

PENSAR A EDUCAÇÃO



Teoria, Prática e Utopia

1

Volume

PENSAR A EDUCAÇÃO



Teoria, Prática e Utopia

1

Volume

© 2025 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Organizador

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respectivos autores dos artigos

Conselho Editorial

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Pensar a Educação: Teoria, Prática e Utopia - Volume 1
S587p / Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2025. 89 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-6009-222-8
DOI: 10.5281/zenodo.17726029

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

CDD: 371.104
CDU: 37

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

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

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

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

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

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.editoramultiatual.com.br/2025/11/pensar-educacao-teoria-pratica-e-utopia.html>



**PENSAR A EDUCAÇÃO:
TEORIA, PRÁTICA E UTOPIA**

**PENSAR A EDUCAÇÃO:
TEORIA, PRÁTICA E UTOPIA**

Organização: Jader Luís da Silveira

Autores

**Ana Fernandes de Melo
Arthur Henrique Lux
Cilene dos Anjos
Damarys Gracite Ferreira Tadano
Daniela Rodrigues da Silva
Deivisom Lucas Campos Sanches
Éverson Paulo Cordeiro
Fabiana Araujo Vanin Lopes
Hercília Alves Pereira de Carvalho
Marines Margarete Sordi
Nícolas Arthur Formaggi de Souza
Priscila Corrêa Dantas
Rosa Maria dos Santos
Suélen de Fátima Rech
Thiago Cosin
Valquíria Santos Pedroso da Silva
Vânia Araujo Lopes
Viviane da Silva Santelli**

APRESENTAÇÃO

Pensar a educação é, antes de tudo, aceitar o convite para adentrar um território de permanente construção — um lugar onde a teoria encontra a prática, e ambas se projetam para além do presente, na direção de horizontes possíveis. *Pensar a Educação: Teoria, Prática e Utopia* surge como obra que não apenas analisa esse território, mas o amplia, iluminando seus paradoxos, seus desafios e, sobretudo, suas potencialidades. É um livro que se ergue sobre a convicção de que educar é um ato profundamente humano, atravessado por escolhas éticas, políticas e afetivas que moldam a sociedade que desejamos construir.

Cada capítulo desta coletânea nasce da inquietação de educadores e pesquisadores comprometidos com a compreensão crítica da realidade escolar e, ao mesmo tempo, movidos por um senso de esperança ativa — aquela que não se contenta com o diagnóstico, mas ousa propor caminhos. A teoria aqui apresentada dialoga com a vida cotidiana das salas de aula, e a prática é tratada não como rotina mecânica, mas como espaço vivo de criação, de conflito e de reinvenção. Assim, a utopia que dá nome ao livro não se confunde com fantasias ingênuas: ela aparece como força mobilizadora, como impulso que permite imaginar outras formas de ensinar, aprender e viver em comunidade.

Nesta obra, a educação é compreendida como fenômeno histórico e social, mas também como gesto de abertura ao novo. Os autores reconhecem que a escola é palco de múltiplas tensões — culturais, tecnológicas, identitárias, políticas — e, ainda assim, afirmam seu potencial transformador. Ao revisitar teorias clássicas, debater tendências contemporâneas e analisar práticas concretas, o livro desafia o leitor a pensar para além do óbvio, desmontando certezas fáceis e convocando reflexões que exigem rigor e sensibilidade.

Mais do que oferecer respostas prontas, este livro instiga perguntas. Perguntas que atravessam o tempo, que interpelam professores, estudantes, gestores e pesquisadores. Perguntas que nos lembram de que educar é assumir uma postura investigativa diante do mundo — e de nós mesmos. Nesse sentido, *Pensar a Educação:*

Teoria, Prática e Utopia cumpre um duplo papel: ilumina o presente com análise crítica e projeta o futuro com imaginação pedagógica.

Ao leitor, resta o convite: permita-se percorrer estas páginas com curiosidade, abertura e espírito crítico. Que esta obra inspire, provoque e mobilize. Que ela reforce a convicção de que pensar a educação é também pensar o próprio destino coletivo — e que, na delicada fronteira entre teoria, prática e utopia, reside o espaço onde podemos reinventar o futuro.

SUMÁRIO

Capítulo 1

ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APlicada EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Rosa Maria dos Santos; Éverson Paulo Cordeiro; Cilene dos Anjos; Fabiana Araujo Vanin Lopes; Vânia Araujo Lopes; Priscila Corrêa Dantas; Daniela Rodrigues da Silva; Damarys Gracite Ferreira Tadano **11**

Capítulo 2

CONCEITOS DE ASTRONOMIA NA TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Nícolas Arthur Formaggi de Souza; Valquíria Santos Pedroso da Silva; Deivisom Lucas Campos Sanches; Hercília Alves Pereira de Carvalho **24**

Capítulo 3

DIDÁTICA DA HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, CATEGORIAS DO TEMPO E MEDIAÇÃO CULTURAL

Arthur Henrique Lux **38**

Capítulo 4

EDUCAÇÃO POPULAR: SABERES, DIÁLOGO E EMANCIPAÇÃO SOCIAL

Arthur Henrique Lux **57**

Capítulo 5

#FORÇA #FOCO #NAMATEMÁTICA: SUPERANDO DESAFIOS E RECUPERANDO O 7º ANO NA ESCOLA PEI

Thiago Cosin **66**

Capítulo 6

JOGOS EDUCATIVOS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E MOTIVAÇÃO

Cilene dos Anjos; Ana Fernandes de Melo; Suélen de Fátima Rech; Daniela Rodrigues da Silva **78**

Capítulo 7

O PRAZER DA LEITURA COMO CONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA

Rosa Maria dos Santos; Cilene dos Anjos; Ana Fernandes de Melo; Viviane da Silva Santelli; Marines Margarete Sordi **83**

AUTORES

87



Capítulo 1

ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA EM CONTEXTO EDUCACIONAIS

Rosa Maria dos Santos

Éverson Paulo Cordeiro

Cilene dos Anjos

Fabiana Araujo Vanin Lopes

Vânia Araujo Lopes

Priscila Corrêa Dantas

Daniela Rodrigues da Silva

Damarys Gracite Ferreira Tadano

ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Rosa Maria dos Santos

Faculdades Integradas de Naviraí- FINAV- Letras

Éverson Paulo Cordeiro

Universidade Luterana do Brasil – ULBRA- Pedagogia

Cilene dos Anjos

Centro Educacional Anhanguera / UNIDERP-- Pedagogia

Fabiana Araujo Vanin Lopes

Universidade de Cuiabá/ UNIC - Ciências biológicas

Vânia Araujo Lopes

Universidade de Cuiabá/ UNIC - Ciências biológicas

Priscila Corrêa Dantas

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/ UFMS- Pedagogia

Daniela Rodrigues da Silva

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/ UFMS- Pedagogia

Damarys Gracite Ferreira Tadano

Universidade Paranaense – UNIPAR – Matemática

RESUMO

O presente artigo analisa a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e suas principais estratégias de intervenção em contextos educacionais e terapêuticos. A ABA, fundamentada nos estudos de B.F. Skinner (1953), busca compreender e modificar comportamentos por meio de métodos sistemáticos baseados em evidências científicas. A pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica, baseou-se em autores como Mello (2001), Camargo e Rispoli (2013) e Martone (2017), e teve como objetivo discutir os fundamentos teóricos e as aplicações práticas dessa abordagem. Os resultados indicam que a ABA é eficaz no ensino de habilidades acadêmicas, sociais e de autonomia, especialmente em alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras necessidades educacionais especiais. Entre as principais estratégias destacam-se o reforço positivo, a modelagem comportamental e o ensino discreto, que favorecem o desenvolvimento de comportamentos adaptativos e o aprendizado significativo. Além disso, a integração da ABA com outras abordagens pedagógicas e a colaboração entre profissionais de diferentes áreas potencializam os resultados e fortalecem práticas inclusivas. Conclui-se que a ABA é uma metodologia essencial para promover o desenvolvimento integral do aluno, contribuindo para uma educação mais inclusiva, personalizada e eficaz.

Palavras-chave: ABA; Análise do comportamento; Educação inclusiva; Intervenção comportamental.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo oferecer uma análise da Abordagem de Análise do Comportamento Aplicado (ABA) e suas principais estratégias de intervenção. A ABA é uma abordagem baseada em evidências que busca compreender e modificar comportamentos por meio de métodos sistemáticos e cientificamente comprovados. Conforme destacado por Mello (2001), a ABA é um método de intervenção comportamental indutivo que visa ensinar habilidades em etapas a crianças que ainda não as possuem, sendo cada habilidade ensinada de forma individual e associada a instruções específicas, incentivando um comportamento positivo nas crianças autistas.

Neste trabalho, examinamos os fundamentos teóricos da ABA e sua aplicação em contextos educacionais. Além disso, discutiremos as principais abordagens de intervenção que emanam dessa perspectiva, enfocando estratégias eficazes para promover mudanças comportamentais positivas.

Uma intervenção baseada na Análise do Comportamento Aplicado (ABA) geralmente segue um processo que envolve a identificação de comportamentos e habilidades que demonstram de aprimoramento, a definição de metas específicas e a criação de um plano de intervenção que faz uso de estratégias comprovadamente eficazes para modificação de comportamentos. O objetivo final é que as mudanças comportamentais aprendidas sejam aplicadas em diversas áreas da vida do indivíduo (Camargo & Rispoli, 2013; Cartagena et al., 2016; Fisher & Piazza, 2015, adaptado).

Ao final deste trabalho, será possível compreender a relevância da Abordagem de Análise do Comportamento Aplicada como uma escolha eficaz para promover o aprendizado e o desenvolvimento de indivíduos em diversos contextos. Além disso, exploraremos as possibilidades de integração da ABA com outras disciplinas, identificando oportunidades de colaboração para aprimorar a prática educacional e terapêutica.

METODOLOGIA

Este trabalho é de natureza qualitativa e bibliográfica, baseado em autores que abordam a metodologia científica (GIL, 2019; MARCONI; LAKATOS, 2021). Escolheu-se a abordagem qualitativa porque este estudo procura entender, de maneira interpretativa e descritiva, as contribuições da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e suas sugestões de intervenção em ambientes educacionais e terapêuticos. Esse tipo de abordagem possibilita a análise das informações considerando significados, interpretações e contextos, sem a necessidade de quantificar os dados.

Além disso, a pesquisa possui um caráter bibliográfico, uma vez que foi realizada por meio da análise de materiais previamente publicados, como livros, artigos científicos, dissertações e teses que discutem a ABA e suas aplicações. De acordo com Gil (2019), esse tipo de pesquisa visa principalmente compilar e debater o conhecimento já gerado sobre um tema específico, oferecendo uma perspectiva crítica e integradora.

Os procedimentos metodológicos empregados incluíram a seleção e avaliação de obras tidas como relevantes e contemporâneas, fundamentadas em critérios de relevância teórica, confiabilidade científica e acesso em bases de dados acadêmicas, como SciELO, Google Acadêmico e repositórios universitários. Os autores clássicos e contemporâneos da área, como Skinner (1953), Mello (2001), Camargo e Rispoli (2013) e Martone (2017), entre outros, são abordados nas fontes consultadas.

A leitura interpretativa e a sistematização dos conceitos, princípios e estratégias de intervenção fundamentais para a Análise do Comportamento Aplicada orientaram a análise dos textos. Esse procedimento permitiu a identificação dos fundamentos teóricos da ABA, suas contribuições para as áreas educacional e terapêutica, além dos resultados observados em pesquisas e estudos de caso. Assim, a metodologia adotada busca sustentar uma reflexão crítica e embasada sobre o papel da ABA na promoção de práticas educativas e inclusivas.

ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADO (ABA)

A Análise do Comportamento Aplicado (ABA) é uma metodologia científica que visa entender e alterar comportamentos por meio da aplicação de princípios e técnicas da análise do comportamento. Desenvolvida primeiramente por B.F. Skinner (1953) afirma que a ABA se fundamenta na noção de que o comportamento humano é afetado pelo seu ambiente, e que alterações nesse ambiente podem resultar em mudanças comportamentais desejadas.

Os profissionais podem identificar habilidades e deficiências comportamentais específicas em áreas fundamentais, como habilidades acadêmicas, sociais, de vida diária e autonomia, ao empregar protocolos de avaliação baseados na ABA. Essa avaliação completa possibilita a compreensão do perfil comportamental do sujeito e orienta o planejamento de intervenções personalizadas.

Os currículos funcionais podem ser integrados com base nos resultados da avaliação, concentrando-se nas competências e demandas particulares de cada pessoa. Os currículos qualificados são elaborados para fomentar o aprendizado e o aprimoramento de habilidades práticas e funcionais, essenciais para a vida diária e para a participação ativa na sociedade.

Ademais, os protocolos fundamentados na ABA oferecem orientações para terapeutas, assistentes terapêuticos, instituições de ensino e educadores na aplicação de técnicas de intervenção. Mendes (2002) essas estratégias podem abranger a aplicação de métodos de ensino eficientes, como o ensino discreto, a modelagem comportamental e o reforço positivo, além do acompanhamento constante do progresso e da análise funcional do comportamento.

O estudo de Martone (2017) enfatiza que os protocolos baseados na ABA são essenciais para a avaliação e o planejamento de intervenções eficazes. Essas ferramentas são fundamentais para terapeutas auxiliares, instituições de ensino e educadores na criação de programas personalizados de educação e terapia, com o objetivo de fomentar o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades das pessoas assistidas.

A ABA é amplamente utilizada para ensinar e aprimorar habilidades acadêmicas, sociais e de independência em estudantes com diferentes necessidades educacionais, incluindo aqueles com transtornos do espectro autista, deficiências intelectuais e dificuldades de aprendizagem. Essa abordagem parte do princípio de que o comportamento humano pode ser aprendido e modificado por meio da observação, da prática e do reforço adequado (SKINNER, 1953). Nos contextos escolares, a ABA busca desenvolver competências que favoreçam a autonomia e o engajamento do aluno nas atividades cotidianas.

De acordo com Fernandes e Amato (2013), os programas baseados na ABA exigem uma análise detalhada dos fatores ambientais que interferem nos comportamentos das crianças, buscando compreender quais estímulos favorecem ou dificultam o aprendizado. Essa análise, chamada de análise funcional do comportamento, é essencial para identificar os determinantes do comportamento e elaborar estratégias eficazes de ensino. A partir dela, são definidos comportamentos-alvo e criadas intervenções individualizadas, com metas específicas e mensuráveis.

Segundo Camargo e Rispoli (2013), a ABA permite o planejamento de programas adaptados às necessidades de cada aluno, respeitando o ritmo de aprendizagem e as particularidades individuais. Essa personalização faz com que o processo de ensino se torne mais significativo e eficaz, especialmente em ambientes educacionais inclusivos. Assim, o foco deixa de ser apenas a correção de comportamentos inadequados, passando também ao fortalecimento das potencialidades de cada estudante.

As estratégias de ensino empregadas na ABA são sistemáticas e baseadas em princípios comportamentais. Entre elas, destaca-se o reforço positivo, que consiste em reconhecer e recompensar comportamentos desejados para que se repitam com mais frequência. Fernandes e Amato (2013) explicam que os reforços podem ser sociais, como elogios e atenção, ou materiais, como pequenas recompensas. Essa prática estimula a motivação e o engajamento do aluno, além de favorecer a criação de um ambiente de aprendizagem positivo e acolhedor.

Mello (2001) também ressalta que o uso de reforçadores adequados contribui para o desenvolvimento de comportamentos adaptativos, tornando o aprendizado mais agradável e eficiente. As atividades são ensinadas passo a passo, respeitando o nível de desenvolvimento do estudante, até que ele consiga desempenhar as tarefas de forma independente. Essa técnica, chamada modelagem comportamental, tem mostrado resultados positivos em diferentes contextos educacionais e terapêuticos (MARTONE, 2017).

Dessa forma, o uso da ABA na educação representa uma prática fundamentada em evidências científicas, que valoriza o reforço de comportamentos positivos, a análise cuidadosa do ambiente e o acompanhamento contínuo dos resultados. Como apontam Fernandes e Amato (2013), a eficácia da ABA está na combinação entre planejamento individualizado e observação sistemática, permitindo que o estudante desenvolva habilidades cognitivas, sociais e emocionais de forma integrada.

A ABA emprega métodos de modelagem comportamental, nos quais os comportamentos são segmentados em etapas menores e ensinados de forma gradual, por meio de instruções claras e prática repetitiva. Acompanhando constantemente o progresso por meio da coleta de dados e estimativos cuidadosos, é possível ajustar as estratégias e assegurar que o aluno avance em direção aos objetivos estabelecidos. Na visão de Vygotsky, o desenvolvimento do psiquismo não é um dado a priori, não é universal, imutável e passivo.

Vygotsky, rejeitou, portanto, a idéia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando com a noção do cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. Dadas as imensas possibilidades de realização humana, essa plasticidade é essencial: o cérebro pode servir a novas funções criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações morfológicas no órgão físico. Oliveira (1992, p. 24)

É possível concluir que Vygotsky rejeitou a noção de que as funções mentais são fixas e imutáveis. Em outras palavras, ele não acreditava que a mente humana estivesse restrita a um conjunto de recursos inatos e estáticos. Ao contrário, ele sustenta a ideia de que o cérebro é um sistema aberto e extremamente flexível, com uma grande capacidade de plasticidade.

Essa plasticidade indica que o cérebro humano pode se adaptar e mudar tanto ao longo da evolução da espécie quanto no desenvolvimento individual de cada pessoa. As estruturas e os modos de funcionamento do cérebro são moldados pelas vivências, aprendizados e interações com o ambiente ao longo da vida.

Essa perspectiva inspira a educação e a compreensão do crescimento humano. Enfatiza o papel do ambiente e das experiências educativas na formação das habilidades mentais das pessoas, possibilitando a aquisição de novas destrezas e competências ao longo do tempo. Logo, a plasticidade cerebral é fundamental para o desenvolvimento das habilidades humanas e a busca constante por progresso e aprendizado.

Assim, a ABA é utilizada em ambientes educacionais por meio de uma metodologia sistemática e personalizada, fundamentada em princípios comportamentais. Ela procura ensinar e aprimorar habilidades acadêmicas, sociais e de independência em estudantes com demandas educacionais, empregando técnicas como análise funcional do comportamento, reforço positivo e modelagem comportamental.

PRINCIPAIS PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

A Análise do Comportamento Aplicada utiliza diversas propostas de intervenção com o objetivo de promover mudanças comportamentais positivas. A análise funcional é um processo no qual se busca identificar as relações autônomas entre o comportamento do indivíduo e o ambiente. Por meio dessa análise, são identificados os antecedentes e consequências que influenciam o comportamento problemático. Compreender a função do comportamento permite desenvolver estratégias de intervenção específicas e eficazes.

O reforço positivo é uma estratégia-chave da ABA, envolvendo a apresentação de estímulos reforçadores para aumentar a frequência de comportamentos desejados. O reforço pode ser de natureza social, como elogios e atenção, ou material, como tokens ou

recompensas tangíveis. O uso adequado de reforçadores ajuda a fortes desejos e promove a aprendizagem.

A modelagem envolve a subdivisão de um comportamento complexo em passos menores e mais facilmente alcançáveis. Os comportamentos-alvo são ensinados gradualmente, fornecendo instruções, instruções e oportunidades para a prática. À medida que o indivíduo demonstre competência em um passo, avançando-se para o próximo, construindo habilidades de forma progressiva.

O ensino discreto é uma estratégia de ensino utilizada na ABA para ensinar habilidades específicas. Nessa abordagem, as habilidades são divididas em unidades menores e ensinadas de forma individualizada e estruturada. São dicas utilizadas, prompts e repetições sistemáticas para facilitar a aprendizagem do aluno.

A programação de tempo é uma estratégia que envolve a alocação de períodos específicos de tempo para a realização de determinadas atividades. Essa programação ajuda a fornecer estrutura e previsibilidade para o aluno, permitindo que ele antecipe as atividades e promovendo a organização e o engajamento.

A ABA reconhece a importância do envolvimento dos pais e cuidadores na implementação das estratégias de intervenção. O treinamento é fornecido para ensinar habilidades e técnicas específicas, capacitando-os a promover mudanças comportamentais positivas no ambiente doméstico e na rotina diária do indivíduo. Para Lear (2004), uma dica é um estímulo extra que ajudará o comportamento desejado a ocorrer sob o estímulo correto.

Essas são apenas algumas das principais propostas de intervenção utilizadas na ABA. Cada intervenção é adaptada de acordo com as necessidades e características individuais de cada pessoa, visando promover a aprendizagem, o desenvolvimento de habilidades e a melhoria da qualidade de vida.

Mendes (2002), afirma que:

Para atender os alunos com necessidades educacionais com qualidade, a escola deve modificar-se no aspecto político (construção de uma rede de suportes capaz de formar pessoal e promover serviços na escola, na comunidade, na região); no aspecto educacional (capacidade de planejar, programar e avaliar programas para diferentes alunos em ambientes da escola regular) e no aspecto pedagógico (o uso de estratégias de ensino que favoreçam a inclusão e descentralize a figura do professor, o incentivo às tutorias por colegas, a prática flexível, a efetivação de currículos adaptados). (MENDES, 2002, p. 76).

Podemos concluir que para atender os alunos com necessidades educacionais com qualidade, a escola deve estabelecer uma rede de suportes capazes de formar profissionais e disponibilizar serviços tanto dentro da própria escola como na comunidade e na região em que está inserido. Isso implica em criar parcerias e colaborações com outros profissionais e instituições que possam contribuir para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade.

É fundamental que a escola desenvolva a capacidade de planejar, programar e avaliar programas educacionais para diferentes alunos, considerando suas necessidades específicas dentro do ambiente da escola regular. Isso envolve a criação de estratégias e métodos pedagógicos que possam atender a diversidade de alunos presentes na sala de aula.

A escola deve adotar práticas pedagógicas inclusivas, que favorecem a inclusão de todos os alunos e descentralizam a figura do professor como único detentor do conhecimento. Isso inclui incentivar a colaboração entre os alunos por meio de tutorias entre colegas, adotar uma prática flexível que se adapta às necessidades individuais dos alunos e efetivar currículos adaptados para atender às diferenças de aprendizado.

Essas mudanças são essenciais para que a escola possa garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais especiais. Ao adotar uma abordagem inclusiva e colaborativa, a escola poderá oferecer um ambiente acolhedor e propício ao aprendizado de todos os estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da pesquisa bibliográfica evidenciam que a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) é uma abordagem eficaz na promoção de mudanças comportamentais positivas e no desenvolvimento de habilidades acadêmicas, sociais e de autonomia. A partir das obras analisadas, observou-se que a ABA, fundamentada nos princípios do comportamento operante propostos por B.F. Skinner (1953), tem se mostrado uma ferramenta essencial para intervenções educacionais e terapêuticas voltadas a indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras necessidades específicas.

De acordo com Camargo e Rispoli (2013), a eficácia da ABA está diretamente relacionada à aplicação sistemática de técnicas baseadas em evidências, como o reforço

positivo, a modelagem comportamental e o ensino discreto. Esses procedimentos contribuem significativamente para o aprimoramento de comportamentos desejados, a aquisição de novas habilidades e a redução de comportamentos inadequados. Os autores destacam que o monitoramento constante e a análise funcional do comportamento permitem o ajuste contínuo das estratégias, assegurando maior efetividade nas intervenções.

As discussões também revelam a importância do papel do professor e da equipe escolar na aplicação da ABA. Conforme Mendes (2002), para que a escola atenda adequadamente alunos com necessidades educacionais específicas, é necessário um trabalho colaborativo e interdisciplinar, com o envolvimento de diferentes profissionais e a construção de uma rede de apoio pedagógico. Essa visão se alinha ao princípio da inclusão escolar, que busca oferecer condições equitativas de aprendizagem a todos os estudantes.

Além disso, os resultados reforçam a relevância da plasticidade cerebral, conceito defendido por Vygotsky (1989) e retomado por Oliveira (1992), ao enfatizar que o desenvolvimento humano é influenciado pelas interações sociais e pelo ambiente educacional. Essa perspectiva dialoga com os pressupostos da ABA, uma vez que ambas as abordagens consideram o aprendizado como um processo contínuo, dinâmico e influenciado pelo meio.

A literatura revisada aponta ainda que o uso do reforço positivo é um dos pilares para o sucesso das intervenções. Lear (2004) observa que a utilização de estímulos reforçadores, sejam eles sociais ou materiais, contribui para a motivação e engajamento dos alunos, promovendo comportamentos adaptativos e duradouros. Já Martone (2017) destaca que protocolos de avaliação baseados na ABA possibilitam a elaboração de programas individualizados, que respeitam as especificidades e o ritmo de aprendizagem de cada indivíduo.

De modo geral, as discussões indicam que a aplicação da ABA em contextos educacionais promove não apenas o desenvolvimento cognitivo e comportamental dos alunos, mas também favorece a inclusão e a construção de um ambiente de ensino mais acolhedor e eficaz. A integração entre a ABA e outras abordagens pedagógicas amplia as possibilidades de ensino, contribuindo para uma prática educativa centrada nas potencialidades e necessidades dos alunos. Assim, a ABA se consolida como uma

metodologia científica de grande relevância para o campo educacional, capaz de promover transformações significativas no processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÃO FINAL

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) se destaca como uma opção eficaz de intervenção para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Através de estratégias em evidência e uma abordagem individualizada, a ABA tem demonstrado resultados positivos na melhoria de habilidades acadêmicas, sociais e de autonomia em diversos contextos educacionais.

A aplicação da ABA oferece uma série de benefícios, como uma análise funcional do comportamento, que possibilita uma compreensão mais aprofundada das necessidades individuais de cada aluno. Além disso, os procedimentos de segurança positiva, a modelagem comportamental e outras estratégias utilizadas pela ABA têm se mostrado eficazes para a promoção de comportamentos desejados e redução de comportamentos problemáticos. Uma possibilidade promissora é a colaboração e integração entre a ABA e outras abordagens educacionais. Ao combinar os princípios da ABA com métodos pedagógicos tradicionais, é possível criar um ambiente educacional mais inclusivo e adaptado às necessidades individuais dos alunos. Professores e profissionais da educação podem se beneficiar ao incorporar estratégias da ABA em sua prática diária, enriquecendo as oportunidades de aprendizagem e facilitando o desenvolvimento dos alunos.

Além disso, a colaboração entre profissionais da ABA e da educação pode promover uma abordagem multidisciplinar e holística, permitindo a troca de conhecimentos e experiências. Trabalhar em equipe, compartilhar informações e desenvolver planos de intervenção pode melhorar significativamente a qualidade dos serviços prestados aos alunos, garantindo uma abordagem mais abrangente e eficaz.

Ao considerar a abordagem da ABA como uma opção eficaz de intervenção e explorar as possibilidades de colaboração e integração entre essas áreas, podemos avançar na melhoria da prática educacional. A união de esforços entre educadores, profissionais da ABA e outros especialistas resultará em um ambiente educacional mais inclusivo, adaptado e eficaz, proporcionando aos alunos o suporte necessário para alcançarem seu pleno potencial.

REFERÊNCIAS

- CAMARGO, S. P. H.; RISPOLI, M. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 639–650, 2013. Disponível em:
<https://doi.org/10.5902/1984686X9694>. Acesso em: 6 nov. 2025.
- FERNANDES, F. D. M.; AMATO, C. A. L. H. Análise de comportamento aplicada e distúrbios do espectro do autismo: revisão de literatura. **CoDAS**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 289–296, 2013
- LEAR, K. **Ajude-nos a Aprender**. (Help us Learn: A Self-Paced Training Program for ABA Part 1: Training Manual). Traduzido por Windholz, M.H.; Vatavuk, M.C.; Dias, I. S.; Garcia Filho, A.P. e Esmeraldo, A.V. Canadá, 2004.
- Martone, M. C. C. **Tradução E Adaptaçã Do Verbal Behavior Milestones Assessment And Placement Program (Vb-Mapp) Para A Língua Portuguesa E A Efetividade Do Treino De Habiidades Comportamentais Para Qualificar Profissionais**, Universidade Federal De São Carlos. 2017. Disponivel em:
<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9315/TeseMCCM.pdf>. Acesso: 12 DE JUL. 2025
- MELLO, A. M. S. R. **Autismo: guia prático**. 5 ed. São Paulo: AMA. Brasília: CORDE, 2007.
- MENDES, E. G. et al. Formação de professores na perspectiva da inclusão escolar: uma nova proposta de formação. In: MENDES, E.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, S.P: Junqueira &Martins, 2010c.
- OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: Piaget, Vygotsky, Wallon - **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. Tradução João Carlos Todorov e Rodolpho Azzi. Martins Fontes. São Paulo, 2007. Original em 1953.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Capítulo 2

**CONCEITOS DE ASTRONOMIA NA TEORIA DA
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

*Nícolas Arthur Formaggi de Souza
Valquíria Santos Pedroso da Silva
Deivisom Lucas Campos Sanches
Hercília Alves Pereira de Carvalho*

CONCEITOS DE ASTRONOMIA NA TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Nícolas Arthur Formaggi de Souza

Licenciado em Física (UFPR), nickehformaggilcex@gmail.com

Valquíria Santos Pedroso da Silva

Licenciada em Física (UFPR), Valquiriapedroso15@gmail.com

Deivisom Lucas Campos Sanches

Licenciando em Física (UFPR), deivisom.sanches@ufpr.br

Hercília Alves Pereira de Carvalho

Professora do Magistério Superior (UFPR), hercilia@ufpr.br

RESUMO

No presente trabalho apresentamos a execução de uma sequência didática para o ensino de astronomia para alunos de escola pública do 6º ano do ensino fundamental. O ensino de astronomia é previsto na Base Nacional Curricular (BNCC) desde os anos iniciais. Os conteúdos foram abordados em seis aulas para quatorze alunos. Os temas selecionados foram: história da Astronomia; planetas do sistema solar e suas características; exemplos de estrelas e satélites naturais; estações do ano; eclipse solar e eclipse lunar. Na organização dos conteúdos da sequência, utilizamos os Três Momentos Pedagógicos (DELIZOICOV, ANGOTTI 1990), que são eles: Problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento. Fundamentamos com a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (TAS), cuja premissa é a existência dos subsunidores, que são os conhecimentos prévios sobre o que almejamos que o aluno aprenda. Assim, na primeira aula aplicamos um questionário inicial para avaliarmos o

conhecimento prévio sobre conceitos fundamentais de astronomia que servirão de âncora para os novos conceitos. Na última aula, aplicamos, novamente, o questionário. A comparação das respostas dadas às questões, mostrou que houve uma considerável melhora na compreensão dos conceitos. Outro aspecto positivo foi o engajamento e a motivação dos alunos nas atividades propostas.

Palavras-chave: Sequência didática; Teoria da aprendizagem significativa; Os três momentos pedagógicos.

ABSTRACT

In this work, we present the implementation of a didactic sequence for teaching astronomy to 6th-grade students from a public school. The teaching of astronomy has been included in the National Common Curricular Base (BNCC) since the early years of schooling. The content was covered in six classes for fourteen students. The selected topics were: history of astronomy; planets of the solar system and their characteristics; examples of stars and natural satellites; seasons of the year; solar and lunar eclipses. In organizing the sequence's content, we used the Three Pedagogical Moments (DELIZOICOV, ANGOTTI, 1990), which are: initial problematization, knowledge organization, and knowledge application. Our approach was based on Ausubel's Theory of Meaningful Learning (TAS), whose premise is the existence of "subsumers," that is, the prior knowledge related to what we aim for the student to learn. Thus, in the first class, we applied an initial questionnaire to assess students' prior knowledge of fundamental astronomy concepts, which would serve as anchors for the new concepts. In the final class, we administered the questionnaire again. The comparison of responses showed a considerable improvement in the understanding of the concepts. Another positive aspect was the students' engagement and motivation during the proposed activities.

Keywords: Didactic sequence; Theory of meaningful learning; The three pedagogical moments.

INTRODUÇÃO

A veiculação de Fake News, embasadas por teorias anticientíficas, é um indicativo da crise no ensino de Ciências. E a crise é mundial (FOUREZ, 2003).

Tal crise é resultado de complexos parâmetros intervenientes, de ordem política, econômica, pedagógica, social e cultural.

Assim, não é escopo deste trabalho esmiuçar todo este emaranhado. Porém, é importante que se faça um breve recorte sobre as pedagogias do ‘aprender a aprender’, firmemente estabelecidas no Brasil (DUARTE, 2001).

Como aponta Newton Duarte (2001) as pedagogias do ‘aprender a aprender’ têm em comum a negação da “educação tradicional” representada, pelos discursos neoliberais, principalmente pelas metodologias de transmissão diretiva e unidirecional do professor para o aluno e conteúdos dissociados do cotidiano ou conteúdos não significativos.

Neste contexto, as pedagogias do ‘aprender a aprender’ defendem um ensino utilitarista com o uso de metodologias ativas. Ou seja, elas defendem que a principal finalidade da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva, por si só, a capacidade de solucionar problemas do seu cotidiano.

Embutido nesse pensamento, está a crença de que a realidade humana é constituída por fragmentos que se unem, não pelas relações da totalidade social, mas pelas relações casuais, fortuitas, num processo de extirpação da totalidade e fortalecimento do relativismo.

O relativismo epistemológico e cultural impacta o currículo, que na ausência de referências, defende o conhecimento cotidiano. Qual seria a necessidade de o aluno aprender conceitos de astronomia para resolver problemas do seu cotidiano?

O esvaziamento e fragmentação do conteúdo está explícito nos livros didáticos de Ciências. Como apontado por Zanatta, Weberling e Carvalho (2021), os livros de Ciências trazem conceitos de astronomia, fragmentados e desconexos, priorizando informações em detrimento de explicações.

Neste contexto, este trabalho é uma contraposta às pedagogias do ‘aprender a aprender’ porque resgata o papel do professor como sujeito responsável pela transmissão do conhecimento, acumulado pela humanidade, se pautando na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel ou TAS.

Segundo Moreira (2012), uma teoria da aprendizagem é uma tentativa de descrever como se aprende e o que acontece depois da aprendizagem.

Para a TAS, ocorrerá aprendizagem significativa quando o aluno transpuser o conhecimento para outras áreas, mostrar mudança de comportamento. Esse tipo desejado de aprendizagem ocorrerá se o professor considerar o conhecimento prévio do aluno com relação ao tema que será abordado, os subsunções e apresentar os conceitos mais gerais para os mais específicos e depois os específicos em relação aos mais gerais. É a apresentação do todo numa dinâmica que sobe e desce nas hierarquias conceituais.

Assim, a elaboração de uma sequência de aulas com proposta contra hegemônica, para abordar um determinado tema, é um desafio.

Assim, esse trabalho representa uma pesquisa de ação, desenvolvida durante o projeto “Conhecendo a Escola”, por licenciandos do curso de Ciências Exatas, vinculados ao Programa Licenciar da Universidade Federal do Paraná – Brasil.

O conteúdo abordado foi o de astronomia e se encontra em pleno acordo com o currículo da rede estadual paranaense (CREPE), os quais podemos citar: história da astronomia, planetas do sistema solar, estrela e satélites, estações do ano, eclipse solar e lunar.

Na organização dos conteúdos recorremos aos Três Momentos Pedagógicos (MP), de Delizoicov e Angotti (1990), com a seguinte estrutura: Problematização inicial: momento em que o educador provoca os alunos, por meio de perguntas ou situações que permitam estabelecer um diálogo na busca pelos conhecimentos prévios, bem como levantar a necessidade de outros conceitos que possam auxiliar no entendimento das situações propostas. Organização do Conhecimento: tem como objetivo desenvolver e sistematizar os assuntos da atividade a ser desenvolvida. Aplicação do conhecimento: levantamento da organização do conhecimento construída pelo aluno durante o desenvolvimento da atividade.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Os três momentos pedagógicos

Os Três Momentos Pedagógicos (Delizoicov e Angotti, 1990), são etapas da organização de um conteúdo e se divide em três partes, sendo elas: Problematização inicial, Organização do conhecimento e Aplicação do conhecimento.

Delizoicov (2001) elucida de que maneira se desenvolve o primeiro momento, a Problematisação inicial:

Apresentam-se situações reais que os alunos conhecem e presenciam, e que estão envolvidas nos temas, e que também exigem a introdução dos conhecimentos contidos nas teorias físicas para interpretá-las. (...) Em síntese, a finalidade deste momento é propiciar um distanciamento crítico do aluno ao se defrontar com as interpretações das situações propostas para discussão. O ponto culminante dessa problematização é fazer com que o aluno sinta a necessidade da aquisição de outros conhecimentos que ainda não detém, ou seja, procura-se configurar a situação em discussão como um problema que precisa ser enfrentado. (DELIZOICOV, 2001, p.12-13).

Logo, é possível perceber que se trata de um momento para que o aluno perceba que o seu conhecimento não é o suficiente para interpretar as situações apresentadas. Até mesmo conscientizar sobre não ter conhecimento. Neste momento, o papel do professor é de questionador, problematizador, levanta contrapontos entre as respostas e até outros problemas. Assim, consegue identificar dúvidas, conflitos e curiosidades. Com os questionamentos adequados é possível despertar o interesse dos alunos pelo tema. Então, esse momento é fundamental para alcançar os objetivos de aprendizagens estabelecidas pelo professor.

Sobre a Organização do Conhecimento, Delizoicov (2001) faz as seguintes considerações: Texto justificado. Fonte Arial, tamanho 12. Espaçamento 1,5. Margens: superior e esquerda 3cm, inferior e direita 2cm. Recuo da primeira linha 1,25cm. Quando houver tabelas, essas devem ser digitadas seguindo a formatação padrão do editor de texto. Notas numeradas e na própria página.

Os conhecimentos selecionados como necessários para a compreensão dos temas e da problematização inicial são sistematicamente estudados neste momento sob a orientação do professor. As mais variadas atividades são empregadas neste momento de modo que o professor possa desenvolver a conceituação física identificada como fundamental para uma compreensão científica das situações que estão sendo problematizadas. (DELIZOICOV, 2001, p.13).

Portanto, nota-se que este é o momento em que acontece o aprofundamento teórico dos conhecimentos científicos necessários para o entendimento das questões levantadas na Problematisação Inicial. Etapa de estruturar os conteúdos, propor sequência de atividades. Explorar metodologias que promovam engajamento dos alunos e despertem interesse no estudo do tema proposto. Depois que toda a estrutura

conceptual foi explorada, o terceiro momento consiste em colocar em prática o que foi aprendido, a Aplicação do Conhecimento. Desta etapa, Delizoicov (2001) explica:

Destina-se, sobretudo, a abordar sistematicamente o conhecimento que vem sendo incorporado pelo aluno para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinaram seu estudo, como outras situações que, embora não estejam diretamente ligadas ao motivo inicial, podem ser compreendidas pelo mesmo conhecimento. (...). A meta pretendida com este momento é muito mais a de capacitar os alunos a ir empregando os conhecimentos na perspectiva de formá-los a articular constante e rotineiramente a conceituação física com situações reais, do que simplesmente encontrar uma solução ao empregar algoritmos matemáticos que relacionam grandezas físicas. (DELIZOICOV, 2001, p.13).

Aqui se destaca a intenção de transferir o conhecimento para além dos exemplos vivenciados durante as aulas, ou seja, que o aluno consiga se apropriar do conteúdo de tal maneira que consiga explicar outros fenômenos com os mesmos princípios e, assim, se constate indícios de aprendizagem significativa. E, caso ela tenha ocorrido, o aluno será capaz de identificar e criticar fake news, por exemplo.

2.2. Teoria da aprendizagem significativa

Na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, a variável mais importante para o processo de aprendizagem significativa é conhecimento prévio, cabe ao professor estratégias para investigar se o aluno detém o conhecimento necessário para se aprofundar no que será estudado, esse conhecimento é chamado de subsunçor. Segundo Moreira (2003):

É preciso entender que a aprendizagem é significativa quando novos conhecimentos (conceitos, ideias, proposições, modelos, fórmulas) passam a significar algo para o aprendiz, quando ele ou ela é capaz de explicar situações com suas próprias palavras, quando é capaz de resolver problemas novos, enfim, quando comprehende. Essa aprendizagem se caracteriza pela interação entre os novos conhecimentos e aqueles especificamente relevantes já existentes na estrutura cognitiva do sujeito que aprende (...). (MOREIRA, 2003, p.2).

Outro aspecto que cabe ao professor é organizar um material didático que permita os alunos explorar as relações hierárquicas dos conceitos envolvidos. O material deve ser consistente com o que se quer ensinar, não pode ser aleatório e requer que o

professor tenha conhecimento sólido sobre o tema e de estratégias para o ensino do tema selecionado.

Caso os alunos não apresentem os subsunções desejados, o professor deverá recorrer aos Organizadores Prévios. Ou seja, os conceitos que irão dar suporte para outros conceitos.

Outro ponto importante da teoria da aprendizagem significativa é a diferenciação progressiva e a reconciliação integradora, que ocorrem de forma simultânea. Para Moreira (2010, p.6) diferenciação progressiva “é o processo de atribuição de novos significados a um dado subsunçor (um conceito ou uma proposição, por exemplo) resultante da sucessiva utilização desse subsunçor para dar significado a novos conhecimentos.” Processo que contribui para uma aprendizagem mais significativa pois nesta etapa os subsunções são enriquecidos, novos significados são agregados.

Paralelamente a diferenciação progressiva tem-se a reconciliação integradora “que consiste em eliminar diferenças aparentes, resolver inconsistências, integrar significados, fazer superordenações” (MOREIRA, 2010, p.6). Portanto, nessa etapa, possíveis diferenças e inconsistências podem ser eliminadas e o conceito fica mais completo, estruturado.

Destaca-se também que a aprendizagem significativa não deve ser considerada “aquela que o aluno nunca esquece” (MOREIRA, 2010, p.7), mas a que ao citar determinado conceito o aluno seja capaz de resgatar algo que ele já viu e ou aprendeu.

Reforçando a ideia de contraponto com as pedagogias do ‘aprender a aprender’, o professor tem um papel importante no processo de ensino. É ele quem seleciona, organiza e apresenta os conceitos por meio de um material, estrategicamente elaborado para promover a aprendizagem significativa.

Por outro lado, se o docente adota em sua prática docente, conteúdos desconexos e fragmentados, o aluno terá dificuldades em sintetizar e abstrair as ideias mais gerais, fazendo uma aprendizagem mecânica que logo será esquecida.

Nesse caso de aprendizagem mecânica, Pelizzari et al. (2002, p. 38) trazem que “se produziu menos essa incorporação e atribuição de significado, e o novo conteúdo passa a ser armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva.”. Portanto, o processo se limita a atividades de repetição e memorização.

3. METODOLÓGIA DA PESQUISA

A sequência didática foi desenvolvida em 6 aulas para 14 alunos do sexto ano. No primeiro momento pedagógico, foi aplicado um pré-teste (APÊNDICE I) para analisar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao conteúdo de astronomia, questões como: Quais são os planetas do sistema solar? Quais são as fases da lua? Na sequência, realizamos uma breve problematização, pois segundo Paulo Freire (2009 apud Abreu, J. B; Ferreira, D.T. Freitas, NM da S; p.2, 2017) “ensinar exige criticidade, onde está se constrói com a superação de uma curiosidade ingênua impregnada pelo senso comum para uma curiosidade epistemológica orientada por princípios de pesquisa científica que ultrapassa a predisposição espontânea”. A partir desta constatação, provocou-se os seguintes questionamentos: “Vamos olhar para o céu. O que observamos durante o dia? E durante a noite?”; entre outros, com o objetivo de constatar suas concepções a respeito do universo.

Tais perguntas foram pensadas para entendermos quais eram os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do assunto. Foi primordial para coletarmos informações sobre quais corpos celestes os alunos conheciam, como as perguntas: “É possível enxergar estrelas durante o dia?” e “Tudo que enxergamos no céu durante a noite são estrelas?” nos mostraram se os alunos entendiam o Sol como uma estrela, a Lua como um satélite natural e os pontinhos brilhantes no céu como planetas, estrelas, etc...

Com base nesses questionamentos passamos para o segundo momento pedagógico: A organização do conhecimento, etapa que foi realizada em quatro aulas. Inicialmente, abordamos conceitos históricos, para que os estudantes pudessem estabelecer uma relação temporal do desenvolvimento científico, de como o céu era estudado antigamente até fatos mais recentes, como as explorações em Marte.

Nessa etapa surgiram discussões interessantes, como a importância de definirmos as estações do ano para além de somente sabermos qual roupa devemos utilizar, foram levantadas questões relacionadas à agricultura e posições dos astros. Para ilustrar a exploração espacial, foram exibidos vídeos que retratam o homem pisando na Lua (<https://youtu.be/NsLC5CTmbzY>) e avanços na exploração do planeta Marte (<https://youtu.be/mRV7ti8R9pI>).

Posteriormente, apresentamos o sistema solar e dividimos a sala em grupos de 3 ou 4 alunos, onde cada grupo ficou responsável por fazer pesquisas sobre determinados

planetas, satélites ou estrelas e no momento seguinte, elaboraram cartazes para apresentar aos colegas o que foi descoberto durante a busca. Os itens que cada grupo tinha que pesquisar dependia do astro em questão, a Tabela 1 mostra quais os pontos que deviam ser pesquisados de acordo com cada astro.

Tabela 1- Questões para serem trabalhas na pesquisa.

Tipos de Astros		
Planetas	Lua	Estrelas
Distância do planeta até o Sol	Tamanho	O que é uma Estrela?
Tamanho (Diâmetro ou quantas vezes maior do que a Terra)	Distância da Terra	Exemplos de estrelas e distâncias à Terra
Temperatura	Temperatura	
Duração de um dia e de um ano	Influências sobre a Terra	
Presença de anéis e satélites naturais		
Composição gasosa ou rochosa		

Fonte: autoria própria (2022)

Durante a apresentação, nos preocupamos em fazer relações entre o que era apresentado em cada um dos grupos. Eram feitas comparações das informações de cada um dos planetas, como em relação à temperatura, os próprios alunos iam percebendo e elencando quais planetas tinham maior ou menor temperatura. Além disso, também era bastante discutido as características da duração de dia e ano, onde os próprios alunos imaginavam como seria viver num planeta com condições tão diferentes se comparadas ao planeta Terra.

Finalizando a organização do conhecimento, ocorreu um diálogo, ilustrado por um material didático manipulável, sobre as estações do ano e como ocorrem, os movimentos da Terra e as fases da Lua. Tal material era uma representação do sistema solar, com enfoque na Terra, Lua e Sol, assim, foram feitas indagações aos alunos, como: “Qual a duração do ano? Quais são os movimentos realizados pela Terra e Lua, você consegue identificar no modelo?”.

Na aplicação do conhecimento, realizamos um jogo de perguntas e respostas (APÊNDICE II) envolvendo os conceitos abordados anteriormente. O modo de jogar era bastante simples, os alunos estavam distribuídos novamente em grupos e eram entregues para cada grupo placas com as letras a, b, c e d. Então a pergunta era feita por um dos professores e se falava as alternativas, os grupos então se reuniam para pensar

na resposta correta e, todos de uma vez, levantavam as placas com a alternativa que julgavam estar correta. Por fim, o professor dizia qual alternativa estava correta e fazia um breve comentário sobre as demais respostas.

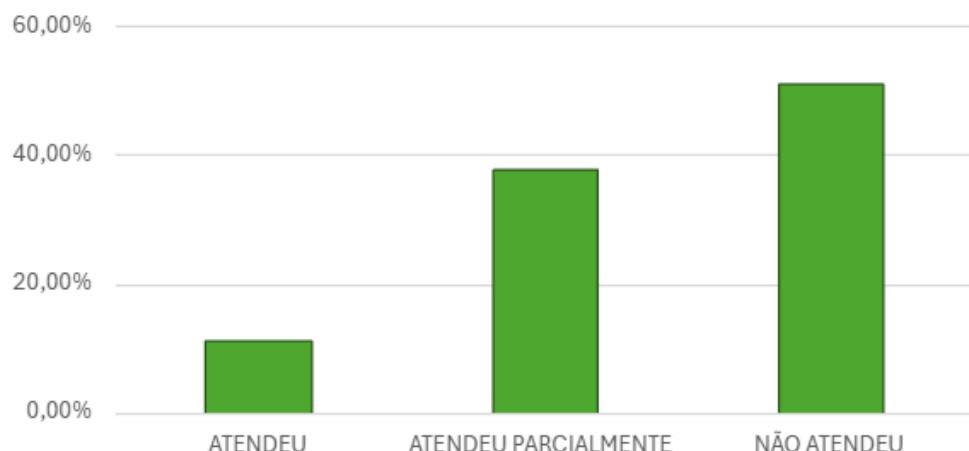
Para finalizar as atividades da sequência didática, aplicamos um pós-teste com o objetivo de comparar com o pré-teste para verificar os indícios de aprendizagens.

4. ANÁLISE DE DADOS

Para classificar as respostas dos alunos, estratificou-se em não atendeu, atendeu parcialmente e atendeu. Do total de respostas em todas as questões, calculou-se as porcentagens para realizar tal classificação.

Gráfico 1. Desempenho dos alunos no pré-teste

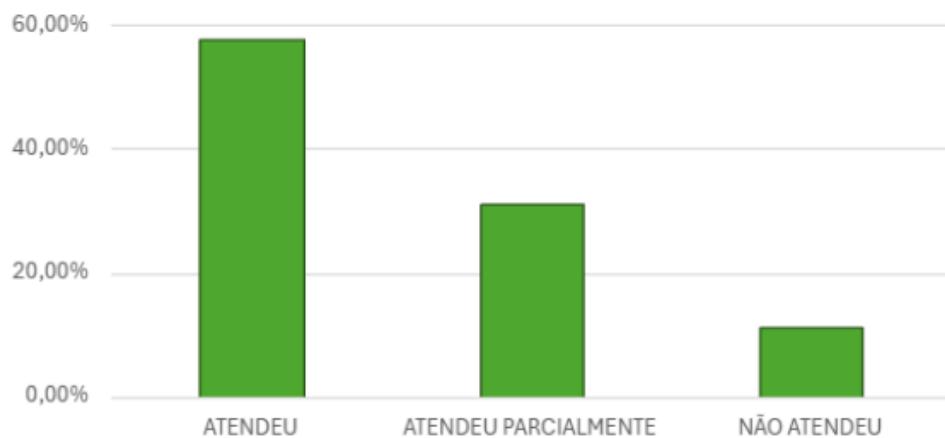
Gráfico 1: Desempenho dos alunos no pré teste.



Fonte: autor (2022)

Nota-se que com relação a estes dados inicialmente coletados, prevaleceu o fato de mais da metade (51,1%) das perguntas serem respondidas de maneira equivocada e o restante, pouco menos da metade, terem respondido parcialmente ou completamente corretas. Já o Gráfico 2, aponta o desempenho dos alunos na mesma avaliação realizada após as aulas.

Gráfico 2. Desempenho dos alunos no pós-teste
Gráfico 2: Desempenho dos alunos no pós teste.



Fonte: autor (2022)

A partir da análise do pré-teste e pós-teste, constatou-se um aumento de 46% nas respostas que atendiam o que era esperado e, consequentemente uma diminuição de 11,1% e 35,5% nas respostas que atendiam parcialmente ou não atendiam, respectivamente, o que se esperava. Uma das questões que houve grande mudança foi na questão: “Quais planetas compõem o sistema solar?”, no pré-teste grande parte dos alunos(as) não conseguiram responder quais eram os planetas, 3 alunos(as) deixaram em branco, já no pós-teste não houve respostas em branco e mais da metade dos alunos(as) conseguiram enunciar o nome de todos os planetas, enquanto os demais se lembraram de 3 ou mais planetas.

Por outro lado, a questão relacionada às estações do ano “Quais são as estações do ano? Como as estações acontecem?” houve um aumento no número de acertos com relação ao nome das estações, porém não houve uma melhora significativa na resposta de como as estações acontecem, dado que somente um aluno respondeu de maneira correta a esta questão, demonstrando uma possível falha nesta parte do conteúdo por parte dos professores.

Contudo, notou-se uma maior participação dos alunos à medida que o conteúdo avançava, dado que eles utilizavam dos conceitos apropriados durante as aulas como argumento em suas respostas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando a sequência didática como um todo, foi possível executá-la sem muita dificuldade, uma vez que a turma em questão se mostrou extremamente disciplinada, não só em questão de comportamento, mas também se mostraram dispostos a participar ativamente da proposta, interagindo nos momentos em que era sugerido e perguntando o que tinham curiosidade.

Na comparação das respostas dadas às questões, houve uma considerável melhora na compreensão dos conceitos. Em relação ao jogo de perguntas e respostas, percebemos o engajamento e o comprometimento em responder de forma correta, tal esforço foi tão expressivo que foi necessário fazer perguntas extras, pois os grupos acabaram empatando no placar, tendo que ser decidido com mais perguntas. De maneira geral, houve poucos erros no decorrer do jogo, tornando a disputa acirrada e ainda mais interativa.

As discussões foram se tornando mais ricas à medida que o conteúdo avançava, principalmente quando os próprios alunos pesquisaram as informações para a construção de seus cartazes, momento que demandou planejamento e interação entre os mesmos, exercitando a independência e o senso de coletividade.

6. REFERÊNCIAS

- ABREU, J. B; FERREIRA, D. T.; Freitas, N. M da S. Os três momentos pedagógicos como possibilidade para inovação didática. XI Encontro Nacional de Pesquisa em educação em ciências, p.1-9, 2017.
- DELIZOICOV, D. & ANGOTTI, J. A. (1990). Física. São Paulo: Cortez.
- DELIZOICOV, D. Problemas e problematizações. Ensino de Física: conteúdo, metodologia e epistemologia numa concepção integradora. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 125-150, 2001.
- DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez 2001 Nº18.
- GÉRARD, Fourez. Crise no ensino de Ciências? Investigações em Ensino de Ciências. V8 (2), pp. 109-123, 2003

MOREIRA, M. A. O que é afinal Aprendizagem significativa? Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá, MT, 23 de abril de 2020. Aceito para publicação, Qurriculum, La Laguna, Espanha, 2012.

MOREIRA, M. A. Linguagem e aprendizagem significativa. Conferência de encerramento do IV Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa. Maragogi, AL, Brasil, 8 a 12 de setembro de 2003.

PELIZZARI, A, et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. revista PEC, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002.

PARANÁ. Currículo da rede estadual paranaense: ciências. Escola digital professor, 2021. Disponível
em:https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-05/crep_ciencias_2021_anosfinais.pdf. Acesso em: 10, jul. 2025.

ZANATTA, S.C., WEBERLING, B.S., CARVALHO, H. A. P. de. Os conteúdos de astronomia dos livros didáticos. Revista Valore, Volta Redonda, 6 (Edição Especial): 1697-1706, 2021.

Capítulo 3

**DIDÁTICA DA HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: CONSCIÊNCIA
HISTÓRICA, CATEGORIAS DO TEMPO E MEDIAÇÃO
CULTURAL**

Arthur Henrique Lux

DIDÁTICA DA HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, CATEGORIAS DO TEMPO E MEDIAÇÃO CULTURAL

Arthur Henrique Lux

Doutor em História pela UFPR, professor adjunto da UNINASSAU Recife e membro do LAEH-UFPE. Contato: arthurhlux@outlook.com

RESUMO

Este capítulo discute a formação da consciência histórica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulando categorias do tempo, práticas interdisciplinares e avaliação formativa como dimensões estruturantes da Didática da História. Argumenta-se que o ensino histórico deve constituir-se como prática cultural de orientação temporal, promovendo sentidos, cidadania e pertencimento.

Palavras-chave: Consciência histórica; Ensino de História; Mediação cultural.

A História como produção de sentidos na escola

O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental apresenta-se como um dos espaços mais decisivos para a formação cidadã. Embora frequentemente reduzido a práticas de memorização, esse componente curricular opera, na verdade, como uma prática social e cultural que orienta as crianças na interpretação dos tempos — passado, presente e futuro. Conforme aponta Claso (2025), o ensino de História “não opera apenas como transmissão de conteúdos, mas como produção de inteligibilidade sobre o mundo vivido”. Essa perspectiva amplia o campo epistemológico da disciplina, deslocando-a de uma narrativa factual para uma prática de interpretação e significação.

Aprender História, portanto, vai além da fixação de datas ou nomes de personagens ilustres. Implica a construção de vínculos entre diferentes tempos, a

identificação de continuidades e rupturas e a compreensão de processos sociais que afetam a vida cotidiana das crianças. Em outras palavras, ensinar História é favorecer que os estudantes percebam que suas próprias experiências são atravessadas por processos históricos, culturais e políticos mais amplos. Como observa Reis (2024), “a criança não é um ser ahistórico; ela interpreta o mundo desde que nasce, articulando imagens, memórias e narrativas que recebe de sua família e de sua comunidade”.

Esse entendimento exige uma revisão profunda das práticas pedagógicas. É necessário abandonar a concepção tradicional de História como simples sequência cronológica e assumir a disciplina como campo de disputa de significados. A História escolar é, sobretudo, um espaço de mediação cultural: nela, professores e alunos negociam modos de lembrar, interpretar e projetar o tempo. A escola, nessa perspectiva, torna-se ambiente onde narrativas são questionadas, reconstruídas e resignificadas.

Ao reconhecer o aluno como sujeito histórico — alguém que vive, narra e interpreta sua própria experiência — o ensino de História ganha densidade formativa. Essa compreensão se alinha ao que Costa (2023) descreve como “virada hermenêutica da Didática da História”, que desloca o foco da simples aprendizagem de conteúdos para a aprendizagem de modos de pensar historicamente. Assim, a disciplina deixa de ser apenas informativa e se torna formativa, operando na constituição ética, cultural e política das crianças.

Nessa chave interpretativa, a História escolar nos anos iniciais deve ser compreendida como prática de leitura do mundo. O estudante é convidado a compreender como diferentes grupos sociais produziram modos de vida, tecnologias, crenças, conflitos, resistências e conhecimentos. Ao mesmo tempo, é levado a perceber-se como continuidade e ruptura desses processos — um sujeito que herda, interpreta e recria práticas, símbolos e narrativas.

Esse movimento envolve, necessariamente, dimensões identitárias. Em particular, quando se trabalha a História local — como a do Recife, Olinda, Camaragibe ou qualquer outra cidade — as crianças mobilizam memórias familiares, tradições comunitárias e elementos culturais de seu cotidiano. Santos (2025) destaca que “a História ensinada a partir da realidade do estudante fortalece vínculos sociais e repercute diretamente na constituição do sentimento de pertencimento”. O Maracatu, o frevo, as festas religiosas, o bairro onde vivem, os trajetos percorridos diariamente – todos esses elementos tornam-se potenciais objetos de investigação histórica.

Dessa forma, o ensino de História nos anos iniciais precisa ser concebido não apenas como apresentação de fatos, mas como processo de inserção ativa da criança na cultura. Aqui reside, de maneira clara, o papel do professor como mediador: ele organiza experiências didáticas que permitam ao estudante comparar tempos, problematizar narrativas, analisar fontes e exercitar uma leitura mais crítica do mundo.

Essa compreensão abre caminho para a discussão fundamental da consciência histórica, conceito central na Teoria da História contemporânea e que constitui o eixo da próxima parte do capítulo.

Consciência histórica: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas

A formação da consciência histórica constitui um dos pilares conceituais mais relevantes para compreender o papel da História na escola. Ao analisar como os sujeitos integram passado, presente e futuro em um horizonte de sentido, a consciência histórica revela-se como habilidade cognitiva, cultural e ética indispensável à vida social. Para além de um simples domínio de conteúdos, trata-se da capacidade de interpretar experiências temporais e utilizá-las na orientação da ação prática.

Rüsen (2020), um dos principais teóricos desse campo, afirma que a consciência histórica é o conjunto de operações mentais por meio das quais os indivíduos transformam a experiência do tempo em narrativa dotada de significado. Essa operação não ocorre de forma neutra: ela está atravessada por valores, identidades, disputas políticas e modos específicos de interpretar o mundo. Assim, quando a escola ensina História, ela não apenas comunica informações; participaativamente da formação de maneiras de pensar, sentir e agir no tempo.

A consciência histórica se manifesta, segundo a teoria rüseniana, por meio de quatro formas narrativas fundamentais — a tradicional, a exemplar, a crítica e a genética. Embora apresentadas como tipos ideais, elas coexistem e se articulam de maneira dinâmica nas experiências reais dos sujeitos. Compreender cada uma dessas formas auxilia o professor dos anos iniciais a perceber como seus estudantes constroem sentido a partir das histórias que ouvem, vivem e produzem.

A forma tradicional privilegia a repetição e a continuidade. O passado aparece como autoridade normativa, cujo valor reside em sua permanência. Nas crianças, essa forma expressa-se, muitas vezes, na idealização de figuras heroicas, mitos familiares e

narrativas de origem que conferem segurança e pertencimento. Ferraz (2024) observa que, no contexto escolar brasileiro, essa perspectiva é frequente quando a História é ensinada como sequência linear de eventos fixos, reforçando a ideia de verdade absoluta.

A forma exemplar, por sua vez, interpreta o passado como fonte de modelos aplicáveis ao presente. Aqui, a criança comprehende que experiências anteriores podem orientar suas escolhas, mas reconhece que não são normas imutáveis. Quando um estudante compara a organização política dos povos indígenas com formas contemporâneas de liderança comunitária, por exemplo, mobiliza essa forma narrativa. Trata-se de um tipo de consciência que articula analogias e aprendizagens éticas.

A forma crítica emerge quando o sujeito questiona os modelos recebidos. Ao desconfiar das narrativas herdadas — sejam elas familiares, escolares ou midiáticas — a criança começa a perceber que as histórias são construções humanas situadas. Nesse sentido, Santos e Melo (2023) demonstram que atividades que problematizam estereótipos sobre a população indígena, sobre pessoas negras ou sobre o período colonial são essenciais para o desenvolvimento dessa forma de consciência, pois desnaturalizam visões cristalizadas.

Por fim, a forma genética é aquela que interpreta o tempo como processo em transformação contínua, compreendendo que toda experiência é situada historicamente. Aqui, a criança percebe que os fenômenos não são isolados, mas parte de cadeias complexas de mudança e permanência. Essa forma narrativa aproxima-se da maturidade histórica, pois articula interpretações temporalmente amplas. Claso (2025) argumenta que essa é a forma que permite ao sujeito compreender fenômenos estruturais, como desigualdade racial, urbanização ou transformações tecnológicas.

No contexto dos anos iniciais, o professor desempenha papel decisivo ao favorecer trajetórias que conduzam progressivamente da forma tradicional para a genética. Não se trata de eliminar as demais — todas são legítimas e aparecem no cotidiano. O desafio pedagógico reside em criar experiências que ampliem a complexidade interpretativa da criança, estimulando-a a perceber vínculos, problematizar narrativas e compreender processos.

A consciência histórica, portanto, não é conteúdo a ser memorizado, mas competência a ser construída. Ela envolve:

- a habilidade de se situar no tempo;
- a capacidade de relacionar acontecimentos diversos;

- o reconhecimento de diferentes sujeitos históricos;
- a percepção de que acontecimentos são interpretados, não apenas registrados;
- o entendimento de que a História é campo de disputa, seleção e silenciamento.

Essas dimensões dialogam diretamente com o papel social da escola. Como destacam Almeida e Cruz (2024), a consciência histórica escolar contribui para que crianças desenvolvam autonomia interpretativa, capacidade argumentativa e percepção crítica da vida social. Trata-se, portanto, da base formativa para o exercício da cidadania.

Nos anos iniciais, fomentar a consciência histórica significa trabalhar com narrativas plurais, com múltiplas perspectivas e com fontes diversas — iconográficas, materiais, orais, corporais, musicais. Isso requer práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural brasileira, reconheçam desigualdades e desnaturalizem discursos hegemônicos.

Assim, a consciência histórica não se reduz a saber “o que aconteceu”, mas a compreender “como e por que interpretamos o que aconteceu”. Esse deslocamento conceitual reestrutura a Didática da História e reforça sua potência formativa, preparando o terreno para o aprofundamento das categorias históricas — tema das próximas discussões.

Categorias do tempo como ferramentas de pensamento histórico

A compreensão histórica depende de operações cognitivas específicas, que permitem ao estudante organizar, comparar e interpretar a experiência temporal. Entre essas operações, destacam-se as categorias do tempo histórico, fundamentais para o desenvolvimento do pensamento histórico. Em sua forma clássica, essas categorias incluem permanência, mudança, diacronia, sincronia e anacronismo, mas podem ser ampliadas conforme a complexidade das práticas de pesquisa e ensino. Nos anos iniciais, elas atuam como instrumentos pedagógicos que estruturam a aprendizagem.

3.1 Permanência e mudança: olhar para o tempo como processo

A distinção entre permanência e mudança é essencial para que o estudante comprehenda o caráter dinâmico da história. Permanências são elementos que

atravessam temporalidades longas, mantendo-se relativamente estáveis; mudanças são modificações, rupturas e transformações que reconfiguram práticas sociais. Simões (2024) afirma que “a criança aprende História quando reconhece não apenas que o mundo muda, mas também que certas estruturas resistem ao tempo”.

Essas categorias tornam-se particularmente relevantes quando se trabalha com elementos culturais e sociais do cotidiano das crianças. Em contextos urbanos como Recife, por exemplo, práticas culturais como o Maracatu, o frevo ou o cavalo-marinho exibem forte permanência identitária, ainda que seus modos de execução e significados sofram ressignificações. O reconhecimento dessa dupla dimensão — herança e transformação — constitui um ponto de partida poderoso para que a criança interprete o tempo como continuidade em movimento, e não como sucessão de eventos desconectados.

Ao trabalhar permanência e mudança, o professor estimula os alunos a identificar regularidades e rupturas, compreender por que determinadas práticas persistem e outras desaparecem ou se transformam, além de perceber impactos sociais e culturais das transformações históricas. Isso exige metodologias que valorizem observação, comparação, registro e análise.

3.2 Diacronia e sincronia: compreender o tempo em profundidade e amplitude

A diacronia refere-se ao estudo dos fenômenos ao longo do tempo, acompanhando sua evolução. A sincronia, por outro lado, analisa acontecimentos simultâneos em diferentes espaços ou dimensões. Tais categorias ampliam a capacidade de leitura temporal das crianças, permitindo que elas entendam a História como conjunto de processos articulados.

Trabalhar diacronicamente ajuda o aluno a estabelecer narrativas. Por exemplo, ao estudar o desenvolvimento de uma cidade, pode-se construir uma linha do tempo que inicia na ocupação indígena, passa pela colonização portuguesa, atravessa invasões estrangeiras e chega às configurações urbanas do presente. A criança percebe que a cidade onde vive é resultado de camadas históricas sobrepostas, construídas por diferentes sujeitos ao longo dos séculos.

A análise **sincrônica**, por sua vez, convida o estudante a compreender que, em um mesmo período, diferentes sociedades vivem experiências distintas. Enquanto o

Brasil do século XVII enfrentava a presença holandesa no Nordeste, povos africanos sofriam processos violentos de tráfico escravista, comunidades indígenas resistiam à conquista territorial e, simultaneamente, sociedades europeias atravessavam transformações científicas e culturais profundas. Essa simultaneidade amplia a visão da criança sobre diversidade cultural e desigualdade global.

Albuquerque (2025) destaca que “o ensino de História se torna mais complexo quando apresenta ao estudante a coexistência de tempos múltiplos”, o que rompe com a ideia simplista de que todos os povos percorrem as mesmas etapas em uma linha evolutiva universal. Tal perspectiva é essencial para desconstruir visões etnocêntricas e promover uma percepção mais plural da história humana.

3.3 Anacronismo: erro metodológico, recurso didático

O anacronismo consiste em projetar valores, objetos ou práticas contemporâneas em períodos históricos distintos. Na historiografia, é considerado erro metodológico grave. Entretanto, na educação escolar, especialmente com crianças, pode tornar-se recurso didático poderoso quando mobilizado de maneira intencional.

Situações como representar Pedro Álvares Cabral chegando ao Brasil com um celular, ou imaginar Ana Néri utilizando equipamentos médicos contemporâneos, servem como disparadores de discussão sobre o que pertence ou não a um determinado tempo histórico. A partir do estranhamento, as crianças são convidadas a analisar diferenças tecnológicas, sociais e culturais entre contextos.

As práticas de anacronismo didático, quando mediadas com cuidado, favorecem o desenvolvimento da consciência histórica, pois ajudam a criança a diferenciar tempos, identificar inadequações e compreender que cada sociedade possui objetos, práticas e valores específicos. Cavalcanti (2023) afirma que o “anacronismo pedagógico pode funcionar como lente que ilumina distâncias temporais, desde que orientado por uma intencionalidade crítica”.

O uso lúdico dessa categoria também contribui para o envolvimento emocional e imaginativo dos estudantes, articulando criatividade e rigor histórico. Assim, o anacronismo deixa de ser apenas erro e converte-se em ferramenta reflexiva.

3.4 As categorias históricas como método para pensar a realidade

Quando aplicadas ao cotidiano, as categorias históricas tornam possível compreender fenômenos complexos da vida contemporânea. Questões como desigualdade social, mobilidade urbana, mudanças ambientais, relações étnico-raciais ou transformações tecnológicas exigem leitura histórica que articule permanências, mudanças, conexões e simultaneidades.

Nos anos iniciais, essa abordagem pode se materializar em práticas como:

- comparação de fotografias antigas e atuais do bairro;
- estudo de objetos familiares de diferentes gerações;
- análise de brincadeiras do passado e do presente;
- construção de mapas afetivos;
- entrevistas com parentes ou vizinhos;
- investigação sobre festas e tradições locais;
- observação de transformações arquitetônicas.

Essas práticas não apenas aproximam a História da realidade das crianças, mas também as ajudam a perceber-se como sujeitos que vivem em uma temporalidade específica, marcada por heranças e desafios. A escola torna-se, então, laboratório de leitura da cidade, da memória e da cultura.

Schneider (2025) sintetiza essa perspectiva ao afirmar que “as categorias históricas são ferramentas cognitivas que permitem ao estudante transformar a experiência fragmentada do cotidiano em compreensão articulada de processos sociais”. Assim, mais do que conceitos abstratos, elas constituem instrumentos de investigação e interpretação do mundo.

Interdisciplinaridade: diálogos entre saberes e ampliação da aprendizagem histórica

A complexidade da experiência humana torna insuficiente qualquer tentativa de compreender a realidade a partir de um único campo disciplinar. No ensino de História, essa constatação adquire relevância particular, especialmente nos anos iniciais, quando as crianças exploram o mundo de maneira integrada, conectando conhecimentos, sensações, memórias e linguagens diversas. A interdisciplinaridade emerge, nesse

contexto, não apenas como metodologia alternativa, mas como fundamento epistemológico capaz de ampliar a potência formativa da História escolar.

4.1. Interdisciplinaridade como princípio formativo

Como aponta Ventura (2025), “a interdisciplinaridade não dissolve as disciplinas, mas cria pontes entre suas perguntas, métodos e objetos”. A História, por sua própria natureza, dialoga constantemente com a Geografia, Sociologia, Antropologia, Artes, Ciências e Linguagens. Ao articular esses campos, a aprendizagem histórica torna-se mais concreta, crítica e significativa.

Nos anos iniciais, tais diálogos ocorrem de maneira particularmente fértil, pois as crianças mobilizam múltiplas linguagens — visual, corporal, musical, gráfica, oral — na construção de conhecimentos. O professor, ao reconhecer isso, transforma a sala de aula em espaço onde a História se expressa por meio de mapas, músicas, pinturas, artefatos, relatos familiares, fotografias, desenhos, narrativas e experiências corporais.

Essa articulação repercute diretamente na formação integral dos estudantes. Para Oliveira (2025), a interdisciplinaridade “expande a percepção da criança sobre os fenômenos, permitindo que ela compreenda que o mundo é tecido por diferentes dimensões, e que cada uma ajuda a iluminar aspectos específicos da vida social”. Ao interpretar a realidade por múltiplos ângulos, o aluno amplia sua capacidade analítica e desenvolve autonomia intelectual.

4.2. A História como eixo articulador de saberes

Ainda que a interdisciplinaridade se fundamente na colaboração entre áreas, a História possui posição privilegiada como eixo articulador, pois trabalha com processos, temporalidades e narrativas que atravessam todas as dimensões da vida humana. Assim, torna-se possível organizar projetos didáticos que, tendo um fenômeno histórico como foco, mobilizem conhecimentos de diversas áreas.

A título de exemplo:

- **Invasões holandesas em Pernambuco:**

- *História*: análise dos conflitos, lideranças, resistências populares.
- *Geografia*: estudo do território ocupado, mapas antigos e atuais.

- *Artes*: leitura das gravuras de Frans Post e Eckhout.
- *Ciências*: impactos ambientais da ocupação.
- *Língua Portuguesa*: produção de relatos ou cordéis sobre o período.
- **História das epidemias no Recife:**
 - *História*: contexto das epidemias (varíola, febre amarela, cólera).
 - *Ciências*: noções de saúde pública, microrganismos e prevenção.
 - *Matemática*: leitura de gráficos de contaminação.
 - *Geografia*: análise das condições urbanas e sanitárias.
- **Capoeira como patrimônio cultural:**
 - *História*: resistência negra e cultura afro-brasileira.
 - *Educação Física*: gestos, ritmos, movimentos.
 - *Música*: berimbau, cantigas, instrumentos.
 - *Cidadania*: discussão sobre racismo estrutural e identidade cultural.

Esses exemplos ilustram que a História, ao tratar de problemáticas amplas, cria oportunidades para integração de saberes e construção de perspectivas complexas. No Recife, particularmente, essa abordagem encontra terreno fértil, dada a riqueza do patrimônio cultural, das memórias urbanas e da diversidade social da cidade.

4.3. Linguagens artísticas e culturais no ensino histórico

As artes desempenham papel essencial na formação da consciência histórica, pois permitem que a criança acesse sensibilidades e interpretações do passado que nem sempre se encontram disponíveis em registros escritos. Gravuras, pinturas, fotografias, filmes, músicas, danças e esculturas são formas de narrar a história e, portanto, constituem fontes legítimas de estudo.

Para Melo e Santos (2024), “a arte não apenas representa o passado, mas produz sentidos, interpretações e afetos que moldam a memória social”. Assim, ao analisar a estética do frevo, a dramaticidade do Maracatu ou as cores das xilogravuras populares, a criança interpreta o tempo a partir de códigos culturais diversos, fortalecendo sua inserção na vida comunitária.

Além disso, trabalhar a História por meio de linguagens artísticas favorece a aprendizagem inclusiva, pois amplia os modos pelos quais diferentes alunos podem expressar suas leituras sobre o mundo. Estudantes com perfis diversos encontram,

nessas linguagens, oportunidades para se engajar cognitivamente e emocionalmente com os conteúdos históricos.

4.4. Cidade, território e patrimônio como eixos interdisciplinares

A cidade constitui laboratório privilegiado para práticas interdisciplinares. No Recife, por exemplo, o estudo do bairro, das manifestações culturais, das arquiteturas antigas e contemporâneas, dos rios, pontes e mercados populares oferece vasto material para projetos integrados.

Trabalhar a história da cidade envolve:

- observação direta do espaço urbano;
- identificação de transformações arquitetônicas;
- comparação entre mapas antigos e atuais;
- investigação sobre trajetórias de migrantes e comunidades;
- análise de práticas culturais e religiosas.

Esse percurso promove, simultaneamente, a aprendizagem histórica, geográfica, social, ambiental e cultural. Conforme observa Linhares (2023), “ensinar História por meio do território contribui para o surgimento de sentimentos de pertencimento e responsabilidade coletiva com a cidade”.

Para crianças, esse processo é particularmente formativo, pois articula memória, identidade e cidadania. Ao perceber que sua comunidade tem uma história, que seu bairro é fruto de transformações e que sua família faz parte de processos mais amplos, o estudante comprehende-se como sujeito histórico inserido no mundo.

4.5. Interdisciplinaridade e justiça social

Por fim, a interdisciplinaridade permite enfrentar problemáticas sociais contemporâneas que exigem leitura histórica, geográfica e ética. Questões como desigualdade racial, violência urbana, degradação ambiental, mobilidade urbana ou direitos das crianças não pertencem a uma única disciplina. São fenômenos complexos, cujas raízes históricas precisam ser compreendidas desde cedo.

A integração de áreas possibilita que os estudantes:

- analisem causas e consequências de problemas sociais;

- reconheçam personagens historicamente silenciados;
- desenvolvam empatia e pensamento crítico;
- identifiquem relações entre passado e presente;
- percebam-se como agentes transformadores.

Do ponto de vista pedagógico, projetos interdisciplinares fortalecem a capacidade da escola de formar cidadãos conscientes, críticos e engajados com seu tempo. A História, portanto, não se isola — ela se expande, converge e se articula com o mundo vivido.

Avaliação formativa e a construção da consciência histórica

A avaliação no ensino de História constitui um dos aspectos mais sensíveis e complexos da prática docente. Historicamente, foi marcada por instrumentos que privilegiavam a memorização — provas objetivas, testes de datas, identificação de personagens ou reprodução de conteúdos. Contudo, a perspectiva contemporânea da Didática da História exige deslocamento radical: avaliar não pode ser sinônimo de classificar. Deve ser sinônimo de compreender processos de aprendizagem, orientar percursos e promover a construção da consciência histórica.

5.1. A avaliação como processo e não como produto

No campo da História, a aprendizagem não se resume a saber o que aconteceu, mas a compreender como os sujeitos atribuem sentido aos acontecimentos. Assim, a avaliação deve acompanhar o movimento interpretativo dos estudantes, registrando avanços, dificuldades, relações que estabelecem, hipóteses que formulam e narrativas que constroem.

Para Ribeiro (2025), “avaliar em História significa captar o modo como o estudante pensa historicamente, e não apenas o quanto ele recorda”. Essa é uma mudança epistemológica profunda: o foco sai da memorização e desloca-se para operações cognitivas — análise, interpretação, contextualização, comparação temporal, identificação de sujeitos, compreensão de processos.

Essa mudança redimensiona o papel do professor. Ele deixa de atuar como verificador de respostas e passa a ser analista do pensamento do estudante, dispondo-se

a escutar, confrontar, orientar e provocar reflexões que desenvolvam autonomia intelectual.

5.2. Critérios avaliativos no ensino de História

A avaliação formativa requer critérios claros, relacionados às competências históricas que se deseja desenvolver. Tais critérios incluem:

- capacidade de estabelecer relações entre passado e presente;
- uso das categorias históricas (permanência, mudança, diacronia, sincronia, anacronismo);
- identificação de diferentes sujeitos históricos;
- análise crítica de fontes (visuais, orais, escritas, materiais);
- produção de narrativas coerentes e contextualizadas;
- reconhecimento da diversidade cultural e dos conflitos sociais;
- compreensão de processos e não apenas de eventos isolados.

Esses parâmetros orientam a construção de instrumentos avaliativos mais sofisticados e coerentes com a formação da consciência histórica.

5.3. Avaliação e uso de fontes históricas

A leitura de fontes históricas — fotografias, objetos, relatos orais, desenhos, documentos, mapas, músicas, gravuras — é uma das práticas avaliativas mais ricas nos anos iniciais. Ela possibilita que o estudante interprete vestígios do passado e construa hipóteses, posicionamentos e narrativas.

Quando uma criança analisa uma fotografia do bairro em décadas passadas e a compara com a paisagem atual, mobiliza simultaneamente:

- observação;
- comparação;
- interpretação;
- noções de permanência e mudança;
- análise crítica da realidade;
- construção de explicações próprias.

Isso revela não apenas o que ela “sabe”, mas como *pensa* historicamente.

5.4. Narrativas infantis como instrumento de análise histórica

A narrativa produzida pela criança — escrita, oral, ilustrada ou dramatizada — é ferramenta preciosa de avaliação. Por meio dela, o professor percebe:

- como o aluno comprehende processos históricos;
- que relações temporais estabelece;
- como interpreta diferentes sujeitos;
- que valores e significados atribui aos fatos;
- como articula elementos da cultura local e familiar.

A narrativa é, portanto, “espelho cognitivo” (Marques, 2024), revelando não apenas conteúdos aprendidos, mas modos de interpretar o mundo.

Projetos como criação de livros ilustrados, recontos históricos, histórias em quadrinhos, vídeos, maquetes e dramatizações oferecem campo fértil para observar o desenvolvimento da consciência histórica de maneira sensível e significativa.

5.5. Avaliação como prática inclusiva e culturalmente situada

Avaliar História implica reconhecer que os estudantes trazem repertórios diversos — memórias familiares, narrativas comunitárias, modos de viver e compreender o mundo. Esses repertórios são patrimônio cultural e devem ser valorizados como ponto de partida.

Freire (2023) argumenta que a avaliação, quando emancipadora, reconhece saberes populares e familiares como parte da formação histórica. Assim, ao escutar os relatos das crianças sobre suas vivências, tradições, histórias de família, trajetórias de migração ou pertença comunitária, o professor amplia a avaliação para além do conteúdo escolar, compreendendo a criança como sujeito histórico pleno.

A avaliação, nesse sentido, torna-se também prática de justiça social: reconhece vozes, identidades e experiências historicamente marginalizadas. Permite que crianças negras, indígenas, ribeirinhas, urbanas, periféricas ou imigrantes percebam que suas narrativas têm valor e lugar na História ensinada.

5.6. Instrumentos de avaliação formativa no ensino de História

Entre as práticas avaliativas mais potentes nos anos iniciais, destacam-se:

- portfólios (coleção de atividades, reflexões e registros ao longo do bimestre);
- diários de memória (relatos sobre experiências familiares ou comunitárias);
- mapas do bairro (com histórias, personagens, lugares significativos);
- sequências de imagens ou fotografias para análise temporal;
- relatos orais gravados com familiares ou vizinhos;
- projetos interdisciplinares envolvendo história local;
- rodas de conversa como espaços de escuta e argumentação;
- exposições culturais construídas pelos estudantes;
- cartazes comparativos sobre permanências e mudanças;
- linhas do tempo vivas com objetos e memórias das crianças.

Esses instrumentos materializam a avaliação como processo vivo, contínuo, dialógico e humanizado.

5.7. A avaliação como prática emancipadora

A avaliação, quando articulada à Didática da História, ultrapassa a simples verificação de desempenho. Ela se converte em prática emancipadora que visa:

- desenvolver autonomia interpretativa;
- formar sujeitos críticos;
- estimular leitura sensível do mundo;
- promover cidadania ativa;
- fortalecer identidades culturais;
- consolidar consciência histórica.

Desse modo, a avaliação deixa de ser momento de medo ou punição e passa a ser espaço de aprendizagem e diálogo. Como sintetiza Ferraz (2025): “avaliar é acompanhar a formação do sujeito histórico, não controlar sua performance”.

Conclusão: ensinar História como mediação cultural, cidadania e formação do sujeito

Ensinar História nos anos iniciais é, antes de tudo, um exercício de mediação cultural. O professor que comprehende essa premissa desloca sua prática de uma lógica transmissiva para uma lógica interpretativa, na qual o aluno deixa de ser mero receptor de conteúdos e passa a ser construtor de sentidos. A História escolar, assim, revela-se não como catálogo de fatos, mas como campo de compreensão da experiência humana, território no qual se negociam memórias, identidades, conflitos, pertencimentos e visões de mundo.

Ao longo do capítulo, evidenciou-se que a formação da consciência histórica é o eixo estruturante desse processo. Crianças aprendem a pensar historicamente quando são convidadas a atribuir significado aos acontecimentos, relacionar tempos, interpretar narrativas, problematizar fontes e reconhecer-se como sujeitos inseridos em dinâmicas sociais mais amplas. A tipologia rüseniana — tradicional, exemplar, crítica e genética — funciona como lente para compreender diferentes formas pelas quais os estudantes elaboram tais significados. O papel docente, nesse cenário, consiste em favorecer percursos que ampliem a complexidade interpretativa, conduzindo a experiências que transcendam a repetição e alcancem a compreensão profunda dos processos históricos.

As categorias do tempo — permanência, mudança, diacronia, sincronia e anacronismo — emergem como ferramentas cognitivas indispensáveis para organizar a leitura que os estudantes fazem da realidade. Elas não apenas estruturam a narrativa histórica, mas iluminam fenômenos sociais do cotidiano, permitindo que as crianças percebam transformações culturais, desigualdades persistentes, deslocamentos populacionais, dinâmicas urbanas, processos identitários e múltiplas temporalidades que coexistem em suas vidas e comunidades.

A interdisciplinaridade, por sua vez, amplia a potência formativa da História ao inseri-la em diálogos com outros campos do conhecimento. Mapas, músicas, fotografias, poemas, danças, experimentos científicos e observações do território tornam-se linguagens pelas quais a História se concretiza. Esse movimento não apenas favorece aprendizagens mais significativas, como também reconhece que a experiência histórica é multifacetada e atravessa dimensões geográficas, científicas, artísticas, ambientais e sociais. Nos contextos urbanos e culturais ricos do Brasil — como Recife e outras cidades

latino-americanas — a prática interdisciplinar conecta a escola ao território, resgatando memórias e valorizando patrimônios comunitários.

A avaliação, concebida como prática formativa, conclui essa trama. Quando orientada pela Didática da História, a avaliação deixa de medir retenção de informações e passa a analisar modos de pensar e interpretar. Essa mudança transforma o ato avaliativo em processo de escuta, diálogo e acompanhamento, no qual o professor interpreta as narrativas das crianças, reconhece suas hipóteses, valoriza seus repertórios culturais e identifica caminhos para ampliar sua consciência histórica. Avaliar, assim, torna-se ato político, ético e pedagógico — um gesto de reconhecimento e de construção de autonomia.

Em síntese, a História nos anos iniciais assume sua função social mais profunda: formar sujeitos capazes de compreender o mundo em sua complexidade, reconhecer-se como parte dele e atuar de forma crítica e cidadã. Trata-se de preparar crianças para viverem e transformarem seu tempo, conectando herança, memória e futuro.

Como lembra Claso (2025), “a consciência histórica não nos diz apenas de onde viemos — diz, sobretudo, quem podemos nos tornar”. Ao possibilitar que as crianças articulem passado, presente e futuro em narrativas significativas, a escola não apenas ensina História; ela forma humanidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Marina de. *Temporalidades múltiplas e ensino de História na infância*. São Paulo: Editora Horizonte, 2025.

ALMEIDA, Renata; CRUZ, Eliseu. *Consciência histórica e formação cidadã: perspectivas para os anos iniciais*. Curitiba: Verus Educacional, 2024.

CAVALCANTI, João Paulo. *Anacronismo e imaginação histórica: limites e possibilidades pedagógicas*. Porto Alegre: Sul Educados, 2023.

CLASO, Fernando. *História, narrativa e sentido: fundamentos contemporâneos da Didática da História*. Rio de Janeiro: Litteris, 2025.

COSTA, Helena. *A virada hermenêutica na educação histórica*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

FERREZ, Luciana. *Práticas emancipadoras no ensino de História*. Recife: EdUFPE, 2025.

FREIRE, Paulo. *Educação e crítica: leituras contemporâneas da pedagogia freireana*. Salvador: Nova Praxis, 2023.

LINHARES, Márcio. *Cidade, memória e educação patrimonial: caminhos didáticos para os anos iniciais*. Fortaleza: Borduna, 2023.

MARQUES, Leandro. *A narrativa infantil como instrumento cognitivo na Educação Histórica*. Brasília: Horizontes Didáticos, 2024.

MELO, Adriana; SANTOS, Bianca. *Arte, cultura e Didática da História: experiências para a escola básica*. Recife: Pedra do Reino, 2024.

OLIVEIRA, Denise. *Interdisciplinaridade e formação integral: perspectivas contemporâneas*. São Paulo: Contextus, 2025.

REIS, Alberto. *Infância, memória e história: novos olhares para o ensino nos anos iniciais*. Campinas: Saberes Vivos, 2024.

RIBEIRO, Caio. *Avaliação, temporalidade e aprendizagem histórica*. Florianópolis: Parábola Acadêmica, 2025.

RÜSEN, Jörn. *Narratividade e consciência histórica*. São Paulo: Ed. Cortez, 2020.

SANTOS, Ailton. *Educação histórica e justiça social: reflexões para o século XXI*. Rio de Janeiro: Pallas, 2025.

SANTOS, Júlia; MELO, Rodrigo. *Problematizar para transformar: práticas críticas no ensino de História*. São Paulo: Perspectiva Escolar, 2023.

SCHNEIDER, Tobias. *O pensamento histórico na infância: desafios e possibilidades*. Porto Alegre: Território do Saber, 2025.

SIMÕES, Patrícia. *Permanência e mudança: fundamentos para o ensino da História*. Curitiba: Horizonte, 2024.

VENTURA, Clara. *Interdisciplinaridade como eixo formativo na educação básica*. Belo Horizonte: Dialogia, 2025.



Capítulo 4
EDUCAÇÃO POPULAR: SABERES, DIÁLOGO E
EMANCIPAÇÃO SOCIAL
Arthur Henrique Lux

EDUCAÇÃO POPULAR: SABERES, DIÁLOGO E EMANCIPAÇÃO SOCIAL

Arthur Henrique Lux

Doutor em História pela UFPR. Professor Titular da UNINASSAU Recife / PE. Contato:

arthurhlux@outlook.com

RESUMO

Este capítulo apresenta uma reflexão crítica sobre a Educação Popular como proposta pedagógica e política voltada à emancipação dos sujeitos e à transformação social. Longe de se restringir à sala de aula ou à mera transmissão de conteúdos, a Educação Popular articula saberes produzidos no cotidiano, no senso comum, nas tradições populares e na ciência, valorizando o diálogo como princípio formador.

A partir de suas raízes históricas no Brasil — com destaque para experiências como o Movimento de Cultura Popular, o Movimento de Educação de Base e as 40 Horas de Angicos —, o texto evidencia o papel da Educação Popular como instrumento de resistência às desigualdades e às exclusões históricas. O educador popular é apresentado como mediador crítico e ético, capaz de fomentar a consciência política dos educandos e de atuar como sujeito de transformação.

Além disso, são analisados os projetos comunitários como espaços privilegiados para a circulação de saberes e práticas formativas, ressaltando sua relevância frente aos desafios sociais contemporâneos. Por fim, a análise do filme *Quanto vale ou é por quilo?* permite problematizar as diferenças entre assistencialismo e emancipação, reforçando a atualidade da Educação Popular como prática de liberdade e justiça social.

Introdução

A Educação Popular constitui-se como um campo teórico-prático que articula saberes, culturas e experiências sociais, orientando-se pela perspectiva da emancipação

humana. Mais do que um método de ensino, trata-se de uma concepção pedagógica e política que se enraíza nas lutas históricas do povo brasileiro. Está intimamente vinculada ao enfrentamento das desigualdades sociais e à valorização dos saberes produzidos nas comunidades.

Nesse contexto, Paulo Freire (1987, p. 29) afirma: “ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa, todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.” Essa citação evidencia a centralidade do diálogo e da troca de experiências como fundamentos essenciais da prática educativa popular.

Importante destacar que a Educação Popular não se restringe ao espaço escolar formal. Pelo contrário, expande-se por meio de práticas comunitárias, movimentos sociais, projetos culturais e iniciativas voltadas à saúde e à cidadania. Carlos Rodrigues Brandão (2002, p. 45) ressalta: “não há educação popular sem a valorização dos saberes produzidos pelas classes populares, que carregam em si resistência e identidade.” Com isso, amplia-se o conceito de educação, superando a visão reducionista que equipara aprender a simplesmente memorizar conteúdos escolares.

Este capítulo analisa os principais conceitos que estruturam a Educação Popular, abordando suas raízes históricas, a relação entre senso comum, saber popular e conhecimento científico, o papel do educador popular e a importância dos projetos comunitários como espaços de circulação de saberes e práticas emancipatórias.

Raízes Históricas da Educação Popular no Brasil

No Brasil, a Educação Popular tem raízes especialmente visíveis nas décadas de 1950 e 1960, quando surgiram iniciativas marcantes como o Movimento de Cultura Popular (MCP), o Movimento de Educação de Base (MEB) e a emblemática experiência das 40 Horas de Angicos. Esses projetos demonstraram que o processo de alfabetização poderia ser, simultaneamente, uma prática educativa e uma ação política, contribuindo para o fortalecimento da consciência crítica e da participação cidadã.

Paulo Freire (1967, p. 40) expressa essa articulação ao afirmar que “a leitura da palavra deve estar sempre articulada à leitura do mundo”, indicando que a alfabetização vai além da decodificação de símbolos, envolvendo a interpretação crítica da realidade vivida.

Durante o regime militar, a Educação Popular assumiu um papel de resistência. Encontrou abrigo e continuidade nas Comunidades Eclesiais de Base e em movimentos

sociais que preservaram a dimensão política e comunitária da educação. Nesse sentido, Gohn (2011, p. 72) observa: “a Educação Popular floresce nas práticas sociais dos movimentos, associações e projetos comunitários, sempre como resposta a desigualdades, exclusões e silenciamentos históricos.” Trata-se, portanto, de uma prática educativa que emerge da vida social e não como mera extensão da escola formal, mas como uma forma de ação cultural transformadora.

Além de seu caráter histórico, a Educação Popular fundamenta-se em princípios que a distinguem dos modelos tradicionais de ensino, como o modelo bancário proposto por Freire. Entre esses princípios, destacam-se: o diálogo como prática epistemológica; a valorização da experiência e da cultura dos educandos; a articulação entre teoria e prática; e o compromisso político com a emancipação social.

Streck (2014, p. 58) reforça esse entendimento ao afirmar que “a Educação Popular, ao articular ciência e saber popular, rompe a dicotomia entre conhecimento erudito e prático, criando possibilidades de emancipação.” Com isso, rompe-se com a suposta neutralidade da educação tradicional, inserindo a prática educativa no campo das disputas políticas e sociais.

Compreender a Educação Popular, portanto, é reconhecer que ela não se limita a metodologias alternativas, mas configura uma pedagogia profundamente comprometida com a transformação dos sujeitos e dos contextos sociais em que estão inseridos.

Saberes em Diálogo: Senso Comum, Saber Popular e Conhecimento Científico

Um dos eixos fundamentais da Educação Popular é a valorização e a articulação entre distintas formas de conhecimento. Essa perspectiva reconhece que os saberes produzidos no cotidiano das pessoas — frequentemente marginalizados pela ciência tradicional — possuem legitimidade e potência educativa.

O senso comum, por exemplo, nasce da experiência cotidiana e oferece explicações práticas e imediatas sobre o mundo social. Ainda que muitas vezes desqualificado, ele constitui base importante na organização da vida coletiva. Paulo Freire (1987) destaca que “é a partir da experiência concreta que se inicia a reflexão crítica”, indicando que o senso comum pode e deve ser o ponto de partida nos processos educativos voltados à conscientização.

Já o saber popular representa um acúmulo histórico de práticas, memórias, crenças, religiosidades, modos de trabalho e tradições orais que se transmitem entre gerações. Brandão (2002, p. 45) observa que “os saberes produzidos pelas classes populares carregam em si resistência e identidade”. Esses saberes, longe de serem considerados inferiores, expressam valores, modos de vida e estratégias de enfrentamento social que revelam uma profunda compreensão do mundo.

Por sua vez, o conhecimento científico distingue-se por sua sistematização, pelo rigor metodológico e pelo compromisso com a crítica. No entanto, como lembra Streck (2014, p. 37), “a ciência é uma construção social, marcada por interesses, contextos históricos e valores”. Ou seja, também o saber científico é situado, não sendo neutro nem absoluto.

O desafio colocado pela Educação Popular é romper com a hierarquia rígida que opõe essas formas de conhecimento, promovendo um diálogo que reconheça tanto a densidade da experiência popular quanto a importância do método científico. Essa abordagem permite que os educandos conectem seus próprios saberes a outras formas de leitura e interpretação da realidade, ampliando sua capacidade crítica.

A prática educativa popular, portanto, não rejeita a ciência, mas propõe sua integração crítica e contextualizada. Quando mediada por educadores sensíveis à diversidade cultural, a **circulação de saberes** torna-se uma via para a emancipação, pois cria espaços em que diferentes formas de conhecimento podem coexistir, dialogar e se fortalecer mutuamente.

O Educador Popular como Mediador e Sujeito Político

O educador popular desempenha um papel central na construção de processos educativos emancipadores. Sua função transcende a simples transmissão de conteúdos: trata-se de um mediador entre diferentes formas de saber — senso comum, saber popular e conhecimento científico — e um facilitador da consciência crítica.

Segundo Gohn (2011, p. 89), “o educador popular não é um transmissor de conteúdos, mas um mediador do diálogo, capaz de articular saberes e estimular a consciência crítica.” Esse papel rompe com a lógica tradicional da educação bancária, em que o educando é visto como um recipiente passivo de informações. Na Educação

Popular, educador e educando constroem juntos o processo formativo, em uma relação dialógica e horizontal.

Paulo Freire (1996) enfatiza a importância de virtudes fundamentais para a atuação do educador popular: ética, humildade, escuta atenta, compromisso político e abertura ao diálogo. Para ele, “ensinar exige disponibilidade para o diálogo, rejeição a qualquer forma de discriminação, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos.”

A prática pedagógica, portanto, não é neutra. O educador popular deve assumir-se como sujeito político, consciente de que sua atuação está inserida em disputas de poder e projetos de sociedade. Sua missão é contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar a realidade e transformá-la.

Esse compromisso com a transformação social exige uma postura sensível às realidades locais, respeito à cultura dos educandos e disposição para aprender com a experiência do outro. A escuta ativa e o diálogo tornam-se, assim, ferramentas fundamentais na construção de vínculos e na mobilização de saberes.

Em suma, o educador popular é agente de transformação, comprometido com práticas pedagógicas que não apenas instruem, mas que emancipam. Sua atuação crítica e dialógica é indispensável para que a educação cumpra seu papel libertador na sociedade.

Projetos Comunitários: Espaços de Circulação de Saberes e Emancipação

Os projetos comunitários representam espaços privilegiados para a vivência da Educação Popular. Neles, diferentes sujeitos se reúnem em torno de necessidades concretas — como saúde, moradia, cultura e meio ambiente — e, a partir dessas demandas, constroem práticas educativas que valorizam o território, os saberes locais e a participação coletiva.

Esses projetos ampliam o campo da educação ao adotar metodologias participativas e ao reconhecer que todo espaço social pode ser também um espaço formador. Trata-se de experiências em que a cultura local é valorizada e o saber popular ganha centralidade no processo educativo. Para Streck (2014, p. 58), “a Educação Popular, ao articular ciência e saber popular, cria possibilidades de emancipação.”

Apesar de seu potencial transformador, tais projetos enfrentam inúmeros desafios: a escassez de recursos financeiros, a descontinuidade de políticas públicas e, muitas vezes, a resistência institucional à participação popular. No entanto, sua vitalidade não depende apenas do apoio externo, mas da força organizativa das comunidades envolvidas, que mantêm vivas práticas de solidariedade, resistência e participação.

É nesse contexto que a Educação Popular reafirma sua dimensão comunitária. Ela não se limita ao espaço da escolarização formal, mas se configura como prática cultural e política enraizada nas lutas sociais. A construção coletiva do conhecimento, mediada pela escuta e pelo respeito às vivências dos sujeitos, transforma esses projetos em verdadeiras escolas de cidadania.

Essas experiências revelam que a educação, quando vinculada às realidades locais e aos desafios concretos das populações, pode ser profundamente formadora — tanto para os educandos quanto para os educadores. É nesse encontro entre prática e reflexão, entre ação e conscientização, que a Educação Popular se fortalece como estratégia de transformação social.

Crítica Social e Educação Popular: O Cinema como Ferramenta de Reflexão

O filme *Quanto vale ou é por quilo?* (2005), dirigido por Sérgio Bianchi, oferece uma crítica contundente à permanência das desigualdades sociais no Brasil e ao modo como projetos sociais, por vezes, assumem um caráter meramente assistencialista. A obra revela como certas iniciativas — mesmo travestidas de ação social — reproduzem lógicas de mercado, de exclusão e de dependência.

Essa representação dialoga profundamente com os princípios da Educação Popular, especialmente ao destacar a diferença entre práticas que apenas administram a pobreza e aquelas que promovem a emancipação dos sujeitos. Enquanto o assistencialismo reforça a passividade e a subordinação, a Educação Popular busca estimular a consciência crítica, a organização coletiva e a autonomia.

O filme atua como um espelho incômodo da realidade brasileira, evidenciando que nem toda ação social é, de fato, transformadora. Muitas vezes, sob o discurso da ajuda, reproduzem-se estruturas de dominação e silenciamento das classes populares. É nesse ponto que a Educação Popular se contrapõe: ela se recusa a naturalizar a exclusão

e propõe caminhos de superação por meio do diálogo, da valorização dos saberes populares e da mobilização coletiva.

Como afirma Gohn (2011, p. 72), “a Educação Popular floresce nas práticas sociais como resposta às desigualdades, exclusões e silenciamentos históricos.” A análise crítica do filme permite, portanto, problematizar os limites do assistencialismo e reforçar a urgência de uma prática educativa comprometida com a justiça social e com a transformação estrutural da realidade.

A utilização do cinema como ferramenta pedagógica também ilustra o potencial da arte como mediadora de processos formativos. Quando integrado a uma prática crítica, o audiovisual torna-se instrumento de sensibilização, debate e politização, contribuindo para o fortalecimento da Educação Popular como prática libertadora.

Considerações Finais: Educação Popular como Projeto Ético e Emancipador

Ao longo de sua trajetória histórica e das múltiplas formas de expressão prática, a Educação Popular consolidou-se como um caminho pedagógico e político voltado à valorização dos saberes do povo, à construção do diálogo e ao fortalecimento da consciência crítica. Mais do que uma metodologia de ensino, ela se constitui como um projeto ético, profundamente comprometido com a transformação social.

Ao articular senso comum, saber popular e conhecimento científico, a Educação Popular promove uma visão ampliada e inclusiva de educação, em que cada sujeito é reconhecido como produtor de cultura e de conhecimento. Essa abordagem rompe com modelos tradicionais de ensino, muitas vezes excludentes, e afirma uma pedagogia enraizada na realidade e nas lutas sociais das comunidades.

O papel do educador popular, nesse contexto, revela-se fundamental. Ele é um mediador sensível, ético e comprometido, cuja prática exige escuta, humildade, criatividade e posicionamento político claro. Longe de se limitar à sala de aula, sua atuação se dá nos territórios, nos projetos comunitários, nas associações, nas ruas e nos encontros cotidianos — sempre com o objetivo de contribuir para a emancipação dos sujeitos e a construção de uma sociedade mais justa.

Os projetos comunitários, por sua vez, demonstram que a educação pode (e deve) nascer das necessidades concretas das populações, transformando o cotidiano em

espaço formador. Essas experiências — mesmo diante de adversidades — mantêm viva a dimensão política da educação e reafirmam o poder da organização popular.

Em um mundo marcado por desigualdades persistentes, como nos recorda o cinema e a própria realidade brasileira, a Educação Popular continua sendo uma prática de liberdade (FREIRE, 1987). Ela não se limita a transmitir informações; busca, sobretudo, formar sujeitos críticos, capazes de compreender, questionar e transformar a realidade que os cerca.

Portanto, reafirmar a Educação Popular é afirmar um horizonte de resistência, solidariedade e justiça social. É reconhecer que educar é, acima de tudo, um ato político — e que toda prática educativa tem o poder de oprimir ou libertar. Neste sentido, a Educação Popular permanece não apenas atual, mas necessária.

Referências Bibliográficas e Multimídia

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação popular*. 31. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

STRECK, Danilo R. *Educação popular: saberes e práticas para a inclusão social*. Petrópolis: Vozes, 2014.

QUANTO vale ou é por quilo? Direção: Sérgio Bianchi. Produção: Sérgio Bianchi. Brasil: Agravo Produções Cinematográficas, 2005. 1 DVD (123 min), son., color.

Capítulo 5

**#FORÇA #FOCO #NAMATEMÁTICA: SUPERANDO
DESAFIOS E RECUPERANDO O 7º ANO NA ESCOLA PEI**

Thiago Cosin

#FORÇA #FOCO #NAMATEMÁTICA: SUPERANDO DESAFIOS E RECUPERANDO O 7º ANO NA ESCOLA PEI

Thiago Cosin

*Mestre em Educação, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências,
cosin.tc@gmail.com*

RESUMO

Este relato apresenta uma experiência com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública paulista, por meio da iniciativa #Força #Foco #NaMatemática. O projeto, alinhado ao Currículo Paulista, visou recuperar dificuldades de aprendizagem em Matemática agravadas pela pandemia e estimular o protagonismo juvenil. A metodologia, qualitativa e descritiva, baseou-se nos diagnósticos das Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAPs) e no monitoramento do progresso. Foram aplicadas sequências adaptadas e contextualizadas de atividades, envolvendo frações, raciocínio lógico, gráficos e problemas geométricos. A iniciativa incluiu encontros colaborativos, uso de recursos digitais e impressos, mediação personalizada e reforço de conceitos. Os resultados indicaram avanços expressivos no desempenho acadêmico e na participação dos estudantes, evidenciando o potencial das práticas pedagógicas colaborativas e inclusivas adotadas. Destaca-se o potencial do projeto para ser replicado em outros contextos escolares, fortalecendo a aprendizagem, a autoestima e a autonomia dos estudantes.

Palavras-chave: Matemática; Ensino Fundamental; Recuperação de Aprendizagem; Atividades Extracurriculares; Currículo Paulista.

1. Introdução

A pandemia da Covid-19 trouxe desafios inéditos para a Educação Básica, ampliando as lacunas na aprendizagem, sobretudo em Matemática. Avaliações como as AAPs (Avaliações de Aprendizagem em Processo) e o SARESP apontaram que mais de 60% dos estudantes apresentaram desempenho abaixo do esperado em 2022, confirmado a necessidade de ações pedagógicas específicas. Diversas pesquisas (Todos Pela Educação, 2025; Iede, 2023; Torres & Slate, 2025) reforçam, portanto, que essas dificuldades não apenas persistem, mas também desafiam práticas pedagógicas tradicionais.

Em vista desse cenário, o professor de Matemática, autor deste relato, implementou o projeto extracurricular #Força #Foco #NaMatemática em uma escola estadual de Sumaré (SP), integrante do Programa de Ensino Integral (PEI) e alinhado ao Currículo Paulista e aos princípios do programa. Essa iniciativa reforçou o protagonismo estudantil e fortaleceu a confiança e a autonomia no aprendizado da Matemática.

No contexto dessa iniciativa, foi desenvolvido um logotipo representativo do projeto (figura 1), criado pelo professor responsável. Esse logotipo simboliza o propósito de superação das dificuldades, resiliência e foco dos estudantes do 7º ano no enfrentamento das lacunas educacionais intensificadas pela pandemia. A imagem foi utilizada em materiais didáticos, apresentações e comunicações, reforçando a identidade visual e a integração dos participantes ao programa.

Figura 1 – Logotipo do projeto #Força #Foco #NaMatemática

**#FORÇA #FOCO
#NAMATEMÁTICA**



Fonte: Elaborado pelo autor.

Embora análises recentes, como as de Kuhfeld & Lewis (2025) e do Todos Pela Educação (2025), destaquem que os efeitos da pandemia na aprendizagem continuam afetando o desempenho matemático, poucos estudos detalham ações pedagógicas específicas voltadas à recuperação. A mediação docente, em sintonia com os princípios do PEI e do Currículo Paulista, aliada a feedbacks frequentes e personalizados, foi importante para fortalecer o vínculo pedagógico e impulsionar os avanços observados.

Considerando as avaliações institucionais e os instrumentos de monitoramento interno, torna-se evidente a necessidade de estratégias específicas. Dessa forma, o presente relato de experiência visa contribuir para esse campo, apresentando os resultados do projeto, suas práticas pedagógicas inovadoras e reflexões sobre o impacto na melhoria do desempenho matemático dos estudantes.

O presente relato evidencia como a integração de diretrizes e práticas pedagógicas contribui de forma efetiva para o aprimoramento do ensino e aprendizagem da Matemática, fortalecendo não apenas o conhecimento, mas também a autoestima, a autonomia e o projeto de vida dos estudantes.

A proposta também dialoga com os pressupostos do protagonismo juvenil na educação integral, compreendido como a capacidade dos estudantes de se tornarem sujeitos ativos no processo de aprendizagem, assumindo responsabilidades, tomando decisões e desenvolvendo sua autonomia (Valença; Carvalho, 2021).

2. Desenvolvimento

O trabalho, desenvolvido com 104 estudantes do 7º ano (turmas A, B e C), foi estruturado em ciclos semanais baseados nos diagnósticos das AAPs. As atividades incluíram conjuntos progressivos de exercícios adaptados aos diferentes níveis de aprendizagem (frações, números racionais, geometria e álgebra), elaborados a partir dos arquivos didáticos e materiais de apoio.

Além disso, o professor desempenhou um papel importante, oferecendo orientação individualizada, explicações detalhadas e reforços didáticos para os estudantes com maiores dificuldades, garantindo, assim, o apoio necessário para seu progresso. Adicionalmente, a utilização de gráficos, tabelas e feedbacks contínuos ilustrou o progresso individual e coletivo, contribuindo para a motivação, a autoconfiança e o fortalecimento de uma cultura de valorização das conquistas.

Foram utilizados materiais digitais e impressos para garantir a participação de todos, mesmo dos estudantes com acesso tecnológico limitado. Essa abordagem estimulou o raciocínio lógico, fortaleceu a participação e a autonomia dos jovens.

3. Metodologia

A estratégia metodológica adotada foi qualitativa e descritiva, com foco na análise dos resultados das Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAPs), no acompanhamento do desempenho semanal dos estudantes e em registros de observação direta. As atividades foram planejadas para articular os conhecimentos prévios dos alunos aos novos conteúdos, com base nos pressupostos da aprendizagem significativa, conforme Ausubel (2003).

A amostra da experiência envolveu estudantes do 7º ano, com faixa etária entre 12 e 14 anos e perfil socioeconômico predominantemente de baixa renda. O contexto desafiador, marcado por acesso limitado a recursos digitais e impactos do pós-pandemia, demandou ações pedagógicas adaptativas, voltadas à inclusão e ao engajamento efetivo dos estudantes.

A AAP, implementada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, foi o principal instrumento diagnóstico, permitindo a identificação das lacunas e o monitoramento do progresso de cada estudante.

A partir dos resultados obtidos, foram desenvolvidas sequências adaptadas de atividades, cuidadosamente alinhadas ao nível de aprendizagem dos estudantes e aos conteúdos identificados como deficitários. Por exemplo, uma das sequências incluiu exercícios com operações de frações, aplicadas em contextos reais, como o cálculo do consumo de água e a divisão proporcional de alimentos. Além disso, a lista de atividades contemplou problemas de raciocínio lógico, envolvendo tabelas de frequência e gráficos, para incentivar a análise de dados e a visualização de tendências.

Outra atividade concreta consistiu na resolução de problemas geométricos contextualizados, como a multiplicação de coordenadas no plano cartesiano para identificar novos polígonos, análise de figuras geométricas (losangos e quadriláteros) na malha quadriculada e cálculo de áreas e perímetros. Por exemplo, em uma das listas, os estudantes analisaram o polígono PQR no plano cartesiano, realizando a transformação

de seus vértices por multiplicação por -2, e determinaram as coordenadas e características do novo polígono P'Q'R'.

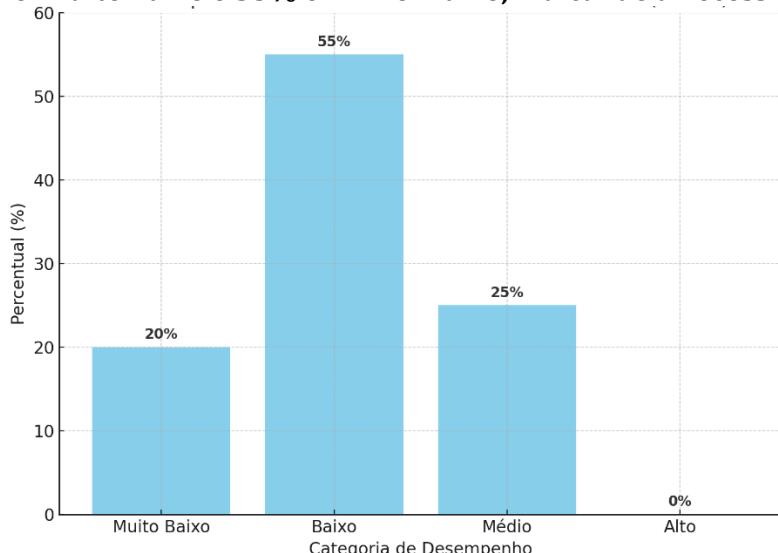
Contudo, foram propostas atividades colaborativas, como a elaboração de tabelas com a contagem de sapatos vendidos em uma loja e o cálculo do total de produtos retirados do estoque. Essas atividades, retiradas das listas desenvolvidas, não apenas estimularam o raciocínio matemático, mas também promoveram discussões em grupo e a troca de estratégias para a resolução dos desafios.

As atividades foram planejadas e desenvolvidas com base em arquivos didáticos e materiais de apoio, e foram ajustadas para atender aos diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes. Para tanto, foram adotadas abordagens pedagógicas fundamentadas em autores como Silva, Nascimento e Zen (2019), que destacam a importância do uso de metodologias diversificadas, colaborativas e alinhadas às necessidades dos alunos. Essa abordagem favoreceu o desenvolvimento de competências socioemocionais importantes, como a autoconfiança e a capacidade de iniciativa dos estudantes.

O uso de gráficos e tabelas possibilitou monitorar o progresso dos estudantes, reforçando seu engajamento e autoconfiança. A união entre um planejamento detalhado, métodos variados e atenção às diferentes necessidades promoveu avanços significativos na aprendizagem matemática e no desenvolvimento socioemocional.

Para ilustrar o panorama inicial, a Figura 2 apresenta a distribuição do desempenho dos estudantes durante o 1º e 2º bimestres, destacando os níveis de proficiência em Matemática definidos pela Secretaria Estadual de Educação. Essa análise inicial foi importante para orientar a elaboração das atividades adaptadas, estabelecendo o ponto de partida para o trabalho de recuperação e reforço.

Figura 2 – Desempenho inicial dos estudantes no 1º/2º bimestre, evidenciando que 20% estavam em nível Muito Baixo e 55% em nível Baixo, indicando a necessidade do projeto



Fonte: Elaborado pelo autor.

As categorias refletem níveis de proficiência em Matemática “Muito Baixo” (grandes dificuldades iniciais), “Baixo” (abaixo do esperado, com necessidade de reforço), “Médio” (progresso com lacunas ainda existentes) e “Alto” (desempenho consolidado com domínio das habilidades).

Após a análise, foram adotadas listas de exercícios para estimular a fixação e o treinamento matemático, superando a prática anterior que se limitava às explicações do professor. A estratégia promoveu progresso e aprendizado consistente, com foco no protagonismo juvenil e na troca de estratégias.

As atividades foram aplicadas em encontros semanais no contraturno, aproveitando o tempo ampliado do PEI, e incluíram resolução colaborativa, momentos de reensino e uso de recursos digitais e impressos, garantindo a participação inclusiva.

O papel do professor como mediador da aprendizagem foi fundamental ao longo do projeto. Por meio de explicações personalizadas, devolutivas contínuas e estímulo ao raciocínio lógico, o docente promoveu um ambiente de aprendizagem ativa e reflexiva, importante para o engajamento e superação das dificuldades.

O acompanhamento individual e coletivo foi garantido por meio da análise sistemática dos resultados das atividades semanais entregues e pela AAP do 3º bimestre do ano letivo de 2022, disponível no portal da Secretaria Escolar Digital (SED) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP). A visualização gráfica desse

progresso, combinada a devolutivas constantes, favoreceu o engajamento, a autoconfiança e o fortalecimento da cultura de superação entre os estudantes.

O acompanhamento do progresso individual e coletivo foi ilustrado por gráficos e tabelas, reforçando o engajamento e a autoconfiança dos estudantes. A metodologia adotada revelou que a integração de planejamento criterioso, metodologias diversificadas e cuidado com os diferentes níveis de aprendizagem contribui significativamente para o avanço no desempenho matemático e no desenvolvimento socioemocional.

Apesar de a literatura acadêmica valorizar metodologias ativas e tecnologias digitais na recuperação das aprendizagens pós-pandemia, verifica-se a carência de estudos que detalhem estratégias práticas adaptadas a diferentes níveis de aprendizagem e integradas a avaliações institucionais.

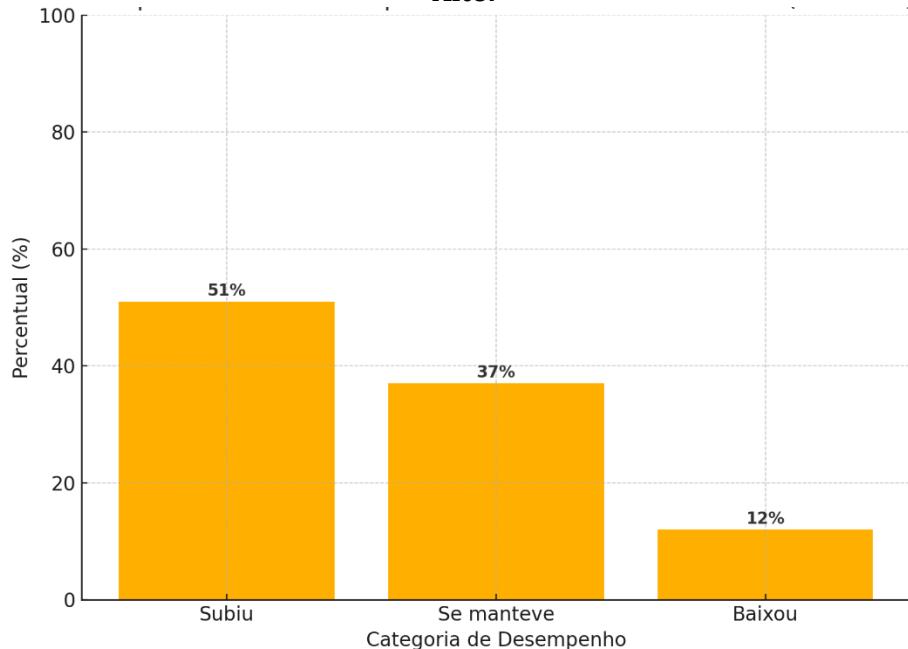
Este projeto contribui para preencher essa lacuna ao evidenciar a relevância de práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas. Por essa razão, concentrou-se exclusivamente no 7º ano, com todas as turmas sendo acompanhadas pelo mesmo professor, possibilitando, desse modo, uma análise mais precisa das mudanças e minimizando a influência de outros docentes e variáveis.

Essa abordagem se aproxima da perspectiva crítica da Educação Matemática proposta por Skovsmose (2000), ao compreender o ensino como um espaço de formação para a leitura e transformação da realidade, no qual os estudantes participam ativamente da construção dos significados matemáticos.

4. Conclusão e Considerações Finais

A Figura 3, inserida a seguir, apresenta os resultados consolidados da iniciativa #Força #Foco #NaMatemática ao final do 3º bimestre, revelando que 51% dos estudantes apresentaram melhora significativa em seu rendimento, 37% mantiveram estabilidade e apenas 12% regrediram. Essa representação permite visualizar, de forma antecipada, a eficácia das intervenções pedagógicas adotadas, e estabelece um ponto de diálogo com as análises desenvolvidas ao longo da seção de resultados.

Figura 3 – Desempenho dos Estudantes após a aplicação do projeto, demonstrando a progressão dos estudantes com destaque para o aumento das categorias de nível Médio e Alto.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Embora os resultados tenham sido majoritariamente positivos, o percentual de 12% de estudantes com regressão sugere a necessidade de estratégias mais personalizadas. Fatores como absenteísmo, dificuldades socioemocionais ou barreiras de acesso às atividades podem ter contribuído para esse cenário. A adoção de mentorias entre pares, reforço psicopedagógico e articulação com a equipe gestora e familiar surge como alternativa concreta para reverter esses casos e garantir equidade no processo de aprendizagem.

A análise desses casos reforça a necessidade de estratégias ainda mais personalizadas, como mentorias entre pares, apoio psicopedagógico e maior articulação com a equipe gestora e familiar, a fim de garantir que nenhum estudante fique para trás.

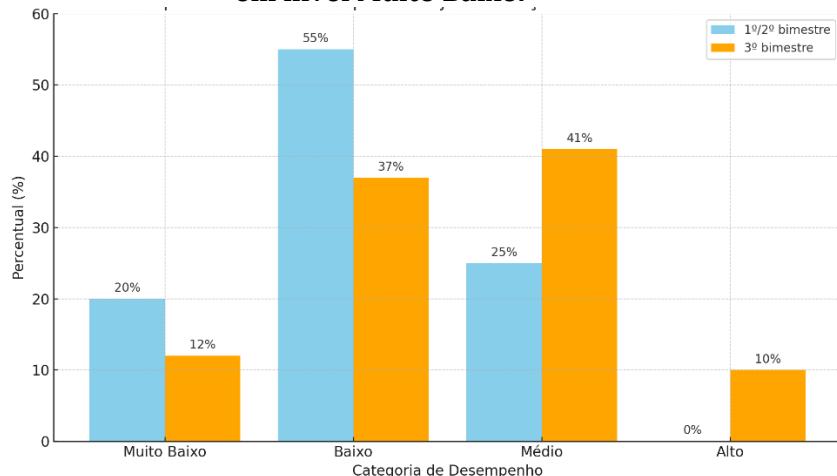
Essa representação evidencia a eficácia das intervenções pedagógicas aplicadas, que incluíram atividades adaptadas, encontros colaborativos e acompanhamento personalizado. Mais da metade dos estudantes conseguiu consolidar aprendizagens essenciais, refletindo o impacto positivo do projeto.

Além disso, a adoção de abordagens variadas e o feedback contínuo fortaleceram a autonomia, o pensamento crítico e a participação ativa, especialmente no contexto pós-pandemia.

As práticas pedagógicas — pautadas em atividades progressivas, resolução colaborativa, uso equilibrado de recursos digitais e impressos e mediação docente ativa — promoveram inclusão, fortalecimento da autoestima e o engajamento dos estudantes. Além disso, contribuíram significativamente para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e para a construção de projetos de vida mais significativos. Tais experiências reiteram a urgência de ações pedagógicas adaptativas, sensíveis às diversas realidades escolares no cenário pós-pandêmico.

Nesse contexto, a Figura 4 ilustra comparativamente a evolução dos estudantes antes e depois do projeto, revelando, assim, uma mudança significativa na distribuição dos níveis de proficiência, com um aumento notável das categorias “Médio” e “Alto”. Essa análise reforça a ideia de que as estratégias implementadas foram eficazes não apenas para superar lacunas, mas também para promover protagonismo, confiança e autoconfiança nos estudantes.

Figura 4 – Comparativo Antes e Depois do Desempenho (1º/2º bimestre x 3º bimestre), ilustrando a evolução dos estudantes e a redução do percentual de estudantes em nível Muito Baixo.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados utilizados para compor as Figuras 3 e 4 foram obtidos a partir da correção das atividades semanais desenvolvidas durante os ciclos do projeto, realizadas pelo professor e autor, bem como da Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP) aplicada no 3º bimestre de 2022. Esses instrumentos permitiram um acompanhamento contínuo da evolução dos estudantes, balizando decisões pedagógicas com base em evidências concretas.

O projeto mostrou-se eficaz na recuperação da aprendizagem e no fortalecimento do protagonismo dos estudantes. Contudo, alinhado às críticas de Passos & Nacarato (2018), que apontam limitações na aplicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a personalização do ensino, e às análises de Bof & Moraes (2022), que destacam os impactos desiguais da pandemia na aprendizagem, evidencia-se a necessidade urgente de dar continuidade e aprofundar as práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas.

A percepção dos estudantes foi avaliada de maneira informal por meio de comentários espontâneos ao longo dos encontros. Apesar da ausência de instrumentos estruturados, as observações registradas pelo professor evidenciaram o entusiasmo dos participantes, que destacaram a utilidade dos exemplos concretos e o apoio proporcionado pelas atividades em grupo. Para projetos futuros, recomenda-se a aplicação de questionários de percepção ou a realização de rodas de conversa sistematizadas, com o objetivo de aprofundar a análise qualitativa das impressões discentes.

Considerando os resultados positivos alcançados, recomenda-se a replicação do projeto em outras escolas da rede estadual, com adaptações às especificidades locais. Parcerias interdisciplinares e estratégias como monitorias entre pares podem ampliar o protagonismo juvenil e fortalecer competências socioemocionais, potencializando os efeitos observados.

5. Referências

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Plátano, 2003.

INSTITUTO INTERDISCIPLINARIDADE E EVIDÊNCIAS NO DEBATE EDUCACIONAL (IEDE). **Matemática: só 5% dos alunos do 3º ano do ensino médio têm bom nível de aprendizagem, aponta estudo com dados do Saeb 2023.** 2025. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/educacao/matematica-so-5-dos-alunos-do-3o-ano-medio-tem-bom-nivel-de-aprendizagem>. Acesso em: 2 jun. 2025.

KUHFELD, M.; LEWIS, K. **5 years after COVID-19 hit:** Test data converge on math gains, stalled reading recovery. Brookings Institution, 2025. Disponível em: <https://www.brookings.edu/articles/5-years-after-covid-19-hit-test-data-converge-on-math-gains-stalled-reading-recovery/>. Acesso em: 2 jun. 2025.

SILVA, M.; NASCIMENTO, C. O. C. do; ZEN, G. C. (Orgs.). **Didática: abordagens teóricas contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30770/1/Did%C3%A1tica%20-20Abordagens%20te%C3%B3ricas%20contempor%C3%A1neas.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2025.

SKOVSMOSE, O. **Educação matemática crítica: questões de poder**. Campinas: Papirus, 2000.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. A aprendizagem na educação básica no Brasil pós-pandemia. São Paulo: Todos Pela Educação, 2025. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2025/04/estudo-aprendizagem-na-educacao-basica-no-brasil-pos-pandemia-todos-pela-educacaodocx.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2025.

TORRES, E.; SLATE, J. R. A pre- and post-pandemic analysis of the mathematics performance: A multiyear analysis of Texas grade 8 emergent bilingual students by their economic status. **American Journal of STEM Education**, [S. l.], v. 11, p. 83–106, 2025. DOI: 10.32674/n4ce8480. Disponível em: <https://ojed.org/STEM/article/view/8163>. Acesso em: 2 jun. 2025.

VALENÇA, C. R.; CARVALHO, K. L. Gênero, sexualidade e protagonismo juvenil: relato de uma experiência no CEFET-RJ. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 20, p. e10516, 2021. DOI: 10.15628/rbept.2021.10516. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/10516>. Acesso em: 3 jun. 2025.

Capítulo 6

**JOGOS EDUCATIVOS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E
MOTIVAÇÃO**

Cilene dos Anjos
Ana Fernandes de Melo
Suélen de Fátima Rech
Daniela Rodrigues da Silva

JOGOS EDUCATIVOS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E MOTIVAÇÃO

Cilene dos Anjos

Centro Educacional Anhanguera / UNIDERP—Pedagogia.

Ana Fernandes de Melo

Centro Educacional Anhanguera / UNIDERP—Pedagogia.

Suélen de Fátima Rech

Centro Educacional Anhanguera / UNIDERP—Pedagogia.

Daniela Rodrigues da Silva

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/UFMS- Pedagogia.

INTRODUÇÃO

O presente resumo expandido aborda a relevância dos jogos educativos como ferramentas didáticas no processo de ensino-aprendizagem no século XXI, com foco em suas características motivacionais e instrucionais, e sua interpretação sob a ótica da Análise do Comportamento (AC). A utilização de práticas lúdicas, como os jogos, é historicamente reconhecida por seu papel no desenvolvimento humano, abrangendo as dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural.

Apesar de sua importância, observa-se que o uso de jogos e atividades lúdicas tende a diminuir com o avanço da escolarização, sendo muitas vezes relegado ao universo infantil. Este trabalho visa desmistificar essa visão, argumentando que os jogos, incluindo aqueles mediados por novas tecnologias, são recursos indispensáveis para motivar e despertar o interesse dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo e alinhado às necessidades do estudante contemporâneo.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para a elaboração deste resumo, foi realizada uma análise e síntese de dois artigos científicos que abordam o tema dos jogos educativos. O primeiro artigo, "A Importância dos Jogos Educativos no Processo de Ensino-Aprendizagem no Século XXI" (SOUZA, 2022), constitui-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, baseada em teorias e documentos que sustentam a relevância dos jogos desde a educação infantil. O segundo artigo, "Características atribuídas a jogos educativos: uma interpretação Analítico-Comportamental" (PANOSSO, 2015), apresenta uma revisão da bibliografia de pesquisas empíricas, com busca nas bases de dados Scielo e Pepsic, com o objetivo de identificar e interpretar as características dos jogos educativos com base nos princípios da Análise do Comportamento.

A metodologia empregada consistiu na leitura atenta dos resumos, introduções e seções de resultados e discussão dos artigos para extrair os argumentos centrais sobre a função dos jogos. A partir dessa análise, foram identificados os objetivos, a tipologia de pesquisa e os principais achados de cada estudo, permitindo a construção de uma narrativa coesa que integra as perspectivas pedagógica e comportamental sobre o tema.

RESULTADOS

A análise dos artigos revelou uma convergência na compreensão dos jogos educativos como instrumentos eficazes para promover a aprendizagem.

Do ponto de vista pedagógico, os jogos são considerados uma **ferramenta indispensável** para motivar e despertar o interesse dos alunos, proporcionando um ambiente de aprendizado sem o "peso dos erros" e estimulando o desenvolvimento em todas as dimensões (SOUZA, 2022). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) endossa essa visão, ao prever que a criança deve brincar cotidianamente, ampliando seu acesso a produções culturais e suas experiências cognitivas, sociais e relacionais (SOUZA, 2022).

Sob a perspectiva da Análise do Comportamento, os jogos educativos são interpretados como arranjos de contingências que facilitam e aceleram o processo de aprendizagem (PANOSSO, 2015). As características dos jogos foram identificadas e interpretadas como:

Operações Estabelecedoras: Criam um ambiente motivador e desafiador, aumentando a probabilidade de o aluno se engajar na tarefa (PANOSSO, 2015).

Instrucional e de Controle de Estímulos: Permitem o ensino de habilidades específicas, favorecendo a discriminação e a generalização de conceitos (PANOSSO, 2015).

Reforço: A própria dinâmica do jogo, com suas regras e objetivos, funciona como um reforçador, fortalecendo os comportamentos desejados (PANOSSO, 2015).

O principal resultado obtido é a síntese que consolida os jogos educativos não apenas como práticas lúdicas, mas como estratégias de ensino que, quando bem planejadas e intencionais, contribuem para a programação de contingências de ensino eficazes e eficientes, integrando o lúdico com o rigor didático (PANOSSO, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos educativos representam um recurso didático de alto valor, capaz de transformar o ambiente de sala de aula em um espaço mais dinâmico, interativo e significativo. A sua eficácia é sustentada tanto por abordagens pedagógicas que valorizam o desenvolvimento integral do aluno quanto por análises comportamentais que identificam nos jogos mecanismos de motivação e controle de estímulos que favorecem a aprendizagem.

É fundamental que o educador planeje o uso dos jogos com intencionalidade, definindo objetivos claros e habilidades a serem alcançadas, e que a escola proporcione um ambiente que valorize e integre essas práticas. Espera-se que este resumo expandido contribua para a valorização e o aprofundamento do debate sobre a aplicação dos jogos educativos, incentivando autores e avaliadores a reconhecerem o potencial dessa metodologia para o ensino no século XXI.

REFERÊNCIAS

SOUZA, Amanda Priscila Borges. A importância dos jogos educativos no processo de ensino-aprendizagem no século XXI. **Revista Educação em Foco**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 45-60, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://revistaeducacaoemfoco.br/jogoseducativos>. Acesso em: 8 nov. 2025.

PANOSSO, Mariana Gomide; SOUZA, Silvia Regina de; HAYDU, Verônica Bender.
Características atribuídas a jogos educativos: uma interpretação Analítico-
Comportamental. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia
Escolar e Educacional**, SP. Volume 19, Número 2, Maio/Agosto de 2015: 233-241. DOI:
10.1590/2175-3539/2015/0192821.



Capítulo 7

O PRAZER DA LEITURA COMO CONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA

Rosa Maria dos Santos
Cilene dos Anjos
Ana Fernandes de Melo
Viviane da Silva Santelli
Marines Margarete Sordi

O PRAZER DA LEITURA COMO CONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA

Rosa Maria dos Santos

Faculdades Integradas de Naviraí- FINAV- Letras.

Cilene dos Anjos

Centro Educacional Anhanguera / UNIDERP—Pedagogia.

Ana Fernandes de Melo

Centro Educacional Anhanguera / UNIDERP—Pedagogia.

Viviane da Silva Santelli

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/ UFMS- Pedagogia.

Marines Margarete Sordi

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Pedagogia.

Durante a década de 1980, o conceito de “ler por prazer” consolidou-se como um novo paradigma no campo da educação brasileira, representando uma transformação significativa nas práticas pedagógicas voltadas ao ensino da leitura literária. Até então, o ato de ler estava fortemente associado à formação de leitores críticos e à conscientização política, sob influência das ideias de Paulo Freire e de sua pedagogia libertadora. A leitura era concebida como uma ferramenta de transformação social, cujo propósito principal era desenvolver a consciência crítica dos alunos e possibilitar sua atuação cidadã. Conforme observa Marcelino (2003), essa abordagem caracterizava-se por uma visão da leitura como um ato político, capaz de despertar nos sujeitos a capacidade de compreender e questionar as estruturas sociais que os cercam. Contudo, ao longo dos anos 1980, as concepções de leitura começaram a se diversificar, acompanhando mudanças culturais e teóricas que repercutiam também na escola. A partir da difusão

das ideias de Roland Barthes sobre o prazer do texto, emergiu um novo olhar sobre a leitura não mais como uma obrigação escolar ou um dever moral, mas como uma experiência subjetiva, prazerosa e criativa. O leitor passou a ser visto como alguém que dialoga com o texto, produzindo sentidos a partir de suas vivências, emoções e afetos. Essa mudança refletiu-se em discursos e políticas educacionais da época, como os materiais divulgados pela Associação de Leitura do Brasil (*ALB*) e pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (*FNLIJ*), que incentivavam práticas de leitura baseadas na fruição, na escolha livre e na valorização da sensibilidade do leitor (MARCELINO, 2003). Campanhas como *A Ciranda de Livros* e publicações como a revista *Leitura: Teoria e Prática* tiveram papel fundamental na disseminação dessas ideias, pois buscavam despertar o gosto pela leitura entre crianças e adolescentes, promovendo o contato com obras literárias de forma lúdica e não impositiva. Nesses espaços discursivos, o prazer de ler começou a ser reconhecido como uma dimensão legítima e necessária da formação do leitor. Inicialmente, essa noção era vista apenas como um meio para se alcançar o “hábito de leitura”, mas, com o tempo, tornou-se um fim em si mesma, um valor educativo essencial. A partir dessa reconfiguração, o papel do professor também passou por transformações. Ele deixou de ser o transmissor exclusivo de significados e passou a atuar como mediador de experiências de leitura. Essa mudança pressupõe uma prática pedagógica mais aberta, que respeita a subjetividade do aluno e comprehende que o ato de ler não se reduz à decodificação de palavras, mas envolve emoção, memória e imaginação. Para Severino (1984), educar para a leitura é reconhecer o sujeito como construtor de sentidos, o que implica oferecer-lhe condições para interpretar o mundo e a si mesmo por meio do texto literário. Assim, o discurso do “prazer de ler” consolidou-se como uma proposta educativa que articula o cognitivo e o afetivo, o racional e o sensível. Essa perspectiva ampliou a compreensão da leitura como prática cultural e estética, inserindo-a em um contexto mais humanizador. Ao defender que o contato com o texto literário deve despertar prazer, curiosidade e envolvimento, o movimento dos anos 1980 rompeu com uma tradição escolar centrada na obrigação e no controle, inaugurando um novo modo de pensar a formação de leitores.

Referências

MARCELINO, Fernanda Torresan. *O Ler por Prazer: A Construção de uma Forma de Entendimento da Leitura nos Anos 80*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1984.



AUTORES

Ana Fernandes de Melo

Centro Educacional Anhanguera / UNIDERP—Pedagogia.

Arthur Henrique Lux

Doutor em História pela UFPR, professor adjunto da UNINASSAU Recife e membro do LAEH-UFPE. Contato: arthurhlux@outlook.com

Cilene dos Anjos

Centro Educacional Anhanguera / UNIDERP-- Pedagogia

Damarys Gracite Ferreira Tadano

Universidade Paranaense – UNIPAR – Matemática

Daniela Rodrigues da Silva

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/ UFMS- Pedagogia

Deivisom Lucas Campos Sanches

Licenciando em Física (UFPR), deivisom.sanches@ufpr.br

Éverson Paulo Cordeiro

Universidade Luterana do Brasil – ULBRA- Pedagogia

Fabiana Araujo Vanin Lopes

Universidade de Cuiabá/ UNIC - Ciências biológicas

Hercília Alves Pereira de Carvalho

Professora do Magistério Superior (UFPR), hercilia@ufpr.br

Marines Margarete Sordi

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Pedagogia.

Nícolas Arthur Formaggi de Souza

Licenciado em Física (UFPR), nickehformaggilcex@gmail.com

Priscila Corrêa Dantas

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/ UFMS- Pedagogia

Rosa Maria dos Santos

Faculdades Integradas de Naviraí- FINAV- Letras

Suélen de Fátima Rech

Centro Educacional Anhanguera / UNIDERP—Pedagogia.

Thiago Cosin

Mestre em Educação, Universidade Estadual Paulista (UNES), Faculdade de Ciências,
cosin.tc@gmail.com

Valquíria Santos Pedroso da Silva

Licenciada em Física (UFPR), Valquiriapedroso15@gmail.com

Vânia Araujo Lopes

Universidade de Cuiabá/ UNIC - Ciências biológicas

Viviane da Silva Santelli

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/ UFMS- Pedagogia.

Pensar a Educação: Teoria, Prática e Utopia é uma obra que nasce da necessidade de revisitlar o sentido mais profundo do ato educativo. Em um mundo em constante transformação, onde novos desafios surgem com a mesma velocidade que velhas questões se reinventam, este livro propõe uma reflexão sensível e rigorosa sobre a educação como campo de conhecimento, espaço de formação e prática de humanidade.

A coletânea reúne vozes que dialogam entre si, articulando fundamentos teóricos, experiências vividas e perspectivas críticas. Aqui, a teoria não é um exercício distante, mas uma lente que esclarece a prática; e a prática, por sua vez, oferece à teoria o pulso da realidade, permitindo que ambas se renovem. Cada capítulo constitui uma peça desse mosaico, ampliando nosso olhar para os múltiplos sentidos de ensinar e aprender.

Por fim, este livro convida o leitor a vislumbrar a utopia não como devaneio irrealizável, mas como horizonte mobilizador. Ao conjugar reflexão, ação e imaginação, *Pensar a Educação* nos lembra que a construção de uma sociedade mais justa e plural começa na coragem de repensar nossos próprios caminhos educativos. Que estas páginas inspirem novas perguntas, novas práticas e novas esperanças.




Editora
MultiAtual

ISBN 978-656009222-8



9 786560 092228