

João Roberto de Souza Silva
Rafael Capelari de Oliveira
Organizadores

EDUCAÇÃO E ENSINO EM PERSPECTIVAS

Metodologias, Inovações e Práticas

Vol. 2



EDUCAÇÃO E ENSINO EM PERSPECTIVA

Metodologias, Inovações e Práticas

Vol. 2





AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES

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

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

1.ed.	Educação e ensino em perspectivas: metodologias, inovações e práticas – Vol. 2 [livro eletrônico] / (Orgs.) João Roberto de Souza-Silva. Rafael Capelari de Oliveira. – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2025, 427p. E-Book. Bibliografia. Acesso em www.editorabagai.com.br ISBN: 978-65-5368-644-1 1. Educação. 2. Metodologias. 3. Inovações. I. Souza-Silva, João Roberto de. II. Oliveira, Rafael Capelari de. CDD 370.7 CDU 37.01
07-2025/60	

Índice para catálogo sistemático:
1. Educação: Práticas; Estudos. 370

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-644-1.10.09.25>

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

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



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



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



contato@editorabagai.com.br

João Roberto de Souza Silva
Rafael Capelari de Oliveira
Organizadores

EDUCAÇÃO E ENSINO EM PERSPECTIVA

Metodologias, Inovações e Práticas

Vol. 2



1.a Edição – Copyright© 2025 dos autores.
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es).
As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

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

APRESENTAÇÃO

É com imensa honra e profunda satisfação que apresentamos esta obra, a qual se configura como um valioso compêndio de reflexões e investigações no vasto e multifacetado campo da educação e suas áreas correlatas. A pertinência deste volume reside na sua capacidade de congregar uma diversidade de temas que, em sua tessitura conjunta, promovem uma visão abrangente e sistêmica do processo de ensino-aprendizagem. Cada capítulo foi meticulosamente elaborado com o mais estrito rigor acadêmico, buscando tanto aprofundar a compreensão das intrincadas inter-relações entre os diferentes domínios do conhecimento quanto questionar as visões compartimentadas e disciplinares da realidade pedagógica.

Destarte, o primeiro capítulo expressa reflexões sobre as diversas infâncias e o processo de ensino-aprendizagem: o reconhecimento das crianças como participantes ativas. Na sequência, o segundo capítulo discorre sobre a importância da utilização da Educação especial inclusiva e o papel das APAES: impactos da PNEEPEI em estados brasileiros. Por sua vez, o terceiro capítulo destaca Alfabetização em foco: dos métodos tradicionais ao letramento crítico. O quarto capítulo, na sequência, aborda Reflexões sobre o ensino de língua portuguesa, e o quinto capítulo descreve o Projeto pedagógico do Dia da Consciência Negra como estratégia didática significativa. Em continuidade, o sexto capítulo apresenta um olhar analítico sobre as tecnologias na escola: a convergência entre inovação e educação na era digital.

No que lhe concerne, o sétimo capítulo enfatiza a contribuição dos jogos digitais para o ensino da matemática no contexto da educação inclusiva. Em seguida, o oitavo capítulo analisa os avanços na avaliação formativa com metodologias ativas: preparando a educação para o século XXI enquanto o nono capítulo destaca a Formação de professores e cultura quilombola: uma experiência de pesquisa-ação na comunidade serra da rajada. Em continuidade, o décimo capítulo apresenta algumas contribuições metodológicas para pesquisa na área do ensino de geografia. Prosseguindo, o décimo primeiro capítulo discorre sobre o perfil socioeconômico e intenções profissionais dos ingressantes no curso de medicina da Universidade Federal da Fronteira Sul nos semestres 2024.2 e 2025.1, enquanto o décimo segundo capítulo aborda a assistência de enfermagem nos cuidados paliativos pediátricos.

Isto posto, o décimo terceiro capítulo oportuniza uma reflexão aprofundada sobre os cuidados e bem-estar na terceira idade: as práticas integrativas como caminho para a promoção da saúde. Já o décimo quarto capítulo analisa o Projeto “Fábrica de Sabonetes” - experiências interdisciplinares de geometria, sustentabilidade e educação financeira. O décimo quinto capítulo, por sua vez, apresenta os desafios e perspectivas na inclusão de alunos com transtornos do neurodesenvolvimento. Em seguimento, o décimo sexto capítulo reflete sobre a personalização do ensino mediado por tecnologia: implicações para a avaliação da aprendizagem. O décimo sétimo capítulo apresenta o legado do mestre: quando o exemplo fala mais alto, e o décimo oitavo capítulo introduz o baobá como raiz de saberes e resistências: implementação da educação das relações étnico-raciais.

Na sequência, o décimo nono capítulo destaca a análise da judicialização da educação especial no Brasil. Sendo assim, o vigésimo capítulo propõe uma reflexão referente a prática pedagógica escolar e a (des)construção da identidade do professor de educação física escolar. Em prosseguimento, o vigésimo primeiro capítulo analisa o mundo do trabalho e a formação do aluno detento do regime semiaberto: uma análise da relação entre o centro de progressão penitenciária e a escola técnica estadual (ETEC) no município de Porto Feliz (SP). O vigésimo segundo capítulo valoriza a produção de vídeo educativo sobre doença renal crônica como estratégia de letramento em saúde no dia mundial do rim 2025. O vigésimo terceiro capítulo, em síntese, enfatiza a formação em psicologia: a simulação enquanto prática pedagógica na disciplina de psicopatologia e o vigésimo quarto capítulo oportuniza uma reflexão acerca da A literatura de galope exigente: em ‘Adeus, cavalo’, de Nuno Ramos.

Dando prosseguimento, o vigésimo quinto capítulo averigua a possibilidade das práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado para estudantes com transtorno de espectro autista (TEA). O vigésimo sexto capítulo aborda a Plataforma de inteligência artificial gratuita Teachy Education como instrumento de apoio à reestruturação das aulas no ensino superior: abordagem por metodologia ativa ‘sala de aula invertida’. O vigésimo sétimo capítulo discute o acesso dos estudantes com deficiência no ensino médio no Brasil. O vigésimo oitavo capítulo apresenta as contribuições das tecnologias assistivas para a inclusão educacional de pessoas surdas. O vigésimo nono capítulo trata de matemática e

identidade por meio de um relato de prática docente em formação a partir da etnomatemática e o trigésimo capítulo apresenta a formação inicial na licenciatura em informática com vivências e aprendizados no PIBID.

Na sequência, a obra se aprofunda na Educação e multidisciplinaridade: convergências entre ensino, tecnologia e motivação no trigésimo primeiro capítulo, e aborda diálogos sobre racismo e violência urbana em sala de aula: ‘Maria’, de Conceição Evaristo no trigésimo segundo capítulo. O trigésimo terceiro capítulo discute currículos cisnormativos: um obstáculo ao acesso à saúde para pessoas trans. O trigésimo quarto capítulo examina a BNCC: origens constitucionais, pilares, avanços, limites e aprendizados internacionais. O penúltimo capítulo apresenta metodologias ativas: estratégias pedagógicas inovadoras para os desafios educacionais do século XXI, e, para finalizar, o trigésimo sexto capítulo traz a avaliação de alunos com autismo na educação inclusiva: estado da arte.

Diante dos capítulos exarados acima, esta coletânea representa um esforço colaborativo e multidisciplinar, essencial para pesquisadores, educadores e estudantes que buscam aprofundar seus conhecimentos e contribuir para a edificação de um cenário educacional mais inclusivo, crítico e inovador. Almejamos que a leitura desta obra inspire novas reflexões e ações transformadoras, fomentando o diálogo e a pesquisa contínua nas diversas frentes aqui minuciosamente abordadas.

Equipe editorial

SUMÁRIO

AS DIVERSAS INFÂNCIAS E O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM: O RECONHECIMENTO DAS CRIANÇAS COMO PARTICIPANTES ATIVAS13

Raquel Aline Zanini | Evelyn Ledur da Silva | Clarice Martins de Souza Batista

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E O PAPEL DAS APAES: IMPACTOS DA PNEEPI EM ESTADOS BRASILEIROS 23

Jamille dos Santos Silva de Lima | Luís André Jacinto | Andrieni Caldas de Paula |

Kerolin Andrion dos Santos

ALFABETIZAÇÃO EM FOCO: DOS MÉTODOS TRADICIONAIS AO LETRAMENTO CRÍTICO 35

Marielena Batista de Souza | Edite Maria Sudbrack

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA49

Elisa Maria Pinheiro de Souza | Waldinett Nascimento Torres Pena

PROJETO PEDAGÓGICO DO DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA SIGNIFICATIVA 61

Alexsandro de Oliveira Silva | Angela David Brito | Andrecksa Viana Oliveira Sampaio

AS TECNOLOGIAS NA ESCOLA: A CONVERGÊNCIA ENTRE INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL 75

Adriana de Paula Carvalho Dias | José Carlos da Silveira Freire

A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS DIGITAIS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....87

Kalimar Ferreira da Silva | Thaís Carolina Pigosso | Adriana Butka Markoski |

Leociléa Aparecida Vieira

AVANÇOS NA AVALIAÇÃO FORMATIVA COM METODOLOGIAS ATIVAS: PREPARANDO A EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI.....99

Anapaula Massinatori Peres

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CULTURA QUILOMBOLA: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-AÇÃO NA COMUNIDADE SERRA DA RAJADA 105

Bruna Rafaela Araujo da Silva | Francisca Camila Mota de Lima |

Rejane Maria de Sousa Campos Oliveira | Antonia Lis de Maria Martins Torres |

Ricardo Nóbrega Lopes | Augusto Guthiere Fialho Arruda | Carlos Klebes Alexandrino

CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS PARA PESQUISA NA ÁREA DO ENSINO DE GEOGRAFIA.....115

Claudionei Lucimar Gengnagel

PERFIL SOCIOECONÔMICO E INTENÇÕES PROFISSIONAIS DOS INGRESSANTES NO CURSO DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL NOS SEMESTRES 2024.2 E 2025.1133

Glícia Rezende Lemos de Almeida | Andressa Schneider Studt | Cintia Canton |
Letícia Carolina de Moraes | Vinícius Civitella | Daiane Rossetto | Graciela Soares Fonsêca

ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM NOS CUIDADOS PEDIÁTRICOS..... 145

Lucas Samuel Ehrhardt | Natalia Bruch Moraes | Tania Maria Ascari | Grasiela Fatima Busnello

CUIDADO E BEM-ESTAR NA TERCEIRA IDADE: AS PRÁTICAS INTEGRATIVAS COMO CAMINHO PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE.....161

Liziane Martins | Débora Schmitt Kavalek | Gean Paulo Gonçalves Santana |
Carlos Rene Fanton | Flávio Silva de Souza Filho

PROJETO “FÁBRICA DE SABONETES” - EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES DE GEOMETRIA, SUSTENTABILIDADE E EDUCAÇÃO FINANCEIRA 169

Angelita Brandi de Oliveira | Edilene Ponce do Amaral

DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO 177

Francisco Albertino Gomes | Rúbia Kátia Azevedo Montenegro |
Alanda Kieve Azevedo Montenegro

A PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIA: IMPLICAÇÕES PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM..... 185

Edinardo Aguiar do Nascimento | Adriana Lima de Jesus | Denise Barbosa da Silva |
Diane Kerlem de Almeida Dourado | Francisco Antonio Motezuma |
Cleuza Assunção Pinto Malheiros | Maria Lucia Rodrigues dos Santos Ivo

O LEGADO DO MESTRE: QUANDO O EXEMPLO FALA MAIS ALTO 199

Erico Tadeu Xavier

O BAOBÁ COMO RAIZ DE SABERES E RESISTÊNCIAS: IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS205

Everton Coelho de Matos | Ronan Moura Franco | Cristiane Ferreira Chagas |
Taiane Acunha Escobar

ANÁLISE DA JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	215
Luís André Jacinto Sandro Gomes dos Santos	

A PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR E A (DES)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR ...229	
José Carlos Xavier Fábio Coelho Pinto	

O MUNDO DO TRABALHO E A FORMAÇÃO DO ALUNO DETENTO DO REGIME SEMIABERTO: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE O CENTRO DE PROGRESSÃO PENITENCIÁRIA E A ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL (ETEC) NO MUNICÍPIO DE PORTO FELIZ (SP).....	241
Walter Castelucci Neto Fernando Silveira Melo Plentz Miranda	

PRODUÇÃO DE VÍDEO EDUCATIVO SOBRE DOENÇA RENAL CRÔNICA COMO ESTRATÉGIA DE LETRAMENTO EM SAÚDE NO DIA MUNDIAL DO RIM 2025	253
Amanda Donizetti Rocha Patrícia Simas de Souza João Paulo Pinheiro Santos	

FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: A SIMULAÇÃO ENQUANTO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA DISCIPLINA DE PSICOPATOLOGIA.....	263
Cristina Sousa Leite Ester Ramise da Silva Jorge Osvaldo de Almeida Pinto Júlia Cadja Santos Luiza Sobral Tavares Coelho Maria Gislayne Oliveira Moraes Francisco Francinete Leite Junior	

A LITERATURA DE GALOPE EXIGENTE: EM <i>ADEUS, CAVALO</i>, DE NUNO RAMOS.....	275
Maria Jodailma Leite	

RELATO DE EXPERIÊNCIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA (TEA)	289
Laís Silva Vogado Renata de Sena Rodrigues Lopes Sulimary Oliveira Gomes	

PLATAFORMA DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GRATUITA <i>TEACHY EDUCATION</i> COMO INSTRUMENTO DE APOIO À REESTRUTURAÇÃO DAS AULAS NO ENSINO SUPERIOR: ABORDAGEM POR METODOLOGIA ATIVA “SALA DE AULA INVERTIDA”	299
Maria Aparecida Bovério	

ACESSO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....313

Maria José da Silva | Jaqueline Daniela Basso

CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE PESSOAS SURDAS: UMA REVISÃO NARRATIVA..... 321

José Carlos Ferreira Sousa | Luís André Jacinto | Ingrid de Souza Costa

MATEMÁTICA E IDENTIDADE: UM RELATO DE PRÁTICA DOCENTE EM FORMAÇÃO A PARTIR DA ETNOMATEMÁTICA 333

Carlos Henrique Garcia de Souza | Alison Veloso da Costa Cunha |

Cleodemir Castelo Branco da Silva | Horlean Mesquita Fonseca | Mayk Bruno de Sousa Ferreira |

Silvestre Abreu Silva | Gilson Bezerra da Cunha | Wemerson Leite Sousa

FORMAÇÃO INICIAL NA LICENCIATURA EM INFORMÁTICA: VIVÊNCIAS E APRENDIZADOS NO PIBID347

Thaizy Nayara de Oliveira Dantas de Paiva | Marcos Antônio de Araújo Silva |

Kleber Kroll de Azevedo Silva

EDUCAÇÃO E MULTIDISCIPLINARIDADE: CONVERGÊNCIAS ENTRE ENSINO, TECNOLOGIA E MOTIVAÇÃO 355

Francisco Rubens Carneiro Oliveira | Francisca Helena Lima de Oliveira |

Francisca Dandara Gomes de Souza | Gardênia Forte Irineu

DIÁLOGOS SOBRE RACISMO E VIOLÊNCIA URBANA EM SALA DE AULA: “MARIA”, DE CONCEIÇÃO EVARISTO.....367

Laura Schmitt Pereira | Dirlei Luciano Benatti | Demétrio Alves Paz

CURRÍCULOS CISNORMATIVOS: UM OBSTÁCULO AO ACESSO À SAÚDE PARA PESSOAS TRANS.....377

Kamila Karen Leite Nobre | Francisco Francinete Leite Júnior | Jaquelane da Silva Machado

BNCC: ORIGENS CONSTITUCIONAIS, PILARES, AVANÇOS, LIMITES E APRENDIZADOS INTERNACIONAIS.....387

Cleber Ferreira Sena | Arminda Ursula Pereira Baqueiro

METODOLOGIAS ATIVAS: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS PARA OS DESAFIOS EDUCACIONAIS DO SÉCULO XXI.....399

Anapaula Massinatori Peres

AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTADO DA ARTE411
Albert Pereira Melo De Souza | Pollyanna Karen De Sousa As | Jamille dos Santos Silva de Lima |
Luís André Jacinto | Terezinha de Jesus Rosa Lopes | Romário Matias Alves |
Juliano dos Santos Trindade

SOBRE A CAPA DO LIVRO423

SOBRE O ORGANIZADOR 424

ÍNDICE REMISSIVO425

AS DIVERSAS INFÂNCIAS E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: O RECONHECIMENTO DAS CRIANÇAS COMO PARTICIPANTES ATIVAS

Raquel Aline Zanini¹

Evellyn Ledur da Silva²

Clarice Martins de Souza Batista³

INTRODUÇÃO

Historicamente, a pedagogia colocou as crianças na condição de receptáculos da moral, dos conhecimentos e com vistas ao vir-a-ser adulto, ignorando suas possibilidades e inovações no tempo da infância. Confunde-se a responsabilidade do adulto em relação às crianças com tomar a frente e agir no lugar delas, silenciando-as e deixando de reconhecê-las como atores sociais. As crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir. As crianças são ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais. Trata-se de inverter a proposição clássica, não de discutir sobre o que produzem a escola, a família ou o Estado, mas de indagar sobre o que a criança cria na intersecção de suas instâncias de socialização (Sirota, 2001).

Reconhecer que a criança também cria, que ela tem agência sobre o mundo social, e que tem envolvimento ativo não apenas na vida familiar, mas na cultura, na economia, na política e, principalmente, na educação, não significa torná-las totalmente independentes, a agência infantil não é um “fator *tout court* de emancipação social da criança” (Marchi, 2010, p. 189), mas sim significa estar atento e buscar compreender o lugar e as possibilidades de ação social das crianças.

¹Doutora em Educação (UFPR). Pesquisadora das infâncias. CV: <http://lattes.cnpq.br/3231872917405365>

²Doutora em Educação (UFPR). Professora (UniOpet). CV: <http://lattes.cnpq.br/9903574733931258>

³Doutora em Educação (UFPR). CV: <http://lattes.cnpq.br/8297546771943363>

Quando falamos da importância do reconhecimento das crianças como participantes ativas do processo de aprendizagem no espaço escolar, nos referimos a um processo de descentramento do olhar do adulto em direção ao acolhimento e escuta do que as crianças-estudantes também têm a dizer sobre o processo de escolarização. Nesse sentido sua participação deve ser oportunizada tanto na definição dos objetivos educacionais quanto na constituição dos currículos, principalmente em relação a movimentos que oscilam “entre reduzir as crianças e os adolescentes às mercadorias treináveis para a empregabilidade ou reconhecê-los como sujeitos de direitos” (Arroyo, 2013, p. 181).

Esse reconhecimento proporciona um ganho, alçando a escola a um novo patamar de qualidade que “se mede pelos avanços em sua configuração como espaço público de garantia de direitos” (Arroyo, 2013, p. 181), direitos estes que passam também pela garantia de que as vozes das crianças-estudantes sejam ouvidas e sejam contempladas na constituição de um processo educacional.

Nesse sentido, com base na pesquisa realizada com 80 crianças-estudantes do 6º, 7º e 8º anos do ensino fundamental, partilhamos considerações e contribuições trazidas por elas a partir das relações estabelecidas com seus pares, com seus professores e professoras, bem como com o conhecimento e o processo de ensino-aprendizagem.

A EDUCAÇÃO E AS INFÂNCIAS - COMPREENDENDO A CONSTRUÇÃO DESSA RELAÇÃO

Nada mais arrogante do que tentar dizer, com nossas palavras de adulto, o que é uma criança. Porém, não há nada mais difícil do que olhar uma criança. Nada mais difícil do que olhar com olhos de criança. Nada mais difícil do que sustentar o olhar de uma criança. Nada mais difícil do que estar à altura desse olhar. Nada mais difícil do que encarar esse olhar. Teixeira, Larossa e Lopes (2006)

Nosso grande desafio, ao nos propormos observar e ouvir as crianças, é estar à altura e encarar o olhar que elas também nos dirigem, pois essa relação não é unidirecional, mas reforça o movimento dialético e

dialógico que se estabelece. As crianças devem ser compreendidas como participantes ativas — inclusive no processo de ensino-aprendizagem — e como produtoras de conhecimento, reconhecendo-se as dimensões política, ética e estética da aprendizagem, de modo a “garantir às crianças a realização de sua infância” (Benjamin, 2009, p. 118).

Benjamin (2009) chega a essa constatação ao conhecer a prática desenvolvida pela atriz e dramaturga letã Asja Lacis (1891–1979) com crianças russas, pois eram postas em contato com seus pares e resolviam tensões conjuntamente, o que proporcionava a elas um contexto formativo e não uma formação sob um ideário que lhes impõe a “decoreba” e a reprodução de ideias e modos de ser e estar.

Há aqui uma evidência histórica de herança da pedagogia moderna que, vinculada à psicologia, marca a infância como uma fase de “não prontidão cognitiva”, mas, o que se ignora ao se basear apenas no aspecto cognitivo é que as especificidades históricas e sociais das crianças também compõem seu processo de desenvolvimento formativo, que são ignorados por testes que focam apenas no desenvolvimento cognitivo, privilegiando uma racionalidade abstrata e formal.

Walter Benjamin (2009) estava atento à espontaneidade criativa das crianças que o processo de escolarização, pautado sob a perspectiva cognitiva, destroi para garantir a manutenção do *status quo*. Seu pensamento corrobora para o rompimento com a concepção cognitivista, criticando a infantilização das crianças e endossando que no processo formativo elas devem ser reconhecidas como detentores e produtores de conhecimentos a serem partilhados e identificados pelos adultos.

Assim, a escola, enquanto espaço cujo objetivo é o ensino e a aprendizagem, deve compreender os conteúdos como objeto de estudo e não apenas como meios para desenvolver habilidades (Saviani, 2015), possibilitando aos sujeitos seu desenvolvimento cognitivo, ético e estético.

Foi nessa perspectiva que as crianças participantes da pesquisa nos ensinaram a olhar, revelando que desejam participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando refletir sobre elementos fundamentais, tais como: o reconhecimento da infância como um tempo potente; a centralidade da ação dialógica entre pares (intrageneracional) e

entre gerações (intergeracional); reconhecendo o cotidiano como lugar onde a criança pensa, fala e elabora.

A CRIANÇA COMO PRODUTORA DE CONHECIMENTO E AGENTE DA APRENDIZAGEM: A INFÂNCIA COMO UM TEMPO POTENTE

Raquel: E me diz uma coisa: criança filosofa?

Martina: Sim! E, principalmente, as mais curiosas!

Ao serem interpeladas, as crianças-estudantes deixam evidente que não consideram a filosofia um conhecimento estranho à infância. Pelo contrário, veem-na como parte constitutiva do ser e estar no mundo, e por isso indicam que, especialmente as crianças “mais curiosas”, filosofam. Elas transpõem o fazer filosófico baseado exclusivamente na disciplina e no rigor científico, sem, no entanto, negligenciá-los, mas acessando através da atitude filosófica diante do cotidiano.

Ao serem questionadas sobre considerarem a escola um espaço filosófico, a fim de compreender qual a relação que as crianças-estudantes estabelecem com ela:

Mário: Se você é uma pessoa dedicada e entende esse lado filosófico da escola, com certeza, né?! Porque qualquer coisa pode ser filosoficamente pensada...

Luigi: Não necessariamente ser uma pessoa dedicada, né?! [...] então a pessoa pode criar uma coisa e **ter uma maneira de pensar** sobre aquilo e também não só uma maneira de pensar, **aprender também** [...]

Levi: É, eu acho que a escola é um espaço filosófico, não só porque tem disciplinas que a gente aprende filosofia [...], mas a gente aprende, a gente pensa em relação algumas coisas que a gente não pensaria no nosso dia a dia [...]

É interessante observar como as crianças-estudantes reforçam a escola como um espaço que fomenta a curiosidade, o questionamento e o desejo de aprender. Elas exemplificam que, ao longo do processo, passam a querer saber mais e a pensar sobre questões que normalmente não considerariam em seu cotidiano. Trata-se, portanto, de um movimento

de rompimento com o senso comum e de ampliação de horizontes — algo que não exige, necessariamente, que a pessoa seja “dedicada” no sentido tradicional, mas que emerge do próprio dinamismo do processo de ensino-aprendizagem, o qual favorece a construção de uma “maneira de pensar” e de “aprender também”.

A AÇÃO DIALÓGICA E AS RELAÇÕES INTERGERACIONAIS E INTRAGERACIONAIS

Com relação às questões geracionais, um dos maiores desafios encontra-se no campo epistemológico, de reconhecimento da produção cultural das crianças. Em especial, de um processo educacional que lhes reconheça enquanto atores sociais e lhes possibilitem ter agência em relação à sua aprendizagem e ao processo de ensino. Por isso, aqui apresentamos dois aspectos que durante a pesquisa foram enfatizados pelas crianças-estudantes: a importância dos/as docentes no processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva dialógica e alteritária; e, a escuta e troca entre pares nos distintos contextos, inclusive o escolar.

As crianças-estudantes expressam com bastante precisão em suas falas a complexidade das relações intergeracionais e, no transcorrer das observações e conversas, comprovaram que há professores e professoras que as tratam de modo diferente, possibilitando perceberem-se como produtoras de cultura e conhecimento e tendo agência no processo de aprendizagem. No entanto isso ocorre apenas quando estão em contato com adultos que se dispõe a ouvi-las.

Levi: Eu sempre falo que, é, quando uma criança tá certa, o adulto não quer aceitar que essa criança tá certa! Eu, às vezes ouço isso que é pra falar a verdade e **essa verdade é a mesma verdade que os adultos não querem aceitar**, porque, é, os adultos acham que eles [Faz uma pausa. Procurando palavras], os adultos acham que eles: **“Ah, eu já vivi mais, então eu sei mais eu sou melhor do que essa criança!”**, só que não é verdade, por exemplo, se um adulto fala uma barbaridade e aí a criança corrige ele, o adulto acha que tá certo, mas só porque a pessoa é uma criança não que a pessoa não está certa. **Então os adultos não gostam de ver que as**

crianças estão sendo melhores que eles, eles sempre querem ser melhores.

Luciano: Eles se acham superiores que as crianças e eles querem ensinar para as crianças, **mas às vezes as crianças ensinam pros adultos e eles não aceitam.** Que as crianças ensinam para os adultos, eles não aceitam!

Esse diálogo nos apresenta elementos que alertam para a complexidade do *estar em relação* e abre espaço para uma discussão com o grupo no qual passam a expor a compreensão de que “os adultos não querem aceitar”, “só porque a pessoa é uma criança” e que, silenciar as crianças é uma forma de não terem que ouvir a verdade “que não querem aceitar” e, sob o argumento da experiência, interrompem o diálogo: “Sou melhor do que essa criança”, tal e qual Benjamin (2012) indicava em seu texto *Experiência*.

O argumento de autoridade pela experiência, serve para o adulto como um escudo, uma proteção em relação àquilo que não quer mais acessar, como expõe Levi o que a criança fala, essa verdade é “a mesma verdade que os adultos não querem aceitar” e, do mesmo modo, não aceitam que as crianças também ensinem, num processo de negação da produção de cultura e conhecimento das crianças.

Quando colocam que “as crianças estão sendo melhores que eles, eles sempre querem ser melhores” e “se acham superiores” demonstram que percebem as ações sistemáticas de silenciamento e controle, assim como os constrangimentos da estrutura social (Sarmiento, 2011).

“SE NÃO FOSSE OS PROFESSORES, ALGUÉM NOS ENSINANDO, A GENTE NÃO IA QUERER PENSAR NADA”: O PAPEL DO CENTE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

As professoras e professores e seu papel no espaço escolar foram muito valorizados durante as entrevistas e conversas,

Emilly: [...] o professor fez a gente, pelo menos eu, **ele fez a entender que isso está relacionado na aula dele** porque tipo ele explica bastante eu acho que isso ajuda, isso ajuda porque ele fala: “Ah, tipo, vocês viram o que aconteceu no massacre...”.

Emilly: É, ele que mostrou que relacionaram com um negro instantaneamente e tipo eu acho que isso ajuda bastante também, ...

Larissa: É eu acho que **a forma como ele fala e traz a reflexão, mas uma reflexão tipo, uma reflexão que você pensa mesmo, uma reflexão que parece que você se coloca no lugar.**

Tanto ensinando algum conteúdo, conceito, quanto propondo atividades mais práticas e de criação, os professores e professoras participantes da pesquisa instigaram as crianças-estudantes, envolvendo-as no processo. Em especial nesse aspecto, pensar a importância da mediação docente e seu papel como aquele que ouve, provoca, relaciona com o cotidiano e não apenas apresenta, ensina, expõe, é fundamental para as crianças-estudantes.

A criança como produtora de conhecimento e agente do seu processo de aprendizagem: a infância como um tempo potente

Mário: Eu acho que a pior situação é você sentir que o **professor acha que o aluno é um robô** que só, tipo, **não tem vida fora da escola.** Isso que eu penso, **não todos os professores, claro,** mas tem alguns professores que realmente pensam que a gente não tem outra vida além da escola e tem que fazer só o que eles realmente mandam.

Aurora: E às vezes eu acho que **a gente se sente como um robô, porque a gente só é analisado pelos números** [...] eu tirei várias ocorrências porque eu não consegui fazer a tarefa, porque tá muito complicado em casa, eu fui mal na prova porque não deu tempo de estudar e daí minha média ficou 5,5 [...] **é, às vezes a gente se sente como uns robôs porque a gente é analisado como números, não como pessoas mesmo.**

Essa valorização da lógica de um tempo produtivo, cronometrado, com foco em rendimentos, promove o cerceamento do tempo que o pensar e o criar exigem, uma questão que ao ser percebida pelas crianças-estudantes gera conflitos, mas depois inicia-se um processo de acomodação ao sistema imposto. Inicialmente, as crianças-estudantes vão refletindo e problematizando, de modo que indicam as contradições do discurso educacional ao exporem que são tratadas apenas como “números”, como

“robôs” que precisam executar tarefas sem um tempo adequado e nem mesmo um tratamento “mais humano”, mas elas mesmas evidenciam que vão sendo vencidas e obrigadas a se submeter a essa lógica.

Alertam que se ignora o fato delas também terem uma vida pessoal para além do espaço escolar e suas tarefas, de modo que ela interfere na sua aprendizagem e no seu desempenho; os ditos e não-ditos pelas crianças-estudantes nos possibilitam perceber as situações de desencantamento com a escola e os modos que buscam para burlar esse processo desgastante, como quando indicam que passam a resposta uns aos outros ou utilizam o ChatGPT para fazer tarefas.

Importante ressaltar que há um desejo genuíno nas crianças-estudantes por um espaço de troca e construção conjunta no contexto escolar e também por serem reconhecidas como participantes ativas do processo de aprendizagem e produtoras de conhecimento, ultrapassando o mero exercício do “ofício de aluno” (Marchi, 2010) pré-definido pelos adultos.

Como destaca Larrosa (2017, p. 230-231),

Não obstante, e ao mesmo tempo, a infância é um outro: aquilo que sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, **questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento.** Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar uma inquietação, esse questionamento e esse vazio. É insistir uma vez mais: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua.

Assim, quando as crianças encontram nos seus professores e professoras parceiros para defender seu processo formativo, com todas as dificuldades do cotidiano (tempos e espaços institucionais), passam a reconhecer-se como produtoras de conhecimento, como atores sociais e percebem-se como participantes ativas do processo de aprendizagem, somando forças no espaço escolar e instituindo conjuntamente um currículo real, que é afetado pelo oficial.

CONCLUSÕES

A categoria analisada nesta comunicação, derivada da pesquisa de doutoramento, possibilita perceber que tanto nas práticas quanto nas produções das crianças-estudantes elas vão reivindicando que o processo de ensino e aprendizagem precisa estar ancorado nelas enquanto *crianças-estudantes*, mais do que apenas nas normatizações (currículos, avaliações de larga escala, projetos governamentais), pois não é o ofício de aluno, “enquanto aprendizagem das regras do jogo escolar” (Marchi, 2010), que deve ter centralidade no espaço escolar, mas sim a aprendizagem ética, estética e epistemologicamente comprometida com o tempo da infância, que contribui, no processo de ensino e aprendizagem, com o reconhecimento delas enquanto atores sociais que tem participação ativa, sendo também produtores de conhecimento e cultura.

Nesse sentido que precisamos, desfazer o cercado que mantém as crianças-estudantes e suas infâncias tuteladas sob o controle dos adultos (Montes, 1991), reconhecendo-as como co-partícipes do processo o que torna possível uma outra perspectiva educacional. Elementos estes que evidenciam a riqueza da pesquisa realizada e as múltiplas possibilidades ao colocar-se na condição de pesquisar *com* as crianças e ouvi-las de modo atento e autêntico.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. Currículo território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Editora 34, 2009.
- BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. Ed. (Obras Escolhidas, v. 1). São Paulo: Brasiliense, 2012.
- FREITAS, L. C. et al. Avaliação educacional: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MARCHI, R. C. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. Revista Portuguesa de Educação, v. 23, n. 1, p. 183-202, 2010. Disponível em: <<https://is.gd/DNkuIN>>. Acesso em: mar. 2025.
- MONTES, G. O cercado da infância. São Paulo: Livros do Tatu, 1991.

SARMENTO, M. J. A Reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 6, n. 3, p. 581-602, 2011. Disponível em: <<https://is.gd/WJ1RHT>>. Acesso em: mar. 2025.

TEIXEIRA, I.; LARROSA, J.; LOPES, J. *A Infância vai ao cinema*. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Nota: estes resultados da pesquisa foram apresentados no XIII Seminário Internacional de Educação de Pinhais (2025) sob o título “Infância e educação: as crianças como participantes ativas no processo de ensino-aprendizagem”.

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E O PAPEL DAS APAES: IMPACTOS DA PNEEPEI EM ESTADOS BRASILEIROS

Jamille dos Santos Silva de Lima¹

Luís André Jacinto²

Andrieni Caldas de Paula³

Kerolin Andrión dos Santos⁴

INTRODUÇÃO

A discussão em torno da educação especial inclusiva no Brasil adquiriu centralidade no debate educacional contemporâneo a partir da instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em 2008, que se apresenta como marco regulatório fundamental na redefinição do atendimento às pessoas com deficiência. Diferentemente das concepções anteriores, fortemente associadas ao paradigma da integração e à manutenção de instituições segregadas, a PNEEPEI orienta-se pelo princípio da inclusão plena em classes comuns do ensino regular, assegurando o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem no interior da escola comum, ao mesmo tempo em que prevê a oferta do atendimento educacional especializado em caráter complementar e não substitutivo. Nesse novo arranjo, o papel desempenhado historicamente pelas instituições filantrópicas, em especial as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), que ao longo de décadas ocuparam lugar de protagonismo no cuidado, na escolarização e na proteção social de pessoas com deficiência, passou a ser tensionado, produzindo debates intensos entre defensores da escola inclusiva como locus privilegiado da cidadania e setores que ainda atribuem às APAEs a função indispensável de suprir lacunas estruturais e pedagógicas da rede pública.

É nesse cenário de disputas conceituais, políticas e práticas que emerge a presente investigação, cujo problema de pesquisa pode ser assim

¹ Especialização em Neuroaprendizagem (ISEPRO). CV: <http://lattes.cnpq.br/2931565943588930>

² Especialização em Direito Civil e Processual Civil (FAVENI). CV: <https://is.gd/myfDGD>

³ Mestrado em Educação Inclusiva (UEPG). CV: <http://lattes.cnpq.br/8839170046979285>.

⁴ Mestrado em Educação Inclusiva (UEPG). CV: <https://lattes.cnpq.br/0053055780833715>

formulado: quais são os reflexos da PNEEPEI na atuação das APAEs em diferentes estados brasileiros, considerando as especificidades locais de implementação da política e as respostas institucionais mobilizadas por essas associações? Tal indagação orienta-se pela necessidade de compreender não apenas os impactos formais da política no campo normativo, mas sobretudo as transformações cotidianas operadas no interior das APAEs, seja em seus projetos pedagógicos, em suas formas de gestão e financiamento, ou em suas relações com as redes públicas de ensino.

O objetivo geral do estudo consiste em analisar os impactos da PNEEPEI sobre o papel das APAEs no processo de consolidação da educação especial inclusiva em estados brasileiros, tomando como horizonte a articulação entre normativas nacionais, contextos regionais e práticas institucionais. De maneira correlata, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: examinar como as APAEs vêm reconfigurando suas práticas pedagógicas diante das exigências da política de inclusão; identificar, a partir de experiências estaduais, as convergências e divergências na implementação da PNEEPEI e seus efeitos sobre a atuação das associações; discutir as tensões entre a defesa da escola comum como espaço inclusivo e a manutenção das APAEs como instituições especializadas; e, por fim, avaliar em que medida tais associações contribuem ou limitam a efetivação do direito à educação inclusiva em sua dimensão universal.

A metodologia proposta ancora-se em uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise documental e bibliográfica, tomando como corpus tanto os textos normativos que instituem e regulamentam a PNEEPEI quanto os relatórios de acompanhamento e avaliação de políticas educacionais em estados brasileiros, além de estudos acadêmicos recentes sobre a educação especial e a função das instituições filantrópicas nesse processo. Pretende-se, ainda, realizar uma análise comparativa entre experiências estaduais, selecionadas por critérios de representatividade regional e disponibilidade de dados, de modo a apreender a diversidade de respostas das APAEs às transformações provocadas pela política nacional.

A justificativa da pesquisa encontra respaldo na urgência de aprofundar a compreensão sobre a relação entre a política de inclusão escolar e o papel desempenhado pelas APAEs no Brasil, na medida em que estas permanecem como atores sociais de grande relevância, especialmente em municípios com baixa capacidade de oferta de serviços educacionais

especializados. A investigação torna-se necessária porque evidencia as contradições que atravessam a implementação da PNEEPEI, problematiza a coexistência de modelos de atendimento distintos e contribui para qualificar o debate acadêmico e político em torno da efetivação do direito à educação inclusiva, inscrito no marco dos direitos humanos e da justiça social. Ao refletir sobre os reflexos da política nacional na atuação das APAEs, o estudo pretende oferecer elementos críticos para a formulação de políticas públicas mais equitativas e consistentes, capazes de articular a universalidade do direito à educação com a diversidade de contextos e demandas que compõem o cenário educacional brasileiro.

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO BRASIL: FUNDAMENTOS, POLÍTICAS E DEBATES

A configuração da educação especial inclusiva no Brasil envolve uma trajetória marcada por disputas conceituais, jurídicas e políticas em torno da definição de quem é o público atendido, de quais são os espaços destinados ao processo de escolarização e de como se articulam os serviços especializados diante do princípio da universalidade do direito à educação. O debate sobre fundamentos se intensifica a partir da década de 2000, quando políticas federais assumiram a inclusão como eixo normativo estruturante e definiram diretrizes específicas, entre elas a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Esse documento delimitou parâmetros que reafirmaram a matrícula em classes comuns como direito do estudante público da educação especial, ao mesmo tempo em que estabeleceram o Atendimento Educacional Especializado em caráter complementar e suplementar, gerando uma inflexão na organização do campo. Kassar (2022) analisa que a PNEEPEI deve ser compreendida dentro de um movimento mais amplo de disputas, em que se confrontam projetos que sustentam a escola inclusiva e propostas que buscam preservar instituições e classes especiais, revelando que a política não constitui uma ruptura linear, mas sim um processo marcado por tensões e revisões constantes.

O campo acadêmico da educação especial consolidou-se no Brasil como espaço de produção de conhecimentos em diálogo com as transformações legais e institucionais. Casagrande (2021) destaca que a constituição desse campo depende de múltiplas fontes, que vão das políticas educacionais

aos estudos psicológicos e sociológicos, demonstrando que as práticas escolares se organizam a partir de saberes heterogêneos. Ao analisar a produção científica de 2010 a 2020, Ribeiro, Silva e Martinez (2021) observam que os trabalhos sobre a PNEEPEI apontam uma pluralidade de perspectivas: de um lado, há estudos que destacam a expansão de matrículas no ensino comum e a institucionalização de salas de recursos multifuncionais; de outro, persistem análises que problematizam a permanência de práticas segregadas e o fortalecimento de instituições filantrópicas que se readequam formalmente, mas mantêm lógicas de atendimento paralelas ao sistema regular. A consolidação desse campo científico, conforme Casagrande e Mainardes (2021), mostra que a educação especial deve ser entendida como arena de disputas políticas e acadêmicas, em que diferentes atores – pesquisadores, gestores, professores e famílias – atuam na definição de sentidos para a inclusão.

As políticas educacionais federais têm desempenhado papel determinante na configuração da educação especial inclusiva, ao estabelecerem programas, normativas e financiamentos voltados para a estruturação de serviços de apoio às redes de ensino. Carvalho Rodrigues (2025) observa que tais políticas evidenciam a tensão entre a diretriz de universalização da matrícula em escolas comuns e a manutenção de subsídios a instituições privadas de educação especial, sobretudo após a edição do Decreto nº 7.611/2011, que reintegrou entidades como as APAEs ao financiamento federal. Essa ambiguidade demonstra que a inclusão escolar no Brasil não pode ser analisada apenas pelo prisma do discurso normativo, mas deve considerar as condições concretas de implementação e as pressões exercidas por atores sociais organizados. Landim e Rebelo (2023), ao discutirem o Decreto nº 10.502/2020, ressaltam que o campo da educação especial é permeado por mudanças legais que alteram a distribuição de responsabilidades entre Estado e sociedade civil, situando o debate em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, em que a escolarização de pessoas com deficiência é entendida em articulação com políticas de saúde, assistência social e trabalho.

A dimensão internacional também exerce influência sobre a formulação da política brasileira. Araújo (2023) aponta que documentos e recomendações de organismos multilaterais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e relatórios da UNESCO, têm pautado a incorporação de princípios inclusivos nas legislações nacionais, mas de modo que cada país reinterpreta essas diretrizes conforme seus contextos internos.

No caso brasileiro, a recepção dessas orientações resultou em um arcabouço normativo que, ao mesmo tempo em que afirma a inclusão como princípio, admite arranjos institucionais híbridos, nos quais coexistem classes comuns inclusivas, salas de recursos multifuncionais e instituições especializadas. Ziliotto (2023) complementa esse panorama ao discutir os fundamentos psicológicos e biológicos que sustentam a educação inclusiva, argumentando que as concepções de deficiência, aprendizagem e desenvolvimento influenciam diretamente as políticas e práticas escolares, definindo a forma como os sistemas educacionais reconhecem e respondem às diferenças.

A análise do percurso da educação especial inclusiva no Brasil revela, portanto, um processo caracterizado pela presença simultânea de avanços normativos, resistências institucionais e tensões acadêmicas. As políticas federais introduziram mecanismos que ampliaram o acesso de estudantes com deficiência às escolas regulares, mas também mantiveram espaços de negociação com instituições especializadas. O campo científico produziu um corpo de estudos que interpreta esse processo a partir de múltiplas chaves analíticas, ora enfatizando conquistas relacionadas à matrícula e ao direito à educação, ora apontando os limites decorrentes da persistência de práticas segregadas. O diálogo com orientações internacionais reforçou a centralidade do princípio da inclusão, mas a realidade brasileira expressa formas particulares de operacionalização, nas quais se entrecruzam legislações, disputas políticas e saberes disciplinares. Essa configuração indica que a educação especial inclusiva no Brasil deve ser compreendida não como política linear ou homogênea, mas como espaço de contínua negociação entre marcos legais, instituições escolares e produções acadêmicas, em que a tensão entre inclusão e segregação segue estruturando o debate.

A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PNEEPI): DIRETRIZES, AVANÇOS E CONTROVÉRSIAS

A formulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), em 2008, representou um movimento normativo que reorientou a estrutura da educação especial no Brasil, deslocando o paradigma da integração escolar para o da inclusão, a partir da afirmação do direito à matrícula de estudantes público-alvo da

educação especial em classes comuns do ensino regular e da instituição do Atendimento Educacional Especializado em caráter complementar e suplementar. Esse marco produziu uma inflexão nas formas de organização dos sistemas de ensino e na atuação das instituições voltadas a esse público, mas, ao mesmo tempo, abriu espaço para controvérsias que se manifestaram em diferentes arenas políticas e acadêmicas. Horta e Torres (2023) analisam comparativamente a PNEEPEI de 2008 e a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 2020, mostrando que, embora ambas reivindiquem a ampliação de oportunidades educacionais, a primeira se fundamenta na universalidade da escola comum como espaço de socialização e aprendizagem, enquanto a segunda recupera a ênfase em instituições e classes especializadas, indicando a persistência de disputas históricas em torno do locus da educação de pessoas com deficiência.

A leitura dos desdobramentos da PNEEPEI evidencia que o seu processo de implementação esteve permeado por tensões entre diretrizes normativas e condições reais das redes de ensino. Ribeiro e Silva (2023) argumentam que a atualização da política ao longo dos anos demonstra a presença de consensos em torno da importância da inclusão, mas também expõe conflitos sobre os modos de operacionalizá-la, especialmente quando se trata de definir responsabilidades de financiamento, formação de professores e parcerias com instituições filantrópicas. As diretrizes da política de 2008, ao priorizarem a escola regular e atribuírem ao AEE o caráter de suporte pedagógico e não substitutivo, tensionaram práticas históricas centradas em escolas especiais. Contudo, em diversos estados, a concretização dessas orientações foi parcial, seja pela falta de estrutura das redes regulares, seja pela resistência de setores sociais que reivindicam o papel das instituições especializadas. Essa dinâmica reflete a complexidade de uma política que, mesmo afirmando princípios inclusivos, não conseguiu eliminar a coexistência de modelos de atendimento distintos.

As controvérsias em torno da PNEEPEI ganharam novo fôlego com a publicação do Decreto nº 10.502, em 2020, que instituiu uma política de educação especial sob novas bases, considerada por muitos pesquisadores como um retrocesso em relação às diretrizes de 2008. Cavalcante (2023) denomina essa reformulação de “a nova velha política”, ressaltando que ela distorce princípios da inclusão ao legitimar novamente a centralidade de escolas e classes especiais como alternativas de escolarização, sob o argumento da necessidade de atender às especificidades dos estudantes. Esse reposicio-

namento recoloca em pauta uma concepção que havia sido relativizada pela PNEEPEI, sugerindo que o processo de consolidação da educação inclusiva no Brasil permanece instável e sujeito a reinterpretções de acordo com os projetos políticos em disputa. Essa oscilação normativa indica que as políticas educacionais no campo da educação especial são marcadas por movimentos de avanço e retrocesso, nos quais se expressam interesses de grupos sociais, associações de pais, instituições filantrópicas e órgãos governamentais.

Ao examinar as contradições da trajetória recente, Santos, Neta e Anache (2023) afirmam que as políticas de educação especial no Brasil se caracterizam por ameaças, contradições e descontinuidades, que podem ser observadas tanto na implementação da PNEEPEI de 2008 quanto na formulação da política de 2020. Para os autores, as mudanças legislativas revelam uma disputa pelo sentido da inclusão: de um lado, consolidou-se um discurso que busca efetivar o direito universal à educação em escolas regulares; de outro, persistem forças que defendem a manutenção de um sistema paralelo, baseado em escolas e classes especiais, sustentado por redes filantrópicas e por interesses políticos locais. Esse embate mostra que a política educacional não é um campo estático, mas um território em que se confrontam concepções distintas de deficiência, cidadania e direito à educação.

A análise das diretrizes, avanços e controvérsias da PNEEPEI, portanto, revela que a política de 2008 se constituiu como marco de afirmação da perspectiva inclusiva, mas sua efetividade esteve condicionada a disputas permanentes sobre os rumos da educação especial no Brasil. As contradições entre a defesa da universalização da escola comum e a manutenção de instituições especializadas indicam que a inclusão não se consolidou como consenso, mas como processo em constante negociação. O surgimento da política de 2020 demonstra que o campo segue atravessado por diferentes projetos, que ora avançam em direção à inclusão, ora retomam concepções anteriores de segregação escolar, evidenciando que as políticas de educação especial no país devem ser analisadas à luz de sua historicidade e das disputas sociais que lhes conferem forma e significado.

IMPACTOS DA PNEEPEI NAS APAES: ANÁLISES E EXPERIÊNCIAS ESTADUAIS

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída em 2008, foi concebida para assegurar o

direito à escolarização dos alunos com deficiência no ensino comum. Nesse novo quadro, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) – que historicamente atuaram como instituições filantrópicas apoiadas pelo Estado para atender crianças e jovens com necessidades especiais – foram compelidas a repensar seu papel no sistema educacional. Conforme observam Israel e Borges (2025), com a implantação da PNEEPEI as APAEs “foram provocadas a rever seu papel” diante da ênfase na inclusão nas escolas regulares (Israel e Borges, 2025). Esse movimento resultou no fechamento ou na reestruturação de muitas escolas especiais mantidas pelas APAEs, ao mesmo tempo em que fomentou debates intensos sobre a função dessas instituições no atendimento ao público alvo da educação especial (Israel e Borges, 2025).

Em termos normativos, a PNEEPEI reafirmou a educação especial como uma modalidade de ensino transversal a todas as etapas e modalidades, orientada pela oferta de serviços e recursos complementares no contexto escolar comum. O texto oficial da política estabelece que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser realizado prioritariamente em salas de recursos multifuncionais nas escolas regulares, rompendo com a concepção de educação especial como proposta pedagógica substitutiva (Rafante et al., 2019). Inicialmente, o Decreto nº 6.571/2008 restringiu o financiamento federal às redes públicas, excluindo as entidades privadas especializadas (como as APAEs), o que gerou tensionamentos no campo educacional. Em 2011, contudo, o Decreto nº 7.611 restabeleceu parte do apoio financeiro da União às instituições privadas de educação especial, mantendo-as na função de complementar e suplementar a oferta comum (Rafante et al., 2019). Esses ajustes normativos refletem as contradições de uma política que, ao mesmo tempo em que proclama a inclusão plena, precisou negociar com a realidade das estruturas institucionais já consolidadas.

No âmbito das práticas pedagógicas, a PNEEPEI provocou alterações significativas na forma de atuação das APAEs. A exigência de matrícula obrigatória de alunos com deficiência em classes comuns estimulou a incorporação de currículos e metodologias alinhadas às diretrizes inclusivas. Por exemplo, foi documentado que, em Minas Gerais, a proposta curricular inicial da educação de jovens e adultos (EJA) nas APAEs enfatizava oficinas laborais voltadas à formação para o trabalho e inserção social da pessoa com deficiência (Israel, 2023). Contudo, entrevistas recentes indicam que essa ênfase foi abandonada: a própria Federação das APAEs de Minas

Gerais (FEAPAES/MG) passou a reconhecer que tais oficinas deixaram de ser recomendadas na proposta de EJA das APAEs (Israel, 2023). Esse exemplo ilustra como as APAEs mineiras gradualmente realinharam suas atividades pedagógicas às orientações inclusivas. Por outro lado, em algumas redes estaduais ainda persistem práticas educacionais segregadas dentro das APAEs. Dados do Censo Escolar apontam aumento de matrículas de alunos com deficiência no ensino regular, mas registram também expansão das turmas exclusivas nas escolas especiais – em grande parte mantidas por entidades privadas (Rafante et al., 2019). Em suma, embora se verifiquem avanços na inclusão escolar (crescimento das matrículas em classes comuns), as APAEs e instituições filantrópicas seguiram ofertando serviços especializados em paralelo, o que indica a permanência de um “sistema paralelo” de educação especial (Rafante et al., 2019).

No plano organizacional, a apropriação da PNEEPEI pelas APAEs variou segundo cada estado. Estudos comparativos demonstram que as redes de APAEs em Minas Gerais e no Paraná responderam de modos distintos à política inclusiva (Israel e Borges, 2025). Em Minas Gerais, a federação estadual e as APAEs articuladas ao Conselho de Educação passaram a reestruturar suas escolas, adaptando infraestruturas e concepções pedagógicas para incorporar os conceitos de inclusão. Por exemplo, as diretrizes estaduais passaram a orientar que o AEE seja oferecido em salas de recursos conectadas às escolas comuns, e as próprias APAEs mineiras têm incentivado a participação de seus alunos em salas regulares como medida de inclusão efetiva. Já no Paraná, nota-se que as APAEs mantiveram-se em grande parte alheias aos avanços da PNEEPEI, preservando em muitas unidades o modelo tradicional de escolas especiais ou classes exclusivas. Israel e Borges (2025) concluem que as APAEs em Minas Gerais se reestruturaram a partir da implementação da PNEEPEI, ao passo que, no Paraná, as APAEs permaneceram distantes dos avanços propostos pela política. Essa disparidade evidencia que a organização institucional das APAEs – suas estruturas de governança, financiamento e vínculos com o sistema público – foi recodificada de maneiras distintas conforme a apropriação local da PNEEPEI.

Ainda que a PNEEPEI pretenda integrar as APAEs à rede regular como entidades de suporte educacional, seu papel vem sendo objeto de intensas tensões. Por um lado, as APAEs continuam a representar uma rede capilar de serviços educacionais, sociais e terapêuticos para pessoas

com deficiência intelectual e múltipla, sendo vistas por muitos municípios como parceiras essenciais para a garantia de matrículas. Por outro, elas são alvo de críticas por potencialmente reproduzirem a segregação. A percepção pública muitas vezes confunde as APAEs com parte da educação pública, dada sua gratuidade e proximidade governamental (Rafante et al., 2019). Em nível jurídico e administrativo, foram ajuizadas ações questionando repasses obrigatórios a APAEs em vários estados, refletindo o impasse entre o direito à educação inclusiva universal e o argumento das famílias de alunos com deficiência que reivindicam continuidade do atendimento especializado oferecido pelas APAEs. Essa tensão é sintomática das reconfigurações ocorridas: apesar de a PNEEPEI exigir oferta preferencial no ensino comum, na prática as APAEs continuam a ofertar cursos de alfabetização, reforço e EJA, muitas vezes em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, porém no espaço físico e cultural de suas próprias escolas (Israel, 2023). O resultado é um cenário de permanências e mudanças simultâneas – as APAEs mantêm sua relevância no sistema educacional, mas precisam readequar suas práticas às concepções inclusivas.

Em síntese, os impactos da PNEEPEI sobre as APAEs manifestam-se como um conjunto complexo de reconfigurações institucionais, rupturas e continuidades. De um lado, a política instigou adaptações das práticas pedagógicas das APAEs – não mais concebidas simplesmente como espaços segregados, mas como centros de recursos e apoio complementar à escola regular. De outro, expôs e aprofundou disputas históricas sobre financiamento, autoridade curricular e concepção de deficiência. Mesmo com a adoção formal do paradigma inclusivo, as APAEs continuam sendo instituições-chave na educação de alunos com deficiência intelectual, exigindo que a rede pública e as entidades privadas (como o Movimento APAE) negociem permanentemente seus papéis. Esse processo envolve tensões entre a tradição assistencialista e o novo ideal inclusivo, entre políticas nacionais e interpretações locais, bem como entre as expectativas das famílias e as orientações legais. Em última análise, a implementação da PNEEPEI tem operado como um forte fator de pressão para a reinvenção das APAEs, impondo-lhes a necessidade de conciliar sua longa trajetória de atendimento especializado com as demandas por inclusão nos sistemas educacionais brasileiros (Israel; Borges, 2025; Rafante et al., 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas permitem compreender que a educação especial inclusiva no Brasil constitui-se como campo de permanente disputa, em que políticas, práticas e discursos se sobrepõem e se reconfiguram em função de projetos sociais e educacionais divergentes. A análise dos fundamentos e debates evidencia que a consolidação da perspectiva inclusiva não se deu de modo linear, mas foi acompanhada por resistências institucionais e tensões acadêmicas que refletem a complexidade de um sistema educacional marcado pela coexistência de diferentes concepções de deficiência e de escolarização. A PNEEPEI de 2008 representou um marco normativo que reposicionou a escola regular como espaço de efetivação do direito à educação, ao mesmo tempo em que reconfigurou o papel das instituições especializadas. Contudo, a trajetória subsequente demonstrou que a implementação dessa política enfrentou limites estruturais, políticos e culturais, gerando um cenário de avanços parciais e permanência de práticas segregadas.

O debate em torno da edição da Política Nacional de Educação Especial de 2020 recolocou em pauta a fragilidade das conquistas associadas ao paradigma inclusivo e evidenciou que a disputa pelo sentido da educação especial permanece aberta. As análises indicam que não há consenso consolidado sobre os caminhos da inclusão, mas sim um processo em constante negociação, atravessado por demandas sociais, interesses institucionais e orientações internacionais. A partir dessa constatação, torna-se possível afirmar que a educação especial inclusiva no Brasil deve ser entendida como processo histórico e político, no qual diretrizes legais, práticas escolares e produções acadêmicas interagem em um movimento dinâmico, marcado por avanços, retrocessos e ambiguidades que exigem contínua reflexão crítica.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, F. R. D. A política internacional da educação especial na perspectiva inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 10, p. 3311-3326, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.
- CARVALHO RODRIGUES, R. A. Políticas Educacionais Federais para Estudantes da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil. **Revista GESTO-Debate**, v. 25, n. 01, 2025.

CASAGRANDE, R. D. C. A Educação Especial como campo acadêmico no Brasil: fontes de pesquisa. **Praxis Educativa**, v. 16, 2021.

CASAGRANDE, R. D. C.; MAINARDES, J. O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, e0132, 2021.

CAVALCANTE, M. A nova velha Política Nacional de Educação Especial de 2020: distorcer para retroceder. 2023. Tese (Doutorado) – [s.n.], 2023.

HORTA, Í. B.; TORRES, J. P. Análise comparativa das políticas nacionais de educação especial: uma reflexão sobre a formulação da PNEEPEI (2008) e PNEE (2020). **Câmara Brasileira do Livro**, SP, 2023.

ISRAEL, Bruna Caroline Morato. *Educação Especial e Inclusão Escolar: estudo comparado sobre Minas Gerais e Paraná*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

ISRAEL, Bruna Caroline Morato; BORGES, Adriana Araújo Pereira. *Educação Especial e Inclusão Escolar: estudo comparado sobre Minas Gerais e Paraná*. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 38, n. 1, 2025.

KASSAR, M. D. C. M. Debates para uma (des) construção da política de educação especial no Brasil. **Revista Educação Especial**, v. 35, p. 1-29, 2022.

LANDIM, C. C. D. C. L.; REBELO, A. S. Aprendizagem ao longo da vida e suas nuances: fundamentos e Decreto n. 10.502/2020. **Revista Teias**, v. 24, n. 73, p. 18-30, 2023.

RAFANTE, Heulalia Charalo; SELINGARDI, Sérgio Cristóvão; SILVA, Sônia de Oliveira; SILVA, Lenaye Valvassori. *Impactos da política de educação especial (2008) no Ceará e em Fortaleza*. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 45, e218350, 2019.

RIBEIRO, L. L.; SILVA, R. M. A atualização da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva: entre disputas e consensos. In: **Congresso Fluminense de Pós-Graduação – CONPG**, 2023.

RIBEIRO, L. L.; SILVA, R. M. D.; MARTINEZ, S. A. Balanço da produção científica sobre a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2010-2020). **Educação em Revista**, v. 37, e26361, 2021.

SANTOS, G. C. S.; NETA, A. D. S. O.; ANACHE, A. A. Políticas de Educação Especial no Brasil: ameaças, contradições e descontinuidades. **Série-estudos**, v. 28, n. 62, p. 11-34, 2023.

ZILIOTTO, G. S. Educação especial na perspectiva inclusiva: fundamentos psicológicos e biológicos. Curitiba: **Editores Intersaberes**, 2023.

ALFABETIZAÇÃO EM FOCO: DOS MÉTODOS TRADICIONAIS AO LETRAMENTO CRÍTICO

Marielena Batista de Souza¹
Edite Maria Sudbrack²

INTRODUÇÃO

Este estudo aborda conceitos, críticas e reflexões sobre métodos de alfabetização e suas implicações pedagógicas, sociais e políticas ao longo da história da educação brasileira, na concepção de autores como Freire (1975; 1989) e Soares (2020; 2024), os quais criticam a alfabetização centrada em métodos tradicionais, marcados por práticas mecânicas e descontextualizadas, que reduzem a aprendizagem ao processo de codificação e decodificação da escrita.

O texto discorre também sobre a psicogênese da escrita, um estudo realizado pelas educadoras e psicólogas argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), que passou a permear o campo da educação a partir de meados da década de 1980. Essa pesquisa influenciou as práticas pedagógicas de alfabetização no sistema de ensino das escolas brasileiras, trazendo um novo olhar para as fases de desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita. Com essa nova concepção de alfabetização, aquilo que o método de ensino tradicional chamava de “erros de escrita” passa a ser compreendido como um nível de desenvolvimento da escrita.

Por fim, destacamos o pensamento de Soares (2020; 2024), que enfatiza a importância do letramento para uma alfabetização voltada à atuação crítica na sociedade. A autora adverte sobre os prejuízos da associação indevida entre os dois conceitos, ressaltando que, embora distintos, alfabetização e letramento são processos indissociáveis e essenciais para o pleno domínio da leitura e da escrita.

¹ Mestranda em Educação (URI). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3288-1992>

² Doutora em Educação (UFRGS). Pró-reitora de ensino e docente (URI). CV: <https://is.gd/eRIsND>

OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NO DECORRER DA HISTÓRIA

Historicamente, a alfabetização ocupou lugar central nos debates educacionais brasileiros, sendo alvo de inúmeras pesquisas e concepções. Para Freire (1975; 1989), a alfabetização é um ato político e reflexivo, que contribui para a conscientização do sujeito e sua capacidade de transformar o mundo. O autor defende que esse processo só faz sentido quando parte da realidade do educando, valorizando sua visão de mundo e utilizando palavras geradoras que despertem sua consciência crítica frente às injustiças sociais.

Soares (2024) destaca que a alfabetização exige o domínio da escrita alfabética e das normas ortográficas, envolvendo habilidades motoras, uso adequado dos suportes de escrita e familiaridade com gêneros textuais. Para a autora, trata-se de um processo gradativo de apropriação da linguagem oral e escrita, voltado à compreensão do mundo, considerando dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas, sem exageros de significado.

Entretanto, até os anos 1980, não foi a visão freiriana nem a proposta coordenada e simultânea de Soares (2024) que predominou nas escolas. Vigia o método tradicional, transmissivista, centrado na memorização, no automatismo e em reproduções mecânicas. Nessa perspectiva, a alfabetização se resumia à decodificação e codificação de sinais gráficos, e o foco era encontrar formas mais “eficazes” para tal aprendizagem, a partir dos métodos sintético e analítico.

O método sintético, conforme Ferreiro e Teberosky (1999, p. 21), “insiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e escrito, entre o som e a grafia”, partindo das letras para formar sílabas e palavras. Já o método analítico parte do todo — palavras, sentenças ou textos — para as partes, mas tende a usar enunciados descontextualizados e repetitivos. Como afirma Soares (2024, p. 65), “Palavras são intencionalmente selecionadas para servir à sua decomposição em sílabas e fonemas; sentenças e textos são artificialmente construídos...”.

Alternando entre esses métodos, a alfabetização sempre teve como prioridade o domínio do sistema de escrita como pré-requisito para a interpretação e produção textual. Nesse modelo, o professor detém o

saber e o aluno é mero receptor, o que Freire (1975) denominou “educação bancária”, em que o docente deposita conhecimentos prontos, sem espaço para reflexão. Para Freire (apud Brito; Vasconcelos, 2022, p. 83), trata-se de uma abordagem “meramente informativa”, sem diálogo.

Freire (1989) critica essa memorização mecânica, que ignora conhecimentos prévios e criatividade do aluno. Para ele, o educando deve ser reconhecido como sujeito ativo, capaz de construir linguagem escrita e expressar sua leitura de mundo, a partir de sua realidade.

A crítica estende-se ao uso de conteúdos prontos e descontextualizados, como a cartilha Caminho Suave, amplamente utilizada entre as décadas de 1940 e 1990, que desconsiderava as representações culturais e linguísticas das classes populares, tratando-as como déficits. Soares (2024, p. 24) denuncia a discriminação:

[...] o processo de alfabetização, na escola, sofre, talvez mais de que qualquer outra aprendizagem escolar, a marca da discriminação em favor das classes socioeconomicamente privilegiadas. [...] as crianças das classes privilegiadas [...] adaptam-se mais facilmente às expectativas da escola...

Assim, o fracasso escolar que atinge historicamente as classes menos favorecidas tem raízes sociais, econômicas, culturais e políticas, direcionando a educação conforme interesses de grupos dominantes. Como apontam Freire (1975; 1989), Soares (2024) e Kramer (2006), não existe educação “neutra”.

Para Soares (2024), o bom desempenho das classes privilegiadas deve-se à familiaridade com a língua culta, que integra seu repertório social e cultural. Assim, aprender a ler e escrever representa apenas ampliar um instrumento de acesso ao conhecimento, pois “Por suas condições de classe, já dominam a forma subjacente à língua escrita...” (Soares, 2024, p. 26). Por outro lado, estudantes das classes dominadas, com culturas e dialetos desvalorizados pela escola, enfrentam maiores obstáculos à construção do saber.

Nesse cenário, a alfabetização tende a assumir caráter instrumental, esvaziado de seu sentido político e social, comprometendo aquisição da leitura e escrita e favorecendo evasão e repetência nos primeiros anos da educação básica. Como destaca Soares (2024, p. 14): “[...] segundo dados

divulgado pelo Ministério da Educação, de cada mil crianças que, no Brasil, ingressaram na 1ª série em 1963, apenas 449 passaram à 2ª série em 1964; em 1974 [...] apenas 438 chegaram a 2ª, em 1975”.

Esses índices refletem altas taxas de reprovação e abandono escolar. Na década de 1980, o quadro pouco mudou, e o fracasso escolar era explicado ora pelos métodos de ensino, ora por supostos déficits dos alunos, formação insuficiente de professores ou baixa qualidade de materiais. O debate ganhou novos rumos com os estudos sobre a psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), tema tratado no próximo tópico.

Dados do Censo Escolar 2023 mostram avanços: taxa de aprovação de 96,8%, reprovação de 2,9% e abandono de 0,3% (Brasil, 2024; 2025). Embora positivos, exigem continuidade no monitoramento e melhoria das políticas educacionais, para garantir acesso e progressão escolar a todos (Brasil, 2024; 2025).

A PSICOGÊNESE DA ESCRITA

Na segunda metade da década de 1980, os estudos sobre a psicogênese da aquisição da escrita, especialmente de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), transformaram o conceito de alfabetização. As autoras demonstraram que o aprendizado do sistema de escrita não se limita à correspondência grafema-fonema, mas envolve um processo ativo em que a criança constrói e reconstrói hipóteses sobre a natureza e funcionamento da língua escrita, entendida como um sistema de representação.

Baseadas em Piaget — para quem “o sujeito aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e [...] constrói suas próprias categorias ao mesmo tempo que organiza seu mundo” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 29) —, compreendem que o conhecimento resulta da interação sujeito-objeto. A criança constrói o conceito de escrita como representação dos sons da língua por meio de letras. Como afirma Soares (2020, p. 55): “A psicogênese da escrita esclarece o desenvolvimento psíquico da criança em sua progressiva compreensão [...] do sistema alfabético”.

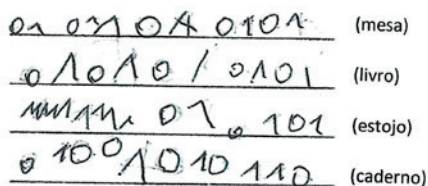
Ferreiro e Teberosky (1999) evidenciam que as representações infantis sobre o sistema de escrita seguem estágios, com formulação e reformula-

ção de hipóteses. Definiram cinco níveis de desenvolvimento: 1) hipótese pré-silábica; 2) intermediário; 3) hipótese silábica; 4) silábico-alfabético (ou intermediário); 5) alfabético. A passagem de um nível a outro ocorre quando a criança é confrontada com desafios que desestabilizam suas certezas, sendo a intervenção docente fundamental.

No nível 1 — hipótese pré-silábica —, a criança expressa sua experiência no mundo letrado por meio de traços gráficos que variam conforme o contato com letras cursivas ou de imprensa. Como afirmam as autoras, “escrever é reproduzir os traços típicos que a criança identifica como a forma básica da mesma” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 193). É comum a repetição linear de símbolos para diferentes palavras, mas com significados distintos atribuídos pelo próprio autor: “nesse nível, a intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas dos resultados” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 193). Frequentemente, a criança só interpreta sua própria escrita, considerando que cada um deve ler a sua, inviabilizando a função social da escrita.

Assim, ainda que não associe fala e escrita convencional, a criança já manifesta sua vivência por meio dos traçados gráficos. Essa característica foi observada em atividade com um aluno de quatro anos que, ao escrever objetos identificados na sala de aula, utilizou sinais repetitivos compostos por linhas curvas e separações, ilustrando a fase pré-silábica descrita por Ferreiro e Teberosky (1999). Suponhamos, portanto, que essa criança tenha maior contato com textos em letras de imprensa. Sendo assim, ela se encontra no nível pré-silábico da escrita.

Figura 01: Escrita nível 1

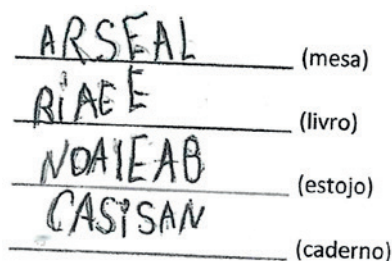


Fonte: Acervo próprio

Nível 2 - Intermediário: Nesse nível, a criança começa a grafar palavras de forma mais próxima da escrita convencional das letras, embora ainda não tenha adquirido a consciência da quantidade de letras necessária para representar cada palavra corretamente. Algumas crianças podem representar uma palavra utilizando apenas uma letra; outras, empregam um número ilimitado de letras, muitas vezes sem valor sonoro. Há também aquelas que utilizam as letras do próprio nome para escrever palavras variadas, apenas alternando a posição dessas letras a cada grafia.

Nesse estágio, a criança amplia seus conhecimentos sobre a escrita, desenvolvendo a consciência de que existe uma relação entre a pronúncia e a representação escrita das palavras. Começa também a distinguir a diferença entre desenhos, números e letras. A seguir, apresentaremos uma atividade realizada com um aluno de seis anos, cursando o início do 1º ano do ensino fundamental.

Figura 02: Escrita nível 2



Fonte: Acervo próprio

Nível 3 - Hipótese silábica: Nesse nível, a criança dá um salto qualitativo em relação ao estágio anterior. Denominado de hipótese silábica, esse momento se caracteriza pela compreensão de que a escrita representa a fala, a criança passa a atribuir valor sonoro a cada letra que compõe a escrita. Como afirmam Ferreiro e Teberosky (1999, p. 209): “A hipótese silábica pode aparecer tanto com grafias ainda distantes das formas das letras como com grafias bem diferenciadas”.

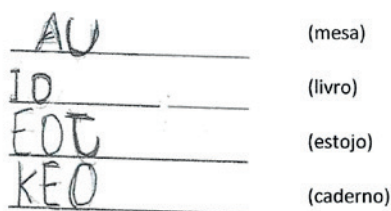
As representações escritas das crianças, nesse estágio, são bastante diversificadas: algumas escrevem um sinal ou letra - com ou sem valor

sonoro - para cada sílaba, supondo que deve existir um caractere para cada emissão sonora. É possível que esses caracteres se repitam, especialmente enquanto o valor sonoro ainda não está estabilizado. Uma vez estabilizado, o requisito da variedade de letras pode ressurgir. A criança pode, nesse nível, combinar vogais e consoantes, utilizar apenas vogais ou apenas consoantes para compor uma palavra.

É fundamental que o professor crie situações de conflito para favorecer o avanço da criança. Uma estratégia importante é solicitar que ela leia o que escreveu, verificando se consegue interpretar sua própria produção. Outra intervenção possível é pedir que a criança escreva palavras monossilábicas, o que desafia sua compreensão, pois na hipótese silábica a criança tende a acreditar que poucas letras não formam uma palavra. Essas intervenções favorecem a superação da correspondência sílaba-letra e estimulam a ampliação das hipóteses sobre a escrita.

No exemplo abaixo, uma criança que também está no início do 1º ano do ensino fundamental escreveu uma letra para cada sílaba, alterando entre vogal e consoante. Observa-se que, nas três últimas palavras, os caracteres utilizados já apresentam valor sonoro. Essa instabilidade na escrita é comum e acompanhará o aluno durante os diferentes níveis do desenvolvimento da escrita.

Figura 03: Escrita nível 3



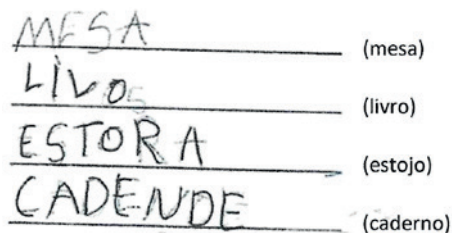
Fonte: Acervo próprio

Nível 4 - Silábico-alfabético ou intermediário: Neste nível ocorre a evolução da hipótese silábica para a hipótese alfabética. A criança começa a realizar uma análise fonética, associando mais sistematicamente a fala (fonemas) à escrita (grafemas). Sobre essa hipótese, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 214) afirmam:

A criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá ‘mais além’ da sílaba, pelo conflito da hipótese silábica e a exigência de qualidade mínima de grafias [...] e o conflito entre as formas gráficas e a leitura dessas formas em termos de hipóteses silábicas.

É nesse estágio que a criança enfrenta inúmeros conflitos cognitivos, tanto a partir das informações do mundo externo quanto em relação à quantidade e variedade mínima de caracteres construídas na hipótese anterior. Durante essa transição, sem desprezar o que já construiu, a criança busca novas hipóteses para aprimorar sua grafia. É comum, nesse momento, que a criança oscile entre as hipóteses silábica e silábico-alfabética. Na atividade realizada com um aluno do 2º ano do ensino fundamental, observamos que já existe a preocupação em utilizar mais de uma letra para compor a sílaba. Contudo, o aluno ainda não manteve o valor sonoro dos fonemas nas quatro palavras propostas.

Figura 04: Escrita nível 4



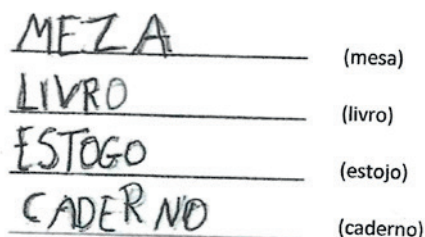
Fonte: Acervo próprio

Nível 5 – Alfabético: De acordo com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), este é o último nível no processo de compreensão do sistema alfabético. As autoras afirmam que:

Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a ‘barreira do código’; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 219).

Ao vencer as barreiras conceituais relacionadas à compreensão da escrita - sendo capaz de estabelecer a correspondência progressiva entre fonemas (fala) e grafemas (escrita) - a criança passa a enfrentar desafios relacionados à ortografia, mas já não apresenta dificuldades no processo de codificação da escrita. Essa evolução pode ser observada na produção escrita de um aluno do 2º ano do ensino fundamental. Ele já consolidou a relação entre o sistema sonoro e a grafia das palavras, ou seja, superou a barreira do código. A partir desse momento, o foco será o aperfeiçoamento da escrita ortográfica correta, processo que se fortalecerá com a prática diária de leitura e escrita.

Figura 05: Escrita nível 5



Fonte: Acervo próprio

Conhecer o nível de desenvolvimento da escrita em que o aluno se encontra e acompanhar seu processo evolutivo individual por meio de propostas de atividades que o estimulem a questionar suas certezas e a refletir sobre suas convicções acerca da representação da escrita é de fundamental importância para a evolução da aprendizagem.

É por meio dos questionamentos e desafios que a criança desperta sua curiosidade e pode experimentar um “desequilíbrio” em relação às suas certezas, o que a impulsiona a avançar no nível de escrita em que se encontra. Para que essa evolução ocorra, é essencial que o educador mantenha uma rotina de atividades bem estruturadas, realizando sondagens e observações cuidadosas e frequentes, a fim de verificar se suas intervenções estão efetivamente contribuindo para o desenvolvimento da escrita da criança.

Além do processo de aquisição da leitura e da escrita, é igualmente necessário inserir o aluno no processo de letramento, uma vez que, embora sejam processos distintos, estão intrinsecamente relacionados e ocorrem de forma simultânea.

O PROCESSO DE LETRAMENTO X ALFABETIZAÇÃO

Até os anos 1980, a alfabetização tinha como objetivo central o aprendizado do sistema de escrita, visando que o educando desenvolvesse técnicas e habilidades para leitura e escrita, variando apenas os métodos, ora sintéticos, ora analíticos.

Nesse período, surgiu, no Brasil e em países como França, Estados Unidos, Inglaterra e Portugal, o termo “letramento”. Embora muitas vezes confundido com alfabetização, o conceito é mais amplo. Para Soares (2020), é possível ser alfabetizado sem ser letrado, pois o letramento envolve o uso funcional da leitura e escrita em práticas sociais, abrangendo interpretar e produzir diferentes gêneros textuais em variados contextos. Assim, concretiza-se quando o indivíduo utiliza, de forma significativa, essas habilidades em sua vida social e pessoal.

Como o uso social da escrita é amplo, desde ler um bilhete até produzir um romance, os níveis de letramento variam do elementar ao complexo. Soares (2020) destaca que ele pode servir para distrair, informar ou posicionar-se, sempre que a pessoa acessa e utiliza a língua escrita com autonomia.

O termo também surgiu em decorrência da evolução dos critérios para considerar alguém alfabetizado. Na década de 1940, bastava escrever o nome; nos anos 1950, ler e escrever um bilhete simples. Com as demandas sociais e profissionais crescentes, ampliou-se a necessidade de práticas de leitura que superassem a simples codificação e decodificação. Como afirma Soares (2024, p. 63): “Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita”.

Expressões como “alfabetização funcional” e “alfabetizar é muito mais do que codificar e decodificar” buscaram ampliar o conceito, mas, segundo Soares (2024, p. 93):

[...] a insuficiência desses recursos para criar objetivos e procedimentos [...] é que pode justificar o surgimento da palavra letramento, [...] consequência da necessidade de destacar [...] comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais [...].

Assim, o letramento surgiu para complementar a alfabetização, que, isolada, não atendia plenamente às demandas sociais. A partir de meados da década de 1980, o conceito entrou no vocabulário educacional, mas sua proximidade com a alfabetização gerou confusões, inclusive na mídia, que, nos anos 1990, classificava como alfabetizadas pessoas capazes apenas de escrever um bilhete, mas incapazes de interpretar textos simples, rotulando-as como analfabetos funcionais, semianalfabetos ou iletrados.

Na produção acadêmica brasileira, autores como Leda Verdiani Tfouni, Roxane Rojo e Ângela Kleiman aproximaram alfabetização e letramento nas décadas de 1980 e 1990, ainda que depois tenham diferenciado os termos. Essas primeiras associações, segundo Soares (2024, p. 35), geraram “concepções equivocadas de que os dois fenômenos se confundem, e até se fundem”. Essa fusão levou, muitas vezes, à valorização excessiva do letramento e ao desprezo pela aprendizagem do sistema alfabético.

O impacto é visível na reconfiguração do “fracasso escolar” na educação pública brasileira. Até os anos 1980, a alfabetização era “excessivamente específica”, centrada na leitura e escrita, e o aluno que não dominasse o sistema alfabético não avançava de série, elevando índices de reprovação e evasão. Nas décadas de 1980 e 1990, a seriação foi substituída pelo regime de ciclos e pela progressão continuada, permitindo reprovação apenas ao final de cada ciclo. Essa medida reduziu a distorção idade-série, mas não eliminou o fracasso escolar, que passou a se evidenciar nos baixos resultados de avaliações externas.

Segundo Soares (2024, p. 37), essa mudança alterou a “excessiva especificidade” da alfabetização, entendida como a autonomização da relação entre sistema fonológico e gráfico em relação às demais aprendizagens. A adoção dos ciclos teria “deletado” essa especificidade, levando a uma

nova interpretação da alfabetização, relacionada ao regime de progressão continuada. Embora essa reorganização tenha reduzido repetência e evasão, também pode ter gerado descompromisso com o desenvolvimento gradual das habilidades de leitura e escrita.

Essa diluição dos objetivos específicos foi reforçada por interpretações equivocadas do construtivismo, assumindo que o simples contato com gêneros textuais bastaria para alfabetizar a criança. Nessa visão, negligenciou-se o ensino sistemático do sistema alfabético e ortográfico, acreditando-se numa aprendizagem espontânea. O resultado foi a ofuscação da alfabetização pelo letramento. No entanto, como afirma Soares (2024, p. 45):

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco [...] a entrada da criança [...] no mundo da escrita ocorre simultaneamente [...] pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema [...] o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis [...].

A autora ressalta que o letramento amplia a alfabetização, mas não elimina sua especificidade. A interdependência entre ambos é essencial para formar indivíduos aptos a atuar numa sociedade letrada, indo além da decodificação. Soares (2024) defende que a educação deve garantir a aprendizagem da leitura e escrita e a inserção do aluno na cultura letrada, independentemente de sua classe social, contribuindo para uma sociedade mais justa e menos desigual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo, buscamos refletir sobre os múltiplos sentidos atribuídos ao processo de alfabetização no Brasil, compreendendo sua historicidade, os métodos tradicionais que o nortearam durante décadas e as mudanças de paradigmas que surgiram a partir das contribuições de pensadores como Paulo Freire, Magda Soares, Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Evidenciamos que a alfabetização, reduzida durante muito tempo à decodificação de sinais gráficos e à repetição de regras linguísticas, esteve a serviço de uma lógica excludente, que desconsiderava as práticas

sociais, os saberes prévios e as vivências dos educandos, sobretudo das classes populares.

A crítica freiriana à mecanização do ensino da leitura e da escrita aponta para a necessidade de uma alfabetização comprometida com a realidade do aluno, com sua capacidade de leitura de mundo e com a transformação social. Nesse sentido, a alfabetização deixa de ser um ato técnico para se tornar um ato político. Na mesma direção, os estudos de Magda Soares alertam para os riscos de se confundir alfabetização com letramento, enfatizando que são processos distintos, porém indissociáveis. A autora propõe uma perspectiva ampla, que articula o domínio do sistema alfabético às práticas sociais da leitura e da escrita, de modo a promover o ingresso do sujeito no universo letrado.

Com base nas contribuições da psicogênese da língua escrita, compreendemos que o processo de alfabetização deve respeitar os níveis de desenvolvimento da criança, favorecendo a construção ativa do conhecimento. O papel do educador, nesse contexto, é o de mediador atento, capaz de propor situações significativas que desafiem e potencializem a aprendizagem.

Por fim, reforçamos a importância de uma prática pedagógica que considere, de forma integrada, a alfabetização e o letramento como direitos fundamentais de todo educando. Superar visões reducionistas e dicotômicas exige políticas educacionais consistentes, formação docente contínua e materiais didáticos adequados, que contribuam para o desenvolvimento pleno das competências linguísticas e para a formação de sujeitos críticos, capazes de interagir e transformar a realidade em que vivem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024**. São Paulo/: Todos Pela Educação; Fundação Santillana; Editora Moderna, 2024. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 28 abr. 2025

BRASIL. Portal de Dados Abertos do MEC. Brasília/DF: Ministério da Educação (MEC), [2025]. Disponível em: <https://dadosabertos.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 abr. 2025.

BRITO, Regina; VASCONCELOS, Maria Lucia (Orgs.). **Paulo Freire**: vozes brasileiras. São Paulo/SP: Editora Paz e Terra, 2022.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 18. ed. Porto Alegre/RS: Editora Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 1989.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 27, n. 96, out. 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo/SP: Editora Contexto, 2024.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: Toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1. ed. São Paulo/SP: Editora Contexto, 2020.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Elisa Maria Pinheiro de Souza¹
Waldinett Nascimento Torres Pena²

EXÓRDIO

São inúmeros os estudos teóricos e resultados de pesquisas sobre o ensino de língua portuguesa com foco nos aspectos metodológicos e linguísticos e justificados pela multiplicidade de obstáculos que originam dificuldades a serem ultrapassadas. Tais entraves são enfrentados no uso da língua materna, principalmente, por aqueles que, na condição de aluno, vivenciam o cotidiano do espaço escolar.

Alguns exemplos desses entraves são originários da inquietação manifestada pelos alunos no processo comunicativo, diante da execução de tarefas de leitura, produção e interpretação de textos. A postura dos alunos, diante de tais ações, demonstra que o ensino da Língua Portuguesa, desenvolvido nos ambientes escolares, não tem alcançado seus objetivos e nem validado a sua importância no contexto educacional, ocorrências que motivam a busca pela melhoria da qualidade desse ensino.

O ponto de partida dessa busca tem recaído na análise das lacunas, disfunções e incorreções encontradas, cujos resultados têm direcionado a necessidade de recorrer às questões linguísticas e metodológicas que permeiam tal ensino e que podem subsidiar as diretrizes para o desenvolvimento dele, principalmente, no tocante ao questionamento na atualidade: o que ensinar e como fazê-lo?

Na literatura circulante, a linguagem é entendida como uma forma de ação, realizada via o discurso socialmente situado e partilhado. Tal entendimento direciona o pressuposto de que a língua não é uma construção individual e descontextualizada e, sim, uma prática social, resultante

¹Pós-doutorado em Educação (UEPA). Doutora em Educação (PUC/Rio). Professora Adjunto IV (UEPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/6566132028659762>

²Mestre em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas (UEPA). Docente (UEPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/2526009441060007>

de uma ação colaborativa e compartilhada entre os sujeitos e o mundo. Nesse contexto, reside a sua importância, pois sua manifestação ocorre no discurso, construído no âmbito social e histórico, por sujeitos reais, que a utilizam em prol da promoção de diversas ações, dentre elas, opinar, receitar, aconselhar, convencer, *storytelling* (contar histórias), persuadir, inferir nas relações interpessoais, promover mudanças sociais, influenciar a construção de identidades e estereótipos.

Essa concepção de linguagem é fundamentada pelo interacionismo sociodiscursivo (ISD)³, corrente fundada por Jean-Paul Bronckart (1999; 2006), com bases teóricas assentadas nas contribuições de Lev Semenovitch, Vygotsky, Ferdinand de Saussure e Mikhail Bakhtin, caracterizada por considerar “sujeito, contexto e discurso” como elementos indissociáveis do processo semiológico do pensamento, traços peculiares que asseguram plasticidade e dinamicidade à língua. Vale ressaltar que tal perspectiva epistemológica se contrapõe à visão objetiva, que concebe a linguagem apenas como forma e não como um sistema linguístico, que engloba formas fonéticas, gramaticais e lexicais, viabilizadoras da expressão de intenções comunicativas de sujeitos sociais a partir de experiências vividas.

Assim, diante de um cenário globalizado e totalmente tecnológico, surgem questionamentos assentados na urgência de mudanças na práxis pedagógica do professor, para atender um alunado cujo perfil difere daquele existente antes da ascensão das tecnologias, haja vista que as aulas de Língua Portuguesa devem estar relacionadas à vida moderna, demonstrando o acompanhamento do ambiente escolar à modernidade.

Este capítulo, além da parte introdutória intitulada exórdio que tem como propósito a contextualização da temática a ser trabalhada e das considerações finais e referências está estruturado em quatro tópicos que versam sobre o ensino da língua materna no Brasil, a formação dos professores e o perfil do alunado, o uso das TIC’S no ensino de língua portuguesa e algumas recomendações, organizados de forma articulada no escopo da temática.

³O ISD é concebido, antes de tudo, como —um projeto e uma corrente da ciência do humano (Bronckart, 2006, 2007), que fundamenta as práticas mediadas pela linguagem como instrumentos do desenvolvimento humano.

O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA NO BRASIL

A Companhia de Jesus, na época do Brasil Colônia, instaurou o sistema pedagógico o qual, foi vigente por mais de dois séculos e privilegiava o estudo da gramática latina aliado à retórica e à inclusão da poética. Somente em meados do século 18, com a Reforma Educacional empreendida pelo Marquês de Pombal, a Língua Portuguesa (LP) foi reconhecida como bem cultural, sendo incluída no espaço escolar com o status de uso obrigatório.

Vale ressaltar que, no período da pré-Reforma, já existia a alfabetização em LP, fato que motivou a inclusão do estudo das gramáticas do português e como da língua latina. A língua portuguesa, no decorrer do tempo, com a instalação da imprensa, edição de obras brasileiras e produção de gramáticas vai ganhando espaço como área de conhecimento no âmbito escolar.

No período imperial, a presença da retórica e a poética foram mantidas nos estudos gramaticais, mas, nas primeiras décadas do século 20, tais estudos foram, aos poucos, sendo substituídos pelos estudos com foco no “como escrever bem”.

Nas décadas de 1940 e 1950, foram produzidas inúmeras gramáticas escolares, como também, o surgiram as substitutas da retórica e da poética, ou seja, coletâneas de textos literários, denominadas de antologias, as quais muito contribuíram para o ensino do período assinalado.

A década de 1950 foi marcada, em termos da evolução do ensino de língua portuguesa, pela publicação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) e pela pressão da sociedade em prol da democratização do acesso à educação. A NGB envolveu a seleção de conteúdos gramaticais, a unificação da nomenclatura até então estudada, o fornecimento de um conjunto de conteúdos de forma bem sistematizada, fato que contribuiu para o desaparecimento da retórica, da poética e das antologias, como também, para o fortalecimento da centralidade e primazia da gramática em sala de aula, já existentes em decorrência da influência da tradição jesuítica com o ensino da gramática latina.

Com a pressão exercida por uma parcela bem significativa da sociedade, em função da democratização do acesso à educação, haja vista, que na

época, muitos cidadãos não eram agraciados com o direito à escolaridade formal. Diante de tal contexto, a escola, além do atendimento de uma pequena parcela de elite dominante, expandiu os limites do atendimento, viabilizando a ampliação das redes públicas de ensino, a contratação de professores via processo de escolha não muito seletivo.

Na época, o trabalho docente era mal pago e abrangia uma carga horária excessiva, contexto situacional que motivou a busca de alternativas mais práticas para a atividade docente. Surge então o livro didático (LD), assumindo um papel muito importante no processo ensino aprendizagem, pois foi adotado pelo professor como fonte para seus estudos e auxílio na preparação das aulas e na regência de classe.

O ensino da língua materna, a partir de 1964, passou a se constituir como uma disciplina sob a denominação de “Comunicação e Expressão”, sediando a ideia da *“expressão livre nos diversos códigos”* e propondo o desenvolvimento da expressão oral do educando, tanto que ele era tratado como emissor e receptor de textos diversos, em códigos verbais e não verbais.

Mais adiante, o avanço das ciências linguísticas refletiu-se no ensino da língua materna, em termos da inserção de disciplinas nas matrizes curriculares dos cursos de letras, tais como, Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual, Análise da Conversação e Pragmática, fato que possibilitou vieses para as discussões sobre as variantes linguísticas, diferenças entre escrita e oralidade, o ensino de gramática em perspectiva textual.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados no final dos anos 90, trouxe com ele a formalização de uma visão inovadora do ensino de língua portuguesa influenciada pelas ciências linguísticas, contribuindo para um ensino voltado para o desenvolvimento da leitura, da escrita, da oralidade e da análise linguística e semiótica. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento federal publicado em 2018, constituído de diretrizes orientadoras currículos públicos de todo o país, tornou o ensino de língua portuguesa subsidiado pelos gêneros discursivos e focado na estrutura composicional do gênero, tanto, no âmbito da escrita quanto no da leitura, sendo a gramática alocada em seu antigo lugar normativo e ensinada como conteúdo independente.

O desenvolvimento do ensino da língua materna no Brasil tem ocorrido, de forma mais frequente, por meio do ensino da gramática

tradicional, ratificando a acepção de que o conhecimento da teoria gramatical é equivalente ao saber português. Tal situação acontece, talvez, por conta da formação de professores e do pouco acesso que eles têm sobre o conteúdo das teorias linguísticas

Na verdade, muitos fatores dificultam os avanços no ensino da Língua Portuguesa, em específico, no âmbito metodológico, dentre eles, destacam-se o quase monopólio do ensino de gramática, as contradições existentes na legislação que o norteia e a extensão social dos meios de comunicação, em decorrência dos avanços tecnológicos.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E O PERFIL DO ALUNADO

As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial.

Há muito tempo, sua institucionalização e currículos vêm sendo postos em questão, tanto que, vários autores como Candau (1987), Braga (1988), Alves (1992) e Marques (1992), nos resultados de seus estudos de décadas atrás, indicaram a existência de inúmeros problemas na consecução dos propósitos formativos atribuídos às licenciaturas. Na atualidade, em função dos graves problemas enfrentados por alunos e professores, referentes às aprendizagens escolares efetivadas nos cursos de licenciatura, é intensificada a preocupação com o ensino superior voltado para a formação de educadores, em termos das estruturas institucionais que os abrigam, dos currículos e conteúdos formativos desenvolvidos.

É necessário ressaltar que tal preocupação sobre a responsabilidade pelo desempenho atual das redes de ensino não é imputada apenas ao professor, com relação à sua formação e prática docente, pois existem muitos outros fatores que encaminham a situação para isso, tais como: as políticas educacionais, os recursos financeiros da educação básica, a estrutura e gestão das unidades escolares, a situação crítica das aprendizagens efetivadas nas camadas populares, as precárias condições de trabalho nos espaços escolares, os vieses das culturas nacional, regional e local. Todos

esses vinculados à formação inicial e continuada dos docentes, bem como os planos de carreira e a questão salarial deles.

Entretanto, mesmo considerando a conjunção de vários fatores, neste capítulo, o foco foi direcionado para a questão específica da formação inicial e continuada dos professores, a qual envolve as instituições de ensino superior e o perfil do alunado. Ao abordar tal questão, busca-se contribuir para a melhoria da qualidade da formação desses professores e, conseqüentemente, das futuras gerações que estarão inseridas nos espaços escolares do ensino básico. Essa busca foi norteadada pelo pensamento de que o ensino é papel da escola e dos professores, afinal é preciso ter conhecimentos básicos para interpretar o mundo em prol da formação de valores e do exercício da cidadania.

Tempos atrás, o professor era o detentor dos conhecimentos a serem transmitidos aos alunos, que os assimilavam de forma passiva. Tal situação era característica do modelo tradicional de ensino, que viabilizava o acúmulo de conhecimento e memorização de dados. Os tempos mudaram e, atualmente, tal modelo sofre mudanças, com o discente buscando e selecionando as informações segundo seus interesses e necessidades, ou seja, tornando-se sujeito ativo de sua própria aprendizagem. Houve mudanças nos processos de ensinar e aprender com a utilização da informática, mas a superação total do modelo tradicional de educação requer o reconhecimento de que os conhecimentos não estão prontos e acabados, mas sim em constante transformação.

Na formação do professor deve ser incluída a questão dos suportes tecnológicos, haja vista a necessidade do educador em conhecer a maioria dos recursos oferecidos pelo computador, ou pelo menos, aqueles que se adequem às suas aulas. A formação do educador deve ser objetiva, em prol da promoção de sua autonomia, comprometimento com o seu desenvolvimento profissional e do entrelaçamento da pesquisa com sua prática pedagógica. Nessa perspectiva, o professor construirá seu caminho em direção de uma docência significativa para seus alunos, em termos da formação deles enquanto cidadãos aptos a viver num mundo de constantes mudanças, numa era de tecnologias cada vez mais avançadas, conhecida como a Era Global.

A escola atual, em termos do avanço, tanto no âmbito tecnológico como no do processo da aprendizagem, requer professores capacitados, disponíveis e capazes de tratar com a informática educativa, sem medo e temer a notória importância dos recursos tecnológicos, mesmo porque precisam ter familiaridade com o mundo da tecnologia., embora o uso da tecnologia para ensinar, não ser a solução para os problemas que afligem a educação, haja vista que, dependendo da forma de uso, ao invés de auxiliar na forma de educar, pode inverter a situação. Na verdade, é preciso lembrar que as “máquinas” não substituem a inteligência e criatividade desenvolvidas apenas pelo ser humano.

O novo perfil dos alunos requer professores inovadores e ágeis que agreguem tecnologias e metodologias ativas às aulas, ou seja, docentes dinâmicos que promovam o aprendizado de forma interativa, afinal, eles aprendem o conteúdo teórico por meio de aplicativos de ensino-aprendizagem, tanto que a internet disponibiliza conteúdos sobre uma infinidade de temas, aos quais os alunos têm acesso a qualquer hora e lugar, talvez, devido a isso, requeiram inovações em sala de aula.

O perfil do estudante da contemporaneidade não é o mesmo daquele de há 10 anos, pois muitas mudanças aconteceram, tanto que o uso de procedimento metodológicos desatualizados é considerado inadequado diante do potencial destes alunos. Diante de tal contexto situacional surgem as lembranças de tempos atrás, postura autoritária do professor, a passividade do aluno e o uso do quadro negro e do giz. O mundo se modernizou e os espaços escolares procuram se adequar às inovações e a caminhar juntos com a nova realidade.

No meio social circulam notícias sobre a mudança de postura dos alunos atuais em comparação com os de tempos passados, especialmente no que diz respeito ao comportamento diante dos produtos e serviços educacionais introduzidos nas escolas. Essas transformações decorrem de diversos fatores, como o avanço das tecnologias, a dinâmica do mundo contemporâneo, o compartilhamento instantâneo de informações e a necessidade urgente de adaptação dos cidadãos a essas mudanças, incluindo a crescente presença dos alunos em ambientes on-line.

Os alunos da atualidade possuem um novo perfil, constituído de características marcantes, como intuitividade, otimização, agilidade,

dinamicidade, inovador, propenso a mudanças, acessível à conectividade, portador de experiências digitais geradas pelos canais de aquisição. Com tal perfil, eles precisam ter acesso a documentos virtuais, materiais *on-line* que facilitem a comunicação ágil, vídeos com explicações e orientações para estimular a compreensão dos conteúdos, afinal em um mundo altamente conectado, os estudantes querem respostas rápidas e, para tal, têm como suporte o *WhatsApp* e os *chatbots*⁴, que viabilizam uma comunicação bem informal e incentivam a participação ativa dos alunos.

A era digital motivou muitas transformações no processo ensino e aprendizagem, dentre elas, a relação do aluno o ensino remoto, efetivado via Educação a Distância do ensino híbrido⁵, demanda muito requerida pela “nova” clientela.

A educação está se adaptando às novas metodologias e formas de ensino-aprendizagem é perceptível a transformação significativa no papel do professor, dentro e fora de sala de aula. Para o contexto situacional, já não basta a experiência profissional, para tanto, é preciso que o educador inove e seja flexível; que possua a capacidade de individualizar o ensino de forma consistente, com base nas necessidades e interesses do aluno; que seja dotado de habilidades interpessoais e de comunicação com o objetivo de promover relacionamentos significativos na comunidade escolar.

O USO DAS TIC'S NO ENSINO

As TIC's no ensino têm contribuído no processo de ensinar e aprender, tendo como suporte a utilização do computador e internet, a qual acelera o processo ensino/aprendizagem e motiva os alunos a aderirem, com maior facilidade às atividades escolares. Os resultados dessa adesão justificam a sua importância, bem como a sua influência positiva nos atos de ensinar e aprender; sua contribuição, ao possibilitar o uso adequado delas, trazendo melhorias para o desenvolvimento do cenário educacional.

⁴ Chatbot, em nível mais básico, é um programa de computador que simula e processa conversas humanas (escritas ou faladas), viabilizando a interação das pessoas via dispositivos digitais como se estivessem se comunicando com uma pessoa real.

⁵ O ensino híbrido, também denominado de “*blended learning*”, é uma das maiores tendências da Educação do século 21, promotor de uma mistura entre o ensino presencial e propostas de ensino online, que resulta na integração da Educação à tecnologia.

A integração das tecnologias no espaço escolar tem sido objeto de inúmeros estudos, nos quais a temática é abordada segundo diferentes perspectivas e pontos de vista, buscando encontrar motivos que justifiquem o sucesso e, também, o insucesso de integração das TICs nos currículos de ensino, embora, a grande maioria tenha como resultado o fato de que uma efetiva integração das TICs no currículo requer mudanças nas atitudes dos professores e uma adequada capacitação para o uso dos recursos tecnológicos.

Pela literatura circulante, o comportamento do professor, em face às tecnologias, tem várias faces e, para que haja uma integração das TIC no currículo, é preciso que ocorra uma combinação máxima entre o conhecimentos dos conteúdos em nível científico, pedagógico e tecnológico e a interseção de três tipos diferentes de conhecimento: as capacidades de ensinar um determinado conteúdo curricular, de selecionar os recursos tecnológicos adequados para desenvolver conteúdos curriculares e de saber usar os recursos selecionados no processo de ensino e aprendizagem.

O acelerado desenvolvimento dos recursos tecnológicos como ferramentas de apoio ao processo de ensino e aprendizagem justificam a necessidade de um referencial que sustente as competências do professor, no tocante ao uso das tecnologias, pois elas se constituem como a base de um ensino eficaz com as tecnologias e requisito para uma eficiente inserção das TICs nas atividades educacionais.

Tal domínio requer a compreensão, por parte do docente, sobre as técnicas pedagógicas que possibilitam que as tecnologias sejam usadas em prol da construção do saber pelo aluno e não como um apoio ao professor para ensinar. Com essa perspectiva, a formação dos educadores deve ser orientada para o desenvolvimento desse conhecimento de forma gradual, iniciando a formação com os recursos mais simples e já conhecidos pelos professores, rumo a aplicações cada vez mais complexas e sofisticadas.

Para tanto, o professor deve ser capaz de tomar decisões em suas atividades de ensino com as tecnologias, no sentido de escolher os objetivos de ensino; tomar decisões em nível pedagógico, considerando a natureza da experiência de aprendizagem; selecionar e sequenciar as atividades de ensino; selecionar as estratégias de avaliação mais adequadas ao tipo de

estratégia pedagógica adotada; selecionar, em benefício dos alunos, os recursos e ferramentas mais adequados às atividades de ensino delineadas.

Nesta perspectiva, é perceptível o fato de que, no espaço escolar, não basta o investimento na estrutura física e em equipamentos, é premente a capacitação do professor para que possa responder ao desafio de modernização/ inovação e reconheçam as novas ferramentas tecnológicas como um aliado na árdua tarefa de motivar, cativar e despertar para o caminho do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da língua portuguesa no Brasil atravessa um longo processo de transformações e desafios que refletem as mudanças históricas, sociais e tecnológicas do país. A evolução das metodologias educacionais, desde o ensino tradicional baseado na gramática normativa até a abordagem mais comunicativa e voltada para os gêneros discursivos, demonstra a necessidade constante de adaptação às novas demandas do ensino e da aprendizagem. Ao longo dos anos, políticas educacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscaram estabelecer diretrizes mais inclusivas e modernas, promovendo um ensino contextualizado e dinâmico.

Entretanto, para que essas mudanças tenham impacto real na formação dos alunos, é imprescindível investir na qualificação e na valorização dos professores. A formação docente, tanto inicial quanto continuada, deve acompanhar a evolução da sociedade e considerar o perfil dos estudantes, que hoje são mais digitais, conectados e intuitivos. O professor do século XXI não pode se limitar à transmissão de conteúdos de forma engessada, mas deve atuar como mediador do conhecimento, utilizando estratégias que favoreçam a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas.

Nesse sentido, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) representa um importante avanço para o ensino da língua portuguesa. Ferramentas digitais e plataformas educacionais podem contribuir significativamente para a construção de um aprendizado mais interativo, dinâmico e contextualizado, explorando diferentes formatos de comunicação, como textos multimodais, vídeos, *podcasts* e jogos educativos. No

entanto, para que essas tecnologias sejam de fato eficazes, é necessário que os docentes estejam preparados para incorporá-las de maneira pedagógica, evitando que se tornem apenas um suporte para a aula tradicional. O foco deve estar no estímulo à autonomia dos alunos, permitindo que utilizem os recursos tecnológicos para produzir conhecimento e desenvolver competências fundamentais para o mundo contemporâneo.

A modernização do ensino não se limita à implementação de tecnologias. Ela exige uma reformulação estrutural que envolve infraestrutura adequada, capacitação docente e metodologias ativas que respeitem a diversidade dos alunos e fomentem um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e significativo. A língua portuguesa, como expressão cultural e identidade nacional, deve ser ensinada não apenas como um conjunto de regras, mas como um instrumento de comunicação e participação social.

Diante desse cenário, é essencial que gestores, educadores e sociedade compreendam que a evolução do ensino depende de esforços conjuntos. As escolas devem estar preparadas para acolher as novas gerações, oferecendo um ensino que dialogue com suas realidades e contribua para sua formação integral. Somente assim será possível construir um sistema educacional que valorize a língua portuguesa como ferramenta para o pensamento crítico, a criatividade e o exercício da cidadania, garantindo que os estudantes estejam aptos a enfrentar os desafios do século XXI com competência e autonomia

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. Educação, projetos, tecnologia e conhecimento. São Paulo: PROEM, 2002.
- ALMEIDA, M. E. Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação. In: PELLANDA, n.; SCHLÜZEN, E.; SCHLÜZEN JUNIOR, K. (org.). Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- ALMEIDA, M. E. Web currículo, caminhos e narrativas. Palestra proferida no II Seminário Web Currículo. In: Anais... São Paulo: PUC-SP, 2010.
- ALMEIDA, M. E.; VALENTE, J. Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou FERNANDES, J. R. Tecnologias na educação e Currículo integrado: convergências e contribuições. In: ALMEIDA, M.E. B (coord.). Formação de Educadores da Secretaria de Educação do Município de São Bernardo do Campo. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013. divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FERNANDES, J. R. A Integração das tecnologias da informação e comunicação ao currículo no PROEJA. Tese de doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012, 328p.

FREINET, C. Pedagogia do Bom Senso. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

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

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Educação e mudança. São Paulo: Paz e Terra S/A, 1979, 12a edição.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e Ousadia: O cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 2000, 8ªed.

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

GROSSI, Esther. A coragem de mudar em educação. 3a edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Júnior Mestre & SILVA, A.L. Novas tecnologias na sala de aula. págs. 20-25. ECCOM, 1(1). (2010)

PAPERT, S. A máquina das crianças: repensando a era da Informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PERRENOUD, Philippe – Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza; saberes e competência em uma profissão complexa. Porto Alegre: ARTMED, 2001, 2ed. 40

ROCKEMBACH, Arnildo Laurêncio. Relacionamentos alunos-professores na construção do conhecimento. Ijuí: Ed. DA Unijuí, 2003.

SOARES, L. de V.; COLARES, M. L. Educação e tecnologias em tempos de pandemia no Brasil. Debates em Educação, [S.l.], v.12, n.28, págs. 19–41, 2020.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PROJETO PEDAGÓGICO DO DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA SIGNIFICATIVA

Alexsandro de Oliveira Silva¹

Angela David Brito²

Andrecksa Viana Oliveira Sampaio³

INTRODUÇÃO

Este texto relata a vivência de um projeto pedagógico no Colégio Estadual Leonídia Silva Moreira Pardiniho, em Mortugaba (BA), intitulado **“Dores e Conquistas dos Negros no Brasil”**. Realizado por alunos do Ensino Médio sob orientação da professora de História, de outubro a novembro de 2023, contou com apoio de todo o corpo docente e administrativo. As atividades incluíram pesquisas bibliográficas, entrevistas, produção de cartazes, seminários, exibição de filmes e rodas de conversa, culminando em 20 de novembro com as apresentações.

O objetivo foi sensibilizar os alunos para a valorização da diversidade étnico-racial e o reconhecimento da identidade e memória afro-brasileira. Os objetivos específicos incluíram ampliar o conhecimento sobre história e cultura afro-brasileira, desenvolver habilidades de pesquisa, comunicação e expressão, estimular criatividade e cooperação, além de promover integração entre escola e comunidade.

A metodologia adotada foi a aprendizagem por projetos, abordagem que envolve os alunos em investigação, solução de problemas e criação de produtos sobre temas relevantes. A avaliação ocorreu de forma contínua e formativa, considerando aspectos cognitivos, afetivos, sociais, participação, envolvimento e comprometimento dos estudantes.

Para elaboração deste texto, foram coletadas informações via entrevista com a professora coordenadora, abordando: 1. Planejamento –

¹ Mestre em Educação (UESB). Professor (SEC-BA). CV: <http://lattes.cnpq.br/4967293849270237>

² Especialista em História das Culturas Afro-Brasileiras (FATEC/BA). Professora (SEC-BA). CV: <http://lattes.cnpq.br/1375923288174141>

³ Doutora em Geografia (UFS). Professora (UESB). CV: <http://lattes.cnpq.br/6552710631298065>

processo, objetivos e metas do projeto; 2. Desenvolvimento – etapas, organização e gestão; 3. Participação dos alunos – como foram envolvidos, contribuições e incentivo à participação ativa; 4. Desafios e soluções – principais dificuldades e formas de superação; 5. Impacto e reflexão – avaliação da conscientização dos alunos e possíveis melhorias para futuras edições.

Foi aplicado um questionário com sete perguntas para avaliar a eficácia do projeto como estratégia de aprendizagem: importância de projetos como o Dia da Consciência Negra; aprendizado por meio de projetos; principais aprendizados relacionados às disciplinas escolares; contribuição dos conhecimentos produzidos para conscientização da comunidade; experiência pessoal com o projeto; mensagem deixada; e como promoveu inclusão e combate ao racismo na escola.

O questionário foi elaborado e aplicado via Google Forms. Cada turma recebeu o link pelos grupos de WhatsApp, acompanhado da declaração: “AUTORIZO, através do presente documento, e CONSENTO COM A UTILIZAÇÃO, em favor dos membros e assistentes da pesquisa acima indicada, apenas para fins de estudos científicos”. Foram obtidas 172 respostas, enumeradas de R1 a R172.

Após análise das informações, organizamos o texto em: 1) apresentação do referencial teórico sobre pedagogia, aprendizagem por projetos e consciência negra; 2) descrição do desenvolvimento do projeto, etapas, atividades e resultados; 3) análise dos impactos e desafios, com ênfase nos pontos positivos, negativos e possibilidades de melhoria; e 4) considerações finais sobre contribuições e implicações do projeto para a educação e sociedade segundo os relatos dos estudantes.

DESENVOLVIMENTO

O Dia da Consciência Negra, celebrado em 20 de novembro, simboliza a resistência e luta dos afrodescendentes brasileiros contra a escravidão e o racismo, homenageando Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares, assassinado em 1695 e símbolo de liberdade e dignidade; é uma oportunidade para refletir sobre a trajetória histórica dos negros no Brasil, suas lutas, conquistas e desafios, bem como reconhecer a contribuição dos afrodescendentes para a cultura, sociedade e identidade brasileira (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2021).

A proposta de instituir um dia dedicado à reflexão sobre a importância da cultura e da história afro-brasileira emergiu no final dos anos 1970, no âmbito do processo de redemocratização do país e do fortalecimento dos movimentos sociais, em especial do movimento negro. Em 1978, o Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNU) sugeriu a celebração do 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra, em oposição ao 13 de maio, visto como uma “falsa abolição” para os negros. Oliveira (2018) corrobora essa perspectiva ao ressaltar que, a partir das décadas de 1960 e 1970, com o acirramento das disputas políticas, especialmente durante a ditadura militar, os movimentos negros passaram a empreender ações mais intensas no combate ao racismo e à discriminação, culminando na fundação do MNU em 1978 em São Paulo, com intuito de centralizar as ações de combate ao racismo e defesa dos direitos da população negra.

Esse autor argumenta que, a partir desse momento, despontam mudanças no campo educacional como fruto da luta dos movimentos negro e indígena, que alcançaram reconhecimento e direitos na Constituição Federal de 1988. Oliveira (2018) salienta o papel das Ciências Sociais na promoção de uma educação para a diversidade racial, que combata o racismo e valorize as diferentes culturas do Brasil.

Após a Constituição, a Lei Federal nº 10.639/2003 incluiu o Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar e tornou obrigatória a história e cultura afro-brasileira nos currículos. Em 2011, a Lei nº 12.519 instituiu o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, declarado feriado nacional pela Lei nº 14.759/2023.

O Dia da Consciência Negra reconhece a contribuição negra para o desenvolvimento social, cultural e econômico do Brasil, além de enfrentar o racismo. A Escola Pública é fundamental na implementação de uma cultura antirracista. O Censo do IBGE (2022) aponta o crescimento da população negra, o que exige ações para inclusão e respeito.

A população que se autodeclara preta no Brasil passou de 5% em 1991 para 10,2% em 2022, reflexo da valorização da negritude, representando mudanças na percepção da identidade racial e na educação que promove cidadania.

Uma metodologia relevante para discutir esses temas de forma interdisciplinar é a Pedagogia de Projetos, que transforma a escola em espaço de aprendizagem colaborativa e conectada ao contexto, integrando alunos, professores e comunidade. Baseia-se em áreas como psicologia, sociologia e educação.

Marques (2000) destaca pensadores que influenciaram essa pedagogia: John Dewey, filósofo e educador americano que defendia educação fundamentada na experiência, interação e solução de problemas, elaborada pelos alunos, com o professor como facilitador. Jean Piaget, suíço, estudou as fases do desenvolvimento cognitivo infantil e defendia ensino baseado em experiência, interação e reflexão para resolução de problemas reais. Jerome Bruner, educador americano, valorizava linguagem, imaginação e criatividade como essenciais para o conhecimento, propondo uma teoria cognitiva ligada aos ambientes culturais. Marques (2000) explica que um diferencial de Bruner em relação a Piaget é o papel atribuído à cultura, linguagem e técnicas como meios que possibilitam novos modos de representação, sendo que, para ele, o desenvolvimento cognitivo será tanto mais rápido quanto maior for o acesso a um meio cultural rico e estimulante.

Sobre Vygotsky, Ferrari (2014) defende que interação social e cultural é essencial ao desenvolvimento cognitivo, evidenciada na participação em atividades coletivas, pelas quais indivíduos se apropriam dos signos e instrumentos culturais. A educação estimula a zona de desenvolvimento proximal dos alunos, diferença entre o que realizam sozinhos ou com ajuda.

Destaca-se também Paulo Freire, pedagogo brasileiro que criticava a educação bancária, autoritária e passiva. Ele propunha uma educação problematizadora, dialógica e emancipadora, partindo da realidade dos alunos e seus problemas sociais (Marques, 2000).

Outras contribuições relevantes incluem Célestin Freinet, com educação centrada no aluno e ambiente; Philippe Perrenoud, sobre conhecimento factual; Maria Montessori, com autoeducação e liberdade guiada; e David Ausubel, conhecido pela teoria da aprendizagem significativa e conexão com saberes prévios.

A professora que coordenou o projeto respondeu a uma série de perguntas que abordaram diferentes aspectos, incluindo o planejamento, desenvolvimento, participação dos alunos, desafios enfrentados e o impacto

gerado. A docente compartilhou perspectivas sobre o processo de planejamento do projeto e destacou os objetivos e metas estabelecidos para o Projeto de Consciência Negra. Ela discutiu as etapas-chave envolvidas na elaboração e construção do projeto, bem como a organização e gestão dessas etapas, detalhando como os alunos foram envolvidos, suas contribuições significativas e as estratégias utilizadas para incentivar sua participação ativa.

Na entrevista, a coordenadora compartilhou os principais desafios enfrentados durante a execução e como esses obstáculos foram superados. Por fim, avaliou o impacto do projeto na conscientização dos alunos sobre a cultura negra e a igualdade racial, além de refletir sobre possíveis melhorias caso fosse repetido. Essas respostas forneceram uma visão abrangente do trabalho realizado e suas implicações educacionais.

A professora apontou que o projeto foi uma resposta à necessidade percebida: a falta de abordagem sobre o tema e/ou a falta de compreensão dos alunos sobre letramento racial. Ela ponderou que a história do povo colonizado era transmitida aos alunos de maneira arcaica e eurocêntrica, e afirmou ter percebido, ao ministrar aulas, a importância de trabalhar a história do povo negro no Brasil para desmistificar essa visão branca, patriarcal e eurocêntrica sobre os povos que sofreram a diáspora africana.

Para ela, o projeto visava promover a valorização da história do povo negro no Brasil, a contribuição dos afrodescendentes e combater o racismo velado. A professora destacou a importância de envolver toda a comunidade escolar e extraescolar, incluindo alunos, professores, funcionários, pais, líderes municipais, agentes de saúde, vereadores, prefeito e funcionários da prefeitura. Ela ressalta: “A gente queria que o projeto incluísse[...] o maior número possível para que o projeto não ficasse só no campo de ideias dentro da sala de aula e que os alunos pudessem colocar a mão na massa e apresentar para toda a comunidade” (Professora de História, 2023).

O projeto envolveu a realização de palestras, debates, oficinas e estudos interdisciplinares, com a participação de professores de todas as áreas. A professora reconhece que o mês de novembro negro é insuficiente para trabalhar profundamente sobre o letramento racial, mas vê o projeto como um passo importante para desafiar e desmistificar as narrativas eurocêntricas.

A coordenadora disse que o Projeto de Consciência Negra foi uma iniciativa interdisciplinar que envolveu a participação ativa de alunos e professores. Após uma reunião inicial em outubro, os temas foram distribuídos entre as turmas do Ensino Médio, com os segundos e terceiros anos focando nas “dores” e as turmas do primeiro ano nas “conquistas e contribuições dos negros”. Cada turma abordou um aspecto específico dentro desses temas gerais, permitindo uma exploração contextualizada de cada tópico.

A turma 3ªA trabalhou sobre as dores da escravidão no Brasil, enquanto a 3ªB abordou as dores do racismo atual e antigo e suas consequências. A 2ªA estudou as dores do navio negreiro, a diáspora e as viagens dos navios negreiros; a 2ªB tratou da falta de representatividade negra no mundo atual; e a 2ªC investigou o preconceito contra religiões de matriz africana, como candomblé e umbanda. A turma 3ªC discutiu o genocídio do Congo⁴. No primeiro ano, a turma 1ªA abordou a valorização do cabelo afro como movimento de luta e conquistas do movimento negro; a 1ªB realizou oficinas de música, teatro, dança de letramento e valorização estética negra; a 1ªC estudou conquistas e contribuições da arquitetura e culinária afro-brasileira; a 1ªD trabalhou sobre a vida e luta de Marielle Franco; e a 1ªE investigou as conquistas do movimento negro através dos estudos, incluindo a biografia do geógrafo Milton Santos.

Essa abordagem educacional buscou não apenas transmitir informações, mas promover a reflexão crítica e a empatia. Os temas variam desde a escravidão e o racismo até a valorização da estética e da cultura negra, passando pela reflexão sobre o genocídio do Congo e a falta de representatividade socioespacial das populações negras no Brasil. Esta iniciativa destaca a importância de abordar a história e a cultura negra de uma maneira que reconheça tanto as lutas quanto as conquistas, e que incentive os alunos a questionarem suas próprias ideias e preconceitos. É um exemplo de como a educação pode ser usada como promotora da consciência e mudanças sociais.

Para compreender as potencialidades de um projeto escolar como estratégia didática significativa, foi aplicado um questionário diagnóstico intitulado *Projeto: Dia da Consciência Negra*. Os estudantes autorizaram o uso das informações declaradas no cabeçalho do formulário do Goo-

⁴Refere-se às atrocidades cometidas no Estado Livre do Congo (1885-1908) sob domínio de Leopoldo II, Bélgica.

gle Forms, cujo link foi enviado pelos grupos de WhatsApp das turmas participantes. Eles foram informados de que os dados seriam utilizados para fins acadêmicos.

Foram coletadas 172 respostas entre 24/11/2023 e 29/11/2023, correspondendo a 51,2% dos matriculados em 2023. As respostas foram transferidas para uma planilha Excel, enumeradas de 01 a 10 em guias distintas e, em seguida, enumeradas de 01 a 172 para menção no texto, garantindo o anonimato dos alunos.

A primeira pergunta visou identificar o grau de engajamento dos estudantes com o tema e o quanto consideram os projetos como meios didáticos de aprendizagem. Os verbos saber e aprender apareceram mais de 40 vezes nas respostas. De modo geral, as contribuições destacaram aspectos como:

Valorização do aprendizado: projetos como o Dia da Consciência Negra são vistos como “forma de ensinamento” (R1, 2023), “maneira de aprender mais e ensinar também” (R78, 2023), e “oportunidade para aprender sobre acontecimentos importantes do passado” (R40, 2023).

Conscientização: reconhecem a importância dos projetos para conscientizar e educar sobre a história e as experiências das pessoas negras. Afirmam ser essencial ensinar sobre o sofrimento, as lutas e conquistas (R115, 2023; R84, 2023).

Desenvolvimento de talentos: enxergam os projetos como oportunidade para praticar talentos e evoluir (R84, 2023). **Participação positiva:** relatam que tudo fica “legal” (R1, 2023) e favorece a participação (R84, 2023).

Interação e engajamento: ajudam a turma a se enturmar melhor (R87, 2023) e são formas lúdicas de aprender (R149, 2023). **Melhoria de desempenho escolar:** acreditam que ajudam alunos com dificuldades (R89, 2023).

Pensamento crítico: permitem formar opiniões e discutir o tema (R133, 2023). **Combate ao racismo:** consideram ferramentas importantes para conscientizar e prevenir racismo. **Valorização da cultura e história negra:** apontam a importância de não esquecer e representar a história e origem negra. **Desenvolvimento pessoal:** veem como oportunidade de conhecer outras religiões e culturas, promovendo respeito e autoconhecimento.

A extensão dos dados qualitativos é imensurável, e esta análise evidencia que os alunos veem valor em projetos que promovem aprendizado,

conscientização, desenvolvimento de talentos, interação, pensamento crítico e têm atitude positiva em participar. Indica que projetos como o Dia da Consciência Negra podem ser ferramentas eficazes de educação e conscientização escolar.

Apesar da participação majoritariamente positiva, três estudantes fizeram críticas importantes sobre o equilíbrio entre profundidade do aprendizado e carga de trabalho. O R40 (2023) disse que o volume de trabalho é exagerado, prejudicando outras matérias e causando esgotamento, indicando a necessidade de melhor planejamento para que projetos complementem o currículo, sem sobrecarregar. O R44 (2023) destacou o cansaço físico e mental, sugerindo atenção ao bem-estar dos alunos na execução dos projetos. O R132 (2023) expressou preocupação com o tempo dedicado aos projetos, que pode prejudicar a preparação para o ENEM e vestibulares, ressaltando a importância de equilibrar aprendizado experiencial e preparação para exames.

Essas críticas fornecem feedback relevante aos educadores. Embora projetos como esse sejam valiosos, é preciso implementá-los de forma a garantir o bem-estar dos alunos e seus objetivos acadêmicos, sendo necessário adaptar o escopo, integrá-los melhor ao currículo ou oferecer suporte adicional.

Um depoimento mereceu destaque neste texto, por resumir a percepção da equipe docente que conduziu os trabalhos desse projeto pedagógico, bem como o alcance dos objetivos de aprendizagem que foram traçados: “É importante, projetos como este trazem à comunidade escolar e sociedade temas importantes para que possam ser debatidos e notados, principalmente quando se trata de problemas que durante muito tempo foram deixados de fora do debate público” (R138, 2023).

Essa participante ressalta a importância desses projetos para trazer à comunidade escolar e à sociedade temas importantes que foram deixados de fora do debate público, servindo como uma ferramenta de transformação social, portanto, é essencial que os educadores continuem a refinar e adaptar esses projetos para atender às necessidades e ao bem-estar dos alunos, ao mesmo tempo que promovem a educação e a conscientização.

A segunda questão teve como objetivo identificar as potencialidades e fragilidades da pedagogia de projetos e a percepção dos alunos sobre

aprender diferentes temas por meio dessa metodologia. Das 172 respostas, 14 alunos (8,1%) demonstraram algum grau de insatisfação.

A análise revelou recepção majoritariamente favorável: 91,9% dos estudantes expressaram satisfação, destacando aprendizado ativo e prático, ampliação do conhecimento, estímulo à pesquisa e estudo autônomo, engajamento, participação, desafio e crescimento pessoal. Esses aspectos sugerem que a pedagogia de projetos facilita a compreensão dos conteúdos, promove diferentes perspectivas, experiências práticas contextualizadas e contribui para o desenvolvimento pessoal.

Sobre aprendizado ativo e prático, alunos indicaram aprender melhor com projetos do que em aulas tradicionais; Para 4% facilitou a compreensão (R7, R21 et al, 2023), permite ver outros pontos de vista (R9, R39, R73 et al) e 8% relataram envolvimento em experiências práticas ou reais (R20, R38, R40 et al). Um aluno disse: “os projetos são uma forma interativa e divertida de aprender” (R15, 2023).

Alguns mencionaram que os projetos ampliam conhecimentos sobre temas desconhecidos (R10, 2023) ou aprofundam aprendizados (R31, 2023). Além disso, 8% afirmaram que projetos incentivam investigação e estudo autônomo (R72, R84, R95 et al, 2023).

Outros 4% destacaram que projetos abrem a mente para novos aprendizados (R14, R45, R81 et al) e são interativos e divertidos (R15, R43, R85 et al). Sobre crescimento pessoal, consideram os projetos um desafio que promove crescimento e estimula novos projetos (R17, R44, R77 et al), permitem imersão cultural (R19, R54, R93 et al) e ajudam a se tornarem melhores humanos (R23, R65, R124 et al).

Todavia, apontaram que o aprendizado depende do desenvolvimento (R5, R49, R101 et al) e explicação do projeto (R13, R32, R42 et al). Outros 3% disseram aprender mais em aulas do que em atividades (R35, R39, R97 et al) e mencionaram cansaço mental ou físico (R12, R35, R38 et al).

O projeto estimulou reflexão crítica e diálogo, promovendo empatia, respeito e valorização da diversidade (R27, R143, 2023). Ao permitir a expressão de experiências e sentimentos, aprofundou a compreensão das questões raciais e a importância de combater o racismo (R66, R106, 2023).

A ênfase na participação de todos criou ambiente mais inclusivo e consciente (R17, R24, R104 et al). As apresentações e exposições possibi-

litaram compartilhar perspectivas, promovendo entendimento e respeito mútuo (R27, R37, R91, 2023).

O projeto desafiou estereótipos ao mostrar a diversidade e riqueza da cultura afro-brasileira, contribuindo para o combate ao racismo na escola e na sociedade (R20, R86, R148, 2023). Ampliando conhecimentos, estimulando reflexão crítica e promovendo respeito à diversidade, deixou impacto duradouro, inspirando mudança positiva de mentalidade e comportamento (R27, R98, R149, 2023).

Uma resposta resume bem a questão: “Os projetos ampliam meu conhecimento, permitindo-me aprender sobre coisas que não conhecia antes” (R27, 2023). Essa citação sintetiza a eficácia dos projetos como metodologia que promove aprendizado ativo, descoberta de novos conhecimentos e ampliação de perspectivas, despertando curiosidade e tornando os alunos protagonistas do processo de aprendizagem.

A terceira questão apresentada para os estudantes ressalta o aprendizado durante a construção e execução do projeto. O trabalho em equipe foi um tema destacado por vários alunos (R1, R6, R13, R24, 2023). Muitos alunos destacaram isso pode ser evidenciado pelo participante a seguir: “Aprendi que, se trabalharmos em equipe e todos juntos, no final dá tudo certo e sai maravilhoso”. (R156, 2023). Algo que sugere que o projeto foi bem-sucedido em promover habilidades de colaboração e trabalho em equipe entre os alunos.

Os alunos adquiriram um maior entendimento sobre a contribuição negra para a história e a cultura, bem como sobre a luta dos negros pela liberdade (R2, R7, R14 *et al*, 2023), o que pode ser associado às disciplinas de História e Artes. Eles aprenderam a valorizar a diversidade cultural e a respeitar todos, independentemente de cor, gênero, raça, religião ou cultura (R10, R15, R16, R19, 2023). Este aprendizado está alinhado com os princípios de cidadania e ética.

5,8% dos estudantes afirmaram que por meio dessa vivência eles desenvolveram uma maior consciência social e crítica (R4, R5, R8 *et al*, 2023). Eles aprenderam sobre a invisibilidade social, a importância de respeitar opiniões divergentes, e a necessidade de valorizar as conquistas históricas. Ademais, eles desenvolveram habilidades de comunicação e socialização e relacionaram esse aprendizado a diversos componentes curriculares como: Sociologia, Filosofia e Língua Portuguesa.

A importância da igualdade racial, o combate ao preconceito e a valorização da diversidade cultural foram aprendizados destacados pelos alunos (R27, R34, 2023). Eles expressaram apreço pela cultura afro-brasileira e pela história dos negros africanos (R29-R31, 2023), aprenderam a lidar com desafios, valorizar o trabalho coletivo (R32, R33, 2023) e perceberam a presença do racismo no cotidiano, entendendo a importância de não repetir erros do passado (R35, R37, 2023). Valorizaram refletir sobre a história dos negros e se conscientizar sobre questões sociais relevantes (R28, R36, R38, 2023).

Destacaram a importância de aprender sobre eventos históricos pouco abordados, como o holocausto do Congo (R39, 2023), além de entenderem melhor o racismo estrutural. A dor e dificuldade da experiência negra foram temas recorrentes (R40, R47, R61, 2023). Valorizaram a história e cultura negras (R41-42, R47, R63, 2023), ganhando maior apreciação pela cultura afrodescendente (R51, 2023).

Alguns estudantes relataram ter aprendido mais sobre a cultura negra, suas dificuldades históricas e superações, percebendo que cada conquista foi fruto de longa luta, e que o racismo ainda persiste, mas pode ser combatido com aprendizado e projetos como o Dia da Consciência Negra (R47, 2023). Outro afirmou ter aprendido sobre as contribuições dos negros para a cultura brasileira e as lutas por igualdade racial, relacionando com disciplinas como história, sociologia, literatura e geografia (R96, 2023).

A análise revela a necessidade de compreensão profunda da cultura afro-brasileira e da igualdade racial, apontando que o projeto atingiu seu objetivo de valorizar a diversidade étnico-racial e reconhecer a identidade e memória afro-brasileira. Muitos destacaram a importância do respeito e igualdade independentemente da raça, como afirmado por alunos ao dizerem que todos são humanos (R161, 2023) e que a igualdade é essencial (R163, 2023), demonstrando promoção de empatia e respeito à diversidade.

Outro tema recorrente foi a valorização da cultura africana e a conscientização sobre o racismo, ao enfatizarem a necessidade de respeitar e reconhecer essa cultura (R121, 2023) e reconhecerem o sofrimento vividos por pessoas negras (R158, 2023), mostrando que o projeto alcançou seus objetivos.

Na quarta questão, os alunos relataram que o projeto contribuiu para conscientizar a comunidade escolar e a sociedade, valorizando a história e cultura negra, reconhecendo lutas, conquistas e a riqueza cultural afro-brasileira. Um deles observou que as dramatizações permitiram que as pessoas sentissem a dor dos negros, muitas vezes minimizada (R29, 2023). Outro destacou que o projeto levou jovens a perceberem que comentários como “cabelo duro” são ofensivos, como açoites na história negra (R35, 2023). Um terceiro ressaltou a conscientização sobre o sofrimento causado pelo racismo e promove mudança de atitude (R86, 2023).

Essas respostas justificam a execução de projetos pedagógicos no Ensino Médio para promover empatia, conscientização e respeito à diversidade cultural (R148, 2023), alinhando-se a Paulo Freire, que defende educação crítica e problematizadora (Freire, 1970). Relaciona-se também com Vygotsky, ao enfatizar a aprendizagem no contexto cultural (Vygotsky, 1978). O estímulo ao pensamento crítico foi evidente, coerente com Freire, ao defender que a educação capacita os alunos a transformarem a realidade (Freire, 1987).

Apesar dos benefícios, projetos como este requerem planejamento cuidadoso, recursos adequados e compromisso com a educação antirracista, sendo conduzidos de forma sensível às experiências dos alunos negros.

Na questão 5, os alunos relataram ter aprendido sobre a história dos negros, escravidão e luta por igualdade. Um mencionou orgulho dos ancestrais negros e da diversidade (R1, 2023). Outro declarou ter compreendido melhor as lutas e injustiças que persistem (R27, 2023). Houve quem refletisse sobre a força dos negros, reafirmando que a cor da pele representa força e igualdade (R21, 2023). Destacaram também contribuições negras, como a criação de uma usina hidrelétrica por uma mulher negra, reproduzida em projeto escolar (R100, 2023).

Esses relatos evidenciam o impacto do projeto na promoção da conscientização e aprendizado sobre cultura negra e igualdade racial. Paulo Freire destaca que a educação deve promover participação ativa dos alunos (Freire, 1987), como ocorreu neste projeto. Darcy Ribeiro defende formar cidadãos críticos capazes de transformar a sociedade (Ribeiro, 1982), e Anísio Teixeira afirma que educação é um direito de todos, independen-

temente de cor ou classe social (Teixeira, 1957). O projeto reforça essas ideias, promovendo valorização cultural e igualdade racial.

Na questão 6, muitos alunos repetiram respostas da questão anterior, por isso não foi incluída análise. O mesmo ocorreu na sétima pergunta, cujas respostas não contribuíram para os objetivos deste relato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto Consciência Negra teve um impacto significativo na comunidade escolar do Colégio Estadual Leonídia Silva Moreira Pardinho. Permitiu a expressão e representação dos negros, promoveu a empatia e a compreensão, incentivou a inclusão e a igualdade, e levou a uma mudança de atitude em relação ao racismo.

O principal objetivo do projeto de sensibilizar os alunos para a valorização da diversidade étnico-racial e para o reconhecimento da identidade e da memória dos afro-brasileiros foi alcançado, o que pode ser percebido pelos relatos apresentados e pelos dados qualitativos levantados por meio da entrevista feita com a professora.

Quanto aos objetivos específicos podemos dizer que houve ampliação do conhecimento dos alunos sobre a história e a cultura afro-brasileira e pelos resultados apresentados em cada sala constata-se que eles conseguiram desenvolver habilidades de pesquisa, comunicação e expressão, bem como foram estimulados quanto à criatividade, autonomia e a cooperação.

É importante reconhecer que cada aluno pode ter tido uma experiência única com o projeto, e que existem muitas perspectivas possíveis sobre o impacto do projeto. Portanto, é essencial continuar a reflexão e o diálogo sobre essas questões, a fim de aprofundar nossa compreensão e melhorar nossas práticas educacionais.

Em última análise, o projeto Consciência Negra demonstra o poder da educação em transformar atitudes, promover a inclusão e combater o racismo. Ele serve como um lembrete de que a escola tem um papel crucial a desempenhar na promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. Através de projetos como este, podemos esperar continuar a fazer progressos em direção a esse objetivo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Dispõe sobre a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://is.gd/IV0ajO> Acesso em: 10 jun. 2024.
- BRASIL. Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011. Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 nov. 2011. Seção 1, p. 7. Disponível em: <https://is.gd/hlWpTt> Acesso em: 10 jun. 2024.
- BRASIL. Lei nº 14.759, de 21 de dezembro de 2023. Declara feriado nacional o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2023. Disponível em: <https://is.gd/bCCOUG> Acesso em: 10 jun. 2024.
- FERRARI, Dércio Fernando Moraes. **Desenvolvimento Cognitivo**: as implicações da teoria de Vygotsky e Piaget no processo de ensino e aprendizagem. 2014. 39 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014. Orientador: Prof. Dr. Cidmar Ortiz dos Santos. Disponível em: <https://is.gd/IXEDgh>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- JESUS, Jaqueline Gomes de. Oliveira Silveira na UNB: memória coletiva e políticas de inclusão racial. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 7, n. 15, p. 04–24, 2015. Disponível em: <https://is.gd/oki4Us>. Acesso em: 24 jun. 2024
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: características gerais dos moradores e domicílios 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://is.gd/hQMTcx>. Acesso em: 08 nov. 2024.
- MARQUES, Ramiro. **Dicionário Breve de Pedagogia**. Lisboa: Presença, 2000, 138p.
- OLIVEIRA, Rosenilton Silva de. Educação para a diversidade racial no contexto brasileiro: o contexto das leis 10639/2003 e 11645/2008. **Argumentos**, Unimontes, v. 15, n. 1, p. 341–356, 2018. Disponível em: <https://is.gd/WeDNQ5> Acesso em: 24 jun. 2024.
- OLIVEIRA, Rosenilton Silva de e NASCIMENTO, Letícia Abílio do. “Pedagogia do evento”: o Dia da Consciência Negra no contexto escolar. **Campos**: revista de antropologia, v. 22, n. jan./jun. p. 135-158, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/crav22i1.74239> Acesso em: 20 jun. 2024.
- RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é Privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1957.
- VENTURA, Paulo Cezar Santos. Por uma pedagogia de projetos: uma síntese introdutória. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 23-32, 2002. Disponível em: <https://is.gd/ohZZyK> Acesso em: 22 jun. 2024
- VYGOTSKY, Lev. Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

AS TECNOLOGIAS NA ESCOLA: A CONVERGÊNCIA ENTRE INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL

Adriana de Paula Carvalho Dias¹

José Carlos da Silveira Freire²

INTRODUÇÃO

A utilização de tecnologias no ambiente escolar tem se consolidado como um dos principais temas nas discussões educacionais contemporâneas. A transformação digital, impulsionada pela crescente presença de ferramentas tecnológicas, tem reconfigurado a dinâmica da educação e o processo de aprendizagem, oferecendo novas possibilidades tanto para os educadores quanto para os alunos. O uso das tecnologias não se restringe apenas ao emprego de dispositivos e ferramentas digitais, mas também envolve a reconfiguração das metodologias pedagógicas, proporcionando novas formas de interação, comunicação e construção de conhecimento. A introdução das tecnologias no espaço escolar reflete uma mudança paradigmática no ensino, passando de um modelo tradicional, centrado no professor, para um modelo mais flexível e adaptativo, em que o aluno assume um papel mais ativo e participativo (ROCHA, 2021; SANTAELLA, 2020).

A disciplina Aprendizagem Interativa na Educação Online, coordenada pelos professores Dr. Damião Rocha e Dr. Valtuir Soares, propõe uma análise crítica sobre a integração das tecnologias digitais no ensino, enfatizando a importância de compreender essas ferramentas não apenas como um complemento ao ensino tradicional, mas como um elemento fundamental na construção de um novo modelo pedagógico. Ao adotar metodologias interativas e recursos digitais, a educação pode promover um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, colaborativo e personalizado, onde as barreiras espaciais e temporais são minimizadas, e os alunos têm acesso a uma gama maior de conteúdos e atividades que estimulam o aprendizado de forma mais significativa (LEVY, 1999).

¹Especialista em Supervisão e Orientação Educacional (FALBE ITOP – TO). Professora (SEDUC-TO e SEC/CEE). CV: <http://lattes.cnpq.br/4182623315346321>

²Doutor em Educação (UFG). Pós-doutorado (UEPA). Professor (UFT). CV: <https://is.gd/Ysj41x>

O impacto das tecnologias na educação é multifacetado e vai além da simples introdução de dispositivos em sala de aula. Para Damião Rocha (2021), a tecnologia na educação não é um fim em si mesma, mas um meio para possibilitar a aprendizagem ativa, crítica e colaborativa. O autor enfatiza que a formação de um cidadão digitalmente competente exige não apenas o domínio das ferramentas tecnológicas, mas também a compreensão de seu papel no contexto educacional. No mesmo sentido, Lúcia Santaella (2020) aponta que a presença das tecnologias digitais na educação possibilita a transição de uma aprendizagem passiva para uma aprendizagem ativa, onde o estudante se envolve de maneira mais profunda no processo de construção do conhecimento, tornando-se um agente autônomo e crítico. Para Pierre Lévy (1999), as tecnologias são elementos essenciais para a criação de uma “inteligência coletiva”, onde a interação entre indivíduos, dispositivos e conteúdos digitais resulta em um aprendizado mais dinâmico e colaborativo.

Neste contexto, este capítulo visa discutir o papel das tecnologias no processo educacional, explorando as diferentes perspectivas teóricas de autores renomados como Damião Rocha, Pierre Lévy e Lúcia Santaella, com o objetivo de construir uma argumentação sólida sobre a influência das ferramentas digitais na aprendizagem. Serão analisados os efeitos da inserção das tecnologias na educação, bem como os desafios e as oportunidades que surgem a partir dessa integração, especialmente no que se refere à formação de competências cognitivas, sociais e emocionais dos alunos. O debate será pautado por uma análise crítica e reflexiva, com base em dados, teorias e práticas pedagógicas contemporâneas, de modo a proporcionar uma compreensão mais aprofundada sobre o impacto das tecnologias na educação.

ARGUMENTO DE AUTORIDADE: A PERSPECTIVA DE PIERRE LÉVY SOBRE O CIBERESPAÇO

O filósofo contemporâneo Pierre Lévy é amplamente reconhecido por suas contribuições ao entendimento das transformações provocadas pelas tecnologias digitais na sociedade atual. Em suas reflexões sobre o ciberespaço, Lévy (1999) apresenta uma abordagem inovadora, tratando a internet e outras ferramentas digitais não apenas como meios de comunicação, mas como elementos fundamentais na construção de novas formas de pensamento e organização social.

Segundo Lévy (1999), essas tecnologias criam um ambiente interativo um verdadeiro ecossistema digital no qual o conhecimento flui, se reorganiza e evolui de maneira contínua. Ele define esse processo como uma “inteligência coletiva”, caracterizada pela descentralização do saber, que deixa de estar restrito a indivíduos ou instituições específicas, passando a circular e se amplificar por meio das conexões estabelecidas entre pessoas, máquinas e informações.

A “inteligência coletiva” proposta por Lévy, no contexto educacional, possui implicações profundas. Tradicionalmente, a escola era vista como um espaço de transmissão unidirecional do conhecimento, onde o professor era o detentor exclusivo da informação e os alunos ocupavam uma posição passiva, limitada à absorção dos conteúdos. Entretanto, com o advento das tecnologias digitais e, em particular, com a popularização da internet, esse modelo começa a ser desafiado. As ferramentas digitais, como plataformas de ensino online, redes sociais educacionais e bibliotecas virtuais, ampliam as possibilidades de acesso ao conhecimento, tornando-o mais democrático e colaborativo. Os alunos, agora, não são mais apenas receptores passivos, mas atuam como protagonistas no processo de aprendizagem, sendo capazes de acessar, produzir, compartilhar e co-criar saberes de maneira fluida e contínua.

Segundo Lévy (1999), as tecnologias digitais provocam uma profunda transformação na estrutura do conhecimento. Ao invés de ser um acervo estático e fechado de informações, o saber se torna dinâmico, fluido e permanentemente em construção, moldado pelas interações entre indivíduos e pelas inovações tecnológicas. Nesse cenário, a educação deixa de seguir um modelo linear e hierárquico, tornando-se um processo aberto, colaborativo e global, que valoriza a participação ativa de alunos, professores e da comunidade conectada.

Lévy destaca também a descentralização do poder no domínio do conhecimento. Antes, instituições como escolas, universidades e editoras controlavam o acesso à informação e definiam os conteúdos a serem transmitidos. Com o advento da internet, esse acesso é amplificado e democratizado, permitindo que qualquer pessoa, em qualquer lugar, possa consumir e produzir saberes. Essa transformação promove um

ambiente educacional mais equitativo, reduzindo barreiras e tornando o aprendizado mais inclusivo e participativo.

No contexto educacional, esse novo paradigma exige uma ressignificação do papel do professor. A figura tradicional do docente como único detentor do saber dá lugar ao papel de facilitador, orientador e mediador do conhecimento. Cabe a ele guiar os estudantes na navegação por múltiplas fontes de informação, estimulando a reflexão crítica, a análise e a síntese. Esse processo favorece o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, como a autonomia, o trabalho colaborativo, o pensamento crítico e a criatividade.

A escola, por sua vez, transforma-se em um ambiente mais flexível e adaptável. Ela deixa de ser uma instituição rígida, pautada por currículos fixos e horários inflexíveis, e passa a ser um espaço interativo, onde a aprendizagem mediada por tecnologias digitais ocorre em qualquer tempo e lugar. Isso permite que cada aluno personalize seu percurso de aprendizagem, respeitando suas necessidades, ritmos e interesses.

Dessa forma, a proposta de Lévy (1999) sobre o ciberespaço e a inteligência coletiva oferece uma base relevante para a reconstrução das práticas pedagógicas tradicionais. A educação ultrapassa os limites físicos da sala de aula e do currículo fixo, tornando-se um processo contínuo, multifacetado e colaborativo. Nesse novo modelo, as escolas assumem um papel vital na formação de cidadãos críticos e atuantes, preparados para contribuir com responsabilidade na sociedade digital contemporânea.

ARGUMENTO POR EVIDÊNCIA: O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

O avanço das tecnologias digitais tem sido amplamente analisado por pesquisas empíricas, que apontam seus impactos positivos no processo de ensino-aprendizagem. Rocha (2021) ressalta que o uso de plataformas digitais, como ambientes virtuais de aprendizagem e aplicativos educacionais, representa uma estratégia eficaz para a personalização do ensino. Essa abordagem permite aos alunos avançarem conforme seu próprio ritmo, favorecendo a adequação pedagógica às necessidades específicas de cada estudante, respeitando seus tempos de aprendizagem e particularidades.

Essa flexibilização contribui para o desenvolvimento pleno das potencialidades individuais, otimizando os resultados educacionais.

Outro ponto importante é a ampliação das possibilidades de interação entre professores e alunos, tornando o processo mais colaborativo e dinâmico. A utilização de ferramentas como fóruns, videoaulas, chats e webinars facilita a comunicação contínua, mesmo fora do ambiente escolar tradicional. Esse tipo de interação estimula o diálogo e a troca de ideias, dúvidas e experiências, enriquecendo o processo de construção do conhecimento. Além disso, as tecnologias digitais permitem o monitoramento mais preciso do progresso dos alunos, possibilitando ajustes pedagógicos conforme suas necessidades e ritmos de assimilação.

A efetividade da aprendizagem digital também tem sido comprovada em estudos como o de Almeida (2020), que identificou uma relação positiva entre o uso de recursos tecnológicos e o desempenho acadêmico em diversas disciplinas. Os alunos que utilizaram ferramentas como simuladores, vídeos interativos e recursos multimídia demonstraram uma compreensão mais profunda dos conteúdos, em comparação com os métodos tradicionais. Isso se deve à diversidade de formatos que essas tecnologias oferecem, permitindo aos estudantes experimentar e visualizar os conceitos de maneira mais ativa e envolvente.

Além de melhorar a compreensão, o uso de tecnologias educacionais também aumenta significativamente o engajamento dos estudantes. Pires e Silva (2019) observam que a incorporação de recursos como gamificação, realidade aumentada e estratégias inovadoras torna as aulas mais atrativas, pois os alunos se conectam com ferramentas que já fazem parte de seu cotidiano. Esse engajamento é decisivo para fomentar a motivação, a persistência e a superação de desafios aspectos essenciais para a aprendizagem de longo prazo.

A aprendizagem significativa, que se dá quando o aluno é capaz de fazer conexões entre o conteúdo aprendido e sua realidade, também é amplamente favorecida pelas tecnologias digitais. Segundo Lima (2022), a educação digital tem o potencial de promover uma aprendizagem mais relevante e contextualizada, pois permite que os alunos explorem diversos recursos de maneira autônoma e participativa. Além disso, as ferramentas digitais oferecem aos alunos a oportunidade de trabalhar em projetos interativos

e colaborativos, os quais podem ser aplicados em situações reais, o que contribui para a construção de um conhecimento mais sólido e duradouro. O acesso a informações em tempo real, a possibilidade de realizar pesquisas online e a interação com materiais multimídia tornam o processo de aprendizagem mais contextualizado, dinâmico e alinhado com as exigências do mundo contemporâneo.

Por fim, a eficácia das tecnologias digitais na promoção de uma aprendizagem mais significativa tem sido amplamente comprovada por diversos estudos, especialmente em contextos de educação online e híbrida. De acordo com Lima e Soares (2021), a integração entre aulas presenciais e recursos digitais característica do modelo híbrido tem contribuído para elevar o desempenho dos estudantes, oferecendo uma experiência de aprendizado mais flexível, acessível e alinhada às suas necessidades individuais. Essa junção entre o ensino tradicional e o digital permite que os alunos usufruam dos benefícios de ambos os formatos, ampliando as possibilidades educativas.

Além de favorecer a personalização do ensino, as tecnologias digitais também criam ambientes de aprendizagem mais interativos, engajadores e colaborativos. Tais características contribuem diretamente para a melhoria da qualidade do processo educacional, estimulando a participação ativa dos alunos e promovendo um aprendizado mais envolvente. A evidência empírica acumulada nos últimos anos reforça o papel essencial dessas ferramentas no cenário educacional contemporâneo, consolidando a perspectiva de que a educação do futuro dependerá, cada vez mais, da incorporação estratégica das tecnologias digitais ao processo de ensino-aprendizagem.

ARGUMENTO POR COMPARAÇÃO: TECNOLOGIAS TRADICIONAIS VERSUS TECNOLOGIAS DIGITAIS

A comparação entre o ensino tradicional e aquele mediado por tecnologias digitais revela profundas diferenças nas práticas pedagógicas, nas metodologias e nas abordagens de aprendizagem. O modelo tradicional, predominante por décadas nas instituições de ensino, baseia-se em métodos expositivos e na utilização de materiais impressos. Nesse formato, o professor assume o papel central como transmissor do conhecimento, enquanto os alunos exercem uma função passiva, limitados à recepção das informações.

A uniformidade e a centralização do saber são marcas desse sistema, no qual a autoridade docente é quem organiza e controla o fluxo de conteúdo.

Embora apresente vantagens como a clareza na estrutura curricular e o foco nos aspectos teóricos o ensino tradicional também possui limitações. A rigidez dos métodos expositivos dificulta a adaptação às diferentes necessidades dos alunos, ignorando os ritmos e estilos variados de aprendizagem. A predominância de avaliações formais, centradas na memorização, nem sempre promove o desenvolvimento de competências mais complexas, como criatividade, pensamento crítico e resolução de problemas. Nesse sentido, Rocha (2018) observa que esse modelo pode limitar a autonomia dos estudantes e sua capacidade de se tornarem aprendizes ativos e reflexivos.

Em contrapartida, o ensino mediado por tecnologias digitais oferece um caminho mais dinâmico e flexível. Ferramentas como plataformas virtuais, aplicativos educacionais, vídeos interativos e jogos didáticos proporcionam uma experiência de aprendizagem personalizada, ajustada às necessidades individuais. Esse ambiente estimula o protagonismo estudantil, com alunos assumindo um papel ativo na busca, construção e compartilhamento de conhecimento. A perspectiva colaborativa e autônoma favorece o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI, como destaca Santaella (2016): autonomia, cooperação e criatividade.

A personalização da aprendizagem é outra vantagem significativa das tecnologias digitais. Por meio de tutores virtuais, feedbacks em tempo real e conteúdos adaptativos, os alunos têm acesso a um ensino ajustado ao seu ritmo e estilo de aprendizagem. Isso promove a inclusão educacional, oferecendo suporte específico para estudantes com dificuldades como dislexia ou TDAH e atendendo diferentes formas de inteligência, seja visual, auditiva ou cinestésica (Lévy, 1999).

No entanto, é importante não tratar o ensino digital como uma solução única. A combinação entre abordagens tradicionais e tecnológicas, por meio do modelo híbrido, mostra-se mais eficaz. As tecnologias digitais ampliam as possibilidades de personalização e interatividade, enquanto o ensino tradicional mantém a relevância da presença docente e da construção coletiva em sala de aula. Nesse modelo, o professor atua como mediador, guiando os alunos na navegação pelas ferramentas digitais e promovendo uma aprendizagem crítica e profunda (Rocha, 2018).

A abordagem híbrida integra o melhor de ambos os formatos: a disciplina e o rigor acadêmico do ensino tradicional, aliados à flexibilidade e à criatividade proporcionadas pelas tecnologias digitais. A combinação entre aulas presenciais e virtuais favorece o aprofundamento dos conteúdos de forma autônoma, sem abrir mão do suporte humano e da convivência em grupo. Isso fortalece não apenas as competências cognitivas, mas também as habilidades socioemocionais, fundamentais para a formação de cidadãos preparados para os desafios da vida adulta e do mercado de trabalho (Santaella, 2016).

Assim, embora apresentem vantagens e limitações próprias, o ensino tradicional e o digital desempenham papéis complementares no cenário educacional. Enquanto um oferece estrutura e base teórica sólida, o outro viabiliza uma aprendizagem mais interativa e personalizada. A verdadeira inovação pedagógica surge da integração consciente entre esses modelos, criando ambientes de aprendizagem mais diversos, inclusivos e centrados no aluno como defende Lévy (1999), alinhados às exigências da sociedade contemporânea.

ARGUMENTO POR CAUSA E CONSEQUÊNCIA: A TRANSFORMAÇÃO DO PAPEL DO PROFESSOR

A inserção das tecnologias digitais no contexto educacional tem gerado mudanças profundas na forma como o ensino é conduzido, provocando uma reconfiguração significativa do papel do professor. Com o uso crescente de ferramentas digitais, o educador deixa de ser o único detentor do saber e passa a atuar como mediador, facilitador e orientador do processo de aprendizagem. Em vez de adotar uma postura autoritária na transmissão de informações, o professor torna-se responsável por estimular a autonomia dos estudantes, criando condições para que construam o conhecimento de maneira ativa e colaborativa.

Essa transformação decorre, sobretudo, do avanço das tecnologias digitais e da evolução das práticas pedagógicas. Recursos como plataformas online, conteúdo multimídia, aplicativos educacionais e ferramentas interativas oferecem aos alunos acesso amplo à informação, permitindo-lhes assumir o protagonismo na aprendizagem. Em vez de absorver passivamente os conteúdos, os estudantes agora interagem, pesquisam, trocam expe-

riências e desenvolvem habilidades de investigação e pensamento crítico. Essa nova dinâmica exige que o professor esteja preparado para orientar essa jornada de forma ética, sensível e eficiente (Lévy, 1999; Rocha, 2018).

Como consequência direta, emerge a demanda por um novo perfil profissional docente, que inclui, além das habilidades pedagógicas tradicionais, competências tecnológicas e digitais. O educador contemporâneo precisa integrar esses recursos ao currículo de forma estratégica, utilizando-os para enriquecer as práticas pedagógicas e criar experiências de aprendizagem significativas. Isso envolve o domínio de ambientes virtuais, plataformas colaborativas e recursos digitais que potencializam o engajamento e o aprendizado dos alunos (Santaella, 2016).

Outro impacto importante dessa mudança é o fortalecimento da autonomia dos estudantes. Com ferramentas digitais personalizadas, os alunos desenvolvem habilidades de autogestão, análise crítica, colaboração e criatividade. Essa autonomia fomenta uma postura mais ativa, na qual os alunos se tornam responsáveis pela construção e condução de seus próprios caminhos de aprendizagem. Assim, o ambiente escolar se transforma em um espaço dinâmico de experimentação, colaboração e inovação, no qual os saberes são compartilhados e constantemente atualizados (Rocha, 2018; Santaella, 2016).

No entanto, essa liberdade também impõe novos desafios: é preciso desenvolver competências de organização, disciplina e pensamento crítico para lidar com a multiplicidade de informações disponíveis. A escola, nesse contexto, torna-se um local para formação não apenas acadêmica, mas também de habilidades para a vida adulta como a capacidade de tomada de decisões, resolução criativa de problemas e trabalho em equipe. O professor, por sua vez, assume um papel essencial como facilitador dessa trajetória, garantindo que a mediação tecnológica seja feita de forma ética, reflexiva e educativa (Lévy, 1999).

Portanto, a incorporação das tecnologias digitais à educação impulsiona um novo modelo pedagógico, no qual o professor atua como orientador da aprendizagem e o aluno como agente ativo e autônomo. Esse movimento transforma não apenas os métodos de ensino, mas também amplia a inclusão e a personalização do aprendizado, preparando os estudantes para os desafios de uma sociedade digital, colaborativa e em constante evolução.

ARGUMENTO POR ILUSTRAÇÃO: O CASO DA EDUCAÇÃO ONLINE

Um exemplo concreto da eficácia das tecnologias digitais na educação pode ser observado no contexto da educação online, especialmente durante a pandemia de COVID-19. Diante do fechamento de escolas e universidades em diversas partes do mundo, o ensino passou por uma migração emergencial para o ambiente digital. Embora tenha exigido grande esforço de adaptação por parte de alunos e educadores, esse processo revelou com clareza o potencial das tecnologias para assegurar a continuidade do aprendizado e manter a interação pedagógica ativa.

Durante esse período, diversas instituições adotaram plataformas como Google Classroom, Zoom e Microsoft Teams para garantir a realização das atividades escolares e a disseminação dos conteúdos. O ensino remoto tornou-se uma alternativa indispensável frente ao distanciamento social, evidenciando a centralidade das tecnologias digitais no enfrentamento de desafios educacionais em larga escala (Rocha, 2020).

Contudo, essa transição também expôs limitações importantes, como a desigualdade no acesso à tecnologia e a necessidade de formação docente contínua. Embora as ferramentas digitais tenham se mostrado essenciais, sua mera utilização não é suficiente para assegurar a qualidade educacional. Muitos professores precisaram aprender rapidamente a utilizar essas plataformas de forma eficiente, desenvolvendo novas estratégias para envolver os alunos remotamente. Paralelamente, ficou evidente a necessidade de políticas inclusivas para garantir que todos os estudantes tenham acesso equitativo a dispositivos e à internet (Santaella, 2021).

Além disso, a pandemia trouxe à tona o papel insubstituível da interação entre professores e alunos. Embora os meios digitais ofereçam canais variados de comunicação, a troca presencial, marcada pela proximidade e pela espontaneidade, ainda representa um elemento valioso no processo de ensino-aprendizagem. Muitas escolas e universidades reinventaram suas dinâmicas interativas, explorando fóruns, grupos virtuais e outros espaços de colaboração digital. Essas iniciativas evidenciaram como as tecnologias podem ampliar e diversificar os formatos pedagógicos, criando ambientes de aprendizado mais flexíveis e personalizados (Lévy, 1999).

Assim, a pandemia funcionou como um verdadeiro laboratório para a educação online, demonstrando tanto as suas potencialidades quanto os desafios a serem superados. De um lado, as tecnologias digitais garantiram a continuidade do ensino e expandiram o acesso à educação. De outro, ressaltaram a necessidade de adaptação metodológica, formação docente e inclusão tecnológica. O exemplo da educação online nesse contexto mostra que, embora as tecnologias sejam recursos valiosos, seu uso demanda uma abordagem crítica, reflexiva e ética para que se alcance uma educação realmente inclusiva e de qualidade (Rocha, 2020; Santaella, 2021).

CONCLUSÃO

O papel das tecnologias digitais na escola é, sem dúvida, um dos temas mais relevantes da educação contemporânea, sobretudo diante dos desafios impostos pela digitalização e pela busca por metodologias mais inclusivas e eficazes. A incorporação dessas ferramentas ao ambiente escolar não representa apenas uma inovação técnica, mas uma transformação profunda nos processos de ensino e aprendizagem.

Refletir sobre o uso das tecnologias na educação é reconhecer que elas oferecem inúmeras possibilidades, mas também exigem uma implementação cuidadosa, crítica e fundamentada. A digitalização da educação ultrapassa a simples inserção de recursos tecnológicos; trata-se de um movimento que demanda a reconfiguração do papel dos educadores, a revisão das formas de produção e disseminação do conhecimento, e a valorização das interações entre alunos, conteúdos e comunidade.

As tecnologias digitais possuem o potencial de democratizar o acesso ao saber, promovendo ambientes de aprendizagem mais fluidos, dinâmicos e colaborativos. No entanto, sua eficácia depende diretamente da maneira como são integradas ao processo pedagógico. Mais do que distribuir dispositivos, é necessário garantir uma prática educacional que faça uso ético e intencional das tecnologias, alinhada às necessidades dos alunos e aos objetivos curriculares.

Para que a educação digital seja, de fato, transformadora, é imprescindível investir na formação docente, na ampliação do acesso às tecnologias e em políticas educacionais que enfrentem as desigualdades estruturais. Ao utilizar esses recursos de forma estratégica e inclusiva, a escola pode

tornar-se um espaço mais adaptado aos desafios do século XXI aberto à diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem, e comprometido com a construção ativa e colaborativa do conhecimento.

Nesse novo paradigma, a educação mediada por tecnologias se apresenta não como substituta da prática pedagógica tradicional, mas como uma aliada potente na promoção de aprendizagens significativas, personalizadas e conectadas com o mundo real. Assim, é possível preparar os estudantes para atuar com criticidade, autonomia e criatividade em uma sociedade cada vez mais digital, complexa e interconectada.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Tereza. Tecnologias na educação: impacto no desempenho acadêmico. São Paulo: Editora Educação, 2020.
- LÉVY, Pierre. A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LIMA, Ana Carolina. Aprendizagem significativa com o uso de tecnologias digitais: um estudo de caso em escolas públicas. Rio de Janeiro: Editora Científica, 2022.
- PIRES, Andréa; SILVA, Carlos. *Gamificação e tecnologias educacionais: uma análise do impacto no engajamento dos alunos*. Revista Brasileira de Educação, v. 24, n. 1, p. 45–58, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbeduc>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- ROCHA, Damião. A aprendizagem interativa na educação online. Rio de Janeiro: Editora Foco, 2018.
- ROCHA, Damião. A aprendizagem interativa na educação online. Rio de Janeiro: Editora Foco, 2020.
- ROCHA, Damião. Tecnologias digitais na educação: uma abordagem crítica para a personalização do ensino. Belo Horizonte: Editora Universitária, 2021.
- ROCHA, Damião. Tecnologias e Inovação no Ensino: Práticas e Desafios. São Paulo: Editora Acadêmica, 2021.
- SANTAELLA, Lúcia. Cultura digital e educação. São Paulo: Cortez, 2016.
- SANTAELLA, Lúcia. Cultura digital e educação. São Paulo: Cortez, 2021.
- SANTAELLA, Lúcia. O que é a cibercultura? São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.
- SOARES, Valtuir. Educação híbrida: possibilidades e desafios no ensino digital. Rio de Janeiro: Editora Conectiva, 2021.

A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS DIGITAIS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Kalimar Ferreira da Silva¹

Thaís Carolina Pigosso²

Adriana Butka Markoski³

Leociléa Aparecida Vieira⁴

INTRODUÇÃO

Este estudo busca refletir sobre as contribuições dos jogos digitais para o ensino de matemática em relação aos estudantes neurodivergentes, em especial, àqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A escolha do assunto se deu por considerar que a integração do ensino da matemática para estudantes com deficiência ou transtornos de aprendizagem, por meio de jogos digitais, se mostra uma estratégia inovadora na promoção da inclusão educacional. A tecnologia na educação, especialmente o uso de jogos digitais, oferece novas possibilidades para personalizar o aprendizado, respeitando as particularidades de cada aluno e tornando o ensino mais acessível. Este enfoque é particularmente relevante para estudantes que frequentam as Salas de Recurso Multifuncional (SEM), pois frequentemente enfrentam desafios significativos no aprendizado da matemática.

A disciplina de Matemática apesar de propiciar um raciocínio lógico, incentivar a criatividade, a análise crítica e ser aplicável no cotidiano, ela, ainda, é motivo de dificuldade para muitos estudantes. Brito e Sant'ana (2020, p. 416) corroboram que:

a matemática está em todas as coisas e é inegável a presença e necessidade desta ciência, que é muito útil no desenvolvimento das atividades no nosso dia a dia. No

¹ Mestranda em Educação (UNESPAR). Professora (SME / Matinhos – PR). CV: <https://is.gd/6bJTTF>

² Mestranda em Educação (UNESPAR). Professora. CV: <https://lattes.cnpq.br/8400184245096836>

³ Mestranda em Educação Inclusiva (UNESPAR). Professora (Seed-PR). CV: <https://is.gd/nNlkf4>

⁴ Doutora em Educação: Currículo (PUC/SP). Professora (UNESPAR). CV: <https://is.gd/wYhWrF>

entanto, muitos compreendem esta disciplina como algo de difícil entendimento, abarrotado de regras, estratégias e fórmulas que, muitas vezes, são-lhes apresentadas por meio de métodos de ensino formais, pouco estimulantes, centrados na memorização e permeados por técnicas mecanicistas, com ênfase na reprodução de exercícios. Assim, isso se torna um obstáculo a ser vencido por muitos estudantes

Assim a integração do ensino da matemática para estudantes com deficiência ou transtornos de aprendizagem, por meio de jogos digitais, se mostra uma estratégia promissora na promoção da inclusão educacional, levando a concretização da democracia e a igualdade social.

Brito e Sant'ana (2020, p. 420), mencionam que os jogos

agora no formato digital, agrega novos elementos que maximizam as interações, movimentos, fantasia, cores e sons e instigam a nova geração a permanecer imersa em um mundo paralelo por horas, de certo modo, adquirindo aprendizagens no sentido mais amplo.

Os jogos digitais também se mostram positivos no entusiasmo de estudantes com outros tipos de dificuldades de aprendizagem, como a dislexia e Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), favorecendo outras maneiras de ensinar matemática a diferentes públicos.

A importância do uso de jogos digitais no ensino da matemática para alunos com deficiência ou transtornos de aprendizagem reside na capacidade de promover habilidades como concentração, atenção, autoconfiança e raciocínio lógico de forma lúdica e atrativa. Garofalo (2018, p. 5), a respeito dos jogos corrobora que

Ao mesmo tempo em que eles conseguem desenvolver a concentração, o raciocínio lógico e a colaboração entre as crianças, incentivam a leitura e a escrita. O ato de jogar exige uma movimentação mental e, em muitos momentos, a criança tem que colocar em prática o aprendizado adquirido para avançar pelas fases, testando hipóteses, explorando sua espontaneidade e criatividade.

Dessa maneira, o desenvolvimento de aplicativos educacionais que considerem a diversidade de experiências e habilidades desses estudantes

pode, portanto, ser uma ferramenta essencial para a educação inclusiva. Nesse contexto, é essencial identificar as características dos jogos digitais que favorecem a apropriação de conceitos matemáticos pelos estudantes, apontando os benefícios desses recursos como potencializadores no processo de ensino e aprendizagem, pois acredita-se que no âmbito da educação inclusiva, os jogos digitais desempenham um papel significativo ao estimular o interesse dos estudantes, facilitar o acesso ao conteúdo e promover o desenvolvimento de capacidades cognitivas e de interação social entre alunos com deficiência.

A questão que norteia esta pesquisa é: de que maneira os jogos digitais podem ser utilizados para facilitar a aprendizagem de conceitos matemáticos por estudantes com deficiência ou transtornos de aprendizagem em ambientes inclusivos? A resposta a essa pergunta busca preencher lacunas na produção de recursos educacionais digitais que sejam, ao mesmo tempo, inclusivos e eficazes, respeitando as singularidades de cada estudante.

Diante do cenário apresentado, justifica-se este estudo pela necessidade de promover práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes no ensino da Matemática, especialmente para estudantes neurodivergentes. Em um contexto em que a diversidade cognitiva é uma realidade nas salas de aula, os jogos digitais apresentam-se como uma estratégia promissora para tornar o ensino mais atrativo, interativo e adaptado às diferentes formas de aprender. Além disso, a carência de estudos que articulem o uso de jogos digitais ao ensino de Matemática em ambientes inclusivos reforça a pertinência da investigação, contribuindo tanto para o avanço das práticas pedagógicas quanto para a construção de uma escola mais equitativa.

Como afirma Alves (2017, p. 58), “o papel do educador como mediador é essencial para o desencadeamento das habilidades que a criança já possui e que podem ser desenvolvidas com a intervenção correta”.

Ribeiro (2012, p. 112) complementa que:

A inserção dos jogos na prática pedagógica requer do professor o exato conhecimento de como aquele jogo pode contribuir para o conhecimento buscado. Por isso não basta apresentar o jogo às crianças. É preciso pensar em como o jogo pode fazer parte integrante da aula, elaborada e

planejada para promover a participação e a experimentação do sujeito na construção de conhecimento sobre a escrita de forma lúdica e prazerosa.

Diante do exposto, o objetivo central deste estudo é investigar como os jogos digitais podem contribuir para o ensino e a aprendizagem de Matemática por estudantes neurodivergentes, especialmente aqueles com TEA, dislexia e TDAH. Parte-se do pressuposto de que o uso pedagógico de jogos digitais, além de ensinar conceitos matemáticos, deve promover uma aprendizagem inclusiva, rompendo com as barreiras impostas pelos diferentes perfis de estudantes, em direção a uma educação mais equitativa e democrática.

A utilização de jogos digitais no processo de ensino-aprendizagem em contextos inclusivos não apenas estimula a participação ativa dos estudantes, mas também contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, da autonomia e da cooperação. Pierre Lévy (1999) destaca que as tecnologias digitais ampliam as possibilidades cognitivas e comunicacionais dos indivíduos, permitindo novos modos de construção de conhecimento. Já Richard Lesh e colaboradores (2003) argumentam que os ambientes de aprendizagem baseados em modelagem e resolução de problemas, frequentemente mediados por tecnologias, favorecem o desenvolvimento de competências matemáticas complexas, especialmente quando os alunos são desafiados a interagir com múltiplas representações e contextos significativos.

Nesse sentido, a integração de jogos digitais ao ensino da Matemática pode proporcionar uma experiência educacional mais equitativa, engajadora e efetiva para estudantes com deficiência ou dificuldades de aprendizagem.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa desenvolvida é de natureza qualitativa, com enfoque bibliográfico, observacional e de caráter colaborativos. Segundo Gil (2002), a pesquisa qualitativa é apropriada para estudos que buscam entender fenômenos complexos e subjetivos, como o uso de jogos digitais e físicos para o ensino de matemática com alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem.

Os recursos utilizados neste estudo incluíram as plataformas *Word Wall*, *Khan Academy*, ábaco, calculadora e material dourado, entre outros⁵. A aplicação foi realizada em duas turmas de salas de recursos multifuncionais, com uma turma composta por vinte e um estudantes e outra por dez, totalizando trinta e um alunos e acompanhados por duas professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Todos são estudantes do Ensino Fundamental, com deficiência ou transtornos de aprendizagem, matriculados na disciplina de Matemática em uma escola pública localizada no litoral paranaense.

À luz da perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (2000) ressalta que as ferramentas culturais — entre elas, os recursos lúdicos e tecnológicos — desempenham papel central no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. No presente estudo, essa abordagem foi operacionalizada por meio de uma progressão didática que partiu de materiais concretos (etapa 1) até recursos digitais (etapa 3), favorecendo a mediação gradual dos conceitos matemáticos. A linguagem, os símbolos e as interações presentes nessas práticas funcionam como elementos que auxiliam o aluno a operar cognitivamente sobre o conteúdo, como evidenciado na Atividade 3, em que 80% dos alunos demonstraram maior autonomia ao utilizar a plataforma *Word Wall* após as etapas iniciais com o ábaco.

A adoção de ferramentas digitais no ensino de Matemática voltado a estudantes com Transtorno do Espectro Autista tem se mostrado eficaz, pois esses recursos oferecem estímulos visuais bem estruturados, permitem a repetição de atividades conforme a necessidade do aluno e fornecem respostas imediatas, facilitando a compreensão e a aprendizagem (Costa; Mendonça, 2020).

Diante desse contexto, cada jogo foi introduzido em sessões semanais, totalizando quatro sessões por jogo ao longo do estudo. Cada sessão teve duração média de 45 minutos, com adaptações conforme o ritmo indivi-

⁵ Neste estudo, os jogos e recursos digitais mencionados referem-se a ferramentas como o *Wordwall* (plataforma online com atividades gamificadas), *Khan Academy* (ambiente digital de ensino personalizado), bem como materiais concretos amplamente utilizados na educação matemática, como o ábaco, a calculadora e o material dourado. Esses instrumentos, digitais ou físicos, funcionam como mediadores pedagógicos, especialmente eficazes no trabalho com estudantes neurodivergentes, por permitirem visualização, manipulação e repetição de conceitos de forma acessível e interativa.

dual dos alunos. As atividades foram organizadas em etapas progressivas, partindo de materiais concretos (ábaco) até recursos digitais (Word Wall), conforme a abordagem histórico-cultural de Vygotsky (2000).

A seleção dos recursos considerou sua adequação aos objetivos pedagógicos (por exemplo, o ábaco para operações básicas e a Khan Academy para resolução de problemas) e a capacidade de oferecer feedback imediato, aspecto essencial no atendimento a estudantes com TEA (Costa; Mendonça, 2020). Essas atividades foram planejadas para promover a interação com conceitos matemáticos de forma lúdica e inclusiva. As principais etapas de implementação foram as seguintes:

- Atividade 1: apresentação do ábaco onde os alunos fizeram o manuseio, contando e recontando as operações básicas. Em seguida, eles também manipularam outros materiais relacionados a matemática como: “pega-pega tabuada” e a tabuada tradicional impressa e plastificada. Após as atividades práticas os estudantes fizeram um relato de suas experiências.
- Atividade 2: apresentação da tabuada analógica. Esta atividade aguçou a curiosidade dos estudantes, por ser um objeto totalmente desconhecido para eles ficaram deslumbrados. Teclar os números, ver os resultados e entender o processo parecia uma verdadeira mágica. Em seguida fizeram uso de vários objetos com teclados de números, símbolos e processo operacionais matemáticos.
- Atividade 3: apresentação dos jogos digitais, saindo da experimentação concreta propriamente dita para o mundo tecnológico. Os estudantes vivenciaram momentos marcantes na transição: concreta, analógica e digital. No início praticaram jogos na mesa digital, seguindo passo a passo os jogos de tabuada, labirinto e alguns outros na plataforma *World Wall*. Esse momento se destacou por proporcionar identificação e pertencimento, pois os alunos se reconheceram nesse espaço: tecnologia, jogos e diversão. As atividades foram realizadas em grupo e todos os estudantes se sentiram incluídos no contexto das aplicações das atividades.

- Atividade 4: aplicação das atividades gráficas. Os alunos autistas apresentaram um resultado bem significativo, praticaram as operações nos diversos meios de aprendizagem de acordo com suas limitações. Em seguida os estudantes registraram as atividades no caderno, fizeram as correções quando necessário. Os conteúdos foram adequados a cada estudante de forma dinâmica e lúdica, a fim de que todos se sentissem incluídos.

Na Figura 1, apresenta-se o registro de algumas das atividades realizadas com os estudantes.

Figura 1: Utilização dos jogos matemáticos pelos estudantes na Sala de Recursos Multifuncionais



Cabe ressaltar que o estudo também se caracteriza como uma pesquisa colaborativa, envolvendo ativamente professores do AEE e alunos das salas de recursos multifuncionais na construção do conhecimento. A coleta de dados incluiu um roteiro de observação, um quadro de planejamento de conteúdo e um conjunto de perguntas para registrar as interações dos estudantes com os recursos utilizados.

Os resultados preliminares foram analisados por meio da triangulação de dados — observações em sala, feedback dos professores e revisão bibliográfica —, o que contribuiu para ampliar a confiabilidade e a validade dos achados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados evidenciaram que os jogos digitais, mediados pelo AEE, promoveram avanços na aprendizagem matemática de estudantes com TEA e TDAH, especialmente em operações básicas e reconhecimento numérico. Contudo, desafios como a formação docente e a integração curricular permanecem.

Dos 6 estudantes analisados, 4 (66%) apresentaram melhora ‘significativa’ ou ‘muito significativa’ em operações matemáticas, enquanto 2 (33%) evoluíram em habilidades básicas (contagem até 20). Esses dados corroboram Sousa e Mesquita (2020) sobre o potencial dos recursos audiovisuais para a inclusão.

A utilização de jogos digitais em sala de aula, mediada por professores de Apoio Educacional Especializado, pode levar a um avanço significativo na aprendizagem dos estudantes com deficiência ou transtornos de aprendizagem, especialmente em matemática e outras áreas curriculares, neste processo está se caminhando com esta prática e a melhorando dia a dia de acordo com o avanço dos alunos e desafios encontrados.

Percebe-se até o momento que os jogos digitais têm o potencial de aumentar o interesse e a motivação dos estudantes, tornando o aprendizado mais divertido, acessível e significativa, para estes alunos que, por vezes, se encontram desmotivados.

De acordo com Brito e Sant’Ana (2020, p. 420),

os jogos digitais presentes em *smartphones*, *tablets*, computadores, entre outros dispositivos, fazem parte da realidade de muitos estudantes e possuem características que engajam e motivam os indivíduos a realizarem as atividades propostas com vistas a alcançarem um objetivo.

Este estudo comprovou-se na prática o exposto pelas autoras supracitadas, pois os estudantes se sentiram motivados para realizar as atividades propostas, ou seja, as tecnologias digitais, por meio dos jogos, desempenharam um papel importantíssimo na promoção e apropriação de conteúdo, e pode ser considerada um atrativo para os alunos no ambiente escolar, levando em consideração ser algo agradável a ser realizado. Por meio de tecnologias digitais e assistivas, é possível oferecer recursos audiovisuais,

sonoros e acessíveis, contribuindo para a inclusão social e educacional desses indivíduos (Sousa; Mesquita, 2020).

A seguir apresentam-se alguns dos resultados encontrados:

- A1 – 9 anos - TDAH CID F90.0 Apresentou uma melhora muito significativa, já consegue realizar operações sem reserva, conhece números até 100 sabe e escreve-los.
- A2 – 7 anos - CID F84.0 Transtorno Espectro Autista TEA Apresentou uma melhora significativa, iniciando a leitura e contagem dos números até 20, iniciando as operações simples.
- B1 – 9 anos - CID F90.0 TDAH Apresentou uma melhora significativa iniciando a operações sem reserva, conhece números até 100 sabe e escreve-los.
- B2 – 8 anos - Atraso do desenvolvimento Apresentou uma melhora muito significativa, lê e escreve os números até 50, iniciando as operações simples.
- C1 – 7 anos - CID F84.0 Transtorno Espectro Autista TEA Apresentou boas melhoras, na oralidade e iniciou o processo das operações simples com um e dois números.
- C2 – 9 anos - CID F84.0 Transtorno Espectro Autista TEA Apresentou ótimos resultados, já consegue realizar operações com e sem reserva, conhece números até 200 e sabe escrever.

O progresso na oralidade de C1 (TEA) e na escrita numérica de B2 reforça a ideia vygotskyana de que a mediação por ferramentas culturais (jogos) potencializa a zona de desenvolvimento proximal.

Percebe-se, assim, que o desenvolvimento de aplicativos educacionais que projetados para atender a uma ampla gama de habilidades e experiências dos estudantes, melhorou o ensino da matemática de forma inclusiva e, futuramente, de outros componentes curriculares.

Este fato comprova o exposto por Prensky (2003) de que a “Aprendizagem baseada nos Jogos” têm um efeito positivo e melhoram a atenção seletiva e visual dos alunos. Eles não devem ser vistos como interfaces prejudiciais, mas sim, como uma boa oportunidade para envolver as crianças e adolescentes no processo educacional.

Moran (2015), também corrobora de que os jogos digitais, quando bem planejados, favorecem o engajamento, personaliza a aprendizagem e respeita o ritmo de cada estudante. Elementos esses essenciais à educação inclusiva.

Ainda como parte dos resultados percebe-se, até o momento, alguns percalços como formação adequada dos professores para utilização da sala de recursos, à integração efetiva dos jogos ao currículo que podem ser um desafio para alguns educadores, também em termos de ampliação para outras escolas e espaço de sala de recursos pode-se encontrar resistência a mudança por parte de alguns docentes ou instituições. As necessidades educacionais dos estudantes com deficiência ou transtornos de aprendizagem são diversas; um mesmo estudante pode possuir mais de uma deficiência ou transtorno, tornando desafiadoras para serem atendidas com jogos digitais, exigindo um planejamento mais cuidadoso. A criação do aplicativo educacional inclusivo é um processo lento e complexo e exige recursos financeiros e humanos de bastante significância.

Desta forma apesar de se observar e constatar alguns avanços dos alunos esta é uma longa caminhada dentro da educação de sala de recurso e suas metodologias nos ambientes escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os principais resultados deste estudo incluem um impacto significativo no progresso educacional de estudantes com deficiência ou transtornos de aprendizagem, por meio da implementação e utilização de recursos educacionais específicos em sala de aula. Esses recursos, quando mediados por professores de Apoio Educacional Especializado, proporcionaram um avanço na aprendizagem dos estudantes, especialmente nas disciplinas de matemática e outras áreas curriculares.

A introdução desses recursos visa não apenas melhorar o desempenho acadêmico desses estudantes, mas também promover uma inclusão mais eficaz e personalizada, atendendo às necessidades educacionais individuais. A análise dos resultados obtidos foi fundamental para avaliar a eficácia das estratégias adotadas e contribuir para o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas voltadas para a educação inclusiva.

Conclui-se de que essas ferramentas não só ajudam as crianças a aprender conceitos matemáticos, mas também as ajudam a crescer como pessoas, fazendo com que se envolvam socialmente com outros estudantes enfrentando situações difíceis com mais coragem.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. L. **O trabalho didático na escola moderna**: formas históricas. Campinas: Autores Associados, 2017.
- BORTONI, R. S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRITO, C. S.; SANT'ANA, C. C. Formação docente e jogos digitais no ensino de matemática. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 7, p. 415–434, jan./dez. 2020. DOI: 10.26568/2359-2087.2020.4100. Disponível em: <https://is.gd/o0nj9L>. Acesso em: 17 jul. 2025.
- COSTA, Carolina S.; MENDONÇA, Érica R. Jogos digitais e ensino da Matemática para alunos com TEA: desafios e contribuições. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 595–610, 2020.
- GAROFALO, D. Como as tecnologias contribuem para o processo de alfabetização. **Nova Escola**, mar., 2018. Disponível em: <https://is.gd/yy6FUC>.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- LESH, Richard. Foundations for the future in mathematics education. In: BELL, Alan; LESH, Richard; POST, Thomas; BEHR, Merlyn (Org.). **Research directions in mathematics learning**: a handbook for teachers and researchers. Reston: National Council of Teachers of Mathematics, 2000. p. 177–192.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1993.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.
- MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2015.
- PRENSKY, M. Digital game-based learning. **Computers in Entertainment**, v. 1, n. 1, p. 21–24, 2003.
- RIBEIRO, A. L. Aquisição da escrita na era virtual: incorporando os jogos digitais online. **Domínios de Linguagem**, v. 6, n. 2, p. 111–27, 2012.
- SOUSA, A. C.; MESQUITA, A. M. A. Tecnologias assistivas na escolarização de alunos com deficiência em Belém-PA. **Revista Docência e Ciberultura**, v. 4, n.1, p. 55–80, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AVANÇOS NA AVALIAÇÃO FORMATIVA COM METODOLOGIAS ATIVAS: PREPARANDO A EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

Anapaula Massinatori Peres¹

INTRODUÇÃO

A avaliação no contexto das metodologias ativas ultrapassa a mera quantificação por meio de notas, configurando-se como um processo diagnóstico e formativo essencial para a aprendizagem significativa (MACHADO, 2025). Diferentemente dos modelos tradicionais baseados na simples atribuição de conceitos, as metodologias ativas valorizam estratégias avaliativas que promovem a autoavaliação, a avaliação entre pares, o uso de rubricas colaborativas e o fornecimento de feedbacks contínuos e construtivos. Tais práticas assumem papel fundamental na construção coletiva do conhecimento, além de favorecerem o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia estudantil (GONÇALVES, 2024; OLIVEIRA et al., 2025).

No âmbito educacional contemporâneo, marcado pela complexidade dos desafios sociais e tecnológicos, a avaliação formativa adquire especial relevância. Ela não se limita à identificação de avanços e dificuldades, mas atua como estimuladora da autorreflexão, do diálogo crítico entre pares e da personalização do ensino, fatores essenciais para promover inclusão e engajamento ao longo da trajetória acadêmica dos estudantes (SILVA et al., 2025; VASCONCELOS; GUSMÃO; DUARTE, 2024). Por meio desses processos, é possível atender às necessidades individuais e coletivas, potencializando o desenvolvimento integral do aluno.

Diante desse cenário, compreender e discutir as estratégias avaliativas aplicadas nas metodologias ativas torna-se imprescindível para a construção de práticas pedagógicas que fomentem uma aprendizagem crítica, colaborativa e verdadeiramente significativa. Ademais, tais estratégias se alinham às demandas contemporâneas da educação, que exigem flexibili-

¹ Doutoranda em Educação (UNESP). CV: <http://lattes.cnpq.br/2389094337536040>

dade, inovação e a formação de sujeitos críticos, autônomos e capacitados para os desafios do século XXI.

DESENVOLVIMENTO

O processo avaliativo nas metodologias ativas vai além da soma de notas, sendo também diagnóstico e formativo. Estratégias como autoavaliação, avaliação entre pares, rubricas colaborativas e feedbacks contínuos assumem papel central na construção do conhecimento (MACHADO, 2025). A avaliação torna-se parte integrante do percurso, favorecendo o crescimento pessoal e intelectual em todas as etapas acadêmicas e profissionais.

A avaliação formativa é um elemento central na aprendizagem ativa, pois orienta o processo, incentiva a participação do estudante, proporciona feedback contínuo e permite ajustar os caminhos pedagógicos conforme as necessidades individuais. As melhores estratégias de avaliação formativa nesse contexto são as que promovem diálogo, autorreflexão, colaboração e visibilidade do progresso do estudante (MACHADO, 2025; GONÇALVES, 2024).

A avaliação formativa promove a autonomia no processo de aprendizagem ativa ao proporcionar aos alunos um papel protagonista e consciente sobre seu próprio percurso educativo. Isso ocorre porque, por meio do feedback contínuo e personalizado, os estudantes passam a reconhecer seus avanços e desafios, o que os motiva a ajustar suas estratégias de estudo, estabelecer metas realistas e assumir maior responsabilidade pelo próprio aprendizado (MACHADO, 2025).

Além disso, a avaliação formativa favorece a autorreflexão e a autoavaliação, capacitando os alunos a se tornarem agentes críticos e autônomos, capazes de monitorar seu desempenho e buscar recursos para superar dificuldades. Essa participação ativa transforma-os em sujeitos do processo, em vez de meros receptores passivos do conteúdo (MACHADO, 2025).

Outro aspecto fundamental é a personalização do ensino, possibilitada pelo acompanhamento constante do progresso individual, que permite ao professor adaptar as atividades e o suporte às necessidades específicas de cada aluno. Essa adaptação fortalece a inclusão e a equidade, possibilitando que todos os estudantes desenvolvam sua autonomia de acordo com seus ritmos e estilos de aprendizagem (SILVA et al., 2025; VASCONCELOS; GUSMÃO; DUARTE, 2024).

O ambiente motivador criado pela avaliação formativa, com feedbacks construtivos e oportunos, favorece a autoestima e a autoconfiança dos alunos, elementos essenciais para que eles se envolvam ativamente, persistam diante dos desafios e tomem decisões autônomas no processo educacional (GONÇALVES, 2024).

A avaliação formativa é um instrumento que integra ensino, aprendizagem e avaliação, promovendo o desenvolvimento da autonomia dos estudantes ao colocá-los como protagonistas ativos, críticos e responsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem — característica central das metodologias ativas.

As principais estratégias de avaliação em metodologias ativas envolvem diversas abordagens que estimulam o protagonismo dos alunos e promovem um aprendizado reflexivo e colaborativo. A **autoavaliação** permite que os estudantes reflitam sobre seus próprios avanços e desafios, desenvolvendo uma consciência crítica do processo de aprendizagem (RODRIGUES; NEVES, 2015). Já a **avaliação por pares** consiste na troca de feedback construtivo entre colegas, que avaliam trabalhos, projetos ou apresentações uns dos outros, promovendo habilidades como empatia, colaboração e argumentação (OLIVEIRA et al., 2025).

Outra estratégia importante é o uso de **portfólios**, que reúnem continuamente produções, registros reflexivos, projetos e tarefas realizadas ao longo de um ciclo ou módulo, permitindo que tanto o estudante quanto o professor visualizem claramente a evolução do conhecimento e das competências (OLIVEIRA et al., 2025; RODRIGUES; NEVES, 2015). As **rodas de conversa e debates** também são espaços coletivos fundamentais para o compartilhamento de ideias, argumentação, escuta de diferentes perspectivas e análise crítica de problemas ou situações, favorecendo aprendizagens sociais e cognitivas (OLIVEIRA et al., 2025).

Além disso, a resolução de problemas e o estudo de caso com **feedback imediato** são práticas em que o professor oferece devolutivas rápidas durante ou logo após as atividades, apontando caminhos de aprimoramento e valorizando os acertos, o que enriquece o ensino e a compreensão do conteúdo (RODRIGUES; NEVES, 2015). Para facilitar a organização do pensamento, os estudantes também utilizam **mapas conceituais e resumos**, que funcionam como representações visuais do entendimento sobre conceitos, relações

ou processos, favorecendo a identificação de conexões e lacunas e estimulando uma aprendizagem ativa e coletiva (OLIVEIRA et al., 2025).

O uso de **diários de aprendizagem ou registros reflexivos** é outra prática que incentiva a reflexão metacognitiva e o protagonismo, pois os alunos anotam percepções, dúvidas e descobertas ao longo das atividades (RODRIGUES; NEVES, 2015). Para tornar o processo avaliativo mais transparente e formativo, utilizam-se **rubricas avaliativas** com critérios claros, preferencialmente elaborados com a participação dos alunos, facilitando o acompanhamento do desenvolvimento das competências cognitivas, pessoais e sociais (OLIVEIRA et al., 2025). Essas estratégias, combinadas, enriquecem o processo educativo, tornando-o mais participativo, crítico e alinhado às necessidades contemporâneas de aprendizagem.

As características essenciais dessas estratégias incluem o fornecimento de feedback contínuo e direcionado, no qual o professor devolve comentários específicos e construtivos que orientam o aprimoramento do estudante, indo além da simples correção. Além disso, há a personalização do ensino, em que as atividades avaliativas são ajustadas conforme o ritmo, os estilos e os desafios de cada aluno, promovendo equidade e inclusão. A valorização do processo de aprendizagem, e não apenas do produto final, é outro aspecto fundamental, ao considerar o percurso educacional como central e enxergar as dificuldades enfrentadas como parte natural do desenvolvimento do estudante. Por fim, essas estratégias fomentam o protagonismo do aluno, estimulando sua autonomia, pensamento crítico, colaboração e responsabilidade ativa sobre seu próprio processo de aprendizagem (OLIVEIRA et al., 2025).

Essas práticas tornam a avaliação formativa um instrumento essencial para potencializar o engajamento, a autonomia, a criatividade e o desenvolvimento integral nas metodologias ativas, consolidando a aprendizagem como um processo dinâmico e significativo para cada estudante.

A avaliação formativa promove a autonomia no processo de aprendizagem ativa ao proporcionar aos alunos um papel protagonista e consciente sobre seu próprio percurso educativo. Isso ocorre porque, por meio do feedback contínuo e personalizado, os estudantes passam a reconhecer seus avanços e desafios, o que os motiva a ajustar suas estratégias de estudo, estabelecer metas realistas e assumir maior responsabilidade pelo próprio

aprendizado. Além disso, a avaliação formativa favorece a autorreflexão e a autoavaliação, capacitando os alunos a se tornarem agentes críticos e autônomos, capazes de monitorar seu desempenho e buscar recursos para superar dificuldades. Essa participação ativa transforma-os em sujeitos do processo, em vez de meros receptores passivos do conteúdo (MACHADO, 2025).

Outro aspecto fundamental é a personalização do ensino, possibilitada pelo acompanhamento constante do progresso individual, que permite ao professor adaptar as atividades e o suporte às necessidades específicas de cada aluno. Essa adaptação fortalece a inclusão e a equidade, possibilitando que todos os estudantes desenvolvam sua autonomia de acordo com seus ritmos e estilos de aprendizagem (GOLÇALVES, 2024).

O ambiente motivador criado pela avaliação formativa, com feedbacks construtivos e oportunos, favorece a autoestima e a autoconfiança dos alunos, elementos essenciais para que eles se envolvam ativamente, persistam diante dos desafios e tomem decisões autônomas no processo educacional (GONÇALVES, 2024).

A avaliação formativa é um instrumento que integra ensino, aprendizagem e avaliação, promovendo o desenvolvimento da autonomia dos estudantes ao colocá-los como protagonistas ativos, críticos e responsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem — característica central das metodologias ativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo avaliativo nas metodologias ativas configura-se como elemento essencial e integrador do ensino, da aprendizagem e da avaliação, indo muito além da simples atribuição de notas. Sua importância reside na promoção da autonomia, do protagonismo e da reflexão crítica dos estudantes, elementos fundamentais para a formação de sujeitos conscientes e engajados. As estratégias avaliativas formativas, que incluem feedback contínuo, autoavaliação, avaliação entre pares e uso de instrumentos como portfólios e rubricas, favorecem a criação de ambientes educacionais mais inclusivos, equitativos e personalizados, capazes de respeitar as particularidades de cada aluno.

Além do acompanhamento sistemático do percurso acadêmico, tais práticas fortalecem a autoestima e o senso de responsabilidade dos estudantes, estimulando-os a tomar decisões informadas e críticas sobre seu próprio aprendizado. Isso transforma o processo de ensino-aprendizagem num ambiente dinâmico e significativo, qualificado para atender às demandas contemporâneas de uma educação integradora e inovadora.

Portanto, a incorporação plena e consistente desses métodos de avaliação formativa em contextos de metodologias ativas é imprescindível para formar cidadãos críticos, colaborativos e responsáveis, aptos a atuar com autonomia tanto em suas trajetórias acadêmicas quanto nos desafios profissionais e sociais atuais. Essa transição exige compromisso institucional, formação contínua de educadores e valorização de uma cultura escolar orientada pela inovação e pelo protagonismo dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- GONÇALVES, Adriana. A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA COM A UTILIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NAS ESCOLAS. *Revista Tópicos*, v. 2, n. 16, 2024. ISSN: 2965-6672. Disponível em: <https://is.gd/nQYp8k>. Acesso em: 22 jul. 2025.
- MACHADO, Ângela S. M. Avaliação formativa no contexto das metodologias ativas. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, [S. l.], v. 17, n. 1, p. e7419, 2025. DOI: 10.55905/cuadv17n1-170. Disponível em: <https://is.gd/VWauz9>. Acesso em: 22 jul. 2025.
- OLIVEIRA, SIMONE LUZIA DUMA DE et al. INSTRUMENTOS AVALIATIVOS EM METODOLOGIAS ATIVAS: REVISÃO SISTEMÁTICA. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 36, e11269, 2025. Disponível em <https://is.gd/hNcgWT>. acessos em 22 jul. 2025.
- RODRIGUES, Suzana Gonçalves; NEVES, Maria da Graça Camargo. Avaliação formativa: vivências em metodologia ativa de ensino-aprendizagem na visão docente e discente. *Comunicações em Ciências da Saúde*, Brasília, v. 26, n. 3/4, p. 105–114, 2015. Disponível em: <https://is.gd/qdj452>. Acesso em: 22 jul. 2025.
- SILVA, Eduardo Nunes; VAZ, Anderson Nascimento; SILVA, André Costa da; VASCONCELOS, Kyrleys Pereira; SILVA, Simone Rodrigues; FREITAS FILHO, Getúlio Antônio de; PEREIRA, Walmir Fernandes; COSTA, Janaina Santana da. Autonomia e avaliação formativa: Paulo Freire e a construção de processos avaliativos dialógicos. *Revista Aracê*, São José dos Pinhais, v. 7, n. 7, p. 38279–38291, 2025. Disponível em: <https://is.gd/9fdgsT>. Acesso em: 22 jul. 2025.
- VASCONCELOS, Pedro Fonseca de; GUSMÃO, Tânia Cristina Rocha Silva; DUARTE, Ana Cristina Santos. Avaliação formativa nas sessões tutelares: uma análise com base na idoneidade didática emocional. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 40, e48048, 2024. Disponível em: <https://is.gd/jte5YD>. Acesso em: 22 jul. 2025.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CULTURA QUILOMBOLA: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-AÇÃO NA COMUNIDADE SERRA DA RAJADA

Bruna Rafaela Araujo da Silva¹
Francisca Camila Mota de Lima²
Rejane Maria de Sousa Campos Oliveira³
Antonia Lis de Maria Martins Torres⁴
Ricardo Nóbrega Lopes⁵
Augusto Guthiere Fialho Arruda⁶
Carlos Klebes Alexandrino⁷

INTRODUÇÃO

A valorização das culturas locais e a integração de saberes comunitários no processo educativo constituem-se como estratégias essenciais para o fortalecimento da identidade dos estudantes e para a promoção de uma educação contextualizada. Nesse sentido, a formação continuada de professores deve contemplar experiências que permitam ao docente compreender, respeitar e incorporar os saberes tradicionais à prática pedagógica, especialmente em contextos marcados pela riqueza cultural e histórica, como é o caso das comunidades quilombolas.

A Comunidade Quilombola da Serra da Rajada, localizada no município de Caucaia, no Estado do Ceará, preserva uma memória viva de ancestralidade, resistência e transmissão oral de conhecimentos, manifestada em suas lendas, tradições e práticas cotidianas. Com o intuito de estreitar o vínculo entre escola e comunidade e de fortalecer a formação de professores, formadoras dos Anos Iniciais de Língua Portuguesa e

¹ Doutoranda em Educação (UFC). CV: <http://lattes.cnpq.br/0370106506333737>

² Especialista em Psicopedagogia (UNICHRISTUS). CV: <http://lattes.cnpq.br/8777524693890409>

³ Mestra em Tecnologias Emergentes em Educação (MUST). CV: <http://lattes.cnpq.br/8859166033484966>

⁴ Doutora em Educação (UFC). CV: <http://lattes.cnpq.br/0290068964313599>

⁵ Mestrando em Planejamento e Políticas Públicas (UECE). CV: <http://lattes.cnpq.br/0546127589268977>

⁶ Mestre em Geografia (UECE). CV: <http://lattes.cnpq.br/3400535459748656>

⁷ Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática e Física (FACULMINAS). CV: <https://is.gd/CnGxHw>

Matemática realizaram uma visita à localidade, como parte de um projeto formativo cujo produto final seria o *Livro da Turma da Sala 12: Uma Aventura na Serra da Rajada*. Essa obra, direcionada ao contexto escolar, buscou integrar conteúdos curriculares e elementos característicos da comunidade, contribuindo para a valorização cultural e para o fortalecimento da aprendizagem significativa.

A visita foi marcada por momentos de imersão cultural, incluindo o acolhimento da líder comunitária — também professora — e de outra docente atuante na localidade, bem como o encontro com Mãe Francisca, centenária e reconhecida como a “Mãe do Quilombo”. Sua presença e seus relatos reforçaram a importância da preservação das memórias coletivas, que também inspiraram diretamente a criação do livro.

Para viabilizar o desenvolvimento deste trabalho, adotou-se a pesquisa-ação como metodologia, por sua natureza participativa e colaborativa, que permite aliar investigação e intervenção. Essa abordagem possibilitou que a experiência na Serra da Rajada se transformasse em uma ação pedagógica concreta.

Nessa perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa é relatar o processo de elaboração do *Livro da Turma da Sala 12: Uma Aventura na Serra da Rajada*, destacando de que forma a vivência cultural na Comunidade Quilombola da Serra da Rajada contribuiu para a formação continuada de professores do município de Caucaia-CE.

DESENVOLVIMENTO

Essa é uma pesquisa descritiva, com abordagem metodológica de pesquisa-ação, compreendida como um processo investigativo no qual ação prática e reflexão crítica ocorrem de forma articulada, envolvendo também a atuação dos pesquisadores e do grupo interessado (GIL, 2009). Essa metodologia caracteriza-se pela participação ativa dos sujeitos envolvidos e pelo diálogo constante entre teoria e prática, permitindo que a investigação seja construída de forma colaborativa e participativa (THIOLLENT, 1985).

A escolha da pesquisa-ação justifica-se pelo caráter formativo e participativo do trabalho, que envolveu diretamente formadoras, professoras da comunidade e moradores da Comunidade Quilombola da Serra

da Rajada, buscando integrar a vivência cultural à prática pedagógica na formação de professores.

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu em quatro etapas: Planejamento, Ação, Observação e Registro, e Reflexão e Integração.

Na etapa de Planejamento, definiu-se a visita à comunidade como atividade formativa para subsidiar a criação do *Livro da Turma da Sala 12: Uma aventura na Serra da Rajada*, sendo esse, um momento pedagógico estruturado, com objetivos definidos. Foram estabelecidos objetivos como conhecer a história, a cultura, as lendas e as lideranças locais, identificando elementos a serem incorporados ao material didático.

A Ação constituiu-se na realização da visita à Serra da Rajada, em Caucaia-CE, ocasião em que as formadoras foram recebidas pela líder comunitária Gilcilene Ferreira Furtado — professora efetiva e, atualmente, coordenadora pedagógica —, acompanhada de outra docente da escola. Durante a imersão, destacou-se o encontro com Mãe Francisca, a “Mãe do Quilombo”, centenária e guardiã da memória local, Mãe Francisca transmitiu, em suas palavras e gestos, a força da ancestralidade quilombola. Sua presença simboliza a resistência e a continuidade de tradições que atravessam o tempo e mantêm viva a essência da Comunidade Quilombola Serra da Rajada.

A equipe registrou relatos, observou o cotidiano e coletou informações sobre o território e suas tradições.

Na etapa de Observação e Registro, foram realizadas anotações de campo, registros fotográficos e a coleta de narrativas orais, incluindo lendas e histórias que compõem o imaginário coletivo da comunidade. Esses dados serviram de base para a elaboração do conteúdo textual e das ilustrações do livro.

Por fim, na etapa de Reflexão e Integração, iniciou-se a análise dos registros, com discussões sobre como os elementos culturais poderiam ser incorporados à proposta pedagógica. Essa reflexão resultou na criação do *Livro da Turma da Sala 12: Uma aventura na Serra da Rajada*, concebido como obra de literatura infantil que aborda uma temática interdisciplinar e transversal.

Quadro 1- Resumo das atividades planejadas

Etapas	Descrição	Atividades Realizadas	Resultados Esperados / Produção
Planejamento	Definição dos objetivos e estratégias da visita.	Planejamento da visita à comunidade; definição de metas para conhecer história, cultura, lendas e lideranças.	Subsídios para coleta de dados e definição do foco do livro.
Ação	Realização da visita à comunidade.	Imersão na Serra da Rajada; acolhimento pelas professoras da comunidade; encontro com Mãe Francisca; observação do cotidiano, lendas e tradições	Coleta de relatos, percepções e experiências culturais que inspiram o livro.
Observação e Registro	Registro das informações e experiências vivenciadas.	Anotações de campo, registros fotográficos, coleta de narrativas orais; registro de artesanato e paisagens.	Dados estruturados para elaboração do conteúdo textual e das ilustrações do livro.
Reflexão e Integração	Análise e utilização das informações coletadas.	Discussão coletiva e planejamento sobre como incorporar elementos culturais e pedagógicos no material.	Criação do <i>Livro da Turma da Sala 12</i> , fortalecendo a interdisciplinaridade e valorização da cultura local.

Fonte: Elaborado pelos próprios autores, 2025.

Assim, a pesquisa-ação possibilitou que a experiência vivenciada na comunidade não se limitasse a uma observação externa, mas se transformasse em um recurso pedagógico concreto, fortalecendo a relação entre escola e comunidade e contribuindo para uma formação docente sensível à diversidade cultural e ao contexto local.

A visita à Comunidade Quilombola Serra da Rajada, em Caucaia-CE, planejada como parte do projeto de produção do *Livro da Turma da Sala 12: Uma aventura na Serra da Rajada*, ocorreu no dia 8 de julho de 2025. Nessa ocasião, três formadoras/pesquisadoras dos Anos Iniciais

— duas da área de Língua Portuguesa e uma de Matemática — integraram a excursão. Essa atividade, que se insere no processo de elaboração e planejamento da formação continuada de professores, teve também como objetivo aproximar o trabalho pedagógico das realidades culturais, históricas e sociais presentes no território, valorizando saberes e memórias que compõem a identidade local.

A chegada à comunidade foi marcada pelo acolhimento caloroso da líder comunitária, que também exerce a função de coordenadora pedagógica, e de outra professora atuante na própria localidade. Ambas compartilharam um pouco da história do quilombo, suas lutas, conquistas e o papel fundamental que a educação desempenha na preservação da cultura e na formação das novas gerações.

Figura 1. Formadoras juntamente com as professoras da Comunidade Quilombola Serra da Rajada



Fonte: Elaborado pelos próprios autores, 2025.

As formadoras/pesquisadoras também puderam conhecer histórias e lendas transmitidas oralmente, além de percorrer o território. Cada relato — da coordenadora, da professora e de Mãe Francisca —, bem como cada paisagem e expressão cultural vivenciada, serviram como fonte de inspiração para a criação do livro, que buscou registrar, de forma literária e pedagógica, a riqueza cultural da Serra da Rajada.

Essa vivência reforçou a importância de projetos que unam escola e comunidade, permitindo que o conhecimento escolar dialogue com saberes tradicionais e que os estudantes reconheçam o valor de suas origens, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). A BNCC enfatiza fortemente a presença da cultura no currículo, seja por meio do reconhecimento da diversidade cultural, da promoção das artes ou da valorização dos saberes locais. Essas diretrizes são normatizadas por meio de competências, habilidades e demais elementos que compõem o documento.

O *Livro da Turma da Sala 12: Uma aventura na Serra da Rajada* foi concebido a partir da compreensão de que a educação deve integrar conteúdos curriculares às realidades socioculturais dos estudantes, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas. Nesse sentido, a obra incorpora Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), como o respeito à diversidade cultural, a preservação ambiental, a cidadania e a valorização do patrimônio histórico e cultural, em consonância com a BNCC (BRASIL, 2018), possibilitando que professores e alunos dialoguem com questões que vão além dos limites da sala de aula.

Figura 2. Livro da Turma da Sala 12: Uma aventura na Serra da Rajada



Fonte: Elaborado pelos próprios autores, 2025.

A proposta interdisciplinar que orientou a elaboração do livro busca integrar, principalmente, saberes das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. A interdisciplinaridade, como forma de organizar e produzir conhecimento, implica não se limitar ao estudo de um tema dentro de uma disciplina específica (como Matemática, História ou Biologia), mas sim conectar diferentes áreas do saber. Carvalho (1998, p. 9) define a “interdisciplinaridade como uma maneira de organizar e produzir conhecimento, buscando integrar as diferentes dimensões dos fenômenos estudados”.

No contexto do livro, a interdisciplinaridade se manifesta na forma como os conteúdos são articulados: a Língua Portuguesa é explorada por meio da narrativa da história e da lenda da Pedra do Sapo, o que possibilita a consolidação de diversas habilidades previstas na BNCC, relacionadas à leitura, interpretação e produção de textos. Já a Matemática aparece em problemas propostos ao longo da narrativa, na seção “Pausa para investigação”, e em uma lista final de questões contextualizadas pela própria história, permitindo que o estudante compreenda conceitos matemáticos a partir de situações reais e significativas.

A inclusão da lenda e dos saberes tradicionais da comunidade desempenha um papel duplo: contribui para a formação cultural e crítica dos professores do município, que passam a conhecer mais profundamente a diversidade local, e aproxima os estudantes da cidade de Caucaia de um universo que, muitas vezes, lhes é desconhecido. Elementos como a preservação da natureza — refletida nos costumes, nas histórias e no cuidado com o território — reforçam a importância de práticas educativas que promovam a consciência ambiental e a valorização do patrimônio natural e cultural.

Segundo Brandão (1985), para viver de forma democrática em uma sociedade plural como a brasileira, é necessário respeitar os diferentes grupos e culturas que a compõem, considerando que o país é formado por diversas etnias. Para o autor, o grande desafio da escola é ajudar a superar essas barreiras, valorizando o patrimônio sociocultural brasileiro e a trajetória particular de cada grupo. Para isso, a escola deve ser um espaço de diálogo, de aprendizagem da convivência, de vivência da própria cultura e de respeito às diferentes formas de vida.

Assim, o livro funciona como um instrumento pedagógico interdisciplinar, permitindo que conteúdos formais e saberes comunitários se encontrem, enriquecendo a aprendizagem, ampliando horizontes e fortalecendo o vínculo entre escola, professores, alunos e a cultura local. A utilização do livro nas práticas pedagógicas também contribui para que a escola se configure, conforme aponta Brandão (1985), como um espaço de diálogo, de convivência, de valorização cultural e de respeito à diversidade.

Figura 3. Apresentação do livro na formação continuada de professores do 3º ao 5º ano de Caucaia-CE



Fonte: Elaborado pelos próprios autores, 2025.

O *Livro da Turma da Sala 12: Uma Aventura na Serra da Rajada* foi concebido não apenas como recurso literário, mas também como material didático-pedagógico para a formação continuada de professores de Matemática e Língua Portuguesa, direcionado às turmas do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Seu uso na formação teve como objetivo aproximar os conteúdos escolares das experiências culturais da Comunidade Quilombola da Serra da Rajada, integrante da cidade de Caucaia, proporcionando aos docentes ferramentas práticas e reflexivas para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

A lenda presente no livro e o contexto histórico-cultural que envolve a narrativa, também funciona como uma ponte para outras disciplinas, conectando-se ao sentido da interdisciplinaridade, pois abrangem conteúdos literários, históricos, culturais e matemáticos, transformando-se em problemas ou situações que exigem raciocínio lógico e resolução prática.

As ilustrações do livro foram desenvolvidas a partir de uma matriz original pintada à mão com aquarela, que, posteriormente, foi transformada em desenho digital no estilo *cartoon* por meio de uma ferramenta de Inteligência Artificial Generativa. Esse processo permitiu preservar a delicadeza e a expressividade da pintura, ao mesmo tempo em que adaptou a arte para um formato moderno e visualmente atrativo para o público infantil.

A primeira diagramação da obra foi realizada utilizando o *Canva*, uma plataforma online de design que se destaca pela interface intuitiva e de fácil uso, especialmente adequada para docentes que desejam criar seus próprios materiais. Por meio de seus recursos, foi possível organizar o conteúdo do livro de forma harmoniosa e acessível, explorando combinações de fontes, cores e elementos gráficos que dialogam com a proposta pedagógica, além de proporcionar um resultado rápido para as impressões do material que seria utilizado durante as formações continuadas previstas para o período.

Vale destacar que o *Canva* oferece um plano gratuito com recursos mais abrangentes para professores que comprovam sua atuação na área educacional, o que amplia significativamente as possibilidades criativas e facilita a produção de materiais didáticos e pedagógicos personalizados. Esse tipo de experiência pode servir de inspiração para que outros educadores explorem ferramentas digitais, unindo criatividade e tecnologia para enriquecer suas práticas e aproximar o ensino da realidade de seus alunos.

Dessa forma, o livro cumpre um papel duplo: atua como instrumento/recurso para a formação continuada de professores, ampliando seu repertório pedagógico e cultural; e como ferramenta interdisciplinar, integrando conteúdos formais e saberes tradicionais da comunidade quilombola. Além disso, promove a valorização cultural, estimula a criatividade docente e discente e contribui para que os estudantes reconheçam e respeitem a diversidade, bem como adquiram conhecimento sobre as comunidades existentes na cidade de Caucaia.

CONSIDERAÇÕES

A experiência de visita à Comunidade Quilombola da Serra da Rajada e a criação do *Livro da Turma da Sala 12: Uma Aventura na Serra da Rajada*, evidenciam a importância de práticas pedagógicas que integrem saberes tradicionais e conteúdos escolares, promovendo uma formação continuada significativa para professores de Matemática e Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por meio da metodologia da pesquisa-ação, foi possível articular vivência, reflexão e intervenção pedagógica, transformando a experiência cultural em um recurso educativo concreto, interdisciplinar e contextualizado.

O livro mostrou-se uma ferramenta valiosa para a formação de professores, ao oferecer problemas matemáticos contextualizados, atividades de leitura e interpretação de textos e o resgate de lendas e saberes da comunidade. Esses elementos possibilitam não apenas o desenvolvimento de competências curriculares, mas também a valorização da diversidade cultural, o respeito ao patrimônio histórico e a sensibilização para a preservação ambiental.

Além disso, a experiência fortaleceu a conexão entre os professores e a cultura do município, permitindo uma compreensão mais profunda da realidade local tanto para docentes quanto para estudantes de Caucaia, aproximando-os de conhecimentos que, muitas vezes, lhes eram desconhecidos. Nesse sentido, o projeto reafirma a relevância de ações educativas que contemplem interdisciplinaridade, cultura local e aprendizagem significativa, contribuindo para a formação de docentes críticos, reflexivos e comprometidos com uma educação inclusiva, contextualizada e culturalmente sensível.

REFERÊNCIAS

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 ago. 2025.

DE MOURA CARVALHO, Isabel Cristina. **Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental**. Ipê, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. **A educação como cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS PARA PESQUISA NA ÁREA DO ENSINO DE GEOGRAFIA

Claudionei Lucimar Gengnagel¹

INTRODUÇÃO

Historicamente, o conceito de formação continuada, bem como as ideias que a regulamentam são motivos de discussões e preocupações tanto no âmbito público quanto privado. De um lado, a pressão do mercado de trabalho, em que a exigência de atualização e reflexão permanente são requisitos para o sucesso profissional. Do outro lado, a pressão da sociedade com a constatação dos baixos desempenhos escolares de parte da população e a exigência de profissionais cada vez mais capacitados, qualificados e que tenham uma formação integral na sua área de atuação.

As políticas de formação continuada de professores no Brasil, por exemplo, são estratégias impulsionadas com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9.394 de 20, de dezembro de 1996). A lei redefiniu os rumos das atuais políticas públicas educacionais e traz, entre outros pontos, a importância da formação continuada dos professores, tanto da rede pública quanto privada de ensino.

Diante deste contexto, o capítulo é um recorte da tese intitulada “Formação continuada em Geografia: perspectivas docentes na rede estadual de Passo Fundo, RS”, apresentada no dia 14 de agosto de 2021 no Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS).

O texto tem como objetivo explicitar a metodologia utilizada na produção da tese, além de refletir sobre a importância da pesquisa na área do ensino de Geografia. O capítulo organiza-se em três seções, incluindo a introdução e as considerações finais.

A pesquisa é qualitativa, com emprego do método dialético e, para atender às suas especificidades, lançou-se mão de certos procedimentos, como a coleta de dados a partir da pesquisa bibliográfica, o grupo focal e questionários.

¹ Doutor em Geografia (UFSM). CV: <http://lattes.cnpq.br/3676481979050032>

METODOLOGIA: UM ITINERÁRIO ELEMENTAR NA PESQUISA

Com o anseio de especificar os passos metodológicos adotados na pesquisa, tendo o cuidado de não negligenciar ou suprimir detalhes do itinerário percorrido, optou-se por destinar uma seção para o assunto.

Para alcançar o objetivo do trabalho, elegeu-se a abordagem metodológica baseada nos princípios da pesquisa qualitativa. A escolha pela pesquisa qualitativa se deve ao interesse nas perspectivas e nas visões dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão da formação continuada. O que se almeja na pesquisa qualitativa é também esmiuçar a forma como os professores constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo (Flick, 2009).

Nesse sentido, a investigação qualitativa reflete um diálogo entre o pesquisador e os respectivos sujeitos pesquisados, sendo que estes não são abordados de forma neutra. Além disso, a pesquisa analisou os dados de forma dedutivo-indutiva, ou seja, as abstrações são construídas à medida que as informações são recolhidas, agrupadas, categorizadas e analisadas.

Segundo Lefebvre (1975, p. 235), referindo-se à lógica dedutivo-indutiva, uma pesquisa dessa natureza leva em consideração a dicotomia existente entre a inteligência e a razão, pois a primeira “analisa, separa, divide [...]”. A razão une, agrupa, esforça-se por encontrar o conjunto e a relação”. No decorrer da tese, houve a preocupação em abordar os dados coletados de forma única, porém verificando a inter-relação entre cada um e o todo.

Ainda, é possível inferir que “a indução vai dos fatos à lei, ou seja, de um conjunto de fatos particulares a uma conclusão geral. A filosofia clássica opõe a indução à dedução, a qual vai do geral ao particular [...]” (Lefebvre, 1975, p. 121). Foi nesse movimento todo-parte-todo que a pesquisa se fundamentou para dar conta dos seus objetivos e chegar às considerações sobre a situação da formação continuada de professores de Geografia em Passo Fundo.

No que se refere ao método, optou-se por utilizar o dialético, haja vista, principalmente, os objetivos da pesquisa. Ao resgatar a sua origem e suas premissas, observa-se que tal método ganhou força e maior visibilidade

após o século XIX com as intervenções de Karl Marx e Friedrich Engels. Porém, antes de Marx e Engels tornarem a dialética com status filosófico e científico, muitos outros pesquisadores a teorizaram e a delimitaram de acordo com as suas concepções, como Lao Tsé, Sócrates, Heráclito, Parmênides, Platão, Aristóteles, Descartes, Kant, Rousseau, Hegel, Feuerbach.

Para iniciar a reflexão sobre o método, Gadotti (1995, p. 22) afirma que, na visão marxista, “o materialismo dialético não considera a matéria e o pensamento como princípios isolados, sem ligações, mas com aspectos de uma mesma natureza que é indivisível”. Reitera-se essa assertiva, pois esse método leva em consideração o entendimento dos fenômenos na sua totalidade, além de estarem em constante transformação, ressignificação e contradição.

Completando as ideias expostas, Henri Lefebvre (1975, p. 241) afirma que “o método dialético, desse modo, revelar-se-á ao mesmo tempo rigoroso (já que se liga a princípios universais) e o mais fecundo (capaz de detectar todos os aspectos das coisas, incluindo os aspectos mediante os quais as coisas são ‘vulneráveis à ação’)”.

A rigorosidade explicitada por Lefebvre (1975) é condicionada à complexidade com que os objetos estudados adquirem na dialética. A formação continuada de professores, por exemplo, não se dá de forma isolada ou dissociada a outros elementos. O tema é conectado a outros fundamentos que possuem tanta relevância quanto o primeiro. Assim, essa interconexão entre fenômenos, conteúdos, legislação e conceitos deixa o debate e a reflexão mais frutíferos.

Konder (2011, p. 35) afirma que, “para a dialética marxista, o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada”. Observa-se que, para a dialética, todos os objetos de estudo fazem parte de um todo, sendo este complexo e global. Por opção, pode-se estudar determinado assunto de forma pontual, porém o pesquisador deve estar ciente de que, ao decidir trabalhar com determinado objeto de forma isolada, tende a perder a noção dos elementos que o compõem, da evolução histórica desse fenômeno ou da complexidade das relações que cercam o assunto.

Nesse sentido, ao pensar a importância da totalidade dialética na presente pesquisa, teve-se o cuidado para abordar os elementos que cercam a formação continuada. Assim, serão objetos de estudo os professores de

Geografia, suas respectivas instituições, a legislação educacional regional e nacional, bem como as relações e contradições que cada parte tem no todo, ou seja, a interlocução entre todos os sujeitos e os cenários onde estes vivem e atuam.

Partindo desse pressuposto, observa-se a importância do olhar atento e criterioso a todas as informações coletadas em bibliografias ou em campo. Por se tratar de uma pesquisa em que há várias fontes de dados, o cruzamento e a aferição constante se tornam necessários e legítimos. Quando, por exemplo, encontra-se determinada referência, seja documentada, seja verbalizada, uma análise acurada é iniciada para evitar erros ou falsas interpretações. Assim, a categorização dessas informações ajuda no processo e facilita a compreensão do todo.

Oliveira (1990, p. 22) considera que a pesquisa geográfica com método dialético deve ser feita mediante uma reflexão “[...] radical (buscar a origem do problema), crítica (colocar o objeto do conhecimento em um ponto de crise), e total (inserir o objeto no contexto do qual é parte integrante)”.

Entende-se que a pesquisa deve ser radical, uma vez que o pesquisador deve buscar a gênese do problema analisado, seja a partir de uma pesquisa bibliográfica, seja de campo, por exemplo. O trabalho deve ser crítico para que as verdades encontradas sejam sempre colocadas em xeque, garantindo que a busca por uma única premissa seja substituída por várias ideias que corroboram umas com as outras. Por conseguinte, parte-se da ideia de que a pesquisa seja total, já que não pode negligenciar o todo, tampouco ignorar o contexto ou as partes de onde emergiu inicialmente.

Percebem-se os desafios desse método de pesquisa utilizado pela Geografia, o qual ganha novas perspectivas. Para Becker (2007, p. 57), na pesquisa geográfica, por meio do método dialético, a inquietação e a crise instigam o pesquisador a procurar a teoria que o acompanhará no saber/fazer. O saber/fazer estará relacionado com a incerteza, com momentos de ruptura, em que significativas transformações superam o estabelecido, indicando direções, tornando-se um canal de reflexão e criatividade.

Assim, na pesquisa dialética em Geografia, o saber-fazer estará sempre acompanhado da teoria, visto que esta será responsável por retroalimentar o pesquisador, suas ideias e questões. Becker (2007, p. 58) complementa afirmando que o método dialético se destaca na ciência geográfica “[...] pois

considera a dinâmica das coisas em constante transformação e inter-relação do todo”, exigindo que o pesquisador faça uma análise dos resultados de forma crítica e responsável.

Para qualificar ainda mais a pesquisa e auxiliar o método dialético na busca por respostas e novas dúvidas, faz-se necessária, também, uma reflexão sobre a definição da amostra ou da população que fará parte do estudo. Para Gil (2002, p. 121), “Quando a amostra é rigorosamente selecionada, os resultados obtidos no levantamento tendem a aproximar-se bastante dos que seriam obtidos caso fosse possível pesquisar todos os elementos do universo”.

Assim, optou-se por uma amostragem não probabilística, já que o acesso a todos os professores de Geografia que atuam em Passo Fundo é muito difícil. Quando essa situação ocorre, o pesquisador é forçado a colher a amostra na parte da população que lhe é acessível. A partir disso, surge uma distinção entre a população objeto e a população amostrada. A população objeto é aquela que se tem em mente ao realizar o trabalho estatístico. Apenas uma parte dessa população, porém, está acessível para que dela se retire a amostra. Essa parte é a população amostrada (Costa Neto, 1977).

A partir da amostragem não probabilística, duas outras formas serão utilizadas na pesquisa: a amostragem por conveniência e a intencional. O caso de amostragem não probabilística por conveniência pode ocorrer, segundo Costa Neto (1977), quando, embora se tenha a possibilidade de atingir toda a população de professores de Geografia da rede estadual de ensino de Passo Fundo, retira-se a amostra de uma parte que seja prontamente acessível.

Na presente pesquisa, essa amostragem se fez necessária em dois momentos: no questionário enviado às escolas estaduais e no grupo focal realizado com seis professores de Geografia de Passo Fundo, os quais atuam na educação pública estadual. Para melhor elucidar esses passos, a seção 2.2 aborda com detalhes esses procedimentos adotados.

Enquanto isso, nas amostras intencionais, enquadram-se os casos em que o pesquisador deliberadamente escolhe certos elementos para pertencer à amostra, por julgar tais elementos bem representativos da população. O perigo desse tipo de amostragem é obviamente grande, pois o pesquisador pode facilmente se equivocar em seu pré-julgamento (Costa Neto, 1977).

Apesar dos pontos de alerta levantados, optou-se, inicialmente, por correr o risco na amostragem não probabilística intencional ao idealizar uma entrevista semiestruturada com a responsável pela área de formação de professores da 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Após contato telefônico e por e-mail, infelizmente, não foi possível proceder à entrevista, porém fez-se questão de deixar aqui registrado o anseio por realizá-la.

Assim, para o desenvolvimento da referida investigação, considerando a problemática central e o objeto de estudo, foi necessário perseguir alguns procedimentos que ora são detalhados.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL: CONSTRUÇÃO DO OBJETO

Acredita-se que toda pesquisa tem a intenção de conhecer as contribuições científicas já efetuadas sobre determinada temática. Tal ação não deve ser considerada mera repetição do que já foi escrito, mas, sim, um caminho fecundo de ideias, enfoques, abordagens e análises a serem apreciadas.

Partindo desse pressuposto, a pesquisa teórica ou bibliográfica possibilita estabelecer uma relação com o objeto de pesquisa, dar suporte às inferências e auxiliar na construção do principal instrumento para a interpretação de seus resultados. As informações podem, também, ser complementadas por outras fontes, como pesquisa documental e pesquisa de campo (Silva; Mendes, 2013).

De acordo com Oliveira (2007, p. 69), a pesquisa bibliográfica é o estudo e análise de “[...] documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos”. A principal finalidade desse tipo de pesquisa é proporcionar aos pesquisadores o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo.

Nesse sentido, a ideia da pesquisa bibliográfica está centrada na busca de um referencial que seja o alicerce conceitual para alguns temas. Quanto à formação continuada de professores, as contribuições dos filósofos Francisco Imbernón (2001, 2011, 2016) e Maurice Tardif (2002), além dos professores José Carlos Libâneo (2001), António Nóvoa (1992, 1995, 1998, 1999, 2002) e Dermeval Saviani (2007, 2009), foram de

extrema valia. Na especificidade da ciência geográfica, a pesquisa traz a contribuição fundamental das geógrafas Lana de Souza Cavalcanti (2002, 2008, 2010, 2013) e Helena Copetti Callai (1995, 2002, 2012).

Complementando a revisão bibliográfica, a pesquisa documental representa um recurso capaz de trazer outras contribuições importantes para a investigação. Enquanto a pesquisa bibliográfica remete à colaboração de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias (Oliveira, 2007). Nesse sentido, Silva e Mendes (2013, p. 210) afirmam que “os documentos podem dizer muito acerca dos princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e as relações entre diferentes grupos”.

Com tal característica, foram estudadas as informações e estatísticas em documentos legais sobre a formação continuada de professores de Geografia em âmbito de Brasil e de Rio Grande do Sul. Faz-se necessário estudar a legislação vigente sobre o assunto, tecendo inferências sobre, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96; o Decreto n. 6.755/09, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no Brasil; a Base Nacional Comum Curricular; o Plano Nacional e Estadual de Educação; entre outros documentos legais.

Observa-se, diante do exposto, que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador se vincula diretamente com o objeto de estudo; dessa maneira, a pesquisa bibliográfica e documental tem caráter complementar para análise e devem ser utilizadas concomitantemente a outros procedimentos.

PESQUISA DE CAMPO

Para a concretização da presente pesquisa, foi delimitada uma área de estudo, sendo esta definida como o município de Passo Fundo, localizado no Brasil, ao norte do Estado do Rio Grande do Sul, distante, aproximadamente, a 290 quilômetros da capital Porto Alegre.

De antemão, justifica-se a escolha do recorte espacial da pesquisa por dois motivos. O primeiro se deve à moradia do pesquisador no referido município. O segundo refere-se às características populacionais,

educacionais e econômicas de Passo Fundo, as quais fazem dessa área um centro com expressiva importância regional. Assim, estudar a dinâmica das formações continuadas dos professores de Geografia no município torna-se um desafio e, ao mesmo tempo, uma possível referência para outros estudos. Justifica-se, portanto, a escolha desse espaço geográfico como base para o desenvolvimento da pesquisa.

Observa-se grande número de instituições de ensino no município e, a partir disso, foram escolhidas as escolas públicas estaduais de ensino fundamental e/ou ensino médio para participarem dessa investigação. A escolha pela escola estadual se deve à sua importância histórica para o município e região, uma vez que as primeiras instituições de ensino em Passo Fundo congregam essa rede.

Além disso, as escolas municipais e privadas utilizam como base legal o que está previsto na legislação estadual, sendo que parte dos seus documentos institucionais (PPP, regimento escolar e calendário letivo, por exemplo) recebem o aval da CRE. Por fim, justifica-se a escolha pela rede estadual, pois esta fez parte, durante 18 meses, da rotina de trabalho do pesquisador, o qual pediu exoneração do seu cargo público mesmo acreditando no potencial formativo dessas escolas.

Adiante, com o objetivo de qualificar a pesquisa realizada, foram produzidas informações junto aos sujeitos centrais do estudo em Passo Fundo/RS. Para isso, foram adotados os seguintes procedimentos: aplicação de questionários e grupo focal com os professores de Geografia da rede pública estadual que atuam com o ensino fundamental – séries finais e médio.

Quanto ao questionário, segundo Gil (1999, p. 128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” Assim, nas questões de cunho empírico, o questionário é uma técnica que serve para produzir as informações da realidade dos professores de Geografia da educação básica.

Além disso, sabe-se que este possui duas funções: “[...] descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social.” (Richardson; Peres, 2012, p. 189).

Para a construção do questionário, considerou-se o uso de perguntas fechadas e abertas, sendo que o primeiro tipo apresenta categorias ou alternativas de respostas fixas e preestabelecidas, em que o entrevistado é responsável por responder à alternativa que mais se ajusta às suas características ou ideias. Já as perguntas abertas se caracterizam por remeter o entrevistado a responder com frases ou orações, exigindo maior elaboração das opiniões, visto que, dessa maneira, os participantes respondem com mais liberdade, sem restrições a assinalar uma ou duas alternativas.

Inicialmente, foi realizado um levantamento com o nome e o nível de ensino de cada escola estadual de Passo Fundo. Na sequência, entrou-se em contato com a 7ª CRE para verificar a possibilidade da obtenção do nome de todos os professores que atuam com a disciplina de Geografia nas 35 escolas estaduais do município. Infelizmente, esse dado não foi fornecido, pois o sistema de Recursos Humanos da Coordenadoria Regional de Educação não consegue filtrar tal informação.

Assim, foi solicitado o e-mail das escolas para envio do questionário, sendo estas responsáveis por encaminhar aos seus respectivos professores. Por questão de logística, optou-se por utilizar uma ferramenta tecnológica e com feedback instantâneo para o pesquisador, ou seja, o questionário foi criado com a utilização da ferramenta Google Formulários.

Os e-mails com o questionário foram enviados para as 35 escolas dia 25 de janeiro de 2021, sendo que as respostas deveriam ser encaminhadas até o dia 29 de janeiro de 2021 para tabulação, análise e interpretação. As referidas datas estão dentro do ano letivo de 2020, uma vez que as escolas estaduais tiveram seu calendário adaptado em virtude da pandemia da Covid-19.

Do montante de escolas estaduais, 20 professores que trabalham com a disciplina de Geografia em Passo Fundo responderam ao questionário na data estipulada.

Como ponto negativo, entende-se que tal metodologia impediu o conhecimento das circunstâncias em que o instrumento foi respondido, o que pode ser considerado importante na avaliação da qualidade das respostas. Além disso, sabe-se que o encaminhamento via e-mail não ofereceu a garantia de que a maioria das pessoas respondesse ao questionário, o que implicou significativa diminuição da representatividade da amostra.

Por outro lado, entende-se que a metodologia supracitada possibilitou atingir todas as instituições estaduais, mesmo que estas estivessem dispersas numa área geográfica extensa, como é o caso. Além disso, permitiu que os sujeitos da pesquisa respondessem ao questionário quando julgassem mais conveniente e não expusessem o pesquisador à influência das opiniões e do aspecto pessoal do questionado.

Além da aplicação dos questionários, outro instrumento metodológico utilizado foi o grupo focal com os professores. Segundo Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002, p. 5), o grupo focal é “Uma técnica de pesquisa na qual o pesquisador reúne [...] uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações”.

Entre tantas técnicas existentes, a escolha pelo grupo focal se deve à ideia de que um questionário ou uma entrevista não dão conta das especificidades desejadas com a pesquisa. Nesse sentido, ao congregar num único espaço diferentes sujeitos, foi possível compreender elementos importantes que contribuíram para a concretude do presente trabalho.

Além disso, a escolha da técnica do grupo focal para a realização do estudo justificou-se porque permite, segundo Gatti (2005, p. 11), “[...] compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes”.

Inicialmente, a ideia era convidar 10 professores que atuam com a disciplina de Geografia na educação básica estadual para os encontros do grupo focal. Por se tratar de 35 escolas e, certamente, um número próximo a este de professores de Geografia, optou-se por regionalizar Passo Fundo para, a partir daí, chegar-se ao grupo.

Passo Fundo é cortado no sentido nordeste-sudoeste pela Avenida Brasil, importante eixo viário do município, local onde está concentrada a área comercial e financeira. Historicamente, a Avenida Brasil foi importante para o desenvolvimento econômico municipal, sendo ainda uma das principais formas de comunicação entre os bairros e o centro urbano. Assim, optou-se por utilizar esse eixo como marco para divisão regional.

Com essa definição, o município de Passo Fundo ficou dividido em duas regiões: noroeste e sudeste. Assim, buscou-se quais eram as quatro maiores escolas da porção noroeste do município, bem como o mesmo

contingente de escolas do lado sudeste da Avenida Brasil. Adiante, também foram escolhidas para compor a pesquisa a menor escola da porção noroeste e outra menor do lado sudeste da Avenida Brasil. O grupo focal idealizado era com oito professores, mas um número maior de escolas foi contatado imaginando possíveis desistências.

Com o município dividido em duas grandes regiões e com o nome das escolas, foi realizado contato telefônico para obtenção do nome e o número do celular de um dos professores de Geografia da instituição. Das 10 escolas contatadas, oito forneceram o nome e o contato do docente.

Na primeira semana do mês de janeiro de 2021, concomitante ao questionário, os oito professores foram contatados via WhatsApp. Deste contingente, sete responderam positivamente à mensagem, colocando-se inteiramente à disposição para participarem da pesquisa. A professora que se opôs em participar demorou duas semanas para responder, justificando sua ausência após insistência do pesquisador.

Ao final, os encontros do grupo focal foram realizados com seis participantes, já que uma professora que concordou em participar da pesquisa não entrou em nenhuma das reuniões. Mesmo com a persistência por meio de mensagens, estas eram recebidas, lidas e não respondidas.

Inicialmente, as desistências citadas causaram certo estranhamento para o pesquisador, pois havia uma expectativa no contato com todos os professores. Mas, acreditamos que os motivos que levaram a tal atitude devem ser de ordem pessoal e profissional que impediram cumprir com tal compromisso. Consideramos que, a participação de todos os professores convidados para o grupo focal, seria muito positivo para a concretização da pesquisa. No mês de janeiro de 2021, colocamos em prática as reuniões do grupo focal. A partir disso, novas inquietações surgiram quanto ao assunto que foi investigado.

Outro motivo de preocupação se referia à quantidade de participantes, pois almejam-se 10 sujeitos, depois foi para oito e acabaram participando seis professores. Contudo, Gatti (2005, p. 22) afirma que o grupo focal deve ter “[...] preferencialmente entre seis e 12 pessoas. Em geral, para projetos de pesquisa, o ideal é não trabalhar com mais de dez participantes.” Para a autora, um grupo maior pode limitar “[...] a participação, as oportunidades de trocas de ideias e elaborações, o aprofundamento do tema e também os registros” (Gatti, 2005, p. 22).

Dessa forma, com a confirmação da participação dos seis docentes (Quadro 1) foi enviado para cada professor o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todos os participantes leram, assinaram e enviaram o documento para o pesquisador, sendo que as cópias originais se encontram arquivadas com este.

Quadro 1 – Escolas dos participantes do grupo focal

Nome das escolas dos professores do grupo focal
Colégio Estadual Joaquim Fagundes dos Reis Escola
Estadual de Educação Básica Nicolau de Araújo Vergueiro
Escola Estadual de Ensino Médio Protásio Alves
Escola Estadual de Ensino Fundamental Valdemar Zanatta
Instituto Estadual Cardeal Arcoverde
Escola Estadual de Ensino Fundamental Bela Vista

Fonte: Autor.

As reuniões com grupo de professores ocorreram nos dias 18, 20 e 22 de janeiro de 2021 via Google Meet. O grupo focal não foi realizado presencialmente, pois, naquele período, o mundo ainda estava em pandemia. A utilização do Google Meet facilitou o acesso de todos, pois não houve necessidade de deslocamento dos professores a um lugar específico, como uma biblioteca ou sala de reuniões. Cada participante realizou o encontro na sua casa e com os equipamentos eletrônicos que possuía.

Outro ponto positivo com a utilização do Google Meet foi que o aplicativo possibilita a gravação do áudio e da imagem dos participantes diretamente pelo computador. Se o grupo focal fosse realizado presencialmente, haveria a necessidade de equipamentos eletrônicos (câmeras e microfones), além de outro profissional para auxiliar o moderador na condução da atividade.

Nesse sentido, com as ferramentas disponibilizadas pelo Google Meet, foi dispensado o uso de equipamentos extras, não houve o custo de deslocamento dos envolvidos para uma área específica, tampouco a necessidade de um observador para assessorar o pesquisador.

Uma característica comum do grupo focal, quando realizado presencialmente, é o ambiente onde será realizada a sessão. Geralmente, o espaço é preparado para que todos sentem em círculo, em volta de uma mesa, por exemplo, com o objetivo de fomentar a interação entre os participantes. Mesmo on-line, o grupo focal preservou essa característica, uma vez que o Google Meet permite que todos os participantes da reunião possam ver, falar e ouvir mutuamente.

Na ocasião, o grupo de professores foi motivado a falar a partir de questões e temas trazidos pelo moderador-pesquisador (Quadro 2). Para Gatti (2005, p. 17), esse roteiro é importante para orientar as discussões e “[...] deve ser utilizado com flexibilidade, de modo que ajustes durante o decorrer do trabalho podem ser feitos com abordagem de tópicos não previstos [...]”. Assim, os sujeitos tiveram liberdade para expor oralmente suas opiniões, contrapontos, dúvidas, anseios e inquietações quanto à formação continuada. Não havia uma ordem de fala ou uma organização rígida de início e fim dos discursos, pois a ideia era que todos se sentissem à vontade para expressar seus sentimentos e suas opiniões sobre o tema versado.

Quadro 6 – Questões norteadoras que balizaram o grupo focal

18/01/2021	20/01/2021	22/01/2021
Apresentação	Formação continuada de professores	Formação continuada de professores de Geografia
Qual o seu nome e sua formação?	O que é formação continuada?	Existe formação continuada na escola onde você atua?
Em qual(uais) escola(s) trabalha?	Qual a importância da formação continuada para o professor?	Há relação entre formação continuada e qualidade no ensino?
Há quanto tempo é professor?	Qual a importância da formação continuada para os alunos e para escola?	As formações continuadas possuem cunho geográfico ou apenas pedagógico?
Quais os níveis de ensino em que trabalha ou já trabalhou?	O que motiva um professor em buscar uma formação continuada?	Há necessidade de uma formação pedagógica específica para Geografia?

Fonte: Autor.

Todas as informações obtidas no grupo focal foram registradas por meio da gravação de vídeo e áudio, além de anotações pontuais. Todos os dados foram posteriormente analisados e interpretados à luz dos referenciais teóricos e da pesquisa documental realizada.

Diante disso, percebe-se que, mesmo apresentando ressalvas em alguns pontos, a utilização de questionários e do grupo focal compreende formas eficientes de buscar informações, visto que não há uma única possibilidade, não há uma receita, tampouco metodologias completamente boas ou ruins. No campo da pesquisa qualitativa, o que existem são estratégias mais adequadas ou inadequadas a um dado objeto de estudo e aos seus objetivos, sendo o pesquisador o protagonista na escolha e, posteriormente, intérprete das consequências de tais opções.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO

Com base na revisão bibliográfica e com os resultados obtidos por meio da base de dados e da pesquisa de campo, torna-se necessário analisar as múltiplas facetas que as formações continuadas recebem em Passo Fundo, bem como sua aplicabilidade frente aos desafios e anseios dos docentes, diagnosticando e embasando ações que possibilitem o enfrentamento das problemáticas educacionais e possíveis soluções para a questão da capacitação docente contínua.

Para auxiliar a compreensão do processo que envolve o trabalho, a criação de categorias de análise também foi necessária. Segundo Gil (2002, p. 134), “a categorização consiste na organização dos dados de forma que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles. Isso requer a construção de um conjunto de categorias descritivas, que podem ser fundamentadas no referencial teórico da pesquisa”.

Como haverá mais de uma técnica de produção de dados, surge, então, a necessidade de utilizar a técnica da triangulação para comparar e inferir sobre os resultados obtidos tanto com os questionários quanto no grupo focal. Para Yin (2001, p. 120), a triangulação possui um grande valor para a pesquisa, visto que se baseia “[...] na convergência de informações oriundas de fontes diferentes, e não de dados quantitativos nem qualitativos em separado”.

A triangulação torna-se positiva e necessária, pois permite produzir informações a partir de fontes, espaços e tempos diferentes. Além disso, com a técnica da triangulação, obtêm-se dados capazes de gerar análises mais sólidas sobre os problemas em questão.

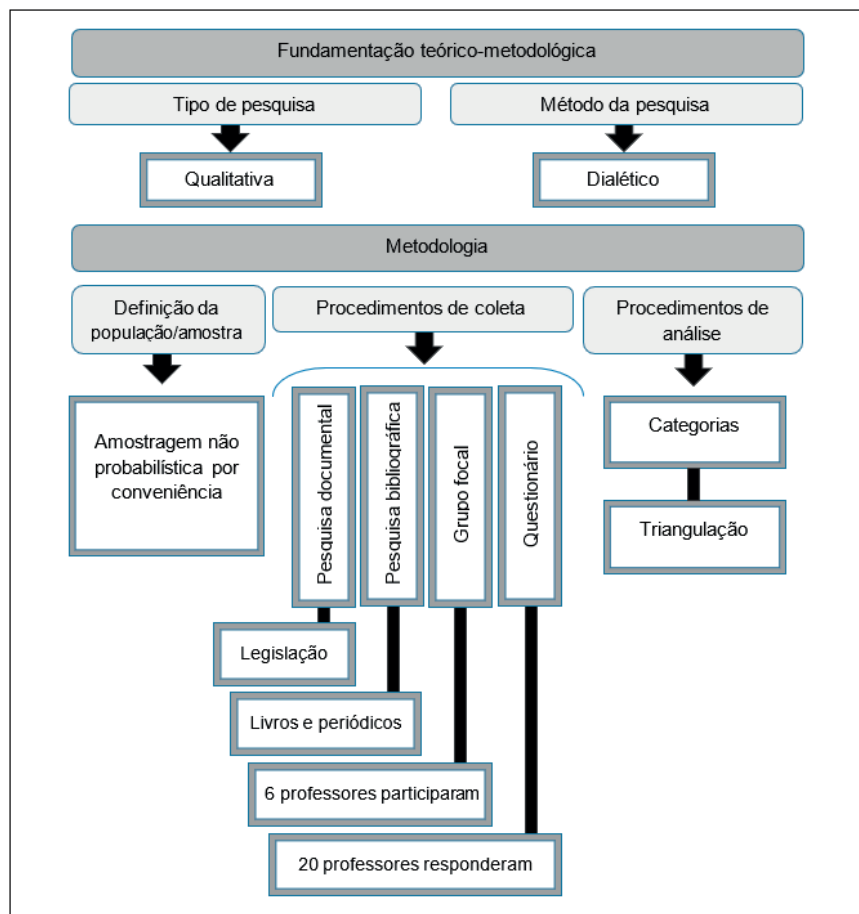
Para Triviños (1995), a triangulação objetiva abarcar a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão de determinado assunto, pois reconhece a interconexão entre os fatos e a impossibilidade de apreendê-los de forma isolada. Nesse sentido, os fenômenos sociais são reconhecidos como multicausais e não podem ser explicados sem a compreensão das suas “raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social” (Triviños, 1995, p. 138).

Para elucidar como a técnica da triangulação funcionou na pesquisa, três ângulos foram considerados, a partir das ideias de Triviños (1995), para escrita da tese. O primeiro aspecto destacado por Augusto Triviños (1995) são as percepções dos sujeitos através das formas verbais. Nesse caso, os pesquisados expressaram suas opiniões por intermédio do questionário e do grupo focal. O segundo ponto são os elementos produzidos pelo meio, tais como os documentos, leis, decretos e pareceres federais e estaduais consultados. Por fim, o terceiro ângulo a ser contemplado é a análise dos “processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social no qual está inserido o sujeito”, o que inclui a luta de classes, o modo de produção, as forças produtivas e as relações de trabalho docente (Triviños, 1995, p. 139).

Como forma de síntese do que foi exposto, a Figura 1 expressa o caminho metodológico que a pesquisa percorreu. Em toda pesquisa, é necessário um posicionamento teórico e metodológico do autor. Desde a escolha do método e do tipo de pesquisa até a amostra, as formas de coleta e a análise das informações, todos os caminhos possuem fragilidades e potencialidades.

Muitas vezes, somente no final do percurso, percebe-se que determinada estratégia utilizada poderia ter sido ajustada ou substituída. Nesse caso, as opções idealizadas foram realizadas, sendo consideradas e concebidas como alicerce da presente pesquisa.

Figura 1 – Síntese do caminho metodológico da pesquisa



Fonte: Autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a formação dos professores não se dá exclusivamente em cursos específicos ofertados pelas escolas ou por instituições de ensino superior. Dessa forma, entende-se que a formação continuada perpassa por conceitos, técnicas, reflexões, avaliações e metodologias que vão além de uma palestra, de uma oficina, de um seminário ou na participação de um minicurso.

Revisitando as escritas da tese para escrita deste capítulo, observou-se que a metodologia utilizada na construção do trabalho foi fundamental para atender os objetivos da pesquisa. A triangulação das informações foi de extrema valia para tabulação e categorização de todas as variáveis coletadas no questionário, na pesquisa bibliográfica e no grupo focal.

Destaco como grande diferencial a criação do grupo focal como metodologia para escuta dos professores que participaram da pesquisa. Além de fomentar o diálogo e a troca de informações entre os participantes, a técnica auxiliou o pesquisador na produção de uma proposta de formação continuada e possibilitou a compreensão de cenários que um questionário on-line não conseguiu explicitar.

Os desafios da pesquisa qualitativa são vários. As oportunidades para o entendimento de um contexto educacional são múltiplas. O estímulo para avançar em novas pesquisas é justamente as opções metodológicas que vão se revelando durante o processo.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 1998, p. 99-122.
- BECKER, Elsbeth Leia Spode. A Geografia e o método dialético. VIDYA, v. 25, n. 2, p.51-58, jul./dez. 2005. Santa Maria, 2007.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- COSTA NETO, P. L. O. Estatística. São Paulo: Edgard Blücher, 1977.
- CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 13, Ouro Preto, nov. 2002. Anais... 2002. Disponível em: <https://is.gd/J66emV>. Acesso em: 5 nov. 2017.
- FLICK, Uwe. Desenho da pesquisa qualitativa. Porto Alegre: ARTMED, 2009.
- GADOTTI, Moacir. A dialética: concepção e método. In: Concepção Dialética da Educação. 7. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1995. p. 15-35.
- GATTI, B. A. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de Pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

- GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- KONDER, Leandro. O que é dialética. São Paulo: Brasiliense, 2011.
- LEFEBVRE, Henri. Lógica formal, lógica dialética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- LEFEBVRE, Henri. O marxismo. São Paulo: Difel, 1974.
- OLIVEIRA, A. S. et al. Introdução ao pensamento filosófico. São Paulo: Loyola, 1990.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- RICHARDSON, Roberto Jarry; PERES, José Augusto de Souza (Colab.). Pesquisa social: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- SILVA, Juniele M.; MENDES, Estevane P. P. Abordagem qualitativa e geografia: pesquisa documental, entrevista e observação. In: MARAFON, G. J. et al. (Org.). Pesquisa qualitativa em geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.
- YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

PERFIL SOCIOECONÔMICO E INTENÇÕES PROFISSIONAIS DOS INGRESSANTES NO CURSO DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL NOS SEMESTRES 2024.2 E 2025.1

Glícia Rezende Lemos de Almeida¹

Andressa Schneider Studt²

Cintia Canton³

Letícia Carolina de Moraes⁴

Vinícius Civitella⁵

Daiane Rossetto⁶

Graciela Soares Fonsêca⁷

INTRODUÇÃO

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) foi criada no ano de 2009, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Trata-se de uma instituição multicampi presente nos três estados da região Sul do Brasil, tendo sua reitoria na cidade de Chapecó, SC (Nierotka; Bonamino, 2023). Nesse contexto, o curso de Medicina do *Campus* Chapecó iniciou suas atividades em 2015, como resultado de iniciativas vinculadas ao Programa Mais Médicos (PMM) com o propósito de ampliar o acesso à formação médica em regiões interioranas (Gontijo, *et al.*, 2022).

O Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Medicina da UFFS (PPC) busca contribuir para a superação do déficit de profissionais da saúde na região, marcada por municípios pequenos, rurais e com grande dependência de políticas públicas. O perfil do egresso detalhado no PPC, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) inclui

¹ Acadêmica de Medicina (UFFS). CV: <http://lattes.cnpq.br/0451215578625757>

² Acadêmica de Medicina (UFFS). CV: <http://lattes.cnpq.br/8904695036739166>

³ Acadêmica de Medicina (UFFS). CV: <http://lattes.cnpq.br/3467239667534265>

⁴ Acadêmica de Medicina (UFFS). CV: <http://lattes.cnpq.br/6702043538915005>

⁵ Acadêmico de Medicina (UFFS). CV: <http://lattes.cnpq.br/8197984649247891>

⁶ Mestranda em Ciências da Saúde (UNOCHAPECO). Docente (UFFS). CV: <https://is.gd/D0EDOu>

⁷ Doutora em Ciências Odontológicas (USP). Docente (UFFS). CV: <http://lattes.cnpq.br/3937345322057124>

médicos comprometidos com as necessidades locais e com a transformação social, unindo competências clínicas, humanas e sociais, com base nos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS). Espera-se que os profissionais formados atuem em diferentes níveis de atenção à saúde, especialmente na Atenção Primária à Saúde (APS), pautando-se pela equidade, integralidade e universalidade do cuidado (UFFS, 2025b).

Atualmente, o ingresso no curso ocorre majoritariamente por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que prevê a reserva de vagas para candidatos que concluíram o ensino médio em escolas públicas, e, em menor escala, pelo processo seletivo de transferência externa, que também utiliza a nota do ENEM, porém não contempla reservas específicas (Nierotka; Bonamino, 2023). Assim, é possível que o perfil socioeconômico e educacional dos estudantes varie conforme a forma de ingresso, sobretudo no que diz respeito à política de ações afirmativas.

Diante disso, torna-se relevante caracterizar o perfil dos acadêmicos ingressantes no curso de Medicina da UFFS *Campus* Chapecó nos semestres 2024.2 e 2025.1. A análise desse perfil permite avaliar o alinhamento entre os objetivos formativos e os estudantes que acessam o curso, bem como subsidiar a formulação de políticas públicas que favoreçam o ingresso equitativo nos cursos de Medicina das universidades federais. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo apresentar o perfil dos acadêmicos ingressantes em 2024.2 e 2025.1 no curso de Medicina da UFFS *Campus* Chapecó.

Trata-se de um estudo quantitativo transversal, realizado no âmbito do Componente Curricular Regular (CCR) de Saúde Coletiva II, integrante da grade curricular do curso de Medicina da UFFS *Campus* Chapecó. Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS (Parecer nº 2.661.146, emitido em 17 de maio de 2018), a coleta de dados ocorreu em junho de 2025, por meio da aplicação de um formulário digital, composto por 33 perguntas, elaborado na plataforma *Google Forms*. Participaram da pesquisa, ao todo, 34 estudantes, entre ingressantes em 2024.2, por meio do processo seletivo do SiSU, e em 2025.1, por meio de edital de transferência externa nº 364/GR/UFFS/2025 (UFFS, 2025a). Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes de responder às

questões. Os dados coletados foram anonimizados e tabulados no *Google Planilhas*, onde foram convertidos em frequências relativas. Em seguida, os resultados foram analisados pelos pesquisadores.

DESENVOLVIMENTO

Entre os ingressantes, predominou o gênero feminino, com 58,82% (Tabela 1), o que demonstra a crescente feminização da educação médica no Brasil, conforme demonstrado por Santana *et al.* em estudo publicado no ano de 2024.

Tabela 1 - Caracterização demográfica dos ingressantes no curso de Medicina da UFFS *Campus* Chapecó.

Sexo	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
Feminino	20	58,82%
Masculino	14	41,18%
Total	34	100,00%

Faixa etária	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
17-19 anos	5	14,71%
20-24 anos	22	64,71%
25-29 anos	3	8,82%
30-42 anos	4	11,76%
Total	34	100,00%

Fonte: Os autores (2025).

Em relação à idade (Tabela 1), a maioria dos entrevistados (64,71%) tem entre 20 e 24 anos, seguida pelas faixas de 17 a 19 anos (14,71%) e 30 a 42 anos (11,76%). A faixa etária menos representativa foi a de 25 a 29 anos, com apenas 8,82%. A partir disso, pode-se estimar que 79,42% dos entrevistados se graduarão no curso de Medicina com idade igual ou inferior a 30 anos, o que caracteriza a tendência de rejuvenescimento do perfil etário dos profissionais médicos (Brasil, 2021).

Tabela 2 - Renda familiar dos ingressantes no curso de Medicina da UFFS *Campus* Chapecó.

Renda familiar	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
Até 1,5 salários mínimos	-	-
> 1,5 - 3 salários mínimos	5	14,71%
> 3 - 4,5 salários mínimos	4	11,76%
> 4,5 - 6 salários mínimos	5	14,71%
> 6 - 10 salários mínimos	9	26,47%
> 10 - 30 salários mínimos	9	26,47%
> 30 salários mínimos	2	5,88%
Total	34	100,00%

Fonte: Os autores (2025).

Quanto à renda familiar dos acadêmicos, destacou-se o fato de que nenhum dos estudantes afirmou ter a renda familiar inferior a 1,5 salários mínimos, o que demonstra a inviabilização do acesso ao ensino superior público em Medicina pela parcela mais pobre da população (Nierotka; Bonamino, 2023). Em contraste, 26,47% dos entrevistados relataram renda familiar entre 6 e 10 salários mínimos, e 32,35% relataram mais do que 10 salários mínimos (Tabela 2). Assim, é possível evidenciar a prevalência da desigualdade no acesso ao ensino superior, sobretudo no curso de Medicina, historicamente marcado pela elitização do ensino (Nierotka, 2021).

No que diz respeito à formação acadêmica e escolar prévia dos ingressantes, observou-se que a maioria, composta por 94,12% dos entrevistados, não concluiu nenhuma outra graduação; e apenas duas pessoas relataram a conclusão de uma outra graduação previamente (Tabela 3).

Tabela 3 - Formação prévia e classificação do Ensino Médio dos ingressantes no curso de Medicina da UFFS *Campus* Chapecó.

Outra graduação	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
Sim	2	5,88%
Não	32	94,12%
Total	34	100,00%

Tipo de Ensino Médio	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
Totalmente em escola pública	20	58,82%
Parcialmente em escola pública	3	8,82%
Totalmente em escola privada	9	26,47%
Totalmente em escola privada com bolsa	2	5,88%
Total	34	100,00%

Fonte: Os autores (2025).

Sobre a classificação do ensino médio dos participantes, é importante estabelecer uma comparação dessa informação com os resultados obtidos pela pesquisa com as quatro turmas iniciais do curso de Medicina da UFFS, que foi realizada em 2018 por Fonsêca *et al.* (2022). Enquanto, em 2018, 80,41% dos acadêmicos haviam cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas, a realidade atual apresentou uma redução nessa proporção, com 58,82% dos entrevistados (Tabela 3). A partir disso, pode-se refletir sobre a influência do remanejamento das vagas remanescentes para edital de transferências externas na mudança do perfil de ingresso no curso.

Segundo Nierotka (2021), a UFFS possui a maior proporção de reserva de vagas para egressos de escolas públicas entre as universidades federais, com mais de 75% das vagas destinadas a esse grupo. No entanto, essa política não se refletiu no primeiro semestre de 2025, uma vez que parte dos ingressos no curso de Medicina ocorreu por meio de transferência externa — modalidade que não segue os critérios de reserva, impactando diretamente a composição do perfil socioeducacional dos estudantes.

A respeito da naturalidade dos ingressantes, observou-se que a maior parte dos entrevistados são da região Sul do Brasil, com 41,18% das respostas, seguido pelas regiões Sudeste, com 35,29%, e Nordeste, com 17,65% dos ingressantes, e apenas um estudante da região Centro-Oeste e um da região Norte, representando, cada um, 2,94% dos entrevistados (Tabela 4). Essa distribuição reforça os achados de Vieira *et al.* (2022), que demonstram que, apesar da ampliação do acesso ao ensino superior no

Brasil nos últimos anos, persistem expressivas desigualdades regionais no percentual da população adulta com nível superior completo, com forte concentração nas regiões Sul e Sudeste.

Tabela 4 - Procedência dos ingressantes no curso de Medicina da UFFS *Campus* Chapecó.

Naturalidade por região	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
Sul	14	41,18%
Sudeste	12	35,29%
Nordeste	6	17,65%
Norte	1	2,94%
Centro-Oeste	1	2,94%
Exterior	-	-
Total	34	100,00%

Fonte: Os autores (2025).

Além disso, sabe-se que a grande concorrência e crescentes notas de corte dos processos seletivos são fatores que limitam a entrada de muitos estudantes em cursos de Medicina de universidades públicas (Nierotka, 2021). Entre os 25 entrevistados que realizaram curso pré-vestibular, 8 permaneceram por 1 ano (32%) e outros 8 por 2 anos (32%). Já 5 permaneceram por 3 anos (20%) e 2 por 4 anos (8%). Apenas um entrevistado relatou duração de 1 semestre ou menos, e outro de 5 anos ou mais, representando, cada um, 4% do total (Tabela 5).

Tabela 5 - Variáveis relativas ao ingresso no curso de Medicina da UFFS *Campus* Chapecó.

Cursinho pré-vestibular	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
Sim	25	73,53%
Não	9	26,47%
Total	34	100,00%

Tempo de permanência nos cursos pré-vestibulares	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
01 semestre ou menos	1	4,00%
01 ano	8	32,00%
02 anos	8	32,00%
03 anos	5	20,00%
04 anos	2	8,00%
05 anos ou mais	1	4,00%
Total	25	100,00%

Fonte: Os autores (2025).

Por se tratar de um curso em período integral, a questão financeira é muito relevante, visto que a carga horária exigida impossibilita, muitas vezes, que os acadêmicos consigam ter alguma fonte de renda. Em consonância às vulnerabilidades advindas desse cenário, a Demografia Médica de 2025 demonstrou que o apoio socioeconômico para discentes dos cursos de Medicina do país variou de 6,9% em 2010 para 8,2% em 2023 (Scheffer, 2025). Nesse contexto, sobre a situação financeira, 32 acadêmicos, 94,12% dos entrevistados, relataram não ter renda e ter os gastos cobertos pela família ou por outras pessoas. Apenas dois estudantes afirmaram ter alguma forma de renda, e, destes, apenas um (2,94%) afirmou não precisar de ajuda para financiar os seus gastos (Tabela 8).

Tabela 6 - Situação financeira dos ingressantes no curso de Medicina da UFFS Campus Chapecó.

Descrição da situação financeira	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
Não tenho renda e os meus gastos são financiados por minha família ou por outras pessoas	32	94,12%
Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus estudos	1	2,94%
Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos	1	2,94%

Descrição da situação financeira	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
Tenho renda e contribuo com o sustento da minha família	-	-
Reserva financeira	-	-
Nenhuma das alternativas	-	-
Total	34	100,00%
Acesso a auxílio financeiro ou bolsa disponibilizados pela UFFS no momento da coleta de dados	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
Sim	7	20,59%
Não	27	79,41%
Total	34	100,00%
Tipo de bolsa ou auxílio	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
Auxílio	2	28,57%
Bolsa	4	57,14%
Não respondeu	1	14,29%
Total	7	100,00%

Fonte: Os autores (2025).

Na UFFS, observa-se um compromisso sólido com a permanência estudantil, evidenciado pela ampla oferta de auxílios financeiros que abrangem diferentes esferas da vida estudantil (Nierotka, 2021). A universidade se destaca por adotar políticas efetivas, que vão além das diretrizes do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), posicionando-se à frente de muitas instituições no apoio à permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Sobre esse aspecto, 20,59% dos estudantes responderam que acessam algum tipo de auxílio financeiro ou bolsa disponibilizado pela UFFS. Destes, 2 acadêmicos indicaram receber auxílio financeiro — como auxílio alimentação, transporte ou moradia — e 4 afirmaram receber algum tipo de bolsa, como as de monitoria, pesquisa, extensão ou programas como o Programa de Educação Tutorial (PET) (Tabela 6).

Compreender as expectativas de carreira dos estudantes é fundamental para subsidiar a construção de políticas acadêmicas mais alinhadas às necessidades formativas desses futuros profissionais. Nesse sentido, sobre as perspectivas profissionais, os entrevistados foram questionados sobre o local de escolha para exercer a profissão: a maior parte dos acadêmicos afirmou que pretende exercer a Medicina em clínica ou consultório privado, com 29,41% das respostas; seguido por hospital público, com 26,47%; outros, com 17,65%; hospital privado, com 11,76%; Centro de Saúde da Família, com 8,82%; e clínica de especialidades públicas, com 5,88% (Tabela 7).

Tabela 7 - Perspectivas profissionais dos ingressantes no curso de Medicina da UFFS *Campus* Chapecó.

Local de escolha para exercer a profissão	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
Hospital público	9	26,47%
Centro de Saúde da Família	3	8,82%
Clínica de especialidades públicas	2	5,88%
Clínica / Consultório privado	10	29,41%
Hospital privado	4	11,76%
Outros	6	17,65%
Total	34	100,00%
Desejo de cursar residência	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
Sim	34	100,00%
Não	-	-
Total	34	100,00%
Especialidade da residência	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
Não sabe / não definiu	14	41,18%
Especialidades relacionadas com APS	-	-
Outras especialidades	18	52,94%
Não se aplica / não respondeu	2	5,88%
Total	34	100,00%

Fonte: Os autores (2025).

Além disso, todos os entrevistados afirmaram desejar cursar residência médica após a conclusão do curso. Entretanto, nenhum deles intenciona especialidades relacionadas com a APS (Tabela 7). A dúvida ainda permanece para os 41,18% que responderam que ainda não definiram nenhuma especialidade para a residência. Ao considerar esses objetivos profissionais, a universidade pode aprimorar sua atuação pedagógica e seu compromisso social, favorecendo a formação de médicos mais preparados para responder às demandas reais da população, especialmente no contexto do SUS, conforme estabelecido pelo PPC (UFFS, 2025b).

CONSIDERAÇÕES

A análise do perfil dos ingressantes no curso de Medicina da UFFS *Campus* Chapecó nos semestres 2024.2 e 2025.1 revela aspectos fundamentais sobre a democratização do acesso ao ensino superior, as desigualdades ainda persistentes e os desafios enfrentados pela universidade na formação de médicos comprometidos com os princípios do SUS.

Apesar do compromisso da UFFS com a democratização do ensino, o fato de nenhum dos entrevistados possuir renda familiar inferior a 1,5 salários mínimos evidencia a persistência de barreiras socioeconômicas no acesso ao curso de Medicina, mesmo em instituições públicas.

Nota-se, ainda, uma redução no percentual de estudantes oriundos de escolas públicas em comparação com anos anteriores, o que pode estar relacionado à ampliação da abertura de editais de transferência externa. Além disso, o fato de a maioria depender financeiramente da família e de poucos estudantes acessarem auxílios ou bolsas reforça a importância de manter e ampliar as políticas de permanência estudantil.

No que se refere às perspectivas profissionais, a ausência de intenção de atuação na APS ou de especializações em áreas vinculadas ao SUS, revela um desalinhamento entre os objetivos formativos institucionais, orientados pelo PPC do curso, e as expectativas individuais dos estudantes. Isso evidencia a necessidade de estratégias pedagógicas mais eficazes para valorizar o papel da APS e fortalecer o compromisso social esperado dos futuros profissionais médicos.

Portanto, compreender o perfil dos ingressantes e suas motivações permite à universidade refletir criticamente sobre os caminhos trilhados na formação médica e sobre como promover maior equidade, inclusão e coerência com os objetivos institucionais. Além disso, esses dados podem subsidiar a formulação de políticas públicas voltadas à ampliação do acesso, à permanência qualificada e à formação de profissionais sintonizados com as demandas reais da população brasileira.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Comunicação da Presidência da República. **Projeção**: população médica será mais numerosa, feminina e jovem até 2030. Brasília, DF, 19 jul. 2021. Disponível em: <<https://is.gd/dn2R4r>>. Acesso em: 25 jun. 2025.
- GONTIJO, Dyelle Hingrid Gonçalves; CURTY, Gustavo Henrique Ridão; FONSÊCA, Graciela Soares. A formação médica promovida pela UFFS, *Campus* Chapecó, a partir do ensino com pesquisa. In: CRUVINEL, A. F. P., FONSÊCA, G. S., and ROSSETTO, M., eds. **A saúde coletiva no curso de medicina, *campus* Chapecó**: o ensino com pesquisa e extensão para a formação médica humanista e cidadã [online]. Chapecó: Editora UFFS, 2022, pp. 290-304. Disponível em: <<https://is.gd/qVsYoB>>. Acesso em: 17 jun. 2025.
- FONSÊCA, Graciela Soares *et al.* Caracterização dos estudantes das quatro turmas iniciais do curso de graduação em Medicina da UFFS, *Campus* Chapecó. In: CRUVINEL, A. F. P., FONSÊCA, G. S., and ROSSETTO, M., eds. **A saúde coletiva no curso de medicina, *campus* Chapecó**: o ensino com pesquisa e extensão para a formação médica humanista e cidadã [online]. Chapecó: Editora UFFS, 2022, pp. 212-241. Disponível em: <<https://is.gd/qVsYoB>>. Acesso em: 17 jun. 2025.
- NIEROTKA, Rosileia Lucia; BONAMINO, Alicia Maria Catalano de. Conclusão de curso no ensino superior: um olhar sobre ingressantes das camadas populares na Universidade Federal da Fronteira Sul. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. e5224, 2023. Disponível em: <<https://is.gd/gfnXqV>>. Acesso em: 17 jun. 2025.
- NIEROTKA, Rosileia Lucia. Desigualdade de oportunidades no ensino superior: Um estudo de caso sobre acesso e conclusão na UFFS (Tese de doutorado). **Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro**, Departamento de Educação. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <<https://is.gd/tqazAa>>. Acesso em: 16 jun. 2025.
- SANTANA, Bruna Rutiele S. *et al.* Compreensão de médicas sobre gênero e a influência na formação acadêmica: um estudo qualitativo. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 48, n. 3, p. –, jul. 2024. DOI: 10.1590/1981-5271v48.3-2023-0201.
- SCHEFFER, Mário (coord.). **Demografia Médica no Brasil 2025**. Brasília, DF: Ministério da Saúde; Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo; Associação Médica Brasileira, 2025. 446 p. Disponível em: <<https://is.gd/ZbLEDq>>. Acesso em: 27 jun. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS. Edital nº 364/GR/UFFS/2025 – **Processo Seletivo de transferência interna, retorno de aluno-abandono e transferência externa para o Curso de Medicina – Campus Chapecó – ingresso 2025.2.** Chapecó, SC, maio 2025a. Disponível em: <<https://is.gd/JU3qyc>>. Acesso em: 17 jun. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Medicina (Bacharelado) – Campus Chapecó** (EMEC 1193759) – PPC nº 3/CG MDCB CH/UFFS/2024. Chapecó, SC, mar. 2025b. Disponível em: <<https://is.gd/mBS4Xg>>. Acesso em: 17 jun. 2025.

VIEIRA, André de Holanda Padilha; ZUCCARELLI, Carolina; HONORATO, Gabriela. Desenvolvimento e desigualdades regionais: uma análise a partir da população brasileira adulta com educação superior completa. **Desenvolvimento em Debate**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 98–119, set.–dez. 2022. DOI: 10.51861/ded.dmvdd.3.059.

ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM NOS CUIDADOS PALIATIVOS PEDIÁTRICOS

Lucas Samuel Ehrhardt¹

Natalia Bruch Moraes²

Tania Maria Ascari³

Grasiele Fatima Busnello⁴

INTRODUÇÃO

O câncer é o principal problema de saúde pública em nível mundial, atuando como um dos principais agentes causadores de óbitos. Ainda, de acordo com o Instituto Nacional de Câncer (INCA), o câncer infanto-juvenil é a principal causa de morte entre crianças e adolescentes com idade entre 0 e 19 anos (INCA, 2023).

Embora o câncer em adultos compartilhe características fundamentais com o câncer infanto-juvenil, há diferenças significativas em termos de tipos predominantes, respostas ao tratamento e necessidades de cuidados de saúde (Brasil, 2023).

O tratamento oncológico consiste em três modalidades principais: cirurgia, radioterapia e quimioterapia. Para crianças, é necessário um olhar ainda mais crítico e especial, dado ao fato de estarem em fase de crescimento e desenvolvimento. Por isso, ainda existe uma subcategoria dentro desta área que é a oncologia pediátrica (INCA, 2023). Além do tratamento especializado, a oncologia pediátrica fornece suporte emocional e social às famílias, que enfrentam dificuldades de lidar com a doença de seus filhos, visando não apenas a cura, mas também a melhoria da qualidade de vida e o suporte contínuo durante o tratamento (American Cancer Society, 2020).

¹ Enfermeiro (DESC). CV: <https://lattes.cnpq.br/8948987493534359>

² Enfermeira (UDESC). CV: <https://lattes.cnpq.br/1176633461535935>

³ Mestrado em Enfermagem (UFSC). Docente (UDESC). CV: <https://is.gd/9HoAAA>

⁴ Pós-doutorado (UDESC). Doutorado em Ciências da Saúde (UNOCHAPECÓ). Docente (UDESC). CV: <https://lattes.cnpq.br/6104721157971759>

Neste contexto, o câncer é uma das doenças que, frequentemente, se associa diretamente à morte, especialmente quando atinge um estágio terminal que ultrapassa as possibilidades de cura. A inevitabilidade da morte, particularmente em crianças, traz à tona a dolorosa realidade de um ciclo de vida que se encerra prematuramente (Santos *et al.*, 2020).

A partir desta perspectiva e entendimento, introduz-se ao cenário os cuidados paliativos. Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), “Cuidado Paliativo é uma abordagem que promove a qualidade de vida de pacientes e seus familiares, que enfrentam doenças que ameacem a continuidade da vida, através da prevenção e alívio do sofrimento. Requer a identificação precoce, avaliação e tratamento da dor e outros problemas de natureza física, psicossocial e espiritual” (WHO, 2002).

Para Andrade; Migoto (2022), os cuidados paliativos oferecem uma ampliação da assistência oferecida por uma equipe, podendo cuidar dos sintomas físicos e dos sintomas da progressão da doença ou das sequelas adquiridas nos tratamentos agressivos necessários no controle.

A equipe multiprofissional atuante nos cuidados paliativos traz um objetivo em comum: proporcionar alívio de todos os sofrimentos que o paciente estiver enfrentando, bem como atenção à família e sua inserção social (Santos *et al.*, 2020).

Os profissionais de enfermagem desempenham um papel essencial nos cuidados paliativos pediátricos, fornecendo assistência às crianças com câncer e suas famílias. Seu compromisso com o cuidado compassivo e promoção da qualidade de vida é inestimável e contribui para o bem-estar dos pacientes durante o tratamento e, em muitos casos, para além dele.

Desta forma, é evidente a necessidade de uma abordagem holística e integrada nos cuidados paliativos pediátricos, onde o alívio da dor e dos sintomas físicos deve ser equilibrado com atenção às necessidades emocionais, sociais e espirituais da criança e sua família.

Pensar na contribuição científica é algo que nos remete ao desejo de que essa temática seja ainda mais explorada e que os cuidados paliativos pediátricos seja também uma área com mais enfermeiros especialistas atuando. Essa pesquisa enseja ampliar o conhecimento científico sobre o papel da enfermagem nos cuidados paliativos pediátricos, além de fornecer informações sobre melhores práticas e desafios, embasando-se

sempre em um dos principais alicerces da enfermagem: o cuidado baseado em evidências.

Ante o exposto este estudo explora a linha de atuação da enfermagem na oncologia pediátrica e nos cuidados paliativos de crianças com câncer, destacando sua contribuição para a qualidade de vida, dignidade e bem-estar integral destes pacientes.

Frente ao exposto, questiona-se: Quais são os cuidados de enfermagem no processo paliativo de crianças com câncer disponíveis na literatura científica? O estudo objetiva identificar em produções científicas nacionais e internacionais, quais são os cuidados de enfermagem para as crianças com câncer durante o processo paliativo.

DESENVOLVIMENTO

O presente estudo trata-se de uma revisão integrativa da literatura, uma metodologia que tem como finalidade agrupar e integrar temáticas referentes a um determinado assunto. A revisão integrativa proporciona a síntese das informações e a incorporação de resultados significativos de artigos na prática, sendo muito utilizada na área da saúde.

Para a coleta do material na literatura científica foram utilizadas as seguintes bases de dados com grande expressividade e confiabilidade dentro do contexto da saúde: Biblioteca Virtual em Saúde (BVS-BIREME-LILACS) e PubMed Centro Nacional de Informações sobre Biotecnologia (NCBI) da Biblioteca Nacional de Medicina dos EUA. Os descritores para a pesquisa foram consultados com o auxílio do Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) e do Medical Subject Headings (MeSH), utilizados para a construção dos critérios de busca, o que permitiu a elaboração da seguinte estratégia: (“Cuidados de Enfermagem”) AND (“Enfermagem Oncológica”) AND (“Oncologia”) AND (“Cuidados Paliativos”) AND (“Pediatria”).

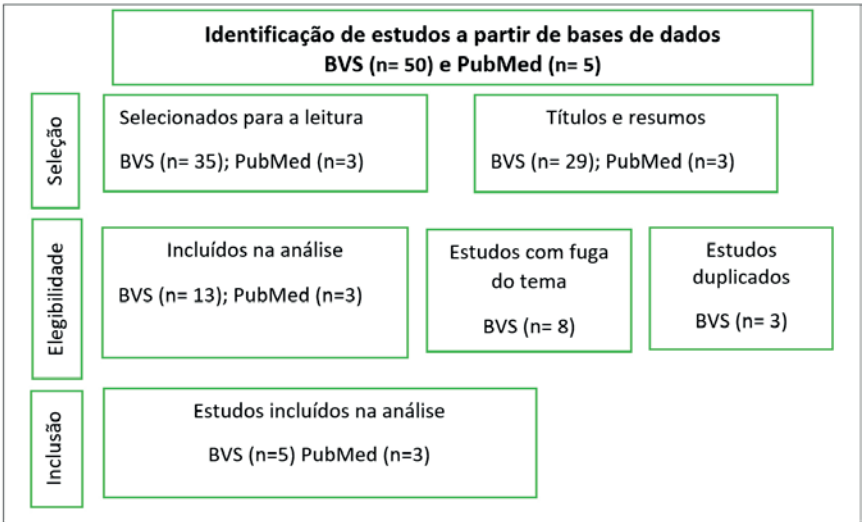
Os critérios de inclusão definidos para a escolha dos artigos foram: estudos publicados no formato de artigos científicos (artigos originais, revisões sistematizadas e relatos de experiências); trabalhos, cujo, o resumo aborde o tema cuidados de enfermagem e abordagens multiprofissionais no processo paliativo de crianças com câncer; publicações entre o período

de 2019 a 2025, publicados nos idiomas português, inglês e espanhol, estando disponíveis online e na forma completa. Os critérios de exclusão foram: manuscritos duplicados; publicações do tipo: capítulos de livros; publicações governamentais; boletins informativos; teses; dissertações; monografias e trabalhos de conclusão de curso; estudos disponibilizados mediante pagamento; Artigos publicados em outros meios de comunicação que não sejam periódicos científicos; Artigos do tipo: revisões bibliográficas não sistematizadas, cartas, resenhas, editoriais; Artigos que após leitura do resumo não se adequem ao tema proposto; e estudos em outros idiomas que não português, inglês e espanhol.

Após a seleção dos artigos, foi realizada leitura aprofundada para identificar o que os estudos abordaram sobre cuidados de enfermagem para crianças com câncer durante o processo paliativo. Os dados foram analisados e tratados com auxílio de ferramentas do Pacote Office (Word e Excel).

Como se trata de uma revisão integrativa da literatura a partir de artigos indexados em bases de dados, não houve a necessidade de submissão ao comitê de ética e foram respeitadas as opiniões dos autores dos artigos selecionados.

Figura 1 – Fluxograma Prisma para apresentação dos processos de seleção dos estudos



Fonte: Produção dos autores (2025), adaptado e traduzido de Prisma (2020).

Após a leitura plena dos artigos selecionados, foi desenvolvido uma figura que contempla título, autoria, ano, base, e síntese dos resultados obtidos a fim de facilitar o levantamento de dados dos estudos.

Figura 2 - Caracterização das produções segundo título, autoria, ano, base de dados e síntese dos artigos. Chapecó/SC, Brasil, 2025.

Título	Autores	Ano	Base	Síntese
Instrumento Assistencial de Enfermagem em Cuidados Paliativos para Centro de Terapia Intensiva Pediátrica Oncológica	Silva, S.A.D.R.; Silva, L.F.; Cavalcanti, A.C.D.; Góes, F.G.B.; Moraes, R.M.M.	2019	BVS	Foi elaborado instrumento com base no Processo de Enfermagem (PE). O instrumento serviu como base para os enfermeiros realizarem o PE com crianças e adolescentes em cuidados paliativos internados no Centro de Terapia Intensiva Pediátrica Oncológica. É comprovada cientificamente a sua eficácia quanto a melhora da qualidade da assistência de enfermagem.
Cuidados paliativos no fim de vida em oncologia pediátrica: um olhar da enfermagem	Silva, T. P.; Silva, L.F.; Cursino, E.G.; Moraes, J.R.M.M.; Aguiar, R.C.B.; Pacheco, S.T.A.	2021	BVS	Os profissionais de enfermagem têm conhecimento quanto ao emprego de cuidados integrais, centrados na família, direcionados ao conforto e morte digna. Destacaram necessidade de suporte psicológico para equipe de enfermagem, além de comunicação efetiva com equipe multidisciplinar e realização de ações para capacitação profissional em cuidados paliativos pediátricos. O estudo evidenciou cuidados coerentes com os preceitos dos cuidados paliativos e aponta lacunas na formação.
Assistência de enfermagem à criança com câncer em cuidados paliativos: <i>scoping review</i>	Dias, T.K.C.; França, .R.F.S.; Batista, P.S.S.; Rodrigues, M.S.D.; Lucena, P.L.C.; Costa, B.H.S.; Oliveira; E.L.N.; Costa, I.C.P.	2022	BVS	As evidências dos estudos destacam a relevância dos cuidados paliativos na promoção da qualidade de vida de crianças com câncer e nos desafios que precisam ser superados, para sua aplicação na prática. Para efetivar o cuidado, que ainda vem sendo realizado de forma deficitária, as principais estratégias a ser implementadas por enfermeiros são: controle da dor, apoio à família, trabalho em equipe e oferta de treinamentos para os profissionais.
Humanização da assistência de enfermagem frente ao paciente oncológico pediátrico	Soares, J.P.; Alves, J.P.S.; Silva, E.S.; Silva, R.N.M.	2021	BVS	A humanização da assistência de enfermagem prestada à criança oncológica representa uma ferramenta vital para a recuperação do paciente, minimizando os traumas e os impactos negativos resultantes da doença.

Título	Autores	Ano	Base	Síntese
Humanização do cuidado na enfermagem em crianças em estado terminal: práticas e desafios	Santos, A.O.; Santana, B.B.S.B.; Soares, K.S.; Matos, G.O.S.; Souza, M.C.	2025	BVS	Abordagem holística no contexto da terminalidade infantil é fundamental e necessita fatores que vão além da qualificação profissional. Os enfermeiros atuantes neste espaço encontram limitações independentes para a execução do olhar mais humanizado; enfrentam desafios que limitam o cuidado humanizado, como a necessidade de lidar com os próprios dilemas emocionais, enquanto oferecem apoio psicossocial.
Assistência de enfermeiros a crianças em cuidados paliativos: estudo à luz da teoria de Jean Watson	Dias, T.K.; Costa; R.A.P.; Silva; E.C.; Braz; B.P.S.; Souza; B.E.C.; Silva; F.J.R.F.S.	2023	Pub-Med	A atuação de enfermeiros a partir da assistência humanizada, com escopo na promoção de conforto e alívio da dor e nas práticas dialógicas, lúdicas e transpessoais, é imprescindível neste processo de doença. Estratégias identificadas poderão contribuir para a prática clínica de enfermeiros com crianças com câncer em cuidados paliativos, fundamentada na Teoria de Jean Watson.
Fornecendo cuidados paliativos e de cuidados paliativos para crianças, adolescentes e jovens adultos com câncer	Pyke-Grimm, K.A.; Fisher, B.; Haskamp, A., Bell, C.J.; Newman, A.R.	2021	Pub-Med	Enfermeiros oncologistas desempenham papel fundamental no apoio aos objetivos dos cuidados paliativos pediátricos, bem como na educação de pacientes e famílias. Os enfermeiros constroem relações de confiança com pacientes oncológicos pediátricos e suas famílias e estão em posição de defender as melhores práticas de cuidados paliativos.
Intervenções de construção de legado em cuidados paliativos pediátricos: uma revisão sistemática de métodos mistos	Deng, C.,; Zheng, R.; Hong, J.; Guo, Q;	2025	Pub-Med	Verificou-se que as intervenções para a construção de legados têm inúmeros benefícios, como melhorar a qualidade de vida das crianças, preservar a dignidade, promover mecanismos adaptativos de enfrentamento para estressores específicos da doença para crianças e seus pais, melhorar a comunicação entre pais e filhos e promover o bem-estar psicossocial.

Fonte: Banco de dados dos Autores (2025).

A partir da leitura minuciosa dos estudos selecionados, foram elencadas três categorias: Assistência à criança em cuidados paliativos; Apoio emocional ao paciente e família e Percepção dos enfermeiros: desafios e enfrentamento, as quais são apresentadas a seguir e discutidas à luz da literatura.

ASSISTÊNCIA À CRIANÇA EM CUIDADOS PALIATIVOS

Nesta categoria, buscou-se identificar o papel da enfermagem no desenvolvimento da assistência à criança em cuidados paliativos. A assistência às crianças em cuidados paliativos exige muito além de habilidades técnicas, mas sobretudo um olhar sensível ao cuidado.

Neste enfoque destacam-se os procedimentos assistenciais de enfermagem, em que, caracteriza o cenário de cuidados paliativos mencionando que a enfermagem deve fornecer um cuidado integral e humanizado para aliviar o sofrimento e melhorar a qualidade de vida da criança e de sua família, visando a melhor experiência para o paciente em sua finitude (Dias *et al.*, 2023).

Quando o olhar está direcionado para os procedimentos de enfermagem no cenário de cuidados paliativos pediátricos, expressivamente denota-se como substancial, o controle da dor e a administração de analgesia (Silva *et al.*, 2021).

Segundo Dias *et al.* (2023), a dor é o principal sintoma apresentado, com uma frequência em torno de 90% dos pacientes em cuidados paliativos, sendo considerada o quinto sinal vital. O manejo adequado para a dor deve ser prioridade no planejamento da assistência prestada pelo enfermeiro.

Com relação à classificação da dor, o método mais comum utilizado é a escala numérica, em que o paciente classifica sua dor em numeração de 0 a 10. Essa técnica deve ser utilizada com cautela e sempre devem ser levados em consideração os processos em que a criança vivencia, tanto biológicos quanto de desenvolvimento (Silva *et al.*, 2019).

No contexto de alívio e controle da dor, Silva *et al.* (2021) trazem relatos de enfermeiros que mostram essa assistência sendo realizada por meio da administração de medicamentos prescritos, como analgésicos e sedativos, aplicação de *drippings*, e a instalação de infusão contínua de opioides. Neste mesmo direcionamento, Primo *et al.* (2025) registrara relatos de enfermeiros e técnicos de enfermagem que apontam a administração de medicamentos como principal procedimento no alívio da dor e outros sintomas, mas não sendo o único, somando-se também a métodos não-farmacológicos.

A avaliação do paciente não deve ser somente no âmbito da dor, neste segmento, os enfermeiros aplicam seus cuidados de acordo com uma visão global do paciente, ofertando assistência de enfermagem em todos os aspectos que contemplem o cuidado e a segurança da criança em cuidados paliativos.

Silva *et al.* (2019) desenvolveram um instrumento assistencial de enfermagem para guiar o atendimento aos pacientes em Cuidados Paliativos Pediátricos (CPP), servindo como base para enfermeiros realizarem o Processo de Enfermagem. Este instrumento foi criado utilizando o Sistema de Linguagem Padronizado NANDA-I, NIC e NOC, e segue os passos determinados para a sua elaboração pela equipe de enfermagem: Avaliação da Enfermagem, Diagnóstico de Enfermagem, Planejamento de Enfermagem, Implementação e Avaliação/Evolução de Enfermagem. Estas etapas são inter-relacionadas e interdependentes, buscando garantir um cuidado sistematizado e eficaz ao paciente (COFEN, 2024).

Para Silva *et al.* (2019), a enfermagem deve desenvolver a assistência de forma planejada e sistematizada para que os CPP alcancem o seu objetivo principal e garantam que as crianças desfrutem do melhor bem-estar físico e psicológico possível durante sua internação, além de manter suas atividades cotidianas, relações sociais e controlar seus sintomas.

Silva *et al.* (2021), evidenciam o controle de outros sintomas, como o desconforto respiratório, ansiedade, sofrimento emocional, sangramentos, inapetência e fadiga, e entram em concordância com os demais autores ao elencarem os mesmos cuidados, mas acrescentando alguns procedimentos como administração de medicamentos para desconfortos eméticos e abdominais, suporte de oxigênio, aspiração de secreções, troca de curativos e mudança de decúbito, a fim de proporcionar conforto e qualidade de vida para a criança.

Além disso, a flexibilização das condutas também deve ser realizada pelo enfermeiro, levando em consideração o conforto da criança e seus desejos. Silva *et al.* (2021) citam que todos os cuidados proporcionados são focados na autonomia, no protagonismo da criança, na satisfação de desejos, no conforto e conseqüentemente, uma forma de garantir uma morte digna.

O enfermeiro atua como planejador dos cuidados, desempenha um papel integral nos CPP, avaliando os sintomas, coordenando o cuidado e garantindo que exista uma comunicação clara e eficaz na equipe (Silva *et al.*, 2021).

Observa-se que a enfermagem desempenha grande parte do cuidado direto à criança em cuidados paliativos, em nível hospitalar e ambulatorial. Destacaram-se nesta categoria a assistência na administração de medicamentos e alívio da dor, manejo e controle de sintomas, promoção do conforto, monitoramento clínico, avaliação criteriosa e implementação do processo de enfermagem.

Ainda, nota-se que os enfermeiros desenvolvem um papel importante na coordenação do cuidado, sendo responsáveis por uma consulta de enfermagem assertiva e integral que vise a promoção da saúde também em ambiente extra hospitalar. E somando-se ao cuidado assistencial, os cuidados simultâneos através das terapias alternativas mostraram-se de grande importância e eficazes no alívio da dor e do sofrimento emocional do paciente e familiares.

APOIO EMOCIONAL AO PACIENTE E FAMÍLIA

Na maioria dos artigos selecionados, constatou-se que há congruência entre os autores em considerar a família como principal vínculo afetivo e de confiança da criança em cuidados paliativos. Existem estratégias para assistência de enfermagem junto à família e ao paciente, destacando-se: o apoio à família, sua inserção na tomada de decisão em todo o processo e a orientação aos familiares (Dias *et al.*, 2022). Incluem ainda estratégias importantes de interação da enfermagem: comunicação; uso de tecnologias leves (toque, escuta, ajuda com atividades); conquista da confiança; apoio espiritual, emocional e religioso; promover um cuidado significativo e empático pautado na franqueza, afetuosidade, atenção e esperança; promover um ambiente acolhedor (Grimm *et al.*, 2021).

Muito antes de qualquer equipe ter contato com o paciente, é a família que está presente no momento do diagnóstico fazendo parte de todo o processo, participando de todas as decisões. Neste quesito destaca-se a importância de estabelecer uma boa comunicação e relação de confiança entre equipe de enfermagem e familiares. É crucial conhecer

as necessidades, incertezas, angústias e receios que a família possa apresentar, além de permitir que o paciente partilhe seus sentimentos e suas vontades, para que os cuidados sejam planejados e executados de forma satisfatória pela equipe multidisciplinar e interdisciplinar (Primo *et al.*, 2025; Grimm *et al.*, 2021).

Ademais Primo *et al.* (2025), também destacam as reuniões familiares como uma ferramenta crescentemente empregada nos cuidados paliativos, promovendo uma maior interação e harmonia entre paciente, familiares e equipe. Essas reuniões auxiliam na redução do sofrimento e estresse, garantindo um melhor entendimento sobre o diagnóstico e tratamento adotado, possibilitando que dúvidas e necessidades sejam expostas. O objetivo é promover qualidade de vida tanto para a família quanto para o paciente.

Os autores elencam algumas intervenções como necessárias no processo paliativo infantil, e no cenário familiar, destacando-se: intervenções de promoção à saúde, munindo os cuidadores com conhecimento, habilidades e recursos para quando este tratamento der continuidade em ambiente extra-hospitalar.

De acordo com Dias (2022), um dos princípios dos CPP é a participação obrigatória do paciente e seu familiar em todas as decisões. Nessa inclusão, traz também outro princípio onde frisa que a assistência ao paciente e à sua família deve estar disponível durante todo o tempo necessário.

No desenvolvimento desta categoria foi possível identificar que os autores entram em absoluto acordo ao discorrerem sobre a família como elemento importante de suporte para a criança e merecedor de cuidado e atenção por parte da equipe de enfermagem durante o processo de CPP.

PERCEPÇÃO DOS ENFERMEIROS: DESAFIOS E ENFRENTAMENTO

Os profissionais de enfermagem na sua atuação diária enfrentam inúmeros desafios, frente às técnicas e procedimentos realizados, e na relação interpessoal entre colegas, pacientes e familiares. Neste contexto, entende-se que a equipe de enfermagem também possui demandas pes-

soais enfrentadas diariamente, que muitas vezes implicam diretamente no desempenho de suas atividades. Essas demandas podem ser de cunho pessoal, profissional, emocional, espiritual ou até mesmo de inseguranças na prática assistencial.

Considerando essa perspectiva, buscou-se nos artigos selecionados quais são os principais desafios enfrentados pelos profissionais de enfermagem, bem como quais sentimentos se sobressaem na vivência diária em cuidados paliativos pediátricos.

Silva *et al.*, (2021) afirmam que os profissionais de enfermagem muitas vezes se reconhecem como os principais provedores de cuidados dentro do hospital, dada sua constante interação com os pacientes e suas famílias. Isso lhes permite identificar as necessidades desses indivíduos com maior facilidade. Como resultado, relatam frequentemente sentir impotência, frustração, vontade de preservar a vida da criança e esgotamento diante das perdas. Dessa forma, percebe-se que o fazer e o sentir estão extremamente interligados ao profissional de enfermagem no cumprimento de suas atividades nos CPP, aumentando os desafios enfrentados.

A principal ferramenta da atuação da enfermagem, além das técnicas e procedimentos, é a comunicação, sendo um importante achado para este domínio. Silva *et al.*, (2021) e Dias *et al.* (2022) apontam que existe a necessidade de uma comunicação eficaz no setor, o que tem gerado dificuldades nas relações entre enfermagem-paciente-família e enfermagem e equipe multidisciplinar.

Devido ao contato mais frequente que os pacientes e suas famílias têm com a enfermagem, muitas vezes eles questionam esses profissionais sobre o estado clínico e determinadas condutas. Nestes momentos, a equipe de enfermagem relata sentir dificuldades. A falta de preparo para a comunicação gera uma série de problemas, como promessas não cumpridas, comunicação inadequada de más notícias ou até mesmo o silenciamento (Primo *et al.*, 2025).

Em concordância, Deng *et al.* (2025) relatam que os enfermeiros mencionam a importância de receber educação em cuidados paliativos pediátricos, especialmente como se comunicar com crianças com necessidades de cuidados paliativos e seus familiares.

Santos *et al.*, (2025) acrescentam que a comunicação de más notícias é a tarefa mais complexa, em virtude da finitude e pelo confronto de sentimentos tanto da criança quanto da família, e até mesmo do próprio profissional, sendo crucial que o enfermeiro esteja atento ao seu comportamento ao realizar o comunicado, pois sua conduta influencia diretamente na forma como o paciente e a família irão receber e processar a informação.

Observa-se que no âmbito das emoções, a maioria dos artigos se complementam ao relatarem a dificuldade dos enfermeiros e suas equipes em lidar com a morte e a terminalidade. Silva *et al.*, (2021) trazem relatos de enfermeiros e técnicos de enfermagem no contexto de demandas emocionais e ressaltam que o apoio psicológico a estes profissionais é fundamental para que possam desempenhar seus papéis em cuidados paliativos pediátricos.

Consideram essencial abordar a questão do enfrentamento da morte e ter à disposição um profissional de psicologia, promovendo um ambiente de trabalho mais saudável e auxiliando diante das adversidades enfrentadas em atendimentos tão complexos, que demandam grande controle e inteligência emocional (Dias *et al.*, 2023).

Silva *et al.*, (2021) destacam a importância dos enfermeiros e suas equipes aprenderem sobre estratégias de enfrentamento pessoal e emocional, adotarem práticas espirituais, sociais, atividades lúdicas e de interesse, além de promoverem a gestão participativa através de reuniões de grupo, práticas de treinamentos e educação continuada e/ou permanente. Essas medidas visam não apenas estimular mudanças no ambiente de trabalho, mas também proporcionar alívio do estresse.

Outro aspecto relevante é acerca da sensação de despreparo dos profissionais de enfermagem para o desenvolvimento de suas atividades dentro da oncopediatria e CPP. Silva *et al.*, (2021) trazem relatos de profissionais sobre a importância de receberem capacitações e atualizações que melhor lhes preparem para suas atividades, desde os preceitos básicos dos CP, estratégias de enfrentamento, comunicação de más notícias e habilidades técnicas para a promoção do cuidado.

Nesta categoria percebe-se que a comunicação e o sofrimento emocional são os principais desafios enfrentados pelos profissionais de enfermagem durante os CPP. Essa demanda, de acordo com os autores citados,

exige do enfermeiro uma gama de conhecimentos que lhe dê segurança e embasamento para nutrir o paciente e familiares com informações corretas e objetivas, tanto sobre tratamento como sobre o processo paliativo em si. Além disso, junta-se à vivência do enfermeiro que atua em CPP toda a tensão do sentir e estar em contato com essa realidade, havendo necessidade de que estejam preparados emocionalmente através de um suporte psicológico adequado.

CONSIDERAÇÕES

O trabalho da equipe de enfermagem, em qualquer setor, exige do profissional um olhar sensível e um cuidado particular para cada indivíduo. O contexto mundial atual exige destes profissionais cada vez mais um cuidado próximo e humanizado, focado não somente em desenvolver técnicas, mas também em proporcionar uma experiência ao paciente contrária à dor ou à situação que este enfrenta. Quando se trata de pacientes em cuidados paliativos, a assistência humanizada deve ser ainda mais sensível e adaptada para cada indivíduo, indo além dos princípios determinados para esse tipo de tratamento.

No desenvolvimento desta revisão integrativa foi possível identificar alguns cuidados de enfermagem durante o processo paliativo de crianças com câncer com destaque para administração de medicamentos para alívio da dor, manejo e controle de sintomas, promoção do conforto, troca de curativos, aspiração de secreções, monitoramento clínico, avaliação criteriosa, implementação do Processo de Enfermagem, coordenação do cuidado e promoção da saúde.

Além do cuidado prestado ao paciente, notou-se no desenvolvimento da pesquisa que o apoio emocional à família também deve ser considerado durante todo o processo paliativo da criança. A relação de confiança entre enfermeiro-paciente e enfermeiro-familiares comprova-se como um grande aliado durante a assistência de enfermagem, lançando mão de tecnologias leves como o toque, afeto, escuta ativa, comunicação assertiva e inserção da família em todos os processos envolvidos no cuidar.

Em relação aos desafios e enfrentamentos que os enfermeiros e sua equipe vivenciam durante a assistência de enfermagem em cuidados paliativos pediátricos é notório que há destaque para a comunicação como

principal desafio. A dificuldade da equipe de enfermagem em lidar com as próprias emoções e sentimentos perante os cuidados a criança em processo paliativo também ficou em evidência. O sentimento de despreparo, desamparo e falta de conhecimento emergiram deixando claro que existem lacunas que devem ser visualizadas e sanadas.

Constata-se que diante desse cenário apresentado há um arsenal de cuidados de enfermagem que são realizados na assistência, porém sente-se a necessidade da equipe em aprimorar os conhecimentos técnicos e desenvolver outras habilidades essenciais para promover um cuidado integral ao paciente e a família. A equipe de enfermagem necessita de constantes capacitações para lidar com os CPP, destacando-se a necessidade de especialização em cuidados paliativos, atividades de educação continuada e educação permanente, além de fornecer suporte psicológico para trabalhadores desta área.

Na realização deste estudo, uma das principais dificuldades enfrentadas foi a escassez de pesquisas voltadas à essa temática nas bases de dados incluídas na revisão, deixando clara a necessidade de maiores aprofundamentos por parte da enfermagem dentro da temática, que explorem a atuação do enfermeiro e os cuidados que estes desempenham. Com isso, sugere-se o desenvolvimento de pesquisas na área da enfermagem em cuidados paliativos, desde a atuação do profissional até a experiência que este adquire em sua rotina de contato com crianças em fase terminal.

REFERÊNCIAS

AMERICAN CANCER SOCIETY. Cada câncer. Cada vida. 2020. Disponível em: <https://www.cancer.org/>. Acesso em: 04 de junho de 2024.

ANDRADE, L.G.; MIGOTO, M.T. Tecnologias de cuidados neuro paliativos à criança e ao adolescente: perspectivas de profissionais da enfermagem. Espaço Para a Saúde - Revista de Saúde Pública Do Paraná, V. 23, 1–12, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22421/1517-7130/es.2022v23.e856>.

BRASIL. Ministério da Saúde (GOV). Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva (INCA). Números sobre câncer. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inca/pt-br/assuntos/cancer/numeros>. Acesso em: 15 maio 2024.

COFEN. Conselho Federal de Enfermagem (BR). Resolução cofen nº 736 de 17 de janeiro de 2024. (BR). 2024. Disponível em: <https://www.cofen.gov.br/resolucao-cofen-no-736-de-17-de-janeiro-de-2024>. Acesso em: 23 mai 2025.

DIAS, T.K.C.; FRANÇA, J.R.F.S.; BATISTA, P.S.S.; RODRIGUES, M.S.D.; LUCENA, P.L.C.; COSTA, B.H.S.; OLIVEIRA, E.L.N.; COSTA, I.C.P. Assistência de Enfermagem à criança com câncer em cuidados paliativos. Scoping review, REME-Revista Mineira de Enfermagem, V. 26 (2022). Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rem/article/view/39445>.

DIAS, T.K.C.; REICHERT, A.P.S.; EVANGELISTA, C.B.; FRANÇA, J.R.F.S. Assistência de enfermeiros a crianças em cuidados paliativos: estudo à luz da teoria de Jean Watson. Esc. Anna. Nery 27, 2023. <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2021-0512pt>. Disponível em: <https://is.gd/9tyK81>.

DENG, C. ; ZHENG, R. ; HONG, J. ; GUO, Q. Legacy-making interventions in pediatric palliative care: A mixed methods systematic review. Asia Pac J Oncol Nurs. 2025 Mar 28;12: 100694. DOI: 10.1016/j.apjon.2025.100694. PMID: 40421231; PMCID: PMC12104642. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/40421231/>.

INCS. Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva. Câncer infanto-juvenil [Internet]. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde; 2023. Disponível em: <https://is.gd/5MkmHg>.

PRIMO, P.V.; SANTOS, A.O; SANTANA, B.B.S.B; SOARES, K.S.; MATOS, G.O.S.; SOUZA, M.C. Humanização do cuidado na enfermagem em crianças em estado terminal: práticas e desafios. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v. 11, n. 3, mar. 2025. ISSN: 2675-3375. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/18434>.

PYKE-GRIMM, K.A.; FISHER, B.; HASKAMP, A.; BELL, C.J.; NEWMAN, A.R. Providing Palliative and Hospice Care to Children, Adolescents and Young Adults with Cancer. Semin Oncol Nurs. 2021 Jun;37(3):151166. doi: 10.1016/j.soncn.2021.151166. Epub 2021 Jun 24. PMID: 34175165; PMCID: PMC9683514. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34175165/>.

SANTOS, G.F.A.T.F.; ALVES, D.R.; OLIVEIRA, A.M.M.; et al. Cuidados Paliativos em Oncologia: Vivência de Enfermeiros ao Cuidar de Crianças em Fase Final da Vida. Rev Fun Care Online [Internet]. 2020. Disponível em: <http://seer.unirio.br/index.php/cuidadofundamental/article/view/9463/pdf>.

SANTOS, G.F.A.T.F; ALVES, D.R; OLIVEIRA, A.M.M; DIAS, K.C.C.O; COSTA, B.H.S.; BATISTA, P.S.S. Cuidados Paliativos em Oncologia: Vivência de Enfermeiros ao Cuidar de Crianças em Fase Final da Vida. Rev Fun Care Online.2025. jan./dez.; 12:689-695. DOI: <http://dx.doi.org/10.9789/2175-5361.rpcfo.v12.9463>.

SILVA, T.P.; SILVA, L.F.; CURSINO, E.G.; MORAES, J.R.M.M.; AGUIAR, R.CB.; PACHECO, S.T.A. Palliative care at the end of life in pediatric oncology: a nursing perspective. Rev. Gaúcha Enferm. 42, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2021.20200350>.

SOARES, J.P; ALVES, J.PS.; SILVA, E.S.; SILVA, R.N.M. Humanização da assistência de enfermagem frente ao paciente oncológico pediátrico. Revista Interdisciplinar em Saúde, Cajazeiras, 8 (único): 558-569, 2021, ISSN: 2358-7490. Disponível em: <http://10.35621/23587490.v8.n1.p558-569>.

SOUSA, A.D.R.S.; SILVA, L.F.; CAVALCANTI, A.C.D.; GÓES, F.G.B.; MORAES, J.R.M.M. Instrumento assistencial de Enfermagem em cuidados paliativos para centro de terapia intensiva pediátrica oncológica. Portal Regional da BVS. Informação e Conhecimento para a Saúde Enferm. foco (Brasília); 10(7): 28-34, dez. 2019. ilus, BDENF - Enfermagem, LILACS, ID: biblio-1050583. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1050583>.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). National cancer control programs: policies and managerial guidelines. 2.ed. Geneva: WHO; 2002.

CUIDADO E BEM-ESTAR NA TERCEIRA IDADE: AS PRÁTICAS INTEGRATIVAS COMO CAMINHO PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE

Liziane Martins¹

Débora Schmitt Kavalek²

Gean Paulo Gonçalves Santana³

Carlos Rene Fanton⁴

Flávio Silva de Souza Filho⁵

INTRODUÇÃO

O envelhecimento constitui um processo natural caracterizado por transformações físicas, cognitivas, emocionais e sociais, capazes de impactar significativamente a qualidade de vida e a autonomia do indivíduo idoso. Entre essas mudanças, destacam-se a redução da força muscular, a diminuição da capacidade cognitiva, alterações no equilíbrio emocional e modificações nas relações interpessoais, fatores que frequentemente contribuem para o isolamento social e comprometem a saúde integral.

Nesse contexto, as **Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS)** emergem como estratégias essenciais para promover o bem-estar emocional, fortalecer vínculos terapêuticos e desenvolver competências relacionadas à escuta, ao acolhimento e à regulação das emoções.

A promoção de um envelhecimento ativo, saudável e participativo requer abordagens que integrem corpo, mente e sociedade, reconhecendo a complexidade do processo e a necessidade de estratégias que favoreçam o equilíbrio emocional, a socialização e a autonomia.

¹Doutorado em Ensino, Filosofia e História da Ciência (UFBA), Professora (UFSB e UNEB).
CV: <http://lattes.cnpq.br/0875190888563790>

²Doutorado em Educação em Ciências (UFRGS). Professora (UFSB). CV: <https://is.gd/L543XJ>

³Pós-Doutorado em Estudos Literários (UFMG). Professor (UNEB). CV: <https://is.gd/Vo4MWD>

⁴Especialização em Linguagem e Comunicação em Língua Portuguesa, Estudante (UFSB).
CV: <http://lattes.cnpq.br/9835334705409808>

⁵Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas (UNEB). CV: <https://is.gd/mrIzo9>

Projetos extensionistas, como este, desenvolvido pela **Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI/CEVITI)**, em parceria com a **Universidade do Estado da Bahia (UNEB)** e a **Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)**, destacam-se pela implementação de práticas de aromaterapia, meditação, arteterapia, massoterapia, biodança e fitoterapia, voltadas a aproximadamente 150 idosos, com o objetivo de promover saúde integral e qualidade de vida.

A integração interdisciplinar entre diferentes cursos de graduação e pós-graduação, aliada à participação de docentes e profissionais especializados, possibilita o desenvolvimento de ações que articulam teoria e prática de maneira consistente. Essa abordagem não apenas contribui para a prevenção de doenças e redução de limitações funcionais, mas também cria condições para que os idosos vivam a velhice com dignidade, autonomia e engajamento social.

Ao articular atividades extensionistas com de ensino e pesquisa, este texto apresenta uma análise da implementação de elementos das PICS, como ferramenta para potencializar a qualidade de vida, a indivíduos da terceira idade.

Dessa forma, evidencia-se o papel transformador da extensão universitária, tanto na formação acadêmica e profissional dos discentes envolvidos quanto na promoção do bem-estar e da saúde da população idosa, público-alvo das ações implementadas.

DESENVOLVIMENTO

O projeto de extensão emerge da colaboração entre a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) – Campus Paulo Freire – e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus X, configurando-se como uma iniciativa interdisciplinar com foco na promoção da saúde integral e do bem-estar de idosos participantes do programa Universidade Aberta à Terceira Idade. Neste estão envolvidos estudantes dos cursos de Medicina, Biomedicina, Psicologia (todos da UFSB) e Licenciatura em Ciências Biológicas, da UNEB.

O público-alvo compreende aproximadamente 150 idosos, de ambos os sexos e com idade igual ou superior a 50 anos, provenientes de diferentes

níveis socioeducacionais. As atividades foram cuidadosamente estruturadas para favorecer simultaneamente o bem-estar físico, mental e social, por meio de práticas metodológicas fundamentadas em princípios de inclusão, autonomia e desenvolvimento socioemocional.

Isto porque, o envelhecimento populacional no Brasil tem se acelerado nos últimos anos, conforme apontam dados do IBGE (2023), refletindo tanto o aumento da expectativa de vida quanto alterações profundas no perfil demográfico da sociedade.

Esse fenômeno impõe desafios significativos à promoção da saúde e ao cuidado de idosos, sobretudo diante da prevalência de doenças crônicas não transmissíveis (DCNT), como hipertensão, diabetes e osteoporose, que impactam diretamente na funcionalidade e autonomia do indivíduo (Cabrera; Andrade; Wajngarten, 2007).

Além disso, os residentes em Instituições de Longa Permanência para Idosos (ILPIs) frequentemente enfrentam desafios como sedentarismo, declínio cognitivo, isolamento social e baixa autoestima. Esses fatores aumentam a vulnerabilidade e elevam o risco de enfermidades, tornando necessária a adoção de abordagens integradas, humanizadas e adaptadas às necessidades específicas dessa população (Alves-Silva; Scorsolini-Comin; Santos, 2013; Barreto *et al.*, 2016).

Nesse cenário, as Práticas Integrativas e Complementares em Saúde destacam-se como instrumentos essenciais para a promoção de um envelhecimento ativo, saudável e participativo. Estudos demonstram que a combinação de atividades físicas adaptadas, suporte psicológico e ações de promoção da saúde contribuem significativamente para a manutenção da funcionalidade, prevenção de quedas e redução de sintomas de ansiedade e depressão, ao mesmo tempo em que fortalece o bem-estar emocional (Marques *et al.*, 2020; Pinto *et al.*, 2020; Sousa, 2024).

Além de seus efeitos individuais, as PICS favorecem a socialização, fortalecem o senso de pertencimento e promovem a construção de vínculos de apoio mútuo entre os participantes. Esses aspectos são fundamentais para a saúde mental e para a manutenção da autonomia, constituindo pilares essenciais para a qualidade de vida na terceira idade.

O conjunto de práticas integrativas selecionadas neste trabalho inclui aromaterapia, meditação guiada, arteterapia gestáltica, massoterapia,

biodança e fitoterapia. Essas práticas foram criteriosamente escolhidas por sua eficácia em contextos coletivos, simplicidade de implementação e impacto positivo comprovado na saúde física, mental e social de idosos.

Na arteterapia gestáltica, os participantes são convidados a expressar seus estados emocionais por meio de manifestações artísticas, como pintura, desenho, escultura ou poesia, promovendo o reconhecimento e a ressignificação de sentimentos, sob a orientação do tema central “Meu Estado Emocional” (Rhyne, 2000). Essa prática permite não apenas a expressão criativa, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, incluindo autoconsciência, empatia e regulação emocional, fortalecendo a autoestima e o senso de identidade pessoal.

Na aromaterapia, utilizamos óleos essenciais de lavanda francesa (*Lavandula angustifolia*) e laranja doce (*Citrus sinensis*), cujas propriedades terapêuticas incluem a redução de estresse, ansiedade, tristeza e insônia (Matsumoto; Asakura; Hayashi, 2013; Vale *et al.*, 2002; Pimenta *et al.*, 2016). Essa prática é associada à meditação guiada, uma técnica conduzida por um orientador que direciona a atenção dos participantes à respiração e à visualização de imagens. Cada indivíduo tem autonomia para escolher postura e grau de envolvimento, promovendo respeito às preferências pessoais e reforçando a sensação de controle e bem-estar.

A massoterapia foi desenvolvida por meio da automassagem, prática que utiliza as próprias mãos para promover relaxamento, autocuidado e consciência corporal. A biodança foi aplicada em combinação com atividades teatrais e de yoga, favorecendo a expressão corporal, integração emocional, socialização e bem-estar, corroborando resultados positivos observados em estudos similares (Godoy *et al.*, 2012). A fitoterapia complementa o conjunto destas práticas, oferecendo experiências sensoriais com plantas de fácil acesso regional, permitindo a exploração de seus benefícios terapêuticos e cuidados necessários, mediadas por discentes de ambas as universidades.

Este projeto é estruturado por uma gestão multi-institucional, contando com parcerias estratégicas, como o Programa PIBID/UNEB, que integra oficinas de PICS já planejadas para escolas parceiras, o Colegiado de Ciências Biológicas (UNEB), a partir de monitores extensionistas e Colegiado de Medicina (UFSB), através de bolsistas extensionistas e moni-

tores de Ensino do componente curricular: Experiência do Sensível, todos coordenados pela professora Liziane Martins. Esta escolha interdisciplinar promove interação entre estudantes dos diferentes cursos, selecionados em editais próprios, atuando diretamente no desenvolvimento das ações do UATI/CEVITI, consolidando o caráter interdisciplinar e colaborativo da iniciativa.

Reuniões quinzenais dos membros proponentes permitem avaliação contínua, planejamento e ajustes das atividades, assegurando a qualidade metodológica e a integração entre os diversos atores envolvidos. A aplicação das práticas é acompanhada por instrumentos de avaliação contínua, incluindo autoavaliação dos participantes e monitoramento do impacto sobre saúde, bem-estar e qualidade de vida.

Os resultados promovem o fortalecimento da autoestima, coesão social, redução de sentimentos negativos, criação de vínculos de amizade e apoio mútuo, além de maior integração dos idosos à comunidade. Pretende-se ainda que os participantes se apropriem de algumas das PICS, utilizando-as em seu cotidiano como estratégias de regulação emocional, manejo do estresse e melhoria da qualidade do sono.

Para os discentes, o projeto proporciona experiências práticas que aprimoram competências em cuidado com idosos, trabalho coletivo, avaliação de impacto e desenvolvimento de postura profissional humanizada.

A divulgação acadêmica e científica está sendo realizada por meio da publicação de resumos em eventos nacionais e internacionais, artigos científicos e comunicação institucional da UNEB e da UFSB, bem como pela exposição pública dos resultados das oficinas, reforçando a relevância social, cultural e educativa do projeto.

A infraestrutura necessária está assegurada pelas instituições parceiras, garantindo a disponibilidade de recursos físicos, materiais e humanos essenciais à implementação das atividades. Além disso, a iniciativa contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e estimula discussões sobre a interface entre saúde, cultura e educação, alinhadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, especialmente o terceiro objetivo: “Saúde e Bem-Estar”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente projeto de extensão evidencia a relevância das Práticas Integrativas e Complementares em Saúde como instrumentos estratégicos para a promoção da saúde integral e do bem-estar de idosos, alinhando-se a uma abordagem interdisciplinar, humanizada e centrada nas necessidades do indivíduo. Ao integrar atividades como aromaterapia, meditação guiada, arteterapia gestáltica, massoterapia, biodança e fitoterapia, o projeto oferece um espaço de expressão emocional, desenvolvimento cognitivo, fortalecimento da autoestima e construção de vínculos sociais, contribuindo significativamente para um envelhecimento ativo, saudável e participativo.

A interação entre acadêmicos de diferentes cursos e idosos participantes do programa Universidade Aberta à Terceira Idade reforça a dimensão educativa e social da iniciativa, ao promover a troca de conhecimentos, experiências e valores. Essa integração não apenas potencializa os efeitos das práticas de Educação em Saúde para o bem-estar físico, mental e social dos idosos, mas também oferece aos discentes oportunidades de desenvolvimento profissional, habilidades de cuidado humanizado e compreensão prática da complexidade do envelhecimento.

A adesão das práticas ao cotidiano dos participantes evidencia seu potencial de sustentabilidade e continuidade, refletindo impactos duradouros na qualidade de vida e no bem-estar global da população idosa atendida. Ao mesmo tempo que permitem o desenvolvimento de competências acadêmicas e sociais que fortalecem a formação cidadã e profissional dos discentes envolvidos.

Em síntese, o projeto confirma a importância de iniciativas extensionistas que promovam a integração entre ensino, pesquisa e extensão, demonstrando que a universidade pode ser um agente ativo na construção de uma sociedade mais inclusiva, sensível às demandas do envelhecimento populacional e comprometida com a promoção da saúde como um estado dinâmico e integral. Assim, essa ação extensionista contribuiu para a qualidade de vida de pessoas da terceira idade, em uma abordagem contextualizada entre conhecimento científico, prática pedagógica e cuidado humanizado.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, M. D.; FAVORETO, A. B.; NAKANO, M. S.; MORALES, R. C.; NASCIMENTO JÚNIOR, J. R. A.; OLIVEIRA, D. V. de; BERTOLINI, S. M. M. G. Análise comparativa dos efeitos da massoterapia e pompage cervical na dor e qualidade de vida em mulheres. *ConScientiae Saúde*, v. 16, n. 1, p. 109-115, 2017.
- BRASIL. *Glossário temático: Práticas Integrativas e Complementares em Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2022.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria nº 2.528, de 19 de outubro de 2006*. Aprova a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 142, 20 out. 2006. Disponível em: <https://is.gd/exbfoa>. Acesso em: 06 jan. 2025.
- CAMPOS, P. M.; BELLOTTO, P. C. B.; SILVA, M. R. da; CUNHA, M. C. da; KREBS, V. A.; BRAVO, A. F.; ABRÃO, R. Aromaterapia para alívio da dor no processo de parturição: revisão integrativa. In: FRIAS, A. M. A.; BARROS, M. L. F. (Org.). *Literacia em saúde para uma gravidez saudável: promoção da saúde no período pré-natal*. Guarujá: Editora Científica Digital, 2022. DOI: 10.37885/220909914.
- COELHO, M. T. A. D.; ALMEIDA FILHO, N. de. Normal-patológico, saúde-doença: revisitando Canguilhem. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, v. 9, n. 1, p. 13-36, 1999. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-73311999000100002>.
- CORREA, R. M. dos S.; MOYSÉS, D. de A.; BARROS, L. S. C. de; PANTOJA, A. L. G.; VALE, V. S.; QUEMEL, G. K. C.; VALE, V. V.; GALUCIO, N. C. da R. Saúde mental e atenção farmacêutica: uso de plantas medicinais e fitoterápicos nos transtornos de ansiedade. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 6, p. e52911628930, 2022.
- CUNHA, V. B. da; BATISTA, R. D. de C.; FREITAS, C. S. C. Fortalecimento da identidade e cuidado em saúde: perspectivas da biodança na comunidade. *Sanare - Revista de Políticas Públicas*, v. 19, n. 2, p. 7-15, 2021.
- D'ALENCAR, B. P.; MENDES, M. M. R.; JORGE, M. S. B.; GUIMARÃES, J. M. X. Biodança como processo de renovação existencial do idoso. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 61, n. 5, p. 608-614, 2008.
- FLECHA, M. P. *Arte, expresión y alma: trabalho social e arteterapia como ferramenta de apoio socioemocional*. Monografia, Zaragoza: ZAGUAN, 2022.
- GODOY, M. G. C.; VIANA, A. P. F.; VASCONCELOS, K. A. G.; BONVINI, O. O compartilhamento do cuidado em saúde mental: experiência de cegestão em centro de atenção psicossocial em Fortaleza, CE. *Saúde & Sociedade*, v. 21, p. 152-163, 2012.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo 2022*: número de pessoas com 65 anos ou mais cresceu 57,4% em 12 anos. Agência de Notícias IBGE, 27 out. 2023. Disponível em: <https://is.gd/Zq21jl>. Acesso em: 06 jan. 2025.
- LIMA, E. F. O.; SANDES, M. L. B.; SANTOS, L. V. A. Meditação: vivência de cuidado com crianças. *GEP News*, v. 4, n. 4, p. 10-17, 2019.

MARQUES, P. P.; FRANCISCO, P. M. S. B.; BACURAU, A. G. M.; RODRIGUES, P. S.; MALTA, D. C.; BARROS, N. F. Uso de Práticas Integrativas e Complementares por idosos: pesquisa nacional de saúde 2013. *Saúde em Debate*, v. 44, n. 126, p. 845-856, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-1104202012619>.

MATSUMOTO, T.; ASAKURA, H.; HAYASHI, T. Does lavender aromatherapy alleviate premenstrual emotional symptoms?: a randomized crossover trial. *Biopsychosoc Medicine*, v. 7, n. 12, 2013. DOI: 10.1186/1751-0759-7-12.

NAKAYAMA, L.; SANTANA, A. R. de; DANTAS, O. M. dos S.; PRIETO, C. A biodança na educação de jovens e adultos: relatório de caso. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. 18, p. 525-534, 2013.

PAIXÃO, D.; HILLESHEIN, E. F.; LIMA, N. D. Fitoterapia no território vivo: “longe lá; aqui é perto”. *REVISE - Revista Integrativa em Inovações Tecnológicas nas Ciências da Saúde*, v. 5, p. 120-140, 2021.

PIMENTA, F. C.; ALVES, M. F.; PIMENTA, M. B.; MELO, S. A.; ALMEIDA, A. A. de; LEITE, J. R.; PORDEUS, L. C.; DINIZ, M. F.; ALMEIDA, R. N. de. Anxiolytic effect of *Citrus aurantium* L. on patients with chronic myeloid leukemia. *Phytotherapy Research*, v. 30, n. 4, p. 613-617, 2016.

PINTO, G. F.; OLIVEIRA, F. R. A. de; NICÁCIO, R. A. R.; MATTOS, M. de; SANTOS, D. A. da S.; OLINDA, R. A.; GOULART, L. S. Uso de práticas integrativas e complementares por idosos. *Saúde e Pesquisa*, v. 13, n. 2, p. 275-282, 2020.

SOUSA, B. R. B. de; FERREIRA, E. do N. S.; OLIVEIRA, A. C. E. de; SÁ, L. R. de; SILVA, P. V. C. da; AMARAL, I. N.; COSTA, E. de O.; SILVA, F. G.; REGO, M. C.; VOSS, F. F. Práticas integrativas e complementares na promoção da qualidade de vida para a pessoa idosa. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, v. 24, n. 8, p. e16938, 2024.

ALVES-SILVA, J. D.; SCORSOLINI-COMIN, F.; SANTOS, M. A. dos. Idosos em instituições de longa permanência: desenvolvimento, condições de vida e saúde. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 26, n. 4, p. 820-830, 2013.

PROJETO “FÁBRICA DE SABONETES” - EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES DE GEOMETRIA, SUSTENTABILIDADE E EDUCAÇÃO FINANCEIRA

Angelita Brandi de Oliveira¹
Edilene Ponce do Amaral²

INTRODUÇÃO

O ensino da Matemática, em muitos contextos escolares, ainda é visto como um campo do conhecimento distante da realidade prática dos estudantes. Essa percepção se deve, em grande medida, ao fato de que os conteúdos costumam ser apresentados de forma descontextualizada, com ênfase apenas em cálculos e fórmulas, sem ligação aparente com a vida cotidiana. Essa abordagem contribui para a construção de uma imagem equivocada de que a Matemática é apenas uma disciplina abstrata e de difícil compreensão, limitada ao espaço da sala de aula e sem relevância para os desafios que o indivíduo encontra fora dela. Essa visão fragmentada não apenas gera desmotivação, mas também compromete a formação integral dos alunos, uma vez que eles deixam de reconhecer o caráter essencial da Matemática como ciência capaz de explicar fenômenos, propor soluções e auxiliar na tomada de decisões.

Entre os maiores desafios enfrentados pelo ensino da disciplina está justamente o de construir uma “ponte” entre os conteúdos matemáticos e o mundo vivido pelos estudantes. Quando essa ligação não é estabelecida, observa-se um cenário marcado por apatia, baixa participação e até mesmo rejeição à disciplina. É comum que alunos questionem a finalidade de aprender determinados conteúdos, sem conseguir enxergar neles utilidade real. Tal distanciamento se acentua quando o ensino se limita a uma abordagem estritamente formal, centrada em exercícios repetitivos e desprovida de situações concretas. Nesses casos, perdem-se oportuni-

¹ Mestre em Matemática do Ensino Superior (UNESP). Professora (SME / Cerquillo – SP).
CV: <http://lattes.cnpq.br/3368464137328314>

² Mestre em Matemática do Ensino Superior (UNES). Professora (CPS). CV: <https://is.gd/RcTDR5>

dades de tornar o conhecimento palpável e significativo, e a Matemática acaba sendo reduzida a uma coleção de números e símbolos desconexos, incapazes de despertar interesse genuíno.

Ao contrário dessa perspectiva restrita, quando os conteúdos são trabalhados de forma contextualizada, os alunos conseguem perceber conexões entre a Matemática e diferentes áreas do saber, além de compreender sua aplicação em aspectos sociais, ambientais e econômicos que fazem parte do dia a dia. Essa percepção amplia a visão do estudante sobre o papel da disciplina em sua formação, levando-o a reconhecer sua importância para a vida em sociedade. Nesse sentido, projetos pedagógicos configuram-se como alternativas eficazes para o enfrentamento desses desafios.

Desde o início do século XX, autores como Kilpatrick (1918) já defendiam o método de projetos como caminho para promover aprendizagens mais significativas, colocando o aluno no centro do processo e valorizando suas experiências reais. Mais tarde, Hernández e Ventura (1998) reforçaram que a organização do currículo em torno de projetos de trabalho permite aproximar a escola da vida, favorecendo uma visão interdisciplinar do conhecimento. Para Demo (2000), aprender por projetos significa essencialmente “aprender fazendo”, o que possibilita ao aluno desenvolver autonomia, criticidade e capacidade de resolver problemas.

A necessidade de despertar o interesse dos estudantes e de aproximar o ensino da realidade torna evidente que o trabalho com projetos não é apenas uma alternativa pedagógica, mas uma estratégia indispensável para o século XXI. Quando o ensino deixa de ser visto como um conjunto de disciplinas isoladas e passa a ser compreendido como um processo integrado, os alunos vivenciam experiências de descoberta, desenvolvem a autonomia de pensamento e adquirem confiança para enfrentar novos desafios.

Foi nesse contexto que nasceu o projeto “Fábrica de Sabonetes”, desenvolvido com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental. O principal objetivo foi construir a ponte entre conteúdos escolares e vida prática, unindo a Matemática à Educação Financeira e à Sustentabilidade. A Geometria foi explorada por meio de conceitos como área, perímetro, volume e capacidade; a Matemática Financeira entrou em cena através de cálculos de custos, porcentagens, lucro e planejamento de produção; a sustentabilidade esteve presente na reciclagem de papel para as emba-

lagens; e, paralelamente, buscou-se estimular o protagonismo estudantil por meio do trabalho coletivo, da tomada de decisões e da simulação de uma microindústria de sabonetes artesanais.

Ao longo desse processo, partimos do conhecimento prévio dos alunos, de sua imaginação e do seu cotidiano. A teoria trabalhada em sala de aula serviu como suporte para experiências práticas que ofereceram a oportunidade de transformar ideias em realidade. A proposta não se limitou ao aprendizado de conteúdos matemáticos, mas também incluiu reflexões sobre consumo consciente, reaproveitamento de materiais e responsabilidade cidadã. Ao transitar por diferentes áreas do saber, os estudantes puderam ampliar sua compreensão do mundo e perceber a Matemática como ferramenta útil e transformadora.

DESENVOLVIMENTO

Os estudantes do oitavo ano participaram de todas as etapas do projeto com grande envolvimento. Desde o início, a proposta foi apresentada como um desafio coletivo, no qual cada decisão dependeria da colaboração e da responsabilidade dos próprios alunos.

O primeiro momento foi dedicado às pesquisas iniciais. No laboratório de informática, os estudantes exploraram informações sobre diferentes produtos que poderiam ser fabricados. Em rodas de conversa, discutiram vantagens e desvantagens, considerando aspectos como viabilidade, custo, tempo de produção e utilidade no cotidiano. Após intensa troca de ideias, a turma optou pela produção de sabonetes artesanais, um item de fácil confecção, presente no dia a dia de todas as famílias e que oferecia possibilidades de personalização com cores, aromas e formatos variados. Essa escolha marcou o início da etapa de planejamento, na qual os alunos elaboraram metas, calcularam custos iniciais e projetaram possibilidades de lucro. Esse processo, aparentemente simples, já representou um avanço importante no trabalho com a Educação Financeira, pois permitiu que os estudantes percebessem como os cálculos realizados em sala de aula podiam ser aplicados em situações concretas de tomada de decisão.

Definido o produto principal, surgiu a necessidade de pensar nas embalagens. Nesse momento, os alunos observaram a grande quantidade de papel descartada diariamente na escola e propuseram reutilizar esse

material, de modo a tornar o projeto sustentável. Organizou-se, então, uma campanha de arrecadação, em que os próprios estudantes explicaram o projeto em todas as turmas, desde o 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. Além de apresentar a proposta, os alunos conscientizaram colegas sobre a importância do reaproveitamento e deixaram caixas coletoras de papel espalhadas pelos diferentes espaços escolares. Em apenas dois dias de coleta, foram arrecadados aproximadamente 9 quilos de papel, um resultado expressivo que demonstrou o engajamento da comunidade escolar.

Figura 1 Coleta e produção de papel reciclado



Fonte: As autoras

Com o material em mãos, iniciou-se a etapa de reciclagem. Os próprios alunos fabricaram telas para a confecção do novo papel, calculando área e perímetro de acordo com o tamanho desejado. Divididos em equipes,

estudaram cada passo do processo de reciclagem, compreendendo não apenas como fazer, mas também o porquê de cada etapa. A experiência foi enriquecida por reflexões acerca da sustentabilidade e do impacto positivo do reaproveitamento de materiais, em consonância com Gadotti (2000), que destaca a importância da educação voltada para a ação transformadora. Todo o processo foi registrado e exposto nos corredores da escola, de modo que a comunidade pudesse acompanhar a transformação do papel descartado em um recurso renovado, agora com nova utilidade. Essa visibilidade contribuiu para o fortalecimento do protagonismo estudantil, uma vez que os alunos tornaram-se referência para outros colegas e até para os funcionários da instituição.

Após o sucesso da reciclagem, avançou-se para a etapa mais aguardada: a fabricação dos sabonetes. Essa fase começou com pesquisas sobre matéria-prima, essências, corantes, aromas e público-alvo. Com base nessas informações, os estudantes planejaram combinações e produziram os primeiros lotes de sabonetes de glicerina, escolhendo cores e fragrâncias variadas e utilizando forminhas de silicone que permitiam diferentes formatos, o que deixava o produto mais atrativo e próximo da realidade do mercado. Em laboratório, colocaram em prática os conceitos estudados, aplicando teorias, testando técnicas e corrigindo erros. Ainda que divididos em equipes, mantiveram uma postura colaborativa, trocando ideias e solucionando juntos os imprevistos que surgiam. Foi nesse momento que perceberam, de forma concreta, que aprender também significa experimentar, errar, revisar e aprimorar até chegar a um resultado satisfatório.

Com o papel reciclado e os sabonetes prontos, passou-se à produção das embalagens. Nas aulas de Matemática, os estudantes calcularam a quantidade necessária de papel, o volume do sabonete e o espaço ideal da embalagem. O trabalho exigiu atenção aos conceitos de área, perímetro e volume, relacionando-os diretamente à prática da confecção.

Durante esse processo, surgiram debates sobre o formato geométrico mais adequado. Foram levantadas possibilidades como cilindros, prismas triangulares e até embalagens arredondadas. Contudo, ao realizarem testes com o material reciclado, os alunos perceberam que o prisma retangular seria a melhor escolha, tanto pela simplicidade no recorte e na dobra, quanto pelo aproveitamento eficiente do papel arrecadado. Além disso, a

semelhança com embalagens já existentes no comércio reforçou a decisão. A partir daí, calcularam a área total de papel necessária para cada embalagem e determinaram o volume que ela deveria ter para comportar o sabonete de forma adequada. Esse momento foi particularmente significativo, pois a Matemática, antes vista de modo abstrato, ganhou forma prática e se mostrou indispensável para a resolução de um problema concreto.

Figura 2: Produção e finalização do projeto



Fonte: As autoras

Além dos cálculos de área e volume, os estudantes perceberam que a melhor forma de organização e planejamento era por meio de tabelas. Criaram registros com os cálculos dos gastos, estimativas de produção e planejamento para as vendas, com o objetivo de obter lucro. Na tentativa

de deixar o produto o mais próximo possível daqueles encontrados no comércio, desenvolveram também seu próprio código de barras, o que aproximou novamente a realidade do mercado ao ensino da Matemática.

Ao final, cada etapa — da pesquisa inicial à confecção do papel, da produção do sabonete à criação das embalagens — se articulou de maneira integrada, permitindo que os estudantes percebessem a Matemática como um conhecimento vivo, capaz de dialogar com diferentes áreas e de transformar a prática escolar em experiência significativa.

CONSIDERAÇÕES

Os resultados alcançados com o projeto foram amplamente satisfatórios. Ao integrar atividades práticas aos conteúdos matemáticos, os estudantes atribuíram sentido a uma disciplina que muitas vezes parecia abstrata e distante. O aprendizado se deu de forma significativa, pois cada conceito foi experimentado em situações reais, desde o cálculo da área das telas para o papel reciclado até a estimativa de lucro com a venda hipotética dos sabonetes.

Foi possível constatar que os alunos desenvolveram competências importantes, como interpretação de problemas, análise de situações, construção de tabelas, realização de cálculos e atribuição de significado a conceitos como área, volume, porcentagem, custo, lucro e vendas. Mais do que isso, demonstraram motivação, envolvimento e entusiasmo em cada etapa, relatando suas percepções de maneira espontânea e, por vezes, até eufórica.

A avaliação ocorreu de forma contínua e formativa, acompanhando cada fase do projeto. Nas tentativas, ajustes e erros, os estudantes foram incentivados a refletir sobre suas próprias ações e a buscar soluções coletivas. Essa prática reforçou o protagonismo estudantil e evidenciou que aprender envolve, necessariamente, experimentar e aprimorar estratégias.

Além da aprendizagem conceitual, a experiência fortaleceu valores como cooperação, responsabilidade e consciência social. O projeto confirmou a relevância do ensino por meio de projetos, defendido por Kilpatrick (1918) e Demo (2000), e mostrou que práticas sustentáveis, como afirma Jacobi (2003), devem estar presentes no cotidiano escolar.

Como educadoras, reconhecemos que o projeto proporcionou não apenas o crescimento dos alunos, mas também o nosso próprio desenvolvimento profissional. Foi possível observar aspectos do processo de aprendizagem que muitas vezes passam despercebidos no dia a dia da sala de aula, como o quanto um estudante motivado é capaz de ir além do que se prevê. Mais do que os resultados imediatos, ficou a experiência coletiva, marcada pela alegria e pelo envolvimento de todos os participantes. Esse foi apenas o primeiro passo de uma trajetória que pretendemos continuar, sempre em busca de novas formas de tornar a Matemática mais próxima, significativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. Aquisição e retenção de conhecimentos. Lisboa: Plátano, 2003.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- DOLABELA, F. Oficina do empreendedor. São Paulo: Cultura, 2008.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. Pedagogia da Terra. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 189-205, 2003.
- LORENZATO, S. Para aprender matemática. Campinas: Autores Associados, 2006.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VIEIRA, S. Educação financeira na escola: conceitos e práticas. São Paulo: Saraiva, 2012.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- DEMO, P. Educar pela pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2000.
- GUIMARÃES, M. Educação ambiental: da prática escolar à prática social. Campinas: Papirus, 2004.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. A organização do currículo por projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- KILPATRICK, W. H. The project method. Teachers College Record, v. 19, n. 4, p. 319-335, 1918.
- LEFF, E. Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis: Vozes, 2001.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO

Francisco Albertino Gomes¹

Rúbia Kátia Azevedo Montenegro²

Alanda Kieve Azevedo Montenegro³

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos com transtornos do neurodesenvolvimento configura-se como um dos principais desafios enfrentados pela educação brasileira contemporânea. Embora os avanços legais sejam significativos, como os previstos na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), a realidade das instituições de ensino revela entraves persistentes à efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Diante disso, este artigo propõe uma análise crítica sobre os desafios e as perspectivas da inclusão desses estudantes, considerando os aspectos legais, pedagógicos e institucionais.

Nesse contexto, é fundamental compreender que os transtornos do neurodesenvolvimento a exemplo do Transtorno do Espectro Autista (TEA), do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e da Deficiência Intelectual demandam práticas pedagógicas específicas, formação docente contínua e uma rede de apoio multidisciplinar que vá além do espaço escolar. Conforme destaca Mantoan (2003), incluir não é apenas inserir fisicamente o aluno na escola, mas garantir condições efetivas de participação e aprendizagem, respeitando suas singularidades.

Partindo dessa perspectiva, torna-se necessário problematizar o descompasso entre o que preconizam os marcos legais e o que se observa no cotidiano das escolas, no qual ainda predominam barreiras atitudinais, carência de recursos e formação docente insuficiente. A esse respeito,

¹Doutor em Ciências da Educação (VCCU – EUA). Professor. CV: <https://is.gd/m4kQR5>

²Doutora em Ciências da Educação (VCCU – EUA). Coordenadora. CV: <https://is.gd/suZRtz>

³Acadêmica de Psicologia (FCST). CV: <http://lattes.cnpq.br/3885460530663450>

autores como Glat e Pletsch (2011) ressaltam que o sucesso da inclusão está diretamente relacionado à mudança de concepções, atitudes e práticas educativas.

Dessa forma, este estudo tem como objetivo geral analisar os principais desafios e possibilidades da inclusão escolar de alunos com transtornos do neurodesenvolvimento, à luz das políticas públicas, das práticas pedagógicas e das condições institucionais vigentes. Com base em uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental, busca-se contribuir com o debate acadêmico e oferecer subsídios para a consolidação de uma educação democrática, equitativa e socialmente transformadora.

INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEITOS E EVOLUÇÃO HISTÓRICA

A inclusão escolar é compreendida como um princípio educacional e social que visa garantir a todos os indivíduos o acesso, a permanência e o sucesso na escola, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, emocionais ou sociais. Historicamente, o tratamento dado às pessoas com deficiência ou necessidades educacionais específicas passou por transformações significativas, que refletem mudanças nos paradigmas educacionais e nos valores da sociedade.

Inicialmente, predominou um modelo excludente, em que crianças com deficiências eram segregadas ou mantidas fora do ambiente escolar, por serem consideradas incapazes de aprender. Posteriormente, surgiu o modelo de integração, que, embora tenha representado um avanço, limitava-se a inserir esses alunos em classes regulares sem, contudo, modificar significativamente as práticas pedagógicas. Somente nas últimas décadas é que o paradigma da inclusão passou a ser adotado, propondo não apenas o acesso, mas a participação ativa e a aprendizagem de todos os estudantes no mesmo espaço escolar.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar representa uma profunda reestruturação do sistema educacional, exigindo mudanças curriculares, metodológicas e atitudinais. Para a autora, o foco não deve estar na deficiência do aluno, mas na capacidade da escola de atender à diversidade. Dessa forma, a inclusão desloca o eixo da responsabilidade da

criança para a instituição, que deve estar preparada para acolher e educar todos, sem exceções.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) marcou um divisor de águas ao afirmar que “as escolas regulares com orientação inclusiva representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras e construindo uma sociedade inclusiva”. No Brasil, esse compromisso foi incorporado por meio da Constituição Federal de 1988, que assegura o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, e pela LDB/1996, que reforça o direito à educação de qualidade em condições de igualdade.

Ainda conforme Glat e Pletsch (2011), a inclusão deve ser entendida como um processo contínuo, e não como um estado fixo. Isso implica repensar não apenas a estrutura física das escolas, mas, sobretudo, as práticas pedagógicas, a formação dos docentes e as relações interpessoais que se estabelecem no ambiente escolar. Para tanto, é essencial reconhecer a diversidade como um valor educativo, capaz de enriquecer a experiência de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, compreender a evolução histórica do conceito de inclusão permite evidenciar que os avanços legais e conceituais conquistados até o presente são resultado de longas lutas sociais por direitos e justiça educacional. Contudo, como será discutido nos próximos tópicos, os desafios para a concretização de uma escola verdadeiramente inclusiva ainda são significativos e exigem ações articuladas entre diferentes setores da sociedade.

TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO: DEFINIÇÕES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

No âmbito educacional, os transtornos do neurodesenvolvimento representam um conjunto de condições clínicas que afetam o desenvolvimento neurológico desde a infância, comprometendo significativamente a aprendizagem, a socialização e a autonomia dos indivíduos. Segundo o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-5, APA, 2013), essas condições englobam déficits persistentes em domínios como atenção, linguagem, cognição, comportamento e interação social, exigindo intervenções pedagógicas específicas no contexto escolar.

Entre os transtornos mais recorrentes no ambiente educacional destacam-se:

- Transtorno do Espectro Autista (TEA): caracterizado por prejuízos na comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento. No contexto pedagógico, alunos com TEA podem se beneficiar de estratégias visuais, rotinas estruturadas, antecipações de atividades e apoio individualizado que favoreçam a previsibilidade e a organização do ambiente escolar.
- Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): manifesta-se por sintomas de desatenção, impulsividade e hiperatividade. Conforme Fonseca (2016), esses alunos necessitam de mediações constantes, práticas didáticas dinâmicas, instruções claras e atividades que estimulem a autorregulação e o autocontrole.
- Transtorno Específico de Aprendizagem: envolve dificuldades significativas e persistentes em habilidades acadêmicas básicas, como leitura (dislexia), escrita (disgrafia) e matemática (discalculia), que não são explicadas apenas por fatores ambientais ou pedagógicos. Nesse caso, o uso de recursos pedagógicos diferenciados e avaliações adaptadas é essencial para garantir a aprendizagem.
- Deficiência Intelectual: refere-se a limitações substanciais no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo. Tais estudantes demandam planejamento individualizado, ensino estruturado e constante mediação entre teoria e prática para o desenvolvimento de competências acadêmicas e funcionais.

É importante ressaltar que tais condições não devem ser encaradas como impeditivos absolutos à aprendizagem, mas como desafios que exigem a reorganização das práticas pedagógicas e o comprometimento institucional com a diversidade. Conforme destaca Fonseca (2016), o papel da escola é proporcionar contextos de aprendizagem significativos, respeitando os ritmos, estilos cognitivos e necessidades específicas de cada aluno.

Nesse sentido, a formação dos professores torna-se um fator central para o êxito do processo inclusivo. O docente precisa não apenas conhecer os aspectos clínicos e educacionais desses transtornos, mas também desenvolver competências pedagógicas, empáticas e colaborativas para adaptar

o currículo, planejar intervenções e construir ambientes de aprendizagem acessíveis e responsivos.

Assim sendo, compreender os transtornos do neurodesenvolvimento e suas implicações no ambiente escolar é condição indispensável para o planejamento de ações pedagógicas inclusivas, capazes de garantir o direito à educação com equidade e qualidade.

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A formação docente ocupa um papel central na efetivação da educação inclusiva, especialmente quando se trata de atender alunos com transtornos do neurodesenvolvimento. Como apontam Pletsch (2014) e Mendes (2020), muitos professores ainda se sentem despreparados para lidar com as múltiplas demandas presentes em salas de aula inclusivas, o que revela lacunas tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

De forma geral, os cursos de licenciatura ainda abordam de maneira superficial os conteúdos relacionados à educação especial, restringindo-se muitas vezes a aspectos legais ou históricos, sem aprofundar a discussão sobre práticas pedagógicas inclusivas. Diante disso, torna-se indispensável a oferta de formação continuada sistemática, que contemple o estudo das especificidades dos transtornos do neurodesenvolvimento, o uso de tecnologias assistivas e a aplicação de metodologias diferenciadas no cotidiano escolar.

Conforme destaca Fonseca (2016), é responsabilidade da escola criar condições pedagógicas que respeitem os ritmos e estilos de aprendizagem de todos os alunos. Nesse sentido, práticas pedagógicas inclusivas devem ser planejadas de forma intencional e fundamentadas em princípios de equidade, acessibilidade e participação ativa dos estudantes.

Entre as estratégias mais efetivas, destacam-se:

- o uso de recursos visuais, como pictogramas, quadros de rotina e cronogramas ilustrados, especialmente úteis para alunos com TEA;
- a adaptação curricular e a flexibilização das avaliações, permitindo que os objetivos de aprendizagem sejam atingidos por diferentes caminhos;

- a adoção de metodologias ativas, como aprendizagem cooperativa e projetos interdisciplinares, que favorecem a interação e o protagonismo dos estudantes;
- a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), de forma complementar ao ensino regular, conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial;
- a incorporação de tecnologias digitais e assistivas, que tornam os conteúdos mais acessíveis e potencializam as possibilidades de aprendizagem.

Entretanto, para que tais práticas se consolidem, é necessário superar a fragmentação entre teoria e prática, bem como fomentar uma cultura de trabalho colaborativo no ambiente escolar. A atuação conjunta entre professores do ensino regular, profissionais do AEE, gestores, famílias e especialistas da saúde constitui um fator determinante para o sucesso do processo inclusivo.

Ademais, é preciso reconhecer que as barreiras à inclusão não são apenas materiais, mas também atitudinais. Persistem concepções equivocadas de que alunos com transtornos do neurodesenvolvimento “atrasam” o rendimento da turma ou exigem atenção excessiva. Essas visões reducionistas reforçam práticas excludentes, mesmo em contextos legalmente inclusivos. Conforme argumentam Glat e Pletsch (2011), somente com uma mudança cultural que valorize a diversidade como um elemento estruturante da escola será possível romper com o modelo tradicional excludente.

Portanto, a qualificação docente e o compromisso coletivo com a construção de uma escola inclusiva devem ser compreendidos como elementos indissociáveis. Sem o investimento contínuo na formação dos profissionais da educação e na articulação entre os diferentes atores escolares e sociais, os avanços legais e políticos permanecem como intenções distantes da realidade concreta das salas de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com transtornos do neurodesenvolvimento representa, simultaneamente, um dos maiores desafios e uma das mais significativas conquistas da educação brasileira nas últimas décadas. Ao

romper com paradigmas excludentes, o movimento inclusivo reafirma o direito inalienável de todos à educação, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo do espaço escolar. No entanto, transformar esse ideal em prática cotidiana requer mais do que dispositivos legais: demanda ações concretas, planejadas e intersetoriais.

A análise desenvolvida neste artigo evidenciou que, embora o Brasil disponha de um arcabouço legal sólido composto por marcos como a Constituição Federal de 1988, a LDB/1996 e a Lei Brasileira de Inclusão de 2015, a efetivação da educação inclusiva ainda encontra obstáculos persistentes. Entre eles, destacam-se: a formação docente limitada quanto à abordagem da diversidade, a carência de recursos pedagógicos e de infraestrutura acessível, a ausência de apoio especializado e o preconceito ainda presente nas comunidades escolares.

Tais desafios, como demonstrado, não devem ser atribuídos exclusivamente à escola ou ao professor, mas compreendidos como parte de uma questão estrutural, que envolve o Estado, a família, a sociedade civil e os sistemas de saúde e assistência social. Superar a lógica assistencialista e promover uma abordagem centrada nos direitos, na equidade e no respeito às diferenças exige compromisso político, ético e pedagógico.

Paralelamente, foram identificadas perspectivas promissoras que indicam caminhos para o fortalecimento da inclusão. Entre elas, destacam-se: a consolidação e ampliação das políticas públicas inclusivas; o investimento contínuo em formação docente crítica e especializada; a incorporação de metodologias pedagógicas inovadoras; o uso de tecnologias assistivas; e a construção de uma cultura escolar pautada na cooperação, na solidariedade e na valorização da diversidade.

Nesse sentido, reafirma-se que a inclusão não constitui um fim em si mesma, mas um processo contínuo e transformador, cujo alcance ultrapassa os limites da escola e se projeta na construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural. Ao garantir o direito à educação de qualidade para todos, a escola torna-se um espaço de emancipação e cidadania, contribuindo para o desenvolvimento integral dos sujeitos e para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Portanto, que enfrentar os desafios da inclusão é tarefa complexa, mas viável, desde que amparada por ações articuladas e comprometidas

com a dignidade humana. A escola, enquanto instituição social por excelência, deve assumir esse compromisso como missão formativa, acolhendo a diversidade não como obstáculo, mas como oportunidade pedagógica e ética para transformar a realidade educacional brasileira.

REFERÊNCIAS

- APA. DSM-5 – **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)**. Brasília: Presidência da República, 2015.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.
- FONSECA, Vítor da. **Psicopedagogia e neurociência: da teoria à prática**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação inclusiva: construindo uma escola para todos**. São Paulo: Cortez, 2020.
- PLETSCH, Márcia Denise. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: desafios e possibilidades**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

A PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIA: IMPLICAÇÕES PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Edinardo Aguiar do Nascimento¹

Adriana Lima de Jesus²

Denise Barbosa da Silva³

Diane Kerlem de Almeida Dourado⁴

Francisco Antonio Motezuma⁵

Cleuza Assunção Pinto Malheiros⁶

Maria Lucia Rodrigues dos Santos Ivo⁷

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma era em que a presença das tecnologias digitais na vida cotidiana se tornou quase invisível, tamanha é sua integração aos nossos hábitos, relações e formas de aprender. Na educação, esse cenário tem provocado uma reconfiguração profunda das práticas pedagógicas, especialmente no que diz respeito à maneira como os sujeitos se relacionam com o conhecimento, com o outro e com o próprio processo de aprender. Nesse contexto, a personalização do ensino emerge como uma proposta potente e necessária, sustentada pela possibilidade de adaptar conteúdos, ritmos e estratégias às singularidades dos estudantes por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

No entanto, o uso das tecnologias educacionais não se reduz à mera instrumentalização de recursos. Para Jonassen (1996), é preciso compreender que o conhecimento não se transfere, mas se constrói a partir das interações do sujeito com o meio e com os outros. Assim, o desafio que se impõe à escola contemporânea não é apenas tecnológico,

¹Doutorando em Ciências da Educação (FICS). Professor. CV: <https://lattes.cnpq.br/2115895324410797>

²Mestranda em Ciências da Educação (SLU). Professora. CV: <http://lattes.cnpq.br/4985584183081624>

³Mestranda em Ciências da Educação (FICS). Professora.

⁴Mestranda em Ciências da Educação (AUSJ). Professora.

⁵Mestrando em Ciências da Educação (FICS). Professor.

⁶Mestranda em Ciências da Educação (UNEMAT). Professora.

⁷Mestranda em Tecnologias Emergentes (MUST). Analista em Gestão Educacional.

mas sobretudo pedagógico: como tornar a aprendizagem significativa em um contexto cada vez mais digitalizado? Como redesenhar os processos avaliativos de modo que respeitem os percursos individuais e, ao mesmo tempo, garantam intencionalidade formativa?

De acordo com Both e Brandalise (2018) e Costa (2004) ressaltam que a avaliação da aprendizagem, quando integrada ao processo educacional com apoio das tecnologias, pode se transformar em uma ferramenta de acompanhamento, diagnóstico e mediação, permitindo ao professor reorientar suas práticas e ao estudante refletir sobre sua trajetória. Nesse sentido, a personalização do ensino mediado por tecnologia não apenas amplia as formas de acesso à informação, mas também desafia os educadores a desenvolverem estratégias avaliativas que reconheçam as múltiplas formas de aprender e de expressar saberes.

Este capítulo tem como objetivo analisar como a personalização do ensino, mediada por tecnologias digitais, impacta os processos de avaliação da aprendizagem. A pesquisa, de caráter qualitativo e bibliográfico, fundamenta-se em autores que discutem a avaliação formativa, a aprendizagem significativa e o papel das tecnologias na mediação pedagógica. O estudo busca compreender como essas dimensões se articulam na construção de práticas mais humanas, éticas e centradas no estudante.

Diante dos desafios e possibilidades que se colocam à educação contemporânea, este capítulo se organiza em torno de três grandes eixos que se entrelaçam e se complementam. No primeiro momento, exploramos os fundamentos da personalização do ensino e suas implicações pedagógicas, refletindo sobre como as tecnologias digitais podem favorecer práticas mais centradas nas necessidades e potencialidades de cada estudante. Em seguida, voltamo-nos para a avaliação da aprendizagem, analisando-a sob a perspectiva formativa e construtivista, destacando como os recursos tecnológicos podem contribuir para avaliações mais sensíveis, dialógicas e contínuas. Por fim, discutimos o papel do professor nesse novo cenário, enfatizando a importância da escuta, do planejamento intencional e da mediação pedagógica para que as tecnologias realmente façam sentido no cotidiano escolar. Assim, buscamos não apenas compreender essas dimensões isoladamente, mas evidenciar como, juntas, elas podem trans-

formar a forma como ensinamos, aprendemos e avaliamos, em direção a uma educação mais justa, significativa e humana.

Dessa forma, busca-se contribuir para a compreensão de que a integração entre tecnologias e avaliação da aprendizagem demanda mais do que ferramentas: requer uma mudança de concepção sobre ensinar e aprender. Ao reconhecer a singularidade de cada sujeito e valorizar os múltiplos caminhos possíveis para a aprendizagem, a personalização do ensino mediado por tecnologia apresenta-se como uma oportunidade de tornar a educação mais inclusiva, significativa e dialógica.

PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO, TECNOLOGIAS DIGITAIS E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONEXÕES NECESSÁRIAS

A crescente inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na educação tem desafiado os modelos tradicionais de ensino, centrados na transmissão homogênea de conteúdos. No lugar de um estudante passivo, espera-se hoje um sujeito ativo, reflexivo e protagonista do próprio processo de aprendizagem. Nesse cenário, ganha força o conceito de personalização do ensino, que se configura como uma estratégia pedagógica voltada à adaptação de conteúdos, metodologias e ritmos às singularidades de cada estudante. Mais do que uma tendência, trata-se de uma necessidade diante da diversidade que marca os espaços educacionais.

Segundo Jonassen (1996), o aprendizado só ocorre de forma significativa quando o sujeito estabelece relações entre o novo conhecimento e suas experiências anteriores, num processo ativo de construção. Esse princípio, oriundo da epistemologia construtivista, reforça a ideia de que a personalização não é apenas uma questão de acesso à tecnologia, mas de sentido e contexto. Em vez de um conteúdo padronizado para todos, propõe-se que cada estudante percorra um caminho próprio, com base em seus interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem.

As TDIC desempenham um papel crucial nesse processo, ao possibilitarem experiências de ensino mais interativas, colaborativas e adaptáveis. Plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), softwares educacionais, sistemas de tutoria inteligente e jogos pedagógicos

são alguns dos recursos que podem ser mobilizados para promover essa personalização. No entanto, como aponta Costa (2004), a eficácia dessas ferramentas depende fundamentalmente da intencionalidade pedagógica com que são empregadas. A tecnologia, por si só, não transforma a educação. O que transforma é o modo como ela é inserida em uma prática educativa consciente, planejada e crítica.

A personalização mediada por tecnologia também exige uma revisão das formas de avaliar a aprendizagem. Se cada estudante percorre um caminho distinto, como é possível utilizar instrumentos avaliativos padronizados? Essa pergunta desafia os modelos tradicionais de avaliação, fortemente marcados por provas objetivas, escalas de desempenho e exames finais. No lugar de práticas meramente classificatórias, emerge a necessidade de avaliações formativas, processuais e contínuas, que acompanhem o percurso do estudante e ofereçam feedbacks construtivos. Avaliar, nesse contexto, passa a ser um ato dialógico e investigativo, como destacam Both e Brandalise (2018), voltado mais para promover do que para julgar.

A avaliação formativa, de acordo com Villas Boas (2011), deve considerar o ponto em que o estudante se encontra, reconhecendo suas dificuldades, avanços e possibilidades de superação. Isso significa ir além do erro como falha, compreendendo-o como indício de aprendizagem em processo, como defende Luckesi (2011). A avaliação deixa de ser um fim em si mesma e passa a ser parte do próprio ato de ensinar, com potencial para ressignificar trajetórias e reconstruir saberes. Para isso, o papel do professor se reinventa: ele se torna mediador, orientador e coautor na construção do conhecimento.

A personalização do ensino mediado por tecnologia encontra, ainda, respaldo nos princípios da aprendizagem significativa descritos por David Ausubel (1980) e aprofundados por Jonassen (1996). Nesse modelo, o conhecimento não é passivamente absorvido, mas ativamente reconstruído, ancorando-se em contextos reais e experiências vividas. O uso de AVAs e ferramentas digitais pode facilitar esse processo ao permitir o acesso a múltiplas fontes de informação, a customização de trilhas de aprendizagem e a criação de produtos significativos (como projetos, podcasts, vídeos ou infográficos).

A articulação entre personalização, tecnologia e avaliação implica, portanto, repensar o currículo, os métodos de ensino e os critérios de sucesso. Como observa Moran (2009), o professor precisa desenvolver não apenas habilidades técnicas, mas também competências comunicacionais, éticas e reflexivas para lidar com essa nova configuração. A tecnologia não substitui o professor, mas redefine suas funções: de transmissor para facilitador, de centro da aula para articulador de experiências de aprendizagem.

A análise de autores como Barros (2020) e Levy (1993) reforça essa mudança de paradigma ao destacar que, na cibercultura, o conhecimento circula em redes, e o aprendizado ocorre em múltiplos espaços e tempos. Isso exige uma postura mais aberta, colaborativa e investigativa por parte de todos os envolvidos no processo educacional. O estudante deixa de ser visto como alguém a ser "ensinado" e passa a ser reconhecido como sujeito ativo na construção do seu percurso de aprendizagem. Nesse cenário, a avaliação se torna também um instrumento de escuta, um espaço de diálogo entre diferentes visões, vivências e interpretações da realidade.

AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM (AVA) E A PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO

O uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) representa um avanço significativo no que diz respeito à personalização da trajetória educativa. Tais ambientes reúnem ferramentas diversas que, se bem utilizadas, permitem o mapeamento das preferências, ritmos e dificuldades dos estudantes, orientando o planejamento pedagógico em tempo real. Segundo Costa (2004), um AVA bem estruturado deve ser mais do que um repositório de conteúdos: precisa constituir-se como um espaço de interação, autoria e construção compartilhada de significados.

Recursos como trilhas de aprendizagem personalizáveis, feedback imediato, fóruns de discussão, gamificação e inteligência artificial possibilitam que o estudante percorra um caminho de aprendizagem mais alinhado às suas necessidades, interesses e habilidades. Ao mesmo tempo, oferecem ao professor dados e indicadores que auxiliam na tomada de decisões pedagógicas mais precisas. Essa lógica rompe com o ensino "para todos da mesma forma", e inaugura a perspectiva do ensino "para cada um conforme seu processo", respeitando os tempos e modos de aprender.

Contudo, é importante destacar que a personalização não significa individualização absoluta. O risco de transformar o percurso de aprendizagem em uma jornada solitária existe, especialmente em contextos de EAD. Por isso, Jonassen (1996) e Levy (1993) insistem na importância de manter a dimensão colaborativa da aprendizagem, mesmo em ambientes digitais. Trabalhos em grupo, fóruns temáticos, pares avaliadores e construção coletiva de projetos devem estar presentes em um currículo personalizado, que ao mesmo tempo valorize o indivíduo e fortaleça os vínculos com a coletividade.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem representam um dos pilares da personalização do ensino na contemporaneidade, pois oferecem suporte para ações pedagógicas que respeitam o percurso individual dos estudantes. No entanto, sua utilização exige muito mais do que o simples domínio técnico dos professores sobre a plataforma: requer um reposicionamento epistemológico e didático, no qual o educador reconhece o AVA não como substituto, mas como extensão da sala de aula e do vínculo pedagógico.

Como enfatiza Jonassen (1996), os ambientes digitais precisam ser concebidos para promover a reflexão, a colaboração e o engajamento ativo dos estudantes, ou correm o risco de apenas replicar metodologias transmissivas, agora digitalizadas. Isso significa que a personalização efetiva ocorre quando os recursos disponíveis são utilizados para dar sentido à aprendizagem, contextualizando os conteúdos e permitindo ao estudante experimentar, explorar, errar e reconstruir. Nesse sentido, plataformas bem planejadas devem contemplar não só a entrega de materiais, mas também momentos de interação, produção de conhecimento coletivo e feedback personalizado.

Além disso, como ressalta Both e Brandalise (2018), é essencial compreender que a avaliação, nesse tipo de ambiente, deve estar integrada ao processo de ensino e aprendizagem, e não apenas aparecer ao final como momento de verificação. Os dados produzidos pelas plataformas podem oferecer indicadores preciosos sobre o engajamento, o ritmo e o nível de compreensão de cada estudante, desde que analisados com uma intencionalidade pedagógica que vá além da estatística: é preciso interpretar os dados à luz da singularidade de cada trajetória.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A AÇÃO DOCENTE

A proposta de personalização do ensino mediada por tecnologia implica uma profunda transformação no papel docente. O professor, que antes era visto como fonte exclusiva de saber, torna-se agora mediador, curador de conteúdos e facilitador de processos avaliativos personalizados. Isso requer, por parte do profissional da educação, não apenas domínio técnico sobre as ferramentas digitais, mas também sensibilidade pedagógica, formação continuada e abertura para a inovação.

Moran (2009) destaca que cada educador precisa encontrar sua própria forma de integrar as tecnologias ao processo pedagógico, sem perder de vista o propósito maior da educação: promover o desenvolvimento humano em sua totalidade. Essa integração exige planejamento, pesquisa, escuta ativa dos estudantes e capacidade de adaptação diante de contextos diversos. Além disso, envolve aspectos éticos importantes, como a proteção de dados dos estudantes, a garantia da acessibilidade e a promoção de uma cultura de respeito à diversidade.

Outro desafio relevante diz respeito à infraestrutura e à formação inicial dos professores. A presença das tecnologias nas escolas brasileiras ainda é desigual, como indicam dados do Censo Escolar (INEP, 2023), e muitos docentes não se sentem preparados para implementar estratégias avaliativas mediadas por recursos digitais. Nesse contexto, políticas públicas voltadas à inclusão digital, à formação continuada e ao apoio técnico-pedagógico tornam-se indispensáveis para que a personalização não se torne privilégio de poucos, mas um direito de todos.

A mediação pedagógica em contextos personalizados exige um professor que seja, ao mesmo tempo, planejador, pesquisador, comunicador e cuidador. Essa multiplicidade de papéis desafia o modelo tradicional de docência e convida o educador a desenvolver competências ampliadas, que vão desde o letramento digital até a compreensão dos princípios da avaliação formativa e da aprendizagem significativa.

Como aponta Moran (2015), “a docência no mundo conectado requer muito mais do que saber usar plataformas ou softwares; exige uma atitude de abertura, de escuta e de autoria pedagógica frente às transformações culturais e tecnológicas”. Essa atitude envolve o reconhecimento

de que a tecnologia não é neutra, e que seu uso na educação pode tanto ampliar horizontes quanto aprofundar desigualdades. Por isso, o professor precisa estar atento não apenas ao como ensinar, mas também ao por que e para quem está ensinando.

Essa visão crítica também é defendida por Pierre Lévy (1993), ao afirmar que o papel do educador, diante da cibercultura, é ajudar o estudante a transformar informação em conhecimento, e conhecimento em sabedoria. Isso exige práticas pedagógicas sensíveis às diferenças, abertas à pluralidade de vozes e centradas em valores como a ética, a solidariedade e o pensamento crítico.

Por outro lado, é preciso reconhecer que muitos professores ainda não têm acesso às condições materiais e formativas necessárias para implementar essas mudanças. A pesquisa de Costa (2004) revela que, mesmo em instituições de ensino superior, a estrutura tecnológica e o apoio à inovação pedagógica são muitas vezes precários. Sem políticas públicas de formação continuada, sem apoio institucional e sem tempo adequado para o planejamento, o risco é sobrecarregar o professor com expectativas que não se traduzem em ações viáveis.

Mesmo diante desses desafios, há inúmeras possibilidades. Quando o docente assume o papel de curador e coautor da aprendizagem, ele pode utilizar os recursos tecnológicos para construir percursos educativos mais significativos e conectados com a realidade dos estudantes. A personalização, nesse contexto, não é uma tarefa solitária, mas um projeto coletivo que envolve colaboração entre professores, estudantes e gestores — todos engajados em construir uma educação mais justa, humana e emancipadora.

Diante do exposto, é possível afirmar que a personalização do ensino mediado por tecnologia demanda uma profunda revisão das práticas avaliativas, do papel docente e da própria concepção de aprendizagem. A tecnologia, quando utilizada com intencionalidade pedagógica, pode ampliar as possibilidades de escuta, acompanhamento e valorização das trajetórias individuais, favorecendo uma educação mais inclusiva e significativa. No entanto, essa potencialidade só se concretiza quando articulada a práticas avaliativas formativas, ao compromisso ético com a aprendizagem de todos e a uma visão crítica sobre as condições concretas de ensino. A

personalização, portanto, não é uma receita ou fórmula, mas uma construção contínua e situada, que exige sensibilidade, reflexão e diálogo.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, com delineamento exploratório e natureza bibliográfica. A escolha por essa metodologia justifica-se pela intenção de compreender, a partir de um olhar interpretativo, as relações entre personalização do ensino, tecnologias digitais e avaliação da aprendizagem, tomando como base reflexões teóricas já consolidadas na literatura acadêmica. De acordo com Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa bibliográfica consiste no levantamento, análise e interpretação de contribuições teóricas publicadas sobre determinado tema, com vistas à construção de novos entendimentos e sínteses críticas.

A investigação foi conduzida por meio da análise de obras de autores clássicos e contemporâneos da área da educação, da avaliação da aprendizagem e do uso pedagógico das tecnologias, com destaque para os trabalhos de Jonassen (1996), Lévy (1993), Moran (2009; 2015), Villas Boas (2011), Both e Brandalise (2018), entre outros. Também foram examinados artigos científicos publicados em periódicos reconhecidos, além de documentos institucionais e relatórios técnicos, a fim de contextualizar a discussão no cenário educacional brasileiro.

A seleção dos materiais considerou critérios de relevância temática, atualidade e rigor acadêmico, priorizando produções que abordassem diretamente a relação entre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), práticas avaliativas e propostas de ensino personalizado. A análise dos textos foi conduzida de forma interpretativa, à luz de uma perspectiva construtivista de aprendizagem, com ênfase nos sentidos atribuídos pelos autores às práticas avaliativas em ambientes mediados por tecnologia.

Assim, a metodologia adotada neste capítulo não se propõe a quantificar dados ou estabelecer relações causais, mas a aprofundar o debate teórico e oferecer subsídios reflexivos para a reconfiguração das práticas pedagógicas na contemporaneidade. Ao recorrer à literatura especializada, busca-se fundamentar, ampliar e qualificar a compreensão sobre os desafios e as possibilidades que emergem quando a personalização do

ensino encontra, nas tecnologias, um meio de mediação e ressignificação da avaliação da aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES OU ANÁLISE DOS DADOS

A análise da literatura permitiu identificar uma convergência entre os autores no que diz respeito ao papel transformador das tecnologias digitais na personalização do ensino e na reconfiguração das práticas avaliativas. Um dos principais achados refere-se à compreensão de que a personalização não se resume à oferta de recursos tecnológicos individualizados, mas exige relação, escuta, planejamento intencional e uma profunda mudança de paradigma pedagógico. Essa visão é compartilhada por Jonassen (1996), ao defender que as tecnologias devem ser utilizadas para criar ambientes de aprendizagem reflexivos, interativos e contextualizados, nos quais o estudante participe ativamente da construção do conhecimento.

No campo da avaliação, os autores analisados convergem na defesa de uma abordagem formativa, contínua e dialógica, na qual o feedback assume papel central. Both e Brandalise (2018) argumentam que, com o uso adequado das TDIC, é possível diversificar os instrumentos avaliativos e aproximá-los das realidades dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento de competências mais amplas, como a autonomia, a autorregulação e o pensamento crítico. A avaliação deixa de ser um fim em si mesma e passa a constituir-se como processo integrador entre ensino e aprendizagem, sendo reconfigurada constantemente a partir dos dados gerados e da mediação docente.

Por outro lado, os resultados também revelam tensões importantes. Moran (2015) alerta para o risco de que as tecnologias sejam utilizadas apenas como reprodutoras de métodos tradicionais, sem promover reais mudanças nas formas de ensinar e avaliar. A tecnologia, nesse caso, não personaliza: padroniza, automatiza e distancia. Esse alerta é reforçado por Jonassen e por Costa (2004), ao destacarem que a mediação do professor continua sendo essencial, mesmo nos ambientes digitais mais avançados. A personalização, portanto, não é delegável à máquina: exige um educador sensível às singularidades dos estudantes e capaz de interpretar dados, planejar estratégias e garantir intencionalidade didática.

Outro desafio identificado diz respeito à formação docente e à infraestrutura escolar. Embora os autores concordem quanto ao potencial das tecnologias para transformar a avaliação e o ensino, também reconhecem que essas transformações não são acessíveis a todos de forma igualitária. A ausência de políticas públicas de formação continuada, o baixo investimento em tecnologias educacionais e a precariedade de muitos ambientes escolares ainda limitam a efetivação de práticas personalizadas, especialmente nas redes públicas de ensino.

Apesar desses desafios, os autores reforçam que a personalização do ensino, quando mediada pelas tecnologias e ancorada em uma concepção formativa de avaliação, tem o potencial de promover processos mais significativos, éticos e humanizadores. Essa personalização não exclui a coletividade, mas a ressignifica, permitindo que cada estudante aprenda a partir do seu ritmo, sem deixar de fazer parte de uma comunidade de aprendizagem. Como sintetiza Lévy (1993), “o conhecimento não é mais monopólio do professor, mas circula em rede, sendo construído, reconstruído e compartilhado a todo instante”.

Com o objetivo de sintetizar os conceitos mais recorrentes discutidos ao longo da análise teórica, elaborou-se uma nuvem de palavras a partir dos principais termos abordados nos estudos revisados. Esta representação gráfica permite visualizar, de maneira intuitiva, os eixos temáticos que atravessam o debate sobre personalização do ensino, tecnologias digitais e avaliação da aprendizagem. Palavras como “mediação”, “autonomia”, “formativa”, “intencionalidade”, “feedback” e “AVA” ganham destaque por revelarem os sentidos predominantes nos discursos acadêmicos analisados. A escolha por esse recurso se justifica por seu potencial de condensar, em uma única imagem, os elementos centrais do campo em estudo, facilitando a compreensão dos leitores e reforçando as articulações conceituais desenvolvidas nesta seção.

Figura: Síntese dos conceitos-chaves usados no trabalho



Fonte: Autores

A nuvem de palavras evidencia que a personalização do ensino mediada por tecnologias está intrinsicamente ligada a práticas avaliativas sensíveis, planejadas e centradas no estudante. O destaque para termos como “reflexão”, “colaboração”, “trilhas de aprendizagem” e “mediação docente” reforça a ideia de que a avaliação, mais do que um instrumento de verificação, é um processo de construção conjunta de sentidos. Essa representação gráfica confirma que os autores analisados convergem na defesa de uma educação mais dialógica, inclusiva e orientada para a formação integral do sujeito, na qual a tecnologia é compreendida como meio e não como fim.

Os resultados analisados indicam que o uso consciente das tecnologias pode favorecer a personalização do ensino e a melhoria das práticas avaliativas, desde que essas tecnologias estejam a serviço de uma pedagogia crítica, reflexiva e comprometida com a formação integral do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar como a personalização do ensino, mediada por tecnologias digitais, impacta os processos de avaliação da aprendizagem, especialmente à luz das abordagens construtivistas e formativas. A partir de uma revisão crítica da literatura, foi

possível compreender que a personalização vai além do uso de ferramentas tecnológicas: trata-se de uma mudança de perspectiva sobre o ensinar e o aprender, na qual o estudante é colocado no centro do processo e o professor assume o papel de mediador e curador de experiências significativas.

A análise dos autores revelou que, quando orientadas por intencionalidade pedagógica e sensibilidade às singularidades dos estudantes, as tecnologias podem favorecer práticas avaliativas mais éticas, reflexivas e inclusivas. O uso de ambientes virtuais de aprendizagem, plataformas digitais e recursos interativos amplia as possibilidades de acompanhamento, escuta e feedback, contribuindo para a construção de trajetórias mais personalizadas e humanas. Contudo, também se evidenciaram desafios importantes, como a necessidade de formação docente contínua, infraestrutura adequada e políticas públicas que garantam equidade no acesso e uso das TDIC.

Conclui-se que a personalização do ensino mediada por tecnologia é um caminho promissor para reinventar a prática avaliativa, desde que esta se mantenha enraizada em valores como a escuta, o diálogo, a ética e o compromisso com o desenvolvimento integral dos sujeitos. A avaliação, nesse contexto, deixa de ser um fim para tornar-se parte essencial do processo formativo, apoiando o estudante em sua jornada e oferecendo ao professor elementos para ressignificar suas práticas. Espera-se que este capítulo possa contribuir para ampliar o debate sobre os usos pedagógicos das tecnologias e inspirar educadores na construção de propostas avaliativas mais sensíveis, contextualizadas e transformadoras no futuro.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. São Paulo: Cultrix, 1980.

BARROS, Aline Fabiana de. O uso das tecnologias na educação como ferramentas de aprendizado. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, ano 5, vol. 5, 2020. Disponível em: <https://is.gd/onWar8>. Acesso em: 30 jun. 2025.

BOTH, Ivo José; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Interferência pedagógica na avaliação da aprendizagem no ensino presencial e a distância com o uso de tecnologias. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 807–821, abr./jun. 2018. DOI: <https://is.gd/yStncO>.

COSTA, Michel Youssef da. A avaliação da aprendizagem mediada por tecnologia na disciplina de mecânica estrutural. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 30, n. 1, p. 141–158, 2004.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://is.gd/KqpMFx>. Acesso em: 30 jun. 2025.

JONASSEN, David H. O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista. Em *Aberto*, Brasília, ano 16, n. 70, p. 25–42, abr./jun. 1996.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1993.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAN, José Manuel. O professor na sociedade conectada: repensando a docência na educação a distância e presencial. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos (org.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 31–47.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma educação inovadora. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 15–33.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação da aprendizagem: contribuições para a construção de um percurso formativo. São Paulo: Cortez, 2011.

O LEGADO DO MESTRE: QUANDO O EXEMPLO FALA MAIS ALTO

Erico Tadeu Xavier¹

INTRUDUÇÃO

O verdadeiro impacto do ensino vai muito além das notas ou do conteúdo transmitido em uma única aula. Ele se revela no legado duradouro que o professor deixa na vida de seus alunos — um legado que floresce por décadas e molda o caráter, as escolhas e o destino daqueles que foram tocados pelo ensino com propósito. Compreender essa dimensão é fundamental para o educador que deseja deixar marcas profundas e significativas.

O IMPACTO DE LONGO PRAZO DO ENSINO COM PROPÓSITO

Ensinar com propósito é plantar sementes de conhecimento, valores e esperança que germinam e crescem ao longo da vida. Como disse Henry Adams, “Um professor afeta a eternidade; ele nunca sabe onde sua influência termina.” Essa influência não se limita ao momento presente, mas se estende ao futuro, muitas vezes de maneira invisível e surpreendente.

O aprendizado significativo, aquele que ultrapassa a mera memorização, provoca transformações internas. John Dewey já afirmava que a educação é a chave para a reconstrução constante da sociedade e da própria humanidade (DEWEY, 1916). Por isso, o educador deve estar atento à responsabilidade imensa de sua vocação — ele é um agente de transformação social e espiritual.

Estudos educacionais confirmam que alunos inspirados por professores que demonstram paixão pelo ensino e preocupação verdadeira com os estudantes apresentam maior engajamento, sucesso acadêmico e desenvolvimento pessoal (HATTIE, 2009). Esse impacto inclui competências socioemocionais, formação ética e cidadania ativa.

¹ Pós-doutorado (FAJE). Doutorado em Ciências da Religião (Atlantic International University - EUA). Professor e coordenador FACMA). CV: <http://lattes.cnpq.br/1331886661450859>

Além disso, a neurociência da educação aponta que as experiências afetivas positivas associadas ao aprendizado são determinantes para a fixação da memória e o desenvolvimento cognitivo (IMMORDINO-YANG; DAMASIO, 2007). Ou seja, o vínculo emocional estabelecido pelo professor com seus alunos é fator decisivo para a eficácia do ensino.

Ellen G. White reforça essa visão ao afirmar: “O ensino que se torna uma parte da vida é o que produzirá frutos eternos” (WHITE, 2014, p. 19). O legado do mestre, portanto, não é apenas acadêmico, mas espiritual e transformador.

O QUE OS ALUNOS LEMBRARÃO DAQUI A 10, 20 OU 30 ANOS

A memória afetiva que os alunos guardam dos professores costuma ser mais vívida do que o conteúdo exato aprendido. É a forma como o professor se relacionou, sua postura, seu entusiasmo e cuidado que marcam para sempre.

Parker Palmer destaca que “o vínculo entre professor e aluno é o coração da educação” (PALMER, 1998, p. 11). Esse vínculo cria um ambiente seguro e motivador, onde o aluno sente-se valorizado e capaz de desenvolver seu potencial.

Além disso, a forma como o educador lida com os desafios, injustiças e diferenças no ambiente escolar ensina mais que qualquer conteúdo. Como afirma Paulo Freire, “educar não é transferir conhecimento, mas criar as condições para que o educando construa seu próprio saber” (FREIRE, 1996, p. 47). O educador que demonstra empatia, paciência e respeito está ensinando valores fundamentais para a vida.

HISTÓRIAS QUE INSPIRAM

A HISTÓRIA DE ANTÔNIO: O PROFESSOR DO INTERIOR

Em uma pequena cidade do interior, o professor Antônio dedicou mais de 40 anos de sua vida à escola local. Apesar de não possuir títulos acadêmicos famosos, sua sala de aula era um ambiente onde cada aluno sentia-se acolhido e valorizado.

Maria, uma de suas alunas, enfrentava dificuldades pessoais e econômicas. Antônio não apenas ensinava matemática e português; ele dedicava tempo para ouvir as histórias dos alunos, aconselhar, encorajar e acreditar no potencial de cada um.

Décadas depois, Maria tornou-se médica e voltou à sua cidade para cuidar da comunidade. Em uma palestra, emocionada, ela lembrou: “Foi Antônio quem me ensinou que a educação é mais do que decorar fórmulas; é acreditar em si mesmo e transformar a realidade.” Antônio construiu um legado que vive em cada vida que tocou — um legado invisível para o mundo, mas indelével no coração de seus alunos.

A HISTÓRIA DE HELENA: A PROFESSORA QUE ACREDITOU

Helena trabalhava em uma escola pública de periferia, onde muitos alunos enfrentavam contextos sociais difíceis. João, um estudante desmotivado, já havia repetido várias vezes o ano e se sentia um fracasso. Helena não desistiu. Ela procurou compreender suas dificuldades, adaptou métodos, envolveu a família e incentivou João a acreditar no próprio valor. Com apoio contínuo, João começou a melhorar seu desempenho e autoestima.

Anos mais tarde, João ingressou na universidade e tornou-se professor, inspirado pelo exemplo de Helena. Ele frequentemente recorda: “Se não fosse ela, provavelmente eu teria abandonado os estudos. Ela me mostrou que eu podia ser alguém.” Helena é um exemplo vivo do impacto transformador do professor que ensina com amor e fé.

O VALOR ETERNO DO QUE SE PLANTA COM AMOR E FÉ

O legado do mestre é também espiritual. A Bíblia revela que ensinar com amor e fé tem valor eterno, pois participa do plano divino de transformação humana e salvação. Como afirma Paulo em 2 Timóteo 3:14-15: “Tu, porém, permanece nas coisas que aprendeste e de que foste inteirado, sabendo de quem as aprendeste, e que desde a infância sabes as sagradas letras, que podem tornar-te sábio para a salvação pela fé que há em Cristo Jesus.” (ARA)

Essa passagem evidencia que o ensino sólido, aliado à fé, é capaz de formar não apenas cidadãos, mas discípulos que carregam os valores eternos no coração. O professor que ensina com esse propósito transcende o tempo, porque sua missão é sagrada.

A influência do professor que ama Deus e seus alunos reverbera na formação do caráter, da consciência moral e da identidade espiritual dos educandos. Esse legado ultrapassa fronteiras temporais e sociais, tornando-se uma bênção contínua.

Quero aproveitar esse espaço para homenagear o professor que fez a diferença em minha vida. O relato abaixo fala muito da influência e legado positivo do professor dedicado, atento e compassivo.

HOMENAGEM AO MEU PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Nasci em 27 de março de 1959, na humilde esquina São Bento, em Palmeira das Missões, no interior do Rio Grande do Sul. Segundo filho de Rumildo e Loiva Xavier, cresci em uma família numerosa, cercada de simplicidade, lutas e momentos inesquecíveis. Embora minha infância tenha sido marcada por dificuldades, também foi recheada de amor, fé e sonhos.

Desde pequeno, fui impulsionado pela busca de algo maior. Alimentava o sonho de me tornar padre, inspirado pela fé que minha família cultivava com devoção. Essa aspiração moldou minha infância, mas a vida, com suas voltas inesperadas, me apresentou caminhos diferentes. Minha história poderia ter sido outra, não fosse por um professor que viu em mim um potencial escondido, mesmo quando eu não conseguia enxergar.

Quando jovem, minha jornada escolar enfrentou turbulências. Por influências erradas, acabei me afastando do que era bom e justo. Fui expulso da escola, e as portas de outras instituições pareciam se fechar para mim. Carregava comigo o peso dos erros e a angústia de um futuro incerto. Até que, certo dia, um gesto inesperado reacendeu uma chama em minha vida.

Foi em um encontro casual, na rua, que meu professor de matemática, Cléo Fortes, parou o fusca e me chamou. Ele olhou nos meus

olhos, com firmeza e ternura, e disse: “Você precisa voltar à escola. Nós acreditamos em você. Eu acredito em você. Você será o melhor aluno.”

Aquelas palavras rompeu as barreiras do meu coração. Aquele momento transformou tudo. Decidi retornar, e fui recebido na escola com uma celebração que jamais esquecerei. Professores, alunos e amigos me acolheram com abraços e sorrisos, me dando a oportunidade de recomeçar.

Com dedicação renovada, mergulhei nos estudos e voltei a sonhar. Reencontrei o desejo de servir a Deus e segui o caminho que Ele havia preparado para mim. Minha trajetória me levou ao pastorado, à educação teológica e à escrita. Hoje, olho para trás e reconheço que o marco decisivo foi o gesto de compaixão e esperança do meu querido professor.

Professor Cléo Fortes, o senhor foi mais que um educador. Foi um amigo, um mentor, um pai. Não apenas ensinou matemática, mas plantou em mim a certeza de que eu poderia somar novas possibilidades à minha vida, subtrair as influências negativas e multiplicar os dons que Deus havia me dado.

Hoje, compartilho essa homenagem com o coração cheio de gratidão. Seu impacto foi muito além da sala de aula. Você esteve presente em momentos significativos da minha vida e ministério, como na minha ordenação pastoral e na celebração do meu primeiro doutorado. Sua influência alcança gerações.

Agradeço-lhe por acreditar em um jovem rebelde, por me dar a chance de recomeçar e por ser um exemplo de fé e dedicação. Que Deus o recompense abundantemente, e que sua vida continue a inspirar professores, alunos e todos aqueles que, como eu, tiveram a honra de cruzar seu caminho.

Cléo Fortes, o seu trabalho não foi em vão. Obrigado por transformar minha vida.

Seu pupilo, Erico Tadeu Xavier, com profunda gratidão!

CONCLUSÃO

O verdadeiro legado do mestre não se mede por diplomas, prêmios ou certificados. Mede-se pela vida transformada, pelo sorriso de um aluno que superou adversidades, pelo gesto de gratidão de alguém que encontrou

sentido na vida graças a um professor, pela chama da esperança acesa no coração de quem foi amado e valorizado.

Ensinar com propósito é uma missão sagrada. É construir uma ponte entre o presente e o futuro, entre o humano e o divino. É investir em vidas, muitas vezes invisíveis, mas que carregam em si o potencial de transformar o mundo.

Que cada educador possa compreender a profundidade e a responsabilidade do seu chamado, nutrindo-se do amor, da fé e da perseverança. Que seu legado seja eterno, refletindo a missão de Jesus Cristo, o Mestre dos mestres.

REFERÊNCIAS

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

IMMORDINO-YANG, Mary Helen; DAMASIO, Antonio. **We feel, therefore we learn**: the relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, Malden, v. 1, n. 1, p. 3–10, 2007.

PALMER, Parker. **The courage to teach: exploring the inner landscape of a teacher's life**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

WHITE, Ellen G. **Educação**. 2. ed. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2014.

O BAOBÁ COMO RAIZ DE SABERES E RESISTÊNCIAS: IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Everton Coelho de Matos¹

Ronan Moura Franco²

Cristiane Ferreira Chagas³

Taiane Acunha Escobar⁴

INTRODUÇÃO

A presente narrativa busca descrever a formação continuada de professores da área de Ciências Humanas da Secretaria Municipal de Educação de Uruguaiana, no estado do Rio Grande do Sul, com o objetivo de promover e fortalecer a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas por meio do estudo dos povos originários e da cultura africana e afro-brasileira e da legislação vigente.

A Secretaria Municipal de Educação promove formações continuadas em todas as áreas do conhecimento. No âmbito da área de Ciências Humanas, as formações ocorrem na primeira e/ou segunda quinta-feira de cada mês sob a Coordenação Pedagógica de um docente da área de História. Esses encontros constituem espaços valiosos de escuta ativa, partilha de experiências e construção coletiva de saberes, fortalecendo o desenvolvimento profissional e o compromisso com uma educação de qualidade.

Além do espaço formativo mensal, os professores também contam com uma rede de apoio composta por coordenadores pedagógicos que incentivam o compartilhamento de práticas exitosas nas escolas. Essa rede

¹ Mestre em Educação em Ciências (UNIPAMPA). Professor e coordenador (SME / Uruguaiana – RS). CV: <http://lattes.cnpq.br/6102959032408782>

² Doutor em Educação em Ciências (UNIPAMPA). Professor Substituto e coordenador (SME / Uruguaiana – RS). CV: <http://lattes.cnpq.br/0107137511258933>

³ Especialista em Gestão Escolar com Ênfase em Supervisão (FSB). Professora e coordenadora (SME / Uruguaiana – RS). CV: <http://lattes.cnpq.br/1367763832081027>

⁴ Doutora em Educação em Ciências (UNIPAMPA). Professora (SME / Uruguaiana – RS). TAE e coordenadora do Comitê Institucional de Gênero e Sexualidade (UNIPAMPA). CV: <https://lattes.cnpq.br/3076166023141978>

fortalece a ideia de que o ensino das relações étnico-raciais não deve ser isolado ou responsabilidade exclusiva de um professor, mas um compromisso da comunidade escolar. A escuta ativa entre os pares e a socialização das experiências contribuem para a ressignificação do currículo e a construção de uma prática pedagógica mais inclusiva, diversa e representativa da pluralidade cultural brasileira.

É imprescindível romper, de forma consciente e intencional, com as barreiras impostas pelos preconceitos étnico-raciais, aos quais exige um movimento coletivo e contínuo dentro do ambiente escolar. Essa superação passa pelo reconhecimento da presença histórica e da contribuição essencial dos povos africanos e indígenas na constituição da sociedade brasileira. Valorizar suas culturas, saberes, tradições e práticas é um passo fundamental para a construção de uma educação comprometida com a equidade, o respeito à diversidade e a valorização da identidade cultural de todos os estudantes.

Ao nos apropriarmos de forma consciente da herança afro-brasileira e indígena, assumimos nossa verdadeira identidade, resgatando e reafirmando nossas raízes, contribuindo para que nossos estudantes assumam uma identidade plural, reconhecendo a importância das matrizes africanas e dos povos originários na construção do Brasil, que por muitos anos essa identidade foi invisibilizada e negada, e as populações negras e indígenas foram relegadas à marginalização.

A história da escravidão e do genocídio desses povos é um capítulo doloroso da nossa sociedade, mas essa história, também é marcada por lutas e resistências que não podem ser esquecidas. Por isso, torna-se urgente e necessário promover uma reflexão crítica sobre o passado e o presente, reconhecendo as violências históricas e seus desdobramentos na atualidade, para podermos desconstruir estereótipos, combatermos o racismo estrutural e desenvolvermos uma educação crítica e reflexiva promovendo a cidadania, para que os estudantes possam atuar na sociedade como sujeitos conscientes e ativos.

Nesse contexto, a prática pedagógica deve promover a valorização da diversidade, desenvolvendo ações afirmativas e o compromisso com uma educação antirracista, logo, a implementação da Educação das Relações Étnico Raciais, conforme prevê a Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08 e

com o Estatuto da Igualdade Racial de 2010, este estudo busca elaborar estratégias para que os professores possam desenvolver o ensino das culturas negras e indígenas no cotidiano escolar, promovendo o conhecimento e enriquecimento sobre a história, lutas, contribuições culturais, e o compromisso ético e formativo com a construção de uma escola mais justa, inclusiva e transformadora.

DESENVOLVIMENTO

Para iniciar o processo de organização para a formação de Ciências Humanas, foi realizado um estudo bibliográfico, bem como a análise de leis, e Resolução do Conselho Municipal de Educação nº 001/202. Essa resolução regulamenta a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas da rede municipal e está alinhada com as Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08 e com o Estatuto da Igualdade Racial, garantindo que as escolas locais promovam práticas pedagógicas voltadas para a valorização da diversidade étnico-racial. Incluindo também a formação de professores, inclusão de conteúdos específicos nos currículos e ações de combate ao racismo.

Buscando tornar o ambiente da formação acolhedor e conduzir o estudo com intencionalidade, utilizamos como pano de fundo algumas lendas do Baobá, criando um cenário que inclui a árvore, sendo esta construída com materiais recicláveis, como papelão, tendo 2 metros de altura, e artefatos que remetem ao continente Africano. Foram disponibilizados livros didáticos, jogos e fantoches, sobre a cultura africana, e afro-brasileira, compreendendo que o processo para a Educação das Relações Étnico-raciais deve ser iniciado a partir da educação infantil.

O Baobá é uma árvore de origem africana, uma das lendas narra que na criação do mundo, Deus entregou a cada animal uma semente para plantar. O macaco, que era conhecido por sua preguiça, recebeu a semente do Baobá. Em vez de plantá-la de maneira correta, lançou-a de costas ao solo, logo a árvore cresceu com as raízes para cima e a copa para baixo. Já em outra versão, o Baobá, por sua arrogância, foi castigado pelos deuses, que o plantaram de cabeça para baixo como punição.

Além dessas narrativas, o Baobá também é repleto de significados simbólicos. Em diversas culturas africanas, ele é visto como a árvore-da-

-vida, sendo associado à fertilidade, à cura e ao sagrado. O simbolismo do Baobá, além de provocar reflexões profundas, também proporcionou uma conexão emocional entre os participantes, por meio dos temas desenvolvidos. Essa abordagem sensível e estética fortaleceu o vínculo entre os professores e a temática, promovendo uma imersão afetiva que ultrapassa o conteúdo teórico. O reconhecimento da ancestralidade como base do conhecimento e da prática pedagógica foi fundamental para estimular o sentimento de pertencimento e valorização das nossas raízes, favorecendo a construção de um ambiente mais empático e transformador nas escolas. As imagens abaixo ilustram o cenário narrado da reunião.

Figura 1. Representação do Baobá.



Fonte: Autores (2025).

Figura 2. Professores interagindo.



Fonte: Autores (2025).

Para iniciarmos o encontro os professores foram recepcionados com um cartão, contendo informações sobre o Baobá e uma bala, que representou a semente da árvore, ao fundo o som de tambores africanos junto com o cenário produzido, introduziram os participantes no encontro. Diante deste contexto, foi desenvolvida a atividade inicial, os professores receberam uma das lendas do Baobá, a qual realizamos uma leitura em conjunto, foi posteriormente apresentado um vídeo “conheça a lenda da árvore Baobá”. Após a transmissão, foram realizados os seguintes questionamentos: Já conheciam a lenda, quais versões? Qual simbologia essa

lenda carrega? O que mais tocou você na lenda do Baobá? Os professores dialogam sobre estas questões, estabelecendo conexões com a ancestralidade, memória e resistência.

A partir deste ponto os professores receberam simbolicamente as raízes, troncos, flores e frutos do Baobá, que foram produzidos em papel pardo e impressos, de maneira que nas raízes os professores escreveram suas memórias de vida, conhecimentos adquiridos de seus ancestrais. Nos troncos escreveram os desafios de ensinar, suas práticas e projetos para uma educação antirracista. Já nas flores e frutos, foi escrito que desejavam, esperavam alcançar por meio das práticas para uma Educação das relações Étnico-Raciais para com os nossos estudantes. Após a escrita, realizamos um diálogo sobre essas reflexões, e os professores dirigiram-se ao Baobá, fixando as raízes, troncos, flores e frutos, um momento enriquecedor de trocas de experiências e aprendizagens. Essa abordagem sensível e estética fortaleceu o vínculo entre os professores e a temática, promovendo uma imersão afetiva que ultrapassa o conteúdo teórico.

Ao final dessa dinâmica, foi perceptível o quanto o Baobá se transformou em um símbolo potente, reunindo as histórias individuais e coletivas dos professores em torno da construção de uma educação mais justa e plural. Cada elemento foi fixado na árvore carregava significados profundos, revelando tanto as marcas da trajetória pessoal de cada professor quanto os compromissos assumidos coletivamente na luta contra o racismo. Essa prática sensibilizou o grupo para a importância de reconhecer as próprias raízes e possam impactar positivamente na vida dos estudantes.

Após as reflexões, os professores foram organizados em grupos para que pudessem realizar a próxima atividade, que se iniciou a partir de um novo questionamento: Como garantir que a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais aconteça de forma contínua e não pontual nas nossas escolas? Os participantes interagiram em seus grupos, estabelecendo que para garantir a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais, precisam desenvolver inúmeras práticas ao longo do ano letivo, com diferentes abordagens, levando os estudantes a adquirirem conhecimentos, a valorizar e respeitar as diferenças culturais dos povos originários, africanos e afro-brasileira a favor de educação libertadora, sem preconceitos e antirracista.

Para dar continuidade a formação, os grupos receberam materiais de estudos: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, leis Federais 10.639/03, 11.645/08, Estatuto da Igualdade Racial, DOTMU (Documento Orientador Território Municipal de Uruguaiana) e Resolução do Conselho Municipal de Educação nº 001/202. Os grupos realizaram o estudo, e sistematização das informações, estabelecendo o que determina cada documento, bem como sua relação para a Educação das Relações Étnico-Raciais, após este processo foi disponibilizado o link do *Padlet*, que é uma plataforma online que possibilita criar murais digitais colaborativos, sendo desenvolvido um mural com as informações coletadas pelos professores, aos quais todos puderam contribuir, logo, cada grupo realizou suas explanações aos outros grupos, dialogando sobre a relevância de cada documento, conforme a figura 3 abaixo.

Figura 3. *Padlet* elaborado com os professores.



Fonte: Autores (2025).

O próximo momento da formação foi a redistribuição dos grupos, promovendo a interação com todos os participantes, para que pudessem elaborar esboços de atividades e projetos pedagógicos para a consolidação da Educação das Relações Étnico-Raciais, a ser desenvolvido ao longo do ano letivo, que envolvam como sugestão as seguintes temáticas: herança cultural africana em nosso município e estado - luta e resistência negra

(quilombos, movimentos sociais) - saberes africanos: trabalho, música, culinária, religiosidade, oralidade - personalidades negras na história de Uruguaiana, Rio Grande do Sul e do Brasil.

Ressalta-se ainda que o processo de elaboração dos projetos nas escolas prevê a participação ativa dos estudantes, permitindo que eles sejam protagonistas de suas aprendizagens. A escuta dos interesses e vivências dos alunos torna o planejamento mais significativo, favorecendo uma maior identificação com os objetos do conhecimento trabalhado e ampliando o alcance das ações antirracistas. Quando os estudantes reconhecem a importância das narrativas negras e indígenas no seu cotidiano escolar, fortalecem sua autoestima, senso crítico e consciência cidadã, valores fundamentais para a construção de uma sociedade mais equitativa.

Os professores dialogaram, analisaram e refletiram sobre a proposta, desenvolvendo práticas pedagógicas, sendo este um momento de estudos, e de muitas trocas entre os pares, que se consolidou com a apresentação das práticas desenvolvidas ao coletivo do grupo, onde cada professor pode contribuir para qualificar este processo de ensino - aprendizagem. Logo os grupos estabeleceram, planejamentos e estratégias para a inserção e a criação de Projeto para a Educação Antirracista.

Durante as explanações das práticas, emergiram inúmeras sugestões, bem como: palestras com professores, pesquisadores, e/ou lideranças de movimentos sociais - Pesquisas, produções e estudos de vídeos, documentários, podcast - músicas, poemas – Oficinas, com diferentes abordagens e produções: teatro, arte, artesanato, dança tradicionais e contos - Visitas guiadas a lugares históricos - Rodas de conversa - Produção de painéis, linhas do tempo com diferentes abordagens.

Com as sugestões das práticas, serão elaborados projetos interdisciplinares nas escolas, sendo desenvolvidos no decorrer do ano letivo, tendo como culminância uma Mostra Pedagógica a ser realizada no mês de novembro, preferencialmente na semana da Consciência Negra, onde os estudantes poderão expor seus trabalhos, dialogando com a comunidade escolar, promovendo a valorização da diversidade cultural, o respeito às diferenças e o fortalecimento da identidade étnico-racial.

Encerramos o encontro reafirmando o compromisso com a Educação das Relações Étnico-Raciais, destacando que o Baobá continuará presente

como metáfora viva em nossos espaços pedagógicos. Ficou acordado que as reflexões e registros produzidos durante a atividade serão organizados em um mural colaborativo, para inspirar novas práticas e fortalecer a rede de apoio entre os professores. Assim, seguimos firmes na certeza de que cada gesto educativo é uma semente lançada, capaz de germinar e transformar a realidade escolar.

CONSIDERAÇÕES

A formação continuada descrita neste relato revelou-se um importante espaço de diálogo, estudo e construção coletiva de saberes, reafirmando o compromisso da Secretaria Municipal de Educação de Uruguaiana com a implementação efetiva da Educação das Relações Étnico-Raciais em suas escolas. Ao longo desse processo, buscou-se não apenas cumprir exigências legais, mas, sobretudo, promover uma reflexão crítica e consciente sobre as raízes históricas, culturais e sociais que moldam a identidade brasileira, marcada pelas contribuições essenciais dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas.

A utilização da lenda do Baobá como elemento simbólico e pedagógico trouxe à formação um caráter sensível e significativo, permitindo que os professores refletissem sobre memória, ancestralidade, resistência e a importância de transformar tais valores em práticas educativas. As atividades vivenciadas proporcionaram momentos de partilha profunda, de reconhecimento de desafios e de construção de estratégias coletivas, consolidando a ideia de que a educação antirracista não deve ser pontual, mas, sim, um compromisso contínuo, presente no cotidiano escolar e na prática pedagógica de forma transversal e interdisciplinar.

O estudo de leis, documentos oficiais e diretrizes, aliado à elaboração de projetos pedagógicos específicos, demonstrou a seriedade com que os professores vêm assumindo o papel de agentes de transformação social. A colaboração entre pares, as discussões em grupo e a produção coletiva de materiais pedagógicos, como o mural digital no *Padlet*, reforçam que é possível integrar o conhecimento legal, histórico e cultural à prática docente, garantindo uma educação que valorize a diversidade e combata as desigualdades históricas.

Assim, conclui-se que a formação continuada representa um caminho essencial para o fortalecimento de uma escola justa, inclusiva e comprometida com a cidadania e a transformação social. Que o aprendizado construído seja um ponto de partida para ações concretas e permanentes, capazes de inspirar novas práticas, sensibilizar novos olhares e garantir que nossas escolas sejam verdadeiros espaços de respeito, reconhecimento e promoção da igualdade racial.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)** para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <https://is.gd/imvpi3>. Acesso em: 01 abr. 2025.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura dos povos indígenas** no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**. Brasília, DF: MEC, 2004.
- FONSECA, L. M. A. **Cultura Popular Indígena**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008.
- GOMES, D. F. **Lendas e Mitos Indígenas Brasileiros**. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- GOMES, N. L. **Educação e racismo: políticas, práticas e resistências**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.
- LIMA, A. **História da África e sua Diáspora**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006.
- RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.
- SANTOS, M. **A Geografia do Brasil**. São Paulo: Editora Hucitec, 2003.
- URUGUAIANA. Rio Grande do Sul. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME No 01/2020, de 03 de março de 2020, institui Documento Orientador do Território Municipal (DOTMU)**, Uruguiana, 2020.
- URUGUAIANA. Rio Grande do Sul. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 01/2021, de 20 de abril de 2021, institui normas complementares às Diretrizes das**

Relações Étnico- Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro- Brasileira, Africana e Indígena a serem implementados pelas escolas públicas e privadas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino, Uruguaiana, 2021.

ANÁLISE DA JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Luís André Jacinto¹
Sandro Gomes dos Santos²

INTRODUÇÃO

A judicialização da educação especial no Brasil emerge como uma expressão concreta da tensão existente entre a normatividade constitucional e a realidade social marcada pela insuficiência das políticas públicas inclusivas. A Constituição Federal de 1988 consagrou, em seus artigos 205 a 208, a educação como direito social fundamental, universal e inalienável, determinando ao Estado o dever de garanti-la em igualdade de condições a todos os cidadãos. No entanto, a trajetória histórica das políticas educacionais revela uma assimetria estrutural na efetivação desse direito quando se trata de pessoas com deficiência, as quais permanecem em situação de vulnerabilidade diante da falta de recursos humanos especializados, de infraestrutura adequada e de apoio pedagógico condizente com suas necessidades. É nesse cenário que o Poder Judiciário passa a ocupar papel central, sendo reiteradamente provocado a decidir demandas que visam a efetivação do direito à educação inclusiva, seja mediante a disponibilização de professores de apoio individualizado, seja através da determinação de matrículas em instituições especializadas ou da garantia de atendimento educacional complementar.

Ao problematizar esse movimento crescente de judicialização, evidencia-se que a via judicial tem se convertido em um instrumento indispensável para a concretização de direitos, mas, ao mesmo tempo, levanta importantes dilemas quanto à separação dos poderes e à autonomia da gestão das políticas públicas. Não se trata apenas de avaliar o cumprimento da legislação nacional e internacional que resguarda os direitos da pessoa com deficiência, mas também de compreender em que medida a intervenção judicial contribui ou limita a construção de um sistema

¹ Especialização em Direito Civil e Processual Civil (FAVENI). CV: <https://is.gd/myfDGD>

² Doutorando em História Social (UERJ). CV: <http://lattes.cnpq.br/5617202546241360>

educacional que seja, de fato, inclusivo, equitativo e emancipatório. Nesse sentido, o problema que orienta este estudo pode ser assim formulado: **de que modo a judicialização tem contribuído para a consolidação do direito à educação especial no Brasil e quais os limites e desafios que decorrem desse processo?**

Com vistas a enfrentar essa questão, este trabalho tem como objetivo geral **analisar a judicialização da educação especial no Brasil a partir da interpretação de decisões judiciais proferidas pelos tribunais estaduais entre 2019 e 2024**. A partir desse objetivo central, estabelecem-se três objetivos específicos: **(i)** identificar os fundamentos jurídicos mais recorrentes nas decisões analisadas, destacando os dispositivos constitucionais, infraconstitucionais e jurisprudenciais mobilizados pelos magistrados; **(ii)** examinar os impactos práticos dessas decisões para a efetivação da educação inclusiva, observando em que medida as sentenças determinam medidas concretas de garantia de professores de apoio, monitores e recursos pedagógicos; e **(iii)** compreender como os tribunais têm delimitado as responsabilidades do Estado, seja na esfera municipal ou estadual, em face da obrigação de promover políticas públicas capazes de assegurar a inclusão educacional das pessoas com deficiência.

A metodologia adotada no presente estudo é de natureza qualitativa, com delineamento documental e analítico, tendo como corpus um conjunto de jurisprudências selecionadas na base JusBrasil, referentes a processos de tribunais estaduais (TJ-MG, TJ-RJ, TJ-RS) no período compreendido entre 2019 e 2024. As decisões escolhidas foram sistematizadas em categorias de análise previamente definidas — fundamentação jurídica, objeto da demanda, decisão judicial e impactos — permitindo observar tanto a coerência argumentativa empregada pelos julgadores quanto as consequências práticas que decorrem dessas sentenças. Essa abordagem possibilita não apenas identificar padrões interpretativos, mas também revelar as lacunas e contradições presentes nas soluções judiciais, contribuindo para a construção de um quadro crítico acerca do fenômeno da judicialização da educação especial.

A justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa encontra respaldo na centralidade da temática para o campo das ciências jurí-

dicas, educacionais e sociais. De um lado, a análise do fenômeno da judicialização contribui para o debate sobre os limites da jurisdição constitucional em face da formulação e execução de políticas públicas, questionando em que medida a atuação do Poder Judiciário pode ser considerada como mecanismo legítimo de concretização de direitos sociais. De outro lado, a investigação permite compreender como o sistema de justiça tem operado, na prática, a garantia do direito à educação inclusiva, oferecendo subsídios para a formulação de políticas mais eficazes e para o fortalecimento da gestão educacional em consonância com os princípios da igualdade, da dignidade da pessoa humana e da inclusão social. Estudar a judicialização da educação especial, portanto, revela-se não apenas como um exercício acadêmico de análise jurídica, mas como um compromisso ético e político com a efetivação de um direito que constitui condição *sine qua non* para a cidadania plena das pessoas com deficiência.

O DIREITO À EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

A Constituição Federal de 1988 marcou uma inflexão significativa no tratamento jurídico da educação no Brasil, ao elevá-la expressamente à condição de direito social e universal, com previsão no artigo 6º e detalhamento normativo nos artigos 205 a 214. O texto constitucional delineou a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, em busca do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho (dos Santos et al., 2022). Essa formulação estabeleceu bases jurídicas que ultrapassaram a compreensão da educação como política pública discricionária, vinculando-a a um dever jurídico de prestação positiva, cuja não observância caracteriza violação de norma constitucional de eficácia plena e imediata.

No processo de elaboração da Constituição de 1988, a definição do direito à educação foi acompanhada por debates sobre o financiamento, que resultaram na fixação de vinculações constitucionais mínimas de recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino. Tais vinculações, previstas nos artigos 212 e 213, representaram uma tentativa de blindagem

da educação em face das oscilações políticas e econômicas, assegurando percentuais mínimos de receitas públicas para o setor. A trajetória dessas disposições, entretanto, não se encerrou no texto original, mas seguiu marcada por emendas constitucionais que buscaram ampliar, reduzir ou redirecionar recursos, revelando a centralidade da questão do financiamento para a concretização do direito (Farenzena, 2022). O financiamento, portanto, emerge como elemento estruturante, pois condiciona a efetividade material da educação, sendo reiteradamente objeto de disputas legislativas e judiciais.

No plano da educação superior, a Constituição de 1988 consolidou o princípio da autonomia universitária (art. 207) e reforçou o papel das universidades públicas como instituições de ensino, pesquisa e extensão. Esse marco constitucional, além de ter reconfigurado o sistema de ensino superior no país, fortaleceu a legitimidade da expansão das universidades federais e da política de cotas adotada nas últimas décadas, as quais encontraram respaldo nos dispositivos constitucionais sobre igualdade e combate às desigualdades (Borges & Borges, 2021). Entretanto, a interpretação e aplicação desses princípios não eliminaram tensões, já que a expansão do ensino superior convive com persistentes desigualdades de acesso e permanência, o que reforça a necessidade de compreender a Constituição como um ponto de partida normativo, mas não como garantia automática de concretização.

A doutrina tem salientado que, apesar da densidade normativa e da centralidade adquirida pela educação na Constituição de 1988, sua efetividade ainda se revela limitada. Parte significativa da literatura aponta que a consagração constitucional do direito não garantiu automaticamente sua realização em todas as dimensões, já que fatores como a insuficiência administrativa, a desigualdade regional e a restrição orçamentária continuam a comprometer a universalização do acesso e a qualidade da educação básica e superior. Nesse sentido, discute-se a distância entre a promessa constitucional e a realidade vivenciada, o que evidencia a necessidade de articulação entre previsão normativa, gestão eficiente e controle social (Rabelo, 2021). Essa tensão entre normatividade e efetividade perpassa todo o debate sobre a educação como direito fundamental, sendo reiteradamente objeto de judicialização.

Nos últimos anos, a reflexão acadêmica sobre os trinta e cinco anos da Constituição de 1988 tem destacado o caráter normativo do texto constitucional no campo educacional, ao mesmo tempo em que reconhece a persistência de limites em sua concretização. O direito à educação, embora juridicamente consolidado, permanece em processo de afirmação social e política, exigindo da sociedade mecanismos contínuos de reivindicação e do Estado instrumentos mais efetivos de implementação. A Constituição conferiu à educação uma moldura normativa inédita, mas a permanência de desafios relacionados à qualidade, equidade e financiamento demonstra que o percurso de concretização permanece em aberto (Cury, 2023). Assim, a Constituição de 1988 deve ser compreendida não como ponto final do processo de afirmação da educação, mas como marco jurídico-político que desencadeou uma trajetória de lutas sociais e interpretações institucionais em permanente disputa.

A JUDICIALIZAÇÃO DE DIREITOS SOCIAIS: CONCEITOS E DEBATES TEÓRICOS

O debate sobre a judicialização dos direitos sociais consolidou-se no Brasil como um campo de investigação que envolve dimensões jurídicas, políticas e sociais, revelando tensões entre os princípios da separação dos poderes e a necessidade de efetividade das normas constitucionais. A partir da Constituição de 1988, que atribuiu aos direitos sociais a qualidade de direitos fundamentais, ampliou-se o espaço para que cidadãos e grupos sociais buscassem no Judiciário a concretização de prestações estatais vinculadas a saúde, educação, previdência e assistência. Essa expansão deu origem ao fenômeno denominado judicialização, no qual demandas sociais, originalmente direcionadas ao Executivo e ao Legislativo, passaram a ser transferidas para a esfera judicial. A literatura tem apontado que esse deslocamento não é apenas contingente, mas estrutural, refletindo tanto a força normativa da Constituição quanto as insuficiências das políticas públicas em dar respostas adequadas às necessidades coletivas (Vaz, 2021).

O fenômeno da judicialização é frequentemente diferenciado do ativismo judicial. Enquanto a judicialização traduz o movimento social de levar demandas ao Judiciário para exigir a implementação de direitos,

o ativismo judicial diz respeito à postura mais proativa dos magistrados na interpretação das normas e na determinação de políticas públicas. Essa distinção, embora analítica, nem sempre se manifesta de forma clara na prática, pois muitas vezes a atuação judicial em políticas sociais oscila entre responder a demandas concretas e assumir papel normativo e estruturante. O debate sobre esse ponto aparece de maneira significativa na literatura contemporânea, em que se observa a crescente judicialização da saúde e da educação, associada às discussões sobre mínimo existencial e reserva do possível, que estabelecem os limites da intervenção judicial diante da escassez de recursos (Balestero, 2025).

A judicialização, ao mesmo tempo em que garante a efetividade de direitos individuais, levanta questões sobre sua legitimidade política e institucional. Em estudo recente, argumenta-se que a expansão desse fenômeno deve ser compreendida como parte integrante das democracias modernas, nas quais o Poder Judiciário assume funções de mediação de conflitos sociais que ultrapassam o campo tradicional da legalidade (Maroneze; Bölter, 2023). A judicialização, assim, não se restringe a uma anomalia do sistema político, mas revela uma característica das democracias constitucionais contemporâneas, que conferem ao Judiciário o papel de guardião não apenas das normas, mas da própria eficácia dos direitos sociais. Nesse contexto, emerge um debate sobre os riscos de um Judiciário que ultrapasse os limites da sua função, mas também sobre as potencialidades de sua atuação como agente de inclusão e de correção de desigualdades.

Outro aspecto relevante é a dimensão conceitual da judicialização como instrumento de enfrentamento da “questão social”, entendida como a persistência das desigualdades e das vulnerabilidades no interior do Estado democrático de direito. Nesse sentido, a judicialização de políticas sociais pode ser lida tanto como resposta à incapacidade administrativa de resolver problemas estruturais quanto como mecanismo de mobilização cidadã para exigir direitos previstos na ordem jurídica. Essa perspectiva é apresentada por autores que destacam a importância de compreender o fenômeno em conexão com a luta social e com os mecanismos de construção de cidadania (Barison et al., 2023). Assim, a judicialização se apresenta como campo de tensão entre a normatividade

constitucional e as práticas sociais, configurando-se como espaço em que se disputam interpretações sobre a legitimidade do Estado e sobre a própria função do direito.

A literatura mais recente também ressalta que a judicialização dos direitos sociais não pode ser reduzida a uma questão de acesso ao Judiciário, mas deve ser compreendida em sua relação com a execução de políticas públicas. Estudos apontam que decisões judiciais, ao determinar a implementação de políticas, alteram o curso do processo de desenvolvimento e produzem efeitos diretos sobre a dinâmica administrativa, revelando que o Judiciário não apenas corrige omissões, mas também interfere na alocação de recursos e na formulação de prioridades (Barroso Filho, 2023). Essa interferência tem implicações complexas, pois coloca em tensão o desenho clássico da separação de poderes e a necessidade de dar concretude aos direitos sociais previstos na Constituição.

ANÁLISE JURISPRUDENCIAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

FUNDAMENTAÇÕES JURÍDICAS RECORRENTES NAS DECISÕES JUDICIAIS

A leitura crítica das decisões proferidas pelo TJ-MG (processo XXXXX20198130351), pelo TJ-RJ (Agravado de Instrumento XXXXX20218190000, 202100230042 e processo XXXXX20238190066/202429600102) e pelo TJ-RS (processo XXXXX20228210029) evidencia uma constelação normativa que, embora se valha de dispositivos semelhantes, adquire matizes específicos a depender da situação concreta em julgamento. Em todos os casos, a Constituição Federal de 1988 aparece como vértice interpretativo, sobretudo pelos artigos 205, 206 e 208, que asseguram a educação como direito fundamental e vinculam o Estado ao dever de efetivação de políticas inclusivas. No entanto, o modo como esses dispositivos são operacionalizados varia. No caso mineiro de 2019, a Constituição é invocada em paralelo à Lei nº 7.853/1989 e à LDB, de modo a estruturar a tese de que a ausência de professor de apoio individualizado constitui afronta direta à universalidade do direito à educação. Já no caso fluminense de 2021, a Constituição aparece articulada ao Estatuto da Criança e do Adolescente e às regras processuais

do CPC, revelando que, diante da urgência da situação — matrícula de criança com graves necessidades em instituição especializada —, a tutela jurisdicional deve ser não apenas declaratória, mas executiva, capaz de produzir efeitos imediatos e coercitivos.

Essa diferença de enfoque entre os tribunais indica que, embora o núcleo normativo seja comum, o peso atribuído às normas processuais ou materiais pode variar segundo a natureza da demanda. Enquanto o TJ-MG enfatiza a proteção material e substantiva do direito, ancorando-se na LDB e na Lei nº 7.853/1989 para reforçar o dever do Estado, o TJ-RJ, no Agravo de Instrumento XXXXX20218190000, recorre fortemente ao art. 300 do CPC e ao art. 537, §1º, como forma de viabilizar a concessão de tutela de urgência e impor astreintes. O mesmo se percebe no TJ-RS, processo XXXXX20228210029, em que a fundamentação vai além da legislação nacional e convoca a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e precedentes do STF sobre omissão inconstitucional, assinalando que a ausência de monitor escolar não se configura como mera falha administrativa, mas como violação sistêmica que fere a própria Constituição por omissão estatal. Essa leitura, mais incisiva, contrasta com a mineira e a fluminense ao dar ao instituto da “omissão inconstitucional” um papel central, o que eleva o caso gaúcho a um patamar de crítica estrutural ao modelo de gestão da educação inclusiva.

Outro ponto que emerge da comparação entre os julgados é a recorrência, em diferentes contextos, da Lei nº 7.853/1989, verdadeiro fio condutor da proteção legal das pessoas com deficiência no Brasil. Nos processos mineiros e gaúcho, ela é invocada de maneira complementar à Constituição, servindo como reforço legal ao direito educacional. No entanto, no processo mais recente do TJ-RJ (XXXXX20238190066/202429600102), a fundamentação se expande para incluir a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009) e a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), que trata da proteção específica das pessoas com transtorno do espectro autista. Esse recurso a normas internacionais e a legislação especializada sugere uma ampliação do horizonte normativo, revelando que o Judiciário fluminense tem buscado incorporar parâmetros globais de direitos humanos para além das fronteiras normativas domésticas, algo que não se percebe

com a mesma ênfase nas decisões mineiras. Tal diferença indica não apenas variações interpretativas, mas também distintas concepções sobre o alcance da educação inclusiva, ora circunscrita à efetividade de medidas concretas, ora projetada em um cenário de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil.

Objeto das demandas e efeitos práticos das sentenças

A leitura cruzada dos cinco processos evidencia que, apesar das variações contextuais, o objeto das demandas gira invariavelmente em torno da exigência de recursos humanos e institucionais indispensáveis à efetivação da educação inclusiva. No TJ-MG, processo XXXXX20198130351, a ação civil pública buscava a garantia de professor de apoio individual para aluno com deficiência, sob pena de inviabilizar o pleno acesso às atividades escolares. De forma semelhante, no TJ-RS, processo XXXXX20228210029, a pretensão dirigia-se à disponibilização de monitor, cuja ausência comprometia a permanência do estudante na escola regular. Essas demandas têm em comum a percepção de que a inclusão não se esgota no ato formal de matrícula, mas requer medidas complementares concretas, aptas a viabilizar a participação plena dos educandos. Esse traço revela um deslocamento paradigmático: não se trata apenas de garantir o ingresso, mas de assegurar condições materiais de permanência e aprendizagem, deslocando o debate da universalidade abstrata para a efetividade concreta do direito.

Quando se observam as demandas dirigidas ao TJ-RJ, nota-se um alargamento desse horizonte. No Agravo de Instrumento XXXXX20218190000 (202100230042), o pleito consistia na matrícula de criança de cinco anos, hipossuficiente e portadora de necessidades especiais, em escola privada especializada (“Escola Crescer”), com custeio público. Aqui, o objeto transcende a exigência de apoio individual dentro da rede pública e avança para a discussão sobre a obrigação estatal de custear instituições privadas quando a rede oficial se mostra incapaz de atender adequadamente. Essa inflexão confere uma dimensão mais aguda ao debate, pois obriga o Judiciário a enfrentar a tensão entre o direito subjetivo do aluno e os limites orçamentários da administração pública. Já no processo XXXXX20238190066/202429600102, também no TJ-RJ, a demanda volta-se ao fornecimento de professor

especializado para aluno com transtorno do espectro autista, evocando a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012). O objeto, embora próximo ao mineiro e ao gaúcho, amplia-se na medida em que a legislação específica sobre o autismo confere um estatuto jurídico próprio a esse tipo de demanda, reafirmando a necessidade de políticas individualizadas e personalizadas.

Do ponto de vista dos efeitos práticos das sentenças, verifica-se que a atuação judicial tem produzido impactos relevantes na reorganização da política educacional inclusiva. No caso mineiro de 2019, a sentença procedente determinou a efetiva disponibilização de professor de apoio, reafirmando a vinculação estatal ao cumprimento imediato. No processo gaúcho de 2023, a decisão judicial, ao reconhecer a omissão inconstitucional, não apenas acolheu o pedido, mas produziu um efeito simbólico de maior alcance: sinalizou que a ausência de monitor escolar compromete não apenas um caso individual, mas a própria legitimidade da política educacional do Estado. Esse tipo de decisão, mais estrutural, revela como a judicialização pode transcender a resolução pontual de litígios, tornando-se catalisadora de uma pressão institucional para a reformulação de práticas administrativas.

Nos casos fluminenses, os efeitos práticos foram ainda mais incisivos. No agravo de 2021, a concessão da tutela de urgência obrigou o município de Niterói a custear imediatamente a matrícula em escola privada especializada, reconhecendo que a vulnerabilidade da criança não admitia demora. A decisão, nesse ponto, produziu um efeito paradigmático: transferiu para o poder público a obrigação de suportar financeiramente uma solução privada diante da ineficiência da rede regular. Já no processo envolvendo aluno autista (XXXXXX20238190066/202429600102), o TJ-RJ reforçou a responsabilidade estatal em garantir acompanhamento individualizado, respaldando-se em legislação específica e em tratados internacionais. Em ambos os casos, observa-se que a decisão judicial não se limitou a declarar direitos, mas produziu efeitos materiais imediatos, impondo ao Estado uma atuação concreta que, em tese, deveria ter sido garantida preventivamente pela política pública.

Impactos da judicialização para a consolidação da educação inclusiva

A análise dos cinco processos selecionados demonstra que a judicialização da educação especial, embora marcada por seu caráter reativo diante da omissão estatal, tem desempenhado papel estruturante na consolidação da educação inclusiva no Brasil. Ao impor a efetividade de direitos fundamentais em situações concretas, as decisões dos tribunais não apenas resolvem litígios individuais, mas também reverberam em âmbito coletivo, estabelecendo parâmetros normativos e jurisprudenciais que pressionam o poder público a repensar suas práticas. O TJ-MG, no processo XXXXX20198130351, ao determinar a disponibilização de professor de apoio individual, reforçou o entendimento de que o dever estatal não se limita à universalização formal do ensino, mas envolve a criação de condições pedagógicas diferenciadas para garantir a igualdade material. Esse tipo de decisão, ao mesmo tempo em que atende a um aluno específico, estabelece precedente que tende a ser replicado em outras situações análogas, consolidando a percepção de que a inclusão exige a presença efetiva de recursos humanos especializados.

No TJ-RS, processo XXXXX20228210029, a decisão judicial ganha contornos ainda mais expressivos ao reconhecer a omissão inconstitucional do Estado diante da ausência de monitor escolar. Aqui, o impacto transcende o caso individual e se projeta sobre a própria legitimidade da política educacional, evidenciando que a omissão sistemática do ente público não constitui mera falha administrativa, mas afronta direta ao pacto constitucional de 1988. O reconhecimento judicial de omissão inconstitucional impõe ao Estado não apenas a obrigação de resolver a demanda específica, mas também a necessidade de rever seu aparato normativo e administrativo para evitar futuras condenações. Assim, o efeito da decisão gaúcha pode ser interpretado como estruturante, na medida em que força o ente público a considerar a inclusão educacional como prioridade incontornável de gestão.

Já no TJ-RJ, Agravo de Instrumento XXXXX20218190000 (202100230042), o impacto da judicialização foi duplo. De um lado, garantiu-se imediatamente o direito da criança de cinco anos de idade, hipossuficiente e portadora de necessidades especiais, por meio da matrícula em escola privada especializada, com custeio integral pelo município de

Niterói. De outro lado, a decisão escancarou a insuficiência da rede pública em prover atendimento adequado, transferindo ao Judiciário a tarefa de viabilizar soluções emergenciais. Essa ambivalência reaparece no processo XXXXX20238190066/202429600102, também do TJ-RJ, em que se determinou a disponibilização de professor especializado a estudante autista, com base na Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana). O impacto prático é inegável: o estudante passa a dispor de um recurso pedagógico indispensável, cuja ausência comprometeria sua permanência escolar.

Em perspectiva comparativa, nota-se que o TJ-MG e o TJ-RS priorizam a efetividade da inclusão dentro da rede pública, reforçando o dever de prover monitores e professores de apoio no espaço escolar comum. Já o TJ-RJ tem ampliado o alcance das decisões, reconhecendo não apenas o direito ao acompanhamento especializado, mas também o direito ao custeio de soluções privadas quando a rede oficial se mostra ineficaz. Essa distinção impacta a consolidação da educação inclusiva de maneira diferenciada: enquanto os julgados mineiros e gaúchos tendem a fortalecer a rede pública como locus de inclusão, os fluminenses projetam a inclusão como direito absoluto, independentemente da forma pela qual o Estado irá garanti-la, ainda que isso implique a utilização de recursos externos. Tal diferença revela um tensionamento estrutural: de um lado, a judicialização fortalece a inclusão ao garantir respostas imediatas; de outro, evidencia a incapacidade da política educacional em assegurar, de modo planejado e universal, aquilo que a Constituição já havia prometido.

Assim, os impactos da judicialização podem ser sintetizados em três dimensões interdependentes. Em primeiro lugar, uma dimensão individual, pois assegura direitos específicos a estudantes em situação de vulnerabilidade, modificando diretamente suas trajetórias escolares. Em segundo lugar, uma dimensão coletiva, ao estabelecer precedentes jurisprudenciais que passam a orientar outras demandas semelhantes, criando padrões de interpretação e exigência. Por fim, uma dimensão estrutural, na medida em que pressiona o Estado a repensar suas políticas públicas, seja pela ameaça de condenações sucessivas, seja pela internalização do entendimento judicial como parâmetro de conduta. A consolidação da educação inclusiva no Brasil, portanto, não decorre apenas da ação

normativa ou da vontade política, mas também da intervenção contínua do Poder Judiciário, que se afirma como protagonista na efetividade do direito fundamental à educação das pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

- BALESTERO, G. S. Judicialização da saúde, ativismo judicial e direitos sociais: conflito entre mínimo existencial e reserva do possível. **Cognitionis Scientific Journal**, v. 8, n. 1, p. e586-e586, 2025.
- BARISON, M. S.; COELHO, A. F. C.; RAMIRO, F. M. D. A. S.; ROCHA, M. R. B.; CÂNDIDO, Y. W. Políticas sociais e a judicialização da “questão social”: compreendendo os conceitos para estabelecer conexões. In: **Tudo é Ciência: Congresso Brasileiro de Ciências e Saberes Multidisciplinares**, n. 2, 2023.
- BARROSO FILHO, J. Decisões judiciais no processo de desenvolvimento – contribuições ao debate dos direitos sociais na execução de políticas públicas. **Revista Jurídica Gralha Azul - TJPR**, v. 1, n. 18, 2023.
- BORGES, R. S.; BORGES, M. C. O ensino superior brasileiro pós-Constituição Federal de 1988. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 4, p. 34343-34362, 2021.
- CURY, C. R. J. Os trinta e cinco anos da educação na Constituição de 1988. **Pro-Posições**, v. 34, e20230070, 2023.
- DA SILVA, L. B. L.; LEME, R. S. A efetivação dos direitos reprodutivos e sexuais das mulheres à luz da Constituição Federal de 1988. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, v. 9, n. 18, p. 65-83, 2021.
- DA SILVA, M. A. S. Ativismo, populismo e judicialização da política: a difícil tarefa de compreender o comportamento decisório judicial. **A&C - Revista de Direito Administrativo & Constitucional**, v. 23, n. 93, p. 101-131, 2023.
- DOS SANTOS, B. P.; DA SILVA, S. D.; BRAGA, L. P.; DA SILVA, K. S. B.; SAMPAIO, E. C. S.; DIAS, A. C. A educação pública segundo a Constituição Federal de 1988. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, p. 10-81, 2022.
- FARENZENA, N. Trajetória das diretrizes legais do financiamento da educação básica na Constituinte e nas emendas à Constituição Federal de 1988. **Em Aberto**, v. 35, n. 113, 2022.
- MAREONEZE, A. R.; BÖLTER, S. G. A judicialização como fenômeno das democracias modernas. **Verum: Revista de Iniciação Científica**, v. 3, n. 1, p. 52-68, 2023.
- MENDES, M. R. C. B. Efetividade na judicialização de direitos sociais: o modelo do círculo de conciliação em políticas públicas. **Direito, Desenvolvimento e Impacto das Decisões Judiciais**, p. 225, 2023.
- NOVO, B. N. Direito à educação. **Revista Jurídica Portucalense Law Journal**, v. 7, p. 45-66, 2023.

RABELO, L. N. A falta de eficiência do direito fundamental à educação garantida pela Constituição de 1988. **Revista Processus Multidisciplinar**, v. 2, n. 4, p. 430-441, 2021.

VAZ, P. A. B. A judicialização dos direitos da seguridade social. **Alteridade Editora**, 2021.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR E A (DES) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

José Carlos Xavier¹
Fábio Coelho Pinto²

INTRODUÇÃO

A identidade profissional do professor de Educação Física tem sido objeto de amplas discussões no campo educacional, sobretudo diante dos desafios históricos, sociais e formativos que atravessam essa área do conhecimento. Ao longo do tempo, a Educação Física foi marcada por diferentes concepções — desde o treinamento físico voltado ao preparo militar até a consolidação de um paradigma crítico —, o que influenciou diretamente a forma como a disciplina é compreendida e exercida no ambiente escolar. Nesse contexto, a (des)construção da identidade docente emerge como um processo dinâmico, atravessado por fatores históricos, sociais, culturais e institucionais.

Com base nos aportes teóricos de autores como Ciampa (1984, 1998, 2007), Pimenta (1996), Silva (2004), Woodward (2004), Nóvoa (1991) e Zeichner (1998), este estudo busca compreender como a identidade do professor de Educação Física é construída cotidianamente no contexto escolar, considerando as múltiplas influências que moldam seu fazer pedagógico.

A pesquisa realizada por Xavier (2018), especificamente na rede municipal de ensino de Cametá-PA, revela que, apesar dos avanços teóricos e das diretrizes curriculares que apontam para uma prática crítica e integrada, muitos docentes ainda enfrentam dificuldades para romper com a lógica da esportivização e com a visão reducionista da disciplina.

¹ Mestrado em Ciências da Educação (FICS). Professor (SEMED / Cametá-PA).
CV: <http://lattes.cnpq.br/4110161678975091>

² Doutor em Ciências da Educação (FICS). Professor (SEMED-Cametá-PA).
CV: <http://lattes.cnpq.br/5684033221420587>

Nesse cenário, torna-se urgente discutir as condições concretas de trabalho, a formação inicial e continuada, bem como o papel da gestão escolar e da coordenação pedagógica no fortalecimento de uma identidade docente comprometida com a práxis pedagógica e com a transformação da realidade educacional.

Sendo assim, evidencia-se que o processo de (des)construção identitária, portanto, não se limita ao indivíduo, mas está diretamente relacionado às relações que o professor estabelece com seus pares, com os estudantes e com o contexto no qual atua. Nessa perspectiva, a escola se apresenta como um espaço privilegiado para a ressignificação do lugar da Educação Física e de seus profissionais, desde que favoreça o diálogo, a reflexão e a prática crítica.

DESMISTIFICANDO O CONCEITO DE IDENTIDADE

Na contemporaneidade, torna-se indispensável uma reflexão aprofundada acerca do conceito de identidade, especialmente no que se refere à prática docente. Nesse contexto, os Estudos Culturais têm contribuído significativamente para a ampliação do debate, permitindo que distintas áreas do conhecimento se debrucem sobre a complexa tarefa de compreender a constituição identitária do professor de Educação Física. Para tanto, faz-se necessário, em um primeiro momento, discutir e delimitar o próprio conceito de identidade.

Miles (1999, p. 2) considera que “a identidade, por sua própria natureza, está sempre em questão”, uma vez que se trata de uma construção social e histórica, forjada a partir das experiências e vivências dos sujeitos. A identidade pode ser compreendida como resultado das diferenças, constituindo-se como aquilo que singulariza e particulariza os indivíduos. É justamente essa condição que permite aos sujeitos serem quem são moldados por marcas distintivas oriundas de seu contexto histórico, social e cultural. Assim, a identidade não deve ser entendida como algo fixo ou acabado, mas como um processo contínuo de (re)construção, atravessado pelas interações sociais e pela cultura.

Para Wolton (2000), a identidade pode ser compreendida como uma forma singular de permanência do sujeito em relação a si mesmo, sendo o *self* o núcleo que assegura essa continuidade. Sob essa perspectiva, a identidade pessoal constitui-se como uma dimensão específica e intrínseca de cada indivíduo, refletindo a maneira como ele se percebe e é percebido ao longo do tempo.

Nesse sentido, Wolton (2000, p. 22) afirma que a identidade se configura pela reunião dos “[...] indivíduos de uma comunidade, além de suas desigualdades sociais, cujo partilhar da língua, da história, dos símbolos, dos valores lhe confere o sentimento e o esforço de defender essa comunidade”. Assim, mesmo situada no plano coletivo, a identidade mantém um caráter distintivo, funcionando como um elemento que diferencia os sujeitos entre si, ainda que inseridos em um mesmo contexto social e cultural.

Partindo do exposto, pode-se dizer que se constrói uma identidade à medida que se assume um posicionamento social diante das instituições e dos grupos (DaMatta, 1977). As identidades são, portanto, construídas, desconstruídas e transformadas conforme os valores que circulam no meio social ao qual os sujeitos estão expostos, sendo concebidas não apenas pelas escolhas individuais, mas também pelas determinações sociais que condicionam, em maior ou menor grau, tais escolhas.

É importante destacar que, no processo de (des)construção da identidade, dois elementos assumem papel fundamental: a cultura e a linguagem. São esses elementos que permitem aos indivíduos e grupos sociais atribuírem significados e valores às identidades que constroem. Nessa perspectiva, a linguagem e os símbolos operam como representações simbólicas da realidade, permitindo aos sujeitos interpretar e dar sentido ao mundo que os cerca. Como observa Woodward (2004), a linguagem e os símbolos são formas pelas quais o mundo e seus elementos passam a ser representados.

Com base em Woodward (2004), é possível afirmar que a identidade é construída por meio do uso da linguagem, que, articulada aos símbolos, produz significados e atua em contextos marcados por relações de poder e conflito — voltados tanto à inclusão quanto à exclusão de

sujeitos e grupos. Nessa mesma direção, Silva (2004) argumenta que tanto a identidade quanto as diferenças são produzidas por meio de processos discursivos, sendo, portanto, construções culturais e linguísticas. Assim, tais elementos não devem ser compreendidos como naturais ou a partir de uma concepção essencialista, mas como frutos de práticas simbólicas e históricas.

Nessa perspectiva, amparado nas teorizações de Ferdinand de Saussure, Silva (2004) afirma que a linguagem se constitui como um sistema estruturado pela diferença, uma vez que os signos não possuem significados fixos ou absolutos, mas são definidos em função de suas oposições e contrastes com outros signos. Ou seja, o sentido emerge da relação com o que é diferente.

Ainda segundo Silva (2004), a identidade pode ser compreendida como uma categoria autônoma e, em certa medida, autossuficiente. Isso implica reconhecer que sua única referência é ela própria, ao passo que o “diferente” também se constitui como uma entidade independente, representando aquilo que é o outro — o que escapa à identidade e a define por contraste.

Em uma análise mais aprofundada, Pimenta (1996) concebe a identidade como uma categoria que se traduz em práxis, uma vez que não se trata de algo dado, fixo ou externo ao sujeito. Ao contrário, a identidade é compreendida como uma construção processual e histórica, desenvolvida no interior de contextos sociais, culturais e espaciais específicos.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, destacam-se as contribuições teóricas de Ciampa (1998), que define a identidade como um processo dinâmico e contínuo. Para o autor, a identidade humana caracteriza-se como “[...] metamorfose, ou seja, o processo permanente de formação e transformação do sujeito humano, que se dá dentro das condições materiais e históricas dadas” (CIAMPA, 1998, p. 88).

Nesse sentido, definir identidade é uma tarefa complexa, mas necessária para compreender os processos que orientam os sujeitos em seu fazer, ser e estar. Em decorrência disso, compreende-se identidade como:

[...] processo que articula a subjetividade, ela é metamorfose construtiva do sujeito, localizando-o no mundo, dando-se sempre como relação, tanto sincrônica como diacrônica. Evidentemente, não se trata aqui de metamorfose como processo natural (como a borboleta), mas de processo histórico e social, que se dá fundamentalmente como produção de sentido (Ciampa, 1998, p. 83).

A partir das reflexões de Ciampa (1998) e Pimenta (1996), entende-se que a identidade, no que se refere ao “vir-a-ser-sujeito”, é resultado das ações sociais — ou seja, da práxis social. Essa práxis incorpora uma dialética marcada pelo conflito entre a afirmação da subjetividade e a objetividade. Dessa forma, as transformações humanas e a construção da identidade constituem-se a partir das condições sociais e históricas, assumindo um caráter emancipatório que possibilita a realização da práxis.

Ao refletir sobre a pergunta “quem se é?”, a própria formulação e tentativa de resposta — ainda que incipiente — já permitem a construção de uma ideia acerca do que seja identidade. Pode-se afirmar que essa resposta remete ao conceito de identidade, pois implica reconhecer-se como autor e personagem da própria história. A identidade emerge das trocas sociais, de modo que minha identidade influencia a do outro, assim como a identidade do outro impacta a minha, na medida em que se identificam tanto as diferenças quanto as semelhanças entre os sujeitos. Esse movimento evidencia que a identidade é resultado das relações estabelecidas em contextos sociais, culturais e históricos.

Em consonância com essas considerações, Ciampa (1984) entende que a identidade é uma resposta que se constrói a cada momento, não sendo algo fixo, mas em constante transformação no decorrer da historicidade cultural. Assim, a identidade possui um caráter temporal, configurando-se como um processo diário e contínuo — ou seja, não é algo estático, mas um *estar em processo de ser*. Conforme sintetiza Ciampa (1984, p. 74): “Identidade é movimento, é desenvolvimento concreto. Identidade é metamorfose”. Já em outra reflexão, o autor afirma que “[...] identidade é o reconhecimento de que é o próprio de quem se trata; é aquilo que prova ser uma pessoa determinada, e não outra” (CIAMPA, 2007, p. 137).

A partir dessa definição, depara-se com uma compreensão complexa da identidade, uma vez que ela simultaneamente diferencia e iguala os indivíduos. Essa dualidade pode ser ilustrada pelo uso do nome próprio: desprovido do sobrenome, o nome distingue os membros de uma mesma família; entretanto, quando associado ao sobrenome, passa a identificá-los como pertencentes a um mesmo grupo familiar.

A relevância da perspectiva de Ciampa (1984) para este estudo evidencia-se especialmente no título do capítulo, que aborda a “(des) construção” da identidade do professor de Educação Física. Para o autor, os seres humanos portam múltiplas identidades que se manifestam em diferentes momentos. Nesse sentido, ele esclarece que a identidade humana é “uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto uma” (CIAMPA, 1984, p. 61). Assim, as identidades estão em constante (des) construção ou reinvenção, seja em suas partes, seja em sua totalidade. Esse processo contínuo de reformulação é inerente às identidades e crenças dos sujeitos, sempre orientado pelas práticas socioculturais e históricas que os permeiam

A (DES)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Ao abordar a identidade do professor de Educação Física, é fundamental considerar o percurso histórico trilhado por essa área do conhecimento. Sabe-se que a Educação Física teve seus primórdios vinculados a práticas corporais voltadas, inicialmente, ao preparo militar, passando, posteriormente, por associações com os jogos olímpicos e, em determinados momentos, sendo até mesmo considerada uma disciplina de menor seriedade. Somente com a consolidação do paradigma crítico passou a ser reconhecida como um campo científico relevante, especialmente no que diz respeito ao cuidado com o corpo e à promoção da saúde.

As concepções iniciais que orientaram a prática da Educação Física — centradas no treinamento físico, no preparo para o combate e na esportivização — desconsideravam as dinâmicas sociais nas quais a disciplina estava inserida. Embora essas abordagens possam parecer superadas, observam-se ainda, na atualidade, práticas docentes fortemente marcadas

por esse legado reducionista, como demonstrado na dissertação de Xavier (2018). Tais práticas restringem a compreensão dos estudantes sobre a amplitude da Educação Física enquanto ciência do corpo, da linguagem e da práxis.

Na referida dissertação, intitulada *A (des)construção da identidade do professor de Educação Física diante dos desafios na rede pública municipal de Cametá-PA*, os docentes relataram inúmeros obstáculos à construção de sua identidade profissional a partir da prática pedagógica escolar. Observou-se que, para a maioria dos alunos, a disciplina permanece associada a uma área de menor importância, sem reprovação, e com ênfase quase exclusiva na dimensão esportiva.

Os cinco professores entrevistados indicaram dificuldades em ministrar aulas de natureza teórica e conceitual, especialmente aquelas voltadas à compreensão das múltiplas linguagens corporais, à alimentação saudável e a temas relacionados à saúde. A preferência dos estudantes por atividades físicas na quadra poliesportiva limita a diversificação das abordagens pedagógicas. Para Passos (2007), tal cenário decorre, em grande medida, de uma formação inicial deficiente, que reflete a pluralidade de concepções existentes na Educação Física acadêmica.

Zeichner (1998) defende a superação da dicotomia entre docência e pesquisa, destacando que os saberes produzidos pelos professores no contexto escolar devem ser reconhecidos como legítimos e válidos. No entanto, as universidades muitas vezes relegam esses conhecimentos ao campo da prática, sem considerá-los como produção efetiva de conhecimento científico.

Outro desafio para a consolidação de práticas pedagógicas críticas reside na ausência de políticas estruturadas de formação continuada. Xavier (2018) evidenciou que, na rede municipal de ensino de Cametá, não há oferta institucional de formação específica para os professores de Educação Física, o que os obriga a buscar, por iniciativa própria, qualificação por meio de programas de pós-graduação ou cursos de extensão.

Apesar dessas limitações, a pesquisa identificou docentes que, de forma autônoma, buscam aprimorar suas práticas pedagógicas, com o objetivo de ofertar um ensino de qualidade. Contudo, observações

realizadas por Xavier (2018) revelaram que alguns desses professores, embora assumam um discurso alinhado ao paradigma crítico, acabam reproduzindo, na prática, uma visão esportivizada e limitada da disciplina.

O autor destaca a contradição entre o discurso e a prática de cinco docentes da rede municipal: embora afirmem ter vivenciado uma formação que articulou teoria e prática, suas aulas são majoritariamente centradas em atividades práticas na quadra. Essa lacuna indica que a articulação entre teoria e prática não pode ser tratada como mero enunciado retórico, mas como elemento essencial da práxis pedagógica.

Xavier (2018) argumenta que a dificuldade em articular teoria e prática decorre, muitas vezes, da fragilidade conceitual acerca das múltiplas dimensões da Educação Física — o que pode estar relacionado ao contexto histórico da formação desses profissionais. O autor destaca, ainda, que muitos professores compreendem “teoria” apenas como um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, o que revela uma visão restrita do conceito.

Conforme Rosa e Macedo (2008), teoria é:

[...] o nome dado ao sistema organizado de ideias e conceitos que explicam um conjunto de fenômenos (ou leis) que podem ser testados por meio de experiências reprodutíveis. [...] é o maior grau de comprovação que uma hipótese pode alcançar, sendo considerada o conhecimento atual mais seguro sobre o tema que trata.

A partir dessa definição, compreende-se que a teoria vai além dos conteúdos programáticos: refere-se a um conjunto articulado de conceitos e ideias capazes de explicar fenômenos e orientar a prática. Assim, os conteúdos são apenas uma expressão parcial de uma teoria, não a sua totalidade.

Nessa perspectiva, é imprescindível que o professor esteja em constante processo de formação, revisitando e reelaborando teorias e conceitos à luz da realidade na qual os sujeitos estão inseridos. Essa postura reflexiva é condição necessária para a superação das concepções distorcidas que ainda permeiam o campo da Educação Física escolar.

A (des)construção da identidade do professor de Educação Física, portanto, é resultado das relações estabelecidas com os pares, com os estudantes e com os demais sujeitos do processo educativo. Tal iden-

tidade não se constitui apenas pela trajetória individual, mas é forjada no enfrentamento das condições concretas de trabalho e na busca por reconhecimento profissional.

Essa identidade docente, em constante construção, demanda um posicionamento crítico diante das formas historicamente instituídas de compreender e praticar a Educação Física na escola. Como evidenciado pelo professor PFED2 (Xavier, 2018), muitas vezes a disciplina é percebida apenas como um complemento da carga horária ou, em casos extremos, como um “cabide de empregos”, preenchido por profissionais com formação precária e sem compreensão ampliada da área como prática social.

Superar essa concepção exige integrar efetivamente teoria e prática no cotidiano escolar, promovendo uma abordagem crítica que vá além da esportivização — aspecto ainda predominante na Educação Física escolar e que contribui para a percepção do professor como “treinador”, e não como educador.

Reforça-se, assim, o argumento central deste estudo: a Educação Física não se resume à execução de atividades físicas e esportivas, mas deve ser compreendida e desenvolvida como uma prática social, com caráter pedagógico, ético e político. É papel dos professores problematizar essa dimensão em sua atuação cotidiana.

A partir de uma postura crítica e fundamentada, acredita-se ser possível superar tanto a visão reducionista da Educação Física quanto os estigmas historicamente atribuídos a seus profissionais por agentes de outras áreas. Para isso, é necessário que a escola se configure como espaço de diálogo, escuta e formação continuada, possibilitando que os docentes reflitam sobre suas práticas e se reorientem diante das demandas de seus alunos (Nóvoa, 1991).

Reconhece-se, ainda, a responsabilidade da gestão escolar e da coordenação pedagógica na criação de condições para o desenvolvimento docente. Cabe à gestão assegurar recursos materiais e humanos adequados ao trabalho pedagógico; ao coordenador, fomentar espaços formativos que estimulem a socialização de experiências e promovam a aproximação entre teoria e prática, fortalecendo a identidade profissional dos professores.

Conclui-se que a escola ocupa lugar central no processo de (des)construção da identidade docente, na medida em que constitui o espaço onde o professor transforma em prática seus saberes, desenvolve competências e reinventa formas de atuação. Contudo, para que esse processo se efetive, é imprescindível que os profissionais da Educação Física estejam dispostos a romper com a tradição conservadora e a construir novas identidades, comprometidas com uma prática pedagógica crítica, emancipadora e socialmente referenciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A (des)construção da identidade do professor de Educação Física configura-se como um processo contínuo, dinâmico e profundamente vinculado às experiências individuais, às práticas pedagógicas e às condições sociais, culturais e institucionais nas quais esses profissionais estão inseridos. Longe de constituir uma categoria fixa ou estática, a identidade revela-se como um movimento constante de formação e transformação, influenciado por múltiplos fatores que se entrelaçam no cotidiano escolar.

Ao longo deste estudo, evidenciou-se que, apesar dos avanços teóricos e das discussões que consolidam a Educação Física como prática social e campo de saber, ainda persistem concepções reducionistas e tradicionais que restringem a atuação docente à mera reprodução de atividades esportivas. Essa visão limita o potencial pedagógico da disciplina, reforça estigmas históricos e inviabiliza a consolidação de uma identidade docente crítica e reflexiva.

Entretanto, como apontado por Xavier (2018), existem experiências individuais e coletivas que sinalizam a possibilidade de ressignificação tanto da prática pedagógica quanto da própria identidade profissional. Para que tal movimento se intensifique, é imprescindível que a escola assuma seu papel como espaço formativo, promovendo momentos de diálogo, formação continuada e valorização do trabalho docente. A gestão escolar e a coordenação pedagógica exercem papel fundamental nesse processo, uma vez que podem criar condições concretas para que os professores reflitam sobre suas práticas e atribuam sentidos mais amplos à sua atuação profissional.

Conclui-se, portanto, que a superação das concepções distorcidas acerca da Educação Física demanda uma articulação efetiva entre teoria e prática, a valorização do conhecimento produzido no espaço escolar e o compromisso político-pedagógico dos professores com a transformação da realidade educacional. A construção de uma nova identidade para o professor de Educação Física requer, sobretudo, uma postura crítica e engajada, orientada por uma perspectiva emancipadora de educação.

REFERÊNCIAS

CIAMPA, Antônio da Costa. **A história de Severino e a história da severinidade**: uma metáfora da identidade. 9ª reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CIAMPA, Antônio da Costa. **Identidade humana como metamorfose**: a questão da família e do trabalho e a crise de sentido no mundo moderno. *Interações*, V. 3, n. 6, p. 87-101, 1998.

CIAMPA, Antônio da Costa. *Identidade*. In: W. Codo & S. T. M. Lane (Orgs.). **Psicologia social**: o homem em movimento (p.58-75), São Paulo: Brasiliense, 1984.

DAMATTA, Roberto. *O que faz o brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

MILES, R. Introduction. In: Miles, R (ed.). **Constructing identities in Late Antiquity**. London: Routledge, 1999.

NÓVOA, A. **Professor se forma na escola**. Nova Escola, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Fac. Educ.** [online]. 1996, vol.22, n.2, pp.72-89. ISSN 0102-2555.

ROSA, Paulo Cezar; MACEDO, Roberto Gondo. A Aplicabilidade do Método Científico e das Hipóteses na Ciência da Informação: Uma Contribuição para a Construção Científica do Conhecimento Comunicacional. In: XVIII Encontro de Informação em Ciências da Comunicação, 2008, Natal RN. **Anais do Intercom 2008/Endocom**. São Paulo: Intercom, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2004.

WOLTON, Dominique. **Internet, e depois?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

WOODWARD, Katharine. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 7-72.

XAVIER, José Carlos Pantoja. **A (des)construção da identidade do professor de educação física diante dos desafios na rede pública municipal de Cametá-PA**. 2018. Dissertação

(Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade Interamericana de Ciências Sociais, Paraguay, 2018.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor - pesquisador e pesquisador acadêmico. In. GERALDI, Corinta Maria Grisolia Geraldi, FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a) Pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998. (Coleção Leituras do Brasil).

O MUNDO DO TRABALHO E A FORMAÇÃO DO ALUNO DETENTO DO REGIME SEMIABERTO: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE O CENTRO DE PROGRESSÃO PENITENCIÁRIA E A ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL (ETEC) NO MUNICÍPIO DE PORTO FELIZ (SP)

Walter Castelucci Neto¹

Fernando Silveira Melo Plentz Miranda²

INTRODUÇÃO

As transformações recentes no mundo do trabalho, marcadas pela flexibilização, precarização e avanço tecnológico, têm impactado de forma significativa distintos segmentos sociais, atingindo de maneira ainda mais intensa aqueles historicamente marginalizados, como a população carcerária. No contexto brasileiro, a realidade dos detentos em regime semiaberto, especialmente dos alunos da Escola Técnica Estadual (Etec) de Porto Feliz, revela a complexa intersecção entre trabalho, educação e reintegração social. Essa articulação, longe de ser neutra, reflete interesses econômicos e políticos que moldam tanto a oferta de qualificação profissional quanto as perspectivas de inclusão pós-cárcere.

Sob a perspectiva crítica, compreende-se que a relação entre educação e trabalho no sistema prisional está inserida na lógica mais ampla da divisão social do trabalho, que historicamente destina à classe trabalhadora e, em especial, aos sujeitos privados de liberdade formações voltadas predominantemente para funções manuais e de menor prestígio social. Nesse cenário, o acesso à educação profissional nas prisões, ainda que reconhecido como direito humano fundamental, encontra-se permeado por contradições, de um lado, a promessa de mobilidade social, de outro, a adaptação às condições precárias do mercado.

¹ Doutorando em Educação (UNISO). Professor (CPS). CV: <http://lattes.cnpq.br/2298833567489332>

² Doutor em Educação (UNISO). Professor (UNISO). Advogado (OAB/SP 222.109) e Administrador (CRA/RS 18.797). CV: <http://lattes.cnpq.br/8957212235067504>

Este escrito tem como objetivo identificar as mudanças em curso no mundo do trabalho e analisar seus impactos no processo formativo dos alunos detentos da Etec de Porto Feliz. Ao abordar essa temática, busca-se compreender como as práticas educativas voltadas para esse público se articulam (ou não) a políticas efetivas de reintegração social, considerando as tensões entre a formação para o exercício da cidadania e a adequação às exigências imediatas do capital.

A REINTEGRAÇÃO PELO TRABALHO E PELO ESTUDO

O sistema carcerário no Brasil é algo extremamente complexo e tem inúmeros fatores que divergem principalmente em relação ao regime de cumprimento da pena, este capítulo procura focar no regime semiaberto, que é o caso do Centro de Progressão Penitenciária (CPP) de Porto Feliz. Ao falar sobre trabalho e educação dentro do sistema carcerário como um todo, Oliveira e Moraes (2017) enfatizam que o trabalho é crucial para o desenvolvimento pessoal, autoestima e habilidades, além de fornecer sustento, enquanto a educação pode melhorar consideravelmente a qualidade de vida dos prisioneiros, permitindo a aquisição de novos conhecimentos e promovendo mudanças positivas.

Os autores ainda concluem “os resultados do estudo apontam que o trabalho pode auxiliar na ressocialização do preso, porém há necessidade de se oferecer trabalhos que possam qualificá-lo e prepará-lo para enfrentamentos fora das unidades prisionais” (Oliveira; Moraes, 2017, p. 119).

Dentro deste contexto, cabe a pergunta, será que os trabalhos realizados pelos alunos detentos é pensado de forma a oferecer oportunidades para que ao deixarem o cárcere eles tenham novas possibilidades em suas vidas? Essa é uma pergunta muito complexa, pois a realidade de cada indivíduo é muito particular, e depende de outros tantos fatores, como oportunidades de trabalho e continuidade das ações educacionais fora dos presídios.

Nessa perspectiva, Pereira e Costa (2013) afirmam que o trabalho no sistema penal é concebido como um método de adaptação, que tem como objetivo transformar o indivíduo rebelde, transgressor e impulsivo em uma peça funcional da engrenagem social capitalista, que executa suas funções de forma consistente.

Continuam os autores “há uma intensa fabricação de indivíduos-máquinas, mas também de proletários. Se o indivíduo possui apenas sua força

de trabalho como bem, somente poderá sobreviver dela, pelo exercício de uma profissão, ou do produto do trabalho alheio” (Pereira; Costa, 2013, p. 35). E, ainda identificam o impacto e o sentido da qualificação profissional no processo de reintegração social. Ainda apontam o desenvolvimento de atividades profissionais e educacionais relacionadas às demandas e realidades locais na busca por condições propícias ao retorno do convívio social.

Muitas vezes o trabalho penal junto ao estudo acaba se tornando apenas meras ferramentas de controle sobre os indivíduos e até mesmo formas de entretenimento, ocupando a mente de quem tem muito tempo ocioso, deixando de lado a ideia principal da ressocialização, por isso a importância de se pensar nessas políticas.

Em relação a reintegração social proposta pelo estudo é importante destacar alguns aspectos que estão relacionados a rotina de estudos na vida dos detentos, seja dentro ou fora dos presídios.

Quando falam sobre reintegração social em nosso contexto econômico, Pereira e Costa (2013) afirmam que o cenário econômico não oferece opções ou alternativas para homens e mulheres, mas as condições são ainda mais desafiadoras para as mulheres. Portanto, é fundamental examinar o caminho que estamos seguindo no processo de reintegração social no sistema penal.

Consequentemente as dificuldades para os egressos do sistema prisional são ainda mais evidentes até mesmo em situações cotidianas conforme afirmam os autores “no processo de decisão como: candidatar-se a um emprego ou escolher local para viver, tende a perceber os reflexos do cárcere na sua vida.” Mas ainda conforme analisam os autores “instaura-se o dilema entre estabelecer retorno social no contexto social econômico tão contraditório” (Pereira; Costa, 2013, p. 222). Suas pesquisas apontam a urgência do estabelecimento de articulação das políticas públicas e efetivação da política de reintegração social.

Pelo mesmo viés, Novo (2017) propõe que a educação é um meio promissor para a reintegração social de pessoas que cumprem pena de prisão, mas, acima de tudo, é um direito humano universal que deve ser garantido a todos, independentemente de sua situação. Além disso, a educação pode aprimorar o exercício de outros direitos, como trabalho, saúde e participação cidadã. Portanto, expandir os serviços educacionais

para grupos historicamente marginalizados, como os indivíduos privados de liberdade, é fundamental na luta pela defesa dos direitos humanos e sua universalidade.

São diversos os fatores que influenciam na reintegração social, mas certamente a preservação dos direitos humanos junto ao oferecimento de melhores oportunidades de educação podem fazer toda a diferença na vida de quem está sendo reinserido na sociedade. Mas esses não são os únicos fatores, é importante também entender o contexto social de poucas possibilidades de emprego principalmente para essas pessoas.

Por outra vertente Gandolfi et al. (2012) sugerem que o aumento da escolaridade e da qualificação da mão de obra não garante uma inserção em melhores empregos. Em vez disso, a absorção de trabalhadores tende a ocorrer por meio do crescimento da economia informal, com ênfase no trabalho. Essa hipótese é especialmente relevante para a absorção de egressos do sistema prisional.

Hoje é cada vez maior o número de pessoas que acabam buscando por ocupações informais principalmente pois não conseguem arrumar empregos, ser qualificado já não é mais garantia. Em seus estudos os autores afirmam ainda que há uma direção oposta àquela prevista por aqueles que apontam a falta de qualificação como o principal problema do mercado de trabalho. Isso ocorre porque a natureza das ocupações precárias criadas não exige maior qualificação, o que torna incompatível o argumento de que a falta de qualificação é o maior problema do mercado de trabalho.

Sob essa ótica Pereira e Costa, completam “esta massa de trabalhadores precarizados vivencia o emprego temporário, trabalho informal ou mesmo o desemprego estrutural” (Pereira; Costa, 2013, p. 220).

A busca por qualificação profissional por parte dos detentos, nos remete a trabalho, onde nos apoiaremos em Saviani para entender quais as relações presentes entre trabalho e educação, uma vez que os cursos técnicos são a principal porta de entrada para o mercado de trabalho, seja ele intelectual ou manual, mesmo que esse último cada vez mais tenha sido desvalorizado e o modo como os dois tipos de trabalho são tratados pela escola são diferentes, segundo Saviani (2007), por um lado, havia uma educação que se realizava concomitantemente ao processo de trabalho manual. Por outro lado, surgiu uma educação de tipo escolar voltada para a educação do trabalho intelectual.

É importante contextualizar que a temática do trabalho surgiu com a recente vinda do presídio para a cidade de Porto Feliz, SP, bem como com o notório e repentino desenvolvimento econômico da cidade relacionado com a chegada de diversas empresas multinacionais nos últimos anos e como esses fatores tem fomentado um crescimento na busca por educação técnica, profissionalizante e de nível superior no município, o que nos faz refletir sobre o quanto a educação está atrelada a questões econômicas e políticas.

Infelizmente, tais profissões estão muito distantes da realidade de um ex-detento, que encontra na educação, seja no ensino básico, profissionalizante ou superior, uma esperança de recolocação dentro da sociedade, onde já está estigmatizado, e por isso, as expectativas por parte desses alunos detentos é muito diferente dos demais, estão buscando não só mobilidade, mas sim uma oportunidade de corrigir uma trajetória que certamente já seria muito difícil, tendo em vista o modelo no qual nossa educação está pautada e por si só já divide as pessoas em classes de acordo com suas condições financeiras ou sociais.

O desempenho acadêmico para o aluno regular ajuda a trilhar seu destino após deixar o ambiente escolar, fator que para o egresso do sistema prisional muitas vezes não é levado em consideração, forçando o mesmo a encarar qualquer tipo de trabalho que lhe seja oferecido, o trabalho precário é muitas vezes a única opção, se expondo a trabalhos capazes de adoecer ou matar, onde os riscos são completamente ignorados.

A realidade da educação para quem vem do sistema prisional não é diferente da educação destinada as classes dominadas, as quais vem sendo preparadas pela escola para servir aos interesses das classes dominantes, as quais são detentoras dos meios de produção e que tem privilégios no quesito educação. A escola das classes dominadas prepara para o trabalho, mais especificamente para o trabalho manual, ou um trabalho considerado menos importante, mas não prepara para a ascensão profissional.

Diante de tantas dificuldades, Gandolfi et al. (2012, p. 6) argumenta que “as oportunidades de trabalho emergem como um fator de grande relevância para evitar a reincidência, posto que possibilita ao ex-detento meios para gerar renda própria e, por conseguinte, sua sobrevivência.

Os autores supracitados também destacam iniciativas que objetivam a inclusão por meio do trabalho, um dos projetos que podem colaborar

para a reintegração social dos apenados é a realização de estudos sobre como tornar a força de trabalho dos mesmos atraente para empresas privadas, sem submetê-los a mecanismos de pressão. O objetivo é evitar que a utilização de sua força de trabalho seja vista como um sobrepreço a pagar pela pena já cumprida. Sugerem que o processo de reintegração social de apenados inclua, em primeiro lugar, a oferta de formação continuada e de qualidade para que adquiram ou aprimorem habilidades profissionais. Em segundo lugar, é importante que se antecipem as relações com o mercado de trabalho, ainda durante o cumprimento da pena, para que o Estado atue como mediador entre as partes.

Parcerias entre o setor público e o privado no sentido de oferecer qualificação, emprego e renda são fundamentais para que projetos como estes tenham sucesso e possam oferecer melhores chances de reintegração para os egressos do sistema prisional.

Ao discorrer sobre o papel da escola no cárcere, Julião enfatiza que não existe unanimidade, pois “[...] a grande maioria a reconhece como um espaço importante para “passar o tempo, ‘ocupar a mente’ dos internos e possibilitar alguns benefícios, principalmente a remição” (Julião, 2010, p. 56). Em seus estudos o autor notou baixa relação com o auxílio na reintegração social, o que afasta muitos detentos da escola, pois não enxergam nela potencialidades na sua vida futura, principalmente extramuros.

Por outra vertente Alves e Fidalgo (2021) ao discorrerem sobre detentas que passaram por condições semelhantes, defendem a ideia de que as mulheres em cumprimento de pena associaram principalmente o estudo às suas perspectivas de futuro, elas fizeram referência ao acesso aos conhecimentos e as possíveis melhorias nas condições de vida, no pós-cárcere.

Como efeito dessas práticas os autores concluem que é importante ampliar e aprimorar as práticas formativas para as mulheres em privação de liberdade, oferecendo vagas para estudos que permitam que todas as mulheres que ainda não concluíram a educação básica possam fazê-lo, além de acesso ao ensino superior para aquelas que já concluíram. Além disso, é necessário ampliar a oferta de cursos de formação profissional, tanto em número de cursistas quanto na diversidade de cursos disponíveis.

Apesar das contradições entre os efeitos das práticas de formação das pessoas em privação de liberdade é importante que essa temática ganhe

projeção, para que cada vez mais as pessoas ganhem consciência em relação a importância da discussão desse assunto tão delicado.

Julião (2010) sustenta que não é suficiente apenas criar novas escolas, especialmente as voltadas para o ensino profissional, para resolver o problema da educação de jovens e adultos privados de liberdade. É preciso adotar uma concepção educacional que valorize o desenvolvimento de competências e potencialidades, favoreça a mobilidade social dos detentos e os ajude a lidar com os obstáculos encontrados na relação social. O autor conclui que há a necessidade de se investir na criação de uma escola para os sistemas de privação de liberdade com uma política de educação que privilegie, a qualquer custo, a busca pela formação de um cidadão consciente da sua realidade social. A busca pela formação desse cidadão é certamente a forma mais adequada de se pensar em um processo efetivo de reintegração, uma vez que ele seja capaz de preparar o aluno detento para nova realidade fora da prisão.

IMPACTOS DAS MUDANÇAS NO PROCESSO FORMATIVO

Ao comparar os planos de curso da escola técnica com as políticas educacionais voltadas para educação de detentos, notadamente na ETEC Porto Feliz, nota-se similaridade entre as propostas pedagógicas, que também objetivam trabalhar com base nas competências e habilidades, com uma proposta de incentivar o empreendedorismo como alternativa para o desemprego.

Ao discorrer sobre o papel da Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel (FUNAP), órgão do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Administração Penitenciária, responsável pela reeducação de detentos, em assumir a educação para o trabalho nas unidades prisionais, Silva Júnior e Alaniz (2020) esclarecem de acordo com a FUNAP criou o Programa de Educação para o Trabalho e Cidadania (PET) com o objetivo de qualificar o indivíduo preso, e posteriormente estabeleceu parcerias com diversas entidades educacionais, como SENAC, SENAI e ETECs, para terceirização das ações educativas dos detentos.

Neste sentido é possível notar que a busca por parceria entre as instituições que tem foco na educação para o trabalho são uma forma de facilitar esse processo, mas isso não significa que essa alternativa seja suficiente, os

autores também afirmam que o conceito de empreendedorismo presente no PPC busca adaptar o trabalhador desempregado ou que aceita trabalhos precários a se aventurar no universo da informalidade, sem garantias sociais, em atividades laborais rejeitadas pela maioria dos trabalhadores.

Nessa perspectiva Graciano e Haddad (2015) acrescentam que para poder trabalhar em um emprego formal é exigido uma espécie de atestado de bons antecedentes, que no caso dos egressos do sistema prisional leva anos para ser alcançado, uma vez que são uma população historicamente estigmatizada.

Os autores acima citados ainda afirmam que os cursos profissionalizantes ofertados não estão baseados em pesquisas sobre as necessidades presentes ou futuras do mercado de trabalho e, por outro lado, os cursos ofertados pela Etec oferecem uma qualificação que pode superar as expectativas do mercado de trabalho que se encontra no horizonte próximo aos dos ex-detentos.

Silva Júnior e Alaniz (2020), todos compreendem que o conceito de “empreender” utilizado no PPC do PET refere-se à capacidade de modificar o ambiente dentro do mundo do capital, e remete à responsabilização do indivíduo por seu sucesso produtivo, ampliação de postos de trabalho e eventual fracasso. Essa perspectiva não está relacionada ao empreendedorismo social, mas sim à aceitação e adaptação ao mundo precarizado do trabalho, caracterizado pela exploração da força de trabalho simples e informal presente no sistema prisional.

Nessa perspectiva Oliveira e Moraes (2017) falam sobre os problemas causados pela baixa de oferta de trabalho e à falta de qualificação profissional dentro das unidades prisionais, onde fatores como ociosidade e superlotação levam a tensões entre os detentos que na maioria das vezes resultam em conflitos que acabam resultando na não progressão de regime. Também é notado o fato de que os trabalhos ofertados, grande parte das vezes é de baixíssima complexidade, o que não contribui para profissionalização do detento.

Silva Júnior e Alaniz (2020) afirmam que o PET busca promover a aceitação e adaptação ao trabalho precário, enquanto sustenta-se na ideia de empreendedorismo como reconhecimento da dificuldade de reinserção dos indivíduos privados de liberdade no mercado formal de trabalho. Esse

desafio é agravado pelo estigma social e pela baixa qualificação da força de trabalho desses indivíduos.

A precarização do trabalho não é uma exclusividade dos egressos do sistema prisional, mas é sentida por eles de maneira bastante acentuada, uma vez que o estigma social por eles carregado acaba empurrando essas pessoas para as margens da sociedade.

Além disso Oliveira e Moraes (2017) esclarecem que as atividades como leitura, educação e trabalho ofertadas dentro do cárcere tem um caráter que podemos chamar de recreativo, uma vez que buscam segundo os autores, para tirá-los do ócio, além de ocupar o tempo, instrumentalizam-nos para um retorno menos desigual à sociedade.

Por outra vertente Silva Júnior e Alaniz (2020) evidenciam que a concepção de trabalho, que direciona a atuação dos educadores monitores e gestores do PET, foi extraída e restringe-se à lógica do mercado de trabalho e não se relaciona ao trabalho como meio de desenvolvimento humano e com potencial educativo.

Os autores ainda concluem que o sistema penitenciário de São Paulo, por meio do PET, intensifica o trabalho precário e oferece uma qualificação profissional de baixo valor agregado, incapaz de efetivamente formar os detentos. Ao invés disso, a formação busca adaptá-los à sociedade excludente do capital e ao estigma social associado à privação de liberdade. O conceito de empreendedorismo presente no programa indica o reconhecimento da impossibilidade de inserção produtiva dos detentos, preparando-os para a segregação social. O PET, nessa perspectiva, desconsidera a sociedade como um todo e ignora a condição subordinada e marginalizada dos indivíduos privados de liberdade na sociedade capitalista.

A escola não tem apenas uma única função definida, quando recebemos em uma escola técnica um aluno proveniente do sistema prisional, este tem por trás de suas expectativas, esperanças de conseguir através da qualificação profissional, acender novos patamares quando deixar a prisão.

Promover a inclusão de ex-detentos é um fator muito mais complexo, pois eles estão as margens da sociedade, e grande parte das instituições relutaria em aceitá-los como parte de seu quadro de funcionários, restando a eles apenas subempregos, dos quais na maioria das vezes não seria necessário qualquer tipo de qualificação específica.

Ao falarem sobre a oferta de ensino profissionalizante nas unidades prisionais, Penna, Bello e Rodrigues (2021) destacam que de acordo com informações obtidas no site da Funap, é de responsabilidade dessa instituição planejar, desenvolver e avaliar, no âmbito estadual, programas sociais nas áreas da assistência jurídica, da educação, da cultura, da capacitação profissional e do trabalho para as pessoas que se encontrem privadas de liberdade.

Vale ressaltar que a Etec de Porto Feliz ofereceu em 2019 dois cursos de capacitação dentro do CPP, em uma parceria entre a instituição e o Centro Paula Souza, foram ofertados os cursos de horta e cozinha, cursos de curta duração e que atendem uma demanda por profissões que estão mais próximas da realidade dos detentos (SAP, 2019).

Diante desse cenário, é necessário repensar as práticas educativas, novas realidades fazem surgir outras possibilidades para universalização da educação no sistema prisional, Arruda e Dal Molin (2013) ressaltam a iniciativa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná que através da diretoria de EaD instituiu o Projeto Piloto de educação a distância para o sistema prisional, (e-Sipris), com o auxílio de órgãos parceiros dos governos estadual e federal. O projeto consiste em oferecer cursos técnicos EaD de nível médio para alunos detentos, caso similar ao da Etec de Porto Feliz, sendo até mesmo uma alternativa para o momento de pandemia, onde os alunos foram obrigados a migrar para um sistema precário, onde passaram a estudar por correspondência, uma vez que não lhes foi autorizado o uso de tecnologias para prosseguir com as aulas on-line (Arruda; Dal Molin, 2013, p. 237).

Ainda segundo os autores, o projeto está preocupando-se também com a formação dos agentes prisionais que atuarão como tutores presenciais e com a formação de profissionais e acadêmicos que atuarão como tutores online. Esta prática permite uma formação mais acessível e universalizada. Além disso existe uma preocupação com os professores, “o corpo docente também será capacitado bem como o professores-autores que elaborarão material didático especialmente voltado a este público-alvo, tendo em vista normas de segurança que devem obedecer” (Arruda; Dal Molin, 2013, p. 238).

Os autores concluem que a educação a distância é uma importante aliada na oferta de conhecimento e capacitação para os detentos, permitindo que eles possam ocupar suas mentes e intelecto para a produção de novos conhecimentos. Segundo os autores, é fundamental que as situações de

aprendizagem sejam elaboradas de forma a ocupar um tempo significativo do sentenciado, a fim de que ele se sinta comprometido com o curso e sua atuação profissional futura. Além disso, a educação a distância é valorizada pela sua capacidade de atingir um maior número de beneficiados, incluindo aqueles que não teriam oportunidades de profissionalização sem essa modalidade de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidencia que as mudanças no mundo do trabalho, caracterizadas pela intensificação da informalidade, terceirização e uberização, repercutem de forma direta no processo formativo dos alunos detentos, impondo desafios adicionais à sua reintegração social. Embora as iniciativas de qualificação profissional promovidas pela Etec de Porto Feliz e por programas como o PET representem avanços em relação ao acesso à educação, persistem limitações estruturais e conceituais que restringem seu potencial emancipador.

Constata-se que, em grande medida, a formação oferecida aos detentos ainda está subordinada à lógica de adaptação ao mercado precarizado, reforçando a responsabilização individual e desconsiderando as barreiras sociais e econômicas que dificultam a inserção produtiva desse grupo. Tal constatação remete à crítica de Saviani sobre a função social da escola na reprodução da divisão de classes e à análise de Antunes sobre a nova morfologia do trabalho, na qual a qualificação não garante necessariamente inclusão digna.

Assim, torna-se imprescindível repensar as políticas educacionais voltadas à população carcerária, ampliando a oferta de cursos de maior complexidade, articulados a projetos políticos pedagógicos que valorizem a formação integral e a cidadania. Mais do que preparar para a execução de tarefas técnicas, a educação nas prisões deve possibilitar o desenvolvimento crítico e a construção de trajetórias de vida que transcendam o estigma social, fortalecendo a luta por condições reais de igualdade e justiça social.

REFERÊNCIAS

ALVES, Yara Elizabeth; FIDALGO, Fernando Selmar Rocha. Os efeitos das práticas formativas das mulheres em privação de liberdade. **Revista Eletrônica de Educação**, p. 1–20, 2021.

ARRUDA, Agnes Marion Mazer; DAL MOLIN, Beatriz Helena. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: em novos horizontes para o sistema prisional. **Revista Travessias**, v. 7, n. 1, p. 232–240, 2013.

GANDOLFI, Peterson Elizandro et al. O Egresso do sistema prisional: educação escolar, emprego e inclusão social. **Revista Direito e Justiça**, v. 11, n. 17, p. 145–162, 2012.

GRACIANO, Mariangela; HADDAD, Sérgio. O Direito Humano à educação de pessoas jovens e adultas presas. **Conjectura: Filosofia e Educação**, v. 20, p. 39–66, 2015.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. O impacto da educação e do trabalho como programas de reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 529–543, 2010.

NOVO, Benigno Núñez. A educação prisional no Brasil. **Revista Jurídica Portucalense**, [S. l.], n. 22, p. 166–181, 2017.

OLIVEIRA, Elisande de Lourdes Quintino de; MORAES, Francisca Cândida Candeias de. A contribuição do trabalho, da educação e da leitura para a ressocialização da pessoa em privação de liberdade. **Revista Internacional de Debates da Administração & Públicas - RIDAP**, v. 2, n. 1, p. 106–121, 2017.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira; BELLO, Isabel Melero; RODRIGUES, Ana Carolina Colacioppo. Educação em espaços de privação de liberdade no estado de São Paulo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 15, p. 1–20, 2021.

PEREIRA, Diana Vanessa; COSTA, Frederico Jorge Ferreira. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO SISTEMA PENITENCIÁRIO: caminho para reintegração social? **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 1, p. 211–227, 2013.

SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA – SAP. **Reeducandos da Capital e Grande SP são capacitados em cursos oferecidos pelo Centro Paula Souza**. São Paulo: SAP, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34 p. 152–165, 2007.

SILVA JÚNIOR, João Ferreira; ALANIZ, Erika Porceli. A educação para o trabalho nos sistemas prisionais paulistas. **Reflexão e Ação**, v. 28, n. 2, p. 276–292, 2020.

PRODUÇÃO DE VÍDEO EDUCATIVO SOBRE DOENÇA RENAL CRÔNICA COMO ESTRATÉGIA DE LETRAMENTO EM SAÚDE NO DIA MUNDIAL DO RIM 2025

Amanda Donizetti Rocha¹

Patrícia Simas de Souza²

João Paulo Pinheiro Santos³

INTRODUÇÃO

A Doença Renal Crônica (DRC) é um grave problema de saúde pública global, caracterizado pela perda progressiva da função renal por mais de três meses (KDIGO, 2024). Afeta cerca de 10% da população mundial, com maior prevalência em países em desenvolvimento e grupos vulneráveis (HILL *et al.*, 2016; JHA *et al.*, 2013). No Brasil, a DRC representa um desafio crescente, com impacto clínico, econômico e social devido ao aumento dos custos das terapias renais substitutivas, como diálise e transplante, e à diminuição da qualidade de vida dos pacientes (NERBASS *et al.*, 2020; SILVA JÚNIOR *et al.*, 2018).

O diagnóstico tardio, resultado da natureza silenciosa da doença e do baixo conhecimento da população sobre a função renal e a importância de exames como a creatinina sérica, compromete o manejo eficaz da DRC (LEVIN *et al.*, 2017; KDIGO, 2024; WHO, 2013). Nesse contexto, o letramento em saúde, entendido como a capacidade de acessar, compreender e usar informações para decisões sobre saúde (NUTBEAM, 2008), é fundamental para melhorar o autocuidado e os desfechos clínicos em doenças crônicas como a DRC (BERKMAN *et al.*, 2011; SHOEMAKER *et al.*, 2014).

Organizações internacionais, como a OPAS (2021), reforçam a necessidade de estratégias educativas inclusivas que superem barreiras socioculturais, utilizando tecnologias digitais e recursos audiovisuais para ampliar o alcance e a eficácia do ensino em saúde pública (MILLER, 2016). Vídeos educati-

¹ Doutorado em Ciências Médicas (UFF). CV: <http://lattes.cnpq.br/8601955787440572>

² Mestrado em Enfermagem (UFRJ). CV: <https://lattes.cnpq.br/9547410183121567>

³ Graduação em Biologia (UERJ). CV: <https://lattes.cnpq.br/2306431015046854>

vos combinam elementos visuais e auditivos para facilitar a compreensão e retenção do conhecimento (HOUTS *et al.*, 2006; KREUTER *et al.*, 2007).

O Dia Mundial do Rim (DMR), coordenado pela Sociedade Internacional de Nefrologia, promove anualmente a conscientização sobre saúde renal e a prevenção da DRC (KDIGO, 2024). O tema de 2025, “Seus rins estão ok? Faça o teste de creatinina para saber”, destaca o exame de creatinina como ferramenta simples para o monitoramento renal e alerta contra o subdiagnóstico. Vídeos educativos são recursos estratégicos para essa campanha, alinhando-se ao letramento em saúde e facilitando a comunicação com diversos públicos, incluindo profissionais de saúde e comunidade, por meio de narrativas acessíveis e recursos gráficos que incentivam práticas preventivas (MOE-BYRNE *et al.*, 2022; SILVA; PINTO, 2024).

OBJETIVO

O presente capítulo tem como objetivo geral descrever a metodologia de elaboração de um vídeo educativo sobre DRC desenvolvido como uma ferramenta de letramento em saúde e inovação em educação para a saúde, com foco na promoção do conhecimento e prevenção da doença. Especificamente, busca apresentar a concepção criativa e técnica do vídeo, evidenciando todo o processo de produção visual e narrativo, documentar o desenvolvimento do roteiro, incluindo a escolha da linguagem, a construção dos personagens animados e a gravação das vozes, além de demonstrar a viabilidade da produção audiovisual utilizando recursos acessíveis e de baixo custo, apropriados para instituições públicas de saúde e educação. O capítulo também pretende contribuir com uma experiência replicável no contexto do Sistema Único de Saúde (SUS) e de outras instituições que promovem educação em saúde, valorizando o uso de mídias digitais e recursos audiovisuais como instrumentos eficazes para o fortalecimento do letramento em saúde e da promoção da saúde renal.

DESENVOLVIMENTO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa metodológica e descritiva, focada na produção, documentação e validação qualitativa de um material didático audiovisual destinado ao letramento em saúde sobre a DRC. Adotou-se uma abordagem qualitativa, com descrição detalhada

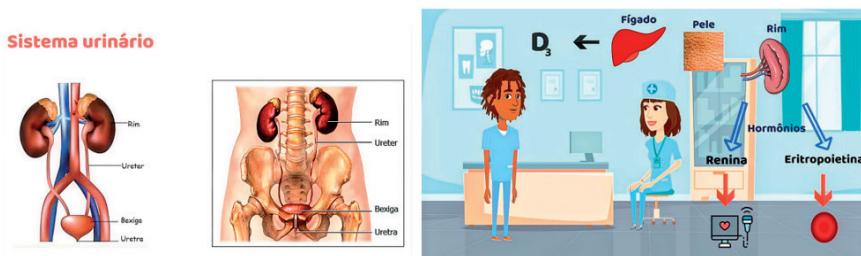
das fases de planejamento, criação, desenvolvimento e aplicação do vídeo educativo, visando sua replicabilidade e adaptação em variados contextos educacionais e assistenciais.

A produção iniciou-se com um levantamento bibliográfico abrangente e atualizado, fundamentado em fontes nacionais e internacionais, incluindo diretrizes do Kidney Disease Improving Global Outcomes (KDIGO, 2024), publicações da Organização Mundial de Saúde (WHO, 2013) e artigos científicos relevantes. Este embasamento garantiu rigor técnico e atualidade das informações, além de identificar lacunas comunicacionais e necessidades específicas do público-alvo (ROCHA *et al.*, 2025).

O roteiro foi elaborado de forma colaborativa entre especialistas em nefrologia e educação em saúde, conciliando precisão técnica e linguagem acessível, evitando jargões e utilizando situações cotidianas para facilitar a assimilação. Optou-se por um formato narrativo em diálogo entre dois personagens animados — “Saúde” (feminina, pele clara) e “Bem Estar” (masculino, pele escura) — promovendo diversidade, inclusão social e dinamismo na comunicação.

Os temas abordados contemplaram: apresentação do DMR e seu tema 2025; anatomia e fisiologia renal; definição, causas e sintomas da DRC; importância do exame de creatinina para triagem e diagnóstico precoce, com destaque à diferenciação entre creatinina e creatina; opções terapêuticas para estágios avançados; e orientações para prevenção e hábitos saudáveis. O roteiro indicou pontos para inserção de elementos visuais complementares, como listas animadas, ilustrações anatômicas e gráficos explicativos, otimizando a retenção do conteúdo.

FIGURA 1: Anatomia e Função dos Rins



Fontes: Imagem disponível na internet e Autor

A produção visual foi realizada na plataforma Animaker (versão paga), que permitiu criação de animações profissionais e exportação em alta resolução. Personagens foram personalizados para garantir representatividade, ajustando cor de pele e estilo visual. Imagens adicionais foram selecionadas entre recursos gráficos da plataforma e bancos externos, respeitando uma identidade visual simples, amigável e acessível, com cores suaves e traços que facilitam a empatia e compreensão.

A narração foi gravada por dois profissionais da equipe de nefrologia, em ambiente silencioso, utilizando aparelhos celulares. As falas foram segmentadas conforme os personagens, facilitando a edição posterior. Os áudios passaram por tratamento digital no software Audacity, com redução de ruído, equalização e normalização, assegurando clareza e qualidade sonora para otimizar a experiência do público.

A edição final integrativa utilizou ferramentas digitais acessíveis, compatíveis com Animaker, para sincronizar áudio e animações, além de incorporar trilha sonora e efeitos sonoros que reforçam a narrativa. Foram aplicadas transições suaves e legendas para ampliar a acessibilidade, considerando diversos níveis de letramento. O vídeo final tem duração de 9 minutos e 9 segundos, equilibrando detalhamento e manutenção da atenção.

Para garantir a proteção da autoria, o vídeo foi registrado no Escritório de Direitos Autorais da Fundação Biblioteca Nacional, protocolo nº 000984.0239359/2025, assegurando a legitimidade da obra e direitos dos autores.

Embora não tenha ocorrido validação formal por instrumentos estruturados, o vídeo foi exibido durante evento presencial no Hospital Universitário Gaffrée e Guinle (HUGG), no Rio de Janeiro, na comemoração do DMR 2025. O público incluiu profissionais da saúde, estudantes e docentes, com especialistas renomados em nefrologia. O feedback espontâneo indicou que o material é didático, claro, tecnicamente adequado, com linguagem acessível e representatividade visual, reforçando sua eficácia como ferramenta de letramento.

Além da exibição presencial, o vídeo foi disponibilizado no YouTube (SANTOS, 2025), alcançando mais de 900 visualizações e 250 “likes” em menos de 24 horas. Comentários majoritariamente positivos ressaltaram qualidade e intenção de compartilhamento, evidenciando sua relevância e potencial impacto mesmo sem avaliação formal.

Adicionalmente, o vídeo foi selecionado e publicado no Museu da Nefrologia da Sociedade Brasileira de Nefrologia (SBN), disponível no site oficial da entidade (ROCHA, SOUZA, SANTOS, 2025). Essa curadoria institucional por parte da SBN representa um reconhecimento por experts em nefrologia do Brasil, reforçando a qualidade técnica e comunicacional do material, bem como sua relevância como ferramenta educativa voltada tanto ao público leigo quanto a profissionais da saúde.

O projeto não envolveu coleta de dados pessoais ou experimentação humana, configurando-se como desenvolvimento e disseminação de material educativo, sem necessidade de aprovação ética. Os profissionais que emprestaram suas vozes assinaram Termo de Cessão de Direitos Autorais, garantindo o uso legal do conteúdo.

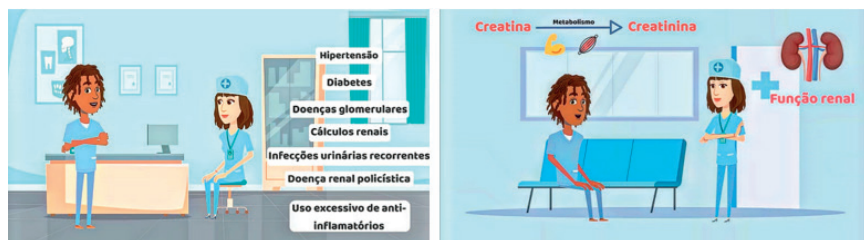
O lançamento oficial ocorreu em 13 de março de 2025, durante o evento do DMR, com exibição presencial e ampla divulgação em plataformas institucionais e redes sociais, assegurando acessibilidade, inclusão e possibilidade de uso em variados ambientes educativos e assistenciais. A rápida recepção positiva e o alcance ampliado confirmam a eficácia da estratégia adotada para promover o letramento em saúde renal em múltiplos contextos.

RESULTADOS

O vídeo educativo produzido tem duração total de 9 minutos e 9 segundos, tempo cuidadosamente equilibrado para fornecer informações detalhadas sobre a DRC sem comprometer a atenção do público. A estrutura audiovisual combina narração em diálogo, animações, efeitos visuais e sonoros, que facilitam a assimilação do conteúdo e o engajamento dos espectadores. O conteúdo foi organizado em blocos temáticos, abordando a anatomia e função dos rins, definição e causas da DRC, a importância do exame de creatinina para diagnóstico precoce, diferenças entre creatinina e creatina, tratamentos para estágios avançados da doença e orientações práticas para prevenção e hábitos saudáveis. Personagens animados diversificados — “Saúde” (feminina, pele clara) e “Bem Estar” (masculino, pele escura) — reforçaram a inclusão e identificação do público com o material. Foram empregados recursos visuais como listas animadas, ilustrações anatômicas, gráficos simplificados e legendas integradas para reforçar os pontos-chave, proporcionando múltiplos estímulos para o aprendizado, enquanto a trilha

sonora e efeitos sonoros complementaram a narrativa sem sobrecarregar, garantindo conforto auditivo e clareza na transmissão da mensagem.

FIGURA 2: Causas de DRC e o Papel da creatinina no diagnóstico



Fonte: Autor

A avaliação qualitativa ocorreu durante evento presencial no HUGG, com cerca de 100 espectadores entre profissionais da saúde, estudantes universitários, docentes, nefrologistas e especialistas. O feedback espontâneo indicou que o material foi considerado didático, claro e tecnicamente rigoroso, com linguagem acessível e adequada para público diversificado. Destacou-se a relevância dos personagens animados para criar um ambiente de diálogo informal, facilitando a compreensão de conceitos complexos, assim como a diferenciação clara entre creatinina e creatina, eliminando confusões frequentes. A duração foi avaliada como adequada, permitindo exposição suficiente dos temas sem cansar, e a inclusão de legendas e elementos visuais contribuiu para a acessibilidade, auxiliando pessoas com diferentes níveis de letramento e estilos de aprendizagem.

Embora a avaliação tenha sido qualitativa e não sistematizada por instrumentos estruturados, a receptividade positiva, o engajamento e as manifestações de interesse indicam que o vídeo é uma ferramenta eficaz para o letramento em saúde sobre a DRC. A disponibilização do vídeo em plataformas digitais institucionais e redes sociais ampliou seu alcance, permitindo acesso além do evento presencial e fortalecendo a divulgação da mensagem educativa. Publicado no YouTube (SANTOS, 2025) o vídeo alcançou mais de 900 visualizações e 250 “likes” em menos de 24 horas, com comentários majoritariamente positivos, destacando a qualidade do conteúdo e a intenção de compartilhamento. Esse feedback espontâneo reforça a relevância e validação qualitativa da produção, evidenciando seu potencial impacto e aceitação

mesmo sem avaliações formais. Adicionalmente, o vídeo foi selecionado para compor o acervo do Museu da Nefrologia da SBN, disponível em (ROCHA, SOUZA, SANTOS, 2025), o que representa um reconhecimento institucional por experts em nefrologia do Brasil. Sua inclusão nesse acervo contribui para a valorização e a perenização da produção, eternizando o conteúdo como parte da memória científica e educativa da nefrologia no país.

DISCUSSÃO

A utilização de materiais educativos impressos no SUS, como manuais e cartilhas, é consolidada e eficaz para prevenção e autocuidado (BRASIL, 2014), porém depende da proatividade do público e pode ser limitada entre pessoas com baixo letramento. O vídeo educativo adotado neste estudo oferece maior acessibilidade e flexibilidade, podendo ser assistido em diversos dispositivos, ampliando o alcance do letramento em saúde e complementando os materiais tradicionais. Além disso, por ser digital, contribui para práticas sustentáveis ao eliminar o uso de papel e a geração de resíduos sólidos.

A combinação de imagem, som e movimento nos vídeos audiovisuais facilita a compreensão e retenção das informações (SANTOS *et al.*, 2022; ROSA *et al.*, 2019), sendo a clareza da mensagem e o uso de canais familiares fundamentais para o sucesso das ações educativas (HILLIER, 2003). Vídeos são eficazes para modificar percepções e superar barreiras de comunicação comuns em materiais impressos (CDC, 1999; HOUTS *et al.*, 2006), com a vantagem de ampla veiculação digital (MUNIZ *et al.*, 2022; SILVA *et al.*, 2023).

A linguagem simples e a narrativa com personagens animados facilitam o engajamento de públicos com variados níveis de escolaridade (GALGANE *et al.*, 2019), reforçando a comunicação em saúde como instrumento para influenciar comportamentos e promover o autocuidado (NUTBEAM, 2008; BERKMAN *et al.*, 2011). A produção audiovisual seguiu metodologia rigorosa, com participação de especialistas e validação qualitativa, assegurando conteúdo relevante e adequado (BARBOSA *et al.*, 2023).

Com duração aproximada de nove minutos, o vídeo equilibra detalhamento e concisão, mantendo a atenção do público (GALGANE *et al.*, 2019). Também aborda conceitos frequentemente confundidos, como creatinina e creatina, contribuindo para esclarecer mitos e fortalecer a comunicação clara em saúde (SHOEMAKER *et al.*, 2014; CDC, 1999).

A produção insere-se no contexto de inovação tecnológica para fortalecer o SUS por meio de produtos educacionais que promovem equidade e autocuidado (BARBOSA *et al.*, 2023; MOE-BYRNE, 2022). Integrado à campanha do DMR, o vídeo potencializa a sensibilização sobre o exame de creatinina e o empoderamento da população na gestão da saúde renal (KDIGO, 2024; SILVA; PINTO, 2024).

Os resultados indicam boa aceitação do vídeo, com retorno positivo em evento presencial e interação espontânea em plataformas digitais, demonstrando viabilidade para replicação no SUS, mesmo com recursos limitados. Como limitações, destaca-se a ausência de avaliação formal e acompanhamento longitudinal, indicando necessidade de estudos futuros para avaliação mais ampla da eficácia.

CONSIDERAÇÕES

A produção do vídeo educativo sobre DRC para o DMR 2025 representa uma importante contribuição para a educação em saúde, demonstrando o potencial das tecnologias audiovisuais no fortalecimento do letramento em saúde. O material desenvolvido é acessível, claro e relevante para públicos diversos, combinando rigor técnico com linguagem simplificada para facilitar a compreensão sobre prevenção, diagnóstico e manejo da DRC. O uso de personagens animados e recursos visuais ampliou o engajamento e o alcance das mensagens educativas. Apesar dos recursos modestos, o vídeo teve boa aceitação, indicando que estratégias similares podem ser replicadas em outras áreas do SUS, promovendo o autocuidado. Futuras pesquisas poderão avaliar quantitativamente seu impacto na mudança de comportamentos e na melhoria dos indicadores de saúde renal, consolidando a educação audiovisual como componente essencial nas políticas públicas de saúde.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. F. M. et al. Metodologias utilizadas pelos profissionais de enfermagem na produção de vídeos educativos: revisão integrativa. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 31, e3952, 2023. Disponível em: <https://is.gd/nUyWwE>

BERKMAN, N. D. et al. Health literacy interventions and outcomes: an updated systematic review. **Evidence Report/Technology Assessment (Full Report)**, [S.l.], n. 199, p. 1-941, mar. 2011. Disponível em: <https://encurtador.com.br/nsY5c>

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. **II Caderno de educação popular em saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. 224 p. Disponível em: <https://encurtador.com.br/ehjum>

CDC – CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. Scientific and Practice-based Evidence: A Framework for CDC's **Guide to Community Preventive Services and Disability Inclusion**. Atlanta: CDC, 1999. Disponível em: <https://encurtador.com.br/kdawc>

GALGANE, C. L. M. et al. Construção compartilhada de vídeo para educação de idosos hipertensos. **Revista Observatório**, Palmas, v. 5, n. 6, p. 933-948, out.-dez. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2019v5n6p933>

HILL, N. R. et al. Global prevalence of chronic kidney disease – a systematic review and meta-analysis. **PLoS ONE**, [S.l.], v. 11, n. 7, p. e0158765, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158765>

HILLIER, D. (Ed.). **Communicating Health Risks to the Public: A Global Perspective**. Springer, 2003. Disponível em: <https://encurtador.com.br/Vlwt3>

HOUTS, P. S. et al. The role of pictures in improving health communication: a review of research on attention, comprehension, recall, and adherence. **Patient Education and Counseling**, Amsterdam, v. 61, n. 2, p. 173-190, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.pec.2005.05.004>

JHA, V. et al. Chronic kidney disease: global dimension and perspectives. **The Lancet**, London, v. 382, n. 9888, p. 260–272, 2013. Disponível em: <https://is.gd/huxi1b>

Kidney Disease Improving Global Outcomes (KDIGO). KDIGO 2024 Clinical Practice Guideline for the Evaluation and Management of Chronic Kidney Disease. **Kidney International**, [S.l.], v. 105, suppl. 4S, p. S117–S314, abr. 2024. Disponível em: [https://www.kidney-international.org/article/S0085-2538\(24\)00198-4/fulltext](https://www.kidney-international.org/article/S0085-2538(24)00198-4/fulltext)

KREUTER, M. W. et al. Narrative communication in cancer prevention and control: a framework to guide research and application. **Annals of Behavioral Medicine**, New York, v. 33, n. 3, p. 221-235, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/BF02879904>

LEVIN, A. et al. Global kidney health 2017 and beyond: a roadmap for closing gaps in care, research, and policy. **The Lancet**, London, v. 390, n. 10105, p. 1888-1917, 2017. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(17\)30788-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(17)30788-2)

MILLER, T. A. Health literacy and adherence to medical treatment in chronic and acute illness: a meta-analysis. **Patient Education and Counseling**, [S.l.], v. 99, n. 7, p. 1079–1086, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.pec.2016.01.020>

MOE-BYRNE, T.; EVANS, E.; BENHEBIL, N.; KNAPP, P. The effectiveness of video animations as information tools for patients and the general public: a systematic review. **Frontiers in Digital Health**, [S.l.], v. 4, p. 1010779, 31 out. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fdgth.2022.1010779>

MUNIZ, M. L. C. et al. Construção e validação de vídeo educativo para estudantes de enfermagem sobre a parada cardiorrespiratória obstétrica. **Esc Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 26, 2022. Disponível em: <https://shre.ink/tq7D>

NERBASS, F. B. et al. Brazilian Dialysis Survey 2020. **Jornal Brasileiro de Nefrologia**, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 349-357, 2022. Disponível em: <https://is.gd/Yhnusi>

NUTBEAM, D. The evolving concept of health literacy. **Social Science & Medicine**, Oxford, v. 67, n. 12, p. 2072-2078, 2008. Disponível em: <https://shre.ink/tq7W>

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Transformar cada escola em uma escola promotora de saúde**. Washington, D.C.: OPAS, 2021. Disponível em: <https://iris.paho.org/handle/10665.2/55710>

ROCHA, A. D.; SOUZA, P. S.; SANTOS, J. P. P. **Vídeo educativo para o Dia Mundial do Rim 2025 do Serviço de Nefrologia do HUGG/UNIRIO**. Sociedade Brasileira de Nefrologia, 2025. Disponível em: <https://shre.ink/tqA1>

ROCHA, A. D.; SOUZA, P. S.; SOUZA, B. B. S.; SOUZA, T. V. P.; VIEIRA, L. M. S. F.; PEREIRA, H. N. C.; RIGUEIRA, M. P.; MELO, J. P. O. Conhecimento sobre Doença Renal Crônica entre Trabalhadores de um Hospital Universitário: uma Ação de Letramento em Saúde no Dia Mundial do Rim 2024. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 17, n. 8, e012, 2025. DOI: <https://doi.org/10.55905/cuadv17n8-012>

ROSA, B. V. C. et al. Development and validation of audiovisual educational technology for families and people with colostomy by cancer. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 28, e20180053, 2019. Disponível em: <https://is.gd/L7xBuI>

SANTOS, J. P. P. **Doença Renal Crônica: O Mal Silencioso que Muitos Não Sabem que Têm** | Dia Mundial do Rim 2025 Rio de Janeiro, 07 ago. 2025. YouTube: João Paulo. Disponível em: <https://shre.ink/tqLf>

SANTOS, M. C.; RIBEIRO, A. M.; LIMA, J. C. Recursos audiovisuais como ferramenta de ensino da segurança do paciente: uma revisão integrativa da literatura. **Revista Saúde em Redes**, v. 8, supl. 1, p. 141–159, 2022. Disponível em: <https://is.gd/hUxYAI>

SHOEMAKER, S. J. et al. The Patient Education Materials Assessment Tool (PEMAT) and User's Guide. Rockville: **Agency for Healthcare Research and Quality**, 2014. Disponível em: <https://is.gd/A6vXBw>

SILVA, J. G. R.; PINTO, P. J. G. Experiências e prospecções do letramento audiovisual no Instituto Federal de Ciência, Tecnologia e Educação – campus Santos Dumont. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 24, e14119, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/rbept.2024.14119>

SILVA JUNIOR, G. B. et al. Global costs attributed to chronic kidney disease: a systematic review. **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, v. 64, n. 12, p. 1108-1116, dez. 2018. Disponível em: <https://shre.ink/tqL4>

SILVA, L. R. et al. **Potencialidades e desafios do uso de mídias digitais como estratégia de promoção da saúde**: relato de experiência. In: A enfermagem e o bem-estar humano: teoria e prática. Cap. 16, p. 166, 2023.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Global action plan for the prevention and control of noncommunicable diseases 2013–2020**. Geneva: WHO, 2013. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241506236>

FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: A SIMULAÇÃO ENQUANTO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA DISCIPLINA DE PSICOPATOLOGIA

Cristina Sousa Leite¹
Ester Ramise da Silva²
Jorge Osvaldo de Almeida Pinto³
Júlia Cadja Santos⁴
Luiza Sobral Tavares Coelho⁵
Maria Gislayne Oliveira Morais⁶
Francisco Francinete Leite Junior⁷

INTRODUÇÃO

A avaliação psiquiátrica é elaborada por meio de um processo no qual o paciente passa por uma entrevista. Nesse primeiro contato, busca-se estabelecer um vínculo para contribuir com a construção de um espaço seguro, onde ele possa falar abertamente sobre seus sentimentos e sua percepção de si mesmo e do mundo. É importante que, nesse encontro, o profissional que conduz a entrevista visualize o paciente como um todo. Para isso são usadas estratégias de observação, e instrumentos que auxiliam no processo, como a anamnese e o exame do estado mental (Cheniaux, 2015).

É fundamental salientar que avaliações podem sofrer interferências nos resultados, caso as condições em que a entrevista ocorreu, a forma como foi conduzida e até mesmo o estado em que o paciente se encontra interferirem na obtenção dos dados. Por isso, é necessário que os protocolos de avaliação sejam seguidos e que os profissionais possuam conhecimento para manejar as situações que possam surgir (Zuardi; Loureiro, 1996).

¹ Graduanda em Psicologia (Unileão). CV: <https://lattes.cnpq.br/9911669741070675>

² Graduanda em Psicologia (Unileão). CV: <https://lattes.cnpq.br/1276153686043422>

³ Graduado em Direito pela (URCA). Graduando em Psicologia (Unileão). CV: <https://is.gd/TWyuTQ>

⁴ Graduanda em Psicologia (Unileão). CV: <http://lattes.cnpq.br/6180247798606800>

⁵ Graduanda em Psicologia (Unileão). CV <http://lattes.cnpq.br/9103602242213492>

⁶ Graduanda em Psicologia (Unileão). CV <https://lattes.cnpq.br/5518317713953325>

⁷ Doutor em Psicologia Clínica (UNICAP). Professor (UNILEAO). CV: <https://is.gd/f5TKvh>

A anamnese é um processo de entrevista cujo objetivo é entender melhor o paciente e sua história de vida. Para facilitar as perguntas, segue-se um roteiro estruturado, que é essencial para a elaboração de uma investigação completa. Esse processo é guiado inicialmente pela identificação do paciente, pela queixa principal, ou seja, o motivo que o levou ao atendimento, pela história da doença atual e pela história patológica pregressa, que visa identificar doenças anteriores. Também são exploradas a história fisiológica, pessoal, social e familiar, com o intuito de obter informações relevantes para a construção de um diagnóstico preciso (Cheniaux, 2015).

No atendimento, é fundamental ter cuidado na coleta das informações, garantindo que o processo seja o mais eficaz possível. Para isso, o consentimento do paciente deve ser obtido, e ele precisa ser informado sobre como a anamnese será conduzida, garantindo clareza e transparência durante todo o processo (Cheniaux, 2015).

O exame psíquico, também conhecido como exame do estado mental, é uma das ferramentas utilizadas na avaliação psiquiátrica. Esse processo de observação ocorre desde o primeiro contato do profissional com o paciente e pode ser realizado juntamente com a anamnese, embora ambos tenham objetivos diferentes. No exame do estado mental, o profissional observa tanto o “não dito” – aquilo que não está explícito ou que o paciente não expressa diretamente – quanto o que é relatado, com o objetivo de avaliar o funcionamento psíquico. Portanto, esse exame tem como finalidade analisar os comportamentos, relatos, expressões e manifestações do paciente, identificando quais funções psíquicas estão preservadas e quais apresentam alterações (Cheniaux, 2015).

Estas alterações podem ser quantitativas ou qualitativas, estas descrições serão apresentadas no relatório de maneira categorial, no caso divididas. No entanto, é fundamental compreender que todas essas funções estão interligadas e se influenciam mutuamente, de modo que uma alteração pode impactar outra. Esse modelo de organização visa facilitar o processo de avaliação, permitindo ao profissional analisar diferentes aspectos do funcionamento psíquico do paciente de forma estruturada e eficiente (Cheniaux, 2015).

Sendo notório o quanto a anamnese e o exame do estado mental são fundamentais na entrevista, pois auxiliam o profissional a cumprir

seus três objetivos principais. Esses objetivos são essenciais para que haja compreensão sobre o paciente e determine a melhor forma de agir e oferecer ajuda. Esses objetivos incluem: a formulação de um diagnóstico, a elaboração de um prognóstico e planejamento terapêutico. Além disso, a entrevista também é crucial para a construção da aliança terapêutica, estabelecendo uma base de confiança entre o profissional e o paciente (Cheniaux, 2015).

Diante do que foi exposto, torna-se evidente a importância do estudo da psicopatologia ao longo da formação em Psicologia, uma vez que é por meio dessa disciplina que os estudantes têm seu primeiro contato com conhecimentos fundamentais. Logo, contribui também para a práxis do psicólogo, ao passo que está articulada nos fundamentos da semiologia, nas funções psíquicas e suas alterações, até os procedimentos de avaliação, como a anamnese e o exame do estado mental com sua estrutura e roteiro, que são imprescindíveis para a formação acadêmica do profissional.

É fundamental que todos os profissionais estejam tecnicamente capacitados e eticamente comprometidos para conduzir entrevistas clínicas com empatia, eficácia e adequação. Compreendendo sua importância para o processo terapêutico, visto que as entrevistas irão auxiliar na formação de vínculos terapêuticos e na coleta de informações relevantes sobre o paciente. Sendo assim, são instrumentos valiosos que contribuem para que o psicólogo compreenda melhor o sujeito e elabore estratégias de intervenção mais apropriadas.

DESENVOLVIMENTO

A proposta de construção de uma anamnese e um caso foi orientada pelo professor Francisco Francineite Leite Junior, que ministra as aulas da disciplina de Psicopatologia no Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (Unileão), em Juazeiro do Norte- CE.

A turma do quinto semestre do curso de Psicologia se dividiu em equipes para realizar as atividades. Foram orientados que, no caso, o paciente tivesse uma história de vida em que constassem sinais e sintomas, aparência física, uma queixa principal e uma história patológica pregressa. No dia em que se desenvolveu a aula prática, um estudante de uma equipe

possuiu acesso apenas a anamnese, enquanto um dos discente de outra equipe tinha que atuar conforme descrito no caso criado.

Fomos instruídos a criar um personagem que poderia ou não se encaixar dentro de determinado transtorno mental, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR).

Esse momento proporcionou contato tanto com a teoria quanto com a prática, ao passo que se realizava essas articulações entre os conteúdos previamente estudados na disciplina com a práxis psicológica.

Quadro 01- Roteiro de anamnese e exame do estado mental

Identificação
Nome: Idade:
Endereço: Sexualidade:
Ocupação: Religião:
Queixa principal
• Qual o motivo de você procurar psicoterapia? • Quais outras queixas você acha que se relacionam com esse fator? • Qual dessas queixas te gera mais sofrimento?
História da doença atual
• Quando você percebeu essa queixa? • Em que situações você percebe que essa queixa se apresenta?
História patológica pregressa
• Quais outros processos de adoecimento anterior a esse você já apresentou?
História pessoal
• Como foi a sua infância? • Como foram as suas vivências na adolescência? • Como foi para você vivenciar a transição da adolescência para a vida adulta?
História fisiológica
• Como é a sua rotina de sono e de alimentação?
História social
• Como são suas relações no seu trabalho? • Como você se relaciona com colegas e professores na faculdade? • Como você se organiza para equilibrar trabalho, faculdade e o pessoal?

História familiar

- Com quem você mora?
- Você possui um relacionamento estável?
- Quem são as pessoas mais próximas e que mais te trazem confiança?

RESUMO DO CASO SIMULADO

Dessa forma, a equipe criou um caso baseado em situações que são comuns de serem vivenciadas por vários universitários, pois muitos deles precisam estudar e também trabalhar diante de situações de vulnerabilidade econômica. Assim, criou-se o caso relacionando tópicos como: preocupação excessiva, desânimo por notas baixas, falta de vontade de estar ocupando esse espaço acadêmico. Essas pessoas muitas vezes não reconhecem seu próprio adoecimento psíquico, seja por pouca informação, negação ou por causa da cultura vivenciada por esse sujeito (Arino; Bardagi, 2018).

Dentro do caso construído, a personagem nomeada de Anneliese sofria de estresse diário por conta da sua rotina universitária, de ser atendente em uma loja de roupas e ainda ser ajudante nas tarefas domésticas na sua própria casa. A mulher, jovem adulta, apresentava temores nas mãos, cansaço, dificuldade respiratórias, preocupação excessiva com suas notas e dificuldades na fala ao ser perguntada das relações familiares.

Anneliese passou ainda por uma crise de ansiedade durante a descoberta de notas baixas e de um dia com muitas pessoas dentro da loja para serem atendidas. Após esses acontecimentos, suas colegas orientaram a buscar ajuda e por isso que a levou a encontrar uma profissional, para assim entender melhor como lidar com a sua situação.

Descrição da paciente:

Anneliese, mulher cis, heterossexual, 20 anos, solteira, nascida e residente em Juazeiro do Norte. Mora com os pais e o irmão. Sem religião definida (teísta). Trabalha em loja de roupas e faz faculdade de medicina veterinária.

1. **Queixa Principal:** estresse e cansaço devido a rotina com atribuições domésticas, laborais e acadêmicas.

2. **Outras Queixas:** esquece prazos na faculdade e no trabalho; trancamento/adiantamento de estágio; baixo rendimento acadêmico; quando está em um dos 3 ambientes (casa, trabalho, faculdade) está pensando nas demandas dos outros dois lugares; uso demasiado de celular.
3. **Aparência física:** cabelo assanhado, roupas desalinhadas, pernas balançando, movimentando bastante as mãos ao falar, rói unhas, falando com variações na velocidade, mas rápido na maior parte do tempo, demonstrando raiva, tristeza e cansaço.
4. **Crise:** Em horário de trabalho em dia de alta demanda, olhou o celular e viu duas notas baixas, sentiu “desespero e incapacidade” *sic*. Sensação de sufocamento, tontura e dor no peito. Foi aconselhada a buscar ajuda psicológica. No trabalho descreve acúmulo de funções, muitas cobranças e metas abusivas (especialmente em períodos de promoção, quando as metas aumentam). Está no emprego a um ano e meio e descreve que antes não sentia sofrimento físico ou psíquico.
5. **Rede de Apoio:** em casa tem mais proximidade com a mãe. Não possui amizades profundas no trabalho ou na faculdade. É próxima de amigos do ensino médio. A família tem renda mensal de três salários mínimos, composta pelos vínculos empregatícios dela, do pai e do irmão. A mãe é dona de casa. A família cobra que ela trabalhe e não incentiva os estudos. No lar, as tarefas são divididas entre ela e a mãe.

Funções Psíquicas Alteradas:

1. **Atenção:** hipotenacidade e hipervigilância (muda o foco da atenção rapidamente conforme os estímulos, não mantendo a atenção sobre o mesmo objeto por muito tempo. Labilidade da Atenção. Distraibilidade.
2. **Memória:** lembrança Obsessiva - surgimento espontâneo de imagens mnêmicas desagradáveis, contínuas e involuntárias. (casa, trabalho, faculdade). Prejuízo nas 3 fases: registro, conservação e evocação, especialmente na memória imediata (3 minutos) e na memória de curto prazo (horas).

3. **Afetividade:** disforia (alteração no humor com tonalidade afetiva desagradável, mal-humorada).
4. **Fala e Linguagem:** hipoprosódia (diminuição da modulação afetiva da fala) e Bradilalia (aumento e diminuição da velocidade verbal).
5. **Pensamento:** aceleração do pensamento
6. **Vontade:** ato compulsivo de roer unhas
7. **Psicomotricidade:** agitação Psicomotora (membros superiores e inferiores)

Discernimento:

Descreve que acha que “não tem nada de errado, mas gostaria de fazer psicoterapia”. Compreensão limitada do adoecimento mental, todavia possui compreensão clara dos sintomas físicos e compreensão razoável que o tratamento pode melhorar sua qualidade de vida.

DESCRIÇÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE SIMULAÇÃO

Diante da simulação de anamnese e exame do estado mental, muitos aspectos destacaram-se como relevantes. Frente as possibilidades de análise devem-se pontuar a questão do curto tempo de realização da entrevista, e a necessidade de conciliar a atenção nas várias ações a serem realizadas simultaneamente, já que ambos se caracterizaram enquanto uma dificuldade.

Na simulação aqui discutida a entrevista teve que ser realizada em apenas 10 minutos, um período muito reduzido para a coleta de todas as informações. Essa situação pode ocorrer em ambiente menos controlados, como ambulatorios. Entretanto, mesmo diante desse período reduzido, muitas das entrevistas simuladas conseguiram coletar todas as informações dos casos criados pelos estudantes. Esse fato corrobora com a noção de que essa dificuldade é enfrentada a partir da busca por uma boa qualidade do serviço ofertado pelo profissional e da própria postura terapêutica que deve ser empática, atenta e respeitosa. Ou seja, deve-se partir do objetivo de estabelecer a construção de um vínculo inicial, e, por conseguinte, a estruturação de um processo de entrevista e, posteriormente, psicoterapia (Dalgalarondo, 2008).

O próprio processo de lembrar as etapas, sugestões e regras básicas de como seguir com a anamnese se apresentaram enquanto uma dificuldade. Esse aspecto é percebido visto que se torna uma preocupação do entrevistador levar em consideração várias noções de como guiar o processo e do que deve ser percebido para além do que é relatado pelo paciente. A aparência do entrevistado, como está sua postura e até tom de voz devem ser percebidos. Para além desse fator, a anamnese, ou seja, conhecer a história de vida do paciente, deve ser realizada na medida em que se avalia também as funções psíquicas durante a entrevista (Dalgalarrodo, 2008).

Além disso, as regras básicas para a execução eficiente desse processo também precisam ser atendidas. Assim, a postura que a psicóloga assume também possui impacto nesse processo, já que as perguntas devem ser adaptadas de acordo com perfil do paciente, devendo-se evitar termos tecnicistas e perguntas complexas e muito longas que dificultariam a compreensão do entrevistado. Assim, necessita-se buscar adaptação da linguagem pedindo esclarecimentos sobre os jargões do paciente e evitando perguntas monótonas e fechadas que dificultariam o processo de obtenção de informações (Cheniaux, 2015), sendo necessário, portanto, escuta e olhar atentos.

Diante de ter sido o primeiro contato prático que os estudantes tiveram com a anamnese, o exame do estado mental e com a simulação de um caso, esses processos foram mais complexas e demandaram mais atenção.

Diante de uma multiplicidade de aspectos a serem levados em consideração, depara-se também com a necessidade de focar na sua história de vida equilibrando esse processo com a quantidade de anotações ao longo da entrevista. É necessário, ficar atento a percepção de incômodo que o paciente pode apresentar diante de anotações demasiadas, o que pode o levar a entender que sua história é menos relevante em relação as anotações (Dalgalarrodo, 2008).

Na entrevista realizada na sala de simulação um dos aspectos percebidos como importantes de serem debatidos, foi justamente, a dificuldade de conciliar a escuta com a escrita das informações trazidas pela paciente. Como maneira de solucionar isso, e realmente focar na história de vida do entrevistado as anotações na ficha de anamnese foram devidamente

completadas após a entrevista, sendo que no momento em si, apenas informações mais específicas foram registradas.

Outro aspecto observado foi a dificuldade do entrevistador de saber acolher o paciente diante dos seus sentimentos, pois, a sua função não está voltada somente para compreender a história que ele tem a contar, mas, também saber acolher os sentimentos ao qual venham a surgir durante o processo. Já que nesse momento alguns pacientes demonstram se sentir ansiosos, emocionados e receosos em contar suas angústias, os entrevistadores devem procurar métodos defensivos que consiga acalmar para que esses comportamentos não interfiram na qualidade do procedimento, sem esquecer da importância, uma vez que essas reações também servem para complementar a análise (Dalgarrondo, 2008).

Por ser a primeira experiência o entrevistador estava bastante atento, realizando cuidadosamente a entrevista, pois acreditava que também seria necessário após as observações fornecer o diagnóstico, esse sendo considerado como ponto de partida para maior compreensão do paciente nos próximos atendimentos (Dalgarrondo, 2008). No entanto, o receio estava relacionado ao fato do diagnóstico exigir mais conhecimento do discente sobre os conteúdos estudados, assim como o sentimento de insegurança por ser algo tão sério.

Muitas pessoas se emocionaram com a própria atuação. Quando a presente equipe indagou a representante que atuou como paciente, a mesma afirmou que:

Primeiramente, gostaria de ressaltar o quanto fiquei envolvida com a história da personagem Anneliese. A paciente foi construída por inteira, com a equipe reunida, porém estava impulsionando a maioria dos elementos que estavam inseridos na personagem. Essa escolha de processos psicológicos e suas vivências foi uma mistura de situações íntimas vividas por pessoas próximas e eu mesma.

A formação da história da personagem fictícia, não foi fruto de uma construção aleatória, mas houve a contribuição indireta das vivências de integrantes da equipe e de pessoas aos integrantes associados, produzindo assim uma personagem com queixas e demandas frequentemente vistas na região do Cariri e que podem se manifestar em grande escala no espaço clínico. Sendo assim, a gênese de tal personagem pode ser atribuída a vários

termos e fontes conforme a abordagem de cada psicólogo (a) ou estudante de psicologia: inconsciente coletivo (psicologia analítica), identificação (psicanálise), repertório cognitivo (terapia cognitivo comportamental), contingências de reforçamento interligadas (análise do comportamento) e intersubjetividade (fenomenológica existencial).

Em outro momento, a estudante mencionou:

Acredito que para uma atuação parecer convincente, o ator deve se entregar um pouco ao roteiro. E de fato, me envolvi com a vida da personagem fictícia em alguns pontos. De certo modo, pude me expressar de outras formas durante a entrevista.

Para tanto é necessário observar os benefícios do role-play ou dramatização para os estudantes de graduação:

O uso adequado dessa estratégia oferece vantagens aos aprendizes, como: amplificar o interesse pelas atividades desenvolvidas em sala de aula; estimular o envolvimento no processo ensino-aprendizagem, pois os tornam protagonistas e não receptores passivos do conhecimento (Dawood, 2012 *apud* Andrade, 2019, p. 2).

Outro benefício notório é a possibilidade de o estudante designado a atuar como paciente experimentar outras vivências e formas de lidar com o sofrimento psíquico, incentivando a compreender a subjetividade humana de forma mais afastada de seus vieses e de sua própria individualidade, mostrando assim oportunidade de desenvolver autoconhecimento simulando formas diferentes de reagir aos próprios conflitos assim como perceber variados comportamentos de seus pacientes diante das adversidades.

No contexto do ensino superior, alguns aspectos que apresentam desenvolvimento significativo em estudantes após a aplicação da técnica do role-play envolvem autoestima, auto aceitação, empatia, assertividade profissional e diminuição do medo e da ansiedade (Sória, 2024, p. 3).

AVALIAÇÕES DOS COMPONENTES DA EQUIPE

Esse processo de simulação, desde a criação do caso até a experiência de colocar-se enquanto uma paciente e uma psicológica na entrevista

inicial para o atendimento, apresentou-se enquanto uma experiência significativa e contributiva para o processo de aprendizagem e articulação entre teoria e prática.

As estudantes que ocuparam o espaço de serem pacientes obtiveram a oportunidade de vivenciar emoções que normalmente os indivíduos que se dirigem a um primeiro atendimento podem sentir, como medo de julgamentos e inseguranças se realmente serão ouvidos e compreendidos. Já as estudantes que se posicionaram enquanto psicólogas, tiveram a oportunidade de buscar equilibrar tempo, escuta, olhar, acolhimento e anotações de maneira equilibrada e constante durante todo o processo de atendimento.

As diversas posturas profissionais demonstradas pelas alunas que estavam simulando serem psicólogas, permitiu a possibilidade de visualizarmos erros e acertos, além de esclarecimentos de como se portar ou como intervir diante de determinadas situações apresentadas, e da própria subjetividade de cada caso.

Esse processo contribuiu para visualizarmos que mesmo os pacientes possuindo histórias semelhantes, a maneira como isso se apresenta na realidade vivenciada e nos impactos à saúde mental desses sujeitos, se configura como plural, e diante disso a postura profissional também se apresenta como flexível.

Assim, ambas as experiências e suas conexões promoveram um diálogo que contribuiu para um saber pautado na ética e no acolhimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Decorrente destas descrições, concluímos por fim, compreendendo a respeito objetivo e do procedimento do role-play como uma metodologia psicodramática presente dentro da vertente da psicologia. A descrição desta atividade, como dita anteriormente, apresenta resultados reforçados e melhorados da atuação profissional dos estudantes e que estão atreladas à ética, ao comprometimento, e as habilidades socioemocionais das quais se espera de uma futura psicóloga (o).

O tempo da entrevista na simulação do exame do estado mental, trouxe dificuldade em sua primeira vez com os estudantes de psicologia,

entretanto, se mostrou claro de que muitas das vezes os psicólogos terão o peso de se trabalhar havendo um curto período. Os alunos de psicologia, apesar de terem o conhecimento nos estudos sobre a mente humana, encontraram dificuldades durante as entrevistas, no entanto, após a anamnese, os alunos buscaram mais ainda mais informações e soluções caso ocorram essas dificuldades nas psicoterapias e em seus atendimentos fora da clínica.

Conclui-se, portanto, que essa metodologia de simulação atendeu o objetivo de articular teoria e prática, ao passo que facilitou a visualização da aplicabilidade da anamnese e do exame do estado mental de maneira precisa e inovadora.

REFERÊNCIAS

ANDRADE. **O ROLE PLAYING COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO APRENDIZAGEM NO CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM**. 2019. Disponível em: <https://is.gd/n9Ujcv>. Acesso em: 09 abr. 2025.

ARINO, D. O.; BARDAGI, M. P. Relação entre Fatores Acadêmicos e a Saúde Mental de Estudantes Universitários. **Psicol. Pesq.** Juiz de Fora, v. 12, n. 3, p. 44-52, dez.2018. Disponível em: <https://is.gd/x9z6AY>. Acessos em: 07 jun. 2025.

CHENIAUX, J. E. **Manual de psicopatologia** / Elie Cheniaux. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015.

DALGALORRONGO, Paulo. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. 2 eds. Porto Alegre: Artes médicas, 2008.

SÓRIA, R. G. DE L.; MACUCH, R. DA S. APLICAÇÕES DA TÉCNICA DO *ROLE-PLAY* PROPOSTA PELO MÉTODO PSICODRAMÁTICO. **Revista Brasileira de Psicodrama**, v. 32, p. e1024, 2024. Disponível em: <https://is.gd/ZL1B7a>. Acesso em: 10 abr. 2025.

ZUARDI, A. W.; LOUREIRO, S. R. **Semiologia especializada: Capítulo IV. Semiologia psiquiátrica**. Medicina (Ribeirão Preto), v. 29, p. 44-53, jan./mar. 1996. Disponível em: <https://is.gd/vU5LkC>. Acesso em: 3 abr. 2025.

A LITERATURA DE GALOPE EXIGENTE: EM *ADEUS, CAVALO*, DE NUNO RAMOS

Maria Jodailma Leite¹

INTRODUÇÃO

A literatura brasileira contemporânea consolida-se como um espaço de ruptura e reinvenção, no qual a multiplicidade e a fertilidade literária (RESENDE, 2008, p. 16-17) dissolvem fronteiras entre gêneros e subvertem estruturas tradicionais. Nesse cenário, caracterizado por Perrone-Moisés (2016, p. 47) como um campo em que as formas narrativas “podem misturar-se, e misturam-se”, emerge a noção de literatura exigente, uma prática artística que rejeita utilitarismos e desafia classificações, privilegiando textos performativos, polifônicos e estruturalmente complexos.

É nesse contexto que se insere a obra *Adeus, cavalo* (2017), de Nuno Ramos, analisada neste estudo como um paradigma da chamada literatura exigente. Trata-se de uma narrativa que demanda um leitor atento, capaz de engajar-se ativamente com discursos fragmentados, vozes dissonantes e camadas implícitas de significado.

Como observam Perrone-Moisés (2016) e Schollhammer (2009), vivemos uma era marcada pela expansão editorial e pela crescente visibilidade autoral, mas também por tensões entre a literatura como mercadoria e como bem imaterial. A literatura exigente se posiciona criticamente frente a essa lógica, recusando a redução da arte a produto e propondo, uma experiência estética transformadora.

Este estudo tem como objetivo investigar como *Adeus, cavalo* corporifica tais princípios por meio de sua estrutura híbrida, que incorpora rubricas e múltiplas vozes, de uma linguagem não totalizadora e de uma proposta de recepção ativa. A obra exige do leitor um processo contínuo de decifração e interpretação, mobilizando competências que vão além da leitura passiva ou informativa. Partimos do pressuposto de que Nuno Ramos, artista plástico e escritor, sintetiza em sua prosa a potência da

¹ Mestre em Literatura e Crítica Literária (PUC-SP0. Professora (SME-SP). CV: <https://is.gd/1aURa8>

literatura exigente, não como nostalgia formalista, mas como afirmação radical da arte como exercício crítico e estético.

A pesquisa desenvolvida neste capítulo é de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, fundamentando-se em obras críticas e teóricas sobre a literatura contemporânea, o papel do leitor e as transformações culturais do presente. O estudo busca demonstrar como a complexidade formal e discursiva de *Adeus, cavalo* reconfigura o lugar da literatura no século XXI, afirmando-se como expressão maior de uma escrita que recusa simplificações e convida o leitor ao exercício constante da interpretação.

Nesse sentido, a análise de *Adeus, cavalo* não apenas ilumina as estratégias narrativas de Nuno Ramos, mas também contribui para o debate mais amplo sobre o valor e o papel da literatura em tempos de aceleração tecnológica e mercantilização da cultura. Ao tensionar as fronteiras entre arte e literatura, entre performance e texto escrito, a obra exemplifica como a literatura exigente pode, justamente por sua complexidade, oferecer resistência à lógica do consumo fácil, reafirmando-se como território privilegiado de reflexão, invenção e desafio intelectual.

AUTOR E CONVITE PARA CAVALGAR COM A LITERATURA EXIGENTE

Nuno Ramos é um renomado artista plástico, nascido em São Paulo e formado em Filosofia pela Universidade de São Paulo. Em 1993, decidiu trilhar caminhos no mundo literário e publicou seu primeiro trabalho, intitulado *Cujo*, um livro de fragmentos que foi associado ao ateliê. Em 2001, publicou *O Pão do Corvo*, um livro de contos com ações construídas a partir da matéria física e da ciência. No livro *Ensaio Geral*, publicado em 2007, reuniu artigos sobre artes plásticas, literatura, futebol e música popular. Foi no ano de 2009 que o autor ganhou o Prêmio Portugal Telecom de Literatura com seu livro *Ó*, uma reunião de falsos ensaios. Nuno Ramos conquistou cada vez mais notoriedade, produzindo textos sempre arrebatadores e originais. Em 2017, publicou o livro *Adeus, cavalo*, - obra que analisaremos neste artigo – escrito que, embora aparentemente não fale muito, fala tudo. O leitor participa de uma espécie de performance, cercada de elementos teatrais, de instalações e vozes.

Ao tentar resumir a obra, nos deparamos com um questionamento: podemos dizer que existe uma narração? Existe uma figura para guiar e produzir linearidade e esclarecimento do texto? “O narrador não está de fato presente entre nós, em sua atualidade viva. Ele é algo que se distancia e que se distancia ainda mais” (BENJAMIN, 1994, p. 197). Em *Adeus, cavalo*, não há uma voz hierárquica. Há um turbilhão de cenas. Durante o processo de desdobramento da obra, assistimos a uma entrevista entre um velho ator e um repórter. Logo no primeiro capítulo, o ator exclama: “Darei a entrevista em cena!” (RAMOS, 2017, p. 7). O leitor é convidado ao espetáculo.

O texto é cheio de rubricas que formulam uma imaginação visual e a produção de um jogo de vozes que se misturam durante a narrativa. O velho ator incorpora outras vozes, personificando três vozes-personagens: Procópio (inspirado no ator João Álvaro de Jesus Quental Ferreira, nome artístico: Procópio Ferreira), Nelson Cavaquinho (inspirado no sambista e compositor Nelson Antônio da Silva) e Ungaretti (inspirado no poeta Giuseppe Ungaretti). Nessa comunhão, desenvolvem-se diversas encenações e diálogos: relatos de vida e morte, de envelhecimento, consumismo, passividade do público, ou até a inexistência de público. O texto parece atravessar o leitor, que vive a experiência por meio da voz e do corpo do ator/personagem, gerando a sensação de também fazer parte da história. É preciso estar atento às mudanças de vozes que se misturam constantemente, o leitor torna-se ator. É nesse contexto performático que, *Adeus, cavalo* emerge no contemporâneo como uma literatura exigente.

A literatura exigente consolidou-se entre as inúmeras correntes literárias da atualidade, sendo referida por Perrone-Moisés (2016) como aquela que se contrapõe aos limites genéricos e mescla todos os gêneros; mistura segmentos temporais, não segue a linearidade da intriga; transita entre digressões filosóficas ou poéticas e narrativas; tende à fragmentação da intriga e do ponto de vista do narrador; carece de coerência totalizadora; apresenta experimentação na disposição do discurso; e oferece dificuldade de leitura mais pelos subentendidos do que pelo vocabulário ou sintaxe (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 238).

Na busca por apontar a origem desse formato de produção, ela resalta a influência dos textos complexos da alta modernidade, de escritores

como Joyce, Kafka, Beckett, Blanchot, Borges, Thomas Bernhard, Clarice Lispector e Pessoa. Contudo, destaca que, nessa linhagem, os estilos foram completamente reinventados.

Perrone-Moisés (2016) apresenta o escritor alemão Winfried Georg Maximilian Sebald como um dos melhores representantes dessa literatura. Autor de romances como *Vertigens* (1990), *Os emigrantes* (1992), *Os anéis de Saturno* (1995) e *Austerlitz* (2001), Sebald teria inovado completamente a prosa literária contemporânea, num gênero formado pelas maiores tendências da literatura atual: testemunho, memória, história, viagens, distopia, experiência, espectrografia. Seus textos demonstram total exigência na composição literária. O autor alemão possui um estilo que exige extrema atenção do leitor para captar sugestões e os não ditos.

Entre os temas recorrentes nas obras dessa corrente literária, destaca-se “a morte”. Trata-se de uma questão humano por excelência, que sempre acompanhou a literatura, mas que hoje aparece de maneira constante, nas imagens, em jornais, em programas sensacionalistas, na recusa em aceitá-la, tal como nos textos ficcionais (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 239–242).

Outra característica da literatura exigente é a desconfiança do narrador. Muitas vezes, sua presença sequer existe. Em *Experiência e pobreza*, Walter Benjamin (1933) já anunciava a morte dessa figura. Em sua visão estética, o narrador tradicional seria alguém que sabe dar conselhos. Contudo, hoje, aconselhar tornou-se antiquado, pois as experiências deixaram de ser comunicáveis.

Ademais, nessa escrita contemporânea, desconfia-se também do “eu”: “Não procure nada atrás de meus escritos, ‘eu’, se existir, está todo neles, bem à tona” (EVANDRO NASCIMENTO APUD PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 245). O processo de incredulidade é forte ao ponto de estender-se a própria história: “Não há mais história para se contar. Não há mais memória de guardados em restos de fazenda e de tecidos de terceira linha” (ANDRÉ QUEIROZ APUD PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 245). Ainda assim, Perrone-Moisés afirma que esses escritores, mesmo com tais incertezas, narram e descrevem cenas imaginadas e lembradas.

Por fim, essa corrente suspeita da própria literatura como instituição e repetições de fórmulas. Esses autores não sofrem com a página em branco, desconfiam das explicações em excesso e, em geral, pressupõem

que muito já foi dito e redito, preferem dizer menos a dizer mais, confiando que o leitor entenderá por meias palavras.

Perrone-Moisés (2016), traçando um perfil dos autores desse novo estilo, afirma que a maioria deles nasceram por volta de 1960, frequentaram ou frequentam cursos universitários, são pós-graduandos ou mesmo professores, e costumam ter uma sólida bagagem de leituras e de teorias literárias. Alguns também são artistas plásticos, o que reforça o caráter transgenérico dessa produção. Nuno Ramos enquadra-se entre os escritores exigentes que procuram novos modos de contar, condizentes com a complexidade do mundo atual, desafiando leitores a experimentar novas maneiras de ler”. Escritor exigente, texto exigente, leitor exigente. É nesse cavalgar que abordamos a obra *Adeus, cavalo*.

CAVALGANDO NO CAVALO ARREDIO /LITERATURA EXIGENTE EM *ADEUS, CAVALO*

O universo estético múltiplo contemporâneo rompe com estruturas fixas e alguns textos tendem a fugir de cristalinas definições dos gêneros textuais, usufruindo de hibridismos ilimitados, fundido literário e não literários. No que diz respeito à multiplicidade genérica em *Adeus, cavalo*, os apontamentos da professora e dramaturga Silvia Fernandes (2011, p. 11) são fundamentais. Ela afirma que, na contemporaneidade, o teatro, a dança, as artes plásticas e o cinema - e aqui se acrescenta a literatura - compartilham uma “crise de identidade”, vivenciando uma indefinição de estatuto epistemológico. Assim, torna-se possível a fluidez entre territórios artísticos, a perda de fronteiras e a mistura dos diversos domínios expressivos.

Essa miscigenação artística é evidente em *Adeus, cavalo*, nos discursos e nas figuras dos personagens; Procópio, que foi ator; Ungaretti, poeta; e Nelson Cavaquinho, cantor. Esses personagens são personificados na voz de um velho artista, que apresenta a encenação ao público. Com isso, desde o primeiro capítulo, a obra transporta o leitor para o ambiente de um teatro convencional. Conforme descrito no livro:

O teatro encheu-se dessa energia suspensa que centenas de adultos liberam ao sentarem-se silenciosamente no escuro, como crianças obedientes, uma trompa veio das coxias;

ruídos de uma cortina se abrindo, de passos e mecanismos arrastados; algo tombou e o palco acendeu (RAMOS, 2017, p. 7).

Em um trecho que representa uma apresentação teatral durante a narrativa, o desvio do convencional propõe um espetáculo no qual o ator tem um diálogo único: “Fui um rouxinol, uma pedra, um peixe carnudo na correnteza fria” (RAMOS, 2017, p. 8). Descarta explicações, pois, na literatura exigente, as palavras são reduzidas e o significado pode ser sugerido pelo não dito. Ser rouxinol poderia significar ser o céu inteiro; ser pedra, a terra inteira; e o peixe, todos os mares. Essa ambiguidade convida a múltiplas interpretações: o ator estaria se referindo a si mesmo? Ao teatro? Aos seres em geral? Desde o início, o livro se revela um tesouro de enigmas fragmentados, com inúmeras camadas de sentido e perspectivas de leitura.

Essas inúmeras possibilidades, também se misturam nas vozes do texto. Perrone-Moisés salienta que a literatura exigente, desconfia dos “eus”. Em *Adens cavalo*, não existe um narrador tradicional, percebemos uma multiplicidade de vozes que se entrelaçam - a voz do repórter, do velho ator, dos personagens personificado no ator, as rubricas, quiçá, à voz do leitor e o próprio vazio sonoro: “o silêncio prolongado em seguida à frase, dita de modo pausado e grave, pesou sobre todos [...]” (RAMOS, 2017, p. 8).

A obra explora a democratização do discurso que apresenta uma narrativa na qual nenhuma voz sobreposse como mais relevante, como superior. É ressaltado no livro: “Uma voz, todas elas” (RAMOS, 2017, p. 13).

Mesmo com a mistura de falas e a postura ativa diante dos distintos diálogos, a solidão se apresenta como uma temática recorrente: envolve o autor, o ator, a obra e o leitor. “A totalidade das luzes sobre uma única pessoa. A totalidade dos olhos sobre um único corpo” (RAMOS, 2017, p. 23). Cada parte é um reflexo do todo, mas no processo converge em um só, na produção, narração, circulação e recepção.

Entretanto, diante das digressões filosóficas, as reflexões apontam para a superação da solidão: “Não há solidão real no mundo. Em suma, não há mais ninguém sozinho.” (RAMOS, 2017, p. 69). Ao se voltarem para o processo de relação dialógica dos livros, os indivíduos podem exercer seus papéis de forma distante e solitária; ainda assim, é na articulação emissor, texto e receptor que se torna possível alcançar o sentido desejado.

Apesar de não haver uma preocupação em conduzir o leitor a compreensões pré-definidas, o autor, diante da singularidade do texto, ironiza sobre um possível abandono por parte de quem lê, o que resultaria na ausência de recepção e na quebra da presença entre as partes. “Há alguém ainda entre nós?” (RAMOS, 2017, p. 63).

As vozes, presentes durante o texto, não têm divisões claras, ganham vida nos discursos, nas falas e nas réplicas, nos questionamentos, nas dubiedades:

Foi assim que se apresentaram. Todos já saíram, querido. Vamos para a mesa? Vamos. As palmas das mãos para cima, agora. Um futuro pela frente, lembra? Não. Sorria. Nome? O meu. Sexo? O meu. Desejos? Os meus. Profissão? Agora a voz já não era bem minha. (RAMOS, 2017, p. 14).

Não há limites para o que é enunciado; em determinados trechos, é apresentada a fala do ator, que se refere à leitura de um roteiro, configurando uma metaleitura: “[...] minha saliva também. Repara. (gesto, cuspidando na banheira). Esfria isso. Olha a nota. Meus sentidos foram dar uma volta. Só o tato ficou. (“Acabou a leitura?”, perguntou o repórter)” (RAMOS, 2017, p. 27).

O velho ator permanece por um longo período dentro de uma banheira. Seus gestos e movimentos corporais, numa complexidade, produzem imagens fragmentadas, enquanto linguagem se transfigura em performance. Como:

(gesto súbito, o maço de papéis na mão direita, esparramando água pelo piso) (RAMOS, 2017, p. 14).

(gesto, dobrando cada uma das folhas que acabou de ler em forma de barquinho) (RAMOS, 2017, p. 21).

(gesto, jogando água da banheira para cima e virando alguns barquinhos) (RAMOS, 2017, p. 22).

Uma performance central que desenrola várias outras, em tempos e lugares diversos, evocando cavalo montanha-russa, cavalo semblante, cavalo ao contrário etc. Sem preocupação com uma coerência totalizante. O velho ator desempenha vários papéis, inserindo todos na permissividade, por meio de seus, supostos, farrapos de lembranças. O livro já no

princípio, deixa implícito que o leitor ou público, não está diante de um texto convencional e rompe com a tradicional cena teatral:

Com a mão direita levantou a tiara, soltando a frouxa cabeleira e mostrando as laterais da calvície. Envolto agora como uma múmia, em tiras de gaze fina, abriu os botões na altura do ombro, derrubando o quimono e pisando sobre ele enquanto caminhava até a pontinha do palco. Um leve sorriso pousou em seus lábios. (RAMOS, 2017, p. 9).

Observa-se uma ruptura com as convenções tradicionais, marcada por um experimentalismo que remete, por exemplo, ao teatro de Bertolt Brecht, que propôs uma política dramatúrgica baseada na técnica do distanciamento, rompendo com a mimese e com a ilusão cênica. Em sua proposta, a arte não deve ocultar o processo de criação, mas sim evidenciar sua construção, expondo a realidade e tornando claro que o espetáculo não é real (SCHOLLHAMMER, 2012, p. 130). Essa crítica ao mimetismo é explicitada no discurso do poeta Ungaretti

[...] Qualquer um percebia que não podia durar para sempre o escândalo daquela sopa de interpretações, a putrefação continua das personagens formando um mímico preexistente, já pressuposto, sim, e Ungaretti foi quem percebeu isso primeiro, foi ele que introduziu esse conceito de um mímico que nos fizesse atuar como bonecos [...] criticando em suma essa peruca-mímico, luva mímico, sapato-mímico, voz-mímico, que antecipa nossos gestos e entonações enquanto acreditávamos que os inventávamos, naquele quatinho de hotel barato do centro do Rio de Janeiro. (RAMOS, 2017, p. 33)

Notamos uma crítica a mímica, como mera representação da realidade, uma reprodução social. Ungaretti propõe o fim do titereiro - o manipulador de marionetes:

Ungaretti pedia que estrangulássemos o manipulador, o maldito titereiro, como ele o chamava. “Nós somos o boneco, somos apenas o boneco Ungaretti!”, respondíamos em uníssono, Procópio e eu, exatamente, é isso mesmo que vocês são, e por isso devem aproveitar o menor descuido dele, passar uma corda no seu pescoço [...]. (RAMOS, 2017, p. 34)

A obra é abundante em discursos repletos de reflexões filosóficas e poéticas, mas eles ficam mais evidentes nos relatos do poeta Ungaretti. Numa performance realizada no dia de inauguração da ponte do Rio-Niterói, ele afirma que durante o cortejo, caiu sobre as águas da baía e andou sobre elas:

Durante um longo intervalo cai sobre as águas da baía, debaixo do olhar atônito da multidão. Acordei dentro dessas águas, entre arraias e badejos, esponjas, conchinhas, siris, garoupas e treliças de vigias, madeirames e restos de barcas, cruzeiros, perolas, moedas [...] Quando voltei à superfície, [...] conheci que estava vivo e andei sobre as águas - essas águas aí-, eu andei sobre as águas da baía de Guanabara em 4 de março de 1947, sob o olhar espantado da multidão. Depois voltei para casa de ônibus. (RAMOS, 2017, p. 46)

Por conseguinte, podemos compreender a ruína da representação interligada à vivência das ruínas das grandes cidades, o acúmulo de lixo encontrados numa multiplicação desordenada, os dejetos, os restos, misturados com os seres marinhos. Perrone-Moisés (2016, p. 246) salienta que a literatura exigente possui “textos que em vez de descrever grandes paisagens, concentram-se frequentemente em coisas minúsculas: restos, resíduos, cantos, cacos, lixo.” Essa abordagem reflete o desperdício frente ao consumismo e utilitarismo da atualidade.

Perrone-Moisés (2016, p. 250) afirma que uma das características de Nuno Ramos é que ele sabe passar da reflexão grave e trágica ao “elogio do bode”. Percebemos nitidamente essa característica no diálogo de Ungaretti, que numa catarse, numa ação divina, anda sobre as águas, e em seguida, volta para casa de ônibus.

Para reafirmar a plenitude do ato, Ungaretti enfatiza que nem os grandes poetas acreditariam na sua performance: “Eugenio Montale, isso não é verdade. É claro que é. Francesco Petrarca. Torquato Tasso. Isso é cascata. Eu caminhei sobre as águas [...]” (RAMOS, 2017, p. 47). A obra é “um tecido de citações, saídas das múltiplas culturas” [...] (BARTHESES, 2004, p. 64). A Literatura exigente requer um leitor atento e uma “bagagem razoável de cultura, alta e pop, para partilhar as referências explícitas e implícitas” (PERRONE- MOISÉS, 2016, p. 243). Ramos cita vários

artistas: “(gesto, a água da banheira até o peito, a mão com um maço de papéis apoiada na borda, com o Marat, de David)” (RAMOS, 2017, p. 13). A pessoa que conhece o quadro de David, logo imaginará o ator na mesma posição de Marat.

Ramos cita um livro de antropologia e apresenta a referência completa: “Sexo e temperamento de Margaret Mead, Editora Perspectiva, página 224” (RAMOS, 2017, p. 17). Os leitores que conhecem o livro citado compreenderão que se trata do estudo de gêneros, discutindo questões sobre o feminino e masculino, revolucionando a mentalidade no modo de encará-lo. Com isso, logo após citar o livro o texto desdobra o seguinte discurso: “Deve parecer natural, mas negando a naturalidade, parte do reino animal, mas fugindo a esse reino, pertencendo aos demais reinos, arrastando consigo a resistência ao humano que há na química” (RAMOS, 2017, p. 17). Uma reflexão sobre a naturalidade do homem no reino animal.

A obra apresenta outras referências: *As Três Irmãs*, *Os Suplicantes*, *A Morte do Caixeiro-Viajante*, *Rei Lear* de Shakespeare, Ibsen, entre outros. Conhecer esses autores e textos pode facilitar a interpretação da obra; contudo, o desconhecimento pode levar o leitor a assumir uma postura investigativa, buscando reconhecer o material citado. Além disso, o leitor pode recorrer aos apontamentos presentes nos diálogos para formular sua própria interpretação.

Em Adeus, cavalo, a linguagem também utiliza de restos discursivos para caracterizar a figura humana, o personagem Nelson Cavaquinho é descrito numa oralidade peculiar e irônica: “Nelson parecia um anão albino, a barriga dura e feia. Só fazia o que queria. Tocava com três dedos, nunca mais que três, um misto de batuque em panelas velhas, com chuva matutina caindo na sarjeta” (Ramos, 2017, p.45). Mesmo após essa descrição grotesca, existe uma busca do ator por essa figura, como o desejo de objeto inalcançável, e ele só realiza esse desejo, em um cemitério, quando a obra já está próxima do final. Perrone-Moisés (2016, p. 249) afirma que cenas em hospitais, campos de batalhas e cemitérios são espaços constantes da literatura exigente, a tematização da morte é recorrente.

Em *Adeus, cavalo*, temos ainda, a morte do ator Procópio, uma voz personagem de destaque na vida do velho ator, que juntos buscavam construir um Teatro Sem Plateia (TSP), O Teatro Em Qualquer Parte (TEQP).

Considerando as exigências apontadas por essa corrente literária, que inclui textos que, supostamente, não demonstram preocupação hermenêutica e rompem com os padrões do texto de entretenimento, que tratam a literatura apenas como um mero utensílio vendável, surge a questão: seria a literatura exigente uma literatura sem plateia?

O LEITOR DO TEXTO EXIGENTE / QUEM PODE MONTAR NO CAVALO?

Chegamos agora a uma questão primordial: para quem é escrita a literatura exigente? Compreendemos que esse tipo de obra não se reduz a uma leitura fácil. Pelo contrário, exige atenção total do leitor, releitura e reflexões. Conforme Perrone-Moisés (2016), alguns leitores consideram esse tipo de texto maravilhoso; contudo, outros o acham aborrecido e incompreensível. Mas por que essa incompreensão?

Perrone-Moisés (2016) afirma que essa corrente literária se dirige a um número restrito de leitores, pessoas intelectualmente preparadas. Entretanto, com a mediação e a apropriação da leitura no ambiente escolar, o ato de ler pode se transformar. “O Brasil está estudando, e é a partir da escola que os brasileiros entram em contato com o processo de leitura e, por meio dela, acessam os livros, independentemente de sua classe social” (LAZARO; BEAUCHAMP, 2008, p. 74).

O leitor contemporâneo, diante das mudanças aceleradas, encontra-se em um espaço de desconstrução. Muitas vezes, está fragilizado, sem alternativas, com a imaginação limitada e moldada (SALGADO, 2000). O texto pode parecer incompreensível não por sua essência, mas pela falta de hábito ou de contato com esse tipo de literatura. O leitor, nesses casos, precisa de um guia. “O professor pode estimular o aluno a desenvolver capacidades que vão permitir que ele construa significado, mesmo com base em textos mais complexos” (GOMES, 2017, p. 4).

A literatura exigente demanda uma reflexão implícita e complexa. No entanto, os textos nem sempre utilizam vocabulário rebuscado ou

inacessível. Pelo contrário, muitas vezes são despojados, com linguagem simples e elementos reconhecíveis. Na obra *Adeus, cavalo*, o leitor encontra múltiplos caminhos interpretativos. É um texto voltado a diversos olhares e, de forma envolvente, permite que o leitor participe da performance literária. Trata-se de uma obra ao mesmo tempo exigente e convidativa.

[...] a ideia de performance deveria ser amplamente estendida; ela deveria englobar o conjunto de fatos que compreende, hoje em dia, a palavra recepção, mas relaciono-a ao momento decisivo em que todos os elementos se cristalizam em uma e para uma percepção sensorial (um engajamento do corpo) [...] Toda a literatura não é fundamentalmente teatro?” (ZUMTHOR, 2000, p. 18).

Diante dessas reflexões, compreendemos que *Adeus, cavalo* não deve ser considerado uma obra restrita a poucos. Trata-se de uma produção complexa, pensada para um tempo igualmente complexo, mas que pode (e deve) alcançar todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contemporaneidade, caracterizada pelos avanços tecnológicos e pela ampliação dos meios de publicação, tem ampliado significativamente o espaço para novos escritores e o surgimento de novas obras. É nesse contexto que se insere a chamada “literatura exigente”, conceito desenvolvido por Leyla Perrone-Moisés. Essa vertente rompe com os padrões impostos pelo mercado e propõe uma experiência literária complexa, que atravessa fronteiras entre gêneros textuais literários e não literários. Trata-se de uma literatura que reflete os dilemas de um tempo saturado de informações e que opera na sutileza do que é dito e do que permanece silenciado, desafiando o leitor a uma leitura mais atenta e crítica.

A obra *Adeus, cavalo*, de Nuno Ramos, é um exemplo representativo dessa corrente. Por meio de uma narrativa performática, o autor mescla vozes, estilos e gêneros, construindo um texto que exige do leitor envolvimento ativo. Não se trata de uma leitura imediata ou superficial: ela demanda atenção, escuta e releituras constantes. A metáfora do cavalo indomado ilustra bem essa experiência, pois, é preciso paciência, entrega e atenção.

A cada nova leitura, *Adeus, cavalo* revela camadas de significado antes não percebidas. Infelizmente, obras com essa complexidade ainda ocupam um espaço reduzido no ambiente escolar. No entanto, é fundamental destacar que essa literatura não deve ser reservada a um público seletivo ou intelectualmente privilegiado. Pelo contrário, ela possui um enorme potencial formativo, pois além de proporcionar prazer estético, pode contribuir de maneira significativa para a formação de leitores críticos, reflexivos e sensíveis. Este trabalho apresenta apenas uma aproximação inicial das múltiplas possibilidades de análise da obra *Adeus, cavalo*. Trata-se de um texto que resiste à leitura única ou definitiva, durante o deleite, cada trecho é capaz de provocar distintas interpretações. É um texto exigente e, conforme Antônio Candido, a boa literatura é um direito de todos.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**; tradução Mario Laranjeira; revisão e tradução Andréa Stahel M. da Silva. 2 ed. São Paulo. Martins Fontes, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

CANDIDO, Antônio. **O direito à Literatura**. In: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

FERNANDES, Sílvia Fernandes. Teatralidade e performatividade na cena contemporânea. In **Repertório**, Salvador, nº 16, 2011. p.11-23.

GOMES, Suzana dos Santos. Letramentos e leitura: reflexões e práticas sobre formação do leitor contemporâneo. In: **Revista Thema**, Minas Gerais, n. 2, volume 14, 2017. Disponível em: <<https://is.gd/N7JmNU>> Acesso em: 24 jun. 2020.

LÁZARO, André; BEAUCHAMP, Jeanete. **A Escola e a formação de leitores**. In: AMORIM, Galeno. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2008.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo. Companhia das Letras, 2016.

RAMOS, Nuno. **Adeus, cavalo**. São Paulo. Editora Ilumiurus, 2017.

RESENDE, B. **A literatura brasileira na era da multiplicidade**. In: RESENDE, B. Contemporâneos: expressões da literatura brasileira no século XXI. Rio de Janeiro. Casa da Palavra, 2008.

SALGADO, Gilberto Barbosa. **O Leitor, a Contemporaneidade e a Tecnologia.** Lumina, Juiz de Fora, v. 03, n.01, p. 113-132, 2000.

SCHOLLHANMMER, Karl Erick. **Ficção brasileira contemporânea.** Rio de janeiro. Editora: civilização brasileira: 2009.

SCHOLLHANMMER, Karl Erick. **Realismo afetivo:** evocar realidade além da representação. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n. 39, jan-jun, 2012, p. 129-148.

ZUMTHOR, P. (2000). **Performance, recepção, leitura.** (J. P. Ferreira, & S. Fenerich, Trans.) São Paulo: EDUC.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Laís Silva Vogado¹

Renata de Sena Rodrigues Lopes²

Sulimary Oliveira Gomes³

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um princípio fundamental que visa garantir o direito de todos à educação, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais ou comportamentais. No contexto atual, destaca-se o crescente número de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados na rede regular de ensino, o que evidencia a necessidade de práticas pedagógicas mais flexíveis e ambientes escolares acessíveis e acolhedores.

A inclusão de alunos com TEA requer uma abordagem individualizada, formação continuada dos professores e apoio especializado, assegurando não apenas o acesso à escola, mas também a sua participação efetiva e aprendizagem significativa. Essa perspectiva está amparada por legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reforçando o compromisso do Estado com uma educação equitativa e de qualidade para todos.

O TEA manifesta-se desde os primeiros anos de vida, geralmente antes dos três anos de idade, podendo persistir até a vida adulta, variando conforme o grau de comprometimento. Estima-se que cerca de 75% das pessoas com TEA apresentem algum nível de deficiência intelectual. Além

¹ Especialista em Atendimento Educacional Especializado (UFPI). CV: <https://is.gd/jSg90G>

² Especialista em Atendimento Educacional Especializado (UFPI).

³ Doutora em Biotecnologia (UFPI). CV: <http://lattes.cnpq.br/8854365998531400>

disso, aproximadamente 1% da população mundial é diagnosticada com o transtorno (Smalley, 1997, p. 1).

As características do espectro são marcadas pelos prejuízos persistentes na comunicação, na interação social e por comportamentos repetitivos ou restritos, presentes desde os primeiros anos de vida e limitam ou prejudicam o funcionamento diário do indivíduo que comprometem o funcionamento diário do indivíduo (APA, 2014, p. 50).

A ocorrência estimada TEA é de 1 a cada 54 nascimentos, o que corresponde a 18,5 casos por 1.000 crianças, segundo dados de um estudo multicêntrico realizado nos Estados Unidos com base em informações coletadas em 11 áreas do país (*Centers for Disease Control and Prevention* [CDC], 2020).

Partindo desse cenário, é importante destacar que a legislação brasileira assegura o direito ao acesso à Educação Básica a todas as crianças e jovens, incluindo aqueles com TEA, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), e na Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Embora as escolas tenham sido abertas em termos de espaço físico e organização, essa mudança não foi acompanhada das transformações necessárias capazes de auxiliar a organização, funcionamento e gestão do ensino e aprendizagem, especialmente quando se trata da inclusão de estudantes com deficiência nas salas do ensino regular.

Os estudos sobre Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), especificamente sobre a escolarização dos estudantes com deficiência, TEA, tornam-se indispensáveis e configuram-se em mudança nas concepções e nas práticas pedagógicas nas Instituições de Ensino (ZIESMANN; GUILHERME, 2020, p. 90). No Brasil, embora os estudos sobre TEA tenham se iniciado a partir da década de 1960, somente a partir da década de 1980 se observou um aumento expressivo das pesquisas relacionadas a este quadro (Silva, 2020, p. 18).

A percepção da ação de práticas pedagógicas nos dias atuais é algo que está rotineiramente ligado ao desenvolvimento escolar, sobretudo quando se trata de estudantes com as mais variadas deficiências, pois, para todos estes devem contribuir visando que os estudantes construam o

conhecimento teórico e ilumine seu saber fazer prático cotidiano e acima de tudo, lhes possibilite refletir sobre esse fazer.

Com o surgimento do paradigma da inclusão, a escola assume um papel ativo na educação da pessoa com deficiência, se modificando para atender as necessidades educacionais de todos. Neste sentido, Carvalho (2016, p. 31) conceitua escola inclusiva como um “sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos”.

Nessa vertente, a prática pedagógica busca uma dinâmica de ação que seja reflexiva, coletiva e participativa. Pois é sabido que essa prática abre espaço para todos, e ainda, possui objetivos ligados às ações voltadas à compreensão e transformação do indivíduo como um todo.

A esse respeito Araújo (2016, p. 31) nos coloca que “[...] a inclusão educacional requer professores preparados para compreender as diferenças e valorizar as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem a todos”.

No meio autista, ao que tange o contexto educacional, a inclusão de estudantes com TEA, requer práticas pedagógicas específicas que atendam às suas necessidades individuais, promovendo um ambiente favorável ao aprendizado e ao desenvolvimento. Cada estudante autista é único, com habilidades, interesses e desafios amplamente diversos, o que torna a individualização do ensino precisa, já que eles apresentam apenas características semelhantes.

Os educadores devem sempre adaptar seus métodos, materiais e abordagens de acordo com as necessidades específicas de cada, proporcionando assim, um ambiente de aprendizado personalizado. Já que alguns indivíduos com autismo podem ser extremamente funcionais em um aspecto de vida, mas em outro poderá precisar de suporte.

Diante disso, esse trabalho teve por objetivo compartilhar experiências vividas por docentes de AEE na escola da rede municipal de ensino no município de Redenção do Gurgueia - PI. Baseando-se no fato de entender que: quando compreendemos que o autismo se manifesta de diferentes formas em cada indivíduo, evitamos os estereótipos de falsas ideias do que é ser autista. Pois, se por um lado existem situações que são

bastante difíceis e incomuns entre eles, por outro, podem ter facilidade em aprender muitas outras coisas.

E a pesquisa contínua sobre relacionamentos para o autismo busca identificar intervenções mais eficazes, compreender a base neurobiológica da condição e desenvolver abordagens personalizadas (Nimh, 2021, p. 30).

TEA: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

As práticas educativas estão sendo cada vez mais vistas como algo provedor. Práticas essas que oportunizam o educando nas muitas áreas da sua vida, principalmente se ele trouxer consigo alguma deficiência. As necessidades educativas especiais são as mais amplas e complexas, e o TEA, é um dos mais variados tipos de desafios, uma vez que o educador precisa voltar atenção especial para que de fato, se consiga um ensino inclusivo.

As práticas pedagógicas inclusivas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) devem considerar as particularidades de cada aluno, promovendo a participação ativa no processo de ensino e aprendizagem. Estratégias como o uso de recursos visuais, organização clara da rotina, adaptações curriculares individualizadas e o desenvolvimento de habilidades sociais são fundamentais para favorecer a autonomia e a inclusão desses estudantes no ambiente escolar. Modelos como o TEACCH, a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e o uso de sistemas alternativos de comunicação, como o PECS, têm demonstrado eficácia no apoio ao desenvolvimento cognitivo e social de alunos com TEA.

Além disso, a atuação integrada entre o professor da sala comum, o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a família é essencial para garantir um processo educativo significativo, respeitando as necessidades específicas de cada estudante e promovendo uma escola verdadeiramente inclusiva (BRASIL, 2008, p. 10; APA, 2014, p. 50; MANTOAN, 2006, p. 24).

Assim, entre os fatores que podem impactar a atuação dos profissionais da educação, estão aspectos físicos e educacionais e a perda de controle motor seletivo, que é característico de uma criança autista. Outra questão relevante diz respeito às adversidades do autista no âmbito social

e à baixa qualidade de vida de seus familiares decorrente das atribuições de suas vidas cotidianas.

Diante desse cenário, encontra-se uma possível resposta quando se permite que tais estudantes tenham a possibilidade de terem suas vozes ouvidas por meio do: debate, da comparação, da revisão de conceitos; questionando, refletindo, observando, desenvolvendo hipóteses, descobrindo, experimentando, identificando, jogando, classificando, sistematizando, criando, relacionando, concluindo, descobrindo, enfim, preparando-se para estar no mundo e com o mundo (FREIRE, 2017)

Lopes e Telaska (2022, p. 50) ao realizarem um estudo de revisão sistemático de literatura sobre a inclusão de crianças com transtorno do espectro autista apontam uma realizada preocupante, pois concluem que existem poucas publicações sobre o assunto, e afirmam que a inclusão das crianças com TEA no âmbito escolar ainda carece de mais investigações, a fim de planejar e implementar práticas inclusivas promissoras que possam gerar contribuições.

De um modo geral, a temática autismo vem ganhando espaços nas discussões, porém conforme Lemos et al. (2020, p. 28) ainda é considerado pouco discutido e aprofundado não só no ambiente acadêmico como também entre as famílias. Os autores sugerem que inúmeros aspectos podem ser investigados, e assim auxiliar na desmistificação sobre o transtorno proporcionando melhorias em áreas como a educação, na saúde e políticas públicas.

A inclusão de alunos deficientes na educação regular, incentiva a adaptação das escolas para atender a diversas necessidades. Além do mais, a nova PNEE (MEC, 2020), ao permitir que os alunos e suas famílias escolham entre escolas inclusivas ou especializadas, incentiva o respeito à individualidade e diversidade de necessidades, em consonância com os princípios da neurodiversidade.

Dentre os diferentes enfrentamentos vividos na área da educação com as crianças com TEA, tem-se a dificuldade de engajamento das mesmas nas atividades escolares. Estes comportamentos muitas vezes estão ligados às características próprias do transtorno que podem estar relacionadas a um interesse particular e também certa rigidez em aceitar atividades que

não são de sua afinidade ou preferência, geralmente tais comportamentos são interpretados como capricho da criança (Camargo et al., 2020, p. 70).

A escola e a família devem manter um diálogo contínuo para que melhores resultados sejam atingidos. Uma vez que as práticas educativas tanto na escola quanto no cotidiano familiar visem alcançar a construção de um ambiente seguro que possa auxiliar no desenvolvimento de experiências de aprendizagem e assim proporcionar crianças felizes e com emocional saudável. Adicionalmente, a adaptação do currículo e do ambiente físico deve ser muito bem observada quanto à necessidade individual do estudante, chegando a uma mudança de paradigma no contexto educacional (Cunha, 2019, p. 90). Lopes e Telaska 2022, p. 425- 434)

A fim de compartilhar a vivência em sala de aula, optou-se pelo relato de experiência, pois, de acordo com Silva (2023, p. 48).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe um novo olhar sobre a educação, e este, está centrado nas experiências e no desenvolvimento integral das crianças, o que requer uma formação docente voltada para práticas pedagógicas mais flexíveis, participativas e sensíveis às necessidades individuais dos alunos.

Assim, utilizou-se de práticas pedagógicas como: conscientização dos colegas sobre o que é autismo e levá-los à reflexão da importância de inserir e respeitar os estudantes com deficiências. Sendo este o primeiro passo, em seguida, foi trabalhado pluralidade da turma, baseada em toda a bagagem que já traziam consigo. Algo muito interessante que aconteceu no decorrer desta pesquisa foi a receptividade das turmas em relação aos estudantes autistas. O trabalho em grupo serviu como alavanca, pois possibilitou um maior engajamento e entrosamentos dos colegas.

A escola como um todo buscou se empenhar em respeitar e compreender melhor os estudantes com TEA, buscando adaptar suas abordagens às necessidades individuais. Para Dias (2020, p. 4), a escola inclusiva nos remete aos conceitos de respeito, direitos humanos e ao humanismo. As professoras, por exemplo, programaram atividades que se alinham ao hiperfoco das crianças, sobretudo com auxílio de jogos e brincadeiras. De acordo com ALBUQUERQUE e BENITEZ (2020, p. 34), o brincar é a atividade mais significativa na etapa evolutiva da criança, mas, para

o autista, o brincar não é aprendido de forma espontânea, sendo difícil as brincadeiras lúdicas e em grupos, sendo necessário que um adulto dê dicas de como brincar. Ademais, a adaptação das atividades para integrar os interesses específicos do estudante possibilitou uma compreensão mais aprofundada sobre como alinhar o currículo às necessidades individuais de cada estudante, promovendo uma aprendizagem mais significativa e personalizada.

Em um caso específico, uma educadora relatou que conseguiu engajar uma estudante apaixonada por vestidos ao utilizar esse interesse como uma ferramenta pedagógica. Relatou ainda, que adotou combinados para que chegasse aos objetivos por meio de acordos, e defende ainda que serviram de alavanca em um maior e melhor resultado. Em suma, os combinados foram um sucesso. Foi necessário experimentar diferentes alternativas; algumas delas não tiveram sucesso, enquanto outras produziram resultados emocionantes. A professora percebeu que reduzir o tom da voz ajudou a minimizar a agitação dos estudantes, criando um ambiente mais tranquilo.

Além disso, a organização do espaço escolar se mostrou fundamental para facilitar a concentração e o aprendizado. A colaboração entre professores, famílias e profissionais especializados também é essencial para criar um suporte efetivo e garantir que as necessidades de todos os alunos sejam atendidas (Pimentel 2022, p. 32). Essas práticas não apenas melhoram o aprendizado, mas também promovem um clima escolar mais acolhedor e inclusivo.

Os autistas geralmente têm uma aversão a mudanças. Um exemplo disso é o relato de uma estudante com TEA, que ficou extremamente irritada apenas por uma alteração na disposição dos móveis na sala de aula. Isso resultou na necessidade de realizar as aulas em outro local. Como destaca Cunha (2017, p. 72) em que tudo precisa ter objetivo e função. A simples mudança na posição da mesa gerou uma grande irritabilidade, refletindo características comuns como apego a rotinas, dificuldade em lidar com mudanças, e comportamentos restritivos.

Ainda sobre as adaptações que devem ser feitas para receber o aluno com TEA o que deve estar claro é que não existe um roteiro ou receita a seguir a respeito de adaptações aos alunos com deficiências, uma vez

que cada aluno é diferente e apresenta necessidades de procedimentos específicos. O que de fato existe é acreditar que o aluno pode aprender independentemente de suas características. (APORTA; LACERDA, 2018, p. 54).

Dessa forma, compreende-se que a aprendizagem e a adaptação a novas situações no universo autista são processos constantes. Contudo, é crucial lembrar que o ensino para esse público não deve ser encarado como um mero cumprimento de normas, mas sim como uma prática que deve estar integrada ao projeto político-pedagógico da instituição.

Essas adaptações podem ser implementadas por meio de um procedimento específico, com o objetivo de desenvolver novas habilidades, o que se torna possível a partir do conhecimento do aluno e de suas particularidades (APORTA; LACERDA, 2018, p. 50). Esse projeto deve enfatizar a valorização da diversidade como elemento central para o enriquecimento do processo educativo, levando em consideração as particularidades e potencialidades de cada estudante, e ajudando-os a superar barreiras que possam dificultar seu aprendizado.

CONSIDERAÇÕES

A aplicação de práticas pedagógicas inclusivas para estudantes com autismo é essencial para garantir que cada criança tenha a oportunidade de alcançar seu potencial máximo. Ao adotar uma abordagem individualizada, utilizar recursos visuais, criar ambientes estruturados e colaborar com profissionais especializados, os educadores podem contribuir significativamente para o sucesso acadêmico e social de estudantes autistas.

No que se refere ao contexto escolar e, em especial, à formação de professores no Brasil, faz-se necessário avaliar e desenvolver estratégias que contribuam para o avanço no conhecimento docente sobre o TEA, trabalhando com suas crenças e possíveis estigmas em relação a pessoas com esse diagnóstico (Araújo 2023, p. 87).

A busca contínua por estratégias inovadoras e a promoção de ambientes inclusivos não apenas beneficiam os estudantes com autismo, mas enriquecem a experiência educacional de toda a comunidade escolar. De um modo geral, a promoção de uma educação inclusiva para crianças autistas

requer estratégias que atendam às suas necessidades específicas. Isso pode incluir adaptações curriculares, suporte individualizado e a promoção de ambientes de aprendizagem colaborativos (Chandler 2020, p. 54).

Com a aplicação das atividades, foi possível notar um bom desempenho dos estudantes autistas. E esses resultados indicam que a adoção de diferentes estratégias no ensino fundamental mostrou-se eficaz para promover o aprendizado, não apenas para os estudantes sem deficiência, mas também para aqueles com TEA ou outras formas de deficiência.

Nesse sentido, acredita-se que esse trabalho tenha sido de bastante relevância, pois se tornou uma prática ainda mais reflexiva, ajudando na construção de pessoas e profissionais que defendam de fato a educação inclusiva. E despertando assim, o interesse de que, objetivando o toque na temática, seja cada vez mais explorada não só pelos profissionais da área, mas também pela sociedade como um todo. Pois, além da conscientização, a promoção ativa da aceitação e compreensão na sociedade é fundamental para criar um ambiente mais inclusivo e acolhedor para pessoas autistas.

REFERÊNCIAS

- APORTA, A. P; LACERDA, C. B. F. Estudo de Caso sobre atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, n.1, p.45-58, 2018.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-V: **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 992 p.
- ALBUQUERQUE, Isis de; BENITEZ, Priscila. O brincar e a criança com Transtorno do Espectro Autista: revisão de estudos brasileiros. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara. v. 15, n. 4, p. 1939-1953, out/dez. 2020.
- AQUINO, J. Centro Universitário UNA Pouso Alegre. Disponível em: <<https://is.gd/XoehKN>>. Acesso em: 10 jul. 2025
- ARAÚJO, F. M. A. de. As representações sociais de pessoa com deficiência dos estudantes dos cursos de pedagogia: quando a educação inclusiva interroga a formação docente. **Tese (Doutorado em Educação)** – Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, 2016.
- ARAUJO, A. G. R.; SILVA, M. A. DA.; ZANON, R. B.. **Autismo, Neurodiversidade e Estigma: Perspectivas Políticas e de Inclusão**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 27, p. e247367, 2023. Disponível em: <https://is.gd/UrFo42>. Acesso em: 10 jul. 2025
- CAMARGO, S. P. H., SILVA, G. L., CRESPO, R. O., Oliveira, C. R. MAGALHÃES, S. L. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes

para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, 36, Artigo e214220, 2020.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

CENTERS OF DISEASE CONTROL AND PREVENTIONS. (2020). **Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network**, 11 Sites, United States, 2016. Surveillance Summaries, 69(4), 1-12. Recuperado de: <https://is.gd/9o6foq>». <https://is.gd/ZYfbN3>

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: Psicopedagogia práticas educativas na escola e na família / Eugênio Cunha. – 7 ed.- Rio de janeiro: Wak Ed., v. 21, p. 140, 2017.

DIAS, K. A. **Um suporte de acessibilidade**: u -8 Fluminense, Niterói – RJ, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/ São Paulo:Paz & Terra, 2017.

LEMO, E. M. L. D., NUNES, L. L. N., SALOMÃO, N. M. R. Transtorno do espectro autista e interações escolares: sala de aula e pátio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 26(1), 69-84. 2020.

LOPES, D. A., TELASKA, T. S. Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista: Revisão sistemática da literatura. **Revista Psicopedagogia**. [online]. vol.39, n.120, p. 425-434, 2022.

PIMENTEL, S. C. **Práticas educacionais inclusivas**: com a palavra atores sociais da educação na Bahia. Curitiba: CRV, 2022.

SANTOS, R. F. S. S. Os desafios e possibilidades para os professores da Educação Infantil na aplicabilidade dos campos de experiências da BNCC. **Revista FT**, v. 27, n 125, 2023.

Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. [MEC]. (2020). **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Recuperado de <https://is.gd/iLBDIP>» <https://is.gd/iLBDIP>.

SILVA, E. A. M. Transtorno do espectro autista (TEA) e a linguagem: a importância de desenvolver a comunicação. **Revista Psicologia e Saberes**, v. 9, n. 18, p. 174- 188. 2020.

SMALLEY, S. L. Genetic influences in childhood-onset psychiatric disorders: autism and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Am J Hum Genet*. 1997;60(6):1276-82.

ZIESMANN, C. I., GUILHERME, A. A. **Inclusão no atendimento educacional especializado na educação básica**: um Estudo de Caso. Editora Unijuí, 2020.

PLATAFORMA DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GRATUITA *TEACHY EDUCATION* COMO INSTRUMENTO DE APOIO À REESTRUTURAÇÃO DAS AULAS NO ENSINO SUPERIOR: ABORDAGEM POR METODOLOGIA ATIVA “SALA DE AULA INVERTIDA”

Maria Aparecida Bovério¹

INTRODUÇÃO

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) surgiram da integração de três áreas técnicas: informática, telecomunicações e mídias eletrônicas. Essas tecnologias facilitam a aproximação nas relações, redefinindo os conceitos de espaço e distância. Dessa forma, os recursos tecnológicos proporcionam acesso rápido a uma vasta quantidade de informações e contextos. No contexto educacional, as TICs podem ser utilizadas como ferramentas integradas à vida escolar, com o apoio dos docentes. Elas fazem parte das atividades diárias dos estudantes, orientando-os no processo de construção do conhecimento. Isso permite que os docentes atuem como mediadores do conhecimento, aliando as novas tecnologias às metodologias aplicadas em sala de aula, com o objetivo de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem (Furlan; Nicoden, 2017).

Da mesma forma, a Inteligência Artificial (IA) tem transformado diversos setores da sociedade contemporânea, incluindo a educação. A IA consiste em um conjunto de tecnologias que podem aprender e articular informações para imitar ou simular a inteligência humana. Ela cria conteúdo automaticamente em resposta a comandos escritos em interfaces de conversação em linguagem natural. Em vez de apenas selecionar páginas da *web* e utilizar o conteúdo existente, a IA generativa produz novo conteúdo (Miao; Holmes, 2024).

A Inteligência Artificial Generativa (GenAI) é uma área da IA que se dedica à criação de conteúdo novo, como texto, imagens, áudio, vídeo e

¹ Doutorado em Educação Escolar (UNESP). Professora (CPS). CV: <https://is.gd/fLi7Oe>

código, baseando-se em modelos de machine learning pré-treinados com grandes quantidades de dados. Ao contrário da IA tradicional, que se concentra em tarefas específicas com regras definidas, a IA generativa aprende com os dados e é capaz de gerar novas instâncias de dados, como um conto, uma imagem realista ou uma composição musical. Alguns exemplos são: *Chat-GPT*, *DALL-E* e *GitHub Copilot*, entre outras (Data Science Academy, 2025).

Verifica-se, portanto, que o ser humano está vivenciando uma transformação sem precedentes, impulsionada pela integração de tecnologias baseadas em IA. No contexto específico do ensino de Comunicação para o Curso Superior de Tecnologia (CST) em Marketing, essa revolução pode oferecer oportunidades únicas, por meio de novos métodos educacionais, para enriquecer a experiência de aprendizagem dos estudantes e prepará-los para um mercado de trabalho em rápida transformação digital. A integração de ferramentas de Inteligência Artificial (IA) gratuitas, no ensino superior, representa uma revolução pedagógica, especialmente em áreas dinâmicas como as relacionadas às disciplinas de Comunicação, presentes na estrutura curricular do Curso Superior de Tecnologia (CST) em Marketing (Bovério, 2025).

Nesse contexto, esse capítulo de livro tem o objetivo de apresentar os resultados de uma pesquisa tecnológica de campo aplicada, como o uso específico da IA gratuita *Teachy Education*, associada ao uso da metodologia ativa de aprendizagem denominada “sala de aula invertida”, que foi utilizada para aprimorar o ensino de comunicação na disciplina de Comunicação e Expressão, ministrada no 1º ciclo, para os estudantes do Curso Superior de Tecnologia (CST) em Marketing, da Faculdade de Tecnologia Nilo De Stéfani (Fatec) de Jaboticabal-SP, Brasil, mantida pelo Centro Paula Souza (CPS).

METODOLOGIA ATIVA: SALA DE AULA INVERTIDA

A sala de aula invertida é uma metodologia que permite aos estudantes estudarem o conteúdo antes da aula, utilizando o tempo em sala para atividades práticas e discussões (Bovério, 2025).

Ela é uma metodologia educacional inovadora, capaz de reconfigurar o processo de ensino-aprendizagem, ao transferir a aquisição inicial de conhecimentos para o ambiente extraclasse, enquanto o espaço presencial é reservado para atividades práticas e colaborativas. No contexto

contemporâneo, caracterizado pela crescente integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na educação, a aplicação dessa metodologia tornou-se particularmente relevante para atender às demandas de um público cada vez mais imerso em ambientes digitais e diversificados (Ribeiro *et al.*, 2025).

Embora venha sendo apresentada como algo extremamente novo, a ideia de “inverter” a sala de aula vem se colocando desde a década de 1990, com o crescimento das possibilidades de uso e acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Considerando-se as mudanças, transformações e novas demandas educacionais, a sala de aula invertida, também conhecida como Aprendizagem Invertida (AInv), tem sido desenvolvida e aprimorada ao longo dos últimos anos, no Brasil. Essa abordagem é uma alternativa e inovação pedagógica, fundamentada em processos criteriosos de planejamento e mediação, com base nas intenções pedagógicas dos docentes. Assim, diante do contexto das pedagogias emergentes, a sala de aula Invertida é vista como uma reconfiguração na maneira de organizar, mediar e conduzir o trabalho pedagógico. Para isso, faz-se necessário considerar seu planejamento em três momentos pedagógicos distintos, que representam o antes, o durante e o após a aula. Além disso, sua implementação deve considerar o preparo e a ambientação dos estudantes em relação às novas perspectivas de espaço temporais de ensino-aprendizagem, bem como o papel dos estudantes em prol de experiências mais participativas, críticas, criativas, contextualizadas e significativas (Oliveira; Silva, 2024).

Nos estudos de Ribeiro *et al.* (2025), cujo objetivo foi analisar as possibilidades e os desafios dessa abordagem, para promover práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes, considerando diferentes contextos educacionais, desde a educação básica até o ensino superior, a sala de aula invertida foi considerada uma metodologia ativa, capaz de transformar o processo de ensino-aprendizagem ao priorizar a autonomia e o protagonismo dos estudantes. Entre os principais resultados, os autores constataram que a sala de aula invertida promoveu maior engajamento, protagonismo e inclusão, especialmente quando integrada a atividades interativas e colaborativas. No que concerne aos desafios, os resultados indicam a desigualdade de acesso às tecnologias e o despreparo docente como entraves à implementação eficaz dessa metodologia. Apesar disso,

os autores concluíram que a sala de aula invertida possui grande potencial para transformar a educação contemporânea, desde que aplicada com planejamento, formação docente específica e políticas públicas adequadas.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL *TEACHY EDUCATION*

A Inteligência Artificial *Teachy Education* é uma plataforma gratuita de apoio pedagógico que pode ser utilizada como ferramenta de apoio ao docente, em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior (Bovério, 2025).

É uma plataforma de IA que pode contribuir com o replanejamento das aulas, a fim de reestruturá-las e de criar materiais, elaborar e corrigir avaliações entre outras atividades que é por ela disponibilizada. A *Teachy Education* foi fundada em 2022, pelos empreendedores Pedro Siciliano, ex-professor e engenheiro com MBA pela Universidade de Stanford, e Fábio Baldissera engenheiro e empreendedor em série. A plataforma oferece aos docentes ferramentas para otimizar a rotina desses profissionais dentro e fora da sala de aula, seja com planos de aula, formulação e correção de provas, criação de slides, entre outras funcionalidades. Os fundadores dessa ferramenta têm uma meta ambiciosa de desenvolver uma tecnologia com inteligência artificial que seja *benchmark* (padrão de referência) global para o setor de educação e, para isso, em 2024, eles captaram R\$ 40 milhões com investidores de peso para acelerar esses planos (Tondo, 2024).

PESQUISA DE CAMPO APLICADA: EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Para a realização da pesquisa de campo aplicada, realizou-se uma experimentação pedagógica dessa metodologia ativa (MA) de ensino e aprendizagem, denominada “sala de aula invertida” e foi trabalhado o tema “Linguagem, Língua, Fala e Códigos de Comunicação”. Para isso, além do material previamente preparado pela docente, pertinente ao tema da aula, texto teórico em word e *slides* de apresentação, utilizou-se a IA *Teachy Education* como ferramenta de apoio.

A sala de aula invertida, como mencionado anteriormente, é uma metodologia que permite aos estudantes estudarem o conteúdo antes da

aula, utilizando o tempo em sala para atividades práticas e discussões. Porém, considerando-se que os estudantes dessa turma ainda estavam no 1º ciclo do CST em Marketing, e que essa foi a primeira experiência, para alguns deles, com essa metodologia, ela precisou ser adaptada e, por isso, eles estudaram e prepararam o conteúdo da aula durante a própria aula.

Ressalta-se que a tecnologia desempenha um papel crucial nessa metodologia de ensino e aprendizagem, pois a sala de aula invertida depende fortemente dela. Isso permite que os estudantes acessem videoaulas, leituras e outros recursos on-line antes das aulas, aumentando sua autonomia e permitindo que aprendam no seu próprio ritmo. A metodologia da sala de aula invertida promove um aprendizado mais ativo e engajado, permitindo que os estudantes se tornem protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem (Bovério, 2025).

Nesse contexto, os estudantes utilizaram a sala *maker* (fotografia 01) que possui vários recursos, dentre eles, duas TVs e notebooks, além do fato de que o ambiente também é bastante propício para trabalhos em equipe

Fotografia 01 – turma do 1º ciclo do CST em Marketing



Fonte: acervo da autora (2025)

Por meio do uso da IA *Teachy Education*, foi reelaborado o plano para essa aula. Há um ícone específico para essa finalidade (figura 01) e nele, o docente deverá preencher o assunto, ano de escolaridade, metodologia

da aula, disciplina e contexto. Além disso, poderá selecionar a busca na *web* que direciona a resposta ideal para seus pedidos e, ainda, anexar seus próprios arquivos. Existe, também, a opção de preencher qual é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, geralmente, é utilizado pelos docentes da educação básica.

Figura 01 – formulário para preenchimento do Plano de aula

O formulário, intitulado "Plano de Aula", apresenta o objetivo de gerar planos completos com objetivos, metodologia, recursos e avaliação. Ele contém os seguintes campos e opções:

- Assunto (Opcional):** Campo de texto com o valor "Linguagem, Língua, Fala e Códigos de Comunicação".
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Opcional):** Menu suspenso com o valor "Buscar: Base Nacional Comum Curricular (BNCC)".
- Ano de escolaridade (Opcional):** Menu suspenso com o valor "Universidade".
- Metodologia da aula (Opcional):** Menu suspenso com o valor "Ativo" e a descrição "Os alunos participam ativamente, realizando atividades práticas e projetos colaborativos".
- Disciplina (Opcional):** Campo de texto com o valor "Comunicação e Expressão".
- Contexto (Opcional):** Campo de texto com o valor "A aula será ministrada para estudantes do 1º ciclo do Curso Superior de Tecnologia em Marketing, da Fatec Jaboticabal".
- Buscar na web (Opcional):** Botão de alternância (toggle) ativado.
- Anexar arquivo como conteúdo extra (Opcional):** Botão "Anexar arquivos" e uma barra de upload contendo o arquivo "linguagem_lingua_fala_codigos.pdf".

Na base do formulário, há uma nota: "O resultado é gerado pela Inteligência Artificial da Teachy e pode produzir informações errôneas ou incorretas. Leia-se sempre de revisão, pois a especialista no tema é você :)"

Fonte: Teachy Education (2025)

A Teachy Education gerou um plano de aula completo, além de um roteiro com orientações de como iniciar a aula, o primeiro contato com o conteúdo, o aprofundamento e a retenção do conhecimento. Há, ainda,

a possibilidade de gerar *slides*, atividades, charadas, resumos, *flashcards*, caça-palavras, mapa mental, palavra cruzada, provas, imagens para colorir, jogos educacionais interativos, ideias de atividades, entre muitas outras, totalizando-se 60 ferramentas. Diante dessa ampla possibilidade de uso, faz-se necessário um atento planejamento em consonância com o perfil de cada turma e a profundidade que se deseja atingir com o tema. Por isso que a IA é “uma ferramenta de apoio”, pois somente o docente consegue ter conhecimento sobre qual é o nível de aprendizagem que cada turma já possui e, portanto, somente ele poderá adaptar a sua aula e organizar o seu plano.

De posse do plano de aula gerado pela *Teachy Education*, foi feita a comparação com o plano de aula que já havia sido produzido pela docente e, em seguida, foram feitas as adequações necessárias, considerando-se as competências gerais a serem desenvolvidas durante o curso: “criatividade, iniciativa, liderança, raciocínio lógico, raciocínio abstrato e visão crítica, assim como as capacidades de comunicação, de análise, de síntese, de negociação, de mediar conflitos e de decisão” (Fatec Nilo De Stéfani, 2025, p. 5). O plano de aula será apresentado a seguir.

PLANO DE AULA

Turma: 1º ciclo

Quantidade de estudantes: 21

Período: Matutino

Curso: *Marketing*

Disciplina: Comunicação e Expressão

Aulas: 04 horas-aula

Docente: Profa. Dra. Maria Aparecida Bovério

Objetivos gerais

1. Compreender a diferença entre linguagem, língua, fala e códigos de comunicação: os estudantes devem ser capazes de diferenciar claramente os termos linguagem, língua, fala e códigos de comunicação, reconhecendo suas características e funções distintas.
2. Identificar e analisar os elementos da comunicação: os estudantes devem ser capazes de identificar os elementos básicos da comunicação (emissor, receptor, mensagem, canal, código e contexto) e analisar como eles interagem na transmissão de informações.

3. Reconhecer a importância dos códigos de comunicação na sociedade: os estudantes devem ser capazes de entender e explicar a relevância dos códigos de comunicação na sociedade, incluindo a língua falada, a língua escrita, a linguagem corporal, os sinais e os gestos.

Objetivos específicos

- Desenvolver habilidades de pensamento crítico: ao analisar e diferenciar os elementos da comunicação, os estudantes devem ser incentivados a desenvolver habilidades de pensamento crítico, questionando e refletindo sobre o processo de comunicação.
- Promover a expressão oral e escrita: durante as discussões e atividades em sala de aula, os estudantes devem ser incentivados a expressar suas ideias de forma clara e coerente, tanto oralmente quanto por escrito.

Conteúdo teórico: preparar o conteúdo teórico em *slides* e em word.

Atividade prática: desenvolver o uso da Metodologia Ativa – Sala de aula invertida.

Formação de equipes: dividir a turma em equipes de 3 a 5 estudantes (deixar os estudantes escolherem seus pares).

Orientações: orientar os estudantes sobre a temática “Linguagem, Língua, Fala e Códigos de Comunicação” e sobre a metodologia da sala de aula invertida.

Tarefa: explicar aos estudantes o que é sala de aula invertida e como deve ser desenvolvida a atividade.

Apresentação: após as pesquisas e elaboração dos *slides*, a docente deverá orientar sobre o processo de apresentação da aula que deverá ser feita pelos estudantes.

Atividade de análise: a docente e os demais estudantes deverão fazer perguntas e comentários, promovendo uma discussão sobre a temática.

Atividade complementar de metodologia ativa: criação de códigos de comunicação. Para realização da atividade complementar foi usada a plataforma *Teachy Education*, por meio do uso de *prompts*² para solicitar sugestões de atividades práticas. Dentre as muitas sugestões, a docente adaptou uma delas.

² Texto em linguagem natural fornecida a um sistema de IA para que ele gere uma resposta específica.

DESENVOLVIMENTO DA AULA

Para despertar a atenção dos estudantes, ao iniciar a aula foram feitas 04 charadas e, para quem acertasse, foi dado o direito de escolher um dos mimos que a docente levou em aula, tais como: bombons, bolachas recheadas, bolachas salgadas etc.

Essas charadas foram feitas com uso da IA *Teachy Education*. Elas foram inseridas em *slides* elaborados pela docente e apresentados na TV. Link: charadas.pptx

Após as charadas, a docente fez uma introdução sobre a temática e escreveu, na lousa, um esquema sobre o assunto. Em seguida, os estudantes formaram equipes de 3 a 5 estudantes (eles quem escolherem seus pares). Para o sorteio dos temas foi usado um dado e, no número que o dado parou, foi o tema de cada equipe.

Temas sorteados para 04 grupos:

- Linguagem
- Língua
- Fala
- Códigos de comunicação

Os estudantes tiveram que realizar pesquisas em conteúdos confiáveis, *on-line* e/ou na biblioteca local, que fica em frente à sala *maker* e, em seguida, elaborar uma aula para apresentação naquele mesmo dia. Eles puderam utilizar quaisquer modelos de *slides*, tais como sugeridos: Power point, Canva, Google Apresentações, Prezzi entre outros. Todos os estudantes precisaram estudar, preparar e apresentar a aula.

Após os estudos e preparo da aula em *slides*, eles apresentaram. Em seguida, houve o debate sobre a apresentação, promovendo uma discussão sobre a temática.

Após o debate, foi proposta a atividade de metodologia ativa “criação de código de comunicação” elaborada pela docente com ajuda da IA *Teachy Education*. A atividade foi escrita em *slide* pela docente, projetada na TV e explicada aos estudantes. Link: *criacao_codigo_comunicacao.pptx*

Todos os materiais elaborados pela docente para essa aula, além de serem apresentados na TV e explicados aos estudantes, foram disponi-

bilizados a eles, por meio da Plataforma Microsoft Teams³, na equipe da respectiva disciplina, aba tarefas/trabalhos.

RESULTADOS

Os resultados dessa experimentação pedagógica, com utilização da plataforma de IA *Teachy Education* e Metodologia Ativa “sala de aula invertida” são:

Da preparação da aula: a docente preparou o material teórico, em word, e os *slides* da aula com *Power point*, sem uso de IA. Preparou, ainda, *slides* de charadas, nesse caso, com uso da IA *Teachy Education* para o conteúdo e fez o Power point; e slide da atividade de criação de código de comunicação, a partir de uma sugestão da IA *Teachy Education*, que foi adaptada para a atividade dos estudantes. Link dos slides finalizados:

Linguagem_lingua_fala_codigos_RJI.pptx

Do plano de aula: foi usada a IA *Teachy Education* para criação do plano de aula. Ela sugeriu muitas atividades e, de todas as sugeridas, o plano de aula foi elaborado em consonância com a sequência das aulas, com o perfil da turma, com a duração da aula e com as competências gerais desejadas para o estudante de Marketing. O resultado foi o plano de aula apresentado anteriormente.

Do desenvolvimento da Metodologia Ativa “sala de aula invertida”: dos 21 estudantes matriculados na disciplina, 17 participaram dessa atividade, sendo que 16 estudantes a finalizaram (fotografia 01) e uma delas, por problemas de saúde durante a aula, precisou ir embora mais cedo e não apresentou, mas participou da elaboração.

Grupo 1 – 04 estudantes

Francislaine Aparecida Ribeiro Guimarães

Kethelyn Vitória Pires Ferreira

Letícia Cristina Santos Ferreira

Letícia da Silveira Souza

³Plataforma que tem como finalidade facilitar a comunicação e o trabalho em equipe, por meio do oferecimento de ferramentas como chat, videochamadas, compartilhamento de arquivos e aplicativos entre outros.

Grupo 2 – 04 estudantes

Fernanda Beatriz Carvalho de Lima

Francisco Turco Neto

Giovani Ruy Pinto Ferreira

Patrícia Cristina Miranda Oliveira

Grupo 3 - 05 estudantes

Breno Correia Petenatti

Carlos Roberto Ferreira Júnior

Davi Felipe Zangrossi Manzano

Rafaella Freire Silvestre Raymundo

Robson Khouri Espanhol

Grupo 4 - 04 estudantes

Bruna Calanca Escarpinati

Carolina Carvalho Bastia Mendes

Matheus Anversa Yokoo

Taynara Elpidio

Os estudantes se organizaram em equipes de até 05 pessoas, pesquisaram sobre a temática da aula, elaboraram a aula em *slides* e apresentaram. Três grupos utilizaram a plataforma Canva para desenvolver seus *slides* e um grupo usou o *Power point*. Após as apresentações houve debate e questionamentos acerca dos temas apresentados, comentários e sugestões, por parte dos estudantes e da docente, promovendo uma discussão sobre as escolhas feitas pelos grupos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os trabalhos foram muito bem desenvolvidos e apresentados. Em seguida, os estudantes participaram ativamente com perguntas e respostas. Dos mimos que sobraram do início da aula, eles mesmos votaram na equipe que foi considerada a melhor, considerando-se a apresentação da aula e a criação do código de comunicação, e eles foram escolhendo os seus mimos, por ordem de melhor grupo.

Nessa metodologia ativa houve uma adaptação, pois os estudantes ainda estavam no 1º ciclo e alguns deles nunca havia participado de uma sala de aula invertida. Por isso, o tempo em sala de aula foi dedicado tanto para as pesquisas da parte teórica, como para o desenvolvimento das atividades práticas e interativas. Como docente, ofereci suporte individualizado para cada equipe, quando foi necessário. Isso promoveu um aprendizado mais personalizado e engajador. A aprendizagem por meio dessa metodologia ativa proporcionou:

- Discussões em grupo que aprofundaram a compreensão sobre o tema e promoveram o debate.
- Projetos práticos aplicados com o conhecimento adquirido.
- Interação entre os estudantes e equipes.
- Satisfação dos estudantes e docente.
- Desenvolvimento das competências gerais anteriormente apresentadas, especialmente o uso da criatividade, da iniciativa, da liderança, bem como as capacidades de comunicação oral, escrita, de análise, de síntese, de negociação entre os membros da equipe e de decisão.
- Mudanças na preparação das aulas: a IA contribuiu com a reelaboração do Plano dessa aula, permitindo a personalização do conteúdo. Por meio dela, o ritmo do aprendizado ocorreu de acordo com as necessidades dos estudantes.
- Elaboração de materiais didáticos - o uso da IA ajudou a criar materiais didáticos mais interativos e envolventes, a partir da escolha de algumas das sugestões que foram acatadas.

A sala de aula invertida promoveu maior engajamento dos estudantes com o conteúdo. Os estudantes tornaram-se mais ativos no processo de ensino e aprendizagem e, portanto, houve um bom desempenho acadêmico.

Cabe ressaltar que há várias maneiras de se trabalhar com a sala de aula invertida, e que ela se beneficia de diversas ferramentas digitais. Plataformas de vídeo, questionários *online* e espaços colaborativos são essenciais, pois elas apoiam o aprendizado prévio e as atividades em sala. No contexto dessa aula, foram utilizadas as TVs da sala *maker*, notebooks

disponíveis para os estudantes, que ficam nessa sala, em um armário específico, celulares pessoais, livros, lousa, giz, dado e mimos.

Os estudantes usaram, ainda, para a criação do código de comunicação, o que eles tinham com eles, tais como: objetos como batom, desodorante (para simular *spray* de pimenta), bolsa e recursos de sons e imagens disponíveis em aplicativos dos seus celulares. Eles adoraram fazer essa dinâmica de criação e apresentação do código de comunicação e, além disso, eles puderam exercer a capacidade criativa, tão necessária ao estudante do CST em Marketing.

Para o uso da sala de aula invertida, é importante superar desafios como a resistência à mudança e garantir o acesso equitativo. Mas, nesse caso, não houve empecilhos de nenhuma das partes, pois os estudantes tiveram entusiasmo na realização da atividade proposta, a Fatec proporcionou os recursos necessários ao desenvolvimento da atividade e, igualmente, foi a docente quem tomou a decisão de uso dessa metodologia.

Outro requisito importante para o uso dessa metodologia, e a avaliação contínua e diversificada, fundamental para o acompanhamento do desempenho. Nessa disciplina, trabalha-se como a avaliação diagnóstica, formativa, contínua e somativa. Os resultados avaliativos dessa aula foram muito positivos, pois ela fluiu muito, os estudantes ficaram extremamente ansiosos para concluir a atividade no tempo proposto (50 minutos para estudo e elaboração dos *slides*) e, como não conseguiram, o tempo foi prorrogado. Eles demonstraram interesse e foram extremamente participativos.

Por meio das respostas ao formulário *on-line*, que foi aplicado uma semana após a realização da atividade, é possível verificar o *feedback* positivo dos estudantes, link [feedback.pdf](#) como, por exemplo “Dinâmica criativa que proporciona aos estudantes uma felicidade ao buscar o entendimento de um determinado assunto, separando por tópicos”.

Pode-se afirmar que todos saíram dessa aula muito empolgados, inclusive a docente. Ressalta-se que o correto é aplicar o formulário *on-line* logo em seguida à atividade, mas a aula até ultrapassou um pouco o horário normal e, por isso, não foi possível aplicar no mesmo dia. Se aplicado, os resultados são mais reais e, possivelmente, demonstrariam ainda mais a empolgação e assertividade das atividades dessa metodologia ativa.

Pode-se concluir, portanto, que os objetivos propostos no Plano de Aula foram atingidos e que, além da sala de aula invertida, criou-se uma metodologia ativa nova, denominada “criação de códigos de comunicação”. Foi uma experiência enriquecedora para estudantes e para a docente.

REFERÊNCIAS

- BOVÉRIO, Maria Aparecida. **A INTEGRAÇÃO DE INTELIGÊNCIAS ARTIFICIAIS (IAs) GRATUITAS COM METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE COMUNICAÇÃO PARA ESTUDANTES DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM MARKETING**. Projeto de Pesquisa aprovado em Regime de Jornada Integral (RJI). Fatec Nilo De Stéfani, Centro Paula Souza, Comissão Permanente de Regime de Jornada Integral (CPRJI). 2025. Disponível em: ICT on-Line (privado). Acesso em: 13 ago. 2025.
- DATA SCIENCE ACADEMY. **Guia completo sobre inteligência artificial generativa**. 2025. Disponível em: <https://is.gd/s6aYH2>. Acesso em: 11 ago. 2025.
- FATEC NILO DE STÉFANI. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Marketing**. 2025. Disponível em: <https://is.gd/Ml4EA4>. Acesso em: 13 ago. 2025.
- FURLAN, M. G. V.; NICODEM, M. M. F.; A importância das tecnologias de informação e comunicação no ambiente escolar. **R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol. Medianeira**, v. 8, n. 19, 2017. E – 4720. Disponível em: <https://is.gd/t6T9SJ>. Acesso em: 11 ago. 2025.
- MIAO, Fengchun; HOLMES, Wayne. Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa. Obra virtual: **UNESCO**. 2024. Disponível em: <https://is.gd/XYXIFZ>. Acesso em: 09 ago. 2025.
- OLIVEIRA, Achilles Alves De; SILVA, Yara Fonseca De Oliveira E. Aprendizagem invertida (sala de aula invertida): conceito, proposta e (re)organização de tempos e espaços de ensino. **Revista Educação em Questão**, v. 62, n. 74, 2024. DOI: 10.21680/1981-1802.2024v62n74ID37110. Disponível em: https://is.gd/4jvlkX_ Acesso em: 12 ago. 2025.
- RIBEIRO, Elson José; MARCONDES, Pollyanna; VERÍSSIMO, Adriana Carla De Araújo; DETONI, Vanessa Souza Santos; BACELAR, Keila Fernanda. A SALA DE AULA INVERTIDA: UM NOVO PARADIGMA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM. **ARACÊ**, v. 7, n. 1, p. 701–714, 2025. DOI: <https://is.gd/V8C8UM>. Acesso em: 12 ago. 2025.
- TEACHY EDUCATION. **Do planejamento ao feedback, tudo em um só lugar**. 2025. Disponível em: <https://is.gd/XcjXJU>. Acesso em: 13 ago. 2025.
- TONDO, Stephanie. **Teachy Education capta R\$ 40M para expandir nos EUA e América Latina**. 2024. Disponível em: <https://is.gd/eUSUiY>. Acesso em: 13 ago. 2025.

ACESSO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Maria José da Silva¹
Jaqueline Daniela Basso²

INTRODUÇÃO

O acesso à educação básica no Brasil é direito de todos, e obrigatória dos quatro aos dezessete anos de idade, o que inclui os estudantes público-alvo da educação especial. Entretanto, a universalização do Ensino Médio, última etapa da educação básica, ainda se constitui um desafio, visto que os índices de conclusão são baixos, tanto para pessoas com ou sem algum tipo de deficiência. Assim, o presente estudo tem como objetivo discutir o acesso dos estudantes com deficiência ao ensino médio no Brasil.

Para alcance do objetivo proposto empregamos pesquisas bibliográfica e documental. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é um procedimento que se baseia em registros de estudos anteriores. Ela se utiliza das contribuições de vários autores sobre um tema. Assim, tomamos como fontes da pesquisa bibliográfica estudos de autores como Bezerra, 2016; Carvalho, 2002; Ferreira, 2016; Firminio, 2015; Gil, 2008; Hack; Homobono, 2024; Matto; Mendes, 2014; Manzine, 2008; Nascimento, et al.2024, entre outros.

A pesquisa documental, por sua vez, se dedica às fontes primárias, ou seja, aquelas que ainda não receberam tratamento de um pesquisador (Gil, 2008). Aqui tomamos como fontes parte da legislação educacional vigente, a saber: Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB e o Plano Nacional de Educação.

A universalização do ensino médio, conforme discutido por Goulart (2006), é um objetivo fundamental nas políticas públicas educacionais brasileiras, mas enfrenta obstáculos que dificultam a efetivação da inclusão

¹ Especialista em Educação Especial e Inclusão (FATECE). CV: <https://is.gd/4qLVLi>

² Doutora em Educação (UFSCAR). Professora (UEMS). CV: <https://is.gd/OewZY8>

escolar. Isso porque, a ampliação, inovação da proposta e as medidas para o fortalecimento da inclusão no Ensino Médio estão pautadas em ações que ao mesmo tempo incluem o estudante no espaço físico, mas excluem por meio de práticas que não efetivam a política nacional de inclusão.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ACESSO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AO ENSINO MÉDIO

A inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Médio configura-se como um desafio multifacetado que envolve aspectos políticos, sociais e educacionais. Assim como em toda a educação básica, a educação especial no Ensino Médio tem como objetivo a garantia do acesso de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD), e altas habilidades/superdotação, respeitando suas necessidades educacionais específicas (BRASIL, 2015).

No que tange às políticas de acesso à educação voltadas às pessoas com deficiência, podemos destacar: Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2007); Parecer do Conselho Nacional de Educação (2024), que estabelece orientações para o atendimento para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TAE); os investimentos em infraestrutura da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEIPI), o Atendimento Educacional Especializado (AEE); a efetivação da política das Salas de Recursos Multifuncionais (SEM) e a constituição da Rede Nacional de Formação Continuada de professores.

Resultante destas e de outras políticas, a realidade tem mostrado crescimento das matrículas na educação especial — que superaram 2,1 milhões em 2024, com destaque para o aumento de 44,4% entre estudantes com Transtorno do Espectro Autista (INEP, 2024a) — o que não pode ser interpretado como um avanço neutro ou autônomo da política educacional. Visto que, conforme alerta Saviani (2008), a educação escolar é historicamente condicionada pelo modo de produção, sendo atravessada pelas relações sociais de classe e pelas determinações econômicas do capital.

Com isso, o avanço no número de matrículas de pessoas com deficiência precisa ser compreendido em contexto, pois mesmo diante da ampliação do acesso, a inclusão tende a se efetivar de maneira meramente

formal, e em muitos casos, excludente. As escolas públicas frequentemente carecem de condições materiais, humanas e pedagógicas adequadas para garantir uma inclusão real. O que resulta do alinhamento do Estado brasileiro à lógica neoliberal disseminada pelos organismos multilaterais internacionais, desde a década de 1990, e o empreendimento de reformas educacionais que ampliaram a oferta educacional, mas não garantiram a qualidade desse processo, dado o baixo investimento financeiro.

Nesse contexto, a política de inclusão escolar realiza um duplo movimento: por um lado, responde às lutas sociais e pressões democráticas; por outro, permanece subordinada à racionalidade do capital, restringindo transformações efetivas. Assim, a matrícula de estudantes com deficiência no Ensino Médio expressa uma realidade contraditória, que precisa ser compreendida à luz das condições históricas que tornam essa presença precária e desigual.

Isso porque, as práticas inclusivas empreendidas nas redes de ensino públicas, em muitos casos, permanecem com as mesmas características estabelecidas nos anos 1990, perpetuando a segregação, por exemplo, quando abrem brechas para o atendimento dos estudantes fora do ambiente de sala de aula regular. Com isso as escolas se abriram por meio do acesso às vagas, mas nem sempre são de fato acessíveis, pedagogicamente falando.

Manzini (2010) esclarece a diferença entre “acesso” e “acessibilidade” — termos muitas vezes tratados como sinônimos. Para o autor, “acesso” implica movimento e deslocamento, tanto em termos físicos quanto sociais. Já “acessibilidade” representa o produto concreto desse processo: a transformação efetiva dos espaços e relações para torná-los verdadeiramente inclusivos. Assim, o acesso, quando não acompanhado de acessibilidade, pode se tornar apenas uma formalidade.

Ferreira (2016) reforça que a efetiva inclusão requer mudanças profundas nas atitudes e práticas escolares, além de adaptações curriculares, metodológicas, avaliativas e arquitetônicas — independentemente da etapa de ensino. É evidente que o acesso à escola pública tem se dado por meio da ressignificação dos próprios princípios da Educação Especial nas últimas décadas, que se deslocaram do modelo das antigas escolas segregadas para o interior das escolas regulares, contudo, ainda não rompeu plenamente a lógica de exclusão interna.

Nas últimas décadas, o debate internacional sobre a escolarização de pessoas com deficiência ganhou destaque no campo das políticas sociais, frequentemente associado à ampliação da escolarização obrigatória para todos (Nascimento, et al.2024). Bezerra (2016) alerta que a proposta de educação inclusiva brasileira, formulada a partir dos anos 1990, tem sua base nas recomendações dos organismos multilaterais internacionais e do capital, portanto, partem de uma visão idealista das múltiplas realidades da educação no mundo, deslocadas da materialidade de como a educação é produzida em sua concretude e contradições do mundo real, pois [...] dependem das condições materiais e objetivas que se apresentam ao sujeito (Bezerra, 2016, p. 4).

Com isso, a realidade nas escolas muitas vezes não condiz com as premissas contidas nas políticas de inclusão, perpetuando práticas que ainda segregam e marginalizam esses estudantes, limitando suas oportunidades de aprendizado e socialização (Firminio, 2015, p. 4). Visto que, segundo Firminio (2015, p. 4) “[...] os mesmos homens que estabelecem as relações sociais, de acordo com sua produtividade material, produzem os princípios, ideias e categorias pertinentes às relações sociais. Ou seja, a partir da perspectiva capitalista neoliberal que caracteriza os organismos multilaterais internacionais, são elaboradas políticas públicas educacionais inclusivas homogeneizantes, ou seja, que desconsideram especificidades regionais, locais e dos próprios estudantes.

Os estudos de Firmino (2015) mostraram que quando olhamos para a inclusão no Ensino Médio nos deparamos com estudantes que estão apenas frequentando o espaço físico da sala de aula, o que não configura um processo de socialização integral. No contexto de sala de aula, o nível de aprofundamento das habilidades, a complexidade dos conteúdos e do planejamento do professor, acabam por resultar na segregação e descompasso, ou seja, “[...] a pessoa com deficiência inclusa na rede regular, com suas limitações de aprendizagem, acaba por não acompanhar os demais estudantes no que se refere aos objetivos propostos no planejamento das disciplinas curriculares [...]” (Firminio, 2015, p. 2). O que acarreta uma igualdade formal que

[...] corresponde à liberdade que, por sua vez, é limitada pelas possibilidades objetivas. Por consequência, a relação com a igualdade/desigualdade, na escola, garante o domí-

ção do proletariado pela burguesia [...] Se este é o padrão necessário para a perpetuação da atual sociedade, é evidente que, em tal realidade social, se perpetua a inclusão excludente. No entanto, é papel de todos os envolvidos com a educação contribuir para que sempre se inclua num lugar melhor de onde se exclui [...] (FERMINIO, 2015, p. 5).

Ou seja, o modelo inclusivo brasileiro, nascido das recomendações de organismos multilaterais internacionais, portanto de cunho neoliberal, mesmo alicerçado em um arcabouço normativo e legal bem estruturado, dada a escassez de recursos financeiros investidos, não tem oferecido as condições materiais para que de fato as crianças e jovens com deficiência avancem no processo de escolarização.

Prova disso são os indicadores levantados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios- PNAD Contínua que mostrou que no terceiro trimestre de 2022, a taxa de analfabetismo para as pessoas com deficiência foi de 19,5%, enquanto entre as pessoas sem deficiência essa taxa foi de 4,1%. No que tange ao acesso e conclusão do ensino médio, os indicadores mostraram que apenas 25,6% das pessoas com deficiência tinham concluído pelo menos o Ensino Médio, enquanto 57,3% das pessoas sem deficiência tinham esse nível de instrução (IBGE, 2023). Ou seja, conforme discutido inicialmente, a conclusão da última etapa da educação básica ainda constitui um desafio, que para as pessoas com deficiência apresenta ainda mais barreiras.

O acesso à escolarização incide diretamente no processo de empregabilidade de jovens e adultos. Os dados da PNAD Contínua 2022 (IBGE, 2023) evidenciaram que, naquele ano, a taxa de participação na força de trabalho das pessoas sem deficiência foi de 66,4%, enquanto entre as pessoas com deficiência essa taxa era de apenas 29,2%. A desigualdade persistiu mesmo entre as pessoas com nível superior: nesse caso, a taxa de participação foi de 54,7% para pessoas com deficiência e 84,2% para as sem deficiência.

A pesquisa (IBGE, 2023) mostrou também que o nível de ocupação das pessoas com deficiência foi de 26,6%, menos da metade do percentual encontrado para as pessoas sem deficiência (60,7%). Cerca de 55,0% das pessoas com deficiência que trabalhavam estavam na informalidade, enquanto para as pessoas ocupadas sem deficiência esse percentual foi de 38,7%.

O rendimento médio real habitualmente recebido pelas pessoas ocupadas com deficiência foi de R\$1.860, enquanto o rendimento das pessoas ocupadas sem deficiência era de R\$ 2.690. Os homens com deficiência (R\$ 2.157) receberam cerca de 27% a menos que os homens sem deficiência (R\$ 2.941). A diferença foi mais acentuada entre as mulheres com deficiência (R\$ 1.553), que receberam aproximadamente 34% a menos do que as sem deficiência (R\$ 2.347) (IBGE, 2023).

Embora tenhamos clareza de que a escolarização cumpre papel bem mais amplo do que a formação para o mundo do trabalho, os dados da PNAD Contínua demonstram a relação direta entre escolarização, empregabilidade e geração de renda, evidenciando que as pessoas com deficiência se encontram em condições ainda mais precárias se comparado a outros trabalhadores sem deficiência. Ou seja, a escola exclui ao não conseguir que jovens e adultos com deficiência concluam o ensino médio e o mercado de trabalho reforça esse processo, empregando pouco e remunerando pior essas pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso ao ensino médio é um dos desafios a ser vencido pela escolarização brasileira, tanto para pessoas sem ou com algum tipo de deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Os indicadores da PNAD Contínua mostraram que na realidade recente, ano de 2022, apenas cerca de um quarto dos estudantes público-alvo da educação especial conseguiu concluir esta etapa de ensino, o que a nosso ver não resulta da ausência de políticas públicas, mas do próprio modelo de inclusão de cunho neoliberal, que na prática, não oferece as condições materiais e pedagógicas para que os estudantes avancem na escolarização. Com isso, temos a ampliação de matrículas de estudantes em toda a educação básica, mas poucos deles progridem até o ensino médio, aqueles que o fazem, muitas vezes encontram dificuldades frente ao currículo e práticas pedagógicas.

Portanto, discutir o acesso ao ensino médio nos dá indícios da necessidade da efetivação da inclusão nas escolas públicas, uma vez que, não é suficiente que os estudantes estejam matriculados, eles precisam de fato aprender, com vistas a uma formação humana integral e também

a qualificação para o mundo do trabalho, pois, como visto, os níveis de empregabilidade e os indicadores de remuneração das pessoas com deficiência são ainda mais alarmantes do que os dos demais trabalhadores. Deste modo, garantir acesso, permanência e sucesso dos estudantes com deficiência no ensino médio é uma tarefa educacional e social que ainda precisa ser cumprida pelo Estado brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. **Inclusão escolar e os desafios do ensino médio na perspectiva marxista**. Interitórios, 2024. Disponível em: <https://is.gd/wxHIGW>>. Acesso em: 02 maio 2025.

BEZERRA, G. F. **Materialismo histórico-dialético e inclusão escolar**: reflexões críticas. 2016. Disponível em: <<https://is.gd/9C2DyY>>. Acesso em: 01 abr. 2025.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. São Paulo: Editora Saraiva 18º andar, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Ministério da Casa Civil, 2009. Disponível em: <<https://is.gd/9KR2k0>>. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº. 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <<https://is.gd/Od8tKB>>. Acesso em: 24 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria n.º 555/2007, prorrogada pela portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. **Inclusão**: revista de educação especial. Brasília, v. 4, n. 1, pp. 7-17, jan./jun. 2008. (Edição Especial).

BRASIL. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: **Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**, 1994. Disponível em: <https://is.gd/twwR48>. Acesso em: 23 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Ministério da Casa Civil, 2009. Disponível em: <https://is.gd/4UMMuW>. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. **LEI Nº 9394/96** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 1996 Capítulo V da Educação Especial. Disponível em: <https://is.gd/WELCXY>. Acesso em 10 jul. 2025.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

DIAS, M. C. **Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual**: considerações sobre a efetivação do direito à educação. 2010 (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2010

CIRÍACO, F.L., Inclusão: um direito de todos, **Revista Educação Pública**, v.20, n 29, 4 de agosto de 2020. Disponível em: <https://is.gd/yLyLpR>

FERMINIO, D. C. Inclusão escolar sobre o olhar do materialismo histórico-dialético: inclusão excludente. **Anais** do Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos, 2015. Disponível em: <https://is.gd/yonA2y>. Acesso em: 01 abr. 2025.

FERREIRA, D. C. K. Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular pública de ensino paranaense: desafios, limites e possibilidades do paradigma inclusivo. **Anais. Revista de Educação Especial**, v. 29, n. 55, p. 281-294, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOULART, O. M. T. **O desafio da universalização do ensino médio**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 20p. (Série Documental. Textos para Discussão).

HACK, Cassia; HOMOBONO, Eloany dos Santos. **Políticas educacionais inclusivas em perspectiva marxista**: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica. Interritórios, 2024. Disponível em: <<https://is.gd/wxHIGW>>. Acesso em: 28 abr. 2025.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD** Contínua: Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda. Brasília: IBGE Notícias, 2023. 1p. Disponível em: <<https://is.gd/jv0gtZ>> Acesso em: 12 ago. 2025.

MANZINI, E. J.; GLAT, R. Tecnologia assistiva para o público-alvo da educação especial. In: VICTOR, S. L.; JESUS, D. M. de. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: concepções e práticas educativas. Marília: ABPEE, p.153- 165,2008.

MANZINI, E. J. Política de educação especial e a sala de recursos multifuncionais: alguns limites e possibilidades. In: URT, S. da C.; CINTRA, R. C. G. G. (Org.). **Identidade, formação e processos educativos**. Campo Grande: Life Editora, p. 181-194, 2010.

MATOS, S.N.; MENDES, E.G. Demandas decorrentes da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, p. 27-40, 2014.

NASCIMENTO, E.A.S; SILVA, Q.M; RODRIGUES, M.C. Políticas Educacionais para a inclusão dos alunos com deficiência no Ensino Regular. **Revista Eletrônica Mutações (RELEM)**, UFAM v17, n.28 Manaus- AM, 2024. Disponível em: Vista do Políticas educacionais para inclusão dos alunos com deficiência no Ensino Regular. Acesso em: 25 mar. 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Notas estatísticas: **Censo da Educação Básica 2024**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://is.gd/t7Ndnz>. Acesso em: 13 maio 2025.

PADILHA, Anna Maria Lunardi; SILVA, Régis Henrique dos Reis. **Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência**, 2020. Disponível em: <https://is.gd/oR25sW> Acesso em: 20 maio 2025.

CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE PESSOAS SURDAS: UMA REVISÃO NARRATIVA

José Carlos Ferreira Sousa¹

Luís André Jacinto²

Ingrid de Souza Costa³

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como um princípio fundamental para a garantia do direito à aprendizagem de todas as pessoas, em especial daquelas com deficiência. No caso das pessoas surdas, o processo de inclusão escolar exige não apenas a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, mas também o emprego de tecnologias assistivas que possibilitem a superação das barreiras comunicacionais e favoreçam a participação ativa no ambiente educacional. Entre esses recursos, destacam-se softwares de tradução automática de Libras, aplicativos de legendagem em tempo real, próteses auditivas digitais e sistemas de frequência modulada, que vêm ampliando o acesso ao conhecimento e à interação em sala de aula.

Apesar dos avanços legais e pedagógicos, ainda persistem desafios significativos na efetiva utilização das tecnologias assistivas, tanto em termos de infraestrutura quanto de capacitação docente. Nesse sentido, torna-se relevante problematizar: quais são as contribuições das tecnologias assistivas para a inclusão educacional de pessoas surdas, segundo a literatura científica contemporânea?

Diante desse questionamento, estabelece-se como objetivo geral deste estudo analisar as contribuições das tecnologias assistivas para a inclusão educacional de pessoas surdas a partir de uma revisão narrativa da literatura. Para operacionalizar esse objetivo, definem-se três objetivos específicos: (1) identificar os principais tipos de tecnologias assistivas utilizadas no pro-

¹ Mestrado em Letras – Estudo da Tradução (UFSC). Professor (IFAM). CV: <https://is.gd/mb2cbV>

² Especialização em Direito Civil e Processual Civil (Faveni). CV: <https://is.gd/myfDGD>

³ Mestranda em Saúde Coletiva (UFJF). CV: <https://lattes.cnpq.br/0629609826069704>

cesso educacional de pessoas surdas; (2) discutir os impactos pedagógicos e sociais dessas tecnologias no contexto da inclusão; e (3) apontar desafios e perspectivas futuras quanto à sua aplicação em ambientes escolares.

A metodologia adotada será uma revisão narrativa de literatura, realizada a partir da seleção de artigos, dissertações e teses publicados nos últimos dez anos em bases de dados nacionais e internacionais, que abordem a temática da educação inclusiva de pessoas surdas mediada por tecnologias assistivas. A revisão narrativa permite maior amplitude na análise crítica e interpretativa dos estudos encontrados, valorizando a diversidade de abordagens e a construção de sínteses integrativas.

A justificativa para a realização desta pesquisa fundamenta-se na necessidade de compreender como as tecnologias assistivas têm sido incorporadas às práticas educativas voltadas a estudantes surdos, em um contexto de intensificação das políticas públicas de inclusão. Considera-se que a análise das produções científicas contribuirá não apenas para identificar lacunas na literatura, mas também para subsidiar educadores, gestores e formuladores de políticas no delineamento de estratégias mais eficazes para garantir a equidade no acesso à educação.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CONCEITOS E DEFINIÇÕES DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

O conceito de tecnologia assistiva tem sido objeto de reflexão e debate na literatura acadêmica, revelando um campo em constante construção que se articula com práticas educacionais, políticas públicas e processos de inclusão. As primeiras discussões sobre o termo no Brasil foram pautadas por diferentes designações, como ajudas técnicas, tecnologias de assistência e tecnologias de apoio, que em determinados contextos eram utilizadas como sinônimos, mas que apresentavam nuances conceituais relevantes. Rocha e Castiglioni (2005) assinalam que a multiplicidade de termos denota não apenas a diversidade de recursos e práticas a que se referem, mas também a necessidade de uma delimitação conceitual que assegure clareza e coerência ao campo. Nesse sentido, compreender o alcance da expressão tecnologia assistiva exige identificar seus marcos históricos e epistemológicos, assim como suas implicações nas políticas e nos processos educacionais.

A trajetória conceitual das tecnologias assistivas evidencia que não se trata apenas de um conjunto de equipamentos ou dispositivos materiais destinados a pessoas com deficiência, mas de um campo interdisciplinar que mobiliza saberes da saúde, da educação, da engenharia e das ciências sociais. Galvão Filho (2009) argumenta que o conceito de tecnologia assistiva precisa ser compreendido como um processo social que envolve a mediação entre sujeitos, recursos técnicos e contextos de uso. Mais tarde, o autor reafirma que a construção do conceito é permeada por tensões teóricas e práticas, na medida em que suscita novos interrogantes sobre sua abrangência, como a distinção entre recurso pedagógico e tecnologia assistiva propriamente dita, ou a interface com outras categorias analíticas, como acessibilidade e inclusão (Galvão Filho, 2013). Essas questões mostram que a definição não se esgota em uma perspectiva instrumental, mas deve ser situada no interior de uma rede de significados que envolvem linguagem, cultura e educação.

A incorporação das tecnologias assistivas ao contexto educacional brasileiro também se relaciona com debates normativos e legais. Nazari, Nazari e Gomes (2017) discutem que a política de educação inclusiva impulsionou a consolidação do conceito de tecnologia assistiva como estratégia de garantia de direitos, fazendo com que o termo fosse incorporado em documentos oficiais e diretrizes pedagógicas. Essa institucionalização evidencia que a tecnologia assistiva transcende o domínio da inovação técnica, passando a ser compreendida como uma mediação social que viabiliza a participação de estudantes com deficiência nos espaços escolares. Da mesma forma, da Silva (2024) observa que, no campo educacional, a tecnologia assistiva assume uma configuração particular, já que seu uso não se restringe a dispositivos de alta complexidade tecnológica, mas também contempla práticas e instrumentos que, adaptados ao contexto pedagógico, promovem a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas.

O PAPEL DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O papel das tecnologias assistivas no processo de ensino-aprendizagem deve ser compreendido a partir da relação entre recursos técnicos, práticas pedagógicas e condições sociais que configuram a experiência educacional de pessoas com deficiência. A literatura aponta que a presença dessas tecnologias não se restringe à dimensão instrumental, pois sua

função não é apenas mediar o acesso a conteúdos escolares, mas também reorganizar as formas de participação dos estudantes nos espaços educativos. Rocha e Castiglioni (2005) destacam que a tecnologia assistiva deve ser entendida como um conjunto de recursos que promove condições de interação, aprendizagem e comunicação, de modo a reduzir barreiras impostas por limitações funcionais. Nesse sentido, sua inserção no contexto escolar ultrapassa a oferta de dispositivos técnicos e exige um diálogo contínuo entre tecnologia, metodologia e formação docente.

Galvão Filho (2009) argumenta que a tecnologia assistiva, ao ser incorporada às práticas pedagógicas, transforma-se em mediadora da construção do conhecimento, uma vez que possibilita que alunos com deficiência participem de atividades coletivas em igualdade de condições. Esse aspecto reforça que a função da tecnologia assistiva não pode ser interpretada como compensatória ou substitutiva, mas como parte integrante de uma dinâmica educacional que visa ampliar a autonomia dos sujeitos. Em estudo posterior, o autor acrescenta que a utilização pedagógica desses recursos suscita novos interrogantes, pois exige reflexão sobre a relação entre recurso técnico, intencionalidade pedagógica e contexto de aplicação (Galvão Filho, 2013). Dessa forma, o papel da tecnologia assistiva deve ser analisado como parte de uma prática pedagógica que se constrói em situações concretas, onde o recurso se torna significativo a partir da sua integração à atividade educativa.

A perspectiva de que as tecnologias assistivas atuam como mediadoras pedagógicas é reforçada por pesquisas recentes que analisam sua aplicação em contextos escolares. Da Silva (2024) observa que a tecnologia assistiva contribui para a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas ao proporcionar instrumentos que permitem acessar, elaborar e expressar conhecimentos em situações de ensino. Esse papel implica considerar que a tecnologia assistiva não se limita a apoiar a comunicação, mas amplia as possibilidades cognitivas e interativas dos estudantes, integrando-os ao processo de construção coletiva do conhecimento. Assim, ela se articula tanto à dimensão curricular quanto às estratégias de ensino, exigindo que seja incorporada de maneira planejada e contextualizada.

A literatura também mostra que a relevância pedagógica das tecnologias assistivas não pode ser dissociada de seu reconhecimento como direito educacional. Nazari, Nazari e Gomes (2017) argumentam que, ao serem inseridas no marco das políticas públicas de educação inclu-

siva, essas tecnologias assumem um papel social e político que amplia as oportunidades de escolarização de pessoas com deficiência. O uso das tecnologias assistivas no ensino-aprendizagem não deve ser reduzido a uma escolha pedagógica opcional, mas deve ser compreendido como uma prática vinculada à garantia de acesso ao conhecimento e à permanência no ambiente escolar. Esse papel normativo e social reforça que o recurso tecnológico se constitui como parte do processo de inclusão educacional, sendo legitimado e exigido por políticas e legislações específicas.

As investigações de caráter empírico também têm evidenciado que o impacto pedagógico das tecnologias assistivas está vinculado ao modo como são utilizadas em práticas concretas. Soares et al. (2017) analisam a diversidade de recursos disponíveis e mostram que a aplicação efetiva desses instrumentos depende da articulação entre formação docente, estratégias de ensino e adequação curricular. O papel pedagógico, portanto, não se limita ao dispositivo, mas resulta da maneira como o recurso é mobilizado em sala de aula. Nessa mesma direção, Sganzerla (2015), ao investigar a aplicação do Contátil para o ensino de conceitos matemáticos, evidencia que a tecnologia assistiva se torna significativa quando sua utilização se insere em um projeto pedagógico que promove a participação do estudante, transformando a relação com o objeto de conhecimento.

INCLUSÃO EDUCACIONAL DE PESSOAS SURDAS

DESAFIOS HISTÓRICOS E PEDAGÓGICOS DA ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS

O percurso histórico da educação de surdos pode ser compreendido como uma sucessão de tentativas de adaptação dos sujeitos às normas de uma escola pensada para ouvintes, em detrimento da construção de práticas que reconheçam a diferença linguística como elemento estruturante da aprendizagem. Campos e Ribeiro (2023) demonstram que a luta da comunidade surda pela valorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi central para transformar concepções excludentes e consolidar conquistas, como a oficialização da Libras e sua inclusão em legislações educacionais. Contudo, os autores destacam que tais conquistas não eliminaram as contradições existentes, pois a inclusão, muitas vezes, é reduzida a uma perspectiva integracionista que não garante condições reais de participação

escolar. Essa tensão revela que os desafios históricos persistem sob novas formas, exigindo uma reflexão contínua sobre as práticas e políticas vigentes.

A análise de Rodrigues e Melo (2024) reforça que a diferença linguística continua sendo um dos principais pontos de tensão no processo de escolarização de surdos. A ausência de projetos políticos pedagógicos que valorizem a Libras como língua de instrução e de interação escolar compromete a construção de práticas efetivamente inclusivas. Segundo os autores, a escola frequentemente reproduz um modelo homogêneo de ensino, negligenciando a singularidade linguística dos estudantes surdos e inviabilizando seu pleno desenvolvimento educacional. Essa constatação também se relaciona ao nível superior, em que, apesar da ampliação do acesso, persistem dificuldades significativas no processo de permanência. Alves et al. (2015) evidenciam que a presença de intérpretes de Libras, embora importante, não resolve por si só os desafios enfrentados nos espaços acadêmicos, já que a estrutura curricular, os métodos de ensino e a ausência de preparo docente continuam a constituir barreiras para a efetiva inclusão.

Os desafios pedagógicos contemporâneos da educação de surdos não se restringem às dificuldades linguísticas, mas abrangem também a necessidade de ressignificação de práticas docentes. Silva, Lemos e Ferreira (2025) ressaltam que o ensino para surdos e ensurdecidos exige metodologias específicas, que reconheçam a diversidade de experiências comunicativas e a multiplicidade de contextos sociais em que esses sujeitos estão inseridos. Os autores sublinham que a superação dos desafios históricos requer não apenas o reconhecimento formal da Libras, mas também a incorporação de abordagens que permitam ao estudante surdo participar ativamente da produção de conhecimento. Prado e Costa (2017) acrescentam que as políticas de inclusão, ao serem implementadas no âmbito do Atendimento Educacional Especializado, frequentemente encontram limitações na prática, já que muitos professores não recebem formação adequada para lidar com as especificidades do ensino para surdos. Esse quadro reforça a necessidade de repensar a relação entre política pública e prática pedagógica, de modo a evitar que a inclusão permaneça apenas como diretriz normativa.

As vozes dos próprios sujeitos surdos, ao relatarem suas experiências escolares, também evidenciam os desafios enfrentados cotidianamente no processo de escolarização. Silva, Silva e Silva (2014), em estudo com narrativas

de surdos, mostram que a ausência de estratégias pedagógicas voltadas para a diferença linguística resulta em exclusão dentro do próprio espaço escolar, ainda que este se declare inclusivo. Os relatos indicam que a invisibilidade da Libras nas práticas pedagógicas compromete a construção de uma identidade educacional positiva e perpetua desigualdades no acesso ao conhecimento. Tais evidências reafirmam que os desafios históricos e pedagógicos não se resumem ao passado, mas se reatualizam nas práticas escolares contemporâneas, exigindo uma transformação estrutural das concepções de ensino.

RECURSOS E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS MEDIADAS POR LIBRAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS

A discussão sobre recursos e estratégias didáticas mediadas por Libras e tecnologias digitais na educação de surdos está intrinsecamente vinculada à trajetória histórica de luta da comunidade surda pelo reconhecimento de sua língua e ao esforço contemporâneo de adaptação pedagógica às demandas da sociedade digital. A consolidação da Libras como língua oficial, legitimada por legislação específica, representou não apenas um marco político, mas também a abertura de novas possibilidades para práticas pedagógicas que reconhecem a diferença linguística como eixo da aprendizagem. Lima (2023) observa que a valorização da Libras no espaço escolar constitui um elemento central para a efetivação de direitos sociais da população surda, uma vez que permite a construção de estratégias didáticas que respeitam a identidade linguística desses sujeitos.

Os recursos mediados pela Libras não se restringem à presença de intérpretes em sala de aula, mas abrangem materiais didáticos bilíngues, vídeos educativos legendados e sinalizados, plataformas digitais acessíveis e softwares de apoio à tradução. Campos e Ribeiro (2023) destacam que, historicamente, a educação de surdos esteve marcada por práticas de exclusão devido à imposição da oralidade. A incorporação de recursos mediados pela Libras representa, portanto, uma ruptura com essa tradição, permitindo que o ensino ocorra em língua de sinais, promovendo maior engajamento e apropriação do conhecimento. Nesse sentido, a Libras não se apresenta apenas como ferramenta de comunicação, mas como mediadora de processos cognitivos e culturais que estruturam a experiência educacional.

No plano pedagógico, a articulação entre Libras e tecnologias digitais abre novos horizontes para a inclusão educacional. Rodrigues e Melo (2024) demonstram que projetos político-pedagógicos que integram a Libras como língua de instrução, associada ao uso de recursos digitais, fortalecem o protagonismo dos estudantes surdos e ampliam sua participação nas atividades escolares. Essa perspectiva exige, contudo, que os docentes desenvolvam estratégias bilíngues que articulem materiais impressos e digitais, traduzindo conteúdos em Libras e explorando recursos multimídia que valorizem a visualidade como elemento estruturante do processo de ensino-aprendizagem.

No âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a literatura também registra a relevância das estratégias didáticas mediadas por Libras e tecnologias digitais. Prado e Costa (2017) observam que, apesar da ampliação das políticas de inclusão, ainda há carência de formação docente e de recursos pedagógicos adequados. O AEE poderia constituir-se em espaço de experimentação de metodologias bilíngues, mas muitas vezes é reduzido a práticas compensatórias que não valorizam a singularidade linguística dos surdos. Da mesma forma, Silva, Silva e Silva (2014) ressaltam, a partir de narrativas de surdos, que a ausência de materiais em Libras e de estratégias que valorizem a visualidade compromete a aprendizagem, reforçando a exclusão dentro do próprio ambiente escolar.

CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA INCLUSÃO DE SURDOS

As contribuições das tecnologias assistivas para a inclusão de surdos na educação têm sido analisadas sob diferentes perspectivas, abrangendo tanto o acesso à comunicação e à informação quanto a mediação de práticas pedagógicas que reconhecem a singularidade linguística e cultural da comunidade surda. A literatura destaca que o uso desses recursos não se limita ao suporte técnico, mas se articula com dimensões sociais e pedagógicas que possibilitam maior participação dos estudantes no espaço escolar. Dos Santos, Souza, Sodré e Mol (2025) ressaltam que a integração das tecnologias assistivas nas práticas educativas constitui um meio de viabilizar a acessibilidade comunicacional e, ao mesmo tempo, de fomentar estratégias de ensino que assegurem condições de aprendizagem

equitativas para os surdos. Nesse sentido, o papel dessas tecnologias deve ser compreendido como parte de um processo de inclusão que envolve tanto a dimensão técnica quanto a pedagógica.

A inserção das tecnologias assistivas no ensino de surdos tem sido impulsionada, em especial, pelo desenvolvimento de recursos digitais e aplicativos voltados à comunicação. Neves, Silva e Furtado (2018) apontam que aplicativos de tradução automática, legendagem em tempo real e dicionários digitais de Libras constituem alternativas viáveis para reduzir as barreiras linguísticas enfrentadas por estudantes surdos. Tais recursos permitem maior autonomia no processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que ampliam as possibilidades de interação em contextos educacionais formais. Na mesma direção, Lima (2024) enfatiza que o uso de tecnologias assistivas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem contribuído significativamente para ampliar o acesso dos alunos surdos a conteúdos escolares, possibilitando que o espaço de atendimento se torne também um espaço de construção de práticas pedagógicas inovadoras.

O impacto das tecnologias assistivas também se manifesta em contextos de educação de jovens e adultos. Dos Santos (2018) mostra que o uso de recursos digitais como vídeos legendados, softwares interativos e plataformas bilíngues tem possibilitado que alunos surdos ampliem sua participação em processos educativos historicamente excludentes. Esse aspecto demonstra que a contribuição das tecnologias assistivas vai além da educação básica, alcançando modalidades de ensino em que os sujeitos surdos tradicionalmente enfrentaram maiores barreiras de acesso. Da Silva Moraes e Moraes (2019) acrescentam que a tecnologia assistiva deve ser compreendida como recurso mediador da aprendizagem, pois atua na construção de uma relação mais equilibrada entre professor, aluno e conhecimento, garantindo condições para que a diversidade de necessidades seja atendida em sala de aula.

Na área de ensino de matemática, a literatura apresenta experiências que ilustram de modo concreto como as tecnologias assistivas favorecem a inclusão de surdos. Da Cunha e Santana (2024) descrevem iniciativas em que recursos digitais bilíngues foram utilizados para potencializar a aprendizagem de conceitos matemáticos, permitindo que a Libras fosse incorporada como língua de instrução em atividades mediadas por softwares. Luz, Santos Souza e Santos Batista (2025) reforçam essa perspectiva ao analisarem o uso

de ferramentas digitais específicas para o ensino de matemática, mostrando que tais instrumentos, quando articulados à Libras, promovem não apenas a compreensão de conteúdos, mas também a interação ativa dos estudantes surdos em sala de aula. Essas experiências demonstram que a tecnologia assistiva, quando integrada ao processo pedagógico, transforma a dinâmica de ensino, tornando a aprendizagem mais participativa e significativa.

A aplicação das tecnologias assistivas, entretanto, não se restringe a áreas específicas, mas se projeta de forma transversal na educação. Fraz (2018) analisa experiências no ensino de matemática envolvendo surdos, cegos e pessoas com deficiência intelectual, evidenciando que as tecnologias assistivas ampliam a compreensão de conteúdos ao diversificar as formas de representação e acesso à informação. Essa análise aponta para uma perspectiva integradora, em que as tecnologias assistivas não são compreendidas apenas como soluções pontuais, mas como elementos estruturantes de uma prática educacional inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais acerca das tecnologias assistivas na inclusão educacional de pessoas surdas permitem compreender que o debate sobre esse campo não pode ser reduzido a uma perspectiva meramente técnica, pois envolve dimensões históricas, pedagógicas, linguísticas e políticas. A análise da literatura revelou que a trajetória da escolarização de surdos no Brasil foi marcada por tensões ligadas ao reconhecimento da Libras, à construção de políticas públicas inclusivas e às práticas pedagógicas que ainda tendem a privilegiar modelos centrados no aluno ouvinte. Essa historicidade evidencia que os desafios atuais da inclusão se vinculam diretamente a processos sociais que por muito tempo marginalizaram a comunidade surda.

Os estudos também apontam que a efetividade das tecnologias assistivas depende de sua integração a projetos pedagógicos que reconheçam a diferença linguística como constitutiva do processo de ensino-aprendizagem. Recursos digitais, aplicativos, softwares de tradução e materiais bilíngues em Libras representam contribuições significativas, mas somente adquirem sentido quando articulados a metodologias que favoreçam a participação ativa dos estudantes surdos. Nesse aspecto, a literatura mostra que as experiências bem-sucedidas decorrem de contextos em que o uso das tecnologias assistivas está vinculado a estratégias críticas de ensino e à valorização da identidade surda.

Além disso, ficou evidente que a inclusão educacional mediada por tecnologias assistivas não se limita à educação básica, mas perpassa diferentes níveis e modalidades de ensino, incluindo a educação de jovens e adultos e o ensino superior. As contribuições verificadas no campo da matemática, no AEE e em ambientes universitários demonstram a amplitude das possibilidades abertas por esses recursos, ao mesmo tempo em que revelam lacunas estruturais, como a insuficiência de materiais acessíveis e a carência de formação docente.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. C.; SOUZA, J. D. C. T.; LIMA, M. E.; CASTANHO, M. Educação de surdos em nível superior: desafios vivenciados nos espaços acadêmicos. In: ALMEIDA, W. G. (org.). **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente**. Ilhéus: Editus, 2015. p. 30-41.
- CAMPOS, A. C. R.; RIBEIRO, J. M. P. Desafios e conquistas da educação de surdos: um olhar sócio-histórico. **Revista Conexão na Amazônia**, v. 4, n. 2, p. 89-112, 2023.
- CUNHA, C. R. da; SANTANA, E. N. de. Tecnologias assistivas para o ensino e a aprendizagem de matemática com surdos. **Revista Diálogos em Educação Matemática**, v. 3, n. 1, p. e202403-e202403, 2024.
- DA SILVA, C. A. Tecnologias assistivas para alunos com necessidades especiais. **Revista Internacional de Estudos Científicos**, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2024.
- FRAZ, J. N. Tecnologia Assistiva e Educação Matemática: experiências de inclusão no ensino e aprendizagem da Matemática nas deficiências visual, intelectual e auditiva. **Revista de Educação Matemática**, v. 15, n. 20, p. 523-547, 2018.
- GALVÃO FILHO, T. A. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 2, n. 1, p. 25-42, 2013.
- GALVÃO FILHO, T. A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata. **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade**, v. 1, p. 207-235, 2009.
- LIMA, L. A contribuição do uso das tecnologias assistivas no atendimento educacional especializado para alunos surdos. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, v. 5, n. 10, p. 127-141, 2024.
- LIMA, L. E. P. D. O. Educação de surdos: os desafios históricos para a efetivação de direitos sociais da população surda. 2023.
- LUZ, R. G.; SANTOS SOUZA, L. F. dos; SANTOS BATISTA, R. M. dos. Uma contribuição ao uso de ferramentas digitais para o Ensino de Matemática a alunos surdos. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 7, p. e16364-e16364, 2025.
- MORAIS, I. da S.; MORAIS, D. M. de. A contribuição da tecnologia assistiva no processo de ensino aprendizagem das pessoas com deficiência. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 4, p. 3121-3130, 2019.

NAZARI, A. C. G.; NAZARI, J.; GOMES, M. A. Tecnologia Assistiva (TA): do conceito a legislação – discutindo a TA enquanto política de educação inclusiva que contribui na formação e inclusão de pessoas com deficiência. In: **CONGRESSO DE PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR**, 5., 2017. Anais [...]. p. 1-16.

NEVES, F. F.; SILVA, G. J. da; FURTADO, C. C. As Tecnologias Assistivas: aplicativos como meio de inclusão dos deficientes auditivos. **Projeção e Docência**, v. 9, n. 2, p. 84-93, 2018.

PRADO, R.; COSTA, V. A. Políticas de inclusão e práticas pedagógicas na educação de alunos surdos: desafios do atendimento educacional especializado. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 282-312, 2017.

ROCHA, E. F.; CASTIGLIONI, M. do C. Reflexões sobre recursos tecnológicos: ajudas técnicas, tecnologia assistiva, tecnologia de assistência e tecnologia de apoio. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 16, n. 3, p. 97-104, 2005.

RODRIGUES, É. B.; MELO, L. D. Os desafios da inclusão a partir da diferença linguística do surdo: análise de um projeto político pedagógico. **Revista Pindorama**, v. 15, n. 1, p. 124-153, 2024.

SANTOS, A. B. F. dos; SOUZA, N. S. de; SODRÉ, M. S. de O.; MOL, G. M. D. S. A. Contribuições das tecnologias assistivas para a inclusão educacional de pessoas surdas: uma revisão narrativa. **Revista Educação Especial**, p. e13-1, 2025.

SANTOS, E. H. N. dos. Inclusão de alunos surdos através do uso das tecnologias digitais na educação de jovens e adultos. **Educação e (Trans)formação**, v. 3, n. 1, p. 1-16, 2018.

SANTOS, P. K. dos; DANTAS, N. M. R. Tecnologias assistivas e a inclusão do estudante surdo na educação superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 3, n. 3, p. 494-514, 2017.

SGANZERLA, M. A. R. Contátil: potencialidades de uma Tecnologia Assistiva para o ensino de conceitos básicos de matemática. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVA, C. M. D.; SILVA, D. N. H.; SILVA, R. C. D. Inclusão e processos de escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes. **Psicologia em Estudo**, v. 19, p. 261-271, 2014.

SILVA, E. G. N. da; CARDOSO, C. D. N. A. A importância do uso da tecnologia assistiva na educação de surdos. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, p. e28410313153-e28410313153, 2021.

SILVA, S. C. M.; LEMOS, R. A.; FERREIRA, W. S. Ensino para surdos e ensurdecidos: desafios históricos, contemporâneos e metodologias. **REI – Revista de Educação do UNIDEAU**, v. 5, n. 1, p. e245-e245, 2025.

SOARES, J. M. M.; FONTES, A. R. M.; FERRARINI, C. F.; BORRAS, M. A. A.; BRAATZ, D. Tecnologia Assistiva: revisão de aspectos relacionados ao tema. **Revista Espacios**, v. 38, n. 13, p. 8, 2017.

MATEMÁTICA E IDENTIDADE: UM RELATO DE PRÁTICA DOCENTE EM FORMAÇÃO A PARTIR DA ETNOMATEMÁTICA

Carlos Henrique Garcia de Souza¹

Alison Veloso da Costa cunha²

Cleodemir Castelo branco da Silva³

Horlean Mesquita Fonseca⁴

Mayk Bruno de Sousa Ferreira⁵

Silvestre Abreu Silva⁶

Gilson Bezerra da Cunha⁷

Wemerson Leite Sousa⁸

INTRODUÇÃO

A presente investigação tem como foco a compreensão da Etnomatemática no processo de ensino e aprendizagem da matemática, a partir da realização de um minicurso temático integrado à programação da I Semana dos Povos Indígenas, no Instituto Federal do Pará (IFPA), campus Parauapebas. A proposta surgiu a partir de discussões desenvolvidas na disciplina de Prática de Ensino III, ofertada no curso de Licenciatura em Matemática, sob orientação do Prof. Me. Carlos Souza, em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI-IFPA Parauapebas). A atividade teve como tema central “Etnomatemática em movimento: o jogo do milho como recurso didático” e buscou articular conhecimentos matemáticos com elementos da cultura indígena, por meio do uso de materiais naturais e atividades lúdicas.

A escolha do tema se justifica pela necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que considerem a diversidade cultural dos estudantes

¹Doutorando em Educação (UFPA). Professor EBT-T-Pedagogia (IFPA). CV: <https://is.gd/EK0Eck>

²Licenciando em Matemática (IFPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/0158667406339804>.

³Licenciando em Matemática (IFPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/0118635980387414>.

⁴Licenciando em Matemática (IFPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/5423999545347874>.

⁵Licenciando em Matemática (IFPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/3807330090753767>.

⁶Licenciando em Matemática (IFPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/6342627074627459>.

⁷Licenciando em Matemática (IFPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/3110681483594018>.

⁸Licenciando em Matemática (IFPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/7655864374599613>.

e promovam uma aprendizagem matemática mais inclusiva e significativa, além de exercitar a efetivação das demandas das Leis 10.639/2003 (obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira) e a Lei 11.645/2008 (que inclui a temática indígena e afro-brasileira nos currículos escolares). A Etnomatemática, nesse contexto, oferece uma abordagem crítica e transformadora, reconhecendo diferentes formas de construir e aplicar saberes matemáticos, especialmente aqueles desenvolvidos por povos indígenas, historicamente invisibilizados no currículo escolar.

O objetivo principal do trabalho é analisar os efeitos do uso de recursos didáticos contextualizados na abordagem da Etnomatemática, com base na experiência vivenciada durante o minicurso. Busca-se compreender de que modo essa proposta contribui para o fortalecimento do vínculo entre saberes acadêmicos e saberes tradicionais, estimulando a identidade cultural dos alunos e potencializando a aprendizagem da matemática.

A metodologia utilizada se fundamenta na observação do participante, com registro reflexivo das práticas desenvolvidas ao longo dos dois dias de realização do minicurso, nos quais participaram 55 alunos dos cursos de ensino integrado do IFPA. Serão relatadas também as percepções dos discentes de Licenciatura em Matemática envolvidos na mediação das atividades, bem como os conteúdos abordados, que envolviam operações fundamentais, conceitos de medidas e resolução de problemas com base no jogo do milho.

Dessa forma, este trabalho propõe uma reflexão sobre o potencial transformador da Etnomatemática no contexto escolar, especialmente quando articulada a práticas pedagógicas culturalmente sensíveis e fundamentadas em experiências concretas.

Vale destacar que este projeto foi desenvolvido a partir da disciplina Prática de Ensino III, componente curricular do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal do Pará (IFPA), campus Parauapebas. A disciplina tem como finalidade proporcionar aos discentes experiências formativas que envolvam a articulação entre teoria e prática, por meio do planejamento, execução e análise de atividades pedagógicas voltadas ao ensino de matemática. Ao longo do componente, são trabalhados conteúdos relacionados às metodologias ativas, estratégias didáticas, recursos educacionais e práticas reflexivas que contribuem para a formação de professores críticos e comprometidos com uma educação contextualizada e significativa.

Neste contexto, o projeto desenvolvido não apenas oportunizou a experimentação de práticas etnomatemáticas com base em saberes indígenas, como também promoveu o exercício da docência em situações reais de ensino, integrando conhecimento acadêmico, sensibilidade cultural e criatividade pedagógica. A proposta do minicurso emerge, assim, como uma ação concreta de formação docente que contribui para o desenvolvimento de competências profissionais fundamentais à prática educativa comprometida com a diversidade e a inclusão.

DESENVOLVIMENTO

O ensino da matemática tem passado por profundas transformações nas últimas décadas, especialmente no que se refere à valorização dos contextos socioculturais dos estudantes. Nesse cenário, a Etnomatemática emerge como uma proposta inovadora e crítica, que reconhece e legitima os diversos modos de produzir e aplicar saberes matemáticos em diferentes culturas. Essa abordagem, desenvolvida por Ubiratan D’Ambrósio (2002), compreende a matemática como uma construção cultural, e não apenas como um corpo de conhecimento universal e abstrato.

Ubiratan D’Ambrósio, criador do conceito interdisciplinar Etnomatemática, defende que a diversidade cultural é essencial para o desenvolvimento do conhecimento humano e para a construção de uma educação mais justa, criativa e significativa. Em seus escritos, critica a tendência da globalização de homogeneizar culturas e silenciar saberes locais, especialmente no âmbito educacional. Segundo o autor, os sistemas de ensino contemporâneos são pressionados por avaliações internacionais padronizadas, o que resulta na eliminação progressiva de elementos culturais dos currículos escolares. Essa padronização, segundo ele, contribui para a formação de “novos imaginários sociais” (D’ambrosio, 2005), desprovidos de referências históricas, geográficas e culturais, empobrecendo a experiência educativa e desvalorizando os saberes tradicionais.

Nesse contexto, a diversidade cultural deve ser preservada e valorizada, pois constitui um elemento fundamental para estimular a criatividade, promover o respeito entre os povos e ampliar as formas de compreensão do mundo. A Etnomatemática, assim, apresenta-se como uma alternativa

pedagógica potente, pois reconhece e legitima diferentes modos de pensar e praticar a matemática, desenvolvidos por grupos culturais diversos ao longo da história.

D'Ambrósio também propõe uma teoria do conhecimento transdisciplinar e transcultural, que rompe com os limites das disciplinas tradicionais e reconhece que o saber é construído a partir das vivências específicas de cada grupo social. A partir dessa concepção, este trabalho apoia-se na ideia de que práticas pedagógicas contextualizadas e sensíveis à diversidade cultural contribuem para uma aprendizagem mais significativa.

Nesse processo, os recursos didáticos culturais desempenham um papel fundamental, pois são capazes de mediar o diálogo entre os saberes acadêmicos e os conhecimentos oriundos das práticas sociais dos estudantes. O uso de materiais concretos — como instrumentos tradicionais, jogos populares e elementos do cotidiano — fortalece a abordagem etnomatemática ao tornar os conteúdos mais acessíveis, significativos e relacionados à realidade do aluno. Essa utilização de recursos didáticos, de acordo com a perspectiva de D'Ambrósio (2002), é uma estratégia que humaniza o ensino da matemática e valoriza a identidade dos aprendizes.

O jogo do milho, utilizado como recurso didático no minicurso realizado durante a I Semana dos Povos Indígenas, no Instituto Federal do Pará (IFPA), campus Parauapebas, ilustra de forma concreta essa abordagem. A atividade articulou elementos da cultura indígena com conteúdo matemáticos escolares, como operações aritméticas, sistema de medidas e resolução de problemas, favorecendo o diálogo entre saberes tradicionais e conhecimentos acadêmicos. Através de uma metodologia participativa e culturalmente situada, os recursos didáticos utilizados demonstraram ser instrumentos eficazes para a construção de uma prática educativa plural, crítica e transformadora.

No desenvolvimento deste projeto, foram adotados princípios norteadores que fundamentaram a elaboração de metodologias didáticas alinhadas aos objetivos do minicurso. Entre esses princípios, destaca-se a valorização dos saberes culturais indígenas e a abordagem das práticas do cotidiano dos estudantes, bem como a promoção de práticas educativas contextualizadas, significativas e inclusivas. O minicurso teve como propósito central demonstrar a importância do ensino da matemática mediado por recursos didáticos vinculados à realidade sociocultural dos participantes.

A proposta metodológica apoiou-se na ideia de que a matemática não deve ser ensinada de forma descontextualizada, mas sim articulada ao cotidiano dos educandos, reconhecendo suas experiências, tradições e práticas comunitárias. Assim, o uso de materiais concretos, como jogos tradicionais e instrumentos de medição inspirados na cultura local, permitiu explorar conceitos matemáticos de forma lúdica, colaborativa e interdisciplinar.

Além disso, as metodologias adotadas buscaram desenvolver competências como a resolução de problemas, o pensamento lógico, a comunicação matemática e o trabalho em equipe. Ao integrar aspectos culturais aos conteúdos curriculares, o minicurso reforçou a ideia de que o ensino da matemática pode — e deve — contribuir para o reconhecimento da identidade dos estudantes e para a construção de uma educação mais sensível à diversidade.

Nessa perspectiva, os princípios Freirianos fortaleceram a fundamentação teórica do projeto, ao promoverem uma educação dialógica, libertadora e enraizada na realidade dos educandos. Para Paulo Freire (1996), o conhecimento não deve ser imposto, mas construído de forma coletiva, em um processo de troca e escuta ativa entre educadores e educandos, mediado pelo mundo. O autor defende que o ato de ensinar exige o respeito aos saberes populares, às práticas culturais e à vivência dos sujeitos, reconhecendo-os como ponto de partida para a construção do conhecimento formal.

Ao valorizar a cultura e a experiência dos alunos como elementos legítimos no processo educativo, o minicurso dialoga com a proposta Freireana de educação como prática da liberdade. Nesse sentido, a Etnomatemática, aliada à pedagogia crítica de Paulo Freire, revela-se como uma via potente para repensar o ensino da matemática, tornando-o mais acessível, significativo e comprometido com a emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados pela escola tradicional.

Com a divisão temática estabelecida em sala de aula, o grupo ficou responsável por ministrar o minicurso sobre Etnomatemática, com o objetivo de introduzir o assunto e demonstrar como a matemática está presente no cotidiano dos indivíduos, em suas práticas sociais, culturais e econômicas. A proposta surgiu do entendimento de que a matemática

não deve ser vista apenas como um conjunto de regras e fórmulas abstratas, mas como um saber vivo, contextualizado e culturalmente situado.

Essa perspectiva está em consonância com os estudos de Ubiratan D'Ambrósio, que propõe a Etnomatemática como uma abordagem que reconhece e legitima os diversos modos de pensar e fazer matemática desenvolvidos por diferentes grupos culturais. Para o autor, é fundamental compreender que o conhecimento matemático é construído socialmente, a partir das vivências e necessidades dos povos, e não apenas nos ambientes acadêmicos formais. Ao considerar a cultura como dimensão essencial do ensino, D'Ambrósio defende que toda prática matemática carrega uma identidade cultural própria, sendo expressão legítima de um saber historicamente constituído.

Nesse sentido, o minicurso buscou evidenciar aos participantes a riqueza matemática presente nas práticas cotidianas, utilizando exemplos, jogos e materiais que dialogam com a realidade dos alunos e suas comunidades. Como etapa preparatória à realização do minicurso, elaboramos um plano de aula como parte das atividades da disciplina de Prática de Ensino III, cursada ao longo do semestre no curso de Licenciatura em Matemática. Essa disciplina proporcionou subsídios teóricos e metodológicos fundamentais para a estruturação e organização do planejamento didático, permitindo-nos compreender a importância de um plano bem delineado para o aproveitamento pedagógico das aulas.

Os estudos de Libâneo (1994) foram essenciais nesse processo, ao destacar que o planejamento é um instrumento de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando os objetivos educacionais com os conteúdos, métodos e recursos didáticos. Segundo o autor, o plano de aula deve ser elaborado com clareza e objetividade, considerando as necessidades da turma, os objetivos de aprendizagem e os meios mais adequados para alcançá-los.

Com base nesses princípios, o plano de aula elaborado teve como finalidade orientar e organizar os conteúdos a serem trabalhados, bem como a dinâmica das atividades em sala, garantindo maior intencionalidade e eficácia no processo de ensino-aprendizagem.

Integrando o projeto à prática pedagógica, realizamos uma pesquisa diagnóstica com os alunos por meio da aplicação de um formulário, com

o intuito de analisar o perfil sociocultural da turma. Essa etapa inicial permitiu levantar informações relevantes sobre os interesses, experiências e contextos dos estudantes, contribuindo para o planejamento das atividades subsequentes.

Na sequência, foi ministrada uma palestra introdutória sobre os conceitos e aplicações da Etnomatemática, destacando sua importância como abordagem educacional que valoriza os saberes culturais e a diversidade de formas de pensar a matemática. Discutiu-se como a matemática está presente no cotidiano dos indivíduos e de que maneira ela se manifesta em diferentes culturas, com destaque para os povos indígenas. Apesar dos desafios históricos e sociais enfrentados, esses povos demonstram grande capacidade de desenvolver conhecimentos matemáticos e de outras áreas, evidenciando sua riqueza intelectual e cultural.

Durante a exposição, enfatizou-se o modo como o povo Tupinikim transmite seus saberes ao longo das gerações, preservando práticas culturais que envolvem raciocínio lógico, uso de medidas, contagem e padrões geométricos — elementos frequentemente invisibilizados no ensino formal da matemática. Foram apresentados dados de pesquisas consultadas durante a preparação do projeto, que retratam o cotidiano de jovens indígenas aldeados no município de Aracruz, no Espírito Santo (NASCIMENTO; SOARES, [s.d.]), demonstrando como o conhecimento matemático está presente em atividades tradicionais, como o artesanato, a construção de instrumentos e os rituais culturais.

A demonstração dessas pesquisas teve como objetivo descrever situações de ensino-aprendizagem entre os povos indígenas e mostrar como determinados recursos podem ser utilizados de forma significativa no processo educativo, considerando suas culturas e vivências. Nesse sentido, o uso de recursos didáticos culturais, como a casaca tupinikim, revelou-se uma estratégia potente para a produção de significados etnomatemáticos. Como afirma D'ambrósio ao definir o “programa étnomatemática”:

Etnomatemática propõe um enfoque epistemológico alternativo associado a uma historiografia mais ampla. Parte da realidade e chega, de maneira natural e através de um enfoque cognitivo com forte fundamentação cultural, à ação pedagógica. (D'ambrósio, 2019, p. 7).

Ao incorporar esses recursos em sala de aula, promove-se uma aprendizagem que respeita a identidade dos estudantes e valoriza os saberes tradicionais como parte legítima do conhecimento matemático.

Foi neste contexto que apresentamos o nosso recurso didático, utilizado como método pedagógico para a introdução aos conteúdos matemáticos selecionados para o minicurso — estatística, probabilidade e conceitos básicos de aritmética —, temáticas pertinentes para alunos, em geral, do primeiro ano do ensino médio. Durante o desenvolvimento de uma proposta educativa voltada à valorização dos saberes culturais, foi possível alinhar a cultura ao conhecimento matemático por meio de uma dinâmica lúdica intitulada “Jogo do Milho”. A atividade teve como objetivo promover uma aprendizagem significativa de conteúdos como estatística, probabilidade e aritmética, utilizando elementos do cotidiano dos estudantes e explorando práticas culturais que envolvem raciocínio lógico e contagem.

A dinâmica consistia em separar os alunos em grupos e distribuir uma quantidade igual de grãos de milho para cada integrante. Os grãos foram previamente pintados em apenas um dos lados, mantendo o outro com aspecto natural. Cada aluno, por sua vez, lançava seus grãos sobre a mesa, observando quantos deles caíam com a parte pintada voltada para cima.

Figura 1 - Aplicação do Jogo



Fonte: Autores, 2025.

Vencia a rodada aquele participante que obtivesse o maior número de grãos com a face pintada para cima. Durante e após os lançamentos, os estudantes eram estimulados com perguntas que fomentavam a reflexão: qual a probabilidade de outro colega obter uma quantidade maior, menor ou igual de grãos pintados? Como essas chances variavam a depender da quantidade lançada? Seria possível prever os resultados com base nos lançamentos anteriores?

Figura 2 - Aplicação do jogo do milho com alunos.



Fonte: Autores, 2025.

A atividade proporcionou discussões relevantes sobre probabilidade empírica e estimativas, permitindo que os estudantes analisassem dados reais, refletissem sobre padrões e comparassem seus resultados de maneira crítica. A utilização de um material simples como o milho, elemento presente em diversas tradições culturais brasileiras, tornou a proposta acessível e significativa, além de contribuir para a construção de saberes matemáticos respeitando identidades locais e práticas tradicionais.

Esse jogo tradicional, presente em aldeias indígenas, foi escolhido como nosso recurso didático por evidenciar de forma clara a influência da matemática na cultura— não apenas nas comunidades indígenas, mas

também em diversos outros exemplos de brincadeiras que estimulam o ensino da matemática. Ele possibilita uma introdução mais eficaz aos conteúdos matemáticos, por meio de práticas que conectam saberes culturais e escolares. Para Ubiratan D'Ambrosio, sua abordagem vai muito além de uma simples definição. Ele propôs um conceito que considera a matemática como um saber construído historicamente por diferentes grupos culturais, em resposta às suas necessidades de sobrevivência e transcendência e argumenta:

Indivíduos e povos têm, ao longo de suas existências e ao longo da história, criado e desenvolvido instrumentos de reflexão, instrumentos materiais e intelectuais [que chamo de ticas] para explicar, entender, conhecer, aprender para saber e fazer [que chamo de matema] como resposta a necessidades de sobrevivência e de transcendência em diferentes ambientes naturais, sociais e culturais [que chamo de etnos]. (D'AMBRÓSIO, 2009, p. 60)

Essa formulação mostra que, para ele, a matemática não é neutra nem universal, mas sim situada culturalmente, moldada pelas experiências e práticas de cada povo. Ele rompe com a ideia de uma matemática única e objetiva, defendendo que há múltiplas matemáticas, todas legítimas dentro de seus contextos.

Além disso, D'Ambrosio afirmava que: “Um importante componente da Etnomatemática é possibilitar uma visão crítica da realidade, utilizando instrumentos de natureza matemática.” (D'AMBRÓSIO, 2001, p. 23). Ou seja, a Etnomatemática exerce um papel transformador ao permitir que os educandos reflitam sobre sua realidade e desenvolvam autonomia intelectual a partir de seus próprios saberes. Pensamentos como os de Ubiratan D'Ambrosio foram utilizados como principal fundamento teórico para a discussão sobre Etnomatemática com os alunos em sala de aula, orientando a análise do conceito e aprofundando suas pesquisas. Sua abordagem possibilitou compreender a matemática como um saber culturalmente situado, historicamente construído pelas diferentes comunidades.

O livro sobre jogos, brincadeiras e experiências matemáticas com os povos Guarani e Tupinikim (LORÉNZONI et al. 2022) foi adotado como base para o desenvolvimento da atividade prática. A proposta do

jogo como recurso pedagógico foi muito bem acolhida pelos alunos, promovendo engajamento e participação ativa. A dinâmica competitiva colaborou para o envolvimento dos estudantes, enquanto sua associação com os contextos culturais indígenas despertou curiosidade e interesse. A matemática foi apresentada de forma contextualizada, evidenciando que ela está inserida na cultura e na história dos povos, indo além do ambiente escolar.

A participação dos alunos nos dias do minicurso foi vinculada à avaliação, o que gerou uma grande procura pelo evento. De modo geral, a experiência mostrou-se bastante proveitosa do ponto de vista do ensino-aprendizagem. Observou-se que os estudantes se engajaram com o conteúdo e se identificaram com a metodologia adotada na abordagem dos temas propostos.

Apesar dos resultados positivos, algumas dificuldades foram enfrentadas, especialmente relacionadas à organização interna do grupo. Durante a fase de planejamento, surgiram desafios para conciliar os horários dos integrantes, muitos dos quais atuam profissionalmente em regiões remotas. Além disso, no segundo dia de execução, a participação dos alunos foi menor, em razão da concorrência com outras atividades promovidas por diferentes turmas, que ofereciam brindes, alimentos e outros atrativos.

Outro obstáculo enfrentado foi a limitação de tempo para a realização completa da dinâmica, o que comprometeu a execução plena das explicações, das práticas e das atividades matemáticas mais aprofundadas. Como se tratava de um grupo formado por docentes em início de carreira, também foram observadas dificuldades na condução da prática, como responder dúvidas, gerenciar o tempo e manter o engajamento da turma.

No que diz respeito à participação dos alunos, o primeiro dia foi marcado por grande interesse, atenção, envolvimento e curiosidade. Já no segundo dia, embora o número de participantes tenha sido menor, os estudantes demonstraram entusiasmo, espírito competitivo e interesse, interagindo ativamente com a proposta. Fizeram perguntas relevantes, buscaram compreender as conexões entre matemática e cultura indígena e participaram efetivamente das atividades propostas.

Diante dessa experiência, alguns pontos podem ser aprimorados para futuras edições. A organização de horários mais flexíveis pode facilitar a

conciliação entre a disponibilidade do grupo e a dos alunos. Além disso, a adoção de estratégias de incentivo — como brindes, sorteios, lanches ou recompensas — pode contribuir para aumentar a participação estudantil, especialmente em dias com menor adesão. Sugere-se também a ampliação da dinâmica, tornando o jogo mais complexo e alinhado aos interesses da juventude atual, incorporando desafios matemáticos mais robustos.

Para isso, o grupo pode se beneficiar de um planejamento mais detalhado e de uma divisão equilibrada das tarefas, a fim de evitar sobrecarga e falhas na execução. Essas medidas podem contribuir para uma condução mais eficaz e segura da atividade.

Por fim, os aprendizados adquiridos ao longo do minicurso foram extremamente valiosos. A atividade proporcionou uma vivência prática significativa, permitindo aos participantes experimentarem o papel do professor e compreender, na prática, seus desafios e responsabilidades. Ficou evidente a importância de dominar o conteúdo, conduzir a turma com segurança, esclarecer dúvidas, gerenciar o tempo e lidar com imprevistos. A experiência reforçou a ideia de que a matemática se manifesta em diversos contextos culturais e, quando abordada de forma lúdica e contextualizada, torna-se mais acessível e significativa para os estudantes. Além disso, favoreceu o desenvolvimento de competências pedagógicas, aprimorou a comunicação, intensificou a interação com os alunos e fortaleceu a capacidade de adaptação diante dos desafios enfrentados.

CONSIDERAÇÕES

A experiência relatada neste trabalho evidenciou o potencial transformador da Etnomatemática como abordagem pedagógica no ensino da matemática. Ao integrar elementos culturais, como o jogo tradicional indígena e o uso do milho como recurso didático, foi possível promover uma aprendizagem mais significativa, crítica e contextualizada. A atividade prática não apenas despertou o interesse dos alunos, mas também proporcionou um espaço de reflexão sobre a presença da matemática nas práticas sociais e culturais dos povos originários, contribuindo para a valorização da diversidade e para o reconhecimento de saberes historicamente marginalizados.

Apesar dos desafios enfrentados na organização e execução do minicurso — como a conciliação de horários, a limitação de tempo e a inexperiência dos discentes na condução de atividades pedagógicas —, os resultados foram amplamente positivos. A participação ativa dos estudantes, o engajamento com a proposta e o interesse demonstrado nas discussões revelam a eficácia da metodologia adotada e a relevância do tema abordado.

Além disso, a vivência prática permitiu aos licenciandos em formação uma aproximação concreta com o exercício docente, favorecendo o desenvolvimento de competências essenciais, como o domínio de conteúdo, a gestão de tempo, a comunicação clara e a capacidade de adaptação. A experiência reforçou a importância de práticas pedagógicas que dialoguem com os contextos socioculturais dos alunos, tornando o ensino mais inclusivo, dinâmico e conectado à realidade.

Dessa forma, conclui-se que iniciativas como essa devem ser incentivadas e aprimoradas, pois contribuem significativamente para a formação de professores mais sensíveis às questões culturais e mais preparados para atuar de maneira crítica e criativa no ambiente escolar. A Etnomatemática, nesse sentido, se apresenta não apenas como uma abordagem metodológica, mas como uma filosofia educativa que amplia horizontes e ressignifica o papel da matemática na construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática: um programa. Educação Matemática em Revista, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 7–12, 2019. Disponível em: <https://is.gd/4kle9>. Acesso em: 08 jul. 2025.

D'AMBROSIO, U. Transdisciplinaridade. 2 ed. São Paulo: Palas Athena, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo, Editora Cortez, 24° reimpressão, 1994.

LORÉNZONI, Claudia A. C. de Araujo; SAD, Lúcia Arantes; MARCILINO, Ozirlei Teresa; DA SILVA, Circe Mary Silva; CARVALHO, Mauro Luiz (Karai Arã); SILVA, Valdemir de Almeida (Ybyratã). Jogos, brincadeiras e experiências em matemática com os Guarani e Tupinikim [recurso eletrônico]. Vitória, ES: Edifes – Editora do Instituto Federal do Espírito Santo, 2022. 1 recurso digital (PDF): il. col., 116 p. ISBN 978-85-8263-622-0. DOI:10.36524/9788582636220. Disponível em: <https://is.gd/AgUIxx>. Acesso em: 08 jul. 2025.

NASCIMENTO, Lui Fonseca do; SOARES, Beatriz Fraga. Etnomatemática e identidade cultural: a matemática no cotidiano de jovens indígenas aldeados que residem em Aracruz – ES. [s.l.: s.n.], [s.d.]. Disponível em: <https://is.gd/IMWYk9>. Acesso em: 08 jul. 2025.

FORMAÇÃO INICIAL NA LICENCIATURA EM INFORMÁTICA: VIVÊNCIAS E APRENDIZADOS NO PIBID

Thaizy Nayara de Oliveira Dantas de Paiva¹

Marcos Antônio de Araújo Silva²

Kleber Kroll de Azevedo Silva³

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem se consolidado como uma das principais iniciativas de incentivo à formação de professores no Brasil. Criado com o propósito de aproximar os estudantes de licenciatura da realidade das escolas públicas, o programa promove experiências significativas de prática pedagógica ainda durante a graduação, contribuindo para a formação crítica e reflexiva dos futuros docentes. De acordo com o Ministério da Educação, “o PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, concedendo bolsas a estudantes de licenciatura que participam de projetos de iniciação à docência” (BRASIL, 2020).

Participar do PIBID representa não apenas a oportunidade de aplicar conhecimentos teóricos no cotidiano da escola, mas também uma experiência de crescimento pessoal e profissional por meio da convivência com professores experientes, coordenadores e colegas bolsistas, o programa incentiva o envolvimento dos estudantes em projetos de pesquisa e eventos acadêmicos, favorecendo descobertas e conquistas ao longo da trajetória formativa. “A pesquisa é a busca de respostas para um problema imposto, busca de dados novos, de novas informações relevantes, busca da mudança, do prazer pelo novo” (FONTES; POLETO, 2018, p.86). Essa concepção de pesquisa como busca e transformação está presente no desenvolvimento formativo proporcionado pelo PIBID, em que cada atividade pedagógica contribui para novas motivações e aprendizagens.

¹ Graduanda em Licenciatura em Informática (IFRN). CV: <https://lattes.cnpq.br/9946567214795048>

² Mestre em Energia Elétrica (UFRN). CV: <http://lattes.cnpq.br/4508175566804418>

³ Mestre em Ciência da Computação (UERN). Docente (IFRN). CV: <https://is.gd/yJF0x5>

Este artigo apresenta um relato reflexivo sobre a trajetória acadêmica de uma bolsista do PIBID, vinculada ao curso de Licenciatura em Informática do IFRN – Campus Ipanguaçu, destacando o papel fundamental que essa vivência teve na construção da identidade docente. A experiência proporcionada pelo programa caracteriza-se pela intensa inserção no ambiente escolar, por meio do desenvolvimento de atividades como planejamento pedagógico, oficinas temáticas, uso de tecnologias educacionais, rodas de conversa, organização de eventos e acompanhamento das práticas em sala de aula. Tais ações ampliam a compreensão sobre o papel do professor e favorecem a articulação entre teoria e prática, fortalecendo competências pedagógicas e socioemocionais indispensáveis ao exercício da docência.

A vivência no PIBID permite integrar os saberes acadêmicos à realidade do ensino público, promovendo uma formação mais reflexiva, crítica e comprometida com os desafios da educação. Nesse processo, destacam-se ações como o reconhecimento da escola parceira, a participação em projetos como os InfoCines e a organização de eventos institucionais, a exemplo da Semana de Informática e da Semana de Integração, que envolveram oficinas, palestras e debates com estudantes da educação básica. Essas experiências ampliam a visão sobre o papel docente e fortalecem a construção de competências pedagógicas no contexto escolar. Segundo TARDIF (2002), os saberes docentes são construídos a partir da prática, da experiência e do contexto social em que o professor atua. Dessa forma, o PIBID se configura como um espaço formativo que vai além do conteúdo teórico, promovendo vivências que reforçam o compromisso social e ético com a educação básica.

Com base nessa experiência transformadora, busca-se, por meio deste artigo, valorizar a importância do PIBID na formação inicial de professores, sobretudo em cursos como a Licenciatura em Informática, nos quais a aproximação com o cotidiano escolar é essencial para tornar o ensino mais significativo, criativo e humanizado. A vivência prática, articulada aos saberes acadêmicos e à reflexão constante sobre o fazer docente, contribui para a construção progressiva da identidade profissional do futuro professor. Como afirmam (GARCIA; NUNES, 2013, p. 94), “a inserção do licenciando no ambiente escolar desde os primeiros períodos da formação possibilita uma vivência concreta dos desafios da profissão docente, favorecendo o desenvolvimento de uma postura crí-

tica e comprometida com a educação pública”. Nesse contexto, o PIBID configura-se como uma estratégia formativa que aproxima o licenciando da realidade educacional, promovendo aprendizagens significativas e o fortalecimento da atuação docente.

DESENVOLVIMENTO

A formação inicial de professores caracteriza-se por ser um processo multifacetado e dinâmico, que vai além da transmissão de conteúdos teóricos e exige a articulação com práticas pedagógicas e reflexivas que possibilitam a construção da identidade profissional. Nesse sentido é importante considerar que:

Os saberes docentes são múltiplos e heterogêneos, compreendendo conhecimentos acadêmicos, práticos, pessoais e sociais, os quais se formam por meio da interação constante entre o professor e seu ambiente escolar. Essa interação possibilita a construção de uma identidade profissional sólida, capaz de integrar teoria e prática de forma reflexiva e crítica (TARDIF, 2002, p. 45).

Pimenta e Lima reforçam que “a identidade profissional do professor é construída na articulação entre a experiência, a prática pedagógica e a reflexão crítica” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 61). O que demonstra a importância de programas de iniciação à docência, como o PIBID, que aproximam os licenciandos do ambiente escolar desde os primeiros períodos do curso, permitindo que a teoria acadêmica seja constantemente ressignificada à luz da prática.

Ainda, Libâneo enfatiza que, “a formação docente deve possibilitar a compreensão da complexidade da realidade educacional, incluindo seus desafios sociais, culturais e políticos” (LIBÂNEO, 2012, p. 79), reforçando a relevância da inserção do futuro professor em situações reais de ensino, onde é possível desenvolver competências pedagógicas e socioemocionais essenciais à prática educativa.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) representa uma política pública estratégica para a valorização da profissão docente no Brasil. De acordo com o Ministério da Educação, “o PIBID propicia a inserção dos licenciandos em escolas públicas desde os primeiros

períodos da graduação, promovendo a vivência e a experimentação pedagógica contextualizada” (BRASIL, 2020, p. 2). Para Gatti, o programa rompe com a dicotomia entre teoria e prática, ao “criar condições para a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de competências profissionais essenciais” (GATTI, 2010, p. 138). Já Nóvoa, por sua vez, ressalta que “a experiência e a autonomia são elementos centrais no processo de profissionalização docente” (NÓVOA, 1992, p. 112), dimensões favorecidas pelo PIBID ao inserir o licenciando no cotidiano escolar.

Outro eixo importante da formação docente é a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no processo educativo, especialmente para cursos como a Licenciatura em Informática. Kenski afirma que “as tecnologias devem ser compreendidas não como meros instrumentos, mas como partes integrantes e transformadoras do ensino e da aprendizagem” (KENSKI, 2012, p. 34). Nesse contexto, Valente enfatiza que “a mediação pedagógica é elemento estruturante para o uso efetivo das tecnologias no ensino” (VALENTE, 2005, p. 17). Tais contribuições reforçam que o futuro professor deve desenvolver não apenas competências técnicas, mas também criticidade e criatividade no uso pedagógico das ferramentas digitais.

Além das competências técnicas e pedagógicas, a formação contemporânea exige o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, resiliência, comunicação e capacidade de trabalho colaborativo. Zabala e Arnau lembram que “o desenvolvimento das competências profissionais do professor deve considerar tanto os conhecimentos pedagógicos quanto os componentes emocionais e relacionais da prática educativa” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 17). A experiência no PIBID, ao aproximar o licenciando das múltiplas realidades da escola pública, contribui para a consolidação dessas competências, favorecendo uma formação mais integral.

A metodologia deste trabalho fundamenta-se em um relato de experiência de abordagem qualitativa, descritiva e reflexiva, considerando a trajetória de uma bolsista do PIBID no curso de Licenciatura em Informática do IFRN – Campus Ipanguaçu. Souza, Santos e Silva destacam que esse tipo de estudo “valoriza a experiência como fonte legítima de saber, especialmente no campo da educação, onde a prática se articula constantemente com a teoria” (SOUZA; SANTOS; SILVA, 2014, p.

30). Nesse sentido, o relato busca refletir criticamente sobre práticas e aprendizagens construídas ao longo da vivência formativa.

A pesquisa qualitativa mostra-se pertinente porque, como afirma Minayo, “é especialmente adequada para investigar processos, significados e relações que não podem ser quantificados” (MINAYO, 2001, p. 22). A coleta de dados foi realizada a partir de registros pessoais, relatórios, planejamentos, anotações de campo, materiais de oficinas e observações sistemáticas no ambiente escolar, compondo um conjunto diversificado de fontes que asseguram robustez às análises.

Entre as atividades desenvolvidas, destacam-se o reconhecimento da escola parceira, a Semana de Informática, a Semana de Integração e os InfoCines. O reconhecimento institucional foi essencial para compreender a estrutura física, a dinâmica organizacional e os desafios enfrentados no cotidiano escolar. A Semana de Informática, por sua vez, proporcionou oficinas voltadas ao uso pedagógico das tecnologias, estimulando a interação entre licenciandos, professores e estudantes. Já a Semana de Integração favoreceu a socialização e o fortalecimento de vínculos acadêmicos. Por fim, os InfoCines configuraram-se como práticas pedagógicas inovadoras, que combinaram sessões de filmes com debates críticos, promovendo a interdisciplinaridade e estimulando o pensamento reflexivo dos estudantes da educação básica.

Essas experiências revelaram a relevância do PIBID como espaço formativo, ao permitir que a bolsista desenvolvesse competências pedagógicas, tecnológicas e socioemocionais. A mediação pedagógica nos InfoCines evidenciou a necessidade de utilização crítica e criativa dos recursos audiovisuais, aproximando-se da concepção de VALENTE (2005) sobre a mediação como elemento estruturante no ensino. Além disso, o diálogo constante com os professores da escola parceira ampliou a visão pedagógica da bolsista e destacou a formação docente como processo coletivo, sustentado pela troca intergeracional de saberes.

O conjunto das atividades vivenciadas possibilitou maior integração entre teoria e prática, apesar dos desafios estruturais e das condições desiguais encontradas nas escolas públicas. Tal integração contribuiu para o amadurecimento profissional e para o desenvolvimento de uma postura crítica em relação ao papel do professor, reafirmando o compromisso

com uma educação pública inclusiva e de qualidade. Assim, o PIBID demonstrou-se fundamental para a construção da identidade docente, fortalecendo competências que dificilmente seriam alcançadas apenas no espaço acadêmico.

CONSIDERAÇÕES

A experiência vivenciada no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi essencial para a formação acadêmica e profissional da bolsista do curso de Licenciatura em Informática do IFRN – Campus Ipanguaçu. Durante o programa, a análise das atividades realizadas, como registros pessoais, relatórios e planejamentos, permitiu perceber avanços significativos no desenvolvimento de competências pedagógicas, na compreensão do papel do professor e na articulação entre teoria e prática.

Uma das primeiras atividades foi o reconhecimento do contexto escolar e institucional. Essa imersão inicial possibilitou compreender a estrutura física, a dinâmica da escola e os desafios do cotidiano escolar. Observar a interação entre professores, alunos e funcionários ajudou a identificar as necessidades locais, orientando a criação de estratégias pedagógicas adequadas. Essa etapa foi fundamental para estimular uma postura reflexiva e crítica, característica essencial para o exercício da docência.

A participação na organização de eventos institucionais, como a Semana de Informática e a Semana de Integração, proporcionou experiências interdisciplinares e colaborativas, envolvendo planejamento, execução e avaliação de atividades voltadas à comunidade acadêmica e escolar. Oficinas, palestras e dinâmicas possibilitam o desenvolvimento de habilidades como trabalho em equipe, comunicação, criatividade e reflexão sobre o uso das tecnologias na educação, fortalecendo a relação entre teoria e prática.

Outro ponto marcante foi a mediação pedagógica nos InfoCines, que consistiu na organização de sessões de filmes e documentários seguidas de debates e atividades práticas com alunos da educação básica. Essa prática aproximou os conteúdos escolares da realidade dos estudantes, incentivando o pensamento crítico e promovendo uma aprendizagem mais significativa e integrada.

A interação com os professores da escola parceira, que atuaram como mentores informais, também foi relevante. As trocas de experiências e sugestões práticas ampliaram a visão pedagógica da bolsista, mostrando a importância do diálogo entre universidade e escola e reforçando que a formação docente é um processo coletivo e contínuo.

Ao longo do programa, a bolsista pôde integrar teoria e prática de forma consistente, apesar dos desafios do ambiente escolar e das relações interpessoais. O contato com tecnologias educacionais e atividades práticas ampliou a percepção sobre seu uso na educação, despertando um olhar crítico e inovador para o ensino da informática. Foi possível compreender que o sucesso dessas ferramentas depende da formação adequada, infraestrutura, planejamento pedagógico e perfil dos alunos, reforçando a importância da mediação docente.

A vivência no PIBID contribuiu significativamente para a construção da identidade profissional da bolsista. O contato direto com o ambiente escolar, aliado à prática pedagógica reflexiva, possibilitou desenvolver sensibilidade, empatia, capacidade de adaptação e compromisso social com a educação básica. Essas experiências ajudaram a consolidar uma visão de professor como agente de transformação, capaz de promover aprendizagens significativas e inclusivas.

Por fim, a participação no PIBID mostrou-se fundamental para fortalecer a formação inicial docente, promovendo um aprendizado rico em experiências, desafios e descobertas. O programa permitiu vivenciar a realidade das escolas públicas, desenvolver competências pedagógicas e socioemocionais e compreender a importância das tecnologias como ferramentas integradoras do processo educativo. A experiência reforçou a necessidade de continuar investindo em programas de iniciação à docência, reconhecendo-os como instrumentos importantes para a valorização do magistério e para a construção de uma educação pública mais democrática, humana e de qualidade.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: MEC/CAPES, 2020. Disponível em: <https://is.gd/qPYXRz>. Acesso em: 28 jun. 2025.

FONTES, R. B.; POLETO, T. Relato de experiência: reflexões e contribuições para o fazer docente. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 18, n. 56, p. 85-102, jan./abr. 2018.

GARCIA, R. L.; NUNES, C. A. A formação de professores na perspectiva da prática: experiências e reflexões. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 53, p. 85–99, jan./abr. 2013.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Educação*, n. 33, p. 135–146, jan./abr. 2010.

KENSKI, V. M. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 6. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2012.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. P. Estágio e docência: interfaces na formação de professores. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

VALENTE, J. A. O papel da tecnologia no processo educativo. *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 82, p. 15-24, 2005.

ZABALA, A.; ARNAU, L. Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre: Artmed, 2010.

EDUCAÇÃO E MULTIDISCIPLINARIDADE: CONVERGÊNCIAS ENTRE ENSINO, TECNOLOGIA E MOTIVAÇÃO

Francisco Rubens Carneiro Oliveira¹

Francisca Helena Lima de Oliveira²

Francisca Dandara Gomes de Souza³

Gardênia Forte Irineu⁴

INTRODUÇÃO

A multidisciplinaridade no ensino representa uma abordagem fundamental para a formação de indivíduos críticos e preparados para lidar com os desafios de um mundo em constante transformação. Ao integrar diferentes áreas do conhecimento, essa metodologia permite que os alunos percebam as interconexões entre disciplinas que, isoladamente, poderiam parecer desconectadas. Dessa forma, a articulação entre conteúdos das ciências exatas, humanas e tecnológicas possibilita uma compreensão mais abrangente e aplicada da realidade. Essa abordagem pedagógica favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e a capacidade de solucionar problemas de forma integrada, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Além da conexão entre diferentes campos do saber, a motivação e a tecnologia desempenham um papel central no processo de ensino e aprendizagem. Quando utilizadas estrategicamente, as ferramentas tecnológicas proporcionam aos alunos acesso a conteúdos interativos, ampliando as possibilidades de personalização do aprendizado. Recursos como plataformas educacionais, jogos digitais e simulações tornam o ensino mais dinâmico e envolvente, facilitando a absorção e a aplicação do conhecimento. Paralelamente, a motivação – tanto intrínseca quanto

¹ Especialização em Currículo e Prática Docente Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UFPI). CV: <http://lattes.cnpq.br/6030293047572064>

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

³ Graduada em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (CDL). CV: <http://lattes.cnpq.br/4611269660384792>

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

extrínseca – influencia diretamente a dedicação e o engajamento dos estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais eficiente e estimulante.

Este estudo tem como objetivo analisar a relação entre a multidisciplinaridade, a tecnologia e a motivação no ensino, investigando como a combinação dessas variáveis pode enriquecer a aprendizagem. Ao explorar práticas pedagógicas baseadas na interdisciplinaridade, buscamos demonstrar como essa abordagem contribui não apenas para o desenvolvimento acadêmico dos alunos, mas também para sua formação integral. De acordo com Campos e Nigro (1999)⁵, estratégias que combinam teoria e prática possibilitam que os estudantes tenham uma experiência mais concreta do conhecimento, favorecendo a assimilação dos conceitos de forma mais aprofundada. Os autores enfatizam que a utilização de demonstrações práticas pode enriquecer o ensino ao permitir que os alunos visualizem e compreendam de maneira mais tangível as ideias abstratas, desde que sejam empregadas de maneira equilibrada e em conjunto com outras abordagens metodológicas.

A MULTIDISCIPLINARIDADE NO ENSINO E O PAPEL DA TECNOLOGIA NA APRENDIZAGEM

A adoção de uma abordagem multidisciplinar no ensino tem se mostrado uma estratégia essencial para preparar os alunos para os desafios do mundo contemporâneo. Diferente do ensino tradicional, em que as disciplinas são tratadas isoladamente, a multidisciplinaridade estimula a integração de diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma visão mais ampla e interconectada da realidade. Essa perspectiva não apenas aprimora a capacidade analítica dos estudantes, mas também os prepara para enfrentar problemas complexos de forma colaborativa e inovadora.

No contexto educacional atual, a importância da multidisciplinaridade se torna evidente diante de questões globais que exigem conhecimento diversificado para serem compreendidas e solucionadas. Problemas como

⁵“Uma demonstração prática também pode servir para ilustrar uma exposição teórica do professor, permitindo que os alunos conheçam de forma mais palpável as teorias abstratas. É importante salientar que as demonstrações práticas podem e devem ser utilizadas pelo professor somente para atender finalidades muito bem definidas. Isto, é não devem ser o único instrumento didático para viabilizar a aprendizagem de determinado conteúdo e, assim, colocar-se no lugar de ou substituir todas as possíveis estratégias de ensino em uma unidade didática” (CAMPOS e NIGRO, 1999, p. 142).

as mudanças climáticas, a desigualdade social e o desenvolvimento sustentável, por exemplo, envolvem aspectos científicos, econômicos, políticos e éticos, exigindo uma abordagem que vá além das fronteiras disciplinares tradicionais. Assim, o ensino multidisciplinar não apenas aprimora a formação acadêmica dos alunos, mas também desenvolve habilidades essenciais, como o pensamento crítico, a capacidade de adaptação e a resolução criativa de problemas.

Para implementar essa metodologia, é necessário que os professores desenvolvam estratégias pedagógicas que permitam a conexão entre diferentes disciplinas. Uma alternativa eficaz são os projetos interdisciplinares, que possibilitam aos alunos trabalharem em equipe na solução de desafios reais, utilizando conhecimentos de diversas áreas. Além disso, metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas (ABP) e a aprendizagem baseada em projetos (ABPj), favorecem um ensino mais dinâmico e participativo. Nessas abordagens, os estudantes investigam e aplicam conceitos de maneira integrada, promovendo um aprendizado mais significativo e aplicável ao mundo real.

A multidisciplinaridade no ensino também se alinha ao conceito de interconexão dos saberes sem que cada disciplina perca sua individualidade. Segundo Domingues (2005)⁶, as disciplinas podem cooperar entre si na solução de problemas, mantendo suas metodologias próprias, mas interagindo para enriquecer a compreensão do estudante sobre determinado tema. Essa característica torna a abordagem multidisciplinar um caminho eficaz para a construção do conhecimento de forma colaborativa, sem desconsiderar as particularidades de cada campo do saber.

Apesar dos benefícios da interdisciplinaridade, sua implementação no ensino pode ser desafiadora. Hartmann e Zimmermann (2007)⁷ destacam que um dos principais obstáculos é a falta de uma definição clara sobre o que caracteriza a interdisciplinaridade e como ela deve ser aplicada na prática

⁶“a) aproximação de diferentes disciplinas para a solução de problemas específicos; b) diversidade de metodologias: cada disciplina fica com a sua metodologia; c) os campos disciplinares, embora cooperem, guardam suas fronteiras e ficam imunes ao contato.” (Domingues 2005, p. 22).

⁷“Colocar em prática a interdisciplinaridade não é tarefa fácil. A falta de uma idéia clara do seu significado – e de como ela pode acontecer – são dois obstáculos a serem superados. Os professores têm uma multiplicidade de concepções sobre interdisciplinaridade que vai desde a de que ela seja uma nova epistemologia, ou uma nova metodologia, até a de que ela constitui um instrumento para melhorar a aprendizagem.” (Hartmann e Zimmermann 2007, p. 3).

pedagógica. Além disso, há divergências entre os professores sobre se essa abordagem deve ser considerada uma metodologia, uma epistemologia ou uma estratégia para aprimorar o ensino. Por isso, a formação continuada dos educadores é essencial para garantir a aplicação eficaz dessa metodologia.

Frigotto (1995)⁸ também ressalta que a interdisciplinaridade enfrenta desafios estruturais dentro da sociedade, pois a forma fragmentada como o conhecimento é tradicionalmente organizado reflete a estrutura social e econômica vigente. Isso exige uma mudança de perspectiva no ambiente escolar, para que as disciplinas sejam ensinadas de maneira integrada e contextualizada, tornando o aprendizado mais conectado com as demandas do mundo real.

A tecnologia tem se tornado uma aliada indispensável na educação contemporânea, promovendo novas possibilidades de interação, experimentação e personalização do ensino. Ao integrar ferramentas digitais ao processo educativo, os professores podem tornar as aulas mais dinâmicas e acessíveis, estimulando o engajamento dos alunos. Entre as principais contribuições da tecnologia na aprendizagem, destaca-se o uso de plataformas educacionais e softwares interativos, que permitem que os alunos explorem conteúdos de maneira autônoma e personalizada. Além disso, a realidade aumentada (RA) e a realidade virtual (RV) possibilitam experiências imersivas que aproximam os estudantes de conceitos abstratos, tornando o aprendizado mais envolvente e significativo.

Moran, Masetto e Behrens (2007)⁹ ressaltam que a tecnologia, por si só, não resolve os desafios da educação, mas pode ser um recurso valioso quando integrada a práticas pedagógicas bem planejadas. Segundo os autores, as tecnologias ampliam as possibilidades de ensino, criando novas formas de interação entre o presencial e o virtual. No entanto, para que sejam eficazes, é fundamental que os educadores estejam preparados para utilizá-las de forma crítica e estratégica. A personalização do ensino

⁸“A interdisciplinaridade se apresenta como problema pelos limites do sujeito que busca construir o conhecimento de uma determinada realidade e, de outro lado, pela complexidade desta realidade e seu caráter histórico. Todavia esta dificuldade é potencializada pela forma específica que os homens produzem a vida de forma cindida, alienada, no interior da sociedade de classes.” (Frigotto, 1995 a, p. 31)

⁹“Sem dúvida as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaços e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estarem conectados a distância. Mas se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há tempos. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo. Ensinar e aprender são os desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas (...).” (Moran; Masetto e Behrens 2007, p. 12).

também é um dos grandes benefícios proporcionados pela tecnologia. Com o uso de sistemas de gestão de aprendizagem (LMS) e inteligência artificial, é possível monitorar o desempenho dos alunos em tempo real e adaptar os conteúdos de acordo com suas necessidades individuais. Isso garante que cada estudante receba suporte adequado para seu ritmo de aprendizagem, promovendo uma educação mais inclusiva e eficiente.

A gamificação e os jogos educacionais também têm se mostrado estratégias eficazes para tornar o aprendizado mais atrativo. Esses recursos estimulam a participação ativa dos alunos e incentivam a colaboração, tornando o ensino mais envolvente e estimulante. A integração entre multidisciplinaridade, tecnologia e motivação representa uma abordagem inovadora e eficaz para a educação do século XXI. Ao conectar diferentes áreas do conhecimento, estimular o uso de recursos digitais e valorizar a participação ativa dos alunos, essa metodologia promove um ensino mais dinâmico, contextualizado e inclusivo.

A INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO MULTIDISCIPLINAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A motivação é um dos pilares essenciais para a aprendizagem significativa, especialmente em contextos multidisciplinares onde diferentes áreas do conhecimento se articulam para promover uma formação mais ampla e contextualizada. Nesse cenário, a motivação atua como um motor que impulsiona o envolvimento ativo dos estudantes, favorecendo não apenas o desempenho acadêmico, mas também a permanência escolar e o desenvolvimento de competências complexas.

Autores como Vygotsky (2001)¹⁰ e Paulo Freire (1996)¹¹ destacam a importância da participação ativa do estudante e da relação dialógica entre

¹⁰ Vygotsky, em sua obra “A Formação Social da Mente” (2001), argumenta que as funções cognitivas mais complexas, como o raciocínio, a memória e a solução de problemas, não surgem de maneira isolada. Elas se desenvolvem por meio das interações sociais e do uso de ferramentas culturais, com a linguagem desempenhando um papel central. Para ele, as crianças internalizam o conhecimento e as normas sociais principalmente por meio da linguagem, que serve como mediadora entre o indivíduo e o mundo ao seu redor. “O desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre, fundamentalmente, por meio da mediação social. A linguagem é o principal mediador desse desenvolvimento e é ela que transforma as funções mentais primitivas em processos cognitivos mais complexos e refinados.” Fonte: Vygotsky, L. S. (2001). A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes.

¹¹ Paulo Freire (1996), em sua obra ‘Pedagogia da Autonomia’, enfatiza que a educação deve ser um espaço de liberdade, onde tanto o educador quanto o educando têm um papel ativo. Para Freire, o processo de ensino-

educador e educando como fundamentos para uma aprendizagem efetiva. Nessa perspectiva, a motivação deixa de ser apenas um impulso individual para se tornar um elemento estratégico no planejamento pedagógico, capaz de engajar os alunos em experiências de aprendizagem mais profundas.

Um aspecto fundamental a ser considerado é a distinção entre motivação intrínseca e extrínseca. Segundo Deci e Ryan (2000)¹², a motivação intrínseca refere-se ao desejo de aprender por interesse e satisfação pessoal, enquanto a extrínseca está ligada a recompensas externas, como notas ou aprovação social. No contexto da aprendizagem multidisciplinar, estimular a motivação intrínseca pode gerar resultados mais duradouros, uma vez que o estudante encontra sentido e propósito no que está aprendendo.

Nesse sentido, o interesse pessoal, a autonomia e o propósito são fatores centrais. A Teoria da Autodeterminação, desenvolvida por Deci e Ryan (2000)¹³, sustenta que a autonomia, a possibilidade de fazer escolhas, a competência, o sentimento de capacidade e o vínculo social são elementos-chave para a motivação autêntica. Em ambientes interdisciplinares, o estudante pode reconhecer conexões entre os conteúdos escolares e sua realidade, fortalecendo o propósito e o engajamento.

Além disso, estratégias motivacionais como a gamificação, desafios práticos, trabalhos em grupo colaborativos, e o reconhecimento de conquistas têm mostrado grande eficácia na educação contemporânea. De

aprendizagem é baseado no respeito mútuo e na autonomia, sendo fundamental que ambos, professores e alunos, participem de forma igualitária e consciente dessa construção de conhecimento. “Ensinar exige respeito à autonomia do educando, ou seja, respeito ao seu processo de aprendizagem, à sua curiosidade, ao seu saber prévio. Ensinar exige que o educador esteja aberto para que o educando construa e reconstrua o conhecimento de maneira significativa, com liberdade e respeito.” Fonte: Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

¹² Deci e Ryan, ao desenvolverem a Teoria da Autodeterminação, investigam a influência dos fatores sociais e ambientais sobre a motivação, o desenvolvimento humano e o bem-estar. Eles enfatizam que a motivação intrínseca, oriunda do prazer genuíno na realização de uma atividade, é essencial para um aprendizado eficaz e para o desenvolvimento saudável. Para eles, a autonomia desempenha um papel crucial na manutenção do engajamento e na promoção de uma motivação sustentada. “A motivação intrínseca, que resulta do envolvimento em atividades que são agradáveis por si mesmas, é um dos componentes mais poderosos para promover o bem-estar, o aprendizado e o crescimento humano. As condições que promovem a autonomia são cruciais para a motivação intrínseca, enquanto os fatores que controlam ou restringem essa autonomia podem minar o envolvimento e o bem-estar.”

¹³ Fonte: Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

acordo com Boruchovitch e Bzuneck (2009)¹⁴, a valorização dos pequenos avanços e o feedback positivo contribuem significativamente para a autorregulação da aprendizagem e para a construção de uma postura ativa diante dos desafios escolares.

É importante destacar que a motivação influencia diretamente a permanência e o desempenho escolar. Estudantes desmotivados tendem a apresentar maiores índices de evasão, baixo rendimento e apatia. Já os motivados, mesmo diante de dificuldades, demonstram resiliência, persistência e curiosidade — características essenciais para a aprendizagem em qualquer área do conhecimento Zabala (1998)¹⁵.

Portanto, a motivação não deve ser tratada como um aspecto periférico, mas sim como uma ferramenta estratégica no desenvolvimento de práticas interdisciplinares, promovendo a construção de sentidos, o protagonismo discente e a integração de saberes. Um ensino que considera a motivação como eixo central não apenas transmite conteúdos, mas transforma a relação dos estudantes com o conhecimento e com o mundo.

MOTIVAÇÃO E ENGAJAMENTO DOS ALUNOS EM UM ENSINO MULTIDISCIPLINAR COM O APOIO DA TECNOLOGIA

A motivação desempenha um papel crucial no sucesso do processo de aprendizagem, principalmente em contextos interdisciplinares que buscam integrar diferentes áreas do conhecimento por meio de temas relevantes e significativos. Quando esse modelo pedagógico é combinado com o uso

¹⁴ Boruchovitch e Bzuneck exploram, em sua obra, o conceito de motivação no âmbito educacional, ressaltando como essa variável impacta o desempenho e o engajamento dos estudantes. Eles discutem tanto a motivação intrínseca quanto a extrínseca, destacando a complexidade desse fenômeno e a importância de se observar cuidadosamente as condições que favorecem uma aprendizagem realmente significativa. “A motivação desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem, sendo um fator determinante para o sucesso educacional. A motivação intrínseca, que está relacionada ao prazer e à satisfação que o aluno experimenta ao realizar a atividade, é mais eficaz para o aprendizado duradouro do que a motivação extrínseca, que é impulsionada por recompensas externas ou pressões.”

¹⁵ Zabala, em sua obra “A Prática Educativa”, aborda os elementos essenciais para uma prática pedagógica bem-sucedida, ressaltando como o professor deve atuar para promover uma aprendizagem significativa. Ele enfatiza a importância de criar condições que incentivem os alunos a se envolverem ativamente no processo de aprendizagem, tornando-o mais eficaz e enriquecedor. “A prática educativa deve ser um espaço de aprendizagem ativa, onde o aluno não é mero receptor de conteúdo, mas um sujeito que constrói o seu saber de forma crítica e reflexiva, com a mediação do professor que propõe desafios, provoca a curiosidade e valoriza o engajamento dos alunos.”

planejado da tecnologia, ele tem o potencial de aumentar ainda mais o engajamento e a participação dos alunos, proporcionando experiências de aprendizagem mais enriquecedoras.

De acordo com a teoria de Vallerand (1997)¹⁶, a motivação intrínseca, que surge do interesse genuíno dos alunos pelo aprendizado, é fortalecida em ambientes que promovem autonomia, competência e um sentimento de pertencimento. Em contextos educacionais mediados pela tecnologia, esses três fatores podem ser amplamente explorados por meio de abordagens como a aprendizagem baseada em projetos, a resolução de problemas reais, o uso de recursos audiovisuais e ferramentas colaborativas.

Na perspectiva do construcionismo, Papert (1980)¹⁷ defende que o aprendizado se torna mais eficaz quando os alunos têm a oportunidade de “construir algo que tenha significado para eles”. A tecnologia, nesse caso, funciona como uma ferramenta que permite aos estudantes explorar, criar, simular e resolver desafios, conectando diferentes disciplinas e promovendo uma aprendizagem integrada. Ao se envolverem em atividades como o desenvolvimento de jogos, a criação de vídeos ou a elaboração de apresentações digitais, os alunos não só aplicam conhecimentos de várias áreas, mas também encontram sentido e motivação no processo.

Na visão de Bruner (1996)¹⁸, a aprendizagem se dá por meio da interação do aluno com o meio e com as pessoas ao seu redor. A tecnologia, ao possibilitar comunicação e colaboração entre os estudantes, amplia a possibilidade de acesso a diferentes perspectivas e amplia as interações, o que favorece o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais. Bruner

¹⁶ Vallerand (1997) sugere que a motivação pode ser analisada em três níveis distintos: global, contextual e situacional. A motivação intrínseca, que emerge do prazer e interesse genuíno pela atividade em si, tende a ser a mais persistente e impactante. Em contraste, a motivação extrínseca, que é moldada por incentivos externos, como recompensas materiais ou reconhecimento social, é mais volúvel e dependente de fatores externos.

¹⁷ Papert (1980) argumenta que o computador tem o potencial de mudar profundamente a forma como as crianças se relacionam com o aprendizado. Em vez de se limitarem a absorver informações passivamente, elas passam a desempenhar um papel ativo, criando e explorando ideias por meio da tecnologia. Esse processo permite que a aprendizagem se torne mais envolvente e pessoal, pois as crianças têm a oportunidade de construir seu próprio conhecimento de forma mais prática e criativa. Afirma: “O computador é uma ferramenta que pode transformar a maneira como as crianças aprendem, permitindo-lhes ser ativas na construção do seu próprio conhecimento. Ao invés de simplesmente consumir conhecimento, as crianças podem criar e experimentar ideias, tornando o aprendizado um processo mais engajado e significativo.”

¹⁸ Em sua obra “A Educação como Construção do Conhecimento (1996)”, Jerome Bruner destaca que a aprendizagem deve ser vista como um processo dinâmico e participativo, no qual os estudantes constroem seu próprio entendimento a partir das experiências e conhecimentos prévios. Ele ressalta que o aprendizado é um processo ativo, no qual os indivíduos desenvolvem novas ideias e conceitos ao integrar informações já adquiridas.

também defende que o aprendizado é um processo ativo, no qual o aluno deve ser um participante ativo, e não um receptor passivo de informações.

Henry Giroux (2001)¹⁹, por sua vez, coloca a educação como uma prática de emancipação e de construção crítica do pensamento. Ele afirma que a educação deve ser orientada pela dialética da liberdade, em que os alunos são incentivados a questionar, a refletir criticamente e a se engajar ativamente com as ideias. A tecnologia pode servir como uma ferramenta nesse contexto, permitindo aos estudantes ampliar suas vozes e perspectivas, além de enriquecer o ambiente de aprendizagem com práticas pedagógicas mais interativas e inclusivas.

Moran (2015)²⁰ aponta que o uso de tecnologias digitais pode personalizar a aprendizagem, ajustando-se aos ritmos, estilos e interesses individuais dos alunos, o que contribui significativamente para o aumento do engajamento. Essa visão complementa a de Ausubel (2003)²¹, que argumenta que a aprendizagem significativa ocorre quando o novo conteúdo é relacionado a conceitos que já fazem parte do conhecimento prévio do aluno. A tecnologia, ao permitir uma abordagem multimodal com vídeos, animações e simulações, facilita essa conexão e favorece a compreensão de novos conteúdos.

Além disso, pensadores como Lévy (1999)²² e Kenski (2012)²³ destacam o papel da tecnologia na construção coletiva do conhecimento,

¹⁹ Henry Giroux afirma: “A pedagogia crítica é muitas vezes considerada perigosa porque se constrói sobre um projeto que atinge a essência do que é a educação e porque se enquadra numa série de perguntas importantes mas normalmente ignoradas, tais como: ‘Porque é que nós [educadores] fazemos o que fazemos do modo como o fazemos?’ ‘Que interesses serve a escolaridade?’ ‘Como devemos perceber e relacionarmo-nos com os diversos contextos nos quais a educação acontece?’”

²⁰ Em seu artigo “Mudando a educação com metodologias ativas”, Moran destaca que: “Nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso.”

²¹ Em sua obra “Aquisição e retenção de conhecimentos”, Ausubel propõe que: Moreira “A aprendizagem significativa ocorre quando o novo conteúdo é relacionado de forma não arbitrária e substancial com o que o aluno já sabe.”

²² Na obra *Cibercultura*, Pierre Lévy analisa as transformações provocadas pelas tecnologias digitais no modo como os indivíduos se comunicam, interagem e constroem conhecimento. Para o autor, o ciberespaço não é apenas um espaço técnico, mas um ambiente social e cultural em constante evolução, onde emergem novas formas de organização coletiva e compartilhamento de saberes. Nesse contexto, a cibercultura se manifesta como um fenômeno que articula práticas, valores e modos de pensar que acompanham o desenvolvimento da tecnologia digital, promovendo uma reconfiguração das relações humanas e da produção do conhecimento na era da informação. “O conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.” (LÉVY, 1999, p. 21)

²³ Segundo a perspectiva de Kenski (2012), a inserção de tecnologias no contexto educacional não é, por si só, sinônimo de inovação ou melhoria na aprendizagem. Para que esses recursos tenham um impacto significativo, é necessário que sua utilização esteja ancorada em uma prática pedagógica consciente e crítica. Isso implica

ampliando as fronteiras da educação tradicional. Zabala (1998)²⁴ observa que o papel do professor em contextos interdisciplinares vai além de transmitir conteúdo; ele deve atuar como mediador, organizando atividades que estimulem o envolvimento dos alunos e promovam o aprendizado ativo. O uso de plataformas educacionais, fóruns online e jogos pedagógicos pode ser um recurso valioso para estimular a cooperação entre os estudantes e a troca de conhecimentos.

Boruchovitch e Bzuneck (2009)²⁵ alertam que, mais do que a utilização de recursos tecnológicos, o que realmente motiva os alunos é a maneira como o ambiente de aprendizagem é estruturado. Um ambiente que valoriza a participação ativa, reconhece o esforço e oferece desafios significativos contribui para o engajamento e fortalecimento da autoestima dos estudantes. Este tipo de ambiente é essencial para reduzir a evasão escolar e garantir o bom desempenho acadêmico.

Integrar a tecnologia no ensino multidisciplinar, com foco em estratégias motivacionais, é uma forma de criar oportunidades para os alunos desenvolverem habilidades cognitivas, sociais e digitais de forma significativa. Essa abordagem contribui para formar indivíduos autônomos, críticos e envolvidos com seu processo de aprendizagem, capacitando-os para uma participação ativa no mundo ao seu redor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos desafios educacionais do século XXI, torna-se imprescindível repensar as práticas pedagógicas e buscar alternativas que favoreçam uma aprendizagem mais significativa, crítica e conectada com a realidade dos estudantes. A adoção da multidisciplinaridade no ensino se apresenta como um caminho promissor para romper com a fragmentação do conhecimento, permitindo que os alunos compreendam os conteúdos de forma integrada, contextualizada e alinhada às demandas contemporâneas.

repensar o papel do professor, que deve ir além da simples mediação de conteúdos, e assumir uma postura ativa na promoção da autonomia, da colaboração e do pensamento reflexivo dos estudantes diante dos desafios da sociedade contemporânea. “A presença das tecnologias na educação não garante, por si só, inovações pedagógicas. É necessário repensar a prática docente e a forma como os conhecimentos são construídos no processo de ensino e aprendizagem.” Kenski, 2012, p. 95.

²⁴ Fonte: Zabala, A. (1998). A prática educativa: Como ensinar. Artmed.

²⁵ Fonte: Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (2009). Motivação e aprendizagem. Cortez Editora.

A articulação entre diferentes áreas do saber, somada ao uso consciente da tecnologia e ao estímulo à motivação dos estudantes, potencializa o processo de ensino-aprendizagem. As ferramentas tecnológicas, quando bem aplicadas, não substituem o papel do professor, mas ampliam suas possibilidades pedagógicas, oferecendo recursos interativos e personalizados que despertam o interesse e promovem maior envolvimento dos alunos. Paralelamente, a motivação – seja ela interna ou externa – emerge como elemento central para manter o estudante ativo em sua trajetória de formação.

É necessário, no entanto, reconhecer que a efetivação da abordagem multidisciplinar exige mudanças estruturais e culturais no ambiente escolar. Isso inclui a valorização da formação continuada dos professores, a construção de espaços de planejamento coletivo e o fortalecimento de práticas colaborativas. Superar a rigidez dos currículos tradicionais e abrir espaço para experiências pedagógicas inovadoras é um desafio que requer compromisso institucional e abertura ao novo.

Portanto, integrar multidisciplinaridade, tecnologia e motivação não é apenas uma escolha metodológica, mas uma resposta necessária às transformações sociais e educacionais da atualidade. Ao promover uma educação mais conectada, crítica e humana, contribuímos para a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir no mundo de forma consciente, solidária e criativa.

REFERENCIAL

AUSUBEL, David P. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. Porto Alegre: Artmed, 2003.

AUSUBEL, David Paul. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BORUCHOVITCH, Evelyn; BZUNECK, José Aloyseo. **Motivação para aprender:** aplicações no contexto educacional. Petrópolis: Vozes, 2009.

BORUCHOVITCH, Evelyn; BZUNECK, José Aloyseo. Motivação para aprender: aplicações no contexto educacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRUNER, Jerome S. A educação como construção do conhecimento. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

CAMPOS, Maria Cristina da Cunha; NIGRO, Rogério Gonçalves. **Didática de Ciências: O Ensino-Aprendizagem como Investigação**. São Paulo: FTD, 1999.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. **The “what” and “why” of goal pursuits**: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, v. 11, n. 4, p. 227–268, 2000.

DOMINGUES, Ivan. Em busca do método. In: (Org.) **Conhecimento e transdisciplinaridade II**: aspectos metodológicos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

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

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: BIANCHETTI, L., JANTSCH, A. **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes. 1995^a

GIRoux, Henry A. **Pedagogia crítica e educação pública**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

HARTMANN, Ângela Maria; ZIMMERMANN, Erika. **O trabalho interdisciplinar no Ensino Médio**: A reaproximação das “Duas Culturas”. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 7, n. 2, p. 103-119, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 6. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino**: a pedagogia na era digital. São Paulo: Pearson, 2012.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Ed.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

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

PAPERT, Seymour. **Mindstorms**: children, computers, and powerful ideas. New York: Basic Books, 1980.

PAPERT, Seymour. **Mindstorms**: crianças, computadores e poder pensar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.

VALLERAND, Robert J. Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, v. 29, p. 271-360, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

DIÁLOGOS SOBRE RACISMO E VIOLÊNCIA URBANA EM SALA DE AULA: “MARIA”, DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Laura Schmitt Pereira¹

Dirlei Luciano Benatti²

Demétrio Alves Paz³

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo apresentar e refletir sobre uma prática pedagógica realizada durante o Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa III, durante a 8ª fase do curso de Letras - Português e Espanhol na Universidade Federal da Fronteira Sul *campus* Cerro Largo. A prática foi desenvolvida em uma turma do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual da cidade de Cerro Largo (RS), com duração de seis horas.

O principal objetivo desta prática foi apresentar, ler e interpretar textos literários em sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa. Escolhemos como objeto central das nossas aulas o conto “Maria”, da escritora brasileira Conceição Evaristo, para abordar a temática da violência urbana, ainda distante da realidade vivenciada pelos alunos, dada a localização geográfica da cidade, no interior do estado gaúcho. Além disso, abordamos, a partir da leitura do texto, as diversas faces que o racismo adquire, transpondo-as para a nossa realidade e refletindo sobre nossas ações, ao mesmo tempo em que construímos os sentidos emergidos do texto literário.

Para dar conta dos objetivos propostos, fez-se o uso do letramento literário, proposto por Rildo Cosson (2009) e dividido em quatro partes: motivação, apresentação, leitura e interpretação. O autor pontua, ainda, que “ao seguir essas etapas, o professor sistematiza seu trabalho e oferece

¹ Mestranda em Estudos Linguísticos (UFFS). CV: <http://lattes.cnpq.br/3518626788997926>

² Mestrando em Linguística (UFFS). CV <http://lattes.cnpq.br/2733237589864210>

³ Doutor em Letras (PUC-RS). Professor (UFFS). CV: <http://lattes.cnpq.br/2272620373111968>

ao aluno um processo coerente de letramento literário” (Cosson, 2009, p. 69). Também nos baseamos nos escritos de Ribeiro (2019, p. 65):

A importância de estudar autores negros não se baseia numa visão essencialista, ou seja, na crença de que devem ser lidos apenas por serem negros. A questão é que é irrealista que numa sociedade como a nossa, de maioria negra, somente um grupo domine a formulação do saber. (Ribeiro, 2019, p. 65).

Já para pensar o ensino de literatura, contamos com as contribuições de Rouxel (2013) e Jouve (2012). Ao nos referirmos a uma educação crítica e emancipatória, é imprescindível recorrermos as contruibições Paulo Freire (2021), já quando pensamos em um ensino antirracista, contamos com o aporte teórico de Ribeiro (2019). A seguir, expomos e refletimos sobre o processo de planejamento das aulas, o referencial teórico que embasou nossa prática, o desenvolvimento plano de aula com seus respectivos resultados e as considerações finais.

DESENVOLVIMENTO: A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A presente prática pedagógica ocorreu em uma Escola Estadual de Educação Básica, localizada na cidade de Cerro Largo, no estado do Rio Grande do Sul, durante o período da manhã, na disciplina de Língua Portuguesa, que tinha aulas nas terças-feiras, quintas-feiras e sextas-feiras, com alunos do nono ano do Ensino Fundamental. Após o período de observação das aulas de Língua Portuguesa na turma, conseguimos entender melhor tanto o contexto escolar quanto o interesse dos alunos.

Nesse sentido, a nossa prática teve como objetivo geral apresentar aos alunos uma obra contemporânea de autoria de uma escritora afro-brasileira para debater sobre as diferentes formas de racismo em nosso país, a partir do conto “*Maria*” de Conceição Evaristo. Já os objetivos específicos foram: ler uma notícia real que trata de um caso de violência urbana, a fim de refletir com os alunos a temática que será trabalhada ao longo das aulas; conhecer a autora Conceição Evaristo através de breves dados biográficos e resumo da obra, para contextualizar o texto que será lido em seguida; Ler o conto

“Maria” para aproximar os alunos da literatura brasileira contemporânea produzida por mulheres negras, bem como realizar perguntas orais com questões referenciais e estruturais da obra, para garantir a compreensão do texto lido. Por fim, desenvolver atividades de interpretação de texto, com questões escritas, para desenvolver a compreensão leitora e o senso crítico, também produzir uma notícia a partir da história do conto, para sintetizar o conhecimento produzido durante as aulas, combinando os dois gêneros trabalhados - notícia e conto;

Dessa maneira, os temas da aula foram: violência urbana, racismo estrutural e maternidade solo presentes no Brasil. Seguindo os passos do letramento literário, como forma de motivação, escolhemos levar uma notícia⁴ de 2014 que relata o linchamento de uma mulher por ser confundida com outra após boatos espalhados nas redes sociais. A partir desse texto, os alunos comentaram sobre o fato da notícia, sendo que muitos deles não sabiam o que significava “linchamento”. Também abordaram a questão da disseminação das notícias pelas redes sociais e o perigo das notícias falsas. Além disso, trabalhamos os elementos sociodiscursivos do gênero notícia, já preparando os alunos para a produção textual que seria realizada posteriormente.

Para realizar uma reflexão e discussão do tema, propomos 6 perguntas orais: “Você já ouviu falar de casos de linchamento? Como e porquê ocorreu?”, “Você acredita que as redes sociais impulsionam essa prática? Por quê? “; “Você já se deparou com discursos de ódio nas redes sociais? Comente sobre sua experiência”; 4. Quando o jornalista emprega o termo “dona de casa” para caracterizar e se referir a mulher, qual sentido a notícia apresenta? Quais são as palavras utilizadas para substituir o nome da mulher e qual efeito elas dão ao texto?; “O gênero notícia contém características sociodiscursivas que o constituem, identifique-as na notícia acima utilizando o material de apoio e reflita: é possível realizar uma notícia sem uma dessas partes sem afetar o entendimento do leitor?”; “A introdução é uma parte fundamental da notícia, pois responde às perguntas: O Quê? Quem? Quando? Onde? Como? e Por quê? Identifique na notícia acima as respectivas respostas”.

⁴<https://is.gd/TYSunX>.

Na sequência, para conhecermos de modo mais profundo a autora do conto, levamos uma foto da Conceição Evaristo, bem como uma pequena biografia. A partir disso, exploramos as principais obras, trajetória acadêmica e literária e os prêmios acumulados na carreira. Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu em Belo Horizonte, em 1946. De origem humilde, migrou para o Rio de Janeiro na década de 1970. Graduada em Letras pela UFRJ, trabalhou como professora da rede pública de ensino da capital fluminense. É Mestre em Literatura Brasileira pela PUC do Rio de Janeiro, com a dissertação *Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade* (1996), e Doutora em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense. Participante ativa dos movimentos de valorização da cultura negra em nosso país, estreou na literatura em 1990, é uma escritora versátil, cultiva a poesia, a ficção e o ensaio, assim como trata de temas que têm relação com suas experiências de vida, pois aprofundam reflexões sobre discriminação racial e desigualdades de classe e de gênero, trazendo um retrato contundente de grande parte da população brasileira. É autora das seguintes obras literárias: *Ponciá Vicêncio* (2003), *Becos da memória* (2006), *Poemas da recordação e outros movimentos* (2008), *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011), *Olhos d'água* (2015), *Histórias de leves enganos e parecenças* (2016), *Canção para ninar menino grande* (2018). É a escritora afro-brasileira com mais visibilidade atualmente, reconhecida por meio de diversos prêmios.

Após a apresentação da escritora, fizemos a leitura do conto de maneira silenciosa. Depois, lemos novamente, em voz alta, pois

Ler serve para elucidar sua experiência singular, mas também para ampliar infinitamente os limites dessa experiência, permitindo entrar na “pele de Gisela”, de um homem se eu sou mulher, de um vaqueiro brasileiro ou uma mulher de letras japonesa se sou europeu, de um louco se me vejo sábio, ou de uma santa se sou atea (Petit, 2019, p. 55).

A partir dessa abordagem, notamos que os estudantes leram com atenção e demonstraram surpresa com o desfecho da narrativa. Igualmente, eles questionaram se o conto contava a história relatada

na notícia lida anteriormente. Deixamos claro que não havia relação direta, mas que esse tipo de violência era recorrente em grandes centros urbanos de nosso país. Desse modo, chamamos atenção, tal como Ribeiro (2019, p. 107), “[...] para os privilégios que certos grupos sociais têm e praticar pequenos exercícios de percepção pode transformar situações de violência que antes do processo de conscientização não seriam questionadas”.

Nessa perspectiva, a escolha das obras para trabalhar em sala de aula também é fundamental para o êxito da prática e para que ocorra a aprendizagem dos alunos. Essa leitura é fundamental para a compreensão da obra, pois, de acordo com Cosson (2022, p. 63), “além do que se conta, vale como se conta”. Desse modo, o professor deve ter conhecimento e afeição com a obra que irá trabalhar em sala de aula. De acordo com Rouxel (2013):

O professor é um sujeito leitor que tem sua própria leitura do texto. É também um profissional que precisa vislumbrar, em função de diferentes parâmetros (idade dos alunos, expectativas institucionais), que leitura do texto poderá ser elaborada na aula. (Rouxel, 2013, p. 29).

Tendo isso em vista, para aprofundarmos a discussão, após realizarmos a leitura do texto, elaboramos as seguintes questões, com foco de retomar os aspectos estruturais do conto: “Quem é o narrador do texto?”, “Quem são os personagens?”, “Onde se passa a história?” e “Em qual tempo se passa a história?”.

Com o encerramento do primeiro debate, direcionamos nossa atenção às seguintes perguntas, com o objetivo de aprofundar a compreensão e interpretação textual do conto: “Considerando o contexto exposto no texto, a qual classe social pertence Maria? Quais trechos afirmam isso?”, “Qual era o emprego de Maria?”, “Será que os meninos gostavam de melão?”. O que essa afirmação de Maria afirma sobre a realidade vivenciada por ela e por seus filhos? “Ela teve mais dois filhos, mas não tinha mais ninguém também”, “O que essa confiança revela sobre a estrutura familiar de Maria?”, “Maria estava com muito medo. Não dos assaltantes. Não da morte. Sim da vida. Tinha três

filhos.”, “Como esse trecho se relaciona com a confidência analisada na pergunta acima?”, “Ela não conhecia assaltante algum. Conhecia o pai de seu primeiro filho”. Como essa informação demonstra a inocência de Maria? Qual era a visão dos passageiros sobre a relação da mulher com os assaltantes?”, “Qual atitude dos assaltantes levantou a suspeita dos passageiros sobre a participação de Maria no crime?”, “Foi quando uma voz acordou a coragem dos demais”. Como um discurso de ódio se torna uma violência real? Se o primeiro homem não tivesse a acusado de conhecer os assaltantes, insinuando sua culpa, Maria ainda assim seria morta pelos passageiros?”, “Quais sentimentos motivaram a agressão a Maria? O que buscavam os agressores?”; “Porque a afirmação do motorista sobre a inocência de Maria não impediu a atitude dos passageiros?” e “Tal atitude vingou o assalto ou se tornou um crime ainda mais grave e injusto?”.

Nas questões de interpretação, os alunos apresentaram um bom domínio dos elementos estruturais do conto, identificando com facilidade os personagens, o narrador, o tempo e o espaço. Em relação às questões interpretativas, demonstraram um senso crítico apurado. Durante a análise alguns alunos ficaram intrigados com algumas passagens do conto. Por exemplo, quando Maria, a personagem principal que foi morta, valorava tanto levar os melões que sobraram da festa da patroa para seus filhos comerem, se perguntando inclusive no momento de sua morte “se os meninos iriam gostar dos melões”. Considerando o perfil socioeconômico da turma e a realidade que vivem por morar em uma cidade do interior, muitos não imaginavam que comer frutas consideradas tão “simples” para alguns era um luxo. Dessa forma, a literatura cumpre o seu papel de apresentar outras realidades, conhecer novas formas de ser e viver no mundo.

Em virtude dessas questões, os alunos não apenas exploraram o texto buscando as respostas, mas também realizando as comparações com a realidade local da cidade de Cerro Largo, uma vez que “o que a experiência da leitura tem de insubstituível talvez seja de abrir os olhos e provar esse pensamento vivo, o fato de atrair ideias, sugerir comparações insólitas, inspirar, despertar” (Petit, 2019, p. 66).

Por fim, para finalizar o plano de aula, realizamos a atividade de produção textual, a qual o aluno deveria levar em consideração o seguinte enunciado: “Agora que você já conhece a história de Maria, vamos supor tal situação hipotética: você é o redator de um jornal local da cidade onde ocorreu essa morte e é responsável por elaborar a notícia deste fato. Escreva os fatos seguindo as características do gênero notícia e mantendo a coerência com o conto lido.” Nesse momento, os alunos foram instigados a pensar o espaço que se passava a história, precisando compreender que se passava em uma cidade grande, distante da nossa, por ter linhas de ônibus e longa demora para ir e voltar do trabalho. Identificar também o tempo a partir das informações contidas na história - em um dado momento, a personagem afirmava que o dia anterior era domingo, ou seja, sua morte ocorrera em uma segunda-feira. Ademais, a mulher carregava consigo uma quantia de dinheiro em cruzeiros, isto é, a história se passaria em um dado momento histórico do nosso país, não era atual, mas poucos alunos se deram conta disso na produção.

Ainda em relação à produção textual, os alunos foram provocados a contar mais uma versão da história, porém todos optaram em colocar Maria como vítima. Também escreveram sobre o desfecho do crime, o que aconteceu com os agressores e com os filhos. No que tange aos elementos sociodiscursivos do gênero notícia, boa parte dos alunos os desenvolveram (título, subtítulo, *lide* e corpo do texto), mas muitos não conseguiram finalizar suas produções, mesmo com dois períodos destinados à essa etapa. Quando questionados sobre o motivo, muitos relataram a dificuldade em começar a escrever e em se concentrar em sala de aula.

Mesmo assim, a experiência com o ensino fundamental foi ótima, acreditamos que tanto para a turma - que foi bem receptiva, participou ativamente das discussões e demonstrou compreensão e domínio do conteúdo trabalhado - como para os professores em formação que atuaram em sala de aula nessa experiência. Como ressalta Freire (2021, p. 40): “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como professores em formação, esse foi o primeiro contato com o ensino de literatura seguindo a metodologia de Cosson (2022). Percebemos que a etapa da motivação é crucial para o bom desenvolvimento de práticas pedagógicas que envolvem textos literários, pois apresenta a temática e ativa o conhecimento prévio do aluno, suas opiniões e relação com o tema. Essa participação ativa do aluno é fundamental, visto que

As pesquisas atuais em didática da literatura, fundamentadas no estudo muito preciso de transcrições de curso, mostram que é a atenção dada ao aluno, enquanto sujeito, a sua fala e a seu pensamento construído na e pela escrita que favorece seu investimento na leitura. (Rouxel, 2013, p. 31).

Nos momentos de leitura, a leitura em voz alta realizada pelo professor, com a entonação correta e devido conhecimento prévio da obra corrobora para a compreensão da narrativa. Em relação à formulação das atividades de interpretação, os estudantes demonstraram dificuldade em formular as respostas, muitas vezes conseguindo oralizar mas não escrever. Além disso, buscavam sempre uma “resposta correta”, um modelo de resposta, sem entender que o conhecimento deve ser construído, não dado. Por isso, estimulamos sempre a oralidade, já que possuem esse domínio, para depois colocar no papel aquilo que foi discutido de maneira sintetizada. Dessa forma, todas as questões de interpretação foram discutidas oralmente à medida que eram realizadas. No que tange às produções textuais, já discutidas anteriormente, ressaltamos a falta de concentração dos alunos que acarreta na dificuldade de escrita. Contudo, a turma apresentou um bom desempenho, com criatividade e dedicação.

Em relação à obra escolhida, acreditamos que foi uma boa escolha e que está de acordo com o que trata a lei 11.645/2008, que alterou a lei 10.639/2003, a qual prevê a obrigatoriedade do estudo das contribuições das culturas africanas e indígenas nos níveis Fundamental e Médio de ensino. Desde a sua promulgação, há a necessidade de uma adaptação dos currículos das escolas de Educação Básica, visto que as reformulações e atualizações exigem uma mobilização em todos

os níveis, de modo que as determinações da lei cheguem ao ambiente escolar de modo efetivo.

Outro fator importante para a prática foi o gênero utilizado. Paz (2015, p. 262) percebe que o conto é “uma porta de entrada para conquistar novos leitores e introduzi-los ao estudo e leitura de literatura. Partindo dessa perspectiva, resolvemos usá-lo como ferramenta para colaborar com a formação de leitores”. Soma-se a isso o fato de a narrativa escolhida ter uma temática atual e “forte”, que estimulou tanto o debate quanto o despertar para problemas não vivenciados pelos estudantes.

Portanto, essa prática pedagógica, vivenciada no Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa III, foi essencial para a nossa formação como professores. Ao trabalhar com textos literários temos que ter a consciência do nosso papel como formadores de leitores, e, acima disso, de cidadãos que vão atuar na nossa sociedade. Para isso, devemos ter o cuidado e a responsabilidade de apresentar de forma dinâmica, crítica e qualitativa obras literárias que irão atravessar o espaço da sala de aula, constituindo os sujeitos ali presentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 10.639/2003.

BRASIL. Lei 11.645/2008.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

EVARISTO, Conceição. **Maria**. In: Olhos d'água. Rio de Janeiro: Pallas, Fundação Biblioteca Nacional, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

PAZ, Demétrio Alves. O conto em língua portuguesa em sala de aula. *Via Atlântica*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 263–278, 2015. DOI: 10.11606/va.v0i28.98675. Disponível em: <https://is.gd/xLodnF>. Acesso em: 20 jun. 2025.

PETTIT, Michèle. **Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje**. São Paulo: Editora 34, 2019.

RIBEIRO, Djamil. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura**. In: Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013.

CURRÍCULOS CISNORMATIVOS: UM OBSTÁCULO AO ACESSO À SAÚDE PARA PESSOAS TRANS

Kamila Karen Leite Nobre¹
Francisco Francinete Leite Júnior²
Jaqueline da Silva Machado³

“A saúde não é diferente do dia a dia. Tratam a gente como não humana, por isto eu não vou ao SUS, de jeito nenhum” (SOUZA et al., 2015, p.150).

INTRODUÇÃO

A constituição de 1988 reconhece a saúde como um direito de todos e um dever do Estado. Em alusão a isso, a portaria nº 1.820/2009 do Ministério da Saúde aponta que toda pessoa tem direito ao acesso a bens, serviços e espaços que garantam promoção, prevenção, proteção, tratamento e recuperação de sua saúde, de forma universal, abrangente e equitativa. Ademais, a Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (BRASIL, 2011) enfatiza a necessidade de assegurar o acesso à saúde dessa população, eliminando preconceitos e práticas discriminatórias que atuam como verdadeiros obstáculos para esse acesso.

Dentre a diversidade de vivências existentes na sigla LGBTQIAPN+, as pessoas Trans figuram como a parcela mais vulnerável em diversos indicadores sociais, econômicos e de saúde. Essa vulnerabilidade acentuada está expressa através das altas taxas de exclusão sociofamiliar, violência, evasão escolar, desemprego, falta de acesso à saúde e negligência institucional. Nesse sentido, apesar de que toda a população LGBTQIAPN+ enfrente barreiras importantes quanto ao acesso aos seus direitos básicos de saúde, as pessoas Trans encontram-se em uma posição ainda mais vulnerável (Almeida et al., 2024).

¹ Mestranda em Ensino em Saúde (UNILEÃO). CV: <http://lattes.cnpq.br/9840255910601318>

² Doutor em Psicologia Clínica (UNICAP). Professor (UNILEAO). CV: <https://is.gd/f5TKvh>

³ Mestranda em Ensino em Saúde (UNILEÃO). CV: <http://lattes.cnpq.br/7029614022851713>

As pessoas Trans, enfrentam, no Brasil, diversas barreiras quanto ao acesso aos serviços públicos de saúde, que estão para muito além da dificuldade de obtenção de cuidados especializados relacionados ao processo de transição, estando relacionadas ao acesso aos espaços e serviços básicos de saúde (Gualberto Júnior et al., 2025).

Esses obstáculos se tornam visíveis na ausência de acolhimento, no despreparo ético, teórico e técnico dos profissionais e nas mais variadas formas de violência, em diversos serviços e níveis de atenção do sistema público de saúde, comprometendo o cuidado integral e equânime à essa população (ROCON, et al., 2015).

Tais obstáculos não devem ser analisados sob uma perspectiva individualizante, mas sim compreendidos à luz de uma análise acerca do papel da ciência para com a diversidade, dos currículos e dos processos formativos dos profissionais de saúde. Uma vez que os currículos de formação em saúde apresentam-se, implícita e explicitamente, pautados em uma cisnormatividade, onde seus conteúdos, práticas pedagógicas e referenciais são organizados com base na suposição de que a “normalidade” é cisgênera e que, portanto, todas as pessoas são cisgênero, não contemplando diversidades (Faermann; Costa; Couto, 2020).

Essa organização curricular fomenta uma formação profissional que reproduz uma normatividade e marginaliza identidades dissidentes, reforçando desigualdade e dificultando o direito do acesso à saúde. Assim, cabe questionar de que forma os currículos cisnormativos apresentam-se como sendo um obstáculo frente ao acesso à saúde de pessoas trans?

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo discutir sobre como esses currículos cisnormativos de formação em saúde, contribuem para a dificuldade de acesso e permanência da população trans aos serviços de saúde pública. A metodologia adotada no presente trabalho foi a revisão narrativa de literatura, a fim de reunir, analisar e discutir produções acadêmicas e documentos oficiais que abordam a cisnormatividade nos currículos de formação em saúde e os impactos disso no acesso da população Trans aos serviços de saúde.

DESENVOLVIMENTO

O currículo, em um aspecto amplo, foi concebido, por muito tempo, como um conjunto de saberes técnicos, neutros e universais com o objetivo

de transmitir conhecimentos científicos e habilidades práticas aos estudantes e futuros profissionais (APPLE, 1999). Essa suposta neutralidade evidencia pressupostos ideológicos e culturais que determinam o que é ensinado e, portanto, o que é tido como importante em uma formação. Assim são definidos também o objeto de estudo, a direção e os sujeitos que se beneficiarão desses saberes e cuidados.

Deve-se indagar, diante disso, quem é esse sujeito neutro e universal que ocupa lugar de objeto central das ciências e do currículo que forma profissionais da saúde. Esse sujeito é o homem cisgênero, branco, heterossexual e de classe média, cujo padrão de vida e comportamento são concebidos como normativos (CANTELLI et al., 2019). Nesse sentido, pode-se dizer que diversas vivências e corpos dissidentes são escanteados para fora das discussões e práticas em saúde, quando se refere aos processos pedagógicos em torno dessa formação.

O currículo, como sendo essa ferramenta que estrutura ideológica, teórica e tecnicamente a formação dos profissionais de saúde, reflete os padrões e valores do mundo no qual ele está inserido. Mas, para além disso, o currículo produz e regula esse mesmo mundo, contribuindo, muitas vezes, para fomentar a exclusão de sujeitos e experiências diversas (MACEDO, 2012). Fazendo com que sujeitos com corpos e vivências dissidentes sejam empurrados para fora da assistência à saúde pela dita ciência neutra, que não os enxerga e, portanto, não os assiste.

Por ser uma ferramenta tão poderosa, o currículo pode apresentar uma dupla influência na formação profissional e no mundo social em que ele opera. Se, partindo de dados pressupostos ideológicos, o currículo se estabelece como sendo uma ferramenta de controle social, estruturada a partir da disseminação de conhecimentos alinhados à lógica burocrática acadêmica e aos interesses hegemônicos dos sistemas educativos (TORRES, SOUSA e FREITAS, 2023), ele passa a funcionar como um território homogêneo de formação de subjetividades igualmente homogêneas, podendo embasar o silenciamento e a desconsideração às múltiplas expressões de vida presentes nos contextos de sociais.

Por outro lado, se o currículo for concebido como uma construção socio-referencial, um artefato cultural moldado por processos históricos, políticos e sociais (TORRES, SOUSA e FREITAS, 2023), ele pode se apresentar como um espaço possível de emancipação, capaz de dialogar

com as necessidades dos sujeitos de seu tempo, acolhendo as diferenças, promovendo justiça social e, inclusive, equidade de gênero.

Nesse sentido, se faz necessário discutir acerca de duas importantes perspectivas de currículo, sendo estas, currículo formal e currículo oculto (SILVA, 2009). Pois essas duas definições basearão as discussões acerca de uma terceira perspectiva acerca do currículo e que é muito rica para a presente discussão: o currículo cisnormativo.

A primeira perspectiva a ser discutida aqui trata-se do currículo formal, que se refere ao conjunto de objetivos, conteúdos e metodologias que estão explicitamente descritos e evidenciados nos documentos oficiais das instituições de ensino, como os planos de ensino, projetos pedagógicos de curso e diretrizes curriculares. O currículo formal orienta o que deve ser ensinado em aula, sendo, portanto, legitimado pela instituição (Campos; Junior, 2024).

Por outro lado, a segunda perspectiva aqui discutida, o currículo oculto, está relacionado aos valores, normas, expectativas e atitudes que são transmitidos no cotidiano acadêmico por meio das relações interpessoais, da organização dos espaços e da cultura institucional. O currículo oculto não está descrito ou regulamentado, mas exerce grande influência sobre estereótipos, desigualdades e normas sociais, como no caso da cisnormatividade, moldando a visão acerca de quem pode ocupar determinados espaços e legitimando ações excludente (Campos; Junior, 2024).

O currículo que estrutura uma formação profissional não se resume aos seus conteúdos formais, mas inclui o que se ensina e se propaga através de omissões, posturas e valores (TODARO; LANDOLPHO, 2015). Nesse sentido, a presença ou a ausência de conteúdos acerca de questões relacionadas à diversidade nos currículos formais de cursos de graduação da área da saúde aponta para um silenciamento institucional que afeta diretamente a qualidade do acesso e permanência de pessoas Trans aos serviços de saúde.

Currículos cisnormativos, resultantes de componentes formais e ocultos, são estruturas formativas que compreendem e reproduzem a cisgeneridade como norma e padrão, fomentando uma estrutura que invisibiliza existências que escapam a essa dita norma, como as vivências de pessoas Trans e não-binárias. Essa cisnormatividade se apresenta tanto na escolha e organização dos conteúdos e referências formais dos currículos de formação em saúde quanto nas posturas, valores e expectativas das instituições de

ensino, por meio de silenciamentos e omissões em relação a diversidade de gênero como parte legítima e necessária na formação profissional. Quando a menção à diversidade ocorre, dentro dessa perspectiva, ocorre de forma patologizante, com base no discurso biomédico, nas quais a questão Trans é vista como desvio à norma ou como doença (Faermann; Costa; Couto, 2020).

A formação em saúde é marcada por esse paradigma biomédico e tecnicista, que prioriza o conhecimento biológico e clínico em detrimento da dimensão sociocultural do cuidado. Essa fragmentação gera profissionais capacitados tecnicamente para atender uma dada parcela da população, mas despreparados nos aspectos éticos, teóricos e técnicos para lidar com as singularidades da vida, do corpo e da saúde dos sujeitos que, por alguma razão, não se encaixam nesse estreito padrão normativo (JESUS, 2016).

No caso da população Trans, isso se expressa em abordagens inadequadas, recusas veladas ou explícitas de atendimento em saúde, desconhecimento sobre protocolos de hormonização e desrespeito à identidade e expressões de gênero.

Conforme aponta Jesus (2016), os corpos desviantes da norma cisheterossexual são frequentemente vistos como corpos estranhos que não se enquadram nos modelos tradicionais de saber, cuidado e saúde. Essa lógica reverbera nos espaços formativos, onde pouco se debate sobre identidade de gênero, direitos humanos ou políticas públicas específicas para essa população.

Embora existam documentos normativos, como a Política Nacional de Saúde Integral LGBT, sua implementação depende diretamente da formação de profissionais conscientes de seu papel na promoção da equidade e na superação das desigualdades. Pois, o currículo formal das formações em saúde não contempla, geralmente, essa importante discussão.

Esse contexto propicia o fomento de um contexto onde os locais destinados ao cuidado em saúde estruturalmente rejeitam a presença da população Trans e, em contrapartida, essa população tende a não se sentir segura o suficiente para buscar tais espaços e serviços. Pois, como afirma Jesus (2016),

Para muitas de nós, pessoas trans, a Medicina é vista como uma ciência maligna e essa premissa tem lá suas razões de ser, considerando o histórico de violências simbólicas e físicas perpetrado contra os corpos da população trans, pelo poder biomédico (JESUS, 2016, p. 199).

Souza et al (2015) apontam em pesquisas realizadas com a população Trans que as situações de violência em serviços públicos de saúde ocorrem, muitas vezes, por meio de “chacotas”, humilhações, discriminação, entre outras situações, o que leva a população trans a evitar adentrar aos equipamentos e serviços de saúde.

Tal contexto de violação, negligência e violência tem efeitos severos sobre a saúde dessa população, pois, segundo a pesquisa dos autores anteriormente mencionados, diante da vivência do sofrimento na busca por serviços de saúde, as pessoas Trans dificilmente se dirigem às instituições de saúde, mesmo em casos graves. Além dos efeitos nocivos à saúde mental dessa população, ao serem expostas a diversas situações incompatíveis com a dignidade humana, evidenciados por altos índices de sofrimento psíquico, autolesão e suicídio de pessoas Trans (CHINAZZO et al., 2021).

Segundo Lionço (2009), essas práticas discriminatórias são, via de regra, pautadas nos estereótipos de gênero cunhados pela cisnormatividade e gravemente legitimadas por discursos religiosos e, sobretudo, pelo saber científico.

Nesse cenário de tantas violações aos direitos básicos das pessoas Trans, se faz necessário discutir sobre o direito a ter direitos, uma vez que o acesso a estes lhes é negado a partir de uma perspectiva de que essa população se encontra à margem do que é normal e, portanto, do que tem direitos.

É amplamente reconhecido que a sociedade ainda mantém padrões de funcionamento dentro de uma lógica cisnormatividade que tende a excluir formas de vida que se apresentem como diversas à essa normatividade. A sociedade brasileira, como muitas outras, ainda se estrutura a partir dessas normas.

Diversas formas de preconceito, segregação e violência dirigidas à essa população estão presentes no cotidiano e no senso comum, seja de maneiras subliminares ou até mesmo em violências explícitas. Esses comportamentos, via de regra, não são compreendidos pela sociedade como sendo violentos ou criminosos, mas sim, como consequências lógicas aos “desvios” desses sujeitos que escapam ao que o campo social determina como “normal” e, portanto, ao que é aceito, sendo passível de exclusão e de punição. Afinal, essas pessoas não são vistas como sujeitos dotados de direitos ou dignidade (FERREIRA et al., 2017).

Apesar de muitos avanços nas discussões no campo social e nos direitos conquistados até aqui pelos movimentos sociais e pela comunidade LGBTQIAPN+, esses estigmas e suas diversas formas de expressão e repressão continuam marcando presença na vida cotidiana de sujeitos dissidentes (Monteiro; Brigeiro; Barbosa, 2019).

Segundo o Art. 196 da Constituição Federal de 1988, a saúde é um direito de todos e um dever do Estado. O Estado deve, portanto, garantir acesso universal e igualitário às ações e aos serviços de promoção, proteção e recuperação da saúde.

No entanto, a garantia de acesso universal e igualitário ainda se constitui um desafio em diferentes cenários, para os diversos sujeitos que demandam por atendimentos de saúde em suas especificidades. Dentre aqueles que enfrentam cotidianamente os desafios de acesso e a garantia de promoção, proteção e recuperação de sua saúde, encontra-se a população trans – transexuais, travestis e transgêneros (ROCON et al., 2020, p. 02).

A luta pelos Direitos Humanos tem como fundamento o reconhecimento da dignidade inerente a todos os humanos, independentemente de sua identidade de gênero, raça, classe social, orientação sexual ou qualquer outra condição. No entanto, como discutiu-se até aqui, esses direitos não encontram-se acessíveis para todos, uma vez que pessoas Trans continuam a vivenciar exclusões e diversas formas de violência, patologização e invisibilização pelos aparatos sociais, principalmente, educacionais e de saúde (Vilaça; Dias; Oliveira, 2023).

Contudo e, retomando a discussão acerca do papel de um currículo em saúde, aqui compreendido como um currículo cisnormativo, o campo do saber científico deveria ser um espaço disruptivo às normas hegemônicas que ditam como sujeitos devem lidar com seus desejos, seus corpos e suas vivências.

Nesse sentido, seria compreensível que os sujeitos adentrassem ao espaço acadêmico imbuídos de preconceitos e estigmas relativos às questões de diversidade de gênero, por exemplo, pois a academia realizaria o seu papel científico, crítico e reflexivo de educar para o letramento acerca das diversidades e, portanto, para o preparo ético, teórico e técnico de estudantes que estarão, posteriormente, atuando diretamente com a população e, portanto, com a diversidade.

Assim, torna-se necessário superar a visão cisnormativa que ainda é predominante nos espaços de formação, de saúde e até das políticas pública, a fim de buscar práticas que fomentem a equidade de gênero. A equidade de gênero implica nesse processo de reconhecimento das normas e desigualdades que estruturam a sociedade e, a partir disso, propor ações que as corrijam e injustiças sociais que afetam todos os aspectos da vida de sujeitos que não se enquadram nessas normas.

Pois, espera-se que a ciência, principalmente no campo da saúde, atue de maneira a transformar a realidade dos sujeitos, rompendo com a lógica tecnicista, centrada em aspectos biológicos com falsas tendências à neutralidade – como discutido nos tópicos anteriores. Não se espera, portanto, que a ciência e seus representantes, como os profissionais da saúde, sejam mantenedores e reprodutores de estigmas e violências direcionadas a uma minoria (Machin et al., 2022).

Mas sim, espera-se que a ciência e os profissionais que atuam sobre seus pilares estejam comprometidos com as transformações sociais, com os Direitos Humanos, a equidade de gênero e a justiça social, uma vez que estes dialogam com o direito à vida, à cidadania e à dignidade humana e o seu contrário está intimamente ligado com processos de negligência, violência, segregação, adoecimento e morte.

CONSIDERAÇÕES

Embora existam, ainda, muitos processos de violência e negligência para com a população Trans na contemporaneidade, perceptíveis em quaisquer segmentos da esfera social, também é possível perceber que a comunidade LGBTQIAPN+ travou diversas batalhas em busca da conquista de seus direitos que foram, em todo o contexto histórico, lhes negados.

Talvez a sociedade se encontre, nesse momento, no meio do caminho entre a completa ignorância e o letramento acerca das questões relativas às diversidades. No entanto, o meio do caminho é um lugar muito perigoso para a ciência se encontrar, não cabendo a ela um lugar de neutralidade, tampouco, o de mantenedora dos padrões vigentes de cisnormatividade. A ciência – tomada aqui como esse fazer educacional ético, teórico e técnico, não pode alimentar uma ideia de neutralidade que privilegia uma dada camada da sociedade enquanto violenta estrutural e simbolicamente uma outra.

Embora existam documentos normativos importantes, como a Política Nacional de Saúde Integral LGBT, sua implementação depende diretamente da formação de profissionais conscientes de seu papel na promoção da equidade e na superação das desigualdades. No entanto, esse profissional só pode ser forjado em uma modelo educacional e, portanto, curricular, onde a ciência retome o seu papel disruptivo, transformador e compromissado com a justiça social.

Nesse contexto, é urgente que os currículos dos cursos da área da saúde sejam repensados com base em uma perspectiva crítica, interseccional e emancipatória. A análise e o redesenho curricular não podem ignorar a pluralidade dos sujeitos que compõem o tecido social. Para isso, é necessário inserir conteúdos que abordem gênero e sexualidade de forma transversal, discutir as especificidades da saúde da população trans, e desenvolver competências como escuta sensível, acolhimento e cuidado integral.

Além disso, é fundamental reconhecer que a educação é também um espaço de disputa, portanto, formar profissionais comprometidos com a justiça social requer que os currículos se tornem instrumentos de resistência e transformação. Conclui-se, portanto, que os déficits na formação profissional em saúde para o atendimento da população trans não são meras falhas pontuais, mas sim sintomas de um currículo cisnormativo e, portanto, excludente desde seu projeto, que precisa ser criticado e reconfigurado e transformado em instrumento de justiça social e equidade de gênero.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciane Pereira de *et al.* O acesso à população trans na atenção primária em saúde para garantia dos direitos sexuais: revisão integrativa. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, v. 17, n. 9, p. e10395–e10395, 11 set. 2024.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Saúde Integral LGBT: princípios, diretrizes e recomendações**. Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

CAMPOS, Rafael Garcia; JUNIOR, Carlos Antonio Giovinazzo. CURRÍCULO OCULTO: aspectos da experiência educacional não declarada no currículo oficial e formal da escola. **Revista Espaço do Currículo**, v. 17, n. 1, p. e66444–e66446, 13 mar. 2024.

CANTELLI, A. et al. **As fronteiras da educação: a realidade dos estudantes trans do Brasil**. IBTE, 2019. Disponível em: <http://observatoriotrans.org/pesquisa>.

CHINAZZO, Ítala Raymundo; LOBATO, Maria Inês Rodrigues; NARDI, Henrique Caetano; KOLLER, Silvia Helena; SAADH, Alexandre; COSTA, Angelo Brandelli. Suicídio em pessoas trans: fatores de risco e proteção. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, suplemento 3, p. 5045-5056, 2021. DOI: 10.1590/1413-812320212611.3.28532019.

FAERMANN, Indamar Alves; COSTA, Silvio Luiz Da; COUTO, Catarina. Cisnormatividade, Violência e Instituição Escolar. **Conjectura filosofia e educação**, v. 25, n. 2020, p. 1–20, 8 dez. 2020.

FERREIRA, Breno O. et al. Vivências de travestis no acesso ao SUS. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 27, n. 4, p. 1.023-1.038, 2017.

GUALBERTO JÚNIOR, Erivan Clementino *et al.* Qualidade de vida relacionada à saúde de pessoas trans usuárias de serviço de saúde especializado em Manaus, 2023: um estudo transversal. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 33, p. e2024361, 10 jan. 2025.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Medicina: uma ciência maligna? Debate psicopolítico sobre estereótipos e fatos. **Revista Periódicus**, Salvador, v. 1, n. 5, p. 195–204, 2016. Acesso em: 06 jul. 2025.

LIONÇO, Tatiana. Atenção integral à saúde e diversidade sexual no Processo Transexualizador do SUS: avanços, impasses, desafios. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 19, n.1, p. 43-63, 2009.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino**. Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 147, p. 716–737, set./dez. 2012. DOI: 10.1590/S0100-15742012000300004. Disponível em: < <https://is.gd/Wkp2oK> >. Acesso em: 15 ago. 2025.

MACHIN, Rosana *et al.* Diversidade e diferença: desafios para a formação dos profissionais de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, n. 10, p. 3797–3806, out. 2022.

MONTEIRO, Simone; BRIGEIRO, Mauro; BARBOSA, Regina Maria. Saúde e direitos da população trans. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, n. 4, 2019.

ROCON, Pablo Cardozo *et al.* Acesso à Saúde pela População Trans No Brasil: nas Entrelinhas da Revisão Integrativa. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 18, n. 1, p. 02, 2020.

ROCON, Pablo Cardozo; RODRIGUES, Alexsandro; ZAMBONI, Jéso; PEDRINI, Mateus Dias. **Dificuldades vividas por pessoas trans no acesso ao Sistema Único de Saúde**. **Ciência & Saúde Coletiva**, 27, n. 5, p. 2517-2525, 2015. Disponível <https://is.gd/Fwrlri>. Acesso em: 04 jul. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 154 p.

SOUZA, Martha H. T. et al. **Violência e sofrimento social no itinerário de travestis de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil**. Cadernos de Saúde Pública, v. 31, n.4, p. 767-776, 2015.

TODARO, M. A.; LANDOLPHO, F. J. **Corpo e currículo oculto na educação básica: discursos e práticas opressoras**. *Dialogia*. v. 21, p. 147-156, 2015.

TORRES, Cícero Magêrbio Gomes; SOUSA, Pedro Adjedan Davi de; FREITAS, Márcia Sousa. Currículo e identidades: aproximações entre educação, cultura e arqueologia social inclusiva na Fundação Casa Grande em Nova Olinda-CE. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 2, p. 1–20, maio/ago. 2023. Disponível em: Periódicos UFPB. Acesso em: 9 abr. 2025.

VILAÇA, Murilo; DIAS, Maria Clara; OLIVEIRA, Fabio Alves Gomes De. **Pessoas trans, travestis e direitos transumanos: o caso da liberdade morfológica**. *Saúde em Debate*, v. 47, n. spe1, 2023.

BNCC: ORIGENS CONSTITUCIONAIS, PILARES, AVANÇOS, LIMITES E APRENDIZADOS INTERNACIONAIS

Cleber Ferreira Sena¹
Arminda Ursula Pereira Baqueiro²

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular BNCC consolidou-se como referência normativa para orientar currículos, materiais didáticos, avaliação e formação docente no Brasil, buscando equidade, direitos de aprendizagem e continuidade formativa nas etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (MACEDO, 2018).

Não se trata de um documento meramente técnico. A BNCC nasce de imperativos constitucionais e de uma trajetória legislativa que procura compatibilizar diversidade federativa com a unidade do direito à educação. Seu objetivo é enunciar aprendizagens essenciais e promover um comum curricular capaz de reduzir desigualdades de oportunidade que historicamente se manifestam entre redes e territórios. Em democracias educacionais complexas, estabelecer expectativas explícitas é movimento implacável, desde que acompanhado de investimentos, governança cooperativa e respeito ao pluralismo pedagógico (AGUIAR; DOURADO, 2018).

Este capítulo apresenta as origens constitucionais e legais da BNCC, explicita seus pilares conceituais e operacionais, analisa avanços e limites observados na implementação, e dialoga com experiências internacionais que também definem marcos curriculares nacionais. Ao final, aponta caminhos para aperfeiçoamento contínuo, em especial nas frentes de equidade, formação docente e cultura digital.

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

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

ORIGEM CONSTITUCIONAL E TRAJETÓRIA NORMATIVA

A gênese da BNCC encontra respaldo direto na Constituição Federal de 1988. O texto constitucional estruturou o direito à educação como dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, e instituiu diretrizes para assegurar igualdade de condições de acesso e permanência na escola, padrão de qualidade e gestão democrática. Ao determinar a necessidade de conteúdos mínimos que garantam a formação básica comum ao lado do respeito à diversidade regional e local, a Constituição abriu espaço para um arranjo curricular que combina um núcleo nacional com autonomias federativas e escolares (DINIZ; DARIDO, 2019).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB, de 1996, detalhou a arquitetura curricular e reafirmou a existência de uma base comum articulada a uma parte diversificada. A LDB reconhece a pluralidade cultural brasileira e, ao mesmo tempo, propõe que determinadas aprendizagens sejam asseguradas a todos os estudantes. Ao longo das décadas seguintes, resoluções do Conselho Nacional de Educação e pactuações federativas amadureceram esse desenho. Em 2017 foram homologadas as partes referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Em 2018 foi homologada a parte referente ao Ensino Médio, posteriormente ajustada em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com os itinerários formativos (MACEDO, 2018).

A BNCC organiza competências gerais que atravessam todas as etapas e define habilidades por áreas do conhecimento e componentes curriculares. Na Educação Infantil, estrutura campos de experiência. No Ensino Fundamental, apresenta unidades temáticas e habilidades com progressões anuais. No Ensino Médio, orienta a organização por áreas e competências, com espaço para itinerários que permitam aprofundamentos e integrações. A materialidade da BNCC não se esgota no texto. Ela opera como referência para as redes ao elaborarem currículos de referência, materiais didáticos, avaliações educacionais e programas de formação docente (FARIAS; FERNANDES, 2022).

PILARES DA BNCC EM CHAVE ANALÍTICA

O termo pilares não é expressão jurídica da BNCC, mas serve para fins explicativos. Nesta análise, seis eixos estruturantes permitem com-

preender o sentido e a operação do documento no cotidiano escolar, desde a formulação curricular até a prática de sala e os processos de avaliação e acompanhamento (PIFFERO et al., 2020).

O primeiro pilar é a educação integral por competências. A BNCC adota a noção de competência como mobilização articulada de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida pessoal, social e do mundo do trabalho. Essa concepção exige que a aprendizagem seja planejada em torno de situações de uso, nas quais a estudante ativa o que sabe para produzir respostas socialmente relevantes (PORTELINHA, 2021).

Na prática pedagógica, isso implica organizar sequências didáticas com objetivos claros, evidências de aprendizagem esperadas e tarefas desafiadoras que convoquem raciocínio, comunicação, criatividade e colaboração. No plano avaliativo, recomenda-se combinar instrumentos distintos, como rubricas de desempenho, portfólios, registros observacionais e produções autorais que revelem processos e não apenas resultados. A consequência para o currículo é um deslocamento do foco exclusivo em conteúdos acumulados para usos significativos do conhecimento em situações complexas, sem perder a precisão conceitual própria de cada área (MACEDO, 2018).

O segundo pilar é a equidade entendida como direito de aprendizagem. A clareza de expectativas amplia transparência e previsibilidade para professores, gestores, estudantes e famílias e permite que a escola identifique lacunas e barreiras específicas que afetam grupos distintos. A explicitação de direitos de aprendizagem favorece o planejamento de intervenções pedagógicas oportunas, como reforço estruturado, tutoria entre pares, recuperação paralela e adaptações curriculares quando necessário. A definição de patamares comuns não implica nivelar por baixo, mas indicar um mínimo exigente que deve ser garantido a todos, acompanhado de estratégias de ampliação para quem já atingiu o esperado. A equidade demanda leitura atenta de dados, cruzando evidências de avaliação com indicadores de frequência, participação e contexto, de modo a orientar decisões pedagógicas e recursos de apoio (MARQUES, 2023).

O terceiro pilar é a ideia de progressões e continuidade entre etapas. A BNCC descreve aprendizagens que se encadeiam ao longo dos anos, evitando rupturas entre Educação Infantil, Ensino Fundamental

e Ensino Médio. No planejamento docente, isso se traduz na construção de trajetórias de habilidades com marcos intermediários, em que cada unidade de ensino retoma conhecimentos prévios, antecipa desdobramentos futuros e permite ao estudante perceber sentido e coerência no percurso. Em redes de ensino, a continuidade depende de materiais que respeitem progressões, de momentos de transição bem acompanhados e de ambientes avaliativos que considerem crescimento e não apenas cortes pontuais. Para estudantes em maior vulnerabilidade, a continuidade precisa incluir tempo pedagógico protegido, acolhimento e práticas de ensino responsivas às diferenças de ritmo.

O quarto pilar é a articulação entre parte comum e parte diversificada. A BNCC propõe um núcleo de referência nacional e preserva a autonomia dos sistemas e das escolas para contextualização curricular. Essa combinação permite reconhecer especificidades territoriais e culturais sem abrir mão de um conjunto de aprendizagens essenciais. Na prática, escolas podem integrar projetos territoriais, componentes eletivos e itinerários formativos que dialoguem com vocações locais, ciência cidadã, cultura e trabalho, mantendo a referência do comum. Essa articulação fortalece a autoria pedagógica e convoca processos participativos de construção curricular, com envolvimento de professores, estudantes, famílias e parceiros comunitários. O equilíbrio virtuoso evita tanto a rigidez prescritiva quanto o improviso desancorado (AMESTOY; FOLMER; MACHADO, 2021).

O quinto pilar é o alinhamento sistêmico. A BNCC foi concebida para orientar currículos, materiais didáticos, modelos de avaliação, programas de formação docente e a gestão do trabalho pedagógico. Quando essas dimensões se movem de forma coerente, a escola reduz ruído entre o que está escrito e o que acontece em sala. O alinhamento supõe matrizes de referência claras, materiais que traduzam competências em propostas didáticas factíveis, avaliações que retroalimentem o ensino e formações que ataquem problemas reais observados nas turmas. No plano da gestão, requer ciclos de acompanhamento com metas de aprendizagem, observação de aulas, devolutivas construtivas e tempo institucional para estudo e planejamento. O alinhamento não deve gerar burocratização, mas sim orientar decisões e recuperar foco no essencial do ensino e da aprendizagem (CECCO; MOLL; BERNARDI, 2022).

O sexto pilar é a interdisciplinaridade com ênfase na cultura digital. O documento convida a estabelecer conexões entre áreas do conhecimento, promovendo resolução de problemas reais e desenvolvimento de letramentos múltiplos, incluindo dimensões tecnológicas, informacionais e éticas. Interdisciplinaridade não significa dissolver as disciplinas, e sim articular seus conceitos em torno de problemas, projetos e investigações compartilhadas. A cultura digital, quando incorporada de forma crítica, amplia repertórios de leitura e produção e favorece autoria estudantil em formatos variados, como textos multimodais, visualizações de dados e protótipos. Para isso, são necessárias condições materiais, gestão do tempo pedagógico e políticas de segurança e ética digitais que orientem o uso responsável de tecnologias e dados (AMESTOY; FOLMER; MACHADO, 2021).

Em cada pilar existem riscos que precisam ser prevenidos. Na educação por competências, a simplificação de quadros e listas pode reduzir a complexidade do conhecimento. Na equidade, a classificação de estudantes não pode causar segregação ou expectativas rebaixadas. Nas progressões, a ansiedade por cumprir programas extensos pode comprometer a profundidade. Na articulação entre comum e diversificado, há o risco de perder a referência nacional ou, no sentido oposto, de sufocar a contextualização. No alinhamento sistêmico, procedimentos podem se sobrepor à reflexão pedagógica. Na interdisciplinaridade e cultura digital, atividades podem se transformar em adereços tecnológicos sem intencionalidade formativa (AMESTOY; FOLMER; MACHADO, 2021).

A consolidação desses pilares depende de liderança pedagógica, tempo de estudo, monitoramento formativo e colaboração entre docentes. A escola que os incorpora com qualidade tende a produzir experiências de aprendizagem mais significativas, com impacto sobre o engajamento estudantil, a permanência na escola e a redução de desigualdades de oportunidade (FUZA; MIRANDA, 2020).

A implementação é heterogênea entre estados, municípios e escolas. Há redes que concluíram revisão curricular, formação docente e produção de materiais alinhados, enquanto outras ainda atravessam etapas iniciais. Em linhas gerais, três frentes se mostram mais efetivas nas redes que avançaram com maior celeridade (FUZA; MIRANDA, 2020).

A primeira frente é o alinhamento de currículos e materiais. A maioria dos estados e capitais produziu currículos de referência em diálogo com a BNCC. Esses currículos apoiam a reelaboração de propostas pedagógicas e a revisão de materiais didáticos. Convenções de linguagem como competências, unidades temáticas e habilidades passaram a aparecer em planos de aula e sequências didáticas. O efeito imediato é a maior visibilidade dos objetivos de aprendizagem e a possibilidade de acompanhamento mais fino por parte das equipes escolares.

A segunda frente é a recalibração das avaliações. Mudanças em matrizes de avaliação externas e internas buscam aderência às habilidades e às competências definidas. Esse movimento tende a retroalimentar o planejamento pedagógico e a apoiar intervenções focadas, sobretudo quando os resultados são tratados com responsabilidade formativa e não como mero ranqueamento (FUZA; MIRANDA, 2020).

A terceira frente é a formação e a prática docente orientadas a habilidades. Programas de formação continuada passaram a organizar conteúdos em torno de competências e habilidades observáveis e a propor instrumentos de acompanhamento. Em escolas com práticas colaborativas consolidadas, observa-se maior congruência entre objetivos de aprendizagem, atividades e instrumentos avaliativos.

Os resultados são desiguais e condicionados por fatores como infraestrutura escolar, conectividade, políticas de carreira e tempo reservado para estudo e planejamento. As iniciativas mais promissoras articulam formação continuada com mentoria pedagógica, observação de aulas e momentos coletivos de análise de evidências de aprendizagem (FUZA; MIRANDA, 2020).

IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NA PRÁTICA

A implementação é heterogênea entre estados, municípios e escolas. Há redes que concluíram revisão curricular, formação docente e produção de materiais alinhados, enquanto outras ainda atravessam etapas iniciais. Em linhas gerais, três frentes se mostram mais efetivas nas redes que avançaram com maior celeridade.

A primeira frente é o alinhamento de currículos e materiais. A maioria dos estados e capitais produziu currículos de referência em diá-

logo com a BNCC. Esses currículos apoiam a reelaboração de propostas pedagógicas e a revisão de materiais didáticos. Convenções de linguagem como competências, unidades temáticas e habilidades passaram a aparecer em planos de aula e sequências didáticas. O efeito imediato é a maior visibilidade dos objetivos de aprendizagem e a possibilidade de acompanhamento mais fino por parte das equipes escolares (FONSECA, 2019).

A segunda frente é a recalibração das avaliações. Mudanças em matrizes de avaliação externas e internas buscam aderência às habilidades e às competências definidas. Esse movimento tende a retroalimentar o planejamento pedagógico e a apoiar intervenções focadas, sobretudo quando os resultados são tratados com responsabilidade formativa e não como mero ranqueamento.

A terceira frente é a formação e a prática docente orientadas a habilidades. Programas de formação continuada passaram a organizar conteúdos em torno de competências e habilidades observáveis e a propor instrumentos de acompanhamento. Em escolas com práticas colaborativas consolidadas, observa-se maior congruência entre objetivos de aprendizagem, atividades e instrumentos avaliativos (MACEDO, 2018).

Os resultados são desiguais e condicionados por fatores como infraestrutura escolar, conectividade, políticas de carreira e tempo reservado para estudo e planejamento. As iniciativas mais promissoras articulam formação continuada com mentoria pedagógica, observação de aulas e momentos coletivos de análise de evidências de aprendizagem.

ASPECTOS POSITIVOS E LIMITES IDENTIFICADOS

Entre os aspectos positivos, destaca-se a clareza de expectativas de aprendizagem. A transparência curricular contribui para a previsibilidade do trabalho docente e para a organização de materiais e avaliações em sintonia com objetivos comuns. Outro ganho é a coerência sistêmica que aproxima currículo prescrito e currículo praticado. O enfoque em competências favorece a transposição didática para situações-problema, estimula argumentação, investigação e múltiplas representações. A manutenção de espaço para contextualização local protege a diversidade pedagógica e cultural (MARQUES, 2023).

Entre os limites, aparecem riscos de padronização indevida. Quando a referência nacional é lida como uniformização obrigatória e exaustiva, perde-se a potência da autoria pedagógica e do projeto político pedagógico da escola. Também há sinais de burocratização de procedimentos, com excesso de registros e planilhas que consomem tempo sem produzir ganhos proporcionais de aprendizagem. Outro limite é a desigualdade na oferta de formação docente, que precisa ser contínua, situada e reconhecida como trabalho. Sem condições materiais e tempo pedagógico, a cultura digital fica restrita a poucos contextos. Na dimensão da equidade, o comum curricular precisa ser acompanhado de políticas focalizadas para quem mais precisa.

APRENDIZADOS INTERNACIONAIS

Diversos países adotam marcos curriculares nacionais com diferentes graus de prescrição e granularidade, variando do detalhamento de objetivos e conteúdo à enunciação de perfis e competências de saída. Em comum, observam-se movimentos de clarificação de expectativas e de busca por coerência entre currículo, materiais, avaliação e formação docente, ainda que por caminhos institucionais distintos (ACARA, 2022 2025; DEPARTMENT FOR EDUCATION, 2014 2025; DGE, 2017 2025; MINEDUC, 2012 2025; CCSO; NGA, 2010 2025; SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2022).

Na Austrália, o Australian Curriculum explicita conteúdos por áreas do conhecimento e capacidades gerais transversais. O documento é atualizado em ciclos de revisão e orienta materiais, avaliações e relatórios, preservando a responsabilidade dos estados e territórios pela implementação. A combinação entre prescrição nacional e governança federativa permite ajustes contextuais sem perder o horizonte comum (ACARA, 2022 2025).

Na Inglaterra, o National Curriculum define programas de estudo para disciplinas essenciais, estabelecendo metas de aprendizagem por etapas. A autonomia escolar permanece relevante na organização do restante do currículo e na escolha de abordagens pedagógicas, o que demanda forte liderança das escolas para traduzir expectativas em práticas e avaliação formativa (DEPARTMENT FOR EDUCATION, 2014 2025).

Em Portugal, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais indicam competências de cidadania e literacias e detalham objetivos por disciplina e ano. O desenho favorece articulação entre avaliação formativa, flexibilidade curricular e projetos interdisciplinares, com apoio de documentos orientadores e formação continuada (DGE, 2017 2025).

No Chile, as Bases Curriculares organizam objetivos de aprendizagem por nível e área, com progressões claras e ênfase em habilidades. A atualização das bases e a coerência com instrumentos de avaliação externa compõem um ciclo de melhoria que retroalimenta o planejamento pedagógico nas redes (MINEDUC, 2012 2025).

Nos Estados Unidos, os Common Core State Standards em língua e matemática foram adotados por muitos estados em regime subnacional e funcionam como referência para currículos, materiais e avaliações, com adaptações e suplementações locais que resultam em diferentes graus de alinhamento (CCSSO; NGA, 2010 2025).

No México, o Plan de Estudio 2022 estrutura o currículo por campos formativos, promove trabalho por projetos e enfatiza equidade, interculturalidade e vínculo com problemas do território. O enfoque demanda formação docente situada e gestão do tempo pedagógico para que a integração entre áreas não se converta em superficialidade (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2022).

Da comparação emergem convergências e tensões. Convergem a clarificação de expectativas, a articulação entre comum e autonomia local e a valorização de competências e literacias. Divergem a profundidade do detalhamento, o grau de centralização e os modos de governança. Experiências bem-sucedidas combinam referência nacional com contextualização pedagógica, investem em formação com tempo protegido, alinham avaliação a políticas de apoio e evitam uso punitivo de resultados. Como síntese, a lição recorrente é que documentos curriculares geram efeito quando ancorados em condições reais de ensino, em ciclos de revisão e em culturas profissionais colaborativas. (ACARA, 2022 2025; DGE, 2017 2025; MINEDUC, 2012 2025; DEPARTMENT FOR EDUCATION, 2014 2025; CCSSO; NGA, 2010 2025; SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2022)

Na área de Matemática, a BNCC enfatiza unidades temáticas como números, álgebra, geometria, grandezas e medidas, probabilidade e estatística. O desenvolvimento do pensamento algébrico, geométrico e estatístico aparece desde os anos iniciais, o que exige sequências didáticas que valorizem a resolução de problemas, a argumentação e o uso de representações múltiplas. Em sala de aula, a perspectiva de competências demanda formular tarefas autênticas, explicitar raciocínios, trabalhar com dados e incertezas e integrar tecnologias de forma crítica. A cultura de sala que aprende com o erro como pista de ensino fortalece o engajamento e a compreensão conceitual.

A promessa de equidade da BNCC depende de políticas que garantam condições reais de ensino e aprendizagem. Isso inclui infraestrutura, conectividade, acervos, tempo pedagógico e políticas de cuidado focalizado para estudantes com maiores defasagens. A cultura digital precisa ser compreendida para além do acesso a dispositivos. Trata-se de desenvolver competências informacionais, midiáticas e éticas, além de programação e pensamento computacional em níveis adequados às etapas. A governança federativa se beneficia de instâncias de cooperação que deem estabilidade a processos de implementação, resguardando a BNCC de oscilações conjunturais. A continuidade é condição para que currículos de referência, formações e avaliações amadureçam e produzam efeitos sustentáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC traduz, no plano curricular, um compromisso constitucional com qualidade e igualdade educacional. Seu potencial transformador não reside apenas na prescrição de habilidades, mas no ecossistema de políticas e práticas que a acompanharão. Os avanços mais nítidos até o momento ocorreram no alinhamento de currículos e materiais, na recalibração de avaliações e na formação e prática docente orientadas a habilidades.

Para ampliar resultados, é necessário blindar o processo contra leituras uniformizadoras, reduzir burocracias que não informam a aprendizagem e investir em formação situada, tempo pedagógico e suporte à cultura digital. A equidade deve permanecer como horizonte, com políticas que atendam de forma diferenciada a quem mais precisa. A BNCC é uma aposta em direitos de aprendizagem para todos e sua efetividade

dependerá da qualidade da implementação e da continuidade das políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**. [S.l.]: Anpae, 2018.
- AMESTOY, M. B.; FOLMER, I.; MACHADO, G. E. **BNCC EM CENÁRIOS ATUAIS**. 1. ed. Santa Maria-RS: Arco Editores, 2021. Disponível em: <<https://www.arcoeditores.com/livros-1#pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2021.
- CECCO, B.; MOLL, J.; BERNARDI, L. A defesa do direito de acesso ao conhecimento como base para as mudanças curriculares: um contraponto a reforma do ensino médio no Brasil. **A EDUCAÇÃO BÁSICA TEM FUTURO?** Porto Alegre: CirKula, 2022. p. 319–342.
- DINIZ, I. K. D. S.; DARIDO, S. C. O que ensinar sobre dança no ensino médio? **Motrivivência**, v. 31, n. 58, p. 1–23, 13 maio 2019.
- FARIAS, R. D. R.; FERNANDES, E. M. D. F. LINGUAGENS, CÓDIGOS E TECNOLOGIAS NA BNCC DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DO CONCEITO DE AUTONOMIA. **Revista Fragmentos de Cultura - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, v. 31, n. 4, p. 719–732, 30 ago. 2022.
- FONSECA, D. C. da. Educação socioemocional no RN: diálogos sobre práticas pedagógicas pós-BNCC. **Revista Caparáó**, v. 1, n. 2, p. e11–e11, 8 jun. 2019.
- FUZA, Â. F.; MIRANDA, F. D. S. S. Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do ensino fundamental e na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. e250009, 2020.
- MACEDO, E. N. de. A BNCC como Política Educacional. **ESPAÇO PÚBLICO - Revista de Políticas Públicas da UFPE**, v. 3, n. 0, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/politicaspublicas/article/view/239062>>. Acesso em: 8 mar. 2021.
- MARQUES, F. B. **Políticas curriculares**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/56333>>. Acesso em: 24 jul. 2025.
- PIFFERO, E. de L. F. et al. Metodologias Ativas e o ensino de Biologia: desafios e possibilidades no novo Ensino Médio. **Ensino & Pesquisa**, v. 0, n. 0, 7 jul. 2020. Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/3568>>. Acesso em: 5 fev. 2021.
- PORTELINHA, Â. M. S. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 216–236, 1 jul. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 1 set. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília. Diário Oficial da União de 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 1 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 1 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 1 set. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implementação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 1 set. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e institui a BNCC do Ensino Médio. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 1 set. 2025.

ACARA. **Australian Curriculum**. Sydney, 2022 2025. Disponível em: <https://australiancurriculum.edu.au>. Acesso em: 1 set. 2025.

DGE. Direção Geral da Educação. **Aprendizagens Essenciais e Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**. Lisboa, 2017 2025. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt>. Acesso em: 1 set. 2025.

MINEDUC. **Ministério de Educação do Chile**. Bases Curriculares. Santiago, 2012 2025. Disponível em: <https://www.curriculumnacional.cl>. Acesso em: 1 set. 2025.

DEPARTMENT FOR EDUCATION. **National Curriculum in England**. London, 2014 2025. Disponível em: <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum>. Acesso em: 1 set. 2025.

CCSSO; NGA. **Common Core State Standards**. Washington DC, 2010 2025. Disponível em: <http://www.corestandards.org>. Acesso em: 1 set. 2025.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Plan de Estudio 2022 para la educación preescolar, primaria y secundaria**. Ciudad de México, 2022. Disponível em: <https://www.sep.gob.mx>. Acesso em: 1 set. 2025.

METODOLOGIAS ATIVAS: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS PARA OS DESAFIOS EDUCACIONAIS DO SÉCULO XXI

Anapaula Massinatori Peres¹

INTRODUÇÃO

As metodologias ativas têm emergido como pilares fundamentais para a transformação do ensino e da educação em todos os níveis de escolaridade e áreas do conhecimento. Representam um conjunto de estratégias pedagógicas que buscam incentivar a autonomia e a participação ativa dos estudantes na construção do próprio conhecimento. Diferenciando-se do ensino tradicional centrado na transmissão unidirecional de conteúdos, tais abordagens colocam o aluno no centro do ato educativo, assumindo papel de protagonista de seu processo de aprendizagem, promovendo a construção colaborativa e significativa do saber (BACICH; MORAN, 2018; MACHADO, 2019). Este capítulo busca mapear o universo das metodologias ativas, detalhando suas estratégias, potencialidades pedagógicas e o impacto no desenvolvimento integral dos estudantes.

Os princípios que norteiam as metodologias ativas enfatizam a **aprendizagem centrada no aluno**, explorando e construindo o conhecimento ativamente, enquanto o professor assume o papel de mediador, orientador e facilitador (BACICH; MORAN, 2018). A **autonomia** do aluno é desenvolvida à medida que ele assume o controle de sua própria aprendizagem, tomando decisões e avaliando resultados com o apoio de materiais e do docente. As metodologias ativas também promovem a **problematização da realidade e a reflexão**, buscando conectar teoria e prática ao contextualizar o aprendizado com situações reais e relevantes, o que estimula a postura crítica e reflexiva do estudante (MACHADO, 2019; BACICH; MORAN, 2018). Adicionalmente, além do aprimoramento cognitivo, essas abordagens visam o **desenvolvimento de habilidades socioemocionais**, como comunicação, colaboração, criatividade, pensamento crítico, responsabilidade, independência e proatividade.

¹ Doutoranda em Educação (UNESP). CV: <http://lattes.cnpq.br/2389094337536040>

DESENVOLVIMENTO

As metodologias ativas são aplicáveis a todas as áreas do conhecimento e níveis de escolaridade porque promovem o engajamento e a autonomia dos estudantes, independentemente do conteúdo específico (BACICH; MORAN, 2018). Embora tenham crescido as pesquisas na área da saúde nos últimos anos, seus referenciais teóricos são amplos, incluindo pensadores como Freire, Dewey, Piaget e Ausubel (SILVA, 2020).

Conforme Berbel (2012), o uso dessas metodologias tem o potencial de levar os alunos a aprendizagens significativas que culminam na autonomia. Sua reflexão busca identificar pontos de convergência entre a literatura sobre autonomia e o potencial pedagógico das metodologias ativas, visando aprimorar a qualidade do ensino. A autora ressalta que as metodologias ativas incentivam a problematização e a resolução de problemas, gerando envolvimento e engajamento ativo do aluno. Destaca, em particular, a Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz, modelo que, segundo Berbel (2012), possui grande potencial para desenvolver a autonomia por meio de cinco etapas: observação da realidade e definição do problema, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade. Nessa metodologia, as hipóteses são construídas após estudo aprofundado do problema, e as decisões tomadas são aplicadas na realidade.

LIMA (2017) propõe a espiral construtivista como uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem que parte da teoria sociointeracionista da educação. Segundo ela, essa metodologia envolve momentos organizados em movimentos que promovem a identificação de problemas, a formulação de explicações, a elaboração de questões, a construção de novos significados e a avaliação dos processos e produtos. Lima destaca a importância da contextualização, da problematização e da postura crítica e reflexiva do aluno para a efetivação da aprendizagem ativa, associando essas práticas a metodologias como a aprendizagem baseada em problemas e a problematização.

Ausubel (2003), referência clássica da aprendizagem significativa, relata que o aprendizado ocorre quando o novo conteúdo se relaciona de forma substancial com o que o aluno já sabe. Sua teoria da aprendizagem significativa é base conceitual e suporte teórico para as metodologias ativas, pois enfatiza o papel ativo do aluno na construção do conhecimento, a importância do conhecimento prévio e da organização dos conteúdos para que a aprendizagem ocorra de forma eficiente e duradoura (AUSUBEL, 2003).

As metodologias ativas oferecem diversas técnicas adaptáveis a diferentes contextos e disciplinas, promovendo o protagonismo estudantil na construção do conhecimento. Entre as mais utilizadas estão a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), que estimula a resolução colaborativa de questões; a Aprendizagem Baseada em Projetos, voltada para a criação de soluções interdisciplinares; e a Sala de Aula Invertida, que prioriza o estudo prévio para debates e práticas em sala. O Aprendizado Baseado em Times (TBL) fomenta o trabalho em grupo, enquanto a Gamificação incorpora elementos lúdicos para aumentar o engajamento e a autonomia. O Design Thinking envolve os alunos na criação e prototipagem de soluções reais, e a Aprendizagem por Pares promove colaboração e troca de saberes. Essas metodologias fortalecem habilidades cognitivas, sociais e emocionais, tornando o aprendizado mais significativo, dinâmico e contextualizado para preparar os estudantes para desafios atuais. Essas metodologias, ao focar na atividade do estudante e na conexão com problemas reais, são caminhos para uma aprendizagem mais profunda, desenvolvendo competências socioemocionais e novas práticas que preparam os alunos para a vida acadêmica, profissional e social (BACICH; MORAN, 2018).

As metodologias ativas fundamentam-se em teorias educacionais que valorizam o papel ativo do estudante na construção do conhecimento. Paulo Freire destaca a educação como prática da liberdade, reforçando o protagonismo e a problematização da realidade (NETO et al., 2021; BACICH, 2022). John Dewey enfatiza a aprendizagem experiencial e a integração entre teoria e prática, base para abordagens como a aprendizagem baseada em problemas (SIMON et al., 2014). Jean Piaget contribui com sua teoria do desenvolvimento cognitivo, que valoriza a interação do sujeito com o meio, enquanto Lev Vygotsky destaca a mediação social e a zona de desenvolvimento proximal, sustentando a colaboração e o papel do professor como mediador (BACICH, 2022; NASCIMENTO; PAIM, 2022). Influências do behaviorismo e do cognitivismo estruturam práticas de construção gradual do saber, mas o foco permanece no protagonismo crítico e reflexivo do aluno (NETO et al., 2021). Essas teorias consolidam as metodologias ativas como estratégias que promovem autonomia, colaboração e aprendizagem significativa.

Dessa forma, esses referenciais articulam o conceito das metodologias ativas enquanto estratégias que promovem uma educação dinâmica,

autônoma e contextualizada, capaz de desenvolver competências cognitivas, sociais e emocionais essenciais para os desafios contemporâneos. Eles oferecem o suporte teórico para que o professor atue como mediador, e o aluno, como protagonista do processo educativo, construindo conhecimento de forma crítica e significativa.

Ferramentas para a transformação educacional envolvem fazer adaptações tanto em cursos digitais quanto presenciais e misturar métodos que engajem todos os níveis na cadeia do conhecimento. Essas mudanças enfatizam a interdisciplinaridade, cooperação e resolução de problemas. A implementação de metodologias ativas visa proporcionar uma educação abrangente que vai além do conteúdo e cobre todas as dimensões essenciais do desenvolvimento do caráter político do estudante.

Na dimensão cognitiva, essas metodologias favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da capacidade de resolução de problemas. Do ponto de vista social, promovem o trabalho em equipe, a comunicação e a colaboração entre os estudantes. Além disso, estimulam a dimensão emocional, incentivando a inteligência emocional, a autonomia e a autoregulação. No aspecto ético, reforçam valores como responsabilidade, empatia e respeito à diversidade. Por fim, contemplam a dimensão digital ao integrar o letramento digital e o uso consciente das tecnologias no processo educativo (VENÂNCIO; MAIA; MAIA, 2023).

Essas metodologias, ao colocarem o aluno como protagonista ativo, deslocam o foco da simples transmissão de conhecimento para um processo de aprendizagem participativo e reflexivo, onde o estudante constrói seu saber através da investigação, resolução de problemas e aplicação prática dos conteúdos em situações reais. Além disso, o uso das tecnologias de informação e comunicação nas metodologias ativas potencializa esse processo, tornando-o mais inovador e motivador, essencial para o contexto educacional contemporâneo que exige o desenvolvimento de competências digitais e o acesso facilitado às ferramentas tecnológicas (BACICH; MORAN, 2018).

Ao assumir o papel de facilitador, o professor guia o aluno em sua jornada de descoberta, tornando o ensino mais dinâmico e eficaz (SIMON et al., 2014). Assim, as metodologias ativas representam uma importante transformação educacional, alinhada à formação de cidadãos preparados para atuar com autonomia, responsabilidade e espírito crítico no século XXI.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) parte da apresentação de um problema sem resposta única, incentivando os alunos a investigar, analisar, propor alternativas e justificar suas escolhas, com o professor atuando como facilitador nesta jornada investigativa (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014).

Na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) os alunos são mobilizados a investigar questões autênticas e desenvolver soluções inovadoras para problemas complexos e multidisciplinares. Nesse método, o protagonismo do estudante se manifesta na pesquisa, coleta de dados, elaboração de hipóteses, criação de produtos ou protótipos e compartilhamento dos resultados, integrando habilidades técnicas e socioemocionais e tornando o aprendizado mais significativo e eficiente (SANTOS et al., 2024; SILVA et al., 2024; NASCIMENTO et al., 2024).

Outra metodologia amplamente adotada é a Sala de Aula Invertida, que propõe aos alunos o contato prévio com o conteúdo fora do ambiente escolar, utilizando o tempo em sala para discussões, esclarecimento de dúvidas e atividades práticas. Esta abordagem favorece maior interação, respeito ao ritmo individual de aprendizagem e autonomia, com o professor atuando como mediador para incentivar debates e a construção coletiva do saber (TERRE DE MEIRA; DA SILVA, 2025).

A gamificação no ensino utiliza elementos típicos de jogos, como desafios, pontuação, rankings, badges e narrativas, para engajar e motivar os estudantes, tornando a aprendizagem mais dinâmica (SILVA; SALES; CASTRO, 2019; OLIVEIRA et al., 2025). Essa abordagem potencializa a memória, a autonomia, a tomada de decisões e a colaboração, promovendo também feedback imediato que fortalece a aprendizagem adaptativa. Além disso, a gamificação desenvolve habilidades socioemocionais e digitais, como trabalho em equipe, comunicação, empatia e resolução coletiva de problemas, fortalecendo o respeito à diversidade e a construção de comunidades colaborativas (VENÂNCIO; MAIA; MAIA, 2023; SILVA et al., 2024).

O Design Thinking, ao ser aplicado na educação, estimula a solução criativa de problemas com base nas reais necessidades dos estudantes, promovendo um processo que envolve as etapas de imersão, ideação, prototipagem e testes. Essa metodologia favorece a empatia, a colaboração e o pensamento crítico e reflexivo, tornando alunos e professores coautores das experiências

de ensino-aprendizagem (SILVA et al., 2016). Entre as vantagens específicas do Design Thinking na aprendizagem, destaca-se o estímulo à criatividade e inovação, pois incentiva os estudantes a pensar de forma original para solucionar problemas reais, rompendo com métodos tradicionais de ensino. Outro ponto fundamental é o desenvolvimento da empatia, uma vez que essa abordagem enfatiza a compreensão profunda das necessidades e perspectivas dos envolvidos, fortalecendo a colaboração e o respeito mútuo. Também favorece a integração interdisciplinar, ao incentivar projetos que transitam por diferentes áreas do conhecimento, proporcionando uma aprendizagem mais integrada e aplicada (GALVÃO; SCHNEIDER, 2023).

A Aprendizagem por Pares valoriza a troca de conhecimentos entre estudantes de mesmo nível, estimulando a escuta ativa, a cooperação, a autonomia e a construção coletiva do saber. As interações nesse modelo são mediadas por empoderamento, segurança e participação igualitária entre todos os envolvidos (FERREIRA et al., 2024; MARQUESI; AGUIAR, 2021; LIMA, 2024).

O movimento de Estudo de Caso consiste em estudantes que estudam, discutem e oferecem soluções para situações de cenários reais ou imaginários que são continuações dos trabalhos e estilos de vida das pessoas. Ele enfatiza o pensamento analítico, a colaboração e a capacidade de tomar decisões diante de situações complexas (SPRICIGO, 2014).

A rotação de estações ocorre quando os alunos se movem entre diferentes estações de trabalho, cada uma correspondendo a uma atividade, habilidade ou recurso diferente. Isso incentiva a aprendizagem pessoal e as aplicações tecnológicas, juntamente com a colaboração em pequenos grupos de estudantes, agitando dinâmicas enquanto os mantém constantemente engajados. (FERREIRA et al., 2024).

As metodologias ativas transformam profundamente o papel do professor na educação contemporânea, deslocando-o do modelo tradicional de transmissor de conteúdos para um papel multifacetado de mediador, facilitador e designer de experiências de aprendizagem. Essa nova configuração exige que o professor reconfigure suas práticas pedagógicas para promover um ambiente centrado no aluno, estimulando sua autonomia, protagonismo e engajamento no processo educativo (SANTOS et al., 2024; OLIVEIRA; NÓBREGA; CAVALCANTE, 2023; MIGUEL, 2023). O desenvolvimento das competências digitais e socioemocionais é

imprescindível para que os docentes possam criar experiências adaptadas às exigências do século XXI, para alunos de todas as áreas e contextos.

Nesse contexto, o professor atua como orientador da aprendizagem, criando desafios, situações-problema e atividades que permitem aos estudantes construir o conhecimento por meio da investigação, colaboração e reflexão crítica. Ele deixa de ser a fonte única do saber para se tornar um parceiro que estimula o pensar autônomo, a criatividade e a resolução de problemas reais, promovendo a aprendizagem significativa e contextualizada (MIGUEL, 2023).

Além disso, as metodologias ativas demandam do docente o desenvolvimento de novas competências, especialmente relacionadas às dimensões socioemocionais e digitais, pois ele deve gerenciar dinâmicas de grupo, mediar conflitos, incentivar a colaboração e integrar tecnologias que potencializem o ensino (SANTOS et al., 2024). O professor também tem o papel fundamental de construir ambientes de aprendizagem inclusivos e flexíveis, que valorizem a diversidade de estilos, ritmos e interesses dos alunos, contribuindo para a formação integral e cidadã (MORAN, 2015; OLIVIERI; ZAMPIN, 2024).

A mudança de mentalidade que acompanha essa transformação inclui um compromisso com a formação contínua e a inovação pedagógica, pois o professor precisa estar preparado para lidar com desafios na implementação das metodologias ativas e para adaptar suas estratégias ao contexto específico da turma e às demandas do século XXI (SANTOS et al., 2024; OLIVIERI; ZAMPIN, 2024).

As metodologias ativas evoluíram para um padrão de aprendizagem focado nos próprios usuários do conhecimento, ensinando os alunos a pensar criticamente e a tomar decisões em um contexto assistido ou não, que não muda dependendo do ambiente. Todos os alunos estão envolvidos em situações de resolução de problemas e desafios reais no processo de aprendizagem, o que promove a colaboração e o respeito pela diversidade de ideias, culturas e formas de aprender dos indivíduos. Esses ambientes valorizam o protagonismo dos alunos e a construção plural do conhecimento, além de incluir recursos digitais adaptáveis que promovem equidade e acessibilidade. Isso significa que contextos de aprendizagem inclusivos envolverão os participantes, em vez de apenas excluí-los (FERREIRA et al., 2024; MARQUESI; AGUIAR, 2021; LIMA, 2024; VENÂNCIO; MAIA; MAIA, 2023).

Ao integrar componentes tecnológicos e instrucionais flexíveis, esses tipos de ambientes de aprendizagem garantem que nenhum aluno fique sem acesso a uma educação de qualidade. Os ambientes são participativos e acolhedores, possibilitando que alunos de qualquer origem ou com deficiências físicas possam usufruir das vantagens educacionais em seu espaço de aprendizagem compartilhado (FERREIRA et al., 2024; VENÂNCIO; MAIA; MAIA, 2023).

De acordo com seu contexto social, esses ambientes promovem padrões de ensino personalizados para que os alunos sejam valorizados por sua diversidade e apoiados na exploração de seus talentos: eles podem ser criadores de conhecimento, bem como receptores (LIMA, 2024; SANTOS; VIANA; MOURA, 2024). Além disso, a diversidade e a cooperação cultivadas em ambientes de aprendizagem inclusivos promovem mais oportunidades de interação social e aprendizado mútuo entre os pares. Esse ambiente de diversidade em solidariedade não apenas fomenta habilidades sociais e emocionais, mas também valoriza diferentes formas de pensar e aprender (LIMA, 2024; SANTOS; VIANA; MOURA, 2024).

Outro fator essencial é o professor: professores que mediam e facilitam essa diversidade terão habilidade para reconhecer as necessidades individuais, de modo a promover a inclusão e estimular o protagonismo. A colaboração entre professores, alunos e famílias é tão importante quanto aquela entre pessoas que vivem juntas em uma sociedade de ajuda mútua (LIMA, 2024; RIBEIRO; LEONIR, 2024).

Assim, a combinação de metodologias ativas com ambientes inclusivos resulta em uma forma mais democrática de ensino, que é sentida tanto por alunos quanto por professores. (SANTOS; VIANA; MOURA, 2024). Ao garantir acessibilidade física, emocional e pedagógica, ambientes inclusivos facilitam a presença plena dos alunos, bem como a sua participação real em atividades colaborativas, planejamento e comunicação dentro da turma, aspectos fundamentais nas metodologias ativas. Essa presença e participação consistem em elos progressivos que fortalecem o protagonismo e o desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, a diversidade e a cooperação promovidas nos ambientes inclusivos ampliam as oportunidades de interação social e aprendizagem entre pares, fortalecendo habilidades sociais e emocionais e valorizando diferentes formas de pensar e aprender (LIMA, 2024; SANTOS; VIANA; MOURA, 2024).

Outro fator essencial é a atuação do professor, que deve estar preparado para mediar e facilitar essa diversidade, adotando práticas sensíveis às necessidades individuais, capazes de promover a inclusão e estimular o protagonismo. (LIMA, 2024; RIBEIRO; LEONIR, 2024). Assim, a combinação de metodologias ativas com ambientes inclusivos resulta em processos educacionais mais democráticos, engajadores e eficazes, onde os alunos se sentem motivados a assumir papéis ativos, desenvolvendo competências cognitivas, sociais, emocionais e digitais essenciais para a vida acadêmica e social (SANTOS; VIANA; MOURA, 2024).

As metodologias ativas promovem o desenvolvimento de competências para a formação integral dos estudantes, incluindo o pensamento crítico e reflexivo, a criatividade e a inovação, a comunicação assertiva e colaborativa, o trabalho em equipe e a resolução de conflitos, além da inteligência emocional e adaptabilidade. Também favorecem a tomada de decisão fundamentada e o letramento digital, estimulando o uso responsável da tecnologia (MACHADO, 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias ativas representam um potente instrumento para a renovação pedagógica e o desenvolvimento integral dos alunos. Ao promover autonomia, protagonismo, colaboração, pensamento crítico, criatividade, comunicação e habilidades socioemocionais, tais abordagens contribuem para uma educação de qualidade, inclusiva e voltada para os desafios contemporâneos. A atuação consciente do professor e a criação de ambientes educativos inovadores são indispensáveis para que o potencial dessas estratégias se concretize plenamente.

A efetividade das metodologias ativas transcende a mera transmissão de conteúdo, focando na construção ativa do conhecimento e na aplicação prática em situações do mundo real. Essa abordagem fomenta o engajamento estudantil, transformando o aluno em um agente ativo de sua própria aprendizagem, capaz de investigar, analisar, propor soluções e refletir sobre seus processos e resultados. A diversidade de técnicas, como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e a gamificação, permite que o ensino seja adaptado às necessidades e estilos de aprendizagem individuais.

Além disso, a implementação dessas metodologias estimula a formação de um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo, onde a troca

de experiências e o trabalho em equipe são valorizados. A colaboração não se limita à sala de aula, estendendo-se para a compreensão de diferentes perspectivas e o desenvolvimento de empatia, aspectos cruciais para a convivência em uma sociedade plural. O professor, nesse cenário, atua como um facilitador e mentor, orientando a jornada do conhecimento.

As metodologias ativas não são apenas um conjunto de técnicas didáticas; elas representam uma filosofia educacional que visa preparar os estudantes para um futuro incerto e em constante mudança. Ao capacitar os alunos com habilidades cognitivas e socioemocionais robustas, o sistema educacional se torna mais inclusivo e capaz de formar cidadãos críticos, criativos e aptos a enfrentar os complexos desafios da contemporaneidade, tanto no âmbito pessoal quanto profissional e social. O sucesso dessa transição para um modelo mais ativo de ensino depende do contínuo investimento na formação docente, na adaptação da infraestrutura educacional e na consolidação de uma cultura escolar que valorize a inovação e o protagonismo do aluno.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: interesse pelo ensino e pela aprendizagem significativa*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2003.
- BACICH, Lilian. Metodologias ativas: autores de referência (Parte 1). 2022. Disponível em: <https://is.gd/od7YaH>. Acesso em: 22 jul. 2025.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018. ePUB. Disponível em: <https://is.gd/IGNB6R>. Acesso em: 22 jul. 2025.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://is.gd/pFz9pG>. Acesso em: 22 jul. 2025.
- BOROCHOVICIUS, Eli; TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. Aprendizagem baseada em problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 263–294, abr./jun. 2014. DOI: 10.1590/S0104-40362014000200002. Disponível em: <https://is.gd/98ELQ2>. Acesso em: 22 jul. 2025.
- FERREIRA, P. A.; TESCH, A. da C.; SILVA, D. da; LÔBO, Ítalo M.; ZATTI, M. C. K. A INSTRUÇÃO ENTRE PARES COMO ALTERNATIVA AO ENSINO TRADICIONAL. *Revista Ilustração, [S. l.]*, v. 5, n. 5, p. 61–67, 2024. DOI: 10.46550/ilustracao.v5i5.330. Disponível em: <https://is.gd/mXeaVJ>. Acesso em: 22 jul. 2025.
- GALVÃO, N. M. dos S.; SCHNEIDER, H. N. Design Thinking na educação: Um estudo bibliométrico em pesquisas internacionais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 18, n. 00, e023107, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v18i00.17667>

LIMA, Rafael Santos et al. A importância das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem em alunos com deficiência. *Revista Foco*, v. 17, n. 7, p. 1-15, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n7-136. Disponível em: <https://is.gd/MyUnV2>. Acesso em: 22 jul. 2025.

LIMA, Valéria Vernaschi. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 21, n. 61, p. 421-434, 2017. Disponível em: <https://is.gd/nTPMzC>. Acesso em: 22 jul. 2025.

MACHADO, A. A. Metodologias ativas e aprendizagem no ensino superior. *Revista Linhas*, v. 21, n. 2, p. 45-60, 2019. Disponível em: <https://is.gd/KLP1bL>. Acesso em: 22 jul. 2025.

MACHADO, Ângela S. M. Avaliação formativa no contexto das metodologias ativas. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, [S. l.], v. 17, n. 1, p. e7419, 2025. DOI: 10.55905/cuadv17n1-170. Disponível em: <https://is.gd/VWauz9>. Acesso em: 22 jul. 2025.

MARQUESI, Sueli Cristina; AGUIAR, Andréa Pisan Soares. A revisão de texto por pares como metodologia ativa para o aprimoramento da escrita acadêmica. *Linha D'Água*, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 137-158, 2021. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v34i1p137-158. Disponível em: <https://is.gd/6sFxLG>. Acesso em: 22 jul. 2025.

MIGUEL, Priscila Caroline. As Metodologias Ativas no Ensino Superior e o Papel do Professor: desafios e possibilidades no ensino presencial. In: BATAGLIA, Thaísa Angélica Déo da Silva; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael (org.). Estudos sobre a formação ética na educação básica e no ensino superior. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 151-176. DOI: /doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-397-7.p151-176. Disponível em: <https://is.gd/sGQQeC>. Acesso em: 22 jul. 2025.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. São Paulo: ECA/USP, 2015. 72 p. Disponível em: <https://is.gd/IvKO9P>. Acesso em: 22 jul. 2025.

NASCIMENTO, Isidro José Bezerra Maciel Fortaleza et al. Gamificação na educação: perspectivas para experiências de aprendizagens interativas. *Lumen et Virtus*, [s.l.], v. 15, n. 41, p. 5188-5196, out. 2024. DOI: 10.56238/levv15n41-023. Disponível em: <https://is.gd/pwWs5w>. Acesso em: 22 jul. 2025.

NASCIMENTO, T. J.; PAIM, M. M. W. Aproximações entre as metodologias ativas e as teorias da aprendizagem. *Pesquisa e Debate em Educação*, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 1-16, e34655, 2022. DOI: 10.34019/2237-9444.2022.v12.34655. Disponível em: <https://is.gd/TDxl3J>. Acesso em: 22 jul. 2025.

NETO, Rosalvo Carvalho; VICTOR, Valcí Ferreira; CAVALCANTE, Rivadavia Porto; CASTILHO, Weimar Silva; SENNA, Mary Lucia Gomes Silveira. Metodologias ativas: teorias da aprendizagem. *Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 10, n. 9, p. [141-153], 2021. Disponível em: <https://is.gd/EilmGm>. Acesso em: 20 jul. 2025.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval de; NÓBREGA, Luciano; CAVALCANTE, Marcele Alves dos Santos. O uso das metodologias ativas de aprendizagem na formação do professor: das universidades para a prática nas escolas. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 8, 7 mar. 2023. Fundação CECIERJ. Disponível em: <https://is.gd/gu9Lrc>. Acesso em: 22 jul. 2025.

OLIVEIRA, SIMONE LUZIA DUMA DE et al INSTRUMENTOS AVALIATIVOS EM METODOLOGIAS ATIVAS: REVISÃO SISTEMÁTICA. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 36, e11269, 2025. Disponível em <https://is.gd/hNcgWT>. Acessos em: 22 jul. 2025.

OLIVIERI, Carlos Eduardo; ZAMPIN, Ivan Carlos. A importância das aplicações das metodologias ativas em sala de aula. **Revista Educação em Foco**, Edição nº 16, 2024. Disponível em: <https://is.gd/MPh6oW>. Acesso em: 22 jul. 2025.

RIBEIRO, Ana Cecília Fádú Sáber e Silva; LEONIR, Aparecida. Iniciativas formativas para uma prática docente inclusiva em metodologias ativas. *Revista Conexão ComCiência*, v. 3, n. 4, e10529, 2024. Disponível em: <https://is.gd/m0A9bq>. Acesso em: 22 jul. 2025.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; GOM, Marcelo D'ávila Teixeira; SOUZA, Ana Paula de; CLEMENTE, Gerusa Oliveira Romualdo; VIEIRA, Higor do Nascimento; LIMA, Nayanne da Silva. O PAPEL DO PROFESSOR NAS METODOLOGIAS ATIVAS: DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 12, p. 1874–1888, 2024. Disponível em: <https://is.gd/s1LzX2>. Acesso em: 22 jul. 2025.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; VIANA, Silvanete Cristo; MOURA, Cleberson Cordeiro de. METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TRANSFORMADORA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], p. 09–288, 2024. Disponível em: <https://is.gd/PgDbET>. Acesso em: 22 jul. 2025.

SILVA, Carina Luana da; SANTOS, Claudia da Silva Maniçoba dos; SILVA, Lígia Maria Oliveira da; SOUSA, Luana Holanda de; GURGEL, Maria Rivanilda de Freitas; GURGEL, Rutembergue Freitas; CASTRO, Ruth Célia Freitas Gurgel de; FREIRE, Tília Galgane de Oliveira. *Gamificação na educação: benefícios, desafios e inovações tecnológicas*. Ciências Humanas, Educação, Palmas, v. 28, n. 139, p. 84–?*, out. 2024. DOI: 10.69849/revistaft/ra10202410152352

SILVA, J. A. M. Referenciais teóricos das metodologias ativas. Educação em Revista, v. 35, 2020. Disponível em: <https://is.gd/caPDON>. Acesso em: 22 jul. 2025.

SILVA, João Batista da; SALES, Gilvandenys Leite; CASTRO, Juscileide Braga de. Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, Fortaleza, v. 41, n. 4, e20180309, 2019. DOI: 10.1590/1806-9126-RBEF-2018-0309. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2018-0309>. Acesso em: 22 jul. 2025.

SIMON, Eduardo; JEZINE, Edineide; VASCONCELOS, Eymard Mourão; RIBEIRO, Katia Suely Queiroz Silva. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e educação popular: encontros e desencontros no contexto da formação dos profissionais de saúde. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 18, supl. 2, p. 357-370, jan. 2014. Disponível em: <https://is.gd/H6avbI>. Acesso em: 22 jul. 2025.

SPRICIGO, Cinthia Bittencourt. Estudo de caso como abordagem de ensino. [S.l.], 2014. Disponível em: <<https://is.gd/oSOPtB>>. Acesso em: 22 jul. 2025.

TERRE DE MEIRA, T.; DA SILVA, M. Z. Jogos e gamificação na educação inclusiva: ensinando competências socioemocionais com jogos. **Revista Teias de Conhecimento**, [S. l.], v. 1, n. 5, 2025. DOI: 10.5212/RevTeiasConhecimento.2025.24266. Disponível em: <https://is.gd/iICyZH>. Acesso em: 22 jul. 2025.

VENÂNCIO, Ludmila Salomão; MAIA, Tatiane Letícia; MAIA, Viviane Milena. A gamificação como recurso metodológico no processo de ensino-aprendizagem: contribuições nos anos iniciais do ensino fundamental. *Arquivo Brasileiro de Educação*, Belo Horizonte, v. 11, n. 20, 2023. Disponível em: <https://is.gd/aO25ZG>. Acesso em: 21 jul. 2025.

AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTADO DA ARTE

Albert Pereira Melo De Souza¹

Pollyanna Karen De Sousa As²

Jamille dos Santos Silva de Lima³

Luís André Jacinto⁴

Terezinha de Jesus Rosa Lopes⁵

Romário Matias Alves⁶

Juliano dos Santos Trindade⁷

INTRODUÇÃO

A avaliação escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da educação inclusiva configura-se como um dos grandes desafios contemporâneos das práticas pedagógicas. A crescente presença desses estudantes nas classes comuns da educação básica, assegurada por legislações nacionais e internacionais de inclusão, coloca em evidência a necessidade de instrumentos avaliativos que ultrapassem a lógica classificatória e padronizada, de modo a contemplar a singularidade das aprendizagens e a diversidade das formas de expressão. Nesse cenário, a presente pesquisa delimita como tema central a análise das produções acadêmicas que discutem e propõem instrumentos de avaliação aplicáveis a alunos com TEA em contextos escolares inclusivos.

O problema de pesquisa que se coloca é: de que modo os instrumentos de avaliação escolar têm sido concebidos, discutidos e aplicados no âmbito da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista? A questão remete à lacuna identificada nas práticas escolares, frequentemente baseadas em recursos clínicos ou em métricas genéricas de desempenho, que não captam a complexidade das experiências de aprendizagem desses estudantes.

¹ Mestrando em Educação (UESPI). CV: <http://lattes.cnpq.br/3995376383004981>

² Mestranda em Educação Física Escolar (UESPI). CV: <http://lattes.cnpq.br/7570943679015223>

³ Especialização em Neuroaprendizagem (ISEPRO). CV: <http://lattes.cnpq.br/2931565943588930>

⁴ Especialização em Direito Civil e Processual Civil (Faveni). CV: <https://is.gd/myfDGD>

⁵ Pós-graduada em Psicopedagogia e Estudante de Gestão Pública (UFMT).

⁶ Licenciatura Plena em Educação Física (UECE). CV: <http://lattes.cnpq.br/0419054831985924>

⁷ Mestre em Psicologia (UFSJ). CV: <http://lattes.cnpq.br/9488153791631094>

O objetivo geral consiste em analisar criticamente a produção científica acerca dos instrumentos de avaliação destinados a alunos com TEA, identificando suas potencialidades, limites e contribuições para a prática pedagógica inclusiva. Como objetivos específicos, estabelecem-se: a) mapear, nas bases de dados nacionais e internacionais, os estudos que tratam da avaliação escolar de alunos com TEA; b) identificar os instrumentos descritos ou propostos para esse fim, distinguindo aqueles de caráter clínico dos de caráter pedagógico; c) examinar a forma como esses instrumentos são aplicados em diferentes contextos escolares; e d) discutir as implicações pedagógicas, políticas e institucionais do uso desses instrumentos para a efetivação da inclusão escolar.

A justificativa para o desenvolvimento deste estudo assenta-se na relevância social e acadêmica do tema. Socialmente, porque a inclusão escolar de alunos com TEA é um direito assegurado pela legislação, mas que encontra barreiras práticas na ausência de instrumentos avaliativos adequados, capazes de subsidiar o planejamento pedagógico e a acessibilidade curricular. Academicamente, porque a sistematização e análise crítica da produção científica oferecem subsídios para a consolidação de referenciais teórico-metodológicos que orientem a formação docente e a formulação de políticas públicas voltadas à avaliação inclusiva.

METODOLOGIA

O processo de seleção dos trabalhos desenvolveu-se em etapas sucessivas de busca, triagem e elegibilidade, em consonância com os parâmetros metodológicos de revisões de literatura sistematizadas. Inicialmente, procedeu-se à identificação de estudos em cinco bases de dados de ampla relevância acadêmica — SciELO, Portal de Periódicos CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Educ@ e Google Acadêmico — as quais, em conjunto, retornaram um total de 16.404 registros. Na etapa preliminar, foram removidos dez registros duplicados, de modo que 16.394 estudos seguiram para a fase de triagem por títulos e resumos.

Na base SciELO, a busca com os descritores “autismo” e “avaliação escolar” resultou em quatro artigos. Apesar de a temática corresponder parcialmente ao objeto de estudo, verificou-se que nenhum deles tratava de instrumentos avaliativos no contexto educacional, razão pela qual foram

excluídos. No Portal de Periódicos CAPES, foram localizados dezessete artigos, dos quais apenas um — Pereira e Nunes (2018) — apresentou aderência direta ao escopo da pesquisa, uma vez que discutia a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento avaliativo aplicável a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

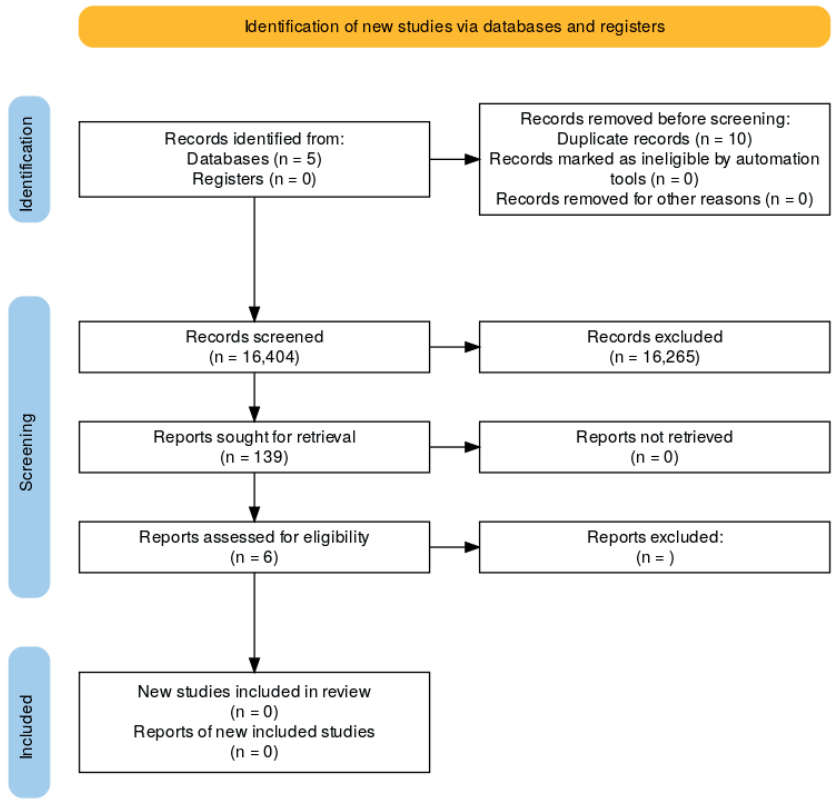
A busca na BDTD evidenciou a amplitude da produção nacional no campo, com 1.267 publicações indexadas pelo termo “autismo”, das quais 116 continham concomitantemente a expressão “avaliação escolar”. Após a aplicação de filtros mais específicos e a leitura exploratória dos resumos, dez dissertações e teses foram selecionadas para análise aprofundada. Dentre estas, duas mostraram-se efetivamente pertinentes ao tema central: Ferreira (2015), que explorou aspectos da avaliação escolar de alunos com TEA, e Ferreira (2018), cuja contribuição foi mais decisiva ao propor o Plano de Avaliação para Alunos com Autismo (PAAA), instrumento sistemático e voltado à prática pedagógica.

Na base Educ@, foram identificados 117 artigos relacionados ao termo “autismo”. Contudo, verificou-se a ausência de publicações que articulassem diretamente a temática do autismo à avaliação escolar, de modo que nenhum estudo foi incluído a partir dessa fonte. Já o Google Acadêmico, dada sua abrangência, apresentou 16.100 produções publicadas entre 2000 e 2022, a partir da combinação “autismo e avaliação”. A aplicação de filtros de relevância e temporalidade possibilitou a identificação de 21 instrumentos, cuja análise revelou, em sua maioria, a predominância de caráter clínico, voltados ao diagnóstico e acompanhamento terapêutico, e não à prática pedagógica. Desse conjunto, apenas seis artigos atenderam ao critério de elegibilidade por apresentarem reflexões ou propostas concretas de avaliação escolar de estudantes com TEA.

Ao término das etapas de busca e triagem, 139 publicações foram selecionadas para leitura completa. A leitura integral e análise de conteúdo permitiram verificar a aderência dos estudos ao problema de pesquisa, resultando na exclusão da maioria por não atenderem aos critérios de elegibilidade definidos. Assim, apenas seis trabalhos compuseram o conjunto final da revisão, constituindo a base empírica para a discussão sobre a produção acadêmica em torno da avaliação escolar de alunos com

autismo e os instrumentos utilizados nesse processo. O fluxograma da pesquisa é representado abaixo:

Figura 01- Fluxograma de Pesquisa



Fonte: elaborado pelos autores (2025).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A investigação empreendida por Ferreira (2015) traz à tona um panorama que transcende a simples descrição de práticas avaliativas, ao problematizar as condições de possibilidade de uma avaliação escolar que se pretenda inclusiva quando se trata de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O corpus empírico, constituído por entrevistas com professoras e mães, evidencia que a avaliação não pode ser com-

preendida unicamente como um mecanismo de aferição de conteúdos disciplinares, mas como um processo formativo que se abre à complexidade das experiências de aprendizagem desses sujeitos. Nesse sentido, os discursos docentes indicam a valorização de instrumentos diversificados, tais como observações contínuas, registros descritivos, atividades adaptadas e acompanhamento individualizado, com o intuito de captar não apenas desempenhos cognitivos, mas também avanços no domínio da linguagem, no comportamento e na interação social, dimensões estas que se configuram como os principais eixos de dificuldade na trajetória escolar do estudante autista (Ferreira, 2015).

No interior dessa dinâmica, a dissertação demonstra que os instrumentos avaliativos adquirem uma função eminentemente reguladora e mediadora, distanciando-se da lógica tradicional de provas padronizadas e classificatórias. Ferreira (2015) enfatiza que a avaliação, ao se apoiar em estratégias múltiplas, assume o papel de espelho da singularidade do aluno, permitindo que este expresse sua aprendizagem em formas que ultrapassam a mera resposta conteudística. O resultado é uma concepção avaliativa que se aproxima da proposta defendida por autores como Hoffmann (2005), para quem avaliar significa acolher a diferença e reorganizar continuamente a ação pedagógica, de modo a respeitar as trajetórias individuais. A ênfase no caráter processual da avaliação, nesse contexto, representa uma ruptura com a tradição meritocrática e excludente, historicamente associada à reprovação e à homogeneização dos sujeitos em parâmetros normativos fixos.

A despeito das orientações presentes em documentos oficiais, como a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a pesquisa de campo revelou que os professores da escola investigada não tiveram acesso a capacitações formais sobre o tema, limitando-se a aprendizagens pontuais mediadas pela sala de recursos multifuncionais. Ferreira (2015) conclui que a carência de subsídios teóricos e metodológicos se reflete na improvisação das práticas avaliativas, que, embora bem-intencionadas, carecem de sistematização e respaldo institucional. Nesse cenário, a multiplicidade de instrumentos utilizados, em vez de configurar uma prática consolidada, emerge como resposta contingencial às lacunas deixadas pelas políticas formativas.

Entre os achados mais contundentes, é aquele do estudo de Ferreira (2018) sobressai a constatação de um vazio instrumental na escola inclusiva: faltavam ao professor do AEE parâmetros pedagógicos específicos para avaliar alunos com TEA e, por consequência, orientar intervenções ancoradas em evidências educacionais — não apenas clínicas. A dissertação enfrenta essa lacuna ao construir o Plano de Avaliação para Alunos com Autismo (PAAA) como um instrumento formativo, concebido para capturar dimensões que a prática cotidiana tende a invisibilizar (p. ex., processamento sensorial, atenção, memória, raciocínio lógico-matemático, linguagem, aspectos motores e pessoais/sociais), e não meros rótulos comportamentais ou descrições genéricas de desempenho. O resultado, do ponto de vista de desenho de instrumento, é uma matriz de áreas-itens-subitens que desloca o foco da “acuidade” dos sentidos para a dinâmica de integração sensorial; da “memorização” descontextualizada para as ilhas de habilidade e seus efeitos na aprendizagem; e da “linguagem” como déficit global para a sociocomunicação situada em contextos reais de sala regular, AEE e demais espaços da escola. Trata-se, portanto, de um produto avaliativo com vocação essencialmente pedagógica, pensado para subsidiar planejamento, flexibilizações e acessibilidade curricular, e não para produzir um escore normativo — um avanço metodológico explícito nos resultados do estudo (Ferreira, 2018).

No cerne dos resultados empíricos, a comparação entre o PAAA e vinte e cinco PAEEs produzidos por docentes revelou um descompasso semântico-conceitual que explica por que avaliações costumeiras fracassam em orientar o ensino. Enquanto os PAEEs se ancoravam em categorias vagas (“boa audição”, “memória fraca/forte”, “atenção dispersa”) e em registros predominantemente comportamentais, o PAAA incorporou constructos derivados da literatura contemporânea sobre TEA (processamento sensorial em múltiplos canais, atenção compartilhada, dificuldades de generalização, coerência central, funções executivas), explicitando indicadores observáveis e perguntas-guia que ligam diretamente avaliação a barreiras pedagógicas e contextuais. O ganho, segundo demonstra a análise de conteúdo, foi duplo: de um lado, tornou visíveis dimensões críticas que não apareciam nos PAEEs; de outro, produziu uma cartografia avaliativa que reduz a distância entre “nomear problemas” e “prescrever apoios”, elevando a potência formativa do ato de avaliar. Em termos de

qualidade de instrumento, os resultados sustentam validade de conteúdo por convergência teórico-empírica e por contraste com práticas correntes — ainda que sem pretensão psicométrica, como corretamente ressalta a autora (Ferreira, 2018).

Convém ressaltar que a robustez dos resultados não decorre apenas de boa engenharia de itens, mas da decisão de ancorar o uso do instrumento em uma ecologia de contextos. Ao acolher a teoria bioecológica (microsistemas distintos com demandas e *affordances* diferentes), o PAAA determina que cada área seja examinada em, pelo menos, três cenários — sala do AEE, sala comum e outros espaços escolares —, precisamente porque alunos com TEA tendem a apresentar dificuldades de generalização entre ambientes. Em termos de resultado aplicável, isso significa que o instrumento não captura “traços” abstratos do aluno, mas padrões de desempenho dependentes de tarefa, mediação, tempo e lugar, permitindo ao professor diferenciar o que é limitação intrínseca daquilo que é barreira situacional (ruído, sobrecarga sensorial, organização da tarefa, sinalização visual). Ao transformar contexto em variável avaliativa, a versão final do PAAA traduz conhecimento teórico em protocolos observacionais que informam diretamente o desenho de apoios, rotinas visuais, adaptações e escolhas didáticas. Essa é uma contribuição de alto impacto prático extraída dos resultados (Ferreira, 2018).

A experiência interventiva descrita por Pereira e Nunes (2018) permite compreender que o Plano Educacional Individualizado (PEI), longe de configurar apenas um recurso burocrático de organização curricular, assume a função de instrumento avaliativo que redimensiona a própria concepção de aprendizagem na educação inclusiva. O estudo evidencia que, ao ser incorporado em um contexto pré-escolar com aluno diagnosticado com autismo moderado, o PEI tornou-se dispositivo capaz de mensurar avanços acadêmicos e funcionais, considerando tanto a permanência e a qualidade do engajamento nas tarefas de escrita quanto as formas de comunicação e autonomia durante a rotina do lanche. A análise das sessões videografadas, associada ao uso de registros de campo e produções escritas, constituiu uma estratégia de avaliação que vai além de índices normativos ou métricas tradicionais de rendimento, ao privilegiar indicadores processuais e qualitativos de participação escolar, ajustados às especificidades do desenvolvimento do aluno (Pereira; Nunes, 2018).

O delineamento adotado, de caráter quase-experimental intrasujeito, evidencia que a avaliação não se deu em chave comparativa, mas sim evolutiva, isto é, mensurando transformações intraindividuais ao longo das etapas de intervenção. Ao propor objetivos alinhados ao currículo da turma e, simultaneamente, adaptados às condições cognitivas e comunicacionais da criança, o PEI operou como um parâmetro avaliativo dinâmico, cuja função foi possibilitar a leitura de progressos sutis, mas significativos. Assim, a avaliação deixou de restringir-se ao desempenho em tarefas isoladas, como o simples ato de reproduzir letras, para englobar dimensões mais amplas, tais como a capacidade de estruturar narrativas, empregar símbolos gráficos com intencionalidade comunicativa e sustentar interações cooperativas com colegas de turma. Esse movimento sinaliza que os instrumentos avaliativos voltados a alunos com TEA precisam ser sensíveis às nuances da aprendizagem mediada e à singularidade dos modos de expressão da criança (Pereira; Nunes, 2018).

A incorporação da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) como estratégia avaliativa figura entre os resultados mais significativos. Ao utilizar cartões pictográficos como recurso mediador, não apenas se verificou uma ampliação das possibilidades de interação do aluno com seus professores e pares, mas também se constituiu uma forma de avaliação concreta da autonomia comunicativa e funcional. A transição observada do uso da mamadeira para o copo, acompanhada da capacidade de solicitar alimentos mediante pictogramas, representa avanço mensurável que transcende os parâmetros convencionais de avaliação acadêmica. Nesse sentido, o PEI integrou dimensões que conjugam cognição, linguagem, motricidade e funcionalidade, tornando-se um modelo avaliativo híbrido, em que medidas quantitativas de tempo e frequência foram combinadas com observações qualitativas sobre engajamento, comunicação e independência (Pereira; Nunes, 2018).

Longe de propor um elenco de testes padronizados, Poker et al. (2013) concebem o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) como um dispositivo avaliativo-interventivo: a própria arquitetura do PDI estrutura a avaliação de modo a produzir, sem hiatos, decisões pedagógicas individualizadas; avaliação e intervenção tornam-se dimensões coimplicadas do mesmo processo, orientadas para superar ou compensar barreiras de aprendizagem nos âmbitos do aluno, da sala e da escola. Esse desenho

aparece com nitidez quando o texto descreve a função do PDI (Parte I – dados e avaliação; Parte II – intervenção) e quando afirma a necessidade de uma leitura minuciosa das competências e dificuldades para que se elaborem respostas educativas específicas, diversificadas e adequadas ao estudante com TEA (Poker et al., 2013).

No interior da Parte I, os resultados apontam para um escopo avaliativo que excede a mensuração de desempenho e se organiza em cinco tópicos integrados: identificação do aluno; dados familiares (contexto socioeconômico e dinâmicas de cuidado); trajetória escolar (oportunidades e respostas institucionais anteriores); avaliação geral nos âmbitos família–escola; e avaliação do aluno propriamente dita, incluindo condições, limitações, competências e habilidades necessárias à acessibilidade curricular. Essa coleta é metodologicamente triangulada em estudo de caso conduzido pelo professor do AEE, apoiado pelo coordenador e, quando pertinente, por outros profissionais, com base em múltiplas fontes (entrevista com pais, prontuário escolar, relatórios de saúde e anamneses). O sentido formativo desse arranjo é inequívoco: os dados analisados devem instrumentalizar docentes, gestores e famílias na criação de condições reais de acesso ao currículo e de superação de barreiras atitudinais, organizacionais e didáticas (Poker et al., 2013).

Quanto à seleção de instrumentos propriamente dita, os resultados mostram uma matriz de avaliação por domínios que orienta a observação sistemática e a elaboração de tarefas pedagógicas criteriosas: atenção (seleção e manutenção de foco, compreensão de ordens), memória (auditiva, visual, verbal e numérica), linguagem (expressão e compreensão; leitura e escrita; e, crucialmente, uso de linguagens alternativas), raciocínio lógico (relações, compreensão de enunciados, problemas cotidianos e causalidade). Trata-se de um repertório que, aplicado a alunos com TEA, desloca a avaliação de listas genéricas para situações-tarefa significativas, capazes de evidenciar processos cognitivos subjacentes e necessidades de mediação comunicativa — com destaque para a previsão explícita de Sistemas de Comunicação Alternativa e Suplementar quando a oralidade está comprometida (Poker et al., 2013).

De modo correlato, a Parte II — Plano Pedagógico Especializado (PPE) — explicita que a avaliação colhida na Parte I deve culminar em intervenções e, decisivamente, em **adequações dos próprios instrumentos**

de avaliação escolar: o texto recomenda orientar a escola para alterar tipos de provas e procedimentos de certificação; ajustar condições de aplicação quanto a meios e formas de comunicação; e modular periodicidade, local e duração das avaliações. Em alunos com TEA, tais ajustes são a materialização do princípio de acesso comunicativo e curricular, pois transformam o instrumento em meio de equidade (por exemplo, respostas mediadas por pictogramas, pranchas de escolha ou outros códigos alternativos), sem perder validade pedagógica (Poker et al., 2013).

Ao examinar os resultados apresentados, percebe-se que o documento constrói a avaliação como núcleo estruturante do Planejamento Educacional Individualizado, atribuindo-lhe uma função que transcende a dimensão meramente técnica para assumir contornos políticos, pedagógicos e institucionais. No âmbito do atendimento a alunos com Transtorno do Espectro Autista, a avaliação é concebida como eixo articulador entre o reconhecimento da singularidade de cada sujeito e a exigência da escola de assegurar acesso ao currículo comum. Não se trata de verificar de forma reducionista o desempenho do estudante, mas de instaurar um processo investigativo contínuo, pautado em diagnósticos que capturam repertórios já consolidados, identificam lacunas de aprendizagem e, sobretudo, oferecem subsídios para a reorganização das práticas pedagógicas e do próprio ambiente escolar (Santos et al., 2022).

A obra enfatiza que, nesse processo, a escola precisa romper com o entendimento da avaliação como mera aferição periódica de resultados e incorporá-la como prática que acompanha a trajetória do estudante em seu desenvolvimento, estabelecendo metas progressivas, reajustáveis e sempre abertas ao devir educativo. No caso do TEA, esse olhar se torna ainda mais imprescindível, pois o percurso escolar é marcado por avanços não lineares, ganhos discretos em determinadas áreas e necessidades persistentes em outras. Avaliar significa, portanto, compreender os modos singulares de interação, comunicação e aprendizagem, situando-os dentro de um projeto educacional que não abdica dos objetivos gerais, mas que se flexibiliza para garantir acesso e permanência. A avaliação assume, assim, um caráter processual e cumulativo, cujo resultado não é um número ou conceito, mas a produção de evidências capazes de orientar o trabalho pedagógico, as adaptações curriculares e a definição de apoios especia-

lizados, estabelecendo um diálogo permanente entre o que o aluno já domina e aquilo que precisa conquistar para avançar (Santos et al., 2022).

Dentro dessa lógica, os instrumentos de avaliação listados no documento ganham centralidade, pois oferecem meios concretos para captar informações detalhadas acerca do desenvolvimento dos estudantes. O *Instrumento de Avaliação de Repertório Básico para a Alfabetização* permite observar os pré-requisitos fundamentais da leitura e da escrita, enquanto os *Testes ABC* verificam a maturidade necessária para o início da alfabetização. O *Método Horizontes*, por sua vez, oferece uma visão mais abrangente do processo de alfabetização, contemplando dimensões linguísticas, cognitivas e sociais. O *Teste de Desempenho Escolar* organiza indicadores relacionados à leitura, escrita e aritmética, servindo de parâmetro para mapear o desenvolvimento acadêmico em múltiplas áreas. As *Provas Operatórias Piagetianas* fornecem elementos para identificar o estágio de raciocínio e de construção lógica do conhecimento, e o *Protocolo de Avaliação da Compreensão de Leitura* revela a capacidade de interpretar textos e atribuir sentidos ao material lido. Em alunos com TEA, a utilização desses instrumentos ultrapassa a simples mensuração de competências, pois contribui para que o planejamento educacional possa ser construído de forma personalizada, ajustando conteúdos, metodologias e recursos às especificidades de cada estudante, sem romper com o princípio da escolarização inclusiva (Santos et al., 2022).

A análise dos resultados apresentados por Piccolo et al. (2022) revela que a avaliação, no contexto do Planejamento Educacional Individualizado, transcende a mera função classificatória ou burocrática e assume um caráter constitutivo da própria ação pedagógica. O texto demonstra que, ao se tratar de alunos com Transtorno do Espectro Autista, a avaliação não pode ser concebida como um ato isolado, desprovido de implicações práticas, mas como um processo dinâmico que inaugura e sustenta a elaboração das intervenções. Nesse sentido, Piccolo et al. (2022) ressaltam que a avaliação deve ser entendida como atividade-meio, ou seja, como etapa necessária para a construção de metas educacionais possíveis, ajustadas ao repertório de partida do estudante e às condições de acessibilidade do espaço escolar. Dessa forma, o processo avaliativo torna-se a chave que articula diagnóstico, planejamento e intervenção, de modo a assegurar que cada ação pedagógica corresponda às necessidades concretas e singulares do aluno com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida revelou que, apesar da crescente inserção de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares, o campo científico ainda dispõe de um acervo reduzido de pesquisas voltadas especificamente para a avaliação escolar desses sujeitos. O fato de, após amplo processo de busca e triagem, apenas seis estudos comporem o corpus final da revisão denuncia uma lacuna preocupante na literatura, que contrasta com a urgência prática das demandas da educação inclusiva. Tal constatação põe em evidência não apenas a insuficiência quantitativa, mas também a fragilidade epistemológica de um campo ainda em processo de consolidação, no qual se sobrepõem tradições clínicas e pedagógicas sem que haja um consenso quanto aos parâmetros avaliativos a serem adotados.

Esse número reduzido de trabalhos evidencia que a avaliação escolar de alunos com TEA permanece como território marginal dentro da produção acadêmica, frequentemente ofuscada por estudos voltados ao diagnóstico clínico e às intervenções terapêuticas. Tal descompasso entre a centralidade da escola como espaço de socialização e aprendizagem e a escassez de pesquisas sobre instrumentos avaliativos pedagógicos gera consequências diretas na prática docente, já que os professores se veem obrigados a improvisar estratégias avaliativas, muitas vezes desprovidas de fundamentação teórica e metodológica consistente. A lacuna científica, portanto, reverbera em lacuna pedagógica, traduzida em práticas difusas, pouco sistematizadas e incapazes de assegurar equidade no processo avaliativo.

Além disso, a constatação de que a maior parte dos instrumentos identificados nas bases de dados possui caráter clínico reforça a persistência de uma lógica que medicaliza e patologiza o estudante, deslocando o foco da dimensão pedagógica para categorias diagnósticas. Essa prevalência compromete a efetivação da avaliação como processo formativo, contínuo e situado no espaço escolar, reduzindo-a a uma operação técnica de classificação que não dialoga com a complexidade das experiências de aprendizagem dos alunos com TEA. A insuficiência de propostas avaliativas de natureza genuinamente pedagógica denuncia a ausência de políticas robustas de incentivo à pesquisa nessa área, assim como a carência de formação docente orientada por referenciais críticos de avaliação inclusiva.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Elisângela Soares. Elaboração e validação de um plano de avaliação para alunos com autismo. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – **Universidade Federal de Santa Maria**, Santa Maria, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/16988>. Acesso em: 19 ago. 2025.

FERREIRA, Vivianne Cristinne Marinho Freitas. Avaliação escolar de alunos autistas: um estudo sobre a relação escola-família em uma instituição pública de ensino do município de Belém-Pará. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – **Universidade Federal do Pará, Belém**, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8562>. Acesso em: 19 ago. 2025.

PEREIRA, Debora Mara; NUNES, Débora Regina de Paula. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 939-980, 2018.

PICCOLO, Gustavo Martins et al. Planejamento educacional individualizado II: intervenções. São Carlos: **EDESP-UFSCar**, 2022.

POKER, R. B. et al. Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado. 1. ed. Marília; São Paulo: **Oficina Universitária; Cultura Acadêmica**, 2013.

SANTOS, Jéssica Rodrigues et al. Planejamento educacional individualizado I: elaboração e avaliação. São Carlos: **EDESP-UFSCar**, 2022.

SOBRE A CAPA DO LIVRO

A imagem em questão constitui uma representação visual abstrata que dialoga de forma intrínseca com o escopo epistemológico do título da obra, conceituando a educação como um sistema interconectado e de valor intrínseco.

A Estrutura Reticular Áurea: A morfologia da imagem é definida por uma intrincada rede de filamentos e nós luminosos, delineados em tonalidades áureas sobre um substrato escuro. Esta tessitura é metaforicamente análoga a um arcabouço cognitivo, onde cada nó representa uma ideia, uma metodologia pedagógica ou uma prática educacional. As interconexões entre esses nós ilustram a natureza sistêmica e a interdependência conceitual inerente à construção do conhecimento. A projeção espacial desta rede, denotando expansão, reflete a não-linearidade do processo

de aquisição do saber, harmonizando-se com a premissa de “Educação e Ensino em Perspectivas”.

Luminosidade e Valor Intrínseco: A predominância da cor áurea, resplandecente contra o fundo de baixo índice de reflexão lumínica, simboliza o valor intrínseco e a relevância social da educação. O epicentro de luminosidade, caracterizado por uma intensa irradiação, representa a emergência de inovações e de novos paradigmas teóricos, os quais funcionam como catalisadores para o avanço do conhecimento. A difusão dessa luminosidade a partir do centro sugere que as “Metodologias, Inovações e Práticas” exercem uma função transformadora, propagando-se e enriquecendo o domínio da educação.

Em síntese, a iconografia da capa constitui uma sinergia visual com o conteúdo do livro, onde a luminescência áurea sobre o fundo escuro metaforiza a proeminência do conhecimento. A complexa arquitetura reticular abstrata, por sua vez, reflete a multiplicidade de perspectivas e a inter-relação das metodologias delineadas na presente obra.

Equipe editorial

SOBRE OS ORGANIZADORES

JOÃO ROBERTO DE SOUZA SILVA

Psicólogo, Pedagogo, Pós-doutorado em Educação, Arte e História da Cultura (MACKENZIE). Pós-doutorado em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP). Doutor em Educação, Arte e História da Cultura (MACKENZIE).

RAFAEL CAPELARI DE OLIVEIRA

Mestrando em Educação, Arte e História da Cultura (MACKENZIE). Bacharel e Licenciado em Geografia (FFLCH- USP). Atua como Coordenador e Professor de Geografia em um grande colégio particular de São Paulo – SP.

ÍNDICE REMISSIVO

A

acesso à saúde 377–378
acesso dos estudantes com
deficiência 313–314
alfabetização em foco 35
aluno detento 241, 247
atendimento educacional
especializado 23, 25, 28, 30, 91,
179, 182, 289–290, 292, 299,
314, 326, 328–329
atores sociais 13, 17, 20–21,
24, 26
avaliação da aprendizagem
185–187, 193–196
avaliação de alunos com
autismo 411

B

BNCC 52, 58, 110–111,
294, 304, 387–390, 392–393,
396–397

C

conhecimento 14–21, 37–38,
47, 51, 53–54, 57–59, 61, 64,
69–70, 73, 75–82, 85–86,
89–90, 93, 99–101, 110–111,
113, 116–118, 122–123, 146,
149, 154, 158, 169–171, 175,
185, 187–190, 192, 194–195,
199–200, 205, 207–208, 211–
212, 229–230, 234–236, 239,
250, 253–254, 264, 271–272,
274, 291, 296, 299, 305, 310,
321, 324–327, 329, 335–340,
350, 355–359, 361–364, 369,
371, 374, 381, 388–389, 391,
394, 399–402, 404–408, 417,
421
consciência negra 61–63,
65–68, 71, 73, 211
contexto da educação inclusiva
87, 411
contexto educacional 49,
76–78, 82, 131, 291, 294, 299,
323, 356, 402, 413
cultura quilombola 105
currículos cisnormativos
377–378, 380

D

doença renal crônica 253

E

educação especial 23–31, 33,
53, 181–182, 215–217, 221,
225, 313–315, 318
educação financeira 169–171
educação inclusiva 23–25,
27, 29, 32, 87, 89, 96, 114,
181, 183, 215–217, 222–223,
225–227, 289–290, 297, 314,
316, 321–323, 325, 411, 417,
422
educandos 47, 202, 223, 337,
342
ensino da matemática 87–90,
95, 169, 175, 335–337, 342, 344
ensino de geografia 115
ensino de língua portuguesa
49–52
ensino mediado por tecnologia
185–188, 192
ensino médio 53, 61, 66, 72,
122, 126, 134, 136–137, 172,
268, 313–319, 340, 387–388,
390
era digital 56, 75
estratégia didática significativa
61, 66
etnomatemática 333–339, 342,
344–345
experiências interdisciplinares
169, 352

F

formação de professores 28,
53, 105, 107, 114, 120, 207,
296, 335, 345, 347
formação em psicologia 263,
265

I

implementação da educação
205–207, 209
inclusão de alunos 177, 182,
289, 293, 411
inovação e educação 75
intensões profissionais 133

J

jogos digitais 87–90, 92, 94,
96, 355
judicialização 215–217,
219–221, 224–226, 229

L

legado do mestre 199–201, 203
letramento crítico 35
letramento em saúde 253–255,
257–260

M

matemática e identidade 333
metodologias 30, 55–56,
58–59, 75, 80, 85, 96, 99–104,
128, 130, 181–183, 187,
190, 299, 326, 328, 330, 334,
336–337, 357, 380, 399–402,
404–408, 421
metodologias ativas 55,
59, 99–104, 182, 334, 357,
399–402, 404–408
métodos tradicionais 35, 46,
79, 194, 404
multidisciplinaridade 355–357,
359, 364–365

N

neurociência 200

O

origens constitucionais 387

P

personalização do ensino 78,
80, 99–100, 102–103, 185–197,
358–359
pesquisa-ação 105–106, 108,
114
pessoas surdas 321–322, 325,
330
pessoas trans 377–378,
380–383
PIBID 164, 347–353
plataforma de inteligência
artificial 299
PNEPEI 23–33
prática docente 53, 212, 230,
333, 392–393, 396, 422
prática pedagógica escolar 229,
235
práticas integrativas 161, 163,
166
processo de ensino-
aprendizagem 13–15, 17–18,
78, 80, 84, 90, 104, 112, 179,
300–301, 323, 328, 330, 338, 365
processo formativo 15, 20,
197, 242, 247, 251, 415, 422

produção de vídeo educativo 253

projeto pedagógico 61, 68, 133, 325

promoção da saúde 153, 157, 161–163, 166, 234, 254

psicopatologia 263, 265

R

racismo 62–63, 65–67, 69–73, 206–207, 209, 367–369

S

sala de aula 39, 51, 55–56, 65, 76, 78, 81, 94, 96, 110, 169, 171, 176, 190, 201, 203, 272, 294–295, 299–303, 306, 308, 310–312, 315–316, 321, 325, 327, 329–330, 337, 340, 342, 348, 367, 371, 373, 396, 401, 403, 407–408

sala de aula invertida 299–303, 306, 308, 310–312, 401, 403, 407

século XXI 58–59, 78, 81, 86, 99–100, 170, 276, 359, 364, 399, 403, 405

sentimentos 69, 122, 127, 154–156, 158, 164–165, 263, 271, 372

sustentabilidade 166, 169–171, 173, 177

T

tecnologia e motivação 355, 359, 365

tecnologias assistivas 181, 183, 321–325, 328–331

tecnologias na escola 75

terceira idade 161–163, 166

Transtorno de Espectro Autista (TEA) 289

transtornos do neurodesenvolvimento 177–179, 181–182

V

violência urbana 367–369



Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



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



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



contato@editorabagai.com.br