Associativismo e sindicalismo em educação: organização e lutas*. Biblioteca Sindicalismo em Educação. v. 1. Brasília: Paralelo 15, 2011.

DAL ROSSO, S. *Mais trabalho!: a intensificação do labor na sociedade contemporânea*. São Paulo: Boitempo, 2008.

DEJOURS, C. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1992.

DOMÉNECH, B. D. Introduccion al síndrome “burnout” en profesores y maestros y su abordaje terapeutico. *Psicologia Educativa*, v. 1, n. 1, p. 1–16, 1995.

EDELWICH, J.; BRODSKY, A. *Burnout: stages of disillusionment in the helping profession*. New York: Human Sciences Press, 1980.

ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: EDUSC, 1999.

FARBER, B. A. *Crisis in education: stress and burnout in the American teacher*. São Francisco: Jossey-Bass Inc., 1991.

FARBER, B. A. Inconsequentiality – The key to understanding teacher burnout. In: VANDERBERGUE, R.; HUBERMAN, M. A. (org.). *Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 159–165.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO –FNE. O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2014. Brasília. Anais[...]. Brasília,DF: MEC; FNE, 2014.

FREUDENBERGER, H. J. Staff burnout. *Journal of Social Issues*, v. 30, n. 1, p. 159–165, 1974.

GUGLIELMI, R. S.; TATROW, K. Occupational stress, burnout, and health in teachers: a methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, v. 68, n. 1, p. 61–69, 1998.

HARRISON, B. J. Are you to burn out? *Fund Raising Management*, v. 30, n. 3, p. 25–28, 1999.

- IWANICKI, E. F.; SCHWAB, R. L. A cross validation study of the Maslach Burnout Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, v. 41, p. 1167–1174, 1981.
- KELCHTERMANS, G. Teaching career: between burnout and fading away? Reflections from a narrative and biographical perspective. In: VANDERBERGUE, R.; HUBERMAN, M. A. (org.). *Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 176–191.
- LAMPERT, E. *Universidade, docência e globalização*. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- LEITER, P. M.; MASLACH, C. The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, v. 9, p. 297–308, 1988.
- LENS, W.; JESUS, S. N. A psychological interpretation of teacher stress and burnout. In: VANDERBERGUE, R.; HUBERMAN, M. A. (org.). *Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 192–201.
- MARTÍN-BARÓ, I. *Psicología de la liberación*. Madrid: Trotta, 1998.
- MASLACH, C. Burnout: a multidimensional perspective. In: SCHAUFELI, W. B.; MASLACH, C.; MAREK, T. (org.). *Professional burnout: recent developments in theory and research*. New York: Taylor & Francis, 1993. p. 19–32.
- MASLACH, C. *Burnout: the cost of caring*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1982.
- MASLACH, C.; GOLDBERG, J. Prevention of burnout: new perspectives. *Applied & Preventive Psychology*, v. 7, p. 63–74, 1998.
- MASLACH, C.; JACKSON, S. Burnout in organizational settings. *Applied Social Psychology Annual*, v. 5, p. 133–153, 1984b.
- MASLACH, C.; JACKSON, S. E. Patterns of burnout among a national sample of public contact workers. *Journal of Health Resources Administration*, v. 7, p. 189–212, 1984a.
- MASLACH, C.; JACKSON, S. E. The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, v. 2, n. 2, p. 99–113, 1981.
- MASLACH, C.; LEITER, M. P. Take this job and ...love it. *Psychology Today*, v. 32, p. 50–57, 1999.
- MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. P. Job burnout. *Annual Review of Psychology*, v. 52, p. 397–422, 2001.
- MERAZZI, C. Apprendre à vivre les conflits: une tâche de la formation des enseignants. *European Journal of Teacher Education*, v. 6, n. 2, p. 101–106, 1983.
- MOURA, E. P. G. *Saúde mental e trabalho: esgotamento profissional em professores da rede de ensino particular de Pelotas - RS*. 1997. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

OIT – ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Trabalho docente e estresse ocupacional: panorama internacional. Genebra: OIT, 2016.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-11. 2019. Disponível em: <https://icd.who.int/>. Acesso em: 21 maio 2025.

OPAS – ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Burnout é incluído na CID-11 como fenômeno ocupacional. 2019. Disponível em: <https://www.paho.org/>. Acesso em: 21 maio 2025.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e Formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: D. Quixote, 1993.

REVISTA CPAQV – CENTRO DE PESQUISAS AVANÇADAS EM QUALIDADE DE VIDA. Síndrome de Burnout e o trabalho docente. Revista CPAQV, v. 13, n. 2, p. 2, 2021. Disponível em: <http://www.cpavq.org.br/revista>. Acesso em: 21 maio 2025.

RUSSELL, D. W.; ALTMAIER, E.; VAN VELZEN, D. Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, v. 72, n. 2, p. 269–273, 1987.

SCHWAB, R. L.; IWANICKI, E. F. Who are our burned out teachers? *Educational Research Quarterly*, v. 7, n. 2, p. 5–16, 1982.

WOODS, P. Intensification and stress in teaching. In: VANDENBERGUE, R.; HUBERMAN, M. A. (org.). *Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 115–138.

CAPÍTULO 13

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA CRÍTICA NA EJA EM FORTALEZA-CE

*Renan Feitosa de Oliveira
Francisco Ruy da Rocha Oliveira
Antônia Leite Euclides
Pollyana Nobre Melo
Agaci de Albuquerque Alves*

Este artigo busca demonstrar a importância da Educação Financeira Crítica na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas públicas de Fortaleza/CE, bem como a necessidade de os alunos aprenderem sobre esse conceito tão relevante atualmente. Para isso, iniciaremos apresentando a situação do Brasil em relação à alfabetização financeira e à matemática no geral, com foco no desempenho dos alunos em avaliações externas.

De acordo com os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2022, 45% dos adolescentes brasileiros de 15 anos apresentam baixo desempenho na alfabetização financeira. O estudo mostrou, ainda, que estudantes socioeconomicamente favorecidos tiveram melhor desempenho na avaliação em comparação com os desfavorecidos. No caso do Brasil, a diferença entre esses dois grupos de alunos foi de 86 pontos no resultado da avaliação. Isso significa que esses alunos conseguem, no máximo, identificar diferenças entre necessidades e desejos, tomar decisões simples sobre despesas cotidianas e reconhecer a finalidade de documentos financeiros usados no dia a dia, como a fatura. Em média, 63% dos estudantes declararam ter conta em alguma instituição financeira e 62% afirmaram possuir cartão de pagamento.

A pesquisa revelou também que estudantes com bom desempenho no PISA demonstram ter melhores hábitos financeiros. Alunos com desempenho no Nível 4 são capazes de trabalhar efetivamente com modelos explícitos para situações concretas complexas que podem implicar em limitações ou exigir a realização de suposições. Podem selecionar e integrar diferentes representações, incluindo símbolos, ou associá-los diretamente a situações do mundo real. Conseguem também usar habilidades bem desenvolvidas e raciocinar com certa compreensão nesses contextos. Podem construir e comunicar explicações e argumentos baseados em suas interpretações.

Já no Nível 5, os estudantes podem desenvolver e trabalhar com modelos para situações complexas, identificar limites e especificar suposições. Além disso, são capazes de selecionar, comparar e avaliar estratégias apropriadas de solução de problemas para abordar questões complexas

relacionadas a esses modelos. Podem trabalhar de maneira estratégica ao utilizar amplamente capacidades de pensamento e raciocínio bem desenvolvidas, representações por associação, caracterizações simbólicas e formais, e a compreensão dessas situações. Também conseguem formular e comunicar suas interpretações e raciocínios.

Esses estudantes com melhor desempenho tiveram 50% mais probabilidade de comparar preços antes de fazer uma compra do que aqueles com desempenho no Nível 1, que são capazes apenas de responder a perguntas que apresentem contextos familiares nos quais toda a informação relevante está presente e as perguntas estão claramente definidas. São capazes de identificar informações e desenvolver procedimentos rotineiros conforme instruções diretas em situações explícitas. Podem realizar ações que sejam óbvias e segui-las imediatamente a partir de um estímulo dado.

Aqueles com melhores resultados também tiveram 72% mais probabilidade de responder que economizam dinheiro. Além disso, 64% dos estudantes responderam que conversam semanalmente ou mensalmente com os pais sobre as decisões financeiras que tomam. Essa parcela de alunos obteve 12 pontos a mais que aqueles que nunca conversaram com os familiares a respeito do referido assunto.

Mais de 80% dos alunos responderam que conseguem decidir de forma autônoma como gastar dinheiro. Esses estudantes tiveram 30 pontos a mais no resultado da avaliação em comparação com aqueles que não conseguem tomar decisões financeiras de maneira independente. Portanto, estudar educação financeira para os estudantes da EJA é de suma importância. De acordo com Kistemann Júnior (2011), nos tempos atuais, em que o consumidor é incitado a comprar continuamente, mesmo sem dinheiro para isso, a instituição do crédito serve para viabilizar esse modo contínuo de consumo. Além disso, subjacente a esse ciclo permanente, reside o incentivo ao descartável, ou seja, a se desfazer das mercadorias rapidamente, buscando saciar necessidades e desejos imediatos e inadiáveis.

Nesse contexto, trabalhar Educação Financeira com estudantes da EJA é desafiador, tendo em vista que diversos estudos, como de Lima e Mazzi (2021), Baroni (2021), Sturion et al (2024), não conseguiram comprovar que o letramento financeiro efetivamente melhora as condições de vida dos indivíduos, principalmente aqueles em situações de maior vulnerabilidade, pois as competências desenvolvidas são, por diversas razões, insuficientes para garantir escolhas acertadas.

A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA EJA – UM OLHAR CRÍTICO

Para estudar a Educação Financeira (EF), é fundamental compreender o programa de políticas públicas do governo, a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF). Ao mesmo tempo, é preciso considerar que trabalhar esse tema com alunos de uma escola pública de EJA (Educação de

Jovens e Adultos) é uma tarefa complexa. Isso ocorre porque, mesmo que eles saibam o que se deve ou não fazer com o dinheiro, os recursos que possuem são frequentemente escassos, muitas vezes insuficientes até mesmo para o consumo básico, como moradia, alimentação e vestuário.

Da mesma forma, é muito relevante basearmo-nos nos livros lançados para o Ensino Fundamental, visto que a ENEF é uma política pública criada em 2010. Sua finalidade é promover a educação financeira e previdenciária da população, além de contribuir para o fortalecimento da cidadania, a eficiência e a solidez do sistema financeiro nacional e a tomada de decisões conscientes por parte dos consumidores. De acordo com a ENEF (2014, p. 40), o conceito de educação financeira é inspirado na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 2005, adaptado para a realidade brasileira:

[...] o processo mediante o qual os indivíduos e as sociedades melhoram sua compreensão dos conceitos e dos produtos financeiros, de maneira que, com informação, formação e orientação claras, adquiram os valores e as competências necessários para se tornarem conscientes das oportunidades e dos riscos neles envolvidos e, então, façam escolhas bem informadas, saibam onde procurar ajuda, adotem outras ações que melhorem o seu bem-estar, contribuindo, assim, de modo consistente para a formação de indivíduos e sociedades responsáveis, comprometidos com o futuro. (BRASIL, 2010, p. 3).

Essa forma que a ENEF traz para o entendimento de Educação Financeira visa “produzir sujeitos capazes de uma boa adaptação ao capitalismo financeiro”. Ou seja, conforme Mazzi e Domingues (2021, p. 3), espera-se que os indivíduos não questionem o mundo em que vivem, não problematizem suas realidades e, ademais, contribuam para que a engrenagem neoliberalista continue em funcionamento. Assumir tal postura é colaborar para a “manutenção do *status quo* [...] e do fortalecimento da estrutura capitalista vigente”.

Essa definição da OCDE, segundo os autores Sturion et al. (2024), além de focar exclusivamente na compreensão e no consumo de produtos financeiros, direciona a EF para a melhoria do bem-estar financeiro. Isso significa que ela não aponta elementos que levem em consideração a sociedade e os aspectos coletivos que nos envolvem, possuindo, portanto, um foco individualista. É uma visão que anuncia elementos neoliberais, no sentido de colocar a responsabilidade no indivíduo, sem abordar o papel do Estado nas atividades da sociedade.

Outros autores que também estudam a Educação Financeira Escolar (EFE), descontentes com essa visão neoliberalista que visa à EF somente para “consumir”, pensaram em outras formas de aplicar a EF nas escolas. Os próprios autores Mazzi e Domingues (2021, p. 3) mencionam: “de modo a se aproximar de uma vertente, deveras, educacional, que propicia ferramentas e possibilita o sujeito entender e refletir sobre variados tópicos que permeiam a EF, não só no que diz respeito ao consumo,

produtos financeiros e a investimentos”. Nessa direção, Silva e Powell (2013) caracterizam a ideia de Educação Financeira Escolar (EFE) como:

[...] um conjunto de informações através do qual os estudantes são introduzidos no universo do dinheiro e estimulados a produzir uma compreensão sobre finanças e economia, através de um processo de ensino que os torne aptos a analisar, fazer julgamentos fundamentados, tomar decisões e ter posições críticas sobre questões financeiras que envolvam sua vida pessoal, familiar e da sociedade em que vivem (SILVA; POWELL, 2013, p. 13).

Essa nova visão para a Educação Financeira Escolar (EFE) encaixa-se perfeitamente no universo dos alunos da EJA de escolas públicas. Ela permite conexões e ampliações que vão além de apenas "organizar-se financeiramente" e "ganhar dinheiro", ideias muito difundidas na atualidade. Com a expressão que Silva e Powell (2013, p. 13) trazem, "introduzir os estudantes ao universo do dinheiro", os autores Mazzi e Domingues (2021, p. 3) avaliam que se "abrem possibilidades de discussões sobre salário-mínimo e dignidade humana; trabalho e lucro; consumismo e a questão ambiental; endividamento e marketing; dentre inúmeros aspectos que nos cercam como sociedade e necessitam um olhar cuidadoso e problematizador."

Essa proposta de humanizar a Educação Financeira (EF), indo além do consumismo e dos produtos financeiros, é crucial para os alunos que participarão da pesquisa. Por serem da EJA, são frequentemente "esquecidos" pela sociedade e precisam de uma atenção adicional que enfatize, também, a importância de uma discussão crítica sobre problemas da realidade, o que pode incluir questões ambientais, sociais, econômicas, entre outras. De acordo com Saraiva (2017), a EF no Brasil deve ser reapropriada pelo campo educacional, deslocando o protagonismo das instituições financeiras.

Portanto, é necessário um deslocamento capaz de torná-la uma EF de cidadãos ou, melhor ainda, uma Educação em Economia da Dívida, que promoveria um senso crítico em relação ao funcionamento do mundo contemporâneo. Seguindo essa linha, Kistemann Jr. (2011) mostra o papel da educação familiar e escolar – em particular na Matemática e, por que não, relacionando-a com as demais disciplinas – de modo a formar indivíduos-consumidores com comportamentos condizentes e coerentes com as normas de uma sociedade líquido-moderna, na qual o indivíduo-consumidor é o alvo principal de todas as ações do mercado.

Ainda tratando-se de EF em uma perspectiva crítica, Mazzi e Baroni (2021) aludem ao fato de que a Educação Matemática Crítica (EMC), em outra direção, propõe reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem da Matemática, considerando elementos que vão além do potencial individual

dos alunos para pensar e resolver problemas por meio de ferramentas de cálculo. Os autores ainda relacionam a EF com a EMC.

Entendemos que os problemas essenciais da Educação Financeira (EF) carecem desses processos de questionar e investigar, supracitados, considerando uma evidente intencionalidade das instituições financeiras na manutenção da dinâmica da organização financeira da sociedade. No encontro da Educação Financeira com a Educação Matemática Crítica, não se busca reduzir uma aula de Matemática à tarefa de resolver uma lista de problemas com cálculos repetitivos propostos para a memorização de fórmulas e treino de técnicas de Matemática Financeira. Busca-se ir além, problematizando o que está posto, de modo a superar situações dadas, muitas vezes, como naturais... (MAZZI e BARONI, 2021, p. 38).

Dessa maneira, educar financeiramente é estimular a compreensão e o desenvolvimento de habilidades, comportamentos, atitudes e valores relativos ao mundo do dinheiro, considerando aspectos transdisciplinares que auxiliem o estudante a refletir acerca de aspectos econômicos e financeiros e agir de forma crítica sobre eles, visando a uma justiça social (Menecucci, 2023).

Conforme o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC, 2019), a EF trata-se de uma política pública de Estado em caráter permanente, que promove ações gratuitas de educação financeira no Brasil. O seu objetivo é contribuir para o fortalecimento da cidadania, ao fornecer e apoiar ações que ajudem a população a tomar decisões financeiras mais autônomas e conscientes.

Todos os dias as pessoas lidam com problemas financeiros, configurando-se como agentes econômicos. Diretamente ou não, as decisões sobre compras, venda, empréstimos, investimentos etc. influenciam na sua vida tanto no presente quanto no futuro. Por isso, faz-se necessário, em todas as fases da vida, aprender sobre a movimentação de recursos financeiros. Ainda quanto ao tema, a DCRC (2019) afirma:

[...] a educação financeira, pensada como tema transversal, dialoga com os diversos objetos de conhecimento e outros temas transversais do currículo, ministrados para as etapas da Educação Básica. Isso possibilita ao estudante concretizar suas aspirações e se preparar para as várias fases da vida, bem como agir com maturidade nos assuntos de interesse da coletividade. Cabe, pois, ao Projeto Político-Pedagógico da escola ser o documento norteador da formatação desse diálogo. (DCRC, 2019, p. 95).

Ainda de acordo com Castro (2023, p. 80), a escola tem uma importância fundamental para o processo da Educação Financeira (EF). Ele defende que a EF é sobre "aprender a lidar com as escolhas, entendendo que elas têm um preço". Assim, o autor pondera e alerta: é aprender a definir objetivos de vida e saber trabalhar escolhas de curto, médio e longo prazo. Para que o Brasil seja, de fato, um país economicamente educado, é preciso trabalhar o comportamento financeiro.

Nesse sentido, a EF se torna, numa visão mais crítica, um processo de aprendizagem sobre como o dinheiro funciona, como gerenciá-lo, investir e gastar sustentavelmente, com justiça social,

ética ambiental e numa perspectiva de mudanças que superem as desigualdades sociais. Ela ajuda as pessoas a tomar decisões mais acertadas e responsáveis sobre suas finanças, em uma abordagem pedagógica e reflexiva.

No próximo item, seguimos a discussão apresentando "A educação de jovens e adultos no Brasil e no Ceará."

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E NO CEARÁ

Neste tópico, abordaremos a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e, mais especificamente, no estado do Ceará. Analisaremos o contexto histórico no qual a EJA se desenvolveu e que carrega a marca da desigualdade social, pois nem todos conseguem ter acesso e concluir os estudos na "idade correta". Desse modo, surge a necessidade de políticas compensatórias e políticas públicas que assumam o compromisso de minimizar as disparidades na oferta de ensino.

A educação de pessoas jovens e adultas, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/96, é uma modalidade da educação básica destinada aos jovens e adultos que não concluíram os estudos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio durante o período regular. Assim, a metodologia utilizada para esse público também não é a mesma empregada para o período regular.

A EJA no Brasil sempre foi tratada como segundo plano. Acreditava-se que os alunos dessa modalidade de ensino não pudessem obter bons resultados e, além disso, que o retorno do investimento na educação de adultos não beneficiaria a sociedade. O maior objetivo pelo qual a Educação de Jovens e Adultos foi criada se deu em função da diminuição do analfabetismo para as pessoas adultas, o que, ironicamente, evidenciou uma estrutura social injusta.

Souza (2007) sinaliza que o surgimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil ocorreu em pleno período colonial, a partir do exercício de atividades missionárias destinadas a indígenas e negros adultos. A Constituição de 1934 previa a educação como um direito de todos, o que incluía a educação de jovens e adultos para aqueles que não tiveram acesso à escola no período regular. Esse direito foi construído ao longo de esforços contínuos.

Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

O currículo para a EJA deve ser diferenciado, uma vez que os(as) alunos(as) já trazem consigo experiências de vida e conhecimentos informais acumulados historicamente. Neste aspecto, Freire (2005) defendia que:

[...] a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’ a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo. (Freire, 2005, p. 67)

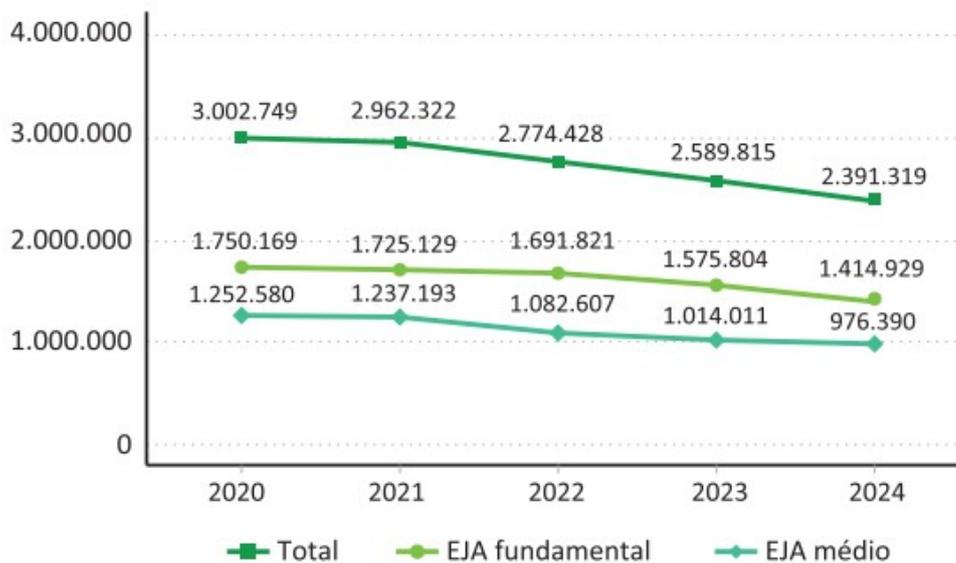
Esse autor destaca que a escola não pode ser um depósito de conteúdos, mas sim um espaço para a problematização dos indivíduos em suas relações com o mundo. Por isso, é essencial verificar as necessidades dos alunos da EJA e as possibilidades para uma formação social que contribua para a construção da cidadania individual.

Para um público tão heterogêneo — visto que na mesma sala convivem variadas faixas etárias, diferentes níveis de conhecimento, diversas necessidades educacionais especiais, múltiplas linguagens, trabalhadores, desempregados, heterossexuais, pessoas LGBTQIA+, pretos, brancos, pardos e indígenas — a criação de diretrizes curriculares que atendam a essas especificidades não é uma tarefa simples. Isso significa pensar em estratégias que considerem as particularidades acadêmicas desse público, baseadas em seu cotidiano, e que oportunizem experiências para a construção de saberes a partir de suas histórias de vida.

O estado do Ceará apresenta um desempenho precário quando se analisa a matrícula de jovens e adultos. De acordo com os dados da última PNAD Contínua (2022), o Ceará tem mais de 3,3 milhões de cearenses com 25 anos ou mais que não concluíram o ensino médio. Paralelamente, observa-se uma grande queda no número de matrículas na modalidade EJA, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, entre os anos de 2018 e 2022.

O Censo Escolar de 2024 apontou que o número de matrículas na educação de jovens e adultos diminuiu 20,4% entre 2020 e 2024, chegando a 2,4 milhões em 2024. A queda no último ano foi de 7,7%, sendo mais intensa no nível fundamental (10,2% de redução) do que no nível médio (3,7% de redução), como mostra o gráfico:

Gráfico 1 - NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – BRASIL – 2020-2024



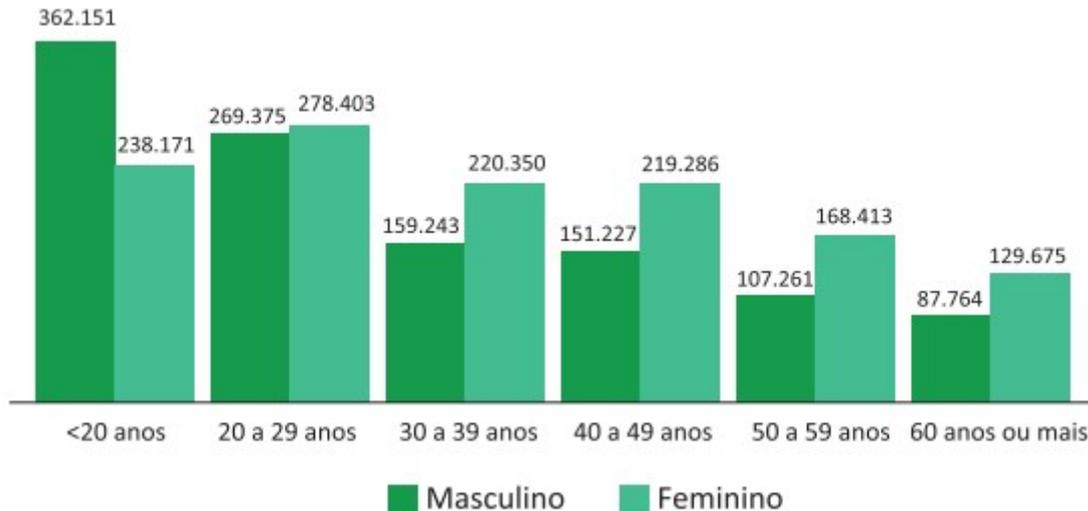
Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Como é possível visualizar através dos números do gráfico, há, no contexto brasileiro atual, uma reedição piorada da negação do direito à educação para jovens e adultos pouco ou não escolarizados. Anteriormente, registrava-se a ausência de fontes de financiamento, utilizada como justificativa para a manutenção desta modalidade de ensino por meio de programas e projetos de natureza pontual e descontínua. Hoje, verifica-se a existência de uma fonte orçamentária permanente, mas que vem sendo sistematicamente negada a esses sujeitos, pelo fechamento de salas, pela suspensão de programas de apoio aos estudantes – como o Plano Nacional do Livro Didático para a EJA – entre outras situações de precarização do trabalho educativo.

Se retomarmos a história da EJA no Brasil e no Ceará, sua secundarização como política pública fica evidenciada. Desenvolvida desde os anos 20 do século passado, predominantemente como campanha, a EJA materializa experiências esparsas e desconexas entre si, sem a garantia de continuidade, um indicador que poderia caracterizá-la como uma política efetivamente pública.

Em relação à faixa etária e sexo no Brasil, a EJA é composta, predominantemente, por alunos com menos de 40 anos, que representam 63,9% das matrículas. Apenas na faixa etária abaixo dos 20 anos, os alunos do sexo masculino são maioria, totalizando 60,3%. Por outro lado, observa-se que as matrículas de estudantes de 20 anos ou mais são majoritariamente do sexo feminino, alcançando 56,7%. Segue o gráfico:

Gráfico 2 - NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA E O SEXO – BRASIL – 2024



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Em 2015, Fortaleza realizou mais uma Conferência Municipal de Educação, e o evento resultou na aprovação de um Plano Municipal de Educação (Lei nº 10371, de 24 de junho de 2015) para o período de 2015-2025. O novo plano traz em uma de suas diretrizes: "[...] assegurar o acesso de jovens, adultos e idosos aos conhecimentos socialmente produzidos, expressos por meio do desenvolvimento social, cultural, político, econômico e educacional" (Fortaleza, 2015, p. 63). Pode-se perceber que a diretriz tem o foco voltado para o processo de ensino e a formação política dos indivíduos, destacando alguns dos objetivos no documento:

[...] reduzir o número de analfabetismo na cidade, desenvolver ações de incentivo à alfabetização de jovens, adultos e idosos, priorizando os bairros com maior taxa de analfabetismo, como também elaborar um currículo adequado às especificidades da Educação de Jovens, Adultos e Idosos para o 1º e 2º segmentos do ensino fundamental, possibilitando continuidade e terminalidade de estudos com qualidade social aos alunos desta modalidade (Fortaleza, 2015, p. 23-25).

Com certeza! Segue a correção ortográfica e gramatical do seu texto, com foco em clareza, fluidez e precisão. É válido destacar que a maior oferta de matrículas para a EJA é proporcionada pela rede pública municipal, no ensino fundamental, auxiliada pela rede estadual, que se responsabiliza pelo ensino médio. O governo federal, por sua vez, normalmente desenvolve programas de alfabetização, por meio de parcerias com as prefeituras. Mesmo assim, as experiências de EJA no Ceará têm apresentado uma oferta precária no sistema regular, sendo objeto de preocupação. Isso ocorre porque, como a maioria dos estados, o Ceará não tem conseguido lidar com a questão do analfabetismo e da ampliação da escolaridade, encontrando-se essas estatísticas em patamares preocupantes, como mostram os índices do IBGE (2022).

O Ceará é o quinto estado com o maior número de analfabetos do Brasil. No país, a taxa média de analfabetismo é de 5,6%, segundo o IBGE. O estado com a maior taxa de analfabetismo do Brasil é o Piauí, com 14,8%. Na sequência vêm Alagoas (14,4%), Paraíba (13,6%), Maranhão (12,1%) e Ceará (12%). Ainda de acordo com o IBGE (2022), a proporção de analfabetos cresce conforme a faixa etária da população. No Ceará, por exemplo, mais da metade dos analfabetos — 451 mil pessoas — têm 60 anos ou mais. Esse cenário se repete por todo o território brasileiro.

Em 2012, Fortaleza registrou um índice de 36,6% na distorção idade-série, como pode ser verificado em estudo realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Já em 2021, o índice foi reduzido e chegou a 14,4%. Desta vez, conforme o Censo Escolar 2021, a Rede Municipal de Fortaleza segue avançando na regularização gradativa da distorção idade-série, dado estatístico que acompanha, em cada série, o percentual de estudantes que têm idade acima da esperada para o ano em que estão matriculados. Com isso, 85,6% dos estudantes de Fortaleza concluíram a série adequada na idade certa.

Segundo o Portal da Prefeitura de Fortaleza, no ano letivo de 2022, a Rede Municipal contabilizou 5.539 alunos matriculados na EJA; em 2021, eram 9.472 estudantes; e em 2020, 11.093. A redução do número de alunos matriculados nessa modalidade tem relação com a regularização gradativa da distorção idade-série. Nos últimos anos, Fortaleza registrou avanços e melhorias nos índices educacionais, fortalecendo o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos.

Em Fortaleza, foi criado, em 2023, o programa Nova EJA Fortaleza, um pacote de investimentos destinado à Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Ensino. A gestão municipal, por meio da Secretaria Municipal da Educação (SME), distribuiu 10 mil *tablets* para os alunos da modalidade, concedeu 10 mil bolsas de auxílio financeiro e firmou parcerias para ofertar ações formativas e de mercado aos estudantes.

O pacote de ações soma um investimento total de cerca de R\$30 milhões. A Nova EJA contará com um currículo inovador e mais atrativo. O principal objetivo é reduzir desigualdades sociais e econômicas, além de auxiliar na construção do propósito de vida para o estudante, englobando aspectos socioemocionais alinhados às perspectivas individuais de cada aluno.

O currículo da Nova EJA Fortaleza inclui atividades presenciais e virtuais com formações nas temáticas de inclusão e economia digital e linguagens de programação, por meio de parceria com a Fundação de Ciência, Tecnologia e Inovação de Fortaleza (Citinova) e o programa Juventude Digital. Os alunos terão ainda formação na área do empreendedorismo, sustentabilidade e renda, em parceria

com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) e a Secretaria de Desenvolvimento Econômico de Fortaleza (SDE). Concluindo sobre a EJA na cidade de Fortaleza, o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor, 2024, p. 96) relata que:

[...] a Secretaria Municipal da Educação (SME) busca fortalecer a modalidade EJA, criando novas ações que superem a elevada taxa de evasão brasileira, fortalecendo o acompanhamento pedagógico, oferecendo condições para os estudantes desenvolverem suas habilidades, potencializando seu crescimento humano, ético, emocional, profissional, apresentando um currículo com uma estrutura inovadora na modalidade, orientada para atuar com temas integradores, fazendo interdisciplinaridade com a transversalidade e a inclusão de uma parte diversificada, visando à garantia de uma educação significativa voltada para a realidade do estudante. (DCRFor, 2024, p. 96)

Podemos concluir que em Fortaleza-CE existem projetos de políticas públicas para tentar assegurar a continuidade dos estudantes de EJA nas escolas, sem dúvida, um desafio enfrentado por todos os sujeitos das comunidades escolares. O Município de Fortaleza, neste sentido, pode-se dizer que vem buscando alternativas para garantir a permanência desses estudantes na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Financeira (EF) em uma perspectiva crítica na EJA busca desenvolver a capacidade dos alunos de analisar as práticas financeiras do cotidiano e da sociedade, questionando as estruturas que geram desigualdades e injustiças. Esse tipo de educação visa não apenas ao conhecimento sobre finanças, mas também à capacidade de analisar e questionar as estruturas que perpetuam desigualdades econômicas.

Portanto, a EF para os alunos da EJA, mais do que cuidar das próprias finanças, pode contribuir para a compreensão da estrutura do sistema capitalista e suas contradições, destacando questões de interesse coletivo. É importante que trabalhemos para ajudar a transformar essa cultura enraizada na população, enquanto unimos esforços para modificar leis injustas e, ao mesmo tempo, garantir que as leis possam assegurar condições mais justas e sejam cumpridas em sua totalidade.

Destaca-se que a EF auxilia os alunos da EJA na produção de conhecimentos sobre como administrar suas finanças, desenvolver consciência financeira e compreender as vantagens e desvantagens inerentes a diferentes propostas de trabalho, o que os leva a uma atitude mais crítica em relação ao mundo e à sociedade.

Essa Educação Financeira Crítica pode oferecer condições para que os alunos reflitam sobre: seu poder de compra, questionem seu poder aquisitivo ao longo dos anos, e que políticas econômicas

poderiam melhorar nossa economia e, conseqüentemente, a economia das famílias mais pobres, dando espaço para que construam suas próprias reflexões relativas ao consumo consciente.

Uma perspectiva futura é fazer uma Educação Financeira Crítica que promova os direitos de todos os seres vivos, bem como os direitos humanos e a inclusão social. A construção de uma sociedade mais igualitária, com efetiva redução de desigualdades na distribuição de renda, em um contexto de justiça social, ética e preservação ambiental, passa, necessariamente, pela Educação Financeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

ENEF. **Brasil: Implementando a estratégia nacional de Educação Financeira** Disponível em: https://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/Estrategia_Nacional_Educacao_Financeira_ENEF.pdf.

ENEF. **Educação financeira nas escolas: ensino médio: livro do professor**. Disponível em: <https://www.vidaedinheiro.gov.br/EF-livro9-prof-web>.

FORTALEZA. DCRFor – **Documento Curricular Referencial de Fortaleza**. 2024. SME.

FORTALEZA. Diário Oficial do Município. **Plano Municipal da Educação de Fortaleza**. Nº 15.549. 2015-2025. 2015. Disponível em: <https://transparencia-cdn.sefin.fortaleza.ce.gov.br/PLANEJAMENTO/PME/Plano%20Municipal%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%202015-2025.pdf>

FORTALEZA, Portal – **Nova EJA Fortaleza**. 2023. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeitura-lanca-programa-nova-eja-fortaleza-com-pacote-de-investimentos-de-cerca-de-r-30-milhoes>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 39 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

IBGE. **PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html>

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica - N° de matrículas na EJA atingiu menor índice dos últimos anos**. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.uniceub.br/destaque/no-de-matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-eja-atingiu-menor-indice-dos-ultimos-anos/>

KISTEMANN JR., Marco Aurélio. **Sobre a Produção de Significados e a Tomada de Decisão de Indivíduos-Consumidores**. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Rio Claro/SP: UNESP, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/816fe191-3e25-435d-be85-f97ddd06e5a0>

LIMA, Adriana de Souza. **A Educação Financeira no Antropoceno**. Artigo. Revista de Educação Matemática e Tecnologia Iberoamericana, Recife, PE, vol. 12, 2021. Disponível: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/emteia/article/view/250483>

LIMA, Adriana de Souza; MAZZI, Lucas Carato. **Salário-Mínimo, Orçamento Pessoal, Sobrevivência e Dignidade**. Artigo. In: BARONI et al. Uma abordagem crítica da educação financeira na formação do professor de matemática, p. 97 – 115, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/358787037_Salario-minimo_orcamento_pessoal_sobrevivencia_e_dignidade.

MAZZI, Lucas Carato; BARONI, Ana Karina Cancian. **Diálogos Possíveis entre Educação Financeira e Educação Matemática Crítica**. Artigo. In: BARONI et al. Uma abordagem crítica da educação financeira na formação do professor de matemática, p. 37 – 53, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/358786772_Dialogos_possiveis_entre_Educacao_Financeira_e_Educacao_Matematica_Critica

MAZZI, Lucas Carato; DOMINGUES, Nilton Silveira. **Educação Financeira na Educação Básica: um foco nas percepções dos estudantes**. Artigo. Em Teia | Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/353246702_EDUCACAO_FINANCEIRA_NA_EDUCACAO_BASICA_um_foco_nas_percepcoes_dos_estudantes_Financial_Education_in_Basic_Education_a_focus_on_students'_perceptions_Nilton_Silveira_Domingues

MAZZI, Lucas Carato; HARTAMANN, Andrei Luis Berres; PESSOA, Cristiane Azevedo dos Santos. **Educação Financeira e Justiça Social: reflexões no âmbito da Educação Matemática**. Artigo. Dossiê PPGEM 40 Anos. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/t834QkgLhhH4FXSxp3qhP6h/>.

MENECUCCI, Fabio Alves. **Neoliberalismo, Consumismo e Educação Financeira: Reflexões de Cidadãos-Professores-Estudantes de Pós-graduação em Educação Matemática**. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação Matemática, do Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro. 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/c362c7a8-b0ef-4b66-b4a7-1d401bdfe8e1>

PISA. **Pisa 2022: Brasil fica entre os 20 piores países em matemática e ciências; veja detalhes**. Portal Exame. Disponível em: <https://exame.com/brasil/pisa-2022-brasil-fica-entre-os-20-piores-paises-em-matematica-e-ciencias-veja-detalhes/>

SARAIVA, Karla. Shuck. **Os sujeitos endividados e a Educação Financeira**. Artigo. Educar em Revista, Curitiba, v. 33, n. 66, p. 157-173, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/dCY3fwLdRBWdgSbmSfdS3sy/>

SILVA, Amarildo Melchiades.; POWELL, Arthur. Belford. **Um programa de Educação Financeira para a Matemática Escolar da Educação Básica**. Artigo. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, XI. 2013, Curitiba. Disponível em: https://www.sbemrasil.org.br/files/XIENEM/pdf/2675_2166_ID.pdf

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação de jovens e adultos**. Curitiba: IBPEX, 2007.

STURION, Brena Cristina *et al.* **Educação Financeira e Livros Didáticos de Matemática: um olhar para pesquisas brasileiras**. Revista do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Volume 17, número 45. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/19020>

SOBRE OS AUTORES

FABIOLA FERNANDES DE MENEZES

Mestranda em Administração Educacional pela Universidade de Lisboa (2023). Mestre em Ciências Educação na Universidad Del Sol de Assunção (2019). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE (2009), com especialização em Psicopedagogia Clínica e institucional pela KURIUS (2009), bacharela em Administração pela Universidade Federal do Ceará – UFC (2013), bacharela em Direito pela Universidade de Fortaleza - UNIFOR (2020), Mediadora e Conciliadora Judicial pelo Conselho Nacional de Justiça - CNJ e atuou por 8 anos como gestora escolar no Município de Fortaleza - Ceará, com ênfase em Administração Educacional e Docência Polivalente. É organizadora de livros de diversos artigos, incluindo os e-books.

VIVIANE GOMES PORTELA BARROSO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2004) com Especialização em Administração Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2006). Estudou Francês pelo Instituto Sesc de Educação (2008). Servidora Pública da Rede Municipal de Fortaleza desde 2010, lotada na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) como Professora Efetiva polivalente da Rede. De 2015 a 2022 atuou como Coordenadora Pedagógica nas EM Projeto Nascente e EM Adalberto Studart Filho. De 2022 a 2024 exerceu a função de Diretora Escolar na EM Catulo da Paixão Cearense. Atualmente atua como Professora da Educação Infantil na EM Vicente Fialho. Estuda Francês pela plataforma Ligia Academy.

SILVANA MARIA VASCONCELOS DE MORAIS

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Hospitalar - Centro Universitário Christus, UNICHRISTUS (2010). Graduada em Letras Português/ Inglês pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA (2004). Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (2024). Professora de Atendimento Educacional Especializado- AEE da Prefeitura de Fortaleza- (2017- 2021). Formação complementar - Perspectivas Teóricas e Práticas Pedagógicas, Faculdade de Quixeramobim, UNIQ (2021). LIBRAS, Secretaria de Educação do Ceará - SEDUC (2020). ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO. Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SEDUC (2018). Aprendizagem Significativa com Mapas Conceituais, UNINTESE (2018). Pesquisadora na área de Educação Inclusiva, Aprendizagem Colaborativa/Cooperativa e Língua Portuguesa.

MARIA CLÁUDIA SOARES GOMES BARBOSA

Doutora em Educação, pela Universidad Interamericana - Py (2022) Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Interamericana - Py (2019). Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Ceará (2013). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2000), Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Vale do Acaraú - UVA - 2003. Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Cenecista de Osório - FACOS - 2010. Professora efetiva no município de São Gonçalo do Amarante-Ce. Coordenadora pedagógica. Pós-doutorado em 2023, na Universidad Interamericana (Py).

ANA CELIA FEITOSA DA SILVA

Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol (2025) - UNADES. Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Gran Asunción (2023) - UNIGRAN. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Especialista (Lato Sensu) em Psicopedagogia Clínica e

Institucional pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) em 2014, Educação Inclusiva pela Faculdade Padre Dourado (FACPED) em 2016, Técnica em multimeios didáticos pelo Instituto Federal do Ceará - IFCE (2017) e Especialista em Comportamento Humano (2025). Professora efetiva da Educação Básica da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Caucaia desde janeiro de 2012, atuando na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) no Atendimento Educacional Especializado (AEE) desde 2016, em exercício. E-mail: anafeitosacelia@gmail.com

ROSANE CELIA AZEVEDO DA ROCHA

Pedagoga graduada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (1995). Especialista em Psicopedagogia (2001) pela Universidade Federal do Ceará - UFC, Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol - UNADES - Paraguai. Foi professora concursada da rede estadual de ensino do RN de 1989 a 1995, atuando como professora do curso de magistério (ensino médio) e nas séries iniciais do ensino fundamental. É professora efetiva da rede municipal de Fortaleza desde 2001 com experiência na educação infantil e ensino fundamental, séries iniciais. Atuou como coordenadora pedagógica (2009 a 2012) na Escola Municipal Thomaz Pompeu Sobrinho. Atualmente encontra-se lotada como professora do ensino fundamental (1º ao 3º ano) na Escola Municipal Catulo da Paixão Cearense no município de Fortaleza-CE.

CLERIANE DE OLIVEIRA MENDES PINHO

Graduada em: Licenciatura em Educação Infantil pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2006) com Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Kurios (2008). cursou Práticas Inclusivas no Atendimento Educacional Especializado - AEE no Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará - CREAECE (2018). Curso de Extensão em Práticas Pedagógicas na Alfabetização na Universidade Federal do Ceará (2024). Servidora Pública da Rede Municipal de Fortaleza desde 2010. Lotada na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) como professora efetiva polivalente da Rede. Atualmente lotada como professora do ensino fundamental (1º ano) na EM Catulo da Paixão Cearense.

CLAUDEMIR LEMOS DE ALMEIDA

Mestrando em Ciências da Educação, Licenciado em Filosofia pela PUC-RS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), Bacharel em Teologia pela PUC-RS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano, Pós-graduado em História e Ensino da Língua Portuguesa pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci.

VALDEIR JOSÉ DE VASCONCELOS

Mestrando em Ciências da Educação. Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Especialista em Educação Especial com Ênfase Inclusiva pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Excelência - FAEX. Professor efetivo dos Anos iniciais pelo município de São Gonçalo do Amarante – CE.

JULIANA DE ABREU MACEDO LIMA

Mestranda em Ciências da Educação, formada em Letras/inglês pela Universidade Vale do Acaraú (UVA). Pós-graduada em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Única.

FRANCISCO WILTER DO NASCIMENTO ALVES

Mestrando em Ciências da Educação, formado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará, Pós-graduado em Alfabetização Matemática pela Facuminas, Informática Educativa pelo Centro Universitário Ateneu (UniAteneu) e Educação Especial e Inclusiva – Faculdade FAVENI.

GILVANIA SOARES GOMES

Doutora e Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Interamericana - Py. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Vale do Acaraú - UVA; Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Cenecista de Osório - FACOS - 2010. Professora efetiva no município de São Gonçalo do Amarante - Ce.

JULIANA SOARES DA COSTA

Professora com Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol, Mestrado pela Universidade Interamericana, Pós-Graduada Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, também pós-graduada em Gestão do Trabalho Pedagógico Supervisão Orientação Inspeção e Administração tudo na área do conhecimento de educação pela Universidade FAVENI Faculdade Venda Nova do Imigrante, e graduada na Universidade Estadual Vale do Acaraú. Professora da rede Municipal há 25 anos, atualmente na supervisão pedagógica, formação de professores alfabetizadores do município de São Gonçalo do Amarante- Ceará.

FRANCISCA VANDELENA DE OLIVEIRA COELHO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2005) com Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade Christus (2011). Servidora Pública da Rede Municipal de Fortaleza desde 2004, lotada na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) como Professora efetiva polivalente da rede. Atualmente lotada como professora do ensino fundamental (2º ano) na EM Catulo da Paixão Cearense. cursando Especialização em Neuroaprendizagem.

MARIA ROSIMAR SOARES DE ABREU

Graduada em Pedagogia, Letras/Português, Matemática e Física. Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio, Gestão Escolar, Meio Ambiente com Ênfase na Adversidade. Experiência em Coordenação Pedagógica, Supervisão Escolar, Professora de Matemática do Ensino Fundamental, anos finais.

ROBERVANDO TEIXEIRA MARTINS

Mestrando em Ciências da Educação, formado em pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, formado em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará, Pós-graduado em Gestão e Supervisão escolar pela Faculdade Kurios

CRISTIANA DE SOUSA SERPA

Doutora e Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Interamericana; Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, ensino e aprendizagem, professores - formação e gestão educacional. Professora efetiva no município de São Gonçalo do Amarante-Ce

FRANCISCO RUY DA ROCHA OLIVEIRA

Mestrando em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC, 2025); Possuo Graduação em Licenciatura e Graduação (UECE, 1999) e Bacharelado em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE,2004); com Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará (UECE,2007); sou professor de Geografia lotado no Centro de Educação de Jovens e Adultos (Caucaia, 2020); Professora Raquel de Castro e Silva de Miranda; atuou como formador de professores, professor de cursos de (Pós) Graduação (Instituto Signos, 2006) e Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA, 2002) Projeto Magister.

VALDIANA SILVA DE CASTRO

Doutorado e Mestrado em Ciências da Educação, tendo duas Especializações: Gestão Escolar com Ênfase em Coordenação Pedagógica e Psicopedagogia Institucional, e duas Graduações: Letras - Português e Pedagogia. Professora Concursada na Prefeitura Municipal de São Gonçalo do Amarante-CE.

JOSYMARY DA SILVA VITORIANO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2002), com especialização em Metodologias do Ensino de Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (2004), especialização em Gestão Escolar pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2012). Servidora Pública da Rede Municipal de Fortaleza desde 1995.

Lotada na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) como professora efetiva polivalente da Rede. De 2006 a 2013 atuou como vice-diretora na Escola Municipal Padre Cícero Romão Batista. De 2017 exerceu a função de Articulação em Educação na Regional IV. Atualmente atua como professora da Educação Infantil no Centro de Educação Professor Erasmo da Silva Pitombeira.

MARIA NEIDE VASCONCELOS DO NASCIMENTO

Graduada em pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú - CE (2001.1), especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará- UECE, Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Politécnica e Artística do Paraguai. Professora da rede municipal de Fortaleza desde 2001, exerceu o cargo de gestora da Escola Municipal Projeto Nascente de 2015.2 a 2018, atualmente no cargo de gestora da Escola Municipal Adalberto Studart Filho desde 2019.

POLLYANA NOBRE MELO

Professora da rede municipal de Fortaleza, Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Plus (2021), graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2013).

AGACI DE ALBUQUERQUE ALVES

Professor da rede municipal de Fortaleza, Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Entre Rios do Piauí – FAERPI (2013), graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2009).

PRISCILA BARCELOS NOGUEIRA MARQUES

Graduada em Pedagogia (2006) com Habilitação em Administração Escolar (2008) pela Universidade Estadual do Ceará. Pós-graduada em Gestão e Coordenação Escolar pela Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro (2012). Servidora Pública da Rede Municipal de Fortaleza desde 2010, lotada na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) como Professora Efetiva polivalente da Rede. De 2014 a 2024 exerceu o cargo de Coordenadora Pedagógica nas escolas municipais Thomaz Pompeu

Sobrinho e Catulo da Paixão Cearense. Atualmente atua como Professora do 5º ano do ensino fundamental na EM Prof. José Valdivino de Carvalho.

LUDMILA PAES VENTURA

Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol de Assunção (2025). Possui graduação licenciatura plena em Psicologia pela Universidade de Fortaleza – UNIFOR (2012); Licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú –UVA (1999); Licenciatura plena em Teologia pelo Instituto de Ciências Religiosas-ICRE (1998); atuei como Psicopedagoga Clínica (2005 à 2010), fiz Especialização em Comunidades Virtuais de Aprendizagem – Informática Educativa pela Universidade Estadual do Ceará-UECE(2004); atuei como professora em alguns municípios do interior do Ceará no Curso de Pedagogia em Regime Especial - Campos Avançados da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Atuei por 4 anos como gestora escolar no Município de Fortaleza – Ceará. Atualmente trabalho na educação infantil da rede municipal de Fortaleza e realizo atendimentos particular como psicóloga clínica.

ANDREA CARVALHO DE ARAUJO COELHO

Graduação em LETRAS - PORTUGUÊS/ESPAÑHOL pela Universidade Estadual do Ceará (2000). Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Vale do Acaraú (2006). Técnica em Educação na Secretaria Municipal da Educação - SME - na Coordenadoria do Ensino Fundamental - COEF, de 2013 -2017. Coordenadora Pedagógica da Rede Pública Municipal de Fortaleza - 2017 a 2022. Diretora Escolar na Rede Pública Municipal de Fortaleza - 2022 a 2024. Gerente na Coordenadoria de Articulação da Comunidade e Gestão Escolar - COGEST -SME - Prefeitura Municipal de Fortaleza, desde 2024. Técnica em Educação na CEGEA/SEFOR 3 - SEDUC/CE (2021-2022). Professora de Língua Portuguesa/Espanhol da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza desde 2001. Professora de Língua Portuguesa da Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SEDUC - CE. Atualmente cedida para a Prefeitura Municipal de Fortaleza, desde 06/10/2023, conforme DOE, de mesma data. Experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Habilitação em Espanhol.

RENAN FEITOSA DE OLIVEIRA

Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Professor de Matemática efetivo do município de Fortaleza-CE e Professor efetivo de Matemática do Estado do Ceará. Trabalha atualmente no Ensino Básico (Ensino Médio, Ensino Fundamental II e EJA). Tem experiência na docência há 13 anos, sempre atuando no Ensino de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Residente na Rua Seixas Correia, 763A, João XXIII – Fortaleza - CE. E-mail: renanfdo@hotmail.com Tel: (85) 99918-4810. Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/6355353935724411>

ANTONIA LEITE EUCLIDES

Mestranda em Educação pela Fundação Universitária Iberoamericana FUNIBER (2024). Possui graduação pela Universidade Vale do Acaraú UVA (2005), com especialização em Ed. Infantil pela KURIOS (2017). Especialização em gestão escolar pela FACULMINAS (2024). Atuou como professora na rede privada por 16 anos, na prefeitura de Fortaleza por 5 anos e atualmente atua como professora efetiva no município de Caucaia.

RAFAELA DAS NEVES GOMES FONTINELE

Graduação em Pedagogia UECE 2010. Pós-graduação: Psicopedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba em 2013. Experiência: Professora da Rede Municipal de Fortaleza atualmente na Direção

da Escola Municipal Parque São Miguel Mestranda pela MUST University em Tecnologias Emergentes em Educação.

TALITA FERREIRA MAIA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará-UECE- 2009. Pós-graduação em Gestão escolar integrada e práticas pedagógicas pela Universidade Cândido Mendes- 2013. Cursando Mestrado em Tecnologias Emergentes na Educação pela Must University- 2025. Professora concursada da Prefeitura de Fortaleza há 13 anos. Atualmente na coordenação pedagógica da escola Parque São Miguel.

MARIA CLEIVANY COELHO FERREIRA

Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol de Assuncion- Paraguay (2025). Mestre em Ciências da Educação na Universidad San Carlos de Assunção (2012), revalidado pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2017). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (1997); Licenciatura Plena em regime especial em Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA (2004); Pós-graduação e Pesquisa em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Estadual Vale do Acaraú- (UVA) Ceará (1998); Pós-graduação em Gestão Escolar pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2005); Professora da Rede Municipal de Fortaleza desde 1995 e da Secretaria Estadual do Ceará desde 1997 até os dias atuais. Gestora em escola pública da Rede Municipal de Fortaleza desde 2013 até os dias atuais.

SAMUEL AQUINO VIEIRA DA SILVA

Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC, 2024), com Especialização em Psicologia Escolar e Educacional pelo Instituto Facuminas (2025) e Especialização em Administração de Recursos Humanos pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA, 2010). Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC, 2007). Atualmente é Professor Pedagogo da Prefeitura Municipal de Fortaleza, lotado na Secretaria Municipal de Educação. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos e Movimentos Sociais, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas para educação, avaliação educacional, educação integral e efetividade escolar. Sua pesquisa de mestrado focou na avaliação da política de educação integral em escolas municipais de Fortaleza.

ELIONE MARIA NOGUEIRA DIOGENES

Pós-doutora em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com Doutorado em Políticas Públicas pela mesma instituição e Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em História pela UFC. Atualmente é Professora Associada II da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), atuando no Centro de Educação nos cursos de graduação em Pedagogia e Licenciaturas, bem como no Programa de Pós-graduação em Educação. É Professora-colaboradora do Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas da UFC. Líder do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Sociais e Educação (GEPE) e membro pesquisadora do Grupo de Avaliação em Políticas Públicas (GAPP). Suas principais áreas de interesse incluem Políticas Públicas, Gestão Democrática, Educação em Direitos Humanos, Políticas Educacionais e Educação Básica, com experiência em Planejamento e Avaliação Educacional.

ANA PAULA COSTA TEIXEIRA

Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Unigran (2023). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Unopar (2018), com pós-graduação em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Unopar (2022), pós-graduação em Educação Infantil pela Faculdade Focus (2021), pós-

graduação em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Intervale (2022), pós em Ludicidade pela Faculdade Intervale (2022), pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estadual do Ceará UECE (2024), graduanda em Administração pela Faculdade Unicv (2025). Atuo há três anos e meio como professora no Município de Fortaleza - Ceará, com ênfase na Educação Infantil e em salas de recursos multifuncionais.

FRANCISCA GECIELMA DE OLIVEIRA TORRES

Graduada em Pedagogia com Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, ambas pela KURIUS (2016; 2017). Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade do Maciço de Baturité (2018). Especialista em Docência da Educação Infantil e Anos Iniciais pela FAVENI (2024). Bacharela em Administração Pública pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (2021). Atuou durante 12 anos no setor de escrituração escolar, administrativa e financeira nos municípios de Pacoti (2010 a 2016) e Palmácia (2016 a 2022) ocupando cargos de assessoria pedagógica e administrativa. É professora pedagoga efetiva no município de Fortaleza, onde atua na Educação Infantil desde 2023.

JAMILE NORONHA CLEMENTINO

Possui Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia (2003) pela Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA e Engenharia de Pesca (2007) pela Universidade Federal do Ceará-UFC, Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2012) pela Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA, Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol(2020) reconhecido no Brasil pela Universidade de Uberaba - Uniube e Doutoranda em Ciências da Educação pela Christian Business School- EUA e Del Sol - Paraguai. Experiência em Educação Infantil, professora de creche e pré-escola no Centro de Educação Infantil Moura Brasil (2010 -2022) no município de Fortaleza-Ceará. Docente concursada desde 2010 na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza- SME. Atualmente lotada como professora da Educação Infantil modalidade pré-escola no Centro de Educação Infantil Maristela da Frota Cavalcante no município de Fortaleza-Ceará desde 2023.

GISELE GONDIM PASSOS

Mestranda em Avaliação Políticas Públicas Profissional (2024). MAAP/UFC-CE. Especialista em Neuropsicopedagogia institucional (2023). Faculdade Venda Nova do Imigrante-FAVENI. Especialista em Educação Especial (2023). Faculdade Venda Nova do Imigrante-FAVENI. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional com Ênfase em Educação Especial (2014). Faculdade Latino-Americana de Educação -FLATED. Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Latino-Americana de Educação-FLATED. Professora na Rede de Ensino Municipal de Fortaleza desde (2010). Mãe e Esposa Atípica.

REGIANE SANTIAGO LEAL

Especialista em Gestão Educacional (2013) pela Sociedade Beneficente Padre Vale. Graduada em Pedagogia (2002) pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Aprovada em concurso público de provas e títulos na Prefeitura Municipal de Fortaleza para o cargo de Supervisor Escolar (2003), iniciando as atividades em 2005, na função de Coordenadora de Escola de Ensino Fundamental de Anos Iniciais. Gestora por vocação, tem aprendido muito em todas as experiências que vivencia. Esteve na função de Direção Escolar (2013) e Coordenação de Escolas Anexas (2005 a 2009), (2014 - 2023) onde executou funções de gestão administrativa, plano de aplicação financeira, atendimento às famílias e alunos trabalhando gestão de conflitos. Atua também como Coordenadora Pedagógica com ênfase em Formação de Professores do Ensino Fundamental de anos iniciais. Realizou atividades relacionadas à Coordenação do Programa Mais Educação nos anos de (2014 a 2019) e do Programa

Aprender Mais (2023). Atualmente encontra-se na Coordenação das turmas de Educação Infantil, 1º e 2º anos de Ensino Fundamental. (2024 - 2025). Sua maior satisfação é acompanhar os avanços dos alunos e gerir boas relações interpessoais com a comunidade escolar, promovendo um ambiente harmonioso que resulta na consolidação e comprometimento da equipe, que por sua vez transpassam para o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais afetivo, efetivo e humano.

TATIANA HOLANDA MAGALHÃES

Licenciada em Letras (2004) e em Pedagogia (2022) pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Educação Profissional pela Universidade Estadual do Ceará (2008) e MBA em Gestão Escolar pelo Centro Universitário União das Américas Descomplica (2024). Ocupou o cargo de Especialista Educacional e Coordenadora de Educação Profissional no SENAI Departamento Regional do Ceará (2001-2023). Atuou em 2018, 2019 e em 2021 como formadora de Educação Profissional no Projeto para Fortalecimento do Sistema de Formação Profissional de Moçambique, pela JICA Japan International Cooperation Agency. Atuou em 2021 como colaboradora externa na Ação de Extensão de Formação Contínua e Continuada para professores da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), pela Universidade Federal do Ceará. É professora pedagoga na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/CE (2023).

DENISE CASTRO DA SILVA ANTUNES

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Pitágoras do Maranhão (2016), com especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional- FAVENI (2024). Educação Inclusiva- FESCEMP (2017) Gestão Orientação e Supervisão- Faculdade de São Luís (2017). Alfabetização e letramento- FIC (2017). Atuando 3 meses como Coordenadora Pedagógica no município de Gaspar-SC. (2024) Um ano como Professora de Atendimento Educacional Especializado- Município de São José de Ribamar-MA. (2022) Funcionária Pública como Professora do ensino fundamental nos anos iniciais- (2024) Município de São Luís- MA. Sendo empossada em 2025 como Professora de Atendimento Educacional Especializado, no município de São Luís.

ELIANA MENEZES BATISTA SOUZA

Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol, Assunção, Paraguai (2025). Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal do Ceará (2014). Possui graduação em Pedagogia em Regime Especial (2001) e Habilitação em Regime Especial nas áreas de Português e Inglês (2004) ambas pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú. Professora e coordenadora pedagógica de escolas públicas e particulares com atuação na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

BRUNA SILVA FELIX

Mestre em tecnologias emergentes em Educação pela Must University - Flórida (2023). Especialista em Gestão e Coordenação Pedagógica pela Universidade Maciço de Baturité (2020). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará em Sobral (2015). Professora da rede Pública efetiva da Prefeitura de Fortaleza desde 2016. Participei do projeto Professor/Autor da Revista Nova Escola em 2021, produzindo material didático para alunos e professores da rede pública do Estado do Ceará, na disciplina de História, para o Ensino Fundamental Séries Iniciais, (2021).

JOELA ARAUJO TAVARES

Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University – Flórida (2023). Especialista em Docência do Ensino Superior (UECE) (2006). Graduada em Pedagogia (2001) e habilitada em

Português/Inglês (UVA) (2003). Professora da Rede Municipal do Ensino Básico de Fortaleza desde 2016.

ANATÉRCIA BENICIO DUARTE

Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol, Assunção, Paraguai (2025). Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro (2022). Possui graduação em Pedagogia com Licenciatura Plena pela Universidade Estadual Vale do Acaraú Sobral (2006). Professora de escolas públicas e particulares com atuação na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desde 2001 professora efetiva da rede pública de Fortaleza. Participei do Reconhecimento Rede que Ensina Projeto Trilhas, tendo trabalhos selecionados nos anos de 2013 e 2014 para publicação nos Cadernos de Orientações do Trilhas.

ANTÔNIA DÉBORA DAS NEVES MATOS

Doutoranda em Ciências da Educação e Mestre em Teologia, com ênfase em Educação Comunitária voltada para Infância e Juventude pela Faculdades EST (2024). Possui pós-graduação em Educação Especial pela Universidade Vale do Acaraú (2007), em Psicomotricidade pela Universidade Estadual do Ceará (UECE, 2013) e em Psicopedagogia (2021). É graduada em Pedagogia. Atualmente, desempenha a função de Técnica no Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Caucaia, atua como Tutora do curso Práticas Pedagógicas para Educação Especial Inclusiva pela Renafor/UFC e é professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de ensino.

JOÃO BOSCO GOMES DUARTE

Mestrando em Ciências da Educação, Licenciado em Geografia na Universidade Estadual do Ceará – UECE em 1997, Especialista em Metodologias do Ensino das Ciências Humanas e Sociais na Universidade Federal do Ceará – UFC em 2010.

SOCORRO IIONE CARNEIRO DOS SANTOS MENESES

Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol no Paraguai (2025) - UNADES. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Interamericana de Assunção (Diploma Revalidado pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL - 2024). Licenciada em História (2006) – UVA, Licenciada em Pedagogia (2001) UVA, Especialista em AEE (Atendimento Educacional Especializado—2011) UFC, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2010) UVA, Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio (2002) UVA. Professora de Educação Básica, efetiva da Rede Municipal de Caucaia desde agosto de 2002. E-mail: prof.iione@gmail.com

LARESSA ROSENDO DA PONTE

Autora do livro: Beto Um Menino e Seus Dois Mundos (2024). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA (2001), com especialização em Inclusão da Criança Especial no Sistema Regular de Ensino (2003), é professora efetiva da prefeitura municipal de Fortaleza, desde 2002, supervisora escolar concursada desde 2005 na mesma rede, atuou por 8 anos como gestora escolar, incluindo CEI (Centro de Educação Infantil), e atualmente exerce as atribuições de técnica de educação na Secretária do Município de Fortaleza. Tem vasta experiência na educação onde já pôde trabalhar em escolas particulares, no sistema penitenciário, em escolas públicas municipais e estaduais, e nas modalidades de ensino: educação infantil, ensino fundamental e EJA. Têm diversos cursos, capacitações, participações em congressos e eventos na área da educação.

ISBN 978-655376489-7



9

786553

764897