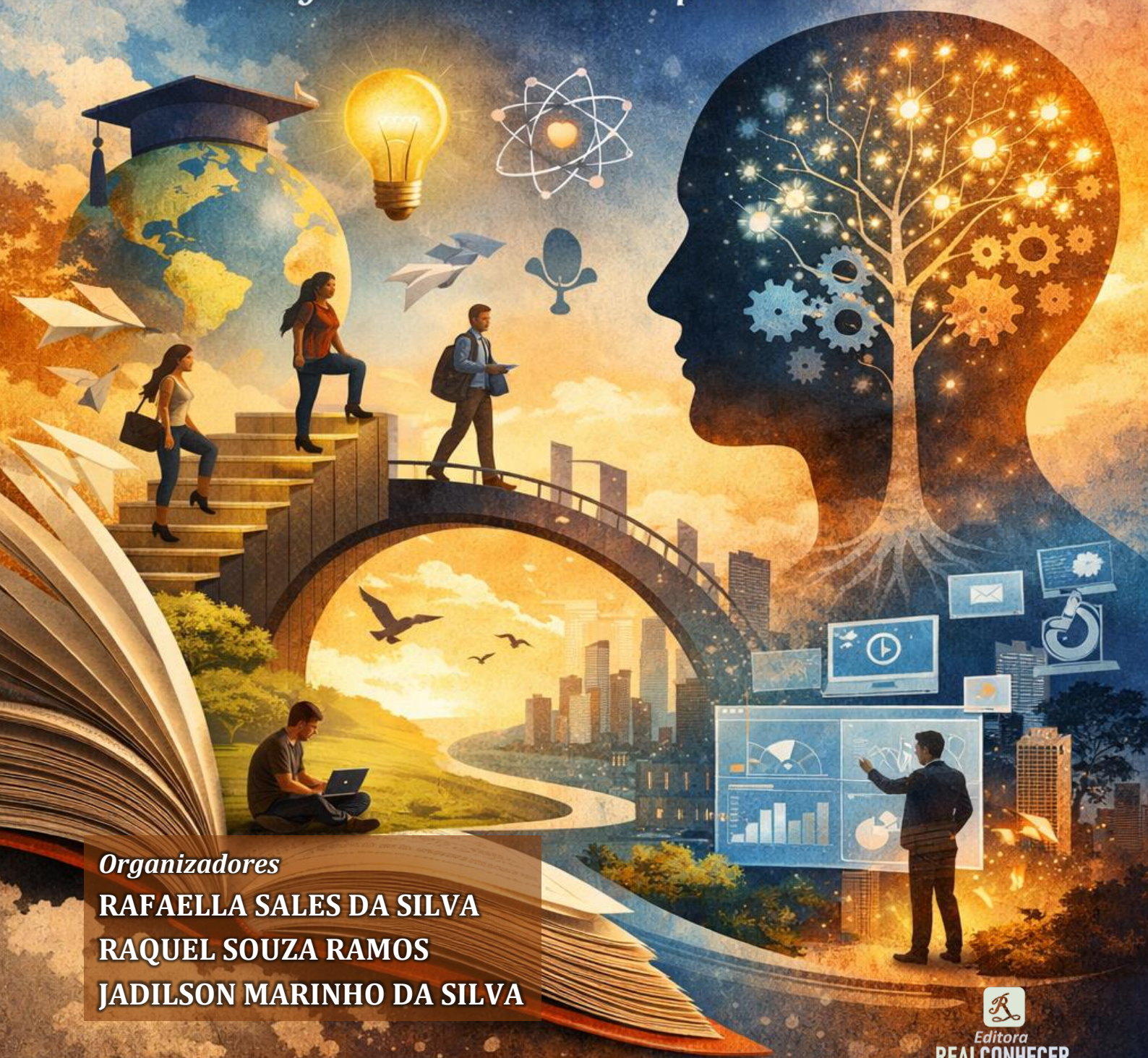


Educação e conhecimento em movimento

Reflexões teóricas e práticas



Organizadores

RAFAELLA SALES DA SILVA

RAQUEL SOUZA RAMOS

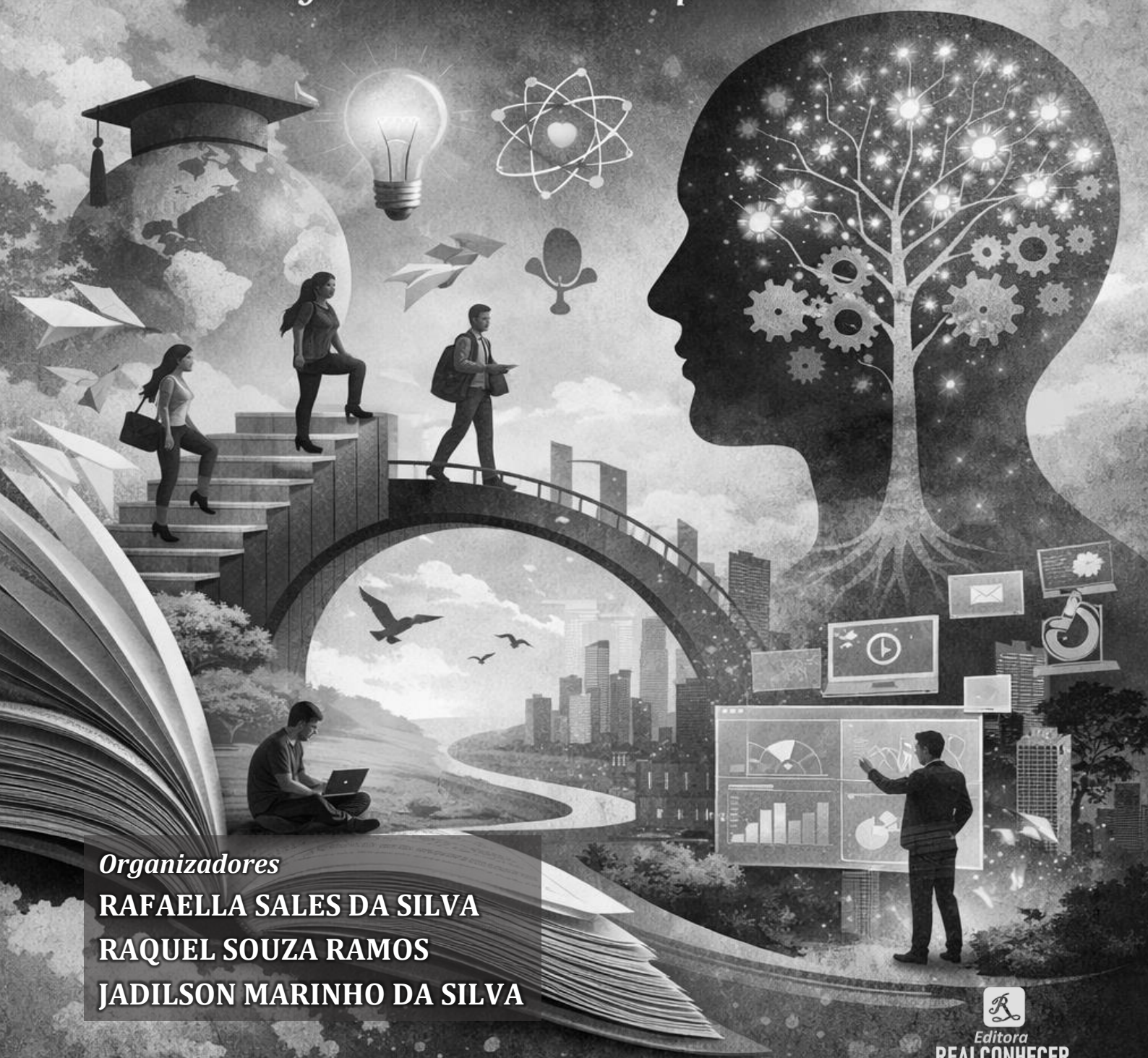
JADILSON MARINHO DA SILVA



Editora
REALCONHECER

Educação e conhecimento em movimento

Reflexões teóricas e práticas



Organizadores

RAFAELLA SALES DA SILVA

RAQUEL SOUZA RAMOS

JADILSON MARINHO DA SILVA



Editora
REALCONHECER

© 2026 – Editora Real Conhecer

editora.realconhecer.com.br

realconhecer@gmail.com

Organizadores

Rafaella Sales da Silva

Raquel Souza Ramos

Jadilson Marinho da Silva

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Real Conhecer

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

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

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586e Educação e conhecimento em movimento: Reflexões teóricas e práticas - Volume 1
/ Rafaella Sales da Silva; Raquel Souza Ramos; Jadilson Marinho da Silva (organizadores). – Formiga (MG): Editora Real Conhecer, 2026. 119 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-83668-07-3
DOI: 10.5281/zenodo.18168313

1. Educação, pesquisa e tópicos relacionados. 2. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo – Pedagogia. I. Silva, Rafaella Sales da. II. Ramos, Raquel Souza. III. Silva, Jadilson Marinho da. IV. Título.

CDD: 370.7
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 Real Conhecer
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
editora.realconhecer.com.br
realconhecer@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://editora.realconhecer.com.br/2026/01/educacao-e-conhecimento-em-movimento.html>



**EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO EM MOVIMENTO:
REFLEXÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS**

Volume 1

**EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO EM MOVIMENTO:
REFLEXÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS**

Volume 1

Organizadores

RAFAELLA SALES DA SILVA

RAQUEL SOUZA RAMOS

JADILSON MARINHO DA SILVA

Autores

Denis Rodrigues Xavier

Jecilene Barreto Coutinho Muniz

José Domingos Oliveira

Kelly Chrystine Guedes Levy

Osvaldineide Pereira de Oliveira Reis

Paulo César Marques de Souza

Ronan Miranda Caldas

Wagner Barros Teixeira

Waldja Kyrlla Medeiros Feitosa Araújo

PREFÁCIO

O livro *Educação e Conhecimento em Movimento: Reflexões Teóricas e Práticas – Volume 1* representa um convite ao diálogo entre o saber científico, a prática docente e a reflexão crítica sobre o papel transformador da educação. Reunindo pesquisas e experiências de diferentes áreas, esta obra evidencia que o conhecimento está em constante movimento — construído, compartilhado e ressignificado a cada nova prática pedagógica.

Os textos que compõem este volume percorrem um itinerário que vai dos fundamentos clássicos da Matemática às reflexões sobre alfabetização, leitura, gestão democrática e inclusão educacional. Essa diversidade de temas demonstra que o ensino e a aprendizagem se fortalecem quando fundamentados na história, na cultura, nas políticas públicas e nas realidades sociais dos sujeitos.

Da precisão geométrica de Euclides, Arquimedes e Apolônio às discussões sobre alfabetização de jovens e adultos, leitura literária, hábitos leitores, gestão escolar e acessibilidade tecnológica, os autores revelam que toda prática educativa é também um ato de criação, de diálogo e de emancipação humana.

Mais do que apresentar conceitos e teorias, este livro propõe uma travessia: um percurso que une o passado e o presente da educação, integrando o rigor acadêmico à sensibilidade pedagógica. O leitor encontrará aqui análises, experiências e práticas que reafirmam o compromisso com uma educação crítica, inclusiva e comprometida com a transformação social.

A coletânea reafirma que o conhecimento não é estático — ele se movimenta, evolui e se reinventa na interação entre educadores e educandos. Cada capítulo reflete esse movimento contínuo, no qual ensinar e aprender se tornam gestos de construção coletiva. Trata-se, portanto, de uma obra que valoriza o encontro entre teoria e prática, tradição e inovação, razão e humanidade.

Educação e Conhecimento em Movimento: Reflexões Teóricas e Práticas – Volume 1 é uma leitura essencial para professores, pesquisadores e estudantes que acreditam na força da educação como instrumento de liberdade, diálogo e esperança.

Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva

SUMÁRIO

Capítulo 1 DOS ELEMENTOS ÀS CÔNICAS: UM PASSEIO PELAS OBRAS DE EUCLIDES, ARQUIMEDES E APOLÔNIO Denis Rodrigues Xavier, Paulo César Marques de Souza	10
Capítulo 2 A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) José Domingos Oliveira, Jecilene Barreto Coutinho Muniz, Kelly Chrystine Guedes Levy, Osvaldineide Pereira de Oliveira Reis	32
Capítulo 3 INICIAÇÃO À LEITURA: LITERATURA E FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO FUNDAMENTAL Waldja Kyrlla Medeiros Feitosa Araújo	46
Capítulo 4 HÁBITOS DE LEITURA NO BRASIL: EVIDÊNCIAS E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS Waldja Kyrlla Medeiros Feitosa Araújo	60
Capítulo 5 GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA LDBEN Ronan Miranda Caldas, Wagner Barros Teixeira	80
Capítulo 6 EDUCAÇÃO INTEGRAL: TRAJETÓRIA E DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS Jecilene Barreto Coutinho Muniz, José Domingos Oliveira , Kelly Chrystine Guedes Levy, Osvaldineide Pereira de Oliveira Reis	90
Capítulo 7 ACESSIBILIDADE TECNOLÓGICA E INCLUSÃO SOCIAL: DESAFIOS NA DIVERSIDADE DA EDUCAÇÃO DA BAHIA José Domingos Oliveira , Jecilene Barreto Coutinho Muniz, Kelly Chrystine Guedes Levy, Osvaldineide Pereira de Oliveira Reis	102



CAPÍTULO 1

DOS ELEMENTOS ÀS CÔNICAS: UM PASSEIO PELAS OBRAS DE EUCLIDES, ARQUIMEDES E APOLÔNIO

Denis Rodrigues Xavier¹

denisxavier.r8@gmail.com

Paulo César Marques de Souza²

pcmsouza61@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Matemática Grega, particularmente dos séculos IV ao II a.C., consolidou-se como um padrão de exatidão lógica e dedutiva, exercendo grande influência no progresso da ciência do Ocidente. Essa época marcou uma ascensão acelerada da abstração e da formalização do raciocínio matemático. Neste contexto, três matemáticos ganharam destaque especial: Euclides, Arquimedes e Apolônio. As suas criações incorporaram um amplo conhecimento, organizando-o de maneira que resiste à passagem do tempo. Como afirma Bezerra (2006, p. 25), “o período da matemática grega é considerado por muitos o

¹ Denis Rodrigues Xavier (Licenciando em Matemática da Universidade do Estado da Bahia - Campus Paulo Afonso e Professor de Geometria do Ensino Médio do Colégio Montessori - Paulo Afonso)

² Paulo César Marques de Souza (Mestre em Gerência e Administração de Políticas Culturais e Educacionais. Especialista em Programação do Ensino de Matemática. Licenciado em Matemática e Professor de Matemática da Universidade do Estado da Bahia - Campus Paulo Afonso)

mais brilhante da história da matemática”, tanto pela riqueza teórica quanto pela estruturação metódica do conhecimento.

Euclides de Alexandria, no século III a.C., estabeleceu-se como um importante personagem na História da Matemática, sendo frequentemente referido como o "fundador da geometria". O seu trabalho *Os Elementos*, não se restringiu a ligar conhecimentos já existentes, mas transformou essa ciência, ao implementar uma metodologia fundamentada em axiomas e demonstrações lógicas. Euclides, partindo de conceitos e ideias básicas de ponto, linha e plano, elaborou teoremas complexos de forma lógica, estabelecendo um padrão de rigor que impactou toda a Matemática do Ocidente.

Ao tempo em que Euclides se concentrava na abstração, Arquimedes de Siracusa (287–212 a.C.) se destacava aplicando conceitos geométricos em situações práticas. As suas contribuições para a Hidrostática, Mecânica e cálculo de volumes mostravam uma mente que conseguia combinar teoria e aplicação prática. Um caso emblemático é o incidente com a coroa do rei Hierão II; ao compreender que o deslocamento de água de um objeto correspondia ao seu volume, Arquimedes não só solucionou um problema real, mas também estabeleceu um princípio físico, conhecido como Princípio de Arquimedes.

Apolônio de Perga, no final do século III a.C., elevou a Geometria a um novo nível, ao estudar as seções cônicas, incluindo elipses, parábolas e hipérboles. A sua obra *As Cônicas*, não só classificou essas curvas, mas também analisou suas características de maneira tão completa, que se estabeleceu como referência por séculos. Eves (2004), destaca que tais pesquisas foram fundamentais para a Astronomia, fornecendo os fundamentos para Kepler descrever as órbitas planetárias e, posteriormente, para Newton elaborar a Lei da Gravitação Universal.

A trajetória de Euclides, Arquimedes e Apolônio representa momentos decisivos na consolidação do pensamento matemático grego, cuja influência se estende até os dias atuais. Euclides, com sua obra *Os Elementos*, estabeleceu o método dedutivo como base da Matemática, estruturando o conhecimento em axiomas, definições e teoremas logicamente encadeados (BOYER, 1996). Arquimedes, por sua vez, demonstrou a aplicabilidade desse método em problemas concretos da Física e da Engenharia, unindo abstração e utilidade prática (HEATH, 1956). Já Apolônio, com seus estudos sobre as seções cônicas, levou a generalização das estruturas geométricas para além da intuição sensível, antecipando conceitos fundamentais da Geometria Analítica (TOOM, 1996).

A importância da obra *Os Elementos*, de Euclides, nesse contexto, foi imensa, pois serviu de base tanto para a Geometria quanto para a Álgebra nascente. Já a contribuição de Arquimedes destacou-se por seu caráter inovador: “em vez de seguir cegamente os passos dos predecessores, ele ousou romper com métodos tradicionais, propondo abordagens que antecipavam o cálculo infinitesimal” (BOYER, 1996, p. 162).

Essa tradição grega, sustentada pela busca da ordem, clareza e rigor lógico, não apenas marcou a ciência antiga, mas também ressoou profundamente na Matemática Moderna, como na Geometria Cartesiana de Descartes e nos algoritmos da computação contemporânea. Mais do que técnicas, os gregos legaram um modo de pensar: a crença de que o universo pode ser compreendido por meio da razão e da demonstração rigorosa.

1. O Esforço Histórico: O Impacto Cultural, Filosófico e a Difusão do Conhecimento Matemático

A herança matemática dos gregos antigos, transcendeu os limites de sua época e local geográfico, mantendo-se viva e disseminada graças a uma cultura que prezava o diálogo franco, a documentação meticulosa e a estruturação ordenada do saber. A ênfase na Geometria foi um componente significativo desse percurso, onde os gregos focaram seus esforços para solucionar os três problemas clássicos da geometria grega. De acordo com Eves:

“A importância desses problemas reside no fato de que eles não podem ser resolvidos, a não ser aproximadamente, com régua e compasso, embora esses instrumentos sirvam para a resolução de muitos outros problemas de construção. A busca ingente de soluções para esses problemas influenciou profundamente a geometria grega e levou a muitas descobertas frutíferas, como as seções cônicas, muitas curvas cúbicas e quárticas e várias transcendentess.” (EVES, 2004 p.).

Como destaca Sousa (2001), o raciocínio matemático grego baseava-se quase que exclusivamente em formas e figuras geométricas, onde um segmento de reta representava seu próprio comprimento, o produto de dois segmentos representava uma área retangular e o produto de três segmentos um volume paralelepípedo. Essa maneira de pensar, visual e concreta, fundamentou boa parte do desenvolvimento da Matemática na Antiguidade.

A Biblioteca de Alexandria, longe de ser apenas um repositório de textos, representava um verdadeiro centro de efervescência intelectual, onde estudiosos de

diversas partes do mundo antigo, se reuniam para debater, reinterpretar e expandir o saber acumulado. Segundo Canfora (2001, p. 52), “a biblioteca funcionava como uma oficina viva do conhecimento, onde a leitura era parte de um processo contínuo de questionamento e reelaboração das ideias”. Nesse ambiente fértil, pensadores como Euclides, Arquimedes e Apolônio tiveram suas obras discutidas, refinadas e disseminadas, favorecendo o surgimento de uma tradição matemática profundamente racional e sistemática.

Essa herança, preservada pelos árabes durante a Idade Média, encontrou terreno fértil no mundo islâmico, que se tornou o novo centro irradiador do conhecimento clássico. De acordo com Rashed (1994), os matemáticos islâmicos não se limitaram à tradução literal das obras gregas: “eles incorporaram, criticaram e superaram muitas das ideias, estabelecendo novos ramos da álgebra e da análise” (p. 17).

O período do Renascimento marcou o retorno da Europa ao contato com o saber da Grécia Antiga, que foi em grande medida, conservado por tradutores árabes e bizantinos. Neste período, nas instituições de ensino superior e entre os pesquisadores, as ideias de pensadores como Arquimedes e Apolônio foram novamente analisadas, evidenciando-se não somente como invenções brilhantes, mas também como alicerce para o surgimento de novos métodos que impulsionaram a revolução científica. Por exemplo, a Geometria de Euclides, desempenhou um papel crucial no avanço da Astronomia de Copérnico e na Física de Newton.

A História da Matemática Grega, ilustra como o saber pode se estender por diversas eras. Inicialmente, ele sobreviveu em centros de estudo como Alexandria; posteriormente, foi modificado através do contato com outras culturas, como no universo islâmico e, finalmente, sofreu uma reinvenção durante o Renascimento.

Os matemáticos gregos não só nos legaram fórmulas e teoremas, mas também um modo de pensar: a concepção de que o saber deve ser estruturado, demonstrado de forma clara e sempre disponível para questionamentos e pesquisas. Esta maneira de pensar ainda é a base da ciência nos dias de hoje.

2. Transformações Conceituais da Matemática Grega: Percursos Históricos e Epistemológicos

A Matemática elaborada por Euclides, Arquimedes e Apolônio não se limitou apenas a solucionar questões da Grécia Antiga, mas também estabeleceu princípios que persistiram e inspiraram por séculos. A criação do método da exaustão, por Arquimedes, foi um notável progresso para a Matemática daquele período, sendo visto como um precursor das ideias que mais tarde conduziram ao Cálculo Integral.

A técnica de exaustão era empregada para determinar áreas e volumes de figuras que não podiam ser quantificadas através de fórmulas básicas. O objetivo era se aproximar do valor real "exaustivamente", isto é, através de aproximações contínuas. Por exemplo, para determinar a área de um círculo, Arquimedes desenhava e circunscrevia polígonos de muitos lados, tanto dentro quanto fora da figura curva. Conforme ele ampliava o número de lados desses polígonos, a discrepância entre as áreas desses polígonos e a área do círculo se reduzia progressivamente. Portanto, ele conseguia calcular com precisão o valor da área, mesmo sem possuir os elementos do Cálculo Moderno.

Este método evidencia que, mesmo em uma era tão remota, já havia uma preocupação com a precisão matemática e o raciocínio lógico por aproximação, que continuam sendo fundamentos da Matemática até os dias atuais. A singularidade de Arquimedes reside no uso de conceitos básicos, como o de polígonos regulares, para atingir resultados complexos, fundamentados em argumentos metódicos e sistemáticos.

O que faz o método de Arquimedes ser tão inovador é precisamente a lógica e a seriedade com que ele atuava. Ele não estava satisfeito com abordagens feitas "no olho" ou fundamentadas apenas na intuição. Arquimedes demonstrava, através de raciocínios matemáticos que, quanto mais lados os polígonos utilizados nas aproximações tinham, menor era a diferença das áreas entre eles e a figura curva, como o círculo, por exemplo. Isso indicava a possibilidade de se aproximar bastante do valor exato da área ou volume pretendido.

Esta perspectiva antecipou o conceito contemporâneo de limite, um dos conceitos fundamentais do Cálculo. Ainda sem o vocabulário e as ferramentas formais que só se desenvolveriam séculos mais tarde, Arquimedes já empregava um raciocínio parecido: se aproximava do valor exato através de uma sequência de valores que se aproximavam cada

vez mais. Ele alcançou resultados notáveis, como a fórmula para a área do círculo ($A = \pi r^2$), apenas utilizando raciocínio geométrico.

O mais fascinante é notar que Arquimedes conseguiu realizar tudo isso, sem ter conhecimento de cálculo ou de limite, que só seriam formalmente introduzidos cerca de 1800 anos mais tarde, por Newton e Leibniz. Ele empregava um método de raciocínio conhecido como prova por contradição, onde se presumia a veracidade de uma contradição, após o resultado de algo demonstrado. Assim, Arquimedes eliminava qualquer possibilidade de erro, assegurando a validade de seus resultados. O seu estudo teve um impacto tão significativo que, mesmo tendo sido realizado na Antiguidade, ele abriu caminho para o surgimento da Matemática Moderna. As suas ideias só seriam retomadas e formalizadas no Cálculo Infinitesimal muito tempo mais tarde.

Enquanto Arquimedes se ocupava em explorar o infinitamente pequeno através de aproximações cada vez mais precisas, Euclides se dedicava a estruturar o saber matemático de maneira lógica e estruturada. Em seu trabalho *Os Elementos*, ele elaborou um autêntico sistema dedutivo, iniciando com definições, postulados e proposições básicas para, posteriormente, chegar a teoremas mais elaborados. Este paradigma lógico teve impacto não apenas na Matemática, mas também em outros campos do conhecimento, como a Filosofia e a Física.

A Geometria proposta por Euclides não se limitava a um conjunto de fórmulas para memorizar, era um método para instruir sobre a importância de pensar com clareza, coerência e precisão. Séculos mais tarde, quando matemáticos como Lobachevsky começaram a questionar os princípios da Geometria Euclidiana e a criar novas geometrias, eles o fizeram dentro da mesma estrutura lógica estabelecida por Euclides. Até a Física contemporânea, como a Teoria da Relatividade de Einstein, se baseou nesse tipo de raciocínio estruturado.

Por outro lado, Apolônio, em seu trabalho *As Cônicas*, avançou na Geometria ao analisar elipses, parábolas e hipérboles como se fossem cortes realizados num cone. Nessa linha, ele criou uma linguagem matemática que, a princípio, aparentava ser apenas um exercício teórico, mas posteriormente, se mostrou crucial para descrever fenômenos do mundo real.

Essas curvas cônicas, analisadas por Apolônio, possibilitaram a Kepler e Galileu a descrição das órbitas dos planetas, além de permitirem a Galileu a compreensão do movimento de objetos. Ao redigir sua obra *Principia*, onde unificou as Leis da Física,

Newton se inspirou diretamente nas concepções de Apolônio, evidenciando que até mesmo a matemática mais abstrata pode, ao longo do tempo, se tornar essencial para compreender os fenômenos do universo.

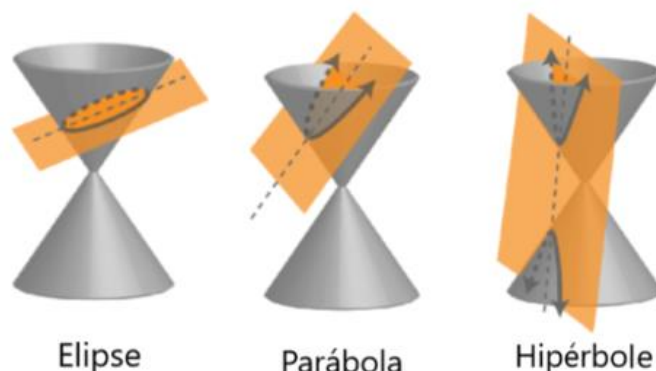
3. As Seções Cônicas como Eixo Estruturante do Pensamento Matemático Clássico

As curvas cônicas, como a elipse, a parábola e a hipérbole, são excelentes exemplos de como os matemáticos gregos conseguiram combinar, teoria matemática com usos práticos. Apesar de outros matemáticos, como Menecmo e Aristeu, já terem investigado essas curvas anteriormente, foi Apolônio de Perga quem sistematizou esse saber em seu trabalho *As Cônicas*. O seu trabalho foi tão completo e avançado que estabeleceu os fundamentos para a Geometria Analítica, que só viria a ser aprimorada aproximadamente 1800 anos mais tarde, por matemáticos como Descartes e Fermat.

Os gregos estabeleciam as cônicas através da intersecção de um cone duplo com um plano, resultando em diversas curvas:

- Elipse: o plano intercepta o cone duplo levemente inclinado e não corta as bases
- Parábola: o plano intercepta o cone duplo de forma paralela à sua geratriz
- Hipérbole: o plano intercepta o cone duplo numa inclinação maior e corta as bases

Figura 1 – Seções Cônicas: elipse, parábola e hipérbole



Fonte: NEUROCHISPAS (2024)

Apesar de serem formadas a partir de cortes simples em um cone duplo, as curvas cônicas têm propriedades matemáticas extremamente ricas, que foram extensivamente

analisadas por Apolônio. O seu trabalho *As Cônicas*, é notável não só pelas descobertas que faz, mas também pela atenção ao desenvolvimento do conteúdo (HEATH, 1896).

Apolônio foi além de enumerar as características individuais de cada curva. Ele procurou formular uma teoria geral que pudesse esclarecer tanto as semelhanças quanto as diferenças entre elipses, parábolas e hipérboles. Para tal, adotou o modelo geométrico proposto por Euclides, empregando demonstrações fundamentadas em construções feitas com régua e compasso. Contudo, o seu trabalho ultrapassou as expectativas: ele conseguiu elevar o grau de generalização e complexidade dos argumentos, tornando sua metodologia mais sofisticada (BOYER, 1996).

Um exemplo notável dessa sofisticação é a definição geométrica da parábola como o conjunto de pontos equidistantes de um ponto fixo (foco) e de uma reta (diretriz). Atualmente, essa definição é estudada no Ensino Médio, porém no século III a.C., representou uma inovação significativa, pois associava uma estrutura geométrica a um conceito abstrato de lugar geométrico, algo que só seria formalizado muito mais tarde com a Geometria Analítica (KLINE, 1994).

A obra de Apolônio, demonstra a capacidade da Matemática de se desenvolver através da estruturação e da generalização de conceitos. Ele não se limitou a analisar as cônicas como figuras autônomas, mas também elaborou uma teoria que as une em um sistema lógico coeso. Essa perspectiva teve impacto direto no progresso da Matemática, contribuindo para o desenvolvimento posterior da Geometria Analítica e do Cálculo (STILLWELL, 2010).

A conexão profunda entre *As Cônicas*, de Apolônio, e as contribuições de outros notáveis matemáticos gregos evidencia a progressão do pensamento geométrico na Antiguidade. Apesar de Euclides não ter tratado especificamente das curvas cônicas em *Os Elementos*, foi ele quem estabeleceu os fundamentos lógicos e geométricos que permitiram o avanço posterior. Suas proposições sobre proporções e transformações de áreas foram essenciais para as investigações de Apolônio (KATZ, 2009).

Por outro lado, Arquimedes mostrou que essas formas, apesar de abstratas, tinham aplicações práticas. Um exemplo notável é seu estudo sobre a quadratura da parábola, onde ele demonstrou que a área limitada por uma parábola e uma linha reta é igual a $\frac{4}{3}$ da área de um triângulo inscrito (HEATH, 2002). Essa descoberta antecipa conceitos fundamentais do Cálculo Integral, séculos antes de Newton e Leibniz.

O impacto das curvas cônicas transcendeu a Geometria. Na Astronomia, as Leis de Kepler mostraram que os planetas descrevem órbitas elípticas, desafiando a visão aristotélica de órbitas circulares perfeitas (BOYER, 1996). Na Física, Galileu revelou que projéteis seguiam trajetórias parabólicas, desconsiderando a resistência do ar. Já no século XVII, Descartes e Fermat incorporaram as cônicas em seus sistemas de Geometria Analítica, mostrando a possibilidade de expressar essas figuras por meio equações.

Analisar a história das cônicas é crucial não apenas para compreender a origem dessas ideias, mas também para entender a evolução do pensamento matemático. O que começou como interesse teórico entre matemáticos gregos tornou-se um pilar da Ciência Moderna. Desde as construções com régua e compasso até as aplicações na Física contemporânea, as cônicas demonstram como a Matemática une o pensamento abstrato à realidade concreta.

4. Demonstrações Clássicas e Estilo de Raciocínio

Em contraste com a perspectiva algébrica que começou a se destacar a partir do século XVII, os matemáticos da Grécia Antiga fundamentavam suas demonstrações em princípios estritamente geométricos. Eles empregavam lógicas e construções meticulosas com régua e compasso, investigando as características das figuras de maneira visual e intuitiva. Esta forma de pensar não apenas facilitava a compreensão das formas, mas também mostrava as ligações entre seus componentes de maneira bastante evidente.

A demonstração de que o segmento que conecta o vértice ao foco de uma parábola é perpendicular à diretriz é um exemplo interessante dessa prática. Os antigos definiam a parábola como o agrupamento de pontos que estão na mesma distância do foco (F) e da diretriz (d). Com base nisso, delinearam o eixo da parábola - linha perpendicular à diretriz que atravessa o foco - e, por meio da congruência de triângulos e simetria, demonstraram que o ponto médio entre o foco e a projeção de qualquer ponto da parábola na diretriz sempre se alinha com o vértice. Esta estrutura geométrica destacava a perpendicularidade e, simultaneamente, deixava evidente a conexão entre o foco, o vértice e a diretriz, uma relação que mais tarde seria expressa pela fórmula algébrica $y^2 = 2px$.

FÓRMULA 1: Equação cartesiana da parábola com vértice na origem

$$y^2 = 2px$$

Nesse contexto, o valor de p representa a distância entre o foco da parábola à diretriz, o que mostra como a equação moderna mantém exatamente a ideia de igualdade de distâncias presente na definição clássica da curva (SILVA; TORRES, 2019). A conexão entre o método geométrico dos gregos e a linguagem algébrica desenvolvida mais tarde é bastante reveladora. Enquanto o modelo cartesiano resume a definição da parábola em uma equação simples, a construção geométrica antiga permitia uma compreensão mais visual e detalhada da curva.

Foi justamente esse entendimento mais profundo, especialmente da relação entre foco, vértice e diretriz, que possibilitou o uso prático das parábolas em espelhos e antenas, já na Antiguidade, em contextos ligados à óptica. O rigor das demonstrações gregas estava no fato de não dependerem de coordenadas ou Álgebra. Cada argumento era baseado em postulados e teoremas geométricos, formando uma cadeia lógica sólida que ligava a definição da figura às suas propriedades. Esse tipo de abordagem não só assegurava a validade dos resultados dentro do sistema euclidiano, como também evidenciava a estrutura das figuras de uma forma que nem sempre é percebida apenas por meio de expressões algébricas, por mais úteis que sejam nos cálculos (BARBOSA; REZENDE, 2018).

5. Aplicações Práticas na Antiguidade

Apesar de terem um caráter altamente teórico, os estudos sobre as seções cônicas na Antiguidade não estavam desconectados das necessidades práticas daquele tempo. Os geômetras gregos iam além das especulações abstratas: eles conseguiam perceber, nas propriedades dessas curvas, soluções úteis para problemas reais em várias áreas do conhecimento (KATZ, 2009).

Na arte da guerra, por exemplo, mesmo sem uma teoria matemática formal do movimento parabólico, já se notava que os projéteis lançados por catapultas e balistas seguiam trajetórias curvas. Engenheiros e artilheiros da época, com base na prática e na observação, sabiam que ajustar o ângulo de lançamento influenciava diretamente no alcance. Esse saber empírico, adquirido por tentativa e erro ao longo do tempo, só

ganharia uma explicação teórica completa muitos séculos depois, quando se demonstrou que, desconsiderando a resistência do ar, essas trajetórias são, de fato, parabólicas.

Em outras áreas como a Óptica e a Hidráulica, as cônicas também tinham aplicações concretas. Já na época de Arquimedes, era conhecida a propriedade dos espelhos parabólicos de refletir os raios de luz para um único ponto, o foco. Isso foi aproveitado em situações como a concentração de calor para acender fogueiras ou até em construções rudimentares de telescópios (HEATH, 2002). No caso dos sistemas hidráulicos, canais com formatos baseados em cônicas eram projetados para facilitar o fluxo da água, antecipando ideias que só seriam sistematizadas mais tarde pela Hidrodinâmica.

Arquimedes foi um dos que mais se destacou ao unir teoria e prática. Em seus estudos sobre volumes e centros de massa de sólidos de revolução, como paraboloides e elipsoides, ele aplicou propriedades das cônicas de forma inovadora. Em obras como *Sobre Conoides e Esferoides*, ele desenvolveu métodos geométricos rigorosos para calcular volumes de sólidos gerados pela rotação de curvas cônicas. Interessante é que esses métodos, mesmo sendo baseados em intuições mecânicas, já apontavam para ideias que só seriam formalizadas com o surgimento do Cálculo Integral.

Um exemplo emblemático dessa conexão entre a Geometria e a Física está no princípio da alavanca. Arquimedes, ao estudar o equilíbrio entre pesos e distâncias, acabou lidando com relações proporcionais que podem ser interpretadas geometricamente por meio de propriedades de curvas como a hipérbole. Embora ele não tenha formulado essa associação explicitamente, seu raciocínio mostra uma compreensão profunda das estruturas que unem os conceitos geométricos e os fenômenos físicos.

Esses exemplos mostram que, mesmo trabalhando com conceitos altamente abstratos, os matemáticos gregos mantinham os pés no mundo real. As seções cônicas não eram apenas construções mentais elegantes, mas também ferramentas poderosas para descrever e entender o funcionamento da natureza. Essa combinação entre profundidade teórica e aplicação prática foi essencial para o avanço da ciência, e é por isso que o estudo das cônicas continua sendo um dos temas mais ricos e duradouros da Matemática Aplicada (GRATTAN-GUINNESS, 1997).

6. Do Método Sintético à Revolução Analítica: A Jornada das Cônicas

A obra de Apolônio sobre as seções cônicas, embora totalmente inserida na tradição geométrica da Grécia Antiga, mostrou uma impressionante capacidade de adaptação às mudanças que a Matemática enfrentaria nos séculos seguintes (BOYER, 1996). Durante a Idade Média, pensadores do mundo islâmico, como Alhazen e Omar Khayyam, retomaram essas ideias e as expandiram, utilizando os conceitos das cônicas em áreas como Óptica e Astronomia (KATZ, 2009). Mais tarde, no Renascimento europeu, com o resgate dos textos clássicos, os estudos sobre as cônicas ganharam novo fôlego, servindo de elo entre a Geometria Antiga e as novas abordagens matemáticas que estavam surgindo (GRATTAN-GUINNESS, 1997).

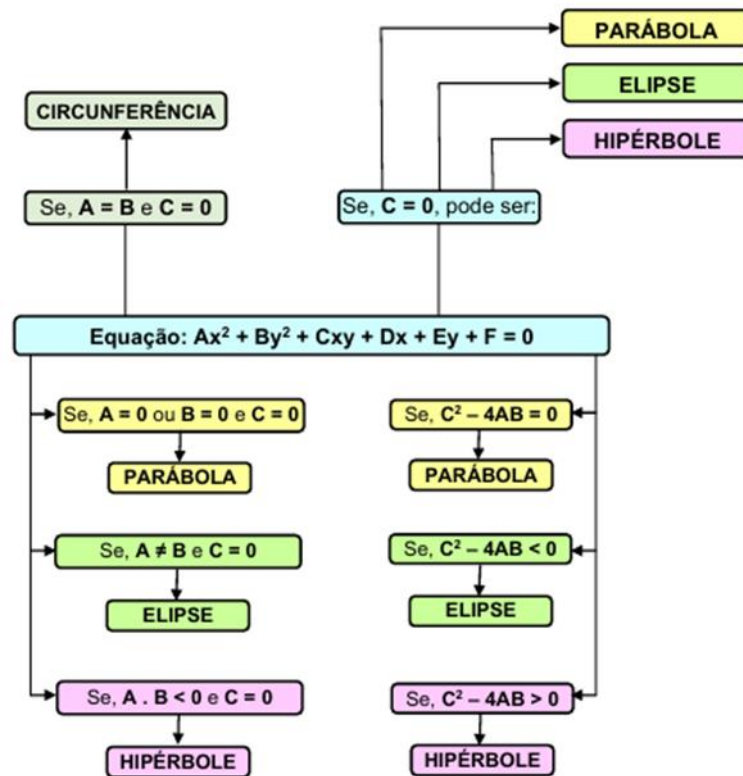
O ponto de virada veio no século XVII quando foi desenvolvida a Geometria Analítica. A partir desse momento, a maneira de estudar as curvas mudou radicalmente, quando as construções com régua e compasso, típicas do método grego, foram substituídas por uma abordagem algébrica, que permitia tratar todos os tipos de cônicas por meio de equações.

Nesse novo cenário, as cônicas passaram a ser descritas por uma mesma fórmula geral do segundo grau em duas variáveis:

FÓRMULA 2: Equação do segundo grau em duas variáveis

$$Ax^2 + By^2 + Cxy + Dx + Ey + F = 0$$

Figura 2 – Mapa de conceitos das equações das figuras cônicas



Fonte: Souza (2023)

A equação do segundo grau em duas variáveis passou a reunir todas as seções cônicas em uma única expressão, na qual os coeficientes determinam se a curva gerada é uma elipse, uma parábola ou uma hipérbole, incluindo também os chamados casos degenerados. Essa nova abordagem trouxe à tona conexões profundas entre formas que, até então, eram estudadas de maneira separada, permitindo uma análise mais sistemática por meio de ferramentas algébricas, como o discriminante: $C^2 - 4AB$, que ajuda a identificar o tipo de cônica representada (ANTON; BIVENS; DAVIS, 2015).

É interessante notar que muitos dos resultados obtidos com esse novo método algébrico já estavam presentes, de forma geométrica, nos estudos de Apolônio. A relação focal das cônicas, por exemplo, que Descartes expressou por meio de equações, já havia sido explorada por Apolônio com construções puramente geométricas (BOYER, 1996). O mesmo vale para as assíntotas das hipérboles e as propriedades reflexivas das parábolas, conceitos rigorosamente estabelecidos pelos gregos e apenas reinterpretados em linguagem moderna (HEATH, 1956).

Essa continuidade entre o pensamento antigo e as técnicas modernas mostra a profundidade do trabalho de Apolônio. Os teoremas que ele demonstrou com métodos geométricos detalhados antecipavam princípios mais amplos que seriam revelados pela

Álgebra. A transição para a Geometria Analítica não apagou as contribuições da Antiguidade; ao contrário, deu a elas um novo significado, provando que uma mesma verdade matemática pode ser acessada por diferentes caminhos, seja pela construção visual e lógica dos gregos, seja pelo poder simbólico e computacional da álgebra.

Hoje, o estudo das cônicas se beneficia dessas duas abordagens complementares. A perspectiva sintética preserva a elegância e o rigor do pensamento euclidiano, enquanto a visão analítica abre espaço para aplicações mais rápidas e abrangentes, especialmente em áreas como Física, Engenharia e Astronomia (STEWART, 2021). Essa combinação entre tradição e inovação mostra como o legado de Apolônio continua vivo, agora em constante diálogo com as ferramentas da Matemática Moderna.

7. As Cônicas no Século XXI: Ferramenta Educacional e Base Tecnológica

O estudo das seções cônicas permanece uma peça fundamental no Ensino de Matemática, servindo como ponte ideal entre o rigor da geometria clássica e as abordagens contemporâneas. Ao mesmo tempo em que desenvolve o raciocínio lógico e a habilidade de construção geométrica, também introduz o aluno à linguagem algébrica e ao pensamento analítico.

Essa dualidade torna as cônicas não apenas um conteúdo importante historicamente, mas também uma ferramenta pedagógica poderosa, capaz de ilustrar como diferentes representações podem expressar a mesma ideia matemática. Com isso, o ensino das cônicas oferece uma oportunidade única de compreender a evolução do pensamento matemático, desde Apolônio e Arquimedes até Descartes e a Álgebra Moderna, revelando a continuidade e a profundidade da Matemática ao longo do tempo.

Essa combinação entre o jeito antigo de fazer matemática, com régua e compasso e as ferramentas modernas, como o uso de equações e softwares, ganha ainda mais destaque com programas como o GeoGebra. Esses recursos permitem a visualização das definições clássicas das cônicas, como a relação entre foco e diretriz nas parábolas ou os dois focos das elipses, de forma interativa. É possível ver na prática, ao utilizar essa ferramenta, como a mudança de um parâmetro altera a forma da curva, o que ajuda bastante na hora de entender o comportamento daquelas figuras. Além disso, o GeoGebra permite simular situações reais, como o caminho de um projétil ou o funcionamento de

um espelho parabólico, deixando claro como esses conceitos ainda fazem parte do nosso dia a dia.

Fora da sala de aula, as cônicas continuam aparecendo em várias áreas. Na Engenharia e na Arquitetura, por exemplo, a forma hiperbólica é usada em túneis para distribuir melhor as tensões, e os arcos parabólicos em pontes ajudam a sustentar mais peso com menos material. Na tecnologia espacial, as antenas parabólicas são feitas justamente para concentrar os sinais em um ponto, o foco. As órbitas dos satélites seguem trajetórias elípticas, enquanto sondas que vão para fora do sistema solar seguem caminhos hiperbólicos.

No Design e na Óptica, também vemos aplicações práticas dessas curvas. Os faróis dos carros usam superfícies parabólicas para direcionar melhor a luz, e nos telescópios, refletores, funcionam com base nas propriedades das cônicas para formar imagens mais nítidas.

Tudo isso mostra como as seções cônicas, mesmo sendo estudadas há mais de dois mil anos, continuam sendo superatuais. O que começou lá atrás com as construções geométricas feitas por Apolônio, hoje pode ser explorado com tecnologia digital, e ainda serve de base para entender e construir coisas que usamos no nosso cotidiano. As cônicas são um ótimo exemplo de como a Matemática pode ser, ao mesmo tempo, teórica e prática, e como ideias antigas ainda ajudam a resolver problemas modernos.

8. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, com abordagem aplicada, centrada na análise de uma proposta de atividade prática no campo da Educação Matemática. O objetivo principal foi investigar a aplicação da atividade denominada Construção, extraída de um recorte do livro de Souza (2023).

A proposta foi implementada em um grupo de alunos de um curso de nível superior de uma instituição pública, cuja identificação será preservada, conforme orientação ética e acadêmica. A escolha do público-alvo baseou-se na acessibilidade ao grupo e na pertinência do conteúdo ao nível de ensino em questão. A atividade consistiu na orientação para construção de três figuras cônicas: elipse, parábola e hipérbole, utilizando a régua e o compasso, com foco na compreensão do processo construtivo e na exploração das potencialidades do raciocínio geométrico.

A aplicação ocorreu em um único encontro com duração de aproximadamente uma hora. Durante esse tempo, foi realizada uma breve explicação teórica sobre as construções geométricas propostas, seguida da prática orientada. No entanto, observou-se que os estudantes enfrentaram dificuldades no manuseio do compasso, o que limitou a produção das figuras esperadas. Como resultado, foi possível a construção apenas de uma das formas programadas: a elipse.

Os dados foram coletados por meio da observação direta da prática e do registro escrito dos resultados. Não foram utilizados instrumentos de avaliação formal, visto que o foco da metodologia estava voltado à análise qualitativa da experiência, e na reflexão sobre os desafios enfrentados pelos estudantes durante a realização da atividade.

Este percurso metodológico permitiu observar as limitações técnicas dos alunos quanto ao uso de ferramentas geométricas, bem como refletir sobre a importância do desenvolvimento da coordenação motora fina, e da visualização espacial no processo de aprendizagem da geometria. Os resultados obtidos, à luz do referencial teórico adotado, são discutidos na sequência.

9. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante a aplicação da atividade Construção, observou-se que muitos alunos, mesmo no ensino superior, apresentaram dificuldades no uso dos instrumentos básicos da geometria. Embora a proposta envolvesse a construção de três figuras cônicas utilizando traçados com régua e compasso, os estudantes conseguiram concluir apenas uma: a elipse. O tempo foi insuficiente, e o manuseio dos instrumentos revelou-se um desafio significativo.

Esses obstáculos refletem o que Souza (2023) apresenta em sua obra, ao destacar a complexidade e profundidade da Matemática desde sua origem e evolução histórica. Segundo o autor, é notório que a Matemática desempenhou, ao longo da história, papel essencial no desenvolvimento da sociedade, sendo resultado da necessidade humana e da busca por soluções práticas (SOUZA, 2023). Ele menciona que a Matemática vai muito além da simples manipulação de números; trata-se de uma ciência pautada no raciocínio dedutivo, cuja origem está intrinsecamente ligada ao modo como o homem organiza, mede e interpreta o mundo ao seu redor.

Ainda conforme o autor, a geometria, especialmente aquela tratada com régua e compasso, representa um dos ramos mais clássicos e fascinantes da Matemática. Nomes como Arquimedes e Apolônio são lembrados como marcos dessa tradição, e a obra *Os Elementos*, de Euclides, é apontada como uma das maiores contribuições nesse campo. Para muitos estudantes, porém, a realização dessas construções geométricas ainda é um desafio prático, muitas vezes pela pouca familiaridade com os traçados necessários e/ou pela falta de domínio técnico dos instrumentos (SOUZA, 2023).

A atividade aplicada mostrou-se alinhada com a observação do autor, quando destaca que os traçados com régua e compasso exigem precisão e sutileza, características essas que os gregos associavam à elegância matemática. De fato, mesmo os problemas aparentemente simples, como os três clássicos desafios geométricos da Antiguidade: a quadratura do círculo, a duplicação do cubo e a trissecção do ângulo, foram considerados por séculos como enigmas intrigantes, que mobilizaram os maiores matemáticos da história (SOUZA, 2023).

Durante o desenvolvimento da atividade prática, a dificuldade observada na construção das figuras geométricas, foi além do simples uso do compasso. Ela se mostrou relacionada com a compreensão das propriedades matemáticas envolvidas, especialmente quando se tratava da elipse que, apesar de ser uma das curvas solicitadas na atividade, foi a única concluída pelos alunos. Esse fato confirma o que Souza (2023), destaca ao tratar dos desafios clássicos da matemática, todos historicamente estudados com o uso de régua e compasso, e que evidenciam o quanto a precisão geométrica exige raciocínio lógico, paciência e domínio técnico.

Na experiência realizada em sala de aula, o reconhecimento dessas figuras não foi espontâneo para a maioria dos alunos. A elipse só foi construída com acompanhamento direto, e as demais figuras sequer chegaram a ser iniciadas. Tal dificuldade pode ser atribuída à falta de familiaridade com as geometrias plana e espacial ou pela ausência de práticas escolares que incentivem o raciocínio geométrico exploratório. Embora alguns alunos tenham demonstrado atenção e interesse, a insegurança ao manipular o compasso e a régua, limitou a autonomia no desenvolvimento da atividade.

Esses achados reforçam a ideia de que a Matemática não pode ser ensinada de forma descontextualizada. As construções geométricas são instrumentos poderosos para o desenvolvimento do pensamento lógico, da visualização espacial e da compreensão de conceitos matemáticos abstratos. No entanto, para que esse potencial se concretize, é

necessário que o professor atue como mediador ativo, propondo desafios, incentivando a tentativa e o erro, e contextualizando historicamente os conteúdos abordados, como foi feito nesta atividade, a partir do recorte da obra de Souza (2023).

A experiência de sala de aula confirmou a atualidade das reflexões propostas por Souza (2023), ao evidenciar que o domínio técnico das ferramentas matemáticas ainda é uma lacuna significativa no ensino superior. A dificuldade em executar construções com régua e compasso, não está apenas relacionada ao conhecimento conceitual da Geometria, mas também a aspectos motores, de prática e de visualização espacial. Tais observações reforçam a necessidade de uma abordagem mais prática, sensível e formativa no ensino da Geometria.

Ainda que, durante a aplicação da atividade prática, os estudantes só tenham conseguido concluir a construção da elipse, as demais figuras, parábola e hipérbole, foram posteriormente elaboradas com base nos mesmos princípios geométricos discutidos com o grupo de alunos. As imagens apresentadas no Anexo ao final deste trabalho, reúne as três curvas cônicas propostas por meio da técnica de interseção de arcos de circunferência, utilizando régua e compasso, conforme descrito no referencial teórico.

A proposta da construção da parábola foi elaborada a partir do conceito de equidistância entre um ponto fixo F (foco) e a reta d (diretriz), sendo traçados arcos que determinam os pontos da curva. Por fim, a hipérbole seria construída a partir da diferença das distâncias entre os dois focos F_1 e F_2 , também utilizando interseção de arcos, resultando na característica forma aberta da figura.

A proposta da construção gráfica dessas figuras, proporcionou um exercício significativo de visualização geométrica, atenção aos detalhes e compreensão do conceito de lugar geométrico. Mesmo sendo realizada fora do tempo de aula, ela serviu como material complementar para refletir sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos durante a atividade prática.

Essas figuras reforçam a importância de abordagens visuais e construtivas no ensino da geometria, especialmente quando se trata de conteúdos abstratos e historicamente densos. Além disso, ilustram como a Matemática pode ser compreendida não apenas pela linguagem simbólica, mas também por meios gráficos e concretos, que aproximam o aluno do raciocínio matemático criativo e investigativo.

CONCLUSÃO

O trabalho proposto buscou compreender, por meio de uma atividade prática de construção geométrica, como se manifesta a aprendizagem significativa de conceitos matemáticos, especialmente aqueles vinculados à geometria clássica com uso de régua e compasso. A atividade foi fundamentada em um recorte teórico elaborado por Souza (2023), a partir do livro, fruto da sua Dissertação de Mestrado, e aplicada em uma turma de curso de nível superior de uma instituição pública, com o objetivo de investigar não apenas os resultados obtidos pelos alunos, mas também os desafios enfrentados no processo.

Ao longo da aplicação, tornou-se evidente que o domínio técnico de instrumento como o compasso, ainda representa um entrave para muitos estudantes mesmo no ensino superior. Apesar da proposta incluir três construções geométricas distintas, apenas a elipse foi finalizada, sendo as demais inviabilizadas pela dificuldade no manuseio dos instrumentos geométricos e pela limitação de tempo.

Esse dado, à primeira vista simples, revela uma série de implicações pedagógicas profundas: a ausência de práticas sistemáticas de construção geométrica nos anos anteriores de formação, a valorização excessiva da teoria desvinculada da experiência concreta e a falta de estímulo ao raciocínio visual e espacial, fundamentais para o desenvolvimento da competência geométrica.

A partir das reflexões levantadas por Souza (2023), compreende-se que a Matemática é mais do que um conjunto de fórmulas e definições, trata-se de uma linguagem estruturante da realidade, que surge da própria necessidade humana de compreender e organizar o mundo. A construção geométrica, por sua vez, é uma manifestação concreta desse raciocínio, articulando lógica, precisão e criatividade. Diante disso, sua presença no currículo escolar e universitário deve ir além do formalismo e das atividades mecânicas. Ela deve servir como um instrumento de mediação para a construção de sentidos e saberes.

Além disso, o contato dos alunos com elementos históricos da matemática, como os três clássicos problemas da Antiguidade, contribuiu para contextualizar os saberes matemáticos de maneira mais humana e menos abstrata. Esse movimento de trazer a História da Matemática para a sala de aula se mostrou potente, sobretudo quando vinculado a experiências práticas, como a construção das seções cônicas, apresentadas de

forma concreta, visual e comparativa. A compreensão de que essas figuras podem ser obtidas a partir da interseção de planos em um cone, como evidenciada na obra de Apolônio de Perga, ampliou o repertório dos alunos e os conectou com os fundamentos da Geometria Analítica.

Dessa maneira, os resultados obtidos indicam que as práticas pedagógicas que integram teoria, história e experimentação possuem grande potencial formativo. Ainda que os alunos não tenham conseguido realizar todas as construções previstas, a atividade promoveu discussões relevantes sobre a função da geometria, despertou curiosidade, e possibilitou uma aproximação mais significativa com a Matemática. Isso reforça a necessidade de propor metodologias que ultrapassem o ensino expositivo e priorizem o envolvimento ativo dos estudantes.

Por fim, destaca-se que a realização dessa experiência, trouxe contribuições para os participantes, não apenas como alunos, mas também para a sua formação em construção. Para os discentes, representou a oportunidade de vivenciar um aprendizado pautado na ação, na observação e na reflexão. Para os docentes em formação, evidenciou-se a importância do planejamento, da mediação sensível e do olhar atento às dificuldades dos alunos, não como fracasso, mas como ponto de partida para futuras intervenções didáticas. Ressalta-se, portanto, que o Ensino da Geometria deve ser constantemente reavaliado e ressignificado, valorizando a interação entre o conhecimento histórico, o raciocínio lógico e a prática pedagógica crítica e criativa.

REFERÊNCIAS

- ANTON, H.; BIVENS, I.; DAVIS, S. Cálculo: volume 1. 10. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.
- BARBOSA, R.; REZENDE, L. Geometria analítica e suas aplicações. Rio de Janeiro: LTC, 2018.
- BEZERRA, Carlos Eduardo. História da matemática: uma abordagem crítica. São Paulo: Contexto, 2006.
- BOYER, Carl B. História da matemática. Tradução de Elza F. Gomide. São Paulo: Edgard Blücher, 1996.
- CANFORA, L. O Mundo de Atenas: cidadãos e estrangeiros na democracia grega. São Paulo: Martins Fontes, 2001

EVES, Howard. Introdução à história da matemática. 3. ed. São Paulo: Makron Books, 2004.

GRATTAN-GUINNESS, I. A concise history of mathematics: the evolution of ideas in mathematics. Mineola: Dover Publications, 1997.

HEATH, T. L. Apollonius of Perga: Treatise on Conic Sections. Cambridge: Cambridge University Press, 1896.

HEATH, T. L. The works of Archimedes. New York: Dover Publications, 2002.

HEATH, T. L. The thirteen books of Euclid's Elements. New York: Dover Publications, 1956.

KATZ, V. J. A history of mathematics: an introduction. 3. ed. Boston: Addison-Wesley, 2009

KLINE, M. O pensamento matemático: da antiguidade à era moderna. São Paulo: Edusp, 1994.

NEUROCHISPAS. Seções cônicas, fórmulas e diagramas. 2024. Disponível em: <https://br.neurochispas.com/pre-calculo/secoes-conicas-formulas-e-diagramas/>. Acesso em: 29 jun. 2025.

RASHED, R. The development of Arabic mathematics: between arithmetic and algebra. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1994.

SILVA, A. P.; TORRES, M. L. Introdução à geometria analítica: teoria e aplicações. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

SOUSA, J. M. R. Bissecção do Ângulo e Duplicação do Cubo: as Soluções na Antiga Grécia. Tese de Mestrado em Matemática, Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Porto – Portugal, 2001.

SOUZA, P. C. M. Ensino das cônicas: reflexões acerca da prática docente na perspectiva de uma aprendizagem significativa. [Livro do autor]. Curitiba: Editora CRV, 2023.

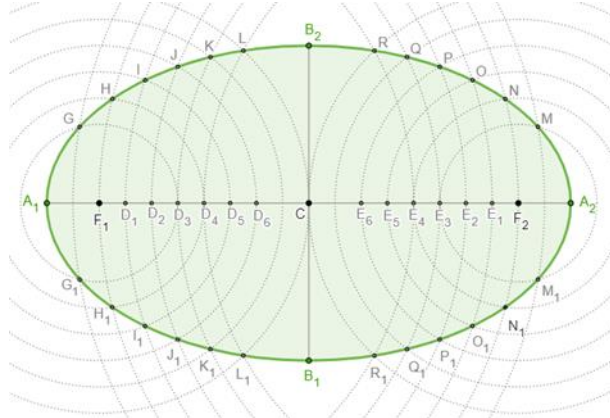
STEWART, J. Cálculo: volume único. 9. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2021.

STILLWELL, J. Mathematics and its history. 3. ed. New York: Springer, 2010.

TOOM, A. Mathematics and education: a cultural perspective. For the Learning of Mathematics, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 27–29, 1996.

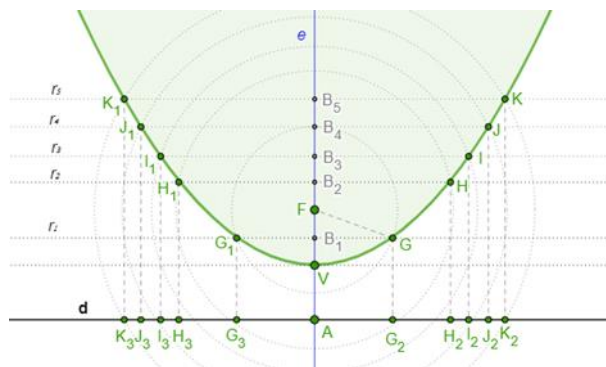
ANEXO

Construção da Elipse com Régua e Compasso



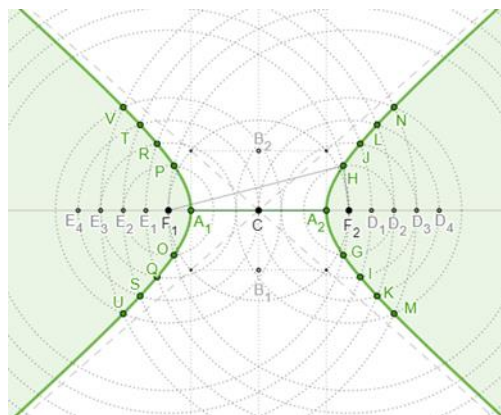
Fonte: Souza (2023)

Construção da Parábola com Régua e Compasso



Fonte: Souza (2023)

Construção da Hipérbole com Régua e Compasso



Fonte: Souza (2023)



CAPÍTULO 2

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

José Domingos Oliveira³

j.domingosoliv70@gmail.com

Jecilene Barreto Coutinho Muniz⁴

jecymuniz@gmail.com

Kelly Chrystine Guedes Levy⁵

kellycgl63@gmail.com

Osvaldineide Pereira de Oliveira Reis⁶

nreis23@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização é um direito fundamental e uma condição básica para o exercício pleno da cidadania. Em um mundo letrado e digital, a capacidade de ler e escrever é

³ Mestrando - UNIVERSIDAD DE LA INTEGRACIÓN DE LAS AMÉRICAS – UNIDA-PY.

⁴ Doutoranda - UNIVERSIDAD DE LA INTEGRACIÓN DE LAS AMÉRICAS – UNIDA – PY.

⁵ Mestranda- UNIVERSIDAD DE LA INTEGRACIÓN DE LAS AMÉRICAS – UNIDA- PY.

⁶ Doutoranda - UNIVERSIDAD DE LA INTEGRACIÓN DE LAS AMÉRICAS – UNIDA- PY.

essencial para a participação ativa na sociedade. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a alfabetização ganha dimensão especial, pois representa a possibilidade de retomada de trajetórias interrompidas e a reconquista da dignidade. Esse estudo surge do trabalho apresentado por Kelly Chrystine Guedes Levy a Universidade do Estado da Bahia, Programa Paulo Freire, no Curso para professores da Educação de Jovens e Adultos e devido a importância da temática possibilitou aos demais autores com suas experiências, contribuírem para esse artigo, haja vista que a temática é atemporal.

O objetivo deste artigo é analisar a importância da alfabetização no contexto da EJA, destacando seus impactos na vida dos educandos, suas contribuições para a inclusão social e cidadã, bem como os principais desafios enfrentados nesse processo.

Para isso se faz necessário que a alfabetização, no âmbito da EJA, deve ser compreendida para além da aquisição de habilidades técnicas de leitura e escrita. Trata-se de um processo educativo que envolve dimensões afetivas, culturais, sociais e políticas. Quando um jovem ou adulto retorna à escola, ele traz consigo experiências, saberes e histórias de vida que enriquecem o ambiente educativo. Nesse sentido, a alfabetização torna-se uma prática contextualizada, construída a partir do diálogo entre educadores e educandos.

Essa visão está fortemente presente na pedagogia de Paulo Freire, que compreende a alfabetização como um ato político de libertação. Para o autor, "ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1987, p. 58). A alfabetização, portanto, não é neutra; ela se inscreve em um projeto de transformação da realidade social, em que os sujeitos tomam consciência crítica de sua condição e passam a atuar sobre ela.

Gadotti (2000) também reforça essa perspectiva ao afirmar que a EJA deve ser entendida como uma educação libertadora, que reconhece e valoriza os saberes populares. Para ele, a escola deve dialogar com os conhecimentos construídos ao longo da vida pelos educandos, possibilitando uma aprendizagem significativa e crítica. Dessa forma, a alfabetização ultrapassa o conteúdo escolar e se articula com os direitos humanos e a democracia.

O retorno à escola na idade adulta pode estar vinculado a diversas motivações: o desejo de aprender, a busca por melhores condições de trabalho, a necessidade de acompanhar os filhos nos estudos, ou simplesmente a vontade de conquistar algo que anteriormente lhe foi negado. Essas razões revelam a potência transformadora da

alfabetização, que se apresenta como uma ferramenta de empoderamento pessoal e coletivo.

Além disso, a alfabetização de jovens e adultos deve ser vista como uma estratégia essencial de combate às desigualdades sociais. A exclusão educacional, historicamente marcada por fatores socioeconômicos, de raça, gênero e território, perpetua ciclos de pobreza e marginalização. Ao garantir o acesso ao conhecimento, a EJA contribui para romper com essas estruturas e promover justiça social.

Outro aspecto relevante diz respeito ao papel da escola enquanto espaço de pertencimento e reconhecimento. Para muitos estudantes da EJA, a escola representa um ambiente de acolhimento, onde suas histórias são ouvidas e suas trajetórias respeitadas. Esse reconhecimento fortalece a autoestima e incentiva a continuidade dos estudos, gerando um ciclo positivo de aprendizagem e valorização pessoal.

Essa valorização da trajetória e do saber do estudante também é destacada por Bernard Charlot, ao defender que todo aprendizado está ligado a um sentido construído pelo sujeito. Segundo o autor, "a relação com o saber é sempre uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo" (CHARLOT, 2000, p. 87). Na EJA, essa relação torna-se ainda mais complexa e rica, pois os estudantes carregam consigo vivências diversas que influenciam diretamente suas formas de aprender.

É fundamental, portanto, que políticas públicas voltadas à EJA considerem as especificidades desse público. Isso inclui a formação adequada dos professores, o desenvolvimento de materiais didáticos contextualizados, a oferta de horários flexíveis e o envolvimento das comunidades no processo educativo. Essas ações são indispensáveis para assegurar uma alfabetização de qualidade, que dialogue com a realidade dos educandos.

Ao articular essas dimensões com o objetivo proposto neste artigo, evidencia-se a importância de compreender a alfabetização na EJA como um processo multifacetado, que envolve desafios estruturais, mas também abre caminhos para a transformação social. A seguir, serão discutidos os principais aspectos que permeiam essa temática, à luz de fundamentos teóricos e dados da realidade brasileira.

2. A ALFABETIZAÇÃO COMO LEITURA DE MUNDO

Conforme Paulo Freire, "ler o mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 1989, p. 11). Isso significa que a alfabetização vai muito além da decodificação de letras e sons: trata-se de uma leitura crítica da realidade, que permite ao indivíduo compreender seu lugar no mundo e transformá-lo. É um processo que passa pelo corpo, pelos sentidos e pela experiência de vida.

A "alfabetização como leitura de mundo", conceito fundamental desenvolvido por Freire, propõe que o ensino da leitura e escrita deve partir do contexto real dos educandos, conectando suas vivências ao conteúdo escolar. Nas palavras do autor, "a leitura do mundo é anterior à leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele" (FREIRE, 1989, p. 11). Essa abordagem rompe com a prática mecanicista e bancária da educação, substituindo-a por uma prática dialógica e libertadora.

A alfabetização, sob essa perspectiva, torna-se um ato político: não apenas ensina a ler e escrever, mas convida o educando a interpretar criticamente a sua realidade e a transformá-la. Essa concepção está na base do método freiriano, que valoriza a escuta, a problematização e a conscientização como eixos centrais do processo educativo.

Nesse sentido, Miguel Arroyo reforça a importância de compreender os sujeitos da EJA como portadores de histórias, saberes e resistências. Para o autor, "os jovens e adultos trazem em seus corpos e trajetórias as marcas das desigualdades e das exclusões" (ARROYO, 2005, p. 32), e é a partir desse reconhecimento que a educação se torna verdadeiramente inclusiva. Arroyo destaca ainda que a leitura do mundo, para esses sujeitos, muitas vezes já foi feita de forma prática, no cotidiano da luta pela sobrevivência, e que a alfabetização precisa se articular com essa leitura já existente.

A alfabetização como leitura de mundo parte da realidade concreta do educando: considera sua experiência de vida, suas relações sociais, seu território e sua cultura como ponto de partida para o aprendizado. A palavra não surge isolada, mas carregada de significados que dialogam com a vivência do sujeito. Freire afirma que "ensinar exige respeito aos saberes dos educandos" (FREIRE, 1996, p. 29), pois só assim é possível uma aprendizagem significativa.

Essa concepção também promove a conscientização crítica. Ao estimular a análise do contexto em que se vive, a alfabetização torna-se uma ferramenta de compreensão das

estruturas de poder, das injustiças sociais e das possibilidades de mudança. Como diz Freire, "a educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo" (FREIRE, 1996, p. 47).

Além disso, a linguagem é compreendida como instrumento de expressão e de transformação: ao se apropriar da palavra, o indivíduo apropria-se também de sua história e de seu direito de dizer o mundo. Isso é especialmente relevante no contexto da EJA, onde a alfabetização é, muitas vezes, um reencontro com a própria voz, com o direito de ser ouvido e de se posicionar.

A alfabetização como leitura de mundo é, portanto, um processo contínuo, que se estende ao longo da vida. A leitura da palavra e a leitura do mundo se complementam e se alimentam mutuamente. Ao aprender a ler e escrever, o sujeito amplia sua capacidade de compreender e intervir na realidade, abrindo caminho para o exercício pleno da cidadania.

Ao assumir esse compromisso ético e político, a EJA transforma-se em espaço de libertação e emancipação. Como defendem Freire e Arroyo, educar é um ato de amor e coragem, que exige escuta, compromisso e respeito à dignidade do outro. É nesse horizonte que a alfabetização como leitura de mundo se consolida como prática pedagógica transformadora.

3. Aspectos cognitivos e sociais da alfabetização

A alfabetização desenvolve competências cognitivas fundamentais, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a comunicação. Também favorece a inclusão social, o acesso ao mercado de trabalho e a participação política. Jovens e adultos que se alfabetizam tendem a exercer com mais autonomia sua cidadania.

No campo da psicologia educacional, diversos teóricos contribuíram significativamente para a compreensão dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem e, conseqüentemente, na alfabetização de jovens e adultos. Entre eles, destacam-se Lev Vygotsky, Jean Piaget, Henri Wallon e David Ausubel, cujas teorias oferecem importantes subsídios para práticas pedagógicas mais eficazes e contextualizadas na EJA.

Ao falar desses pensadores, muitas vezes refletimos sobre como suas abordagens, desenvolvidas em contextos históricos distintos, mantêm-se atuais e extremamente

pertinentes na contemporaneidade. Suas contribuições ultrapassam as fronteiras do tempo e da infância, sendo essenciais para pensar práticas educativas inclusivas, críticas e significativas, especialmente na EJA. A integração entre cognição, afetividade, mediação e experiência prévia segue como base para a construção de uma educação transformadora, capaz de respeitar e dialogar com a diversidade de trajetórias e saberes dos educandos jovens e adultos.

Lev Vygotsky, ao desenvolver o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), destaca a importância da mediação no processo de aprendizagem. Para ele, "aquilo que a criança é capaz de fazer hoje com ajuda, será capaz de fazer sozinha amanhã" (VYGOTSKY, 1991, p. 112). Na alfabetização de jovens e adultos, esse princípio revela-se essencial, pois muitos educandos necessitam de apoio intencional e significativo do educador para avançar em seus conhecimentos. O papel do professor como mediador do saber é, portanto, central nesse processo.

Jean Piaget, por sua vez, enfatiza a importância das estruturas cognitivas no desenvolvimento do pensamento. Para ele, "o conhecimento é uma construção contínua" (PIAGET, 1973, p. 12), resultado da interação entre sujeito e meio. Embora suas teorias estejam centradas na infância, seus princípios sobre aprendizagem ativa, autonomia e descoberta são aplicáveis à EJA, uma vez que respeitam o ritmo e a lógica de cada aprendiz, promovendo uma alfabetização significativa.

Henri Wallon contribui com uma visão integradora do desenvolvimento humano, ao considerar a dimensão afetiva como indissociável da cognição. Ele afirma que "a emoção é a primeira forma de relação com o mundo" (WALLON, 1942, p. 65), destacando que o vínculo emocional entre educador e educando influencia diretamente no processo de aprendizagem. Na EJA, esse olhar é crucial, pois muitos estudantes carregam experiências escolares negativas e traumas que precisam ser acolhidos no espaço pedagógico.

Já David Ausubel valoriza o papel dos conhecimentos prévios no processo de aprendizagem. Para ele, "o fator mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe" (AUSUBEL, 1968, p. 163). Essa ideia se alinha perfeitamente com os pressupostos da EJA, em que a valorização dos saberes construídos ao longo da vida é fundamental. O uso de organizadores prévios e conteúdos significativos facilita a construção de novos conhecimentos, pois parte da realidade concreta dos educandos.

Essas abordagens, quando articuladas, oferecem uma base teórica sólida para práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dos sujeitos da EJA. Elas apontam para a necessidade de metodologias que promovam a participação ativa, a mediação intencional, o acolhimento afetivo e a construção do conhecimento a partir da experiência prévia. Assim, a alfabetização torna-se não apenas um processo técnico, mas uma vivência humana complexa e transformadora.

4. A EJA COMO ESPAÇO DE RECONSTRUÇÃO

A EJA é um espaço singular, que acolhe sujeitos com trajetórias marcadas por exclusão social, interrupções escolares e desafios econômicos. A alfabetização, nesse contexto, é um ato de reconstrução de si, de resgate da autoestima e de fortalecimento da identidade.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) atua como um espaço de reconstrução, indo além do ensino formal. É um local de ressignificação de vidas e identidades, onde estudantes podem retomar seus estudos, romper com trajetórias interrompidas e reconstruir suas histórias. A EJA oferece oportunidades de acesso à educação e capacitação, visando à formação cidadã, a pluralidade cultural e a participação ativa na sociedade.

Nesse contexto, a EJA permite que jovens e adultos revisitem suas trajetórias e construam novas perspectivas, superando experiências negativas com a educação formal. Paulo Freire (1996) destaca que "ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Por isso, aprendemos sempre uns com os outros". O espaço educativo, nesse sentido, torna-se um campo de escuta e valorização dos saberes dos educandos, favorecendo o processo de ressignificação pessoal e educacional.

Ao retornar à escola, muitos educandos se sentem novamente pertencentes a um grupo, o que contribui para a reconstrução da autoestima e da confiança. Miguel Arroyo (2005) enfatiza que os sujeitos da EJA trazem consigo histórias de exclusão e resistência, e que a escola precisa ser um espaço de reconhecimento dessas trajetórias. A reintegração proporcionada pela EJA não é apenas escolar, mas também social e afetiva, estabelecendo um vínculo que humaniza as relações pedagógicas.

Ao qual permite também promover o desenvolvimento de novas habilidades e competências, oferecendo oportunidades de aprendizado formal e informal. Essa

formação prepara os educandos para o mercado de trabalho e para uma participação mais ativa na sociedade. A prática pedagógica, como propõe Freire (1989), deve dialogar com a realidade concreta desses sujeitos, reconhecendo e assumindo sua identidade cultural como ponto de partida para o processo educativo.

Além disso, a EJA visa a formação cidadã, ao buscar desenvolver alunos críticos, questionadores e conscientes de seus direitos e deveres. A educação, para Freire (1996), é um ato político e libertador, pois permite que o sujeito compreenda sua inserção no mundo e possa agir para transformá-lo. A alfabetização, nesse contexto, torna-se uma via de empoderamento e emancipação.

A garantia do acesso à educação e à capacitação é outra dimensão essencial da EJA. Esse direito é assegurado àqueles que não tiveram oportunidade ou não concluíram a educação básica na idade apropriada. Arroyo (2005) argumenta que é preciso "superar a lógica compensatória da EJA e reconhecer esse espaço como direito de formação plena, e não como um apêndice do sistema escolar".

Portanto, a EJA configura-se como um verdadeiro espaço de transformação social, onde os estudantes podem reconstruir suas vidas e seus projetos futuros, alimentando o sonho de uma sociedade mais justa e igualitária. Trata-se de um processo de reconstrução simbólica e concreta, em que o sujeito resgata sua dignidade e se fortalece como cidadão ativo e crítico, capaz de intervir no mundo ao seu redor.

5. ALFABETIZAÇÃO E MERCADO DE TRABALHO

Em um cenário econômico competitivo, saber ler e escrever é um requisito básico. A alfabetização aumenta a empregabilidade e permite acesso a melhores oportunidades de formação profissional. Também potencializa a capacidade de empreender e de se adaptar às mudanças tecnológicas.

A EJA, ao promover a alfabetização de jovens e adultos, contribui significativamente para o desenvolvimento de competências fundamentais que atendem às exigências do mercado. Nesse processo, não se trata apenas de capacitar tecnicamente, mas de formar sujeitos conscientes de seu papel na sociedade e capazes de compreender criticamente as relações de trabalho. Como afirma Paulo Freire (1996), "o trabalho educa, e a educação prepara para o trabalho". A articulação entre educação e trabalho deve, portanto, ser vista como um eixo estruturante das práticas pedagógicas da EJA.

A educação voltada à formação para o trabalho também deve considerar a realidade sociocultural dos educandos. Muitos deles já atuam em atividades informais ou em contextos de vulnerabilidade, o que exige da escola um olhar mais atento às necessidades concretas desses sujeitos. É nesse ponto que a alfabetização se revela um instrumento de superação da exclusão econômica, na medida em que amplia as possibilidades de acesso a cursos de qualificação profissional, concursos públicos e outras formas de inserção produtiva.

Miguel Arroyo (2005) ressalta que os sujeitos da EJA são trabalhadores e trabalhadoras com histórias de resistência e luta, cujas experiências precisam ser reconhecidas e valorizadas no ambiente escolar. Assim, a alfabetização deve dialogar com os saberes adquiridos no mundo do trabalho, promovendo uma aprendizagem contextualizada e significativa, que respeite os percursos de vida dos educandos.

Outro aspecto importante é a contribuição da alfabetização para o empreendedorismo, especialmente em contextos periféricos, onde as oportunidades formais de emprego são escassas. A leitura e a escrita tornam-se ferramentas indispensáveis para que os sujeitos possam gerir pequenos negócios, lidar com documentação, planejar e buscar recursos. Dessa forma, a alfabetização potencializa a autonomia econômica e fortalece a cidadania.

Portanto, a alfabetização na EJA deve ser compreendida como uma prática integral, que vai além do acesso ao código escrito. Ela deve estar articulada à formação para o trabalho, reconhecendo o educando como sujeito histórico, trabalhador e portador de saberes. Ao fazer isso, a escola se torna um espaço de emancipação, capaz de transformar vidas e construir novos horizontes de dignidade e justiça social.

6. PARTICIPAÇÃO CIDADÃ E INCLUSÃO DIGITAL

A alfabetização possibilita uma participação cidadã mais consciente, com maior capacidade de discernimento e atuação crítica. Em tempos de digitalização, é também a porta de entrada para a inclusão digital, o acesso à informação e aos serviços online.

A inclusão digital vai além do acesso a dispositivos tecnológicos: envolve a capacidade de utilizar criticamente as ferramentas digitais para exercer a cidadania, comunicar-se, aprender e participar das dinâmicas sociais contemporâneas. Nesse sentido, a alfabetização precisa incluir também o letramento digital, promovendo o

desenvolvimento de habilidades que permitam aos sujeitos navegar de forma segura, ética e crítica no ambiente virtual.

Segundo Maryvalda Salles (2010), é preciso compreender a inclusão digital como parte integrante do processo educativo, e não como um elemento externo ou complementar. Para a autora, "a alfabetização digital precisa ser entendida como direito de cidadania, e não como privilégio". Assim, a escola deve assumir o compromisso de democratizar o acesso às tecnologias e de preparar os educandos para lidar com a linguagem digital, cada vez mais presente em todas as esferas da vida.

Freire (1989) também nos alerta para a importância de uma educação que possibilite aos sujeitos "lerem o mundo" e não apenas as palavras. Na era digital, essa leitura inclui a capacidade de interpretar, produzir e compartilhar conteúdos em ambientes digitais, o que amplia a participação social e política dos educandos.

Nesse sentido, a alfabetização na EJA precisa ser compreendida de forma ampliada, incluindo o letramento digital como dimensão fundamental da formação cidadã. O uso consciente das tecnologias contribui para o fortalecimento da autonomia, da criticidade e da participação democrática. Ao garantir acesso e uso qualificado das mídias digitais, a EJA reafirma seu papel como promotora da inclusão social e da justiça informacional.

7. A VALORIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE VIDA

Um dos diferenciais da EJA é o reconhecimento do saber prévio e da experiência de vida dos estudantes. A alfabetização deve dialogar com essas vivências, tornando-se significativa e contextualizada. Assim, o conhecimento escolar se conecta à realidade dos educandos.

Paulo Freire (1996) defende que "ensinar exige o respeito aos saberes dos educandos", e esse princípio é central na EJA. Os adultos que retornam à escola trazem consigo vivências ricas, provenientes do trabalho, da vida familiar, das lutas sociais e da convivência comunitária. Essas experiências, quando valorizadas em sala de aula, conferem sentido ao processo de alfabetização e fortalecem os vínculos entre o conhecimento escolar e a realidade cotidiana.

Bernard Charlot (2000) também contribui com essa discussão ao afirmar que aprender é sempre um ato relacionado àquilo que o sujeito vive e valoriza. A "relação com o saber" deve considerar o sentido que o conhecimento tem para quem aprende. No caso

da EJA, esse sentido está profundamente ligado ao desejo de transformação, à reconstrução de trajetórias e à conquista de novas possibilidades de vida.

A valorização da experiência de vida implica o uso de metodologias ativas e contextualizadas, que permitam ao educando refletir sobre sua realidade e dialogar com ela por meio do conhecimento escolar. As práticas pedagógicas devem favorecer a escuta, o diálogo e a problematização, criando um ambiente onde o saber popular e o saber científico se encontram e se enriquecem mutuamente.

Além disso, reconhecer os saberes dos educandos é um ato de justiça pedagógica. Ao acolher as trajetórias de vida como parte legítima do processo educativo, a EJA promove uma educação mais inclusiva, democrática e emancipadora. Trata-se de um espaço onde o aprender e o ensinar se entrelaçam em uma construção coletiva e dialógica, em que todos têm algo a ensinar e a aprender.

Portanto, a valorização da experiência de vida é mais do que uma estratégia metodológica: é um posicionamento ético e político que reconhece a dignidade dos sujeitos da EJA e sua capacidade de produzir conhecimento. Esse reconhecimento é essencial para que a alfabetização cumpra seu papel transformador e contribua para o fortalecimento da cidadania e da autonomia dos educandos.

8. DESAFIOS PARA A ALFABETIZAÇÃO NA EJA

Apesar dos avanços, persistem desafios como a evasão escolar, a falta de formação continuada para educadores, a escassez de materiais didáticos adequados e a necessidade de políticas públicas consistentes e de longo prazo. Enfrentar esses desafios é essencial para garantir o direito à educação.

Outro obstáculo relevante é a carência de formação continuada e especializada dos professores que atuam com esse público. Muitos educadores não estão suficientemente preparados para lidar com a diversidade de experiências, ritmos e necessidades dos estudantes da EJA. A ausência de políticas estruturadas de formação docente compromete a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e desvaloriza o papel da educação de jovens e adultos na estrutura do sistema educacional.

Além disso, há uma escassez de materiais didáticos específicos e contextualizados para a realidade dos educandos da EJA. Os conteúdos muitas vezes não dialogam com suas vivências e necessidades concretas, o que pode tornar o processo de alfabetização

desmotivador e ineficaz. Segundo Arroyo (2005), é preciso construir uma pedagogia que parta do cotidiano, das práticas sociais e culturais dos alunos, reconhecendo sua identidade e suas lutas.

O financiamento público destinado à EJA também é insuficiente, o que limita a implementação de políticas educacionais de longo prazo, a ampliação da oferta de vagas e a melhoria da infraestrutura das escolas. A descontinuidade de programas e a falta de prioridade política tornam a modalidade vulnerável a retrocessos e a invisibilidade social.

Outro desafio importante é a superação da lógica compensatória e assistencialista ainda presente em algumas abordagens da EJA. É fundamental romper com a ideia de que a alfabetização de jovens e adultos serve apenas para corrigir falhas do passado. A EJA deve ser reconhecida como direito legítimo de formação plena, como propõe Freire (1996), ao afirmar que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate, a análise da realidade, não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

Portanto, enfrentar os desafios da alfabetização na EJA exige o compromisso de todos os setores da sociedade: gestores públicos, educadores, pesquisadores e comunidade em geral. É necessário investir em políticas públicas consistentes, na valorização da docência, na produção de materiais adequados e na escuta ativa dos sujeitos da EJA. Somente assim será possível construir uma educação emancipadora, capaz de garantir o direito à alfabetização com dignidade, respeito e justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização na EJA é mais do que um processo pedagógico: é um ato político, social e humano. Promover esse direito é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática para que a educação de jovens e adultos seja, cada vez mais, um espaço de escuta, acolhimento e transformação.

Nesse contexto representa muito mais do que o simples domínio da leitura e da escrita. Trata-se de um processo amplo, que envolve aspectos cognitivos, sociais, políticos e culturais, e que tem o poder de transformar vidas, reconstruir trajetórias e fortalecer a cidadania. Ao longo deste artigo, discutiu-se como a alfabetização, quando compreendida como leitura de mundo, torna-se um instrumento de conscientização e emancipação, conforme proposto por Paulo Freire.

A EJA, como espaço de reconstrução e valorização dos saberes populares, precisa ser pensada a partir das necessidades reais dos educandos, respeitando suas experiências, tempos e modos de aprender. Para isso, é fundamental o diálogo com diferentes teorias da aprendizagem, como as de Vygotsky, Piaget, Wallon e Ausubel, que contribuem para a construção de uma prática pedagógica mais sensível, inclusiva e significativa.

Superar os desafios da alfabetização na EJA exige o comprometimento com políticas públicas de longo prazo, com a valorização dos educadores, com a escuta ativa dos estudantes e com a construção de uma escola aberta à diversidade. A alfabetização, nesse sentido, precisa ser reconhecida como direito humano essencial e como um caminho para a justiça social, a igualdade de oportunidades e o fortalecimento da democracia.

Portanto, garantir uma alfabetização de qualidade na EJA é assumir a responsabilidade ética e política de transformar realidades marcadas pela exclusão em experiências de liberdade, dignidade e pertencimento. Que a educação de jovens e adultos seja, cada vez mais, um território de resistência, de humanização e de esperança.

REFERÊNCIAS

A importância da alfabetização no desenvolvimento social e econômico mundial.

Disponível:<https://blog.ead.unipar.br/2021/09/a-importancia-da-alfabetizacao-no-desenvolvimento-social-e-economico>

mundial/#:~:text=Educa%C3%A7%C3%A3o%20como%20prioridade,e%20com%20oportunidade%20para%20todos.&text=Mude%20o%20futuro%20por%20meio,e%20o%20afasta%20da%20escurid%C3%A3o. Acesso: 30/10/2024

A importância da alfabetização na Educação de Jovens e Adultos.

Disponível:<https://www.humaitadigital.com.br/alfabetizacao-educacao-de-jovens-e-adultos/#:~:text=agosto%2024%2C%202023,A%20import%C3%A2ncia%20da%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos,compreender%20informa%C3%A7%C3%B5es%20de%20maneira%20eficaz.> Acesso:

AUSUBEL, David. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 1968.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Brasília: MEC, 2000.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

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

GADOTTI, Moacir. Educar para a sustentabilidade. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2000.

MACIEL, Francisco. Alfabetização e cidadania. Revista Educar, São Paulo, 2020.

PIAGET, Jean. A epistemologia genética. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

SALLES, Maryvalda. Educação e inclusão digital: desafios e possibilidades. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 15-26, 2010.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Livraria Moraes, 1942.

ARROYO, Miguel. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis: Vozes, 2005

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1989.

Letramento e Alfabetização: entenda as diferenças. Disponível:
<https://sae.digital/letramento-e-alfabetizacao/> Acesso: 30/10/2024

MACIEL, Francisco. Alfabetização e cidadania. Revista Educar, 2020.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Alfabetização de jovens e adultos. Disponível:
<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao-de-jovens-e-adultos#:~:text=Autor%3A%20Francisca%20Izabel%20Pereira%20Maciel%2C&text=Em%20sentido%20estrito%2C%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20%20C3%A9,da%20escrita%20e%20da%20leitura.> Acesso: 30/10/2024



CAPÍTULO 3

INICIAÇÃO À LEITURA: LITERATURA E FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Waldja Kyrlla Medeiros Feitosa Araújo⁷

INTRODUÇÃO

A leitura é uma prática essencial para o desenvolvimento humano, social e intelectual, configurando-se como um instrumento de emancipação e transformação. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a literatura assume papel central nesse processo, pois é nesse momento que se constrói a base da formação leitora e se desperta o prazer pela leitura. No entanto, observa-se que, muitas vezes, a escola assume isoladamente a responsabilidade de formar leitores, enquanto a família, principal mediadora nas fases iniciais, delega essa função ao ambiente escolar.

O ato de ler, sobretudo a leitura literária, envolve muito mais que decodificar signos. Trata-se de uma experiência estética, emocional e cognitiva que possibilita à criança compreender o mundo e a si mesma. Nesse sentido, as práticas de leitura precisam

⁷ Doutoranda em Ciências da Educação. Mestra em Ciências da Educação pela Universidad de La Integración de Las Américas (2024). Especialista em Gestão e Avaliação da Escola Pública (Universidade Estadual de Pernambuco) 2013-2014. Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa (Universidade de Pernambuco - UPE (1999-2000). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru - FAFICA (1992-1995). Professora de Língua Portuguesa da Rede Particular de Ensino (1995-2019). Professora da Rede Municipal de Ensino (Secretaria de Educação de Caruaru) desde 2007. Analista em Gestão Educacional (Secretaria de Educação de Pernambuco) desde 2010. Pesquisa atualmente sobre Biblioteca Escolar e suas Legislações, Mediação de Leitura e Educação e suas Tecnologias.

ser planejadas de forma a respeitar as etapas do desenvolvimento infantil, garantindo momentos de fruição, imaginação e encantamento. Quando a leitura é imposta de maneira mecânica, perde-se o vínculo afetivo e o prazer de ler, o que pode comprometer o desenvolvimento do leitor crítico e reflexivo.

O presente capítulo tem como objetivo discutir a importância da literatura no processo de formação leitora durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando o papel da escola e do professor como mediadores, bem como a relevância do letramento literário como instrumento de ampliação do repertório cultural e fortalecimento da competência leitora. Também se busca refletir sobre a responsabilidade social do educador na promoção da leitura literária como prática emancipadora, capaz de contribuir para a formação de cidadãos críticos, criativos e sensíveis às múltiplas dimensões da realidade.

1. A leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental

Não se pode precisar desde quando a oralidade faz circular histórias como Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, Os Três Porquinhos e tantas outras. É, no entanto, durante os primeiros anos de vida que se esboça o perfil de um leitor, portanto, deve ser no aconchego do lar que a criança deve ser iniciada, motivada. É lamentável que as famílias estejam, cada vez mais e mais cedo transferindo esta responsabilidade para a escola. As crianças que não puderam beneficiar-se deste estímulo estarão certamente prejudicadas em relação às demais que, pelo meio familiar, descobriram a leitura.

O despertar do interesse pelos livros passa obrigatoriamente pelos primeiros anos e pela escolarização. Segundo Ferrarezi Jr. (2017), o processo de desenvolvimento do gosto pela leitura passa por três fases inter-relacionadas: “o prazer, a intuição e, só muito mais tarde, a racionalização” (Ferrarezi Jr., 2017, p. 33). O erro das escolas está em atropelar estas etapas e tentar impor às crianças uma espécie de racionalização na leitura. A criança, antes de ter tido tempo para aprender a “gostar de ler” pelo simples prazer, já se vê diante de tarefas enfadonhas sem sentido para ela.

Em vista disso, a criança precisa ser exposta constantemente a bons e variados materiais de leitura, mesmo sem dominar ainda o signo linguístico. É importante experienciar, experimentar, sem outras obrigações, visto que a cada etapa do desenvolvimento a criança apresenta necessidades, anseios e capacidade de compreensão

bastante peculiares, em conformidade com seu amadurecimento afetivo e intelectual. Essa é uma fase muito mais afetiva do que racional. Quando esse processo não é levado em consideração, a fase passa, a oportunidade passa, e aquilo que teria sido tão simples e tão prazeroso na infância, se tornará mais difícil de desenvolver na adolescência ou fase adulta, resultando em uma lacuna talvez impossível de ser preenchida.

Um outro ponto muito importante para refletir acerca das atividades proporcionadas aos estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental é a oferta de boas literaturas. É interessante como, desde muito pequenas, as crianças se encantam com as histórias narradas, com as ilustrações dos livros infantis e quando se inicia o processo de alfabetização, toda descoberta é motivo de inspiração. A criança acaba mergulhando no mundo do encantamento que só a leitura de boas literaturas podem oferecer, entretanto, por motivos diversos, esse hábito vem, cada vez mais, perdendo espaço.

Na maioria das vezes, os estudantes não se dão conta de como a leitura é importante na vida social das pessoas e como cada vez mais a sua substituição por elementos tecnológicos torna-se perigoso. Gradativamente, a leitura perde espaço e, com isso, a capacidade de interpretação, de argumentação e o desenvolvimento crítico. Basta observar o momento de intervalo entre as aulas em uma escola ou o momento de lazer entre os estudantes, raros são os casos em que estão lendo um livro. Inclusive na própria biblioteca da escola se observa isso: o lugar em que, essencialmente, deveriam ser encontrados leitores, encontram-se estudantes utilizando apenas o espaço físico das mais diversas formas.

É incontestável a importância da leitura no desenvolvimento crítico e de que a literatura pode contribuir para a formação de leitores mais conscientes, mas o que acontece que se perde tão facilmente o gosto pela leitura no decorrer dos anos? O que fazer para reverter a deficiência dos brasileiros em leitura, especialmente a leitura literária?

Inicialmente, é necessário perceber que a própria natureza do ato de ler envolve contribuições de diversas áreas. Em se tratando de leitura literária, esta envolve um conjunto de noções determinantes na interação do leitor com o texto (Ciríaco, 2020). A necessidade de utilizar diferentes horizontes cognitivos ao ler um livro, por exemplo, exige do leitor capacidades que não são tão necessárias ao ouvir. A concentração que é exigida ao se ler um livro é, efetivamente, mais profunda do que quando se ouve uma

leitura. A imersão nos personagens, no cenário, no enredo... exigem do leitor uma complexidade de habilidades cognitivas que só a leitura pode oferecer.

Ferrarezi Jr., (2017, p.17) diz que “ler é um ato iminentemente civilizador”, pois o livro constituiu, ao longo da história letrada da humanidade, o principal meio de doutrinação e subordinação, de um lado e de libertação da doutrina, de outro. Aqui a leitura refere-se a algo substancial, que exige tempo, disciplina pessoal e largueza mental e é por isso que ao ler um livro é necessário dedicar todas as suas percepções para o ato, para se compreender o lido. Ao se realizar uma leitura, existe a obrigação autoimposta que exige forças cognitivas e que servem de exercício fortalecedor da mente.

Importante compreender que existem diferentes leituras que rodeiam o dia a dia dos leitores e com valores simbólicos igualmente diferentes. Não se pode comparar, por exemplo, a leitura de uma bula de remédio ou de uma lista de compras com a de um romance de José de Alencar. Tampouco com as inúmeras frases lidas nas horas a fio que se passa nas redes sociais. Quando trata-se de leitura literária, esta envolve todos os textos que têm uma função artística, prezando pela estética e pela subjetividade para construir narrativas com base em acontecimentos do cotidiano, memórias, reflexões, abstrações e outras fontes de inspiração na construção do texto. Assim, muitos textos dos livros didáticos não podem ser considerados textos literários pela sua função no contexto social.

Na sala de aula, a leitura é praticada geralmente com uma finalidade didática, tendo por objetivo alguma estratégia de avaliação, como para responder às questões de interpretação ou para fazer resumos, ao passo que a troca de experiências, as discussões que poderiam acontecer entre os estudantes e o professor são deixados em segundo plano, quando, na verdade, os estudantes deveriam ser capazes de experienciar a leitura como uma ação cultural, em que o leitor tem papel dinâmico nas redes de significação do texto.

Vale destacar que, ao se trabalhar literatura na sala de aula, a aversão de muitos alunos à prática da leitura é reflexo das concepções tradicionais do ensino que ainda resistem no cotidiano das aulas. Em geral, as escolas são acostumadas a formarem o “leitor reprodutor”, visto a exploração didática da leitura presentes nas atividades dos livros didáticos adotados, com o predomínio de perguntas que incutem a noção de leitura como “constatação” e não como construção de sentidos. Desse modo, as estratégias inferidas são pouco recorrentes e o estudante não desenvolve uma proficiência leitora satisfatória.

Kleiman (1996) diz que a escola ainda prioriza a leitura como mera decodificação, pressupondo um leitor passivo, cuja participação volta-se primordialmente para a superfície do texto e, enquanto a função da leitura for esta, o nível leitor dos brasileiros continuará abaixo do esperado. Ainda segundo a mesma autora, "é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto" (Kleiman, 1996, p. 24).

Através dos trabalhos de mediação de leitura literária, a prioridade deve ser a experiencição, a ligação entre o livro e o leitor. A pedagogização da leitura nesses momentos são deixadas de lado para que os estudantes possam ter mais contato com o prazer da leitura. São especialmente nesses momentos de troca, por meio da interação entre textos e leitores que se constrói a proficiência em leitura e é esta prática interativa que está se perdendo e precisa ser resgatada nas escolas.

Na verdade, a escola parece não conseguir instrumentalizar, de modo eficaz, a leitura para os estudantes. Já se sabe que os estudantes são rotulados à leitura atrelada a roteiros já prontos de interpretação e, por esse motivo, torna-se enfadonha e pouco atrativa. Souza (2014), afirma que

"A leitura literária, em função de suas especificidades, deve ser refletida e praticada dentro de uma perspectiva ampla, que tem como pano de fundo o conjunto de estratégias e ações de organização e dinamização da biblioteca escolar considerada ambiente profícuo ao processo de mediação" (Souza, 2014, p. 06).

É justamente na troca de experiências e reflexões sobre a leitura que ocorre, de fato, a interação. Contudo, muitas práticas escolares parecem não estimular a função interativa desses momentos ao privilegiar atividades que desmotivam e enfadavam o aluno provocando aversão dos estudantes ao mundo dos livros (Silva, 2005).

A aproximação do aluno com o texto, principalmente o literário, não deve partir da obrigatoriedade, o aluno deve ter autonomia para escolher suas leituras e rebelar-se contra uma leitura que ele não tem afinidade. É necessário que a escola seja um lugar que propague a leitura por fruição e não apenas aquela obrigatória, e que os alunos possam ter acesso fácil a obras diversificadas, sem restringir a leitura a textos do livro didático ou leituras voltadas para algum tipo de avaliação subsequente.

Segundo Barbosa (2011), é tarefa da escola ser a grande promotora da leitura de literatura. "É cabe mesmo a ela a tarefa de apresentar a literatura aos alunos, sobretudo

num país no qual o acesso ao livro e à cultura é ainda bastante dificultado” (Barbosa, 2011, p. 148). O tratamento dado ao texto literário precisa dar espaço às impressões interpessoais dos estudantes obtidas a partir do texto e este trabalho precisa ser contínuo.

A biblioteca escolar é uma importante aliada nesse processo, uma vez que dispõe de ambiente propício para o desenvolvimento de atividades com esse fim. Souza (2014) destaca que “a leitura literária amplia os horizontes da biblioteca escolar na medida em que promove a leitura vinculada ao lúdico, ao prazer, à curiosidade, à imaginação, à fantasia e à criatividade” (Souza, 2014, p.6). Uma vez livre da obrigatoriedade da cobrança pedagógica de algum produto de produção pós-leitura, muito comum em atividades em sala de aula, “a biblioteca escolar, nessa perspectiva, passa a ser o centro irradiador e aglutinador das diversas atividades que compõe o processo de mediação” (Souza, 2014, p.6).

Desenvolver a habilidade de realizar inferências sobre o texto é o grande desafio do ensino da literatura, proporcionar espaços onde os diálogos entre leitor e texto possam acontecer precisam fluir no trabalho com a leitura, o que implica na presença de atividades que extrapolem os níveis de interpretação que focalizem apenas informações explícitas textualmente.

Ler é extrair sentido dos textos. O objetivo principal da leitura é compreender um texto e, por ela, o que propõe, sugere ou instiga. A compreensão implica conhecer a intenção do autor, identificar mensagens explícitas e implícitas, cotejar o que está no texto com o que o leitor já sabe ou pensa a respeito do assunto. Em outras palavras: ler é um processo permanente, ativo e interativo de análise e síntese (Ciríaco, 2020).

Tratando-se de leitura literária, torna-se imprescindível focar em atividades nas quais as inferências e reflexões mais profundas, produzidas durante a leitura, sejam convidadas a serem explicitadas, a serem exploradas, contribuindo com a perspectiva de que a leitura não se resume apenas ao que está escrito, mas também ao que se constrói a partir dela. É necessário dar à leitura literária a importância que esta tem diante do ser social que ela é capaz de formar. Como afirma Barbosa (2011),

Num mundo e numa escola cada vez mais pragmáticos, reconhecer o direito à literatura implica que aqueles que se dedicarão à formação desse tipo de leitor tenham antes compreendido que a literatura é indispensável, porque transgride o senso comum, porque nos desloca, permitindo um olhar diferente para o mundo, porque nos faz descobrir o que não pensávamos existir, inclusive em nós. O potencial formador da literatura é garantia de autonomia e liberdade (Barbosa, 2011, p. 156).

Neste pensamento, a leitura literária torna-se uma prática emancipadora porque pode transformar o indivíduo e a sociedade. O livro é reverenciado como vetor de conhecimento, na medida em que é um objeto de fundamental importância para o desenvolvimento da sociedade e para o crescimento intelectual do indivíduo. Desta forma, a leitura literária diferencia-se da leitura didática por esta assumir habilidades mais profundas que aquela, pois vai além da comunicação. Requer habilidades cognitivas, afetivas e a interação do texto com o leitor, portanto, tem objetivos diferentes.

Como se pode perceber, muitos são os entraves na formação do leitor proficiente. É valioso permitir a experiencição do estudante com a literatura. A experiência não pode ser “ensinada”, é necessário que esta seja “experimentada” e esta experimentação pode ser facilitada pela ação do professor.

Pode-se diminuir os obstáculos criando condições para que isto aconteça, proporcionando situações de encantamento com a literatura. A intensidade desta experiência varia muito de leitor para leitor e deve ocorrer de forma natural, a leitura deve encantar e cabe ao professor considerar a privacidade do leitor em sua relação com o objeto literário, pois cada leitor tem suas impressões do que foi lido levando em consideração suas convicções pessoais e visão de mundo. É impossível esperar que em uma turma com alunos diferentes, as suas interpretações sejam iguais, portanto, cabe à escola e ao professor proporcionar atividades que permitam ao estudante o desenvolvimento dessa experiência estética, respeitando suas particularidades e cosmovisão e essa não é uma tarefa fácil.

2. Letramento literário e literatura.

No Brasil, a expressão “letramento” surgiu na década de 1980 no intuito de designar o estado ou condição daqueles que não mais pertenciam ao grupo dos analfabetos e que utilizavam a escrita e a leitura em seus contextos sociais.

Discute-se muito os estágios de alfabetização e letramento na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, correspondendo ao processo pelo qual a criança começa a adquirir a habilidade da leitura e escrita de forma que lhe faça compreender seu uso em diferentes situações de comunicação. Com isso, outras expressões para designar diferentes estágios de aprendizagem utilizam o termo

letramento: Letramento Científico, Letramento Digital, Letramento Matemático, Letramento Linguístico, Letramento Literário, Multiletramentos...

Para Cosson (2021), o letramento literário consiste em escolarizar a literatura, em trazer a literatura para o cotidiano nas salas de aula de forma que não se anule seu verdadeiro sentido, que é humanizar. O autor ainda destaca que os termos “ensino de literatura, leitura literária e letramento literário têm sido empregados como sinônimos ou pelo menos intercambiáveis entre si em uma relação polissêmica” (Cosson, 2021, p. 75), no entanto, também afirma que ambas expressões têm seus limites conceituais.

Cosson (2021) define muito detalhadamente o que vem a ser letramento literário. Aborda a visão de que este é um processo onde o indivíduo passa a apoderar-se da literatura enquanto linguagem e esse processo começa muito cedo, mesmo inconscientemente, quando toma-se posse de ensinamentos, de lições que são levados para o resto da vida. Isso acontece ao ouvir uma música, ao ler um texto, ao apreciar uma obra escrita... e se constrói um sentido a partir disso.

Barbosa (2011) enfatiza uma visão interessante sobre letramento literário que corrobora com a ideia de Cosson (2021):

Tomado o conceito de letramento, podemos, então, pensar o letramento literário como a condição daquele que não apenas é capaz de ler e compreender gêneros literários, mas aprendeu a gostar de ler literatura e o faz por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético (Barbosa, 2011, p. 148).

Pode-se inferir, portanto, que o letramento literário não se refere apenas à capacidade de ler e escrever com precisão, mas à capacidade de utilizar a leitura de forma crítica, integrando-a ao seu dia a dia e aperfeiçoando as experiências de vida, levando em consideração habilidades cognitivas e afetivas.

O letramento literário trata-se de duas expressões que, individualmente, não correspondem ao termo em estudo. Enquanto pode-se entender o “letramento” como a vivência de práticas sociais por meio da escrita, “literário” trata-se de uma forma de arte construída com palavras. Dessa forma, por “letramento literário” pode-se intuir como o caminho percorrido através da literatura para apropriação do conhecimento estabelecendo entre eles a contextualização, a atualização do conhecimento e o aprendizado crítico, provocando reflexões e gerando novos resultados. Segundo Cosson (2021),

Nesse caso, entendemos letramento como um processo de construção de sentidos por meio da fala, de imagens, da escrita e tecnologias diversas – a letra como símbolo dos recursos com que construímos e compartilhamos o mundo. Esse processo se efetiva por meio de práticas pelas quais indivíduos, grupos e comunidades se apropriam e usam esses recursos em níveis, formas e contextos multivariados (Cosson, 2021, p. 85 - 86).

Portanto, ainda que se pense que a leitura corresponde apenas ao fato de decifrar códigos escritos, isto não basta para o letramento literário. É necessário que a leitura atue como meio para que o estudante interprete o mundo de forma crítica, possa modificar posturas e aprimorar pensamentos a partir dela.

O letramento literário não acontece sem o contato do leitor com a obra e a leitura não pode se restringir ao papel de informar e divertir apenas, é necessário algo mais. Por essa razão é necessário selecionar e ofertar obras com muito critério para que os estudantes possam, através delas, significar suas vivências através da experientiação de diferentes textos e obras e é nesse processo que o papel do professor e da escola tornam-se tão importantes.

Em diversos momentos nas escolas, a prática da leitura é realizada sem a apresentação de elementos que são fundamentais para o amadurecimento e para a construção de sentidos para que o estudante desenvolva o senso crítico. Ao estimular o letramento literário, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, estimula-se a formação do leitor crítico e diminui o déficit leitor dos estudantes que ingressam na segunda etapa do ensino fundamental apresentando tanta dificuldade nessa área do conhecimento. Nesse sentido, pode-se relacionar esse amadurecimento literário ao desenvolvimento de habilidades cognitivas que serão aprimoradas ao longo do tempo, sendo possível a criação de novas ideias e expressões de pensamentos de forma mais segura.

Cosson destaca que, “... o letramento enquanto ensino de literatura na escola tem como pressupostos básicos o contato direto do aluno com o texto, o compartilhamento das leituras em uma comunidade de leitores e o desenvolvimento da competência leitora” (Cosson, 2021, p.87).

No decorrer do exercício da leitura, quando o leitor tem o contato com o texto, esta é uma experiência muito individualizada. Estas experiências são intransferíveis, ocorrendo apenas entre leitor e texto de forma muito particular. Em uma comunidade de leitores, seja ela em uma sala de aula ou outro ambiente em que se promova a discussão,

é possível perceber estas particularidades pela partilha realizada através das diversas interpretações de um mesmo texto, reconhecendo-se que de um mesmo texto não é possível haver apenas uma interpretação, mas um movimento que através do individual se constrói o coletivo, delineando-se, assim, elementos para a construção da competência leitora, onde o ponto central é o leitor e suas inferências a partir do texto, gerando aprendizagens significativas.

3. A responsabilidade social do professor mediador no letramento literário e leitura literária

A leitura ao longo da história sempre se mostrou importante instrumento de desenvolvimento social. Especialmente hoje, na sociedade contemporânea, se configura como importante componente no fluxo informacional, possibilitando o acesso a textos técnicos, científicos, informativos e literários, promovendo a cultura, a ciência, a educação e a cidadania. Sendo assim, a leitura é uma prática de abertura para o mundo.

A leitura crítica pressupõe a construção de sentidos por meio de conhecimentos prévios construídos ao longo da vida e da formação escolar. Por conseguinte, possui também o potencial de desenvolver habilidades e comportamentos que estimulam o pensamento e a autonomia na utilização da informação e contribuem para um melhor desempenho social com a escola funcionando como mediadora dessa ação. Segundo as palavras de Lajolo (1996)

A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere (Lajolo, 1996, p. 28).

Fica evidente o papel social e político que circunda a prática leitora e os seus agentes, dentre eles, os professores de biblioteca. A escola é via de acesso para a prática social e a biblioteca a via de acesso para a prática da leitura. Explorar esse ambiente com práticas que estimulem a leitura literária podem desenvolver habilidades que não são tão fáceis no ambiente de sala de aula devido à cobrança de cumprimento do currículo. O

ambiente da biblioteca escolar é (ou deveria ser) acolhedor e promissor para práticas de desenvolvimento da leitura social e emancipatória, da leitura literária, da leitura política, da leitura social, da leitura libertadora.

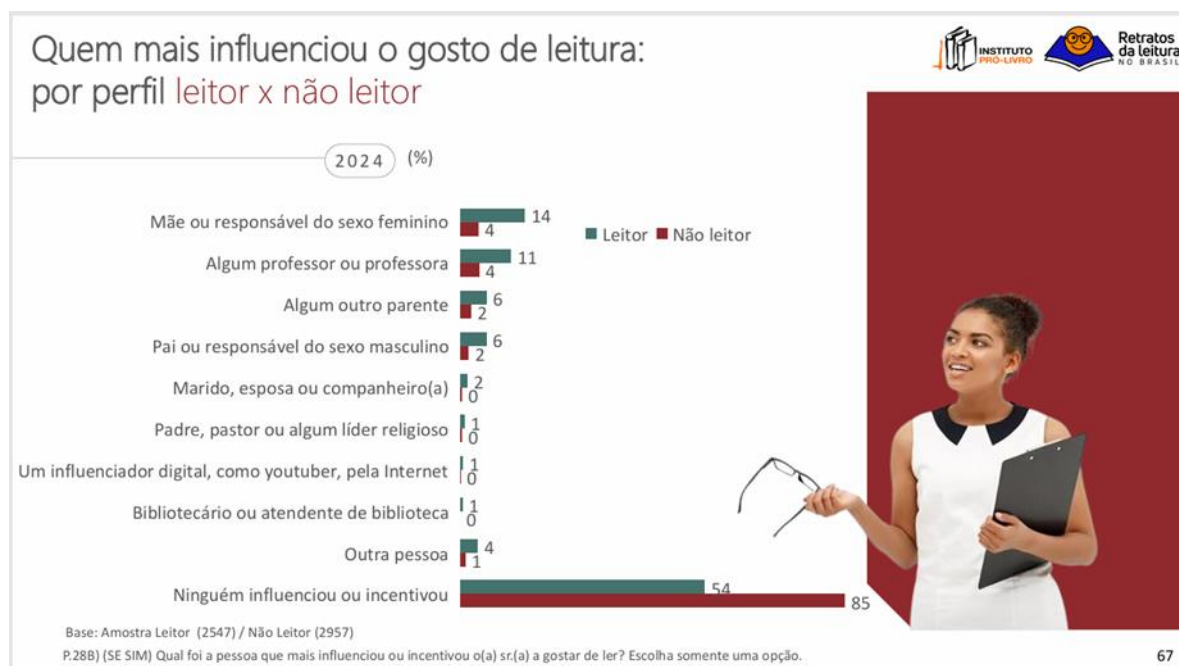
Considerando que a escola exerce papel fundamental na promoção de ações de letramento, em diversos níveis e aspectos, a biblioteca escolar deve ser não só um campo físico de mediação, mas o local em que os professores de biblioteca sejam também agentes de letramento e mediadores ativos. A biblioteca precisa ter vida e o mediador, ser a ponte entre o leitor e a obra. Mas como formar professores e estudantes leitores de textos literários? Como ajudar um leitor a escolher suas leituras?

O professor de educação básica deve ser especialmente um leitor. Ao viver em uma sociedade grafocêntrica, qualquer sujeito acaba desenvolvendo práticas de leitura. Talvez não a leitura literária, mas desenvolve técnicas de leitura pessoais e as utilizam em seu dia a dia. O que se torna preocupante é o discurso e a visão de muitos professores de que a prática da leitura literária é tarefa apenas do professor de língua portuguesa. Parece que se encaixam na “desobrigação” de conviver com livros e textos.

Diante dessa prerrogativa, vale refletir: como um professor de educação básica pode se tornar um mediador se ele mesmo não lê? Não consegue se debruçar na leitura de um livro inteiro ou de textos literários em verso ou prosa? Acha enfadonho e cansativa a leitura ou que lhe sobra pouco tempo para essa prática após a jornada de trabalho?

O professor exerce grande influência sobre os estudantes, positiva ou negativamente. No entanto, muitos destes profissionais não se veem ou não se consideram leitores. Importante salientar alguns pontos: grande parcela dos professores da educação básica, especialmente da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental é do sexo feminino que também trabalha em dois turnos e enfrenta um terceiro turno de atividades domésticas e afazeres relacionados à criação dos filhos, não restando, evidentemente, muito tempo para leitura.

A “Retratos da Leitura no Brasil” é uma pesquisa em âmbito nacional que tem por objetivo avaliar o comportamento leitor dos brasileiros. A pesquisa é realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL) em parceria com a Fundação Itaú e o Ministério da Cultura. Seus resultados são amplamente divulgados e se tornou referência quando se trata de índices e hábitos de leitura dos brasileiros. Um dos questionamentos feito aos 5.504 entrevistados foi quem mais influenciou o gosto pela leitura. Vale analisar o resultado.



Fonte: Instituto Pró-Livro. Retratos da Leitura no Brasil (Brasil, 2024, p. 67).

Segundo a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (Brasil, 2024), quando os entrevistados foram interrogados sobre qual a pessoa que mais influenciou ou incentivou a gostar de ler, os professores ficaram na terceira colocação com o percentual de 11% dos votos. Mesmo estando nesta colocação, o percentual ainda é muito baixo visto o papel do professor como incentivador da leitura tanto no ambiente escolar quanto fora dele. A mãe ou pessoa do sexo feminino atingiu a segunda colocação com 14% dos votos, continuando sendo ainda um percentual muito baixo quando observado o percentual de 54% dos entrevistados que afirmaram que ninguém o influenciou ou incentivou a gostar de ler.

Estes dados são preocupantes. Apesar de mostrarem a autonomia leitora dos estudantes, o fato de professores não terem sido uns dos principais influenciadores pelo gosto da leitura comprovam, entre diversos fatores, a deficiência na formação destes profissionais e nos cursos de graduação em educação. É inquietante perceber que aqueles que têm o poder de influenciar positivamente os estudantes, não têm como premissa em sua formação acadêmica o estímulo à leitura. Macedo (2021) faz uma importante abordagem neste aspecto.

Em relação à formação, sabemos que a leitura literária não faz parte dos currículos dos cursos de pedagogia nem de licenciaturas. Os cursos ignoram a dimensão estética da formação docente a partir da leitura literária. O que se ensina nesses cursos é, quando muito, formas e estratégias de mediação de leitura. Sem, contudo, permitir que os professores leiam ou tenham acesso à leitura de obras literárias

escolhidas por eles ou indicadas pelo curso. Da mesma forma, os cursos de formação continuada, quando ocorrem, investem nas pedagogias para o trabalho com o livro literário infanto-juvenil, sem que os professores tenham acesso a esses livros. (Macedo, 2021, p. 52)

Uma vez graduado, o professor, ao assumir uma regência de sala de aula, se depara com um grande número de responsabilidades e funções a desempenhar que não foram experienciadas durante o curso de licenciatura, dentre elas, a burocratização do ensino, o domínio do currículo, a diversidade de nível de aprendizagem de seus estudantes e também a de mediador de leitura. É cobrado, muito frequentemente e também responsabilizado, pelos baixos índices de desempenho em leitura, como se fosse apenas papel da escola a formação leitora.

São muitos os desafios a enfrentar no que se refere à formação do leitor literário no Brasil. Um país com tantas deficiências, tanto em relação às políticas públicas de acesso ao livro e à leitura, quanto na formação de mediadores, não mudará os índices de leitura com tanta facilidade. É preciso investimento (material e humano). É preciso tempo para o resgate dos leitores e trabalho conjunto: família, escola e políticas públicas eficazes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura literária, quando trabalhada de forma significativa e prazerosa, tem o poder de transformar a sala de aula em um espaço de diálogo, reflexão e construção de sentidos. O contato precoce com os livros, aliado à mediação sensível e consciente do professor, constitui a base para a formação de leitores competentes e críticos. O professor, nesse contexto, não deve atuar como mero transmissor de conteúdos, mas como mediador do encontro entre o leitor e o texto, estimulando a autonomia, a imaginação e o gosto pela leitura.

A análise apresentada neste capítulo evidencia que o processo de formação do leitor depende de múltiplos fatores: a valorização da literatura na escola, o acesso a acervos diversificados, o papel ativo das famílias e a qualificação do professor enquanto leitor e mediador. O letramento literário, mais do que uma metodologia, representa uma prática social que articula o prazer estético com o aprendizado crítico, permitindo que o estudante compreenda o mundo a partir da leitura e da reflexão sobre o que lê.

Formar leitores, portanto, é um desafio que exige compromisso coletivo e políticas públicas efetivas que garantam o acesso ao livro e à literatura de qualidade. A escola deve

ser o espaço que acolhe, estimula e legitima a leitura como direito e como forma de humanização. Em um tempo em que o imediatismo das telas e das redes sociais ameaça o espaço do livro, é urgente reafirmar o valor da literatura como via de conhecimento, liberdade e transformação social.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Begma Tavares. Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. *Educ. foco, Juiz de Fora*, v. 16, n. 1, p. 145-167, 2011.

CIRÍACO, Flávia Lima. A leitura e a escrita no processo de alfabetização. *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 4, 28 de janeiro de 2020. Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/4/a-leitura-e-a-escrita-no-processo-de-alfabetizacao>. Acesso em: 30 de ago. 2024.

COSSON, Rildo. Ensino de Literatura, Leitura Literária e Letramento Literário: Uma Desambiguação. *Interdisciplinar – Revista de Estudos em Língua e Literatura, São Cristóvão – SE*, v. 35, n.1, p. 73-92, 2021. DOI: 10.47250/intrell.v35i1.15690. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/15690>. Acesso em: 9 ago. 2024.

FERRAREZI Jr., Celso e CARVALHO, Robson Santos de. De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Retratos da Leitura no Brasil. 6ª ed. São Paulo, SP: 2024. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br>. Acesso em: 15 junho 2025.

KLEIMAN, A. Oficina de leitura: teoria e prática. 1996. Campinas: Pontes.

LAJOLO, Marisa. A formação do leitor no Brasil. São Paulo: Ática, 1996.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2021.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. *Anais do evento PG letras*, v. 30, p. 514-527, 2005.

SOUZA, Edivanio Duarte. Dinamização e Mediação na Biblioteca Escolar: potencialidades da leitura literária. *Ciência da Informação em Revista*, v. 1, n. 2, p. 3-8, 2014.



CAPÍTULO 4

HÁBITOS DE LEITURA NO BRASIL: EVIDÊNCIAS E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Waldja Kyrlla Medeiros Feitosa Araújo⁸

INTRODUÇÃO

A diversidade nas experiências de leitura é fundamental para o desenvolvimento e enriquecimento do aprendizado. No contexto atual, muitos estudantes não veem a leitura como uma experiência agradável, acham uma tarefa enfadonha e preenchem seu tempo livre priorizando outras atividades, preferencialmente que envolva algum elemento tecnológico e a leitura fica reservada apenas para o momento da aula. Esta percepção negacionista da leitura torna a situação cada vez mais preocupante, levando os educadores a refletirem que métodos poderiam ser adotados para mudar essa perspectiva.

⁸ Doutoranda em Ciências da Educação. Mestra em Ciências da Educação pela Universidad de La Integración de Las Américas (2024). Especialista em Gestão e Avaliação da Escola Pública (Universidade Estadual de Pernambuco) 2013-2014. Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa (Universidade de Pernambuco - UPE (1999-2000). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru - FAFICA (1992-1995). Professora de Língua Portuguesa da Rede Particular de Ensino (1995-2019). Professora da Rede Municipal de Ensino (Secretaria de Educação de Caruaru) desde 2007. Analista em Gestão Educacional (Secretaria de Educação de Pernambuco) desde 2010. Pesquisa atualmente sobre Biblioteca Escolar e suas Legislações, Mediação de Leitura e Educação e suas Tecnologias.

É importante buscar alternativas de experiências envolventes de leitura para tornar o leitor mais engajado no processo e promover momentos prazerosos com os livros. Diversas estratégias podem ser implementadas nas escolas, seja na sala de aula ou na biblioteca escolar. A mediação de leitura pode se tornar uma importante aliada por guiar os estudantes nas discussões dos textos e as leituras compartilhadas também podem se tornar uma boa opção para o fortalecimento social.

A preocupação gritante dos professores em escala geral refere-se à situação em que se encontram os estudantes em relação à pouca leitura. O maior desafio hoje é fazer com que essa geração saiba ler e interpretar textos porque as pessoas estão se distanciando do hábito de leitura e esse distanciamento apresenta prejuízos em todas as áreas.

A leitura é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento intelectual, emocional e cultural das pessoas, além de expandir horizontes, estimular a criatividade, a imaginação e a empatia. A ausência desse hábito pode limitar a capacidade de adquirir conhecimento, dificultar a expressão escrita e oral e diminuir a capacidade de compreensão e análise de informações.

1. O PANORAMA DA LEITURA NO BRASIL SEGUNDO O PISA

Construir a competência leitora requer tempo e dedicação e a falta de leitura faz com que as pessoas diminuam sua capacidade de compreensão e criticidade, elementos fundamentais para construção de seu espaço na sociedade moderna.

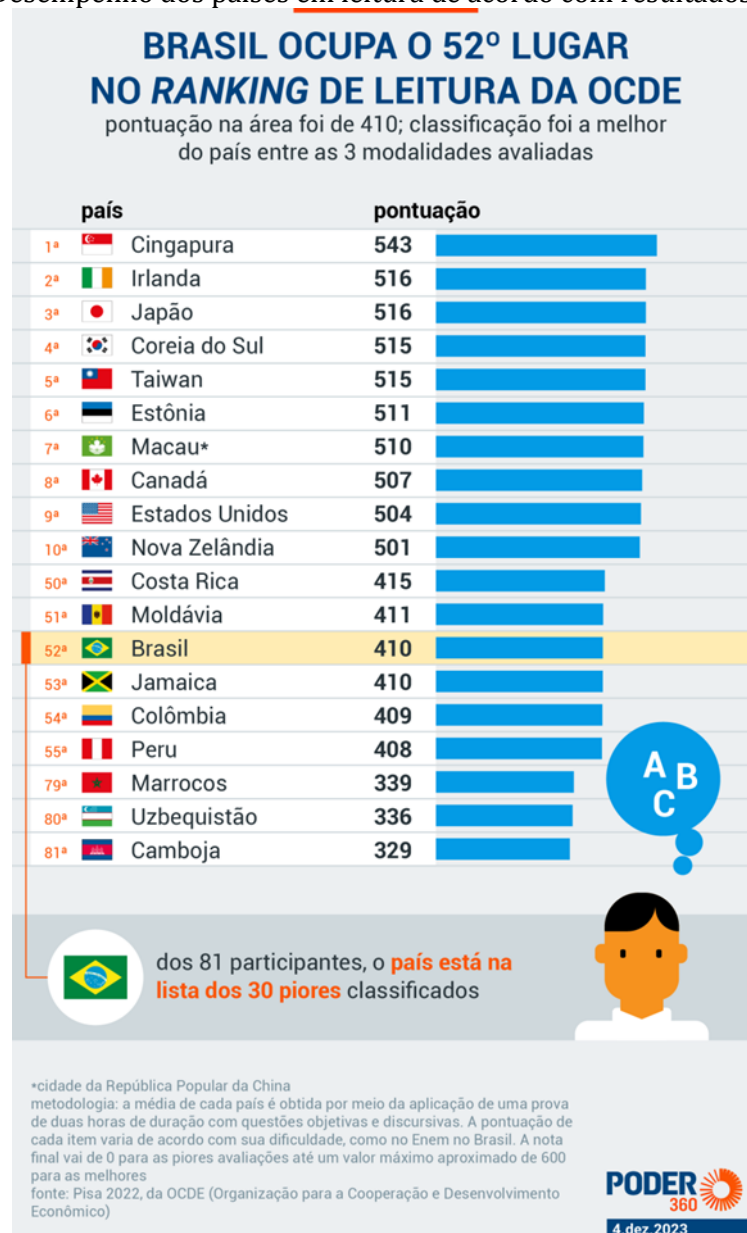
O Brasil possui comprovadamente baixo índice de leitura segundo os resultados da última publicação do *Programme for International Student Assessment* - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2022, que avalia os sistemas de ensino em todo o mundo, comparando o conhecimento dos estudantes entre 15 e 16 anos, que é a idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, por meio de provas de leitura, matemática e ciências. Na avaliação da proficiência de leitura publicada em 2020, o Brasil ficou na 54ª colocação do ranking e mesmo com seis pontos a mais do que o resultado brasileiro de 2015, ainda está muito abaixo do esperado (Brasil, 2020).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que coordena a aplicação do PISA, em 2022, a média OCDE para leitura

foi de 476 e o Brasil obteve a média de 410 pontos, amargando o segundo pior lugar no ranking sul-americano em leitura, ao lado da Colômbia (412), da Argentina (402) e do Peru (401). No ranking mundial, o Brasil ficou com a 52ª posição entre os 81 países participantes (Brasil, 2022).

Nesta última avaliação do PISA, o Brasil não mostrou evolução. Com o desempenho médio de 410 pontos em leitura, ficou com resultado inferior ao do Chile, que obteve a média de 448 pontos e ao do Uruguai, que obteve a média de 430 pontos, como mostra o quadro a seguir (Brasil, 2022).

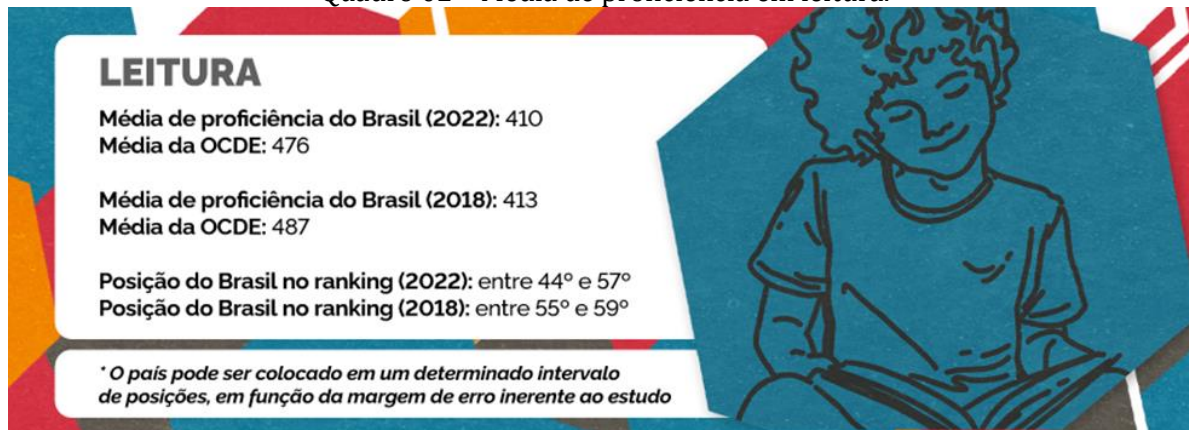
Quadro 01- Desempenho dos países em leitura de acordo com resultados do PISA 2022.



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (Brasil, 2022).

Apesar de subir duas colocações (de 54º em 2020 para 52º em 2022), o resultado comparativo não mostra avanço significativo quando se trata de leitura no país. Outro dado preocupante é que a média da OCDE para leitura foi de 476 e o Brasil obteve a média de 410 pontos. Segundo a pesquisa, ainda comprovou-se que 50% dos brasileiros ficaram abaixo do nível 2 em leitura.

Quadro 02 – Média de proficiência em leitura.



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (Brasil, 2022).

Indubitavelmente, é urgente a necessidade de investimento em políticas públicas focadas na melhoria do sistema educacional de maneira ampla, como também a unificação do currículo escolar, a reestruturação das escolas e ambientes escolares para que possam oferecer o mínimo necessário ao estudante, o combate ao abandono, investimento na formação de professores, pagamento de salários dignos e oferta de boas condições de trabalho para buscar a melhoria do desempenho educacional refletido no aumento dos níveis de proficiência das avaliações.

Na análise do Pisa, os estudantes são avaliados em uma escala com seis níveis de proficiência que permite descrever o desempenho dos alunos em combinações de complexidade crescente entre o texto, os processos cognitivos e as situações de leitura. É o que se chama de “literacia de leitura”.

A literacia de leitura é a capacidade de um indivíduo compreender, utilizar, avaliar, refletir e de se envolver na leitura de textos escritos, com a finalidade de atingir os seus objetivos, de desenvolver os seus conhecimentos e o seu potencial e de participar na sociedade (Brasil, 2022).

O desempenho do domínio da leitura para a avaliação do Pisa, segue uma escala de acordo com os níveis de proficiência, sendo o nível 6, o mais alto nível de domínio da língua e o nível 1, o mais baixo nível, centrado em situações mais simples e cotidianas.

No nível de proficiência 6 (nível máximo – domínio pleno), o estudante deve demonstrar compreensão de textos abstratos, aplicar conhecimentos avançados em situações da vida real, com um desempenho que supera as expectativas e coloca o estudante em um patamar de excelência acadêmica.

No nível de proficiência 5 (nível muito alto), o estudante demonstra proficiência excepcional e é capaz de solucionar problemas complexos de maneira inovadora.

No nível de proficiência 4 (nível alto), o estudante demonstra alta proficiência em todos os domínios e é capaz de analisar e interpretar informações complexas.

No nível de proficiência 3 (nível médio), o estudante demonstra compreensão de informações mais complexas e é capaz de analisar e interpretar dados.

No nível de proficiência 2 (nível mínimo), o estudante demonstra capacidade de aplicar conhecimentos básicos em situações da vida real, como entender o propósito de um texto e comparar informações.

No nível de proficiência 1 (básico), o estudante demonstra capacidade inicial para adquirir conhecimento e resolver problemas utilizando suas habilidades de leitura, identificando a ideia central de um texto, compreendendo relações básicas e localizando informações.

Os níveis de proficiência em leitura podem ser hierarquizados em textos e tarefas de acordo com os graus de complexidade e de profundidade das dimensões que organizam o domínio daquilo que o estudante deve ser capaz de fazer.

Apesar de serem elementos distintos, o texto e a tarefa na avaliação do PISA são interligados. Enquanto o texto corresponde ao suporte de leitura ofertado (podendo ser um artigo, um mapa, um texto literário, um gráfico), a tarefa reflete o que o estudante faz com este suporte. Corresponde àquilo que o estudante deve fazer a partir do texto (responder à perguntas, resolver problemas, formular hipóteses, inferir soluções...). As tarefas variam de grau de complexidade, que serve para avaliar o nível de proficiência do estudante.

1.2. Qualidade de ensino e formação docente

Procurou-se, neste trabalho, com base nas informações fornecidas pela Matriz de Letramento em Leitura (Brasil, 2018), sintetizá-las.

Quadro 03 – Domínio de habilidades de acordo com o nível de proficiência em leitura.

NÍVEL	O QUE O ESTUDANTE DEVE SER CAPAZ DE FAZER	
	Quanto ao texto	Quanto à tarefa
6	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender textos abstratos que requerem uma leitura demorada; • Comparar e distinguir informações conflitantes, fazendo inferências a fim de determinar como a informação pode ser utilizada; • Refletir sobre a fonte do texto, identificando e resolvendo conflitos intertextuais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exigem que o leitor estabeleça planos elaborados combinando vários critérios, fazendo inferências; • Os textos que servem de base para resolução da tarefa são complexos e abstratos e as informações de que precisa para sua resolução podem estar imbuído em um texto ou transversal a outro.
5	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender textos que requerem uma leitura demorada, inferindo que informação é relevante, desenvolvendo raciocínio de causa-efeito; • Responder questões indiretas e formular hipóteses baseadas em informações específicas; • Distinguir o conteúdo da finalidade do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exigem que o leitor retire conclusões acerca de posições apresentadas num texto, lidando com conceitos abstratos; • As tarefas exigem que o leitor manipule vários textos para comparar e distinguir informações.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender passagens extensas de um texto único ou múltiplo; • Realizar leituras que requerem a memorização de conteúdos anteriores e faz inferências baseadas nas asserções para avaliar a relevância das informações; • Avaliar a relação entre a informação e a posição de uma pessoa refletindo sobre as estratégias utilizadas pelo autor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exigem que o leitor compreenda textos longos ou complexos que podem ter conteúdo e formas divergentes da norma culta para resolução de questões; • As tarefas possuem indicações indiretas ou implícitas nos textos.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar uma representação do significado literal de um texto único ou múltiplo, fazendo inferências; • Procurar informações baseando-se em instruções indiretas; • Refletir sobre um texto ou um conjunto de textos, comparando as perspectivas de vários autores a partir de uma informação explícita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exigem que o leitor distinga e categorize informações que podem não estar evidentes no texto ou em meio a informações contrárias.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a ideia principal em um texto moderadamente longo, compreendendo as relações ou atribuindo significado de uma parte específica do texto; • Refletir sobre características visuais e topográficas em textos simples. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exigem que o leitor compare a relação entre o texto e o conhecimento exterior a ele, baseando-se na experiência pessoal.

1	<ul style="list-style-type: none">• Compreender o significado literal de frases ou pequenas passagens, o tema principal ou a intenção do autor;• Localizar um único elemento de informação explícita em um texto breve.	<ul style="list-style-type: none">• Exigem que o leitor realize tarefas com indicações explícitas sobre o que é necessário fazer e como fazer, com indícios sobre em que parte do texto concentrar a atenção.
---	--	---

Fonte: Elaboração da autora com base na Matriz de Letramento em Leitura (Brasil, 2018).

Em leitura, o Brasil não obtém grande avanço desde a primeira publicação do PISA. O baixo desempenho dos estudantes brasileiros tem vários motivos, desde as desigualdades socioeconômicas, à falta de investimento na educação e falta de interesse dos próprios estudantes. Vale refletir sobre alguns dos fatores que contribuem para este baixo rendimento:

- Fatores socioeconômicos: este fator impacta diretamente nos índices educacionais. Classes sociais menos favorecidas têm comprovadamente menos oportunidades de aprendizagem. A escola pública, que atende grande parte desta classe, não oferece as mesmas condições e recursos da escola privada. Muitos dos estudantes da escola pública precisam ajudar os pais financeiramente no sustento da casa e acabam abandonando a escola para trabalhar ou não dispõe do mesmo tempo de estudo que os estudantes com uma condição financeira mais favorável possuem.

Apesar de existirem programas sociais que tentam amenizar a situação da baixa renda de muitos brasileiros, ainda não é suficiente para sanar o problema que já se arrasta há décadas, pois estudantes com menos recursos têm menos oportunidades de progredirem na educação e acabam por perpetuar a mesma situação para as próximas gerações.

- Falta de investimento em educação: a falta de investimento e desvios de verbas públicas geram impacto negativo a longo, médio e curto prazo na educação brasileira. Nos últimos anos, a diminuição dos recursos destinados à educação têm impactado nos resultados dos estudantes de maneira visível. As escolas públicas estão cada vez mais sucateadas, a falta de equipamentos e manutenção dos existentes comprometem a aprendizagem, a falta de material e de merenda escolar são alguns dos fatores que também impedem o desenvolvimento da educação.

- Qualidade de ensino: Quando se pensa em qualidade de ensino, de imediato, o olhar recai sobre o professor e alguns pontos levam à reflexão sobre este agente na educação. Um dos principais problemas incide sobre a formação deste profissional, desde

a graduação até a formação continuada. Importante se pensar sobre a qualidade dos cursos de graduação destes agentes.

Na atualidade, existem inúmeras ofertas de cursos on line, semi-presenciais e presenciais com carga horária mínima que tornam a formação insuficientemente precária. A necessidade de obter “um diploma” para ingressar no mercado de trabalho levam muitos profissionais a adquirirem uma formação inconsistente para gerir uma sala de aula e formar cidadãos.

A formação continuada, importante e necessária, não pode suprir as necessidades da graduação, mas deve ser incentivada e promovida pelas instituições de ensino a fim de trazer benefícios aos professores, alunos e comunidade escolar, justamente por permitir a atualização de conhecimentos e aprimoramento de habilidades, para desenvolver competências e fortalecer a identidade profissional.

- Currículo e práticas pedagógicas: sendo o currículo a base da prática pedagógica, este deve ser adaptável às várias realidades que envolvem as diversas situações de aprendizagem dos estudantes. Quando o foco do currículo está voltado ao conteúdo sem conexão com a comunidade escolar, este está fadado ao fracasso. A falta de ligação com a realidade dos estudantes e a rigidez na organização de ensino leva a práticas pedagógicas ineficazes e, conseqüentemente, à deficiência na aprendizagem.

- Fatores relacionados aos estudantes: A aprendizagem é um processo que acontece de maneira conjunta e o estudante tem papel fundamental. Não adianta existir professores capacitados e engajados, escolas equipadas e um currículo adequado se o estudante não tomar para si sua parcela de responsabilidade. O desinteresse, a falta de motivação, elementos externos, pouca leitura, muito tempo em telas, falta de responsabilidade nas tarefas escolares e falta de autonomia são alguns dos motivos que comprometem o processo ensino-aprendizagem.

O impacto na defasagem em leitura na aprendizagem dos brasileiros é devastador, em consequência disso, a compreensão média da população é literal e, infelizmente, se restringe a frases curtas, segundo dados do INEP (2022).

No ambiente escolar, o estudante cumpre o mínimo de duzentos dias letivos, variando a carga horária diária de acordo com a etapa de ensino. Durante o período de vivência diário de aulas, deparam-se com os mais diversos textos para fins didáticos, o que para muitos é suficiente para o desenvolvimento da capacidade leitora. O tempo livre

da grande maioria dos estudantes é preenchido com outras atividades, deixando a prática da leitura em segundo plano.

A leitura não se resume apenas a informar ou emocionar. Como instrumento de aprendizagem, assume um relevante papel no combate à desigualdade social. E é aí que o maior desafio salta aos olhos: como formar leitores num momento em que os hiperestímulos dos vídeos, das redes sociais e da internet como um todo roubam o tempo do livro?

1.3. Motivação para a leitura

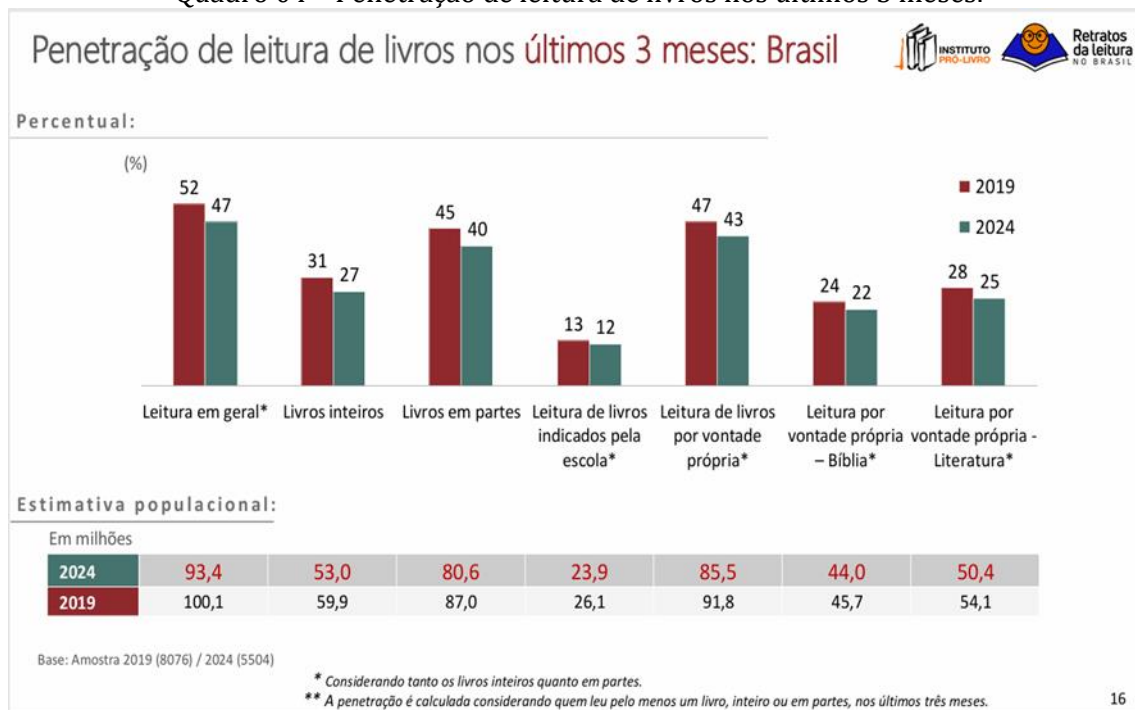
A 6ª edição da publicação da “Retratos da Leitura no Brasil”⁹ do Instituto Pró-Livro (IPL) (2024), apresenta os dados relacionados à análise do comportamento da população brasileira em relação à leitura. Nesta edição, foi utilizada a amostra total de 5.504 participantes espalhados por 208 municípios. Para melhor sistematização desses dados, o IPL segue o critério de “público leitor” e “público não leitor” desde a edição de 2007.

Para público leitor, o instituto define como “aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro de qualquer gênero, impresso ou digital, nos últimos três meses.” (IPL, 2024, pág.14) e para o público não leitor, “aquele que declarou não ter lido nenhum livro, ou parte de um livro, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses.” (IPL, 2024, pág.14).

O quadro a seguir demonstra o comparativo de livros lidos na pesquisa publicada em 2019 e 2024.

⁹ A pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” é uma publicação realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL), Itaú Cultural e IBOPE Inteligência. Passou a ser realizada pelo IPL a partir de 2007. É a única pesquisa no âmbito nacional que tem por objetivo avaliar o comportamento leitor do brasileiro. Em sua última pesquisa, em 2024, tomou como base o quantitativo de 5.504 pessoas entrevistadas distribuídas entre 208 municípios, com representação aproximada de entrevistados de toda a população.

Quadro 04 – Penetração de leitura de livros nos últimos 3 meses.



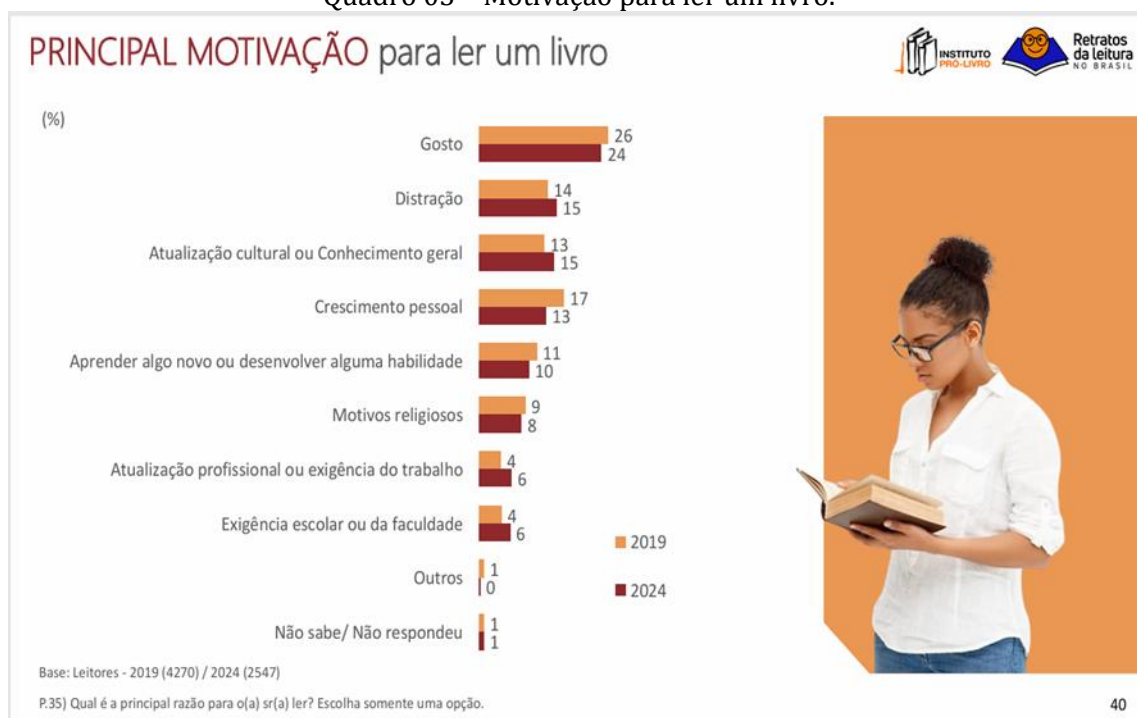
Fonte: Instituto Pró-Livro. Retratos da Leitura no Brasil (Brasil, 2024, pág. 16).

No quadro em análise, percebe-se que comparando o percentual de leitores dos anos de 2019 e 2024, este público só diminuiu em todas as instâncias observadas, mesmo com a variação do número de participantes. O que se torna também muito preocupante é o percentual de leitura de livros indicados pela escola. O local propício para a leitura de livros, não está cumprindo o seu papel, o que leva a refletir o tipo de leitura que está sendo indicado na escola, pois a leitura obrigatória, se não for bem conduzida, pode desmotivar os estudantes.

Este não deveria ser um fato tão alarmante. A escola deveria ser, por si só, ser estimulante e motivadora, mas algo está acontecendo que o efeito parece ser contrário. A biblioteca tem papel fundamental neste estímulo e para que isto aconteça, ela precisa estar bem equipada e utilizar métodos e estratégias desafiadoras e envolventes. A leitura não pode ser apenas um exercício mecânico, mas uma oportunidade para explorar diferentes perspectivas e construir conhecimento, caso contrário, vai perder espaço cada vez mais para outras atividades que se mostrem mais atrativas aos estudantes.

Na 6ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, do IPL, os participantes foram interrogados sobre qual a principal motivação para ler um livro. O resultado geral, sem separação por faixa etária e de público leitor e não leitor, segue no quadro abaixo.

Quadro 05 – Motivação para ler um livro.



Fonte: Instituto Pró-Livro. Retratos da Leitura no Brasil (Brasil, 2024, pág. 40).

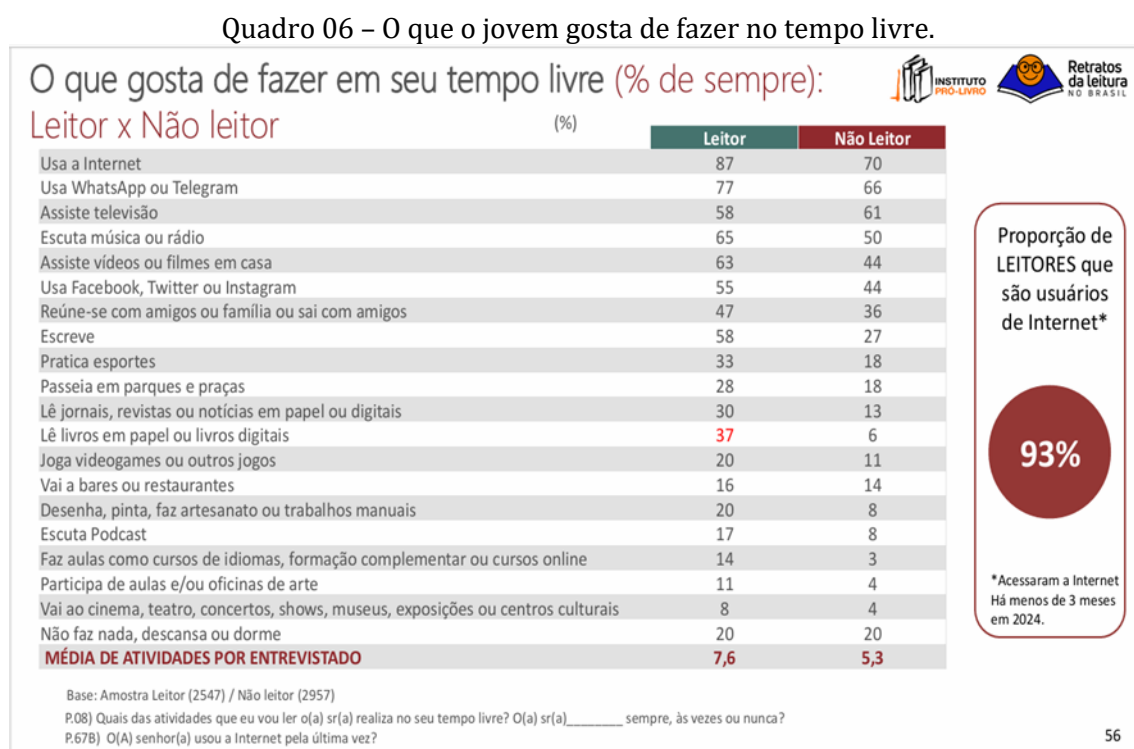
Percebe-se nesta análise que a exigência escolar ou da faculdade ocupa um espaço irrisório na porcentagem da principal motivação para ler, ocupando praticamente o último lugar, comprovando que a escola deve resgatar o papel da leitura na rotina dos estudantes. O estudante que lê pouco, que pesquisa pouco, constrói um conhecimento precário, o que afetará seu desempenho enquanto cidadão por não conseguir se posicionar diante dos conflitos da sociedade moderna.

Vários podem ser os fatores para a diminuição da exigência da leitura na escola. Imposições curriculares, excesso de projetos exigidos por instâncias maiores, excesso de tarefas que precisam ser cumpridas, falta de recursos, defasagem de aprendizagem dos estudantes que não conseguem desenvolver uma leitura crítica..., enfim, muitos podem ser os motivos e as justificativas. No entanto, é urgente o retorno da leitura em sala de aula e orientada para casa, a fim de melhorar o nível leitor dos estudante. O professor deve criar oportunidade, se reinventar e reinventar o cotidiano da aula incluindo a leitura eficaz. Fórmula mágica para isto não existe, mas já é sabido que se o ambiente for favorável para a leitura, com leituras relevantes, ela fluirá.

Ainda observando a razão pela qual os participantes leram um livro em 2024, chama também a atenção que a maior motivação para a leitura é o gosto por esta, seguida por distração e atualização cultural e conhecimento geral.

O gosto pela leitura, a leitura por prazer, traz inúmeros benefícios para o desenvolvimento pessoal e intelectual. No momento social em que se perde cada vez mais leitores para a mídia, o número de jovens que gosta de ler deve ser multiplicado. Inúmeros são os benefícios da leitura por prazer: o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, a redução de estresse, o aumento do conhecimento e do vocabulário, o desenvolvimento do pensamento crítico, o cultivo da empatia, entre tantos outros. Isto posto, por que a escola não consegue associar o aumento da leitura no ambiente escolar a leituras estimulantes focadas naquilo que é importante para a formação leitora do estudante sem perder de vista aquilo que o estudante gosta de ler? Este é um ponto a ser refletido e discutido em encontros formativos com os professores e equipe pedagógica da escola a fim de amenizar este quadro.

Quando perguntado ao jovem entrevistado o que ele gosta de fazer no tempo livre, o IPL publicou o seguinte resultado em porcentagem:



Fonte: Instituto Pró-Livro. Retratos da Leitura no Brasil (Brasil, 2024, pág. 56).

Os resultados levam à reflexão de como o jovem brasileiro utiliza o tempo livre. Observa-se que, do público leitor, 87% dos entrevistados passam o tempo livre na internet, enquanto apenas 37% afirmam que leem livros em papel ou digital e um percentual ainda menor, 30% afirmam que leem jornais, revistas ou notícias.

Percebe-se ainda que outras atividades relacionadas ao mundo digital como o uso do WhatsApp, Facebook, Twitter ou Instagram têm tomado muito mais do tempo dos jovens brasileiros do que as atividades relacionadas ao desenvolvimento da habilidade leitora no que cerne à formação da criticidade e autonomia cidadã.

Em relação ao público não leitor, 70% dos entrevistados passam seu tempo livre na internet, enquanto o percentual chocante de apenas 6% afirmam ler livros em papel ou digitais e 13% leem jornais, revistas ou notícias.

As telas trazem várias linguagens, sons e imagens, e isso acaba desenvolvendo novas habilidades para absorver vários estímulos ao mesmo tempo. Por outro lado, com seu uso exagerado, perde-se um pouco da capacidade de concentração, aquela característica de absorver informações de uma forma mais solitária, que é própria do livro. Nessa jornada, os professores terão que lutar pela atenção dos jovens para tentar recuperar o tempo roubado pelas telas.

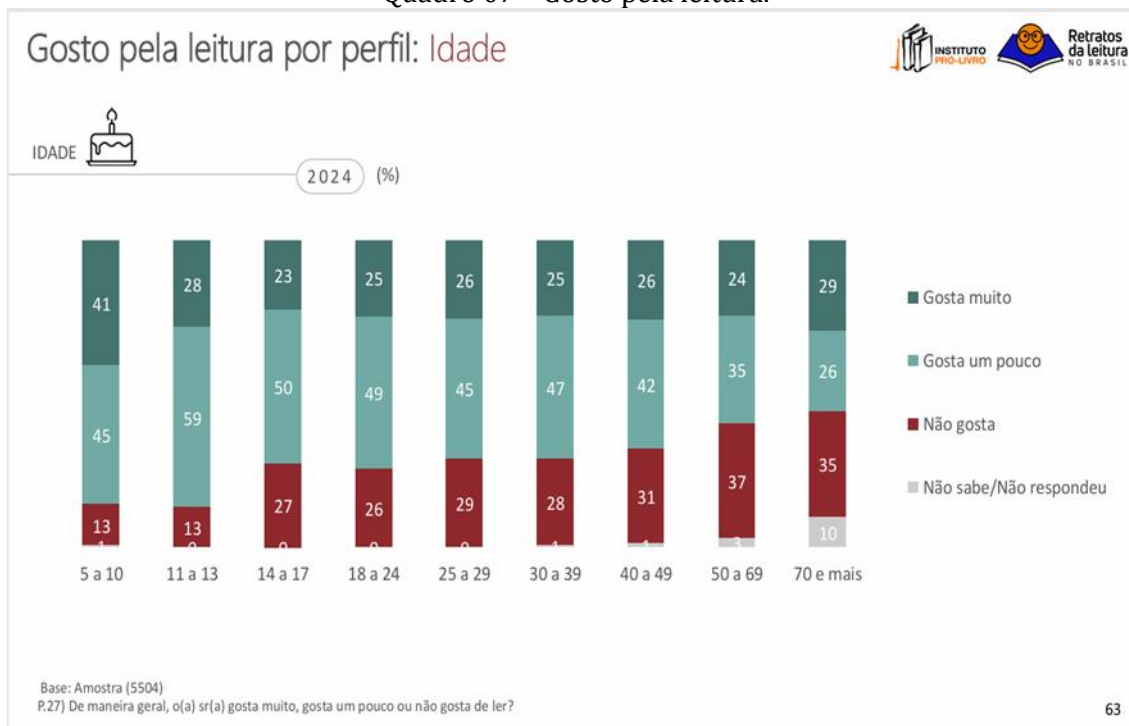
Ainda em relação a estes percentuais, reflete-se também sobre a equidade do acesso da população à leitura e aos suportes oferecidos por meio digital. Com o avanço da tecnologia e o aparecimento de novas plataformas, as mídias tradicionais estão sempre se adaptando às necessidades de portabilidade e conexão e, devido ao baixo custo de produção e entrega, aumentou a facilidade de produção de livros digitais. Contudo, uma grande parcela da população não dispõe de meios econômicos para consumo desse tipo de leitura.

Diante desta realidade, faz-se a seguinte reflexão: existe a tendência iminente de cada vez mais as bibliotecas físicas perderem espaço para as bibliotecas virtuais. Em contrapartida, se o livro físico já é um bem de alto custo, para a parcela da população menos favorecida economicamente, o acesso ao livro digital torna-se dispendioso pela necessidade de aquisição de suporte eletrônico para sua utilização.

Mesmo apresentando tantas dificuldades nesse cenário e apesar do fechamento de grandes bibliotecas em território nacional, o setor editorial cresce se adequando às constantes mudanças exigidas no mercado. É esperada uma contínua evolução em direção à digitalização e à adoção de novas tecnologias. E-books e audiolivros ganham cada vez mais popularidade, proporcionando uma experiência de leitura mais flexível, no entanto, o que se torna preocupante nesse aspecto é que a população mais carente não tem acesso aos meios tecnológicos de acesso a esses materiais, sendo ainda o livro físico o material que mais se aproxima da realidade desse grupo populacional.

No quadro 07 que mostra o gosto pela leitura por idade dos entrevistados, comprova-se que o público infantil é o que mais gosta de ler.

Quadro 07 – Gosto pela leitura.



Fonte: Instituto Pró-Livro. Retratos da Leitura no Brasil (Brasil, 2024, pág. 63).

Nas escolas, é comum se escutar dos professores que as crianças gostam de manusear os livros, mesmo quando ainda não o decodificam, que gostam de ler, de ouvir histórias e de ir à biblioteca para este fim e, no entanto, este hábito vai perdendo força ao longo do tempo. Consequentemente, faz-se a seguinte reflexão: Se as crianças gostam tanto de ler e têm o hábito da leitura frequente, por que no Brasil perdem-se leitores com o passar dos anos?

Seguindo esta análise, pode-se inferir que um dos motivos desse decréscimo nos percentuais pelo gosto pela leitura está na mediação que deixa de acontecer ao longo do tempo. Na faixa etária de 5 a 10 anos e também antes desta idade, a família e os professores costumam apresentar os mais variados livros, textos e também ler para as crianças. À medida que estas vão crescendo, novos interesses surgem e a leitura é deixada de lado, muitas vezes pelo fato de esse público já dominar a leitura e não necessitar tanto do auxílio do adulto para esse fim e nesse momento muitos leitores são perdidos pela diminuição do estímulo.

Ao se comparar os quadros referentes à frequência de leitura de livros de literatura por vontade própria e indicados pela escola, mais especificamente os dados relacionados aos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I 1º ao 5º ano, os resultados chamam a atenção para reflexão.

Quadro 08 – Frequência de leitura de livros de literatura por vontade própria, independente do suporte: por escolaridade e faixa etária.

Frequência de leitura de livros de literatura por vontade própria, independente do suporte: por Escolaridade e Faixa Etária

COM QUE FREQUÊNCIA LÊ LIVROS DE LITERATURA POR VONTADE PRÓPRIA, COMO CONTOS, CRÔNICAS, ROMANCES OU POESIAS

2024 (%)

Base: Sabe ler e escrever

	TOTAL	Fundamental I (1º a 4ª série ou 1º ao 5º ano)	Fundamental II (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano)	Ensino Médio (1º ao 3º ano)	Superior
Todos os dias ou quase todos os dias	7	6	7	7	9
Pelo menos 1 vez por semana	11	10	13	10	11
Pelo menos 1 vez por mês	9	5	9	9	11
Pelo menos 1 vez a cada 3 meses	6	2	5	7	9
Menos de uma vez a cada 3 meses	5	3	4	5	8
Não lê	62	74	61	62	52

Base: Sabe ler e escrever

	TOTAL	5 a 10	11 a 13	14 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 69	70 e mais
Todos os dias ou quase todos os dias	7	16	18	12	9	9	6	4	4	4
Pelo menos 1 vez por semana	11	25	24	16	10	9	9	10	6	5
Pelo menos 1 vez por mês	9	10	11	12	12	9	8	8	6	6
Pelo menos 1 vez a cada 3 meses	6	2	8	6	8	6	6	5	5	2
Menos de uma vez a cada 3 meses	5	2	3	4	3	7	6	5	5	6
Não lê	62	46	35	49	57	61	64	67	73	78

P.320) O(a) sr(a) lê livros de literatura por vontade própria, como contos, crônicas, romances ou poesias todos os dias ou quase todos os dias, pelo menos uma vez por semana, pelo menos uma vez por mês, pelo menos uma vez a cada 3 meses, ou menos de uma vez a cada 3 meses? Por favor considere a leitura que o(a) sr(a) realiza em papel ou em formato digital.

44

Fonte: Instituto Pró-Livro. Retratos da Leitura no Brasil (Brasil, 2024, pág. 44).

De acordo com o quadro 08, percebe-se que dos 940 entrevistados sobre “Com que frequência lê livros de literatura por vontade própria, como contos, crônicas, romances ou poesias”, apenas 6% dos entrevistados afirmaram ler todos os dias ou quase todos os dias; 10% leem pelo menos uma vez por semana; 5% leem pelo menos uma vez por mês; 2% leem pelo menos a cada três meses; 3% leem menos de uma vez a cada três meses e 74% não leem. Este último percentual é preocupante e aponta como o Brasil ainda está longe de se tornar um país leitor.

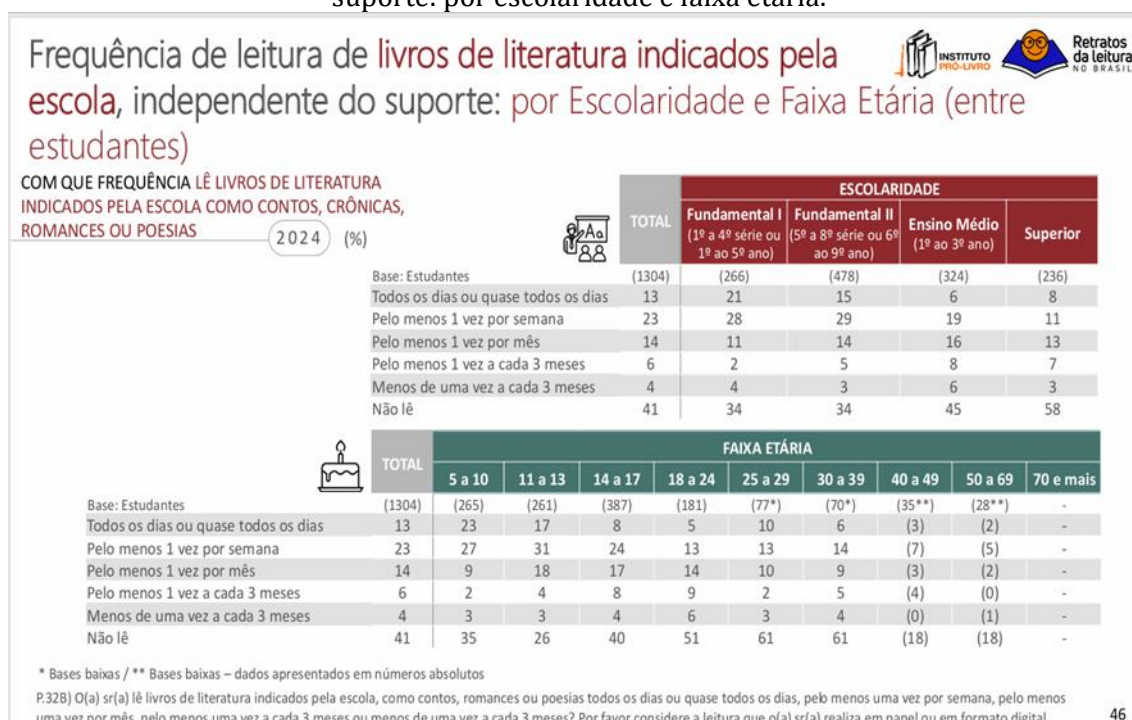
O encantamento pela leitura não acontece do dia para a noite e os mediadores de leitura, consequentemente, não estão somente na escola, mas no lar e em outros ambientes oportunos.

Durante a primeira infância, quando a criança não lê sozinha, a leitura é um trabalho em parceria normalmente com um adulto e é ele quem vai dando sentido às

páginas que, para a criança, não seriam nada sem sua presença e sua voz. Paulatinamente, à medida que a criança se apropria da linguagem escrita, torna-se leitor e a leitura, uma ferramenta pedagógica que contribui tanto para a formação educacional como social, dando-lhe oportunidade de uma compreensão de mundo e de aquisição de conhecimentos através da acessibilidade aos livros.

Sabe-se que a escola tem papel fundamental no fomento à leitura e a partir desse pressuposto, analisa-se no quadro 09 as respostas dos entrevistados ao questionamento “Com que frequência lê livros de literatura indicados pela escola como contos, crônicas, romances ou poesias”.

Quadro 09 – Frequência de leitura de livros de literatura indicados pela escola, independente do suporte: por escolaridade e faixa etária.



46

Fonte: Instituto Pró-Livro. Retratos da Leitura no Brasil (Brasil, 2024, pág. 46).

Dos 266 entrevistados, 21% leem livros todos os dias ou quase todos os dias, uma grande diferença em percentual dos que leem por vontade própria; já os que leem pelo menos uma vez por semana correspondem a 28%, registrando quase o triplo de leitores em relação ao primeiro quadro analisado; os que leem pelo menos uma vez por mês, correspondem a 11% registrando também aumento no percentual; os que leem pelo menos uma vez a cada três meses correspondem a 4% registrando pequeno aumento percentual em relação aos que leem por vontade própria. No entanto, os que não leem correspondem a 34% dos entrevistados, este percentual cai quase pela metade em relação

aos que leem por vontade própria, reafirmando a situação alarmante em que as crianças brasileiras se encontram.

Observando o mesmo quadro no que se refere à faixa etária, há apenas a diferença numérica de um entrevistado, portanto, conclui-se que trata-se de praticamente o mesmo grupo de entrevistados e que os desafios para melhorar o perfil leitor dos brasileiros tem um longo caminho pela frente.

O desafio de se formar leitores assíduos, críticos e competentes na escola não é tarefa fácil. Escuta-se falar muito sobre leitura, da sua importância, mas o país continua com um baixo índice de leitores e com baixa competência leitora. O acesso ao livro corresponde a uma das condições básicas para a criação do hábito da leitura e as bibliotecas desempenham papel fundamental nesse acesso. Entretanto, vale ressaltar que a existência da biblioteca por si só não garante que ela seja frequentada pelos estudantes ou que sua frequência garanta a melhoria nos índices de desempenho em leitura. É preciso muito mais que isto, neste sentido, afirma-se a importância dos mediadores de leitura no estímulo à formação de cidadãos leitores e letrados.

Entende-se que os mediadores de leitura são aquelas pessoas que facilitam o encontro entre os livros e os leitores e que criam estratégias para que esse encontro aconteça recheado de encantamento. No entanto, ainda são poucos os esforços para mudar a preocupante situação em que as crianças, jovens e adultos se encontram quando comparados à situação leitora de outros países.

Como é possível perceber, a deficiência em leitura é apontada como o obstáculo mais comprometedor para as superações das dificuldades, sendo consequência, entre outros fatores, das condições socioeconômicas e educacionais da população do país. O direito de ler significa igualmente o de desenvolver as potencialidades intelectuais, o de aprender e progredir. Ou seja, a leitura está no cerne do aprendizado ao longo da vida.

Starling (2020) corrobora com este pensamento de que a democratização do acesso ao livro, apesar de também defendido pelo PNLL em seu artigo 1º, parágrafo 1º (Brasil, 2011), não é uma realidade para todos os brasileiros, o que acomete a educação e o domínio da leitura emancipatória:

As pessoas de baixo poder aquisitivo, que já não têm exercício de leitura, também não têm acesso ao livro nem em escolas, nem em bibliotecas, agravando ainda mais o afastamento da leitura. Monteiro Lobato foi certo quando disse que “Um país se faz com homens e livros”, mas se esqueceu de um importante fator: homens temos bastante, livros

também, no entanto, nada disso adianta se os homens não têm acesso aos livros. (Starling, 2020, p.1).

Já é comprovado que o acesso ao livro e à leitura traz inúmeros benefícios como o aumento do repertório geral, o estímulo à criatividade, a ampliação do vocabulário, a construção de senso crítico e facilita o domínio da escrita, no entanto, é preciso ter cuidado com o que se lê, com a qualidade do que se lê. As bibliotecas escolares têm papel primordial ao fomentar o acesso ao livro e oferecimento de um repertório diverso de leituras que possam ajudar na construção conhecimento. No mundo contemporâneo, os estudantes deparam-se com o advento da tecnologia/internet e uma enxurrada de informações falsas, existe uma enormidade de informações e grande facilidade ao acesso, mas nem sempre essas informações constroem conhecimento.

Outro grande problema é a falta de interpretação do que se lê. A rapidez de informações sem exigir nenhum tipo de questionamento nas redes sociais está se tornando um grande problema nesse sentido. Muito comum hoje encontrar estudantes que concluem o Ensino Fundamental e até o Ensino Médio com déficit em interpretação, com dificuldades básicas em identificar informações tanto explícitas como implícitas nos textos. Essa dificuldade compromete não só o componente curricular de Língua Portuguesa, mas o entendimento de problemas matemáticos, a compreensão das relações entre os fatos históricos, a localização no mundo, entre outras questões como sujeito social.

A leitura como atividade de linguagem é uma prática social. Ao promover a interação entre indivíduos, a leitura, compreendida não só como a leitura da palavra, mas como leitura de mundo, deve ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de interligar o mundo e nele atuar como cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise apresentada ao longo deste capítulo evidencia que o hábito da leitura no Brasil ainda enfrenta sérios desafios, tanto no âmbito escolar quanto social. Os dados do PISA e do Instituto Pró-Livro revelam um cenário preocupante, no qual grande parte da população brasileira demonstra baixo nível de proficiência leitora, refletindo diretamente nas dificuldades de compreensão, interpretação e construção crítica do conhecimento.

Os resultados apontam que a leitura, embora amplamente reconhecida como elemento fundamental para o desenvolvimento intelectual, emocional e cultural, ainda não ocupa o espaço necessário na rotina dos estudantes. A falta de incentivo familiar, as desigualdades socioeconômicas, a carência de recursos escolares e a ausência de políticas públicas consistentes são fatores que contribuem significativamente para essa realidade.

Nesse contexto, destaca-se o papel essencial da escola como espaço privilegiado para a formação de leitores competentes. Cabe aos professores, gestores e bibliotecários desenvolverem práticas de leitura que despertem o prazer e a curiosidade, promovendo experiências significativas que conectem os textos à realidade dos alunos. A leitura não deve ser vista apenas como uma obrigação escolar, mas como uma oportunidade de emancipação, de ampliação do repertório cultural e de exercício da cidadania.

Diante do avanço das tecnologias e da crescente presença das mídias digitais, torna-se ainda mais urgente repensar estratégias que tornem a leitura atrativa, relevante e prazerosa. É preciso criar condições para que o estudante perceba o valor da leitura como ferramenta de transformação pessoal e social. Investir em políticas públicas, fortalecer as bibliotecas e valorizar a formação continuada dos professores são caminhos indispensáveis para reverter o atual quadro de desinteresse e baixo desempenho.

Portanto, promover uma verdadeira cultura leitora no país requer esforço coletivo e compromisso contínuo de toda a sociedade. Ler é muito mais do que decodificar palavras, é compreender o mundo, interpretar a realidade e agir sobre ela de maneira crítica e consciente.

REFERÊNCIAS

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasil no Pisa. Brasília: 2022. Disponível em: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. Acesso em: 16 fevereiro 2024.

_____. INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Retratos da Leitura no Brasil. 5ª ed. São Paulo, SP: 2019. Disponível em: Retratos da leitura no brasil – edições – Pró-Livro. Acesso em: 15 junho 2023.

_____. INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Retratos da Leitura no Brasil. 6ª ed. São Paulo, SP: 2024. Disponível em: Retratos da leitura no brasil – edições – Pró-Livro. Acesso em: 11 março 2024.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasil no Pisa. Brasília: 2018. Disponível em: [pisa2018-matriz_referencia_leitura_traduzida.pdf](#). Acesso em: 11 de fevereiro de 2025.

_____. Plano Nacional do Livro e da Leitura. Portaria Interministerial Nº 1.442 de 10 de agosto de 2011. Disponível em: Plano Nacional do Livro e Leitura — Ministério do Turismo ([www.gov.br](#)). Acesso em: 13. março 2023.

SEQUEIRA, Fátima. A literacia em leitura. Revista Portuguesa de Educação, vol. 15, núm. 2, 2002, pp. 51-60 Universidade do Minho Braga, Portugal. Disponível em: Redalyc.A literacia em leitura. Acesso em: 24 maio de 2024.

STARLING, Iriam. A saga das bibliotecas brasileiras. Pensar a Educação em Pauta. 13 de novembro de 2020. Disponível em: <A saga das bibliotecas brasileiras – Jornal Pensar a Educação em Pauta ([pensaraeducacao.com.br](#))>. Acesso em: 29 março 2023.

CAPÍTULO 5

GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA LDBEN

Ronan Miranda Caldas¹⁰

Wagner Barros Teixeira¹¹

INTRODUÇÃO

O trabalho apresenta recorte de uma dissertação de mestrado elaborada no contexto da Universidad de la Integración de las Américas (CALDAS, 2023), no Paraguai, este capítulo descreve a temática gestão democrática escolar, atendendo o cenário da cidade de Maués/Am-Brasil.

O questionamento proposto que orienta o nosso projeto corresponde o seguinte: que maneira a gestão democrática é contemplada na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN* (Brasil, 1996)? Assim sendo, o nosso objetivo é de: perceber como a *LDBEN* (op. Cit.) contemplam a gestão democrática.

A fundamentação teórica dessa pesquisa está justificada por uma seção que aborda de forma sucinta a gestão escolar democrática, outra que trata sobre gestão democrática

¹⁰ Doutorando em Ciências da Educação pela Universidad De La Integración de las Américas (UNIDA). Endereço Lattes CV: <http://lattes.cnpq.br/0501017164481747>, professor da Rede Municipal de Educação de Maués/Am-Brasil.

¹¹ Doutor em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Endereço Lattes CV: <http://lattes.cnpq.br/6227315631560289>, professor adjunto na Universidade Federal da Integração Latino-Americana e professor pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

e os documentos da educação, seguida dos aspectos metodológicos. No que concerne a primeira seção, é norteadas pelos seguintes documentos e teóricos: Lück (2014), Caldas e Teixeira (2022) e na seção seguinte: Brasil (1988), Brasil (2010), Andreotti, Lombarde e Minto (2012), Brasil (2014) e Amazonas (2018). E na seção dos aspectos metodológicos: Gil (1987), Cervo (2007), Bruggemann e Parpinelli (2008) e Lunetta e Guerra (2023),

As informações metodológicas foram obtidas mediante pesquisa bibliográfica e documental, com análise do corpora da *LDBEN* (op. Cit.), por meio da estratégia de coleta de dados, para a pesquisa documental, utilizamos a técnica do recorte lexical.

Além desta seção introdutória, este artigo está formado por uma seção de desenvolvimento e outra de conclusão, seguida pelas referências.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Ao definirmos o termo liderança, percebemos a importância do perfil do gestor escolar em sua atuação e, nessa abordagem, Lück (2014, p. 35) faz um breve relato sobre os conceitos do que refletem a responsabilidade do gestor escolar.

Podemos, pois, a partir desses componentes, conceituar liderança como sendo o processo de influência, realizado no âmbito da gestão de pessoas e de processos sociais, no sentido de mobilização de seu talento e esforços, orientada por uma visão clara e abrangente da organização em que se situa e de objetivos que deva realizar, com a perspectiva da melhoria contínua da própria organização, de seus processos e das pessoas envolvidas.

A ideia presente no fragmento da pesquisadora refere-se à função do gestor, destacando o termo liderança, retratando um dos pontos importantes que sinalizam para a responsabilidade do gerenciamento de uma escola, buscando promover o trabalho democrático e participativo.

Nesse ínterim, define-se o trabalho da gestão escolar democrática, o gestor é o profissional capaz de identificar as possíveis dificuldades relacionadas à administração, de maneira a apresentar as possíveis soluções em suas áreas de atuação. Sobre a questão, Caldas e Teixeira (2022, p. 224) definem a gestão escolar:

A gestão escolar pode ser definida como um conjunto de estratégias que o gestor deve traçar, ao começo de cada ano, a fim de guiar o estabelecimento educacional, envolvendo as áreas pedagógicas, administrativas, financeiras, de gestão de pessoas, de marketing e de comunicação.

Ao considerar a ideia dos autores, na compreensão do conceito democrático de gestão escolar, estabelecemos a importância do profissional no cumprimento de sua tarefa. No entanto, falando especificamente da organização escolar, como espaço educativo e de elaboração do conhecimento, a gestão escolar democrática assemelha-se aos deveres das escolas. Seguindo essa questão, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 411) conceituam a organização e a gestão;

A organização e a gestão constituem o conjunto das condições e dos meios utilizados para assegurar o bom funcionamento da instituição escolar, de modo que alcance os objetivos educacionais esperados. Os termos organizações e gestão são frequentemente associados à ideia de administração, governo, provisão de condições de funcionamento de determinada instituição social – família, empresa, escola, órgão público, entidades sindicais, culturais, científicas etc. – para a realização de seus objetivos.

Nossos teóricos, ao conceituarem a organização e a gestão, consideram que a educação efetiva e o desenvolvimento da qualidade do ensino dar-se-ão por sua dificuldade e diversidade de fatores. Ao conceituarmos, constatamos que a organização e a gestão são grandes instrumento de transformação, visto que suas atribuições são voltadas em prol de um pensamento emancipador.

Portanto, ao realizar todas essas considerações, a respeito da gestão escolar democrática, compreendemos que alguns aspectos são fundamentais, para garantir, nos estabelecimentos escolares, a igualdade, a liberdade, a participação, a transparência, a divisão de responsabilidades e a descentralização das decisões.

Nesta conjectura, a diante, passaremos a discorrer sobre a gestão escolar democrática nos documentos norteadores.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E AS MODALIDADES DA EDUCAÇÃO

Ao iniciar esse discurso, falaremos dos embates enfrentados na luta pela conquista de uma educação democrática no Brasil, mais precisamente, na década de 80. Para melhor compreensão do leitor, registramos o comentário de Andreotti, Lombardi e Minto (2012, p. 179) que esclarecem essa luta que se instalou na década de 80 pela conquista da gestão escolar democrática nas escolas brasileiras, na busca pela educação participativa e compartilhada que atendessem a todos os aspectos da comunidade escolar.

Os autores relatam:

De qualquer forma, o clima gerado pela perspectiva do fim da Ditadura reacendeu os movimentos sociais e, com eles, inúmeras reivindicações sociais, inclusive quanto à condução democrática do Estado e de suas políticas. Isso se expressava especialmente pela reivindicação de maior controle público sobre o Estado e de mais atenção para com muitas das demandas sociais negligenciadas pela Ditadura. Dentre estas, merece destaque a luta pela gestão democrática da educação, tanto num sentido abrangente de gerenciamento da política educacional, como num sentido mais particular de gestão das unidades de ensino nos diversos níveis.

Ao analisarmos os comentários dos autores, percebemos que o anseio da população era a conquista de uma nova perspectiva para a educação nacional, pois todos os movimentos sociais lutavam, não somente pela democracia do Estado, mas principalmente em instalar, nas escolas pertencentes ao território brasileiro, uma educação em que todas as decisões fossem tomadas coletivamente e que a comunidade escolar tivesse participação dentro do processo.

A Lei Fundamental, Brasil (1988, p. 123), dispõe, em seus artigos 205 e 206, sobre os sistemas de ensino no Brasil.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC no 19/98 e EC no 53/2006) [...]

VI – Gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

Nesse ponto, o documento norteador em questão dispõe os princípios básicos da gestão escolar, no sentido de incentivar a construção coletiva do documento, que servirá como direcionador e orientador de uma determinada instituição escolar, como também o incentivo à participação da comunidade escolar em todo o processo de decisão. Assim, Brasil (2010), em sua resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, define dessa forma em seu artigo.

Artigo 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as etapas e modalidades da Educação Básica devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade.

Ao analisar o artigo do documento em questão, verificamos que as DCN's (op. Cit.) de 2010 buscam promover a equidade de aprendizagem, garantindo que conteúdos básicos sejam ensinados para todos os alunos, sem deixar de levar em consideração os diversos contextos nos quais eles estão inseridos. Logo mais, vemos que Brasil (2010) define cada modalidade estabelecida no ensino.

Artigo 27. A cada etapa da Educação Básica pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância.

Mediante o artigo em questão, estabelecido nas DCN's (op. Cit.) de 2010, que expõe a normativa de garantir o acesso e a efetivação da participação dos estudantes no ensino regular, apresenta as diferentes modalidades existentes na educação básica. As modalidades de educação são amplamente destacadas no documento em questão, cuja promoção do ensino deve chegar a todos os grupos constituídos.

Em seguida, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa.

METODOLOGIA

Este trabalho se baseou em pesquisa bibliográfica e na pesquisa documental, tendo como corpus a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (op. Cit.)*.

No que concerne à pesquisa bibliográfica, Cervo (2007, p. 60), aborda que:

A pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações e teses. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental.

Nessa análise, compreendemos que a pesquisa bibliográfica, se concretiza por ser capaz de acontecer a partir de levantamento de referências teóricas, leitura de livros, artigos, jornais e outros.

Outras abordagens metodológicas deste trabalho, confere à pesquisa documental. Por conseguinte, Lunetta e Guerra (2023, p. 152) afirmam:

A pesquisa documental é semelhante à bibliográfica, mas difere nas fontes utilizadas. Enquanto a pesquisa bibliográfica baseia-se nas contribuições de diversos autores sobre um determinado assunto, a

pesquisa documental utiliza materiais que ainda não foram analisados ou que podem ser reelaborados, de acordo com os objetivos da pesquisa.

Em sua afirmação, os autores esclarecem que, a pesquisa documental consiste em selecionar informações através da leitura de documentos, livros, revistas, gravações, filmes, jornais, bibliografias, e que se assemelha e pode ser um rico complemento da pesquisa bibliográfica.

Os resultados foram obtidos por intermédio de recorte lexical, levando em conta fragmentos expostos no documento em análise, *LDBEN (op. Cit.)*.

Inclusive, sobre essa argumentação, Araújo (2021) afirma que o campo lexical é o conjunto de palavras que pertencem a uma mesma área de conhecimento, dentro do léxico de uma língua.

Atento ao comentário do autor, ele respalda o léxico como um conjunto de palavras existente em uma determinada língua que as pessoas têm à disposição para expressar-se em seu contexto.

O recorte lexical é um procedimento de pesquisa apoiada em verbetes, palavras ou expressões-chave. Neste caso, são lexicais as palavras que, representam ideias e gramaticais, como também as que não traduzem ideias, mas, servem para estabelecer relações entre elas.

Neste trabalho, recorreremos de algumas entradas como palavras-chave, voltadas ao campo da gestão democrática escolar. A seguir, analisamos o *LDBEN (op. Cit.)* a partir de algumas dessas entradas. Os resultados são apresentados por meio de quadros.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS: COMO A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL SE RELACIONA COM A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA?

QUADRO 1 - Recorte lexical sobre Gestão Escolar Democrática/Princípios e fins da Educação Nacional

Palavra-chave	Fragmento	Página na LDBEN
Gestão Escolar Democrática/ Princípios e fins da Educação Nacional	Dos princípios e fins da Educação Nacional Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;	Nº 8 e 9

Fonte: os autores (2023).

Diante do fragmento analisado, compreende-se que a LDBEN (op. Cit.) de 1996 faz referência à forma como o ensino deverá ser ministrado na educação brasileira e no mesmo artigo é tipificado o princípio a ser obedecido, sendo que no Brasil a gestão escolar democrática é estabelecida na forma da Lei e da legislação dos sistemas de ensino.

Hora (2012) destaca a necessidade de implementação da gestão escolar democrática nas escolas e sistemas de ensino, conforme estabelecido pelos documentos norteadores nacionais. O teórico ressalta a importância de as unidades escolares articularem o avanço da democratização no ensino público, promovendo o entendimento da comunidade sobre sua relevância no processo educacional.

Contudo, ao analisar a gestão escolar democrática no documento, observa-se que esse conceito é integralmente contemplado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que garante sua plena progressão no território brasileiro.

QUADRO 2 - Recorte lexical sobre Gestão Escolar Democrática/Educação Escolar Indígena

Palavra-chave	Fragmento	Página na BNCC
Gestão Escolar Democrática/ Educação Escolar Indígena	<p>Das Disposições Gerais</p> <p>Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:</p> <p>[...]</p> <p>II – Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.</p>	nº 49

Fonte: os autores (2023).

Em conformidade com o fragmento examinado, compreendem-se que LDBEN, (op. Cit.) de 1996 dentro das disposições gerais na referida regulamentação nacional, narra sobre a competência da União em garantir aos povos indígenas o acesso ao conhecimento através da educação escolar indígena, em consonância com o documento norteador, quando faz referência à educação escolar indígena, buscando atestar aos indígenas a promoção do ensino público de qualidade, por intermédio dos padrões da gestão escolar democrática.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) concordam quando dizem que a educação escolar indígena, em concordância com a União, e juntos com os

Estados da Federação, são responsáveis em fomentar o ensino público de direito aos povos naturais, utilizando como instrumento as modalidades de educação.

O fragmento em questão, no orienta que a educação escolar indígena vem sendo uma temática observada em sua totalidade pela LDBEN (op. Cit.) de 1996, ao garantir aos índios suas comunidades e suas etnias a valorização da educação indígena e o acesso ao conhecimento através da educação escolar indígena em unidades escolares por via do ensino público.

QUADRO 3 - Recorte lexical sobre Gestão Escolar Democrática/Modalidades da Educação

Palavra-chave	Fragmento	Página na LDBEN
Gestão Escolar Democrática/ Modalidades da Educação	§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico.	Nº 44

Fonte: os autores (2023).

Com as informações adquiridas no fragmento, observa-se que a LDBEN (op. Cit.) de 1996, descreve as modalidades de educação, citando esses caminhos paralelos em vários contextos existentes no regimento educacional, a fração em análise discute as atribuições do magistério, incluindo tais modalidades a serem trabalhadas nas instituições escolares como direcionadores aos níveis e etapas regulares da educação escolar.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) concordam dando base ao relatarem acerca da organização dos sistemas de ensino, orientam que a educação brasileira, em sua tarefa de promover o ensino público, tem a responsabilidade de oportunizar a educação verificando em suas ações os diferentes graus, as categorias de ensino e modalidades.

Com isso, mediante a análise documental, compreendemos que o fragmento da LDBEN (op. Cit.) de 1996, ao propor as modalidades de educação, a legislação fundamenta o seu conteúdo como parte integrante da gestão escolar democrática, ampliando as possibilidades do ensino a serem desenvolvidas nas diferentes especificidades da população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, pautamos as conclusões de nossa pesquisa. De acordo com a seção de Introdução o presente artigo teve como questionamento entender: que maneira a gestão democrática é contemplada na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (op. Cit.)*?

Mediante as análises do recorte lexical percebeu-se que a LDBEN (op. Cit.), é parte integrante dentro das instituições escolares e faz referência à forma como o ensino deverá ser ministrado na educação nacional.

Em relação à temática, evidenciou que a gestão escolar democrática é amplamente incentivada pelos documentos norteadores da educação, assim como no contexto educacional das escolas verificadas no município amazonense e evidenciado por meio do exercício da função dos gestores.

Por fim, acredita-se, que a gestão escolar democrática deve ser fundamentada no preceito da transformação e modificação da ação pedagógica, sendo politicamente seguida por regras instituídas dentro da democratização da qualidade do ensino, que alcance, por sua vez, uma ação coletiva.

Nas próximas páginas, encontram-se as Referências.

REFERÊNCIAS

ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. W. (org.). História da administração escolar no Brasil. Campinas: Alínea, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição: República Federativa do Brasil.

Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 out. 2023

BRASIL. CNE/CEB/2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília, DF: 2010. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

CALDAS, R. M.; TEIXEIRA, W. B. Gestão escolar democrática – Rede Municipal de Ensino em Maués/Am na visão dos gestores. In: BIANCHESSI, C. Diálogos Interdisciplinares em educação: múltiplos saberes, novos olhares. Curitiba, PR: editora Bagai, 2022.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da Metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

HORA, D. L. da. Gestão democrática na escola: Artes e ofícios da participação coletiva. 18. Ed. Campinas: Papirus, 2012 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. Educação escolar: políticas, estruturas e organização. 10. ed. ver. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

LÜCK, H. Liderança em gestão escolar. 9. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014. (Série: Cadernos de Gestão).

LUNETTA, A. de; GUERRA, R. Metodologia da pesquisa científica e acadêmica. Revista OWL (OWL Journal) - Revista interdisciplinar de ensino e educação, v. 1, n. 2, p. 149-159, 2023. Disponível em: <https://revistaowl.com.br/index.php/owl/article/view/48>. Acesso em: 07 out. 2023.



CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO INTEGRAL: TRAJETÓRIA E DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Jecilene Barreto Coutinho Muniz¹²

jecymuniz@gmail.com

José Domingos Oliveira¹³

j.domingosoliv70@gmail.com

Kelly Chrystine Guedes Levy¹⁴

kguedeslevy.ctpns@gmail.com

Osvaldineide Pereira de Oliveira Reis¹⁵

nreis23@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A educação integral é uma abordagem educacional que visa uma formação humana completa, indo além do aprendizado formal das disciplinas tradicionais, para incluir

¹² Doutoranda - UNIVERSIDAD DE LA INTEGRACIÓN DE LAS AMÉRICAS – UNIDA

¹³ Mestrando - UNIVERSIDAD DE LA INTEGRACIÓN DE LAS AMÉRICAS – UNIDA

¹⁴ Mestranda - UNIVERSIDAD DE LA INTEGRACIÓN DE LAS AMÉRICAS – UNIDA

¹⁵ Doutoranda - UNIVERSIDAD DE LA INTEGRACIÓN DE LAS AMÉRICAS – UNIDA

atividades extracurriculares, culturais, esportivas e de lazer. Esse conceito busca superar o modelo fragmentado de currículo, onde as disciplinas são tratadas de forma isolada, o que pode levar ao isolamento dos indivíduos e à formação de nichos de aprendizagem específicos. A educação integral pretende oferecer uma visão mais abrangente do processo educativo, que englobe tanto o desenvolvimento cognitivo quanto emocional, físico, social e cultural.

No Brasil, desde o início do século XX, há registros de movimentos sociais que reivindicavam um sistema educativo mais amplo, que compreendesse o ser humano de maneira integral. Tais reivindicações são consequências de uma concepção de educação que se distancia do ensino puramente cognitivo, pautado em disciplinas acadêmicas, e se aproxima de uma formação que considera as múltiplas dimensões do ser humano.

Nesse contexto, a educação integral em tempo integral surge como uma resposta a essa demanda. Trata-se de um modelo educacional que propõe a ampliação da jornada escolar, com o estudante permanecendo na escola por um período mais extenso, além do período regular de aulas. O objetivo é oferecer aos alunos um ambiente propício ao desenvolvimento integral de suas habilidades e potencialidades, ampliando suas oportunidades educacionais e contribuindo para a formação de cidadãos críticos, criativos, autônomos e responsáveis.

A Educação Integral de Tempo Integral (ETI) possui grande relevância no contexto educacional brasileiro, uma vez que visa garantir o desenvolvimento pleno dos estudantes, promovendo uma formação que vai além do currículo tradicional. A ampliação do tempo de aprendizagem proporciona um aprofundamento dos conteúdos, que permite o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e a exploração de novas áreas do conhecimento. Além disso, estimula a interação entre alunos e a comunidade escolar, incentivando o trabalho em equipe, o senso de pertencimento e a construção de relações mais solidárias e colaborativas.

Outro aspecto relevante da ETI é o seu potencial para reduzir desigualdades sociais, uma vez que oferece oportunidades educacionais mais equitativas para todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica. Ademais, a permanência prolongada na escola, em um ambiente educativo e cultural, contribui significativamente para a redução da evasão escolar, um dos principais desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro.

Dessa forma, a educação integral em tempo integral contribui para o fortalecimento da escola como um espaço de socialização, aprendizagem e desenvolvimento humano, ampliando as possibilidades de inserção dos estudantes no mercado de trabalho e na vida em sociedade. Este estudo tem como objetivo refletir sobre a trajetória histórica da implementação da educação integral nas escolas públicas brasileiras, bem como analisar a evolução das políticas públicas que têm como foco a Educação Integral.

2. CONTEXTO HISTÓRICO E EVOLUÇÃO LEGAL DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A concepção de educação integral, embora pareça uma inovação recente, tem suas raízes na Antiguidade. Na Grécia Antiga, por exemplo, a educação do cidadão era entendida como um processo de formação humanista, que levava em conta tanto o corpo quanto o espírito, visando preparar o indivíduo para a vida em sociedade. Esse ideal de formação abrangia os aspectos físicos, intelectuais, estéticos e éticos do ser humano.

No Brasil, a ideia de educação integral começou a ganhar força no início do século XX, especialmente com a chegada de imigrantes espanhóis e italianos que trouxeram consigo ideais anarquistas e se uniram aos movimentos sindicais da época (GALLO, 2002). Esses movimentos defendiam uma educação que transcendesse o ensino puramente técnico e acadêmico, propondo uma formação mais ampla, que preparasse os indivíduos para a vida social e política.

Nesse período, a educação brasileira ainda era fortemente marcada pela tradição da escola jesuíta, que adotava uma pedagogia rígida e baseada na memorização. No entanto, pensadores como Anísio Teixeira começaram a questionar esse modelo e a propor alternativas. Teixeira, um dos principais nomes do movimento da Escola Nova, foi responsável pela criação da "Escola Parque", uma experiência pioneira de educação integral que buscava integrar o ensino acadêmico com atividades culturais e esportivas, oferecendo uma formação mais completa aos estudantes.

O "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", redigido por Fernando de Azevedo em 1932, defendia a educação integral como um direito de todos os cidadãos e como um dever do Estado. Segundo Azevedo:

[...] do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de

considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais [...]. Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo. (AZEVEDO, 1932).

O manifesto argumentava que o Estado deveria garantir uma educação que fosse além da instrução acadêmica, englobando também o desenvolvimento social, emocional, físico e cultural dos estudantes.

Essa visão holística da educação foi uma das principais bandeiras do movimento da Escola Nova, que buscava reformar o sistema educacional brasileiro.

A partir da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação integral ganhou ainda mais relevância no cenário nacional. A Constituição reconhece a educação como um direito fundamental de todos os brasileiros e estabelece que o Estado tem o dever de garantir uma educação de qualidade para todos. O artigo 205 da Constituição determina que a educação deve ser promovida com base nos princípios de igualdade de condições de acesso e permanência na escola, liberdade de aprender e ensinar, e pluralidade de ideias.

Além disso, o artigo 208 da Constituição destaca a necessidade de oferecer educação em tempo integral, sempre que possível, como forma de garantir o desenvolvimento pleno dos indivíduos, preparando-os para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho. Esse dispositivo legal reforça a importância de uma educação que vá além do ensino acadêmico, promovendo uma formação integral que considere as múltiplas dimensões do ser humano.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, a educação integral passou a ser oficialmente reconhecida como um dos princípios fundamentais da educação brasileira. A LDB estabelece que a educação deve ser responsável pelo desenvolvimento integral dos indivíduos, preparando-os tanto para o exercício da cidadania quanto para o mercado de trabalho. O artigo 34 da LDB prevê a ampliação progressiva da jornada escolar, com a oferta de atividades complementares que visam o desenvolvimento integral dos estudantes.

3. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB) E SUAS IMPLICAÇÕES

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1996, é o principal marco legal que regula o sistema educacional brasileiro. Ela estabelece as diretrizes, os princípios e as normas que orientam a educação no país, desde a educação básica até o ensino superior. No que diz respeito à educação integral, a LDB fornece o suporte legal necessário para a implementação desse modelo de ensino.

O artigo 4º da LDB, no inciso V, estabelece a responsabilidade do Estado em garantir a educação em todos os níveis, com ênfase na universalização do ensino médio. Essa disposição está alinhada com a proposta de educação integral, que busca expandir o tempo de permanência dos estudantes na escola, especialmente durante o ensino médio, uma fase crítica para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Além disso, o artigo 23 da LDB permite uma maior flexibilidade na organização dos currículos e nas estruturas escolares, abrindo espaço para a implementação de modelos de educação integral. Essa flexibilidade é essencial para a oferta de atividades extracurriculares, como esportes, artes e programas culturais, que são fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Outro ponto relevante é o artigo 34, que prevê a ampliação progressiva da jornada escolar no ensino fundamental, com o objetivo de garantir que os estudantes permaneçam mais tempo na escola. Essa ampliação da jornada é fundamental para a implementação da educação integral, uma vez que permite a inclusão de atividades complementares que contribuem para o desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser humano.

No artigo 87, § 5º:

A União e os Estados estimularão e apoiarão os municípios para que, progressivamente, ampliem a jornada escolar e a cobertura do ensino fundamental, através da utilização de recursos pedagógicos disponíveis na comunidade, na rede escolar e em convênios com instituições públicas e privadas.

Neste artigo ressalta a importância da colaboração entre diferentes esferas de governo e entidades para a implementação da educação integral. Ele enfatiza o uso de recursos pedagógicos variados e parcerias para ampliar a jornada escolar, o que é essencial para o sucesso da educação integral. O incentivo à utilização de recursos comunitários e a celebração de convênios também apontam para uma educação que se

estende para além dos muros da escola, envolvendo toda a comunidade no processo educativo.

4. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) E METAS RELACIONADAS

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um instrumento de planejamento que orienta as políticas educacionais no Brasil. Ele estabelece diretrizes, metas e estratégias para o desenvolvimento da educação em um período de dez anos, com o objetivo de garantir a melhoria da qualidade educacional e a universalização do acesso à educação. O PNE atual, instituído pela Lei nº 13.005/2014, tem como uma de suas principais metas a ampliação da educação integral em tempo integral.

A Meta 6 do PNE estabelece que, até 2024, pelo menos 50% das escolas públicas devem oferecer educação em tempo integral, atendendo a, no mínimo, 25% dos alunos da educação básica. Essa meta tem como objetivo ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, proporcionando um ambiente educacional mais rico e diversificado, capaz de desenvolver todas as dimensões do ser humano.

A implementação da educação integral em tempo integral visa, entre outros objetivos, reduzir as desigualdades educacionais, promovendo uma formação mais equitativa e oferecendo oportunidades de aprendizado mais abrangentes. No entanto, a concretização dessa meta enfrenta diversos desafios, como a necessidade de investimentos em infraestrutura, formação continuada de professores e financiamento adequado.

A educação integral exige profissionais qualificados para adotar uma abordagem pedagógica interdisciplinar e integrada. No entanto, a formação continuada dos docentes ainda carece de maiores investimentos e políticas mais robustas, especialmente no que se refere ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essenciais para a formação integral dos estudantes.

O financiamento da jornada escolar ampliada e a implementação de atividades complementares demandam consideráveis recursos financeiros. Para garantir a infraestrutura adequada, a contratação de mais profissionais, a oferta de merenda escolar e a formação continuada, é necessário um esforço coordenado entre os governos federal, estaduais e municipais. Sem esse compromisso financeiro e organizacional, a educação integral enfrenta sérios obstáculos para sua expansão e eficácia.

A gestão das escolas em tempo integral também impõe desafios, sobretudo na articulação entre as diferentes esferas governamentais e na otimização dos recursos disponíveis. A coordenação com a comunidade e o alinhamento das atividades pedagógicas às necessidades locais são aspectos fundamentais para o sucesso dessa modalidade educativa.

O cumprimento da Meta 6 até 2025, conforme previsto pelo Plano Nacional de Educação (PNE), exigirá um compromisso contínuo das autoridades públicas e da sociedade. A educação integral em tempo integral tem o potencial de transformar profundamente a educação brasileira, promovendo a formação de cidadãos mais preparados para os desafios do século XXI. Contudo, há questionamentos sobre eventuais modificações dessa meta no próximo PNE.

Aspecto	PNE 2014-2024	Novo PNE (em elaboração)
Meta 6	Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas, atendendo 25% dos alunos da educação básica.	Possíveis revisões para focar mais na qualidade do que na quantidade, com integração de tecnologias digitais e adaptação às realidades regionais.
Infraestrutura	Foco na expansão da infraestrutura para suportar a educação em tempo integral.	Desafios persistentes, mas com maior ênfase na qualidade do uso da infraestrutura existente.
Formação de Professores	Necessidade de formação contínua para uma abordagem interdisciplinar e integrada.	Continuidade na formação, com possível inclusão de competências digitais e inovações pedagógicas.
Financiamento	Desafios significativos na mobilização de recursos necessários para a ampliação.	Busca por um financiamento mais sustentável e eficaz, com melhor uso dos recursos existentes.

Embora o novo PNE ainda esteja em fase de elaboração, as discussões indicam possíveis mudanças na Meta 6. Essas alterações refletem as lições aprendidas com a implementação do PNE 2014-2024 e novas demandas sociais e educacionais, incluindo o uso de tecnologias e a adaptação a diferentes contextos regionais.

5. PROGRAMAS E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL, DESAFIOS E PERSPECTIVAS FUTURAS

As políticas públicas voltadas para a educação integral são iniciativas governamentais que visam oferecer uma educação mais abrangente, para além do ensino tradicional, com o objetivo de promover o desenvolvimento pleno dos (as) estudantes.

Essas políticas buscam uma formação que contemple todas as dimensões do ser humano, tais como a intelectual, emocional, social, cultural e física.

A concepção de educação integral não se restringe ao tempo em que o(a) estudante está na escola, mas abrange experiências educacionais em diferentes espaços e tempos, incluindo atividades culturais, esportivas, artísticas e de cidadania. Um exemplo significativo é o programa *Mais Educação*, que oferecia atividades complementares no contraturno escolar, como esportes, artes, cultura e reforço escolar. Posteriormente, o *Programa Novo Mais Educação* (PNME) deu continuidade a essas iniciativas, com foco na melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico. Na prática, o PNME configurou-se como um complemento ou reforço escolar.

Essas políticas de educação integral buscam integrar a comunidade local ao processo educativo, entendendo que a aprendizagem também ocorre fora do ambiente escolar, em interação com a sociedade. A principal meta dessas políticas é formar cidadãos críticos, autônomos e preparados para a vida em sociedade, além de contribuir para a redução das desigualdades educacionais e sociais. Contudo, sua implementação enfrenta desafios como a necessidade de infraestrutura adequada, formação continuada de docentes e um financiamento sustentável. Além disso, é necessária uma articulação entre diferentes setores do governo e da sociedade para transformar a escola em um espaço que favoreça o desenvolvimento completo do(a) estudante, promovendo inclusão e equidade educacional. Nesse contexto, Gadotti (2009), afirma que:

A escola precisa garantir a valorização dos recursos locais, a autoestima e o protagonismo dos participantes e o incremento de suas capacidades, sejam elas produtivas, sejam elas sociais ou culturais. Não se pode entender a educação integral sem o engajamento coletivo da população envolvida e beneficiada. A mobilização pressupõe a adesão da população. Para isso, ela precisa estar sempre bem-informada. Ninguém participa se não for bem-informado. Para mobilizar é preciso saber escutar, estar plugado, conectado, reconhecer o outro nas suas diferenças e construir pactos e parcerias. Mobilizar é motivar, oferecendo condições concretas de participação. Não basta convidar as pessoas a participar, é preciso que elas sintam prazer em participar. A gente só participa do que faz parte. As pessoas só participam quando se sentem valorizadas e quando sentem que aquilo no qual elas participam lhes pertence. A sensação de pertencimento é o motor da mobilização. (GADOTTI, 2009, p. 101).

Ao analisar o *Mais Educação* e o *Programa Novo Mais Educação*, é possível observar impactos positivos, como a ampliação do tempo escolar. O PNME possibilitou um aumento

do tempo de permanência dos (as) estudantes na escola, oferecendo atividades no contraturno que complementavam a formação tradicional, o que contribuiu para o desenvolvimento integral dos/as estudantes e para a redução da evasão escolar, uma vez que as atividades oferecidas eram vistas como atrativas e relevantes pelos (as) estudantes. Além disso, houve maior integração entre escola e comunidade, com o uso de espaços comunitários e a participação de monitores externos, o que enriqueceu o processo pedagógico.

Por outro lado, desafios como infraestrutura inadequada e recursos insuficientes foram recorrentes, uma vez que muitas escolas não possuíam as condições necessárias para implementar as atividades do programa. A formação insuficiente dos monitores e a falta de professores(as) para algumas atividades também afetaram o processo. A gestão do programa também enfrentou dificuldades, como a falta de continuidade, o que impactou sua sustentabilidade.

As análises dos programas de educação integral indicam que, apesar dos avanços e impactos positivos, sua eficácia é limitada por desafios como a falta de infraestrutura, recursos adequados e formação dos profissionais envolvidos. Ademais, a continuidade e sustentabilidade dessas iniciativas dependem de suporte político e financeiro constante, o que nem sempre é garantido. A integração comunitária e a personalização das atividades são pontos fortes que devem ser mantidos e aprimorados para que a educação integral alcance seus objetivos de maneira mais eficaz e equitativa. As discussões sobre políticas públicas que apoiam a educação integral em tempo integral são amplas e complexas, envolvendo aspectos sociais, econômicos, pedagógicos e políticos. O sucesso dessas políticas depende de um esforço coordenado entre governos, escolas, gestores, comunidades e outros atores sociais.

A implementação da educação integral apresenta diversos desafios e perspectivas futuras, especialmente no contexto educacional atual, onde muitas escolas ainda não possuem infraestrutura adequada para ampliar o tempo de permanência dos(as) estudantes. Contudo, essa modalidade de ensino oferece uma perspectiva promissora para a formação de cidadãos mais críticos, participativos e preparados para enfrentar os desafios do século XXI.

Muitas escolas não foram projetadas para acomodar estudantes em tempo integral, o que implica a falta de salas de aula suficientes, refeitórios, áreas para atividades extracurriculares (como quadras de esportes, salas de artes e laboratórios) e espaços de

convivência adequados para períodos prolongados na escola. A ampliação do tempo de permanência dos(as) estudantes exige uma manutenção mais frequente e rigorosa das instalações, o que nem sempre é viável devido aos recursos financeiros limitados. Além disso, escolas que adotam o regime de tempo integral precisam garantir a segurança dos(as) estudantes e funcionários durante um período mais longo, o que demanda um aumento significativo nos recursos financeiros, abrangendo despesas adicionais como alimentação, transporte, material didático, instrumentos musicais, equipamentos esportivos e materiais de arte, além de demandar docentes e profissionais especializados. Portanto, os desafios de infraestrutura e recursos estão interligados e impactam diretamente a qualidade e viabilidade da educação integral.

A formação da equipe docente também é um aspecto central, demandando um conjunto de competências e conhecimentos específicos para implementar uma abordagem interdisciplinar no processo formativo dos/as estudantes. Essa formação deve contemplar a compreensão dos contextos sociais, culturais e econômicos, capacitando os(as) professores(as) a adaptar suas práticas pedagógicas às realidades vividas pelos(as) estudantes, e ainda, abrangendo temas como desenvolvimento de competências socioemocionais, gestão de conflitos, metodologias ativas e inovadoras, planejamento e avaliação, engajamento comunitário, além da qualidade de vida dos(as) profissionais da educação.

A integração com a comunidade é fundamental para o sucesso da educação integral. Ao promover o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade, valoriza-se a diversidade cultural e melhora-se o clima escolar, criando um ambiente propício para a sustentabilidade da educação integral. Envolver famílias e outros membros da comunidade transforma a escola em um espaço de colaboração, onde o desenvolvimento integral do(a) estudante é promovido de maneira mais conectada à sua realidade. Isso não só melhora os resultados educacionais, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais coesa e solidária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) oferece um suporte legal e estrutural fundamental para a implementação da educação integral no Brasil. Ela reconhece essa modalidade como um caminho essencial para o desenvolvimento pleno

dos estudantes, promovendo uma formação acadêmica alinhada ao desenvolvimento de competências socioemocionais, culturais e físicas. No entanto, a concretização dessa proposta depende de políticas públicas eficazes, financiamento adequado e um compromisso coletivo com a qualidade da educação.

Além disso, é crucial que essas políticas sejam adaptadas às especificidades regionais e locais, assegurando que a educação integral seja implementada de forma contextualizada e eficaz. O Plano Nacional de Educação (PNE) representa uma importante ferramenta de transformação do sistema educacional brasileiro, ao propor uma visão que vai além do ensino tradicional, focando no desenvolvimento integral dos estudantes.

Os desafios são muitos, desde questões estruturais até a formação de professores e o financiamento adequado. Entretanto, as oportunidades para construir uma educação mais equitativa e de qualidade também são enormes. O sucesso da educação integral em tempo integral dependerá da capacidade do Brasil de enfrentar esses desafios e de transformar as metas do PNE em ações concretas e efetivas, garantindo uma educação que realmente prepare os estudantes para os desafios do século XXI.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. Rio de Janeiro: [s.n.], 1932. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf> Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.083%2C%2 Acesso em: 23 set 2024.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/search?SearchableText=PORTARIA%20N%C2%BA%201.144,%20DE%2010%20DE%20OUTUBRO%20DE%202016> Acesso em: 24 set 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação: 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

COELHO, L. M. Plano Nacional de Educação 2014-2024 - meta 06: estratégias para qual tempo e para qual projeto de sociedade? Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 13, n. 33, p. 101-120, 2016.

GADOTTI, Moacir. Educação Integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GALLO, Silvio et al. Educação Integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Vilela (Org.). Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002. Cap. 1. p. 13-42.

PNE - Meta 6. Disponível: <https://novaescola.org.br/conteudo/3002/pne-meta-6>. Acesso: 13/08/2024.

PNE em Movimento. Disponível: <https://pne.mec.gov.br/21-programas-e-metas/549-meta-6-educacao-integral> Acesso: 13/08/2024.



CAPÍTULO 7

ACESSIBILIDADE TECNOLÓGICA E INCLUSÃO SOCIAL: DESAFIOS NA DIVERSIDADE DA EDUCAÇÃO DA BAHIA

José Domingos Oliveira¹⁶

j.domingosoliv70@gmail.com

Jecilene Barreto Coutinho Muniz¹⁷

jecymuniz@gmail.com

Kelly Chrystine Guedes Levy¹⁸

kellycgl63@gmail.com

Osvaldineide Pereira de Oliveira Reis¹⁹

nreis23@gmail.com

INTRODUÇÃO

A acessibilidade à tecnologia é uma questão central na sociedade contemporânea, pois revela o nível de inclusão e desenvolvimento das diferentes populações num mundo

¹⁶ Mestrando - UNIVERSIDAD DE LA INTEGRACIÓN DE LAS AMÉRICAS – UNIDA-PY.

¹⁷ Doutoranda - UNIVERSIDAD DE LA INTEGRACIÓN DE LAS AMÉRICAS – UNIDA – PY.

¹⁸ Mestranda- UNIVERSIDAD DE LA INTEGRACIÓN DE LAS AMÉRICAS – UNIDA- PY.

¹⁹ Doutoranda - UNIVERSIDAD DE LA INTEGRACIÓN DE LAS AMÉRICAS – UNIDA- PY.

cada vez mais digital. A tecnologia tornou-se uma necessidade, presente em todas as dimensões da vida, desde a educação até o mercado de trabalho. No entanto, a acessibilidade tecnológica e a inclusão social ainda representam grandes desafios, sobretudo em sociedades economicamente mais vulneráveis. Na Bahia, essa realidade torna-se ainda mais evidente, reforçando a importância de assegurar que todos os cidadãos tenham acesso às tecnologias e às oportunidades que elas oferecem — especialmente no campo da educação.

A acessibilidade à tecnologia é um tema crucial na sociedade contemporânea, pois reflete o grau de inclusão e desenvolvimento de diferentes populações em um mundo cada vez mais digitalizado. A tecnologia tornou-se uma necessidade, permeando todas as dimensões da vida, desde a educação até o mercado de trabalho. A acessibilidade tecnológica e a inclusão social representam desafios principalmente para as sociedades economicamente mais vulneráveis. Na Bahia, esses aspectos ganham ainda mais relevância, pois refletem a necessidade de garantir que todos os cidadãos tenham acesso às tecnologias e oportunidades que elas proporcionam, especialmente na seara da educação.

Na educação, a tecnologia desempenha um papel transformador, mas as desigualdades no acesso dificultam sua plena utilização. Freire (1996) afirma que a educação deve ser libertadora, permitindo que os indivíduos transformem sua realidade. Contudo, sem acesso a ferramentas digitais, os estudantes mais pobres enfrentam barreiras adicionais, notadamente em momentos de crises, como a pandemia de COVID-19. Durante esse período, milhões de crianças e jovens ficaram sem acesso à educação devido à falta de dispositivos e conectividade, o que escancarou a necessidade de políticas públicas voltadas para a inclusão digital.

Além de seu impacto educacional, a acessibilidade à tecnologia está intimamente ligada à inclusão econômica. Rifkin (1995) observa que a transformação do mercado de trabalho, impulsionada pela revolução tecnológica, criou novas demandas por habilidades específicas. Indivíduos sem acesso à tecnologia encontram-se em desvantagem, não apenas para se qualificar, mas também para competir em um mercado altamente dinâmico. Essa realidade aprofunda as desigualdades econômicas, perpetuando ciclos de pobreza e exclusão.

Contudo, ainda persiste a chamada "divisão digital", termo amplamente discutido por Castells (2010), que descreve as disparidades no acesso a dispositivos, redes de

internet e conhecimentos tecnológicos. Essa exclusão não é apenas uma questão técnica, mas também social, pois reforça as desigualdades existentes e limita o potencial de milhões de pessoas ao redor do mundo.

A exclusão digital afeta prioritariamente as populações economicamente vulneráveis, que não possuem recursos para adquirir dispositivos tecnológicos ou arcar com os custos de uma conexão de qualidade. De acordo com Amartya Sen (2000), o acesso a oportunidades é fundamental para o exercício das liberdades humanas, sendo a tecnologia um elemento central nesse processo. Para indivíduos que vivem em condições de pobreza, a ausência de acesso à tecnologia restringe sua capacidade de participar ativamente da sociedade, seja no campo educacional, profissional ou até mesmo no acesso a serviços básicos, como saúde e assistência social.

Portanto, a democratização da tecnologia não é apenas uma questão de conectividade, mas de justiça social. Superar a exclusão digital requer esforços coordenados de governos, empresas e sociedade civil para criar políticas públicas e programas que promovam o acesso universal. Apenas assim será possível transformar a tecnologia de um privilégio restrito a poucos em um direito acessível a todos, cumprindo seu papel como ferramenta de inclusão e transformação social.

Assim, este artigo busca explorar os principais obstáculos enfrentados na promoção da acessibilidade tecnológica na região, bem como as iniciativas e possibilidades que podem contribuir para uma inclusão social mais efetiva. Afinal, a tecnologia deve ser uma ponte que conecta, e não uma barreira que divide.

1. INCLUSÃO DIGITAL ↔ INCLUSÃO SOCIAL

A inclusão digital é uma forma de democratizar a tecnologia e assim, deixá-la acessível ao maior número de pessoas. Cada dia mais soluções tecnológicas e digitais surgem para resolver problemas que a população muitas vezes sequer sabe que tem. Entretanto, nem sempre todos os grupos sociais são contemplados por essas soluções, tornando as barreiras já existentes ainda maiores, pela falta de acesso de qualidade às novas tecnologias.

As vantagens de estar conectado a uma rede crescem de forma significativa e isso se deve ao fato de existir um grande número de conexões. De acordo com Castells 1999, a

penalidade de estar fora da rede aumenta com o crescimento da mesma, devido à diminuição das oportunidades de alcançar outros elementos fora dela.

Tal como acontece em muitos outros domínios sociais, a digitalização não ocorre de forma homogênea entre a população. Atualmente, a tecnologia está presente no quotidiano da maioria das pessoas. O acesso à internet no Brasil tem vindo a crescer: em 2023, 84% da população com 10 anos ou mais utilizava a internet, o que corresponde a cerca de 156 milhões de pessoas. Em comparação, esse número era de 74% em 2019, manteve-se em 81% entre 2020 e 2022, subiu para 84% em 2023 e alcançou os 85% em 2024, segundo dados da pesquisa TIC 2024.

Apesar do crescimento do acesso à internet nos últimos 20 anos, a pesquisa destaca a desigualdade presente no país. Segundo a TIC Domicílios 2024, a conexão está disponível em 100% dos lares da classe A, mas apenas em 68% das residências das classes D e E. O levantamento revela que 159 milhões de pessoas acessaram internet no Brasil em 2024.

O intuito da pesquisa da TIC Domicílios é apontar as diferenças na qualidade da internet entre as classes sociais, ou seja: mesmo entre os conectados, há diferenças nas condições de acesso. A tecnologia pode gerar desigualdade social quando o acesso é restrito a poucos ou inacessível.

A inclusão digital tem relevância porque visa objetivos, como buscar conhecimento, entrar no mercado de trabalho ou potencializar o desenvolvimento cognitivo. Para que a inclusão digital seja possível, é necessário ter acesso a serviços de internet de qualidade e dispositivos para acessar a rede.

Vale destacar que o uso da tecnologia promove a inclusão em diversos aspectos como: o uso de materiais, técnicas e estratégias pedagógicas, ferramentas e apps para facilitar o acesso a diferentes conteúdos, criação de objetos digitais de aprendizagem bem como a tecnologia assistiva, que permite que as pessoas com deficiência desenvolvam suas potencialidades.

Diversos grupos enfrentam desafios significativos, como as comunidades vulneráveis e marginalizadas, as pessoas com deficiência, a população negra, entre outros. A tecnologia e a acessibilidade constituem pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Na educação, um dado em destaque é que 94% das instituições de Ensino Fundamental e Médio já estão conectadas à rede de internet e o aumento dessa

conectividade está relacionado a pandemia. Mesmo assim, a pesquisa TIC apontou a falta de computadores (notebook, desktop e tablet) e conectividade à rede para uso dos alunos. Esses dados demonstram o quanto é necessário avançar e garantir de forma efetiva a democratização do acesso de qualidade à tecnologia.

A Base Nacional Comum Curricular, prevê que uma das competências gerais da educação básica é que os alunos possam utilizar as tecnologias digitais nas práticas sociais inclusive no âmbito educacional, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética. (MEC, 2018, p. 9).

Dessa forma, em relação às novas tecnologias a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) objetiva preparar os estudantes para utilizar tecnologias digitais de forma crítica, ética, reflexiva e significativa, compreendendo suas implicações sociais, éticas e culturais da tecnologia, para assim, participar de forma consciente e democrática na sociedade por meio das tecnologias digitais, buscando assim construir uma atitude crítica, ética e responsável dentro da sociedade.

Todavia, essa constante ampliação de acesso às TICs também traz preocupações que merecem ser endereçadas pelo poder público com alguma urgência, sendo a inclusão digital da população uma das principais.

Destarte, ao utilizar o termo inclusão digital, faz-se necessário compreender se de fato, incluir digitalmente um indivíduo significa garantir-lhe acesso às TICs ou se, ainda que haja esse acesso, outras medidas também são necessárias, de maneira especial relacionadas à alfabetização e educação digitais.

1.2 A ACESSIBILIDADE A TECNOLOGIA: PRIVILÉGIO DE POUCOS, NECESSIDADE DE MUITOS

A tecnologia desempenha um papel central em quase todos os aspectos da vida cotidiana contemporânea, desde a comunicação até a educação e a saúde. O acesso a essa ferramenta não é apenas uma questão de disponibilidade, mas também de acessibilidade, que deve considerar a diversidade de usuários e suas necessidades específicas. A evolução dos equipamentos digitais de informação e comunicação tem se manifestado de forma intensa e veloz, transformando a maneira como interagimos com o mundo ao nosso redor. No entanto, enquanto a tecnologia avança a passos largos, a sua disponibilidade permanece um desafio significativo. O que deveria ser uma ponte para a inclusão e a

democratização do conhecimento, ainda enfrenta barreiras significativas que perpetuam desigualdades sociais. Para muitos, o acesso a dispositivos tecnológicos e à internet é uma necessidade básica, enquanto para poucos é um privilégio.

A acessibilidade à tecnologia é, de fato, um tema crucial e que merece atenção. Embora tenha o potencial de democratizar informações e serviços, a realidade é que muitos ainda encontram entraves para o seu uso, haja vista que, há casos, em que o acesso a ferramentas digitais e à internet de qualidade se torna um privilégio restrito a uma parcela da população, enquanto uma parte considerável, composta por indivíduos com deficiências, pessoas de baixa renda e comunidades marginalizadas, enfrenta dificuldades que comprometem sua participação plena na sociedade atual.

Nessa perspectiva, a alcançabilidade a esse mundo contemporâneo da informatização digital é uma questão que vai além da simples disponibilidade de dispositivos; trata-se de garantir que todos os indivíduos, independentemente de suas condições físicas, econômicas ou sociais, possam usufruir dos benefícios que as inovações tecnológicas oferecem. A falta de acesso a esses recursos não apenas limita oportunidades de aprendizado e desenvolvimento, mas também afeta a inclusão social, a empregabilidade e a qualidade de vida de milhões de pessoas.

Neste contexto, é essencial refletir sobre as barreiras existentes e os passos que podem ser dados para garantir que a tecnologia, longe de ser um privilégio, seja tratada como uma necessidade fundamental para todos. A acessibilidade a esta é fundamental para a inclusão social, uma vez que a mesma proporciona oportunidades de trabalho, educação e participação cidadã. Quando grupos marginalizados não têm acesso a essas ferramentas, suas vozes ficam silenciadas e suas necessidades ignoradas. A promoção da acessibilidade deve, portanto, ser vista como uma questão de justiça social, onde as políticas públicas desempenham um papel fundamental na eliminação das barreiras existentes.

Com base nesse pressuposto, e diante da inovação tecnológica, é imprescindível assegurar que todos os cidadãos, independentemente de suas habilidades ou limitações físicas, sociais ou econômicas, tenham acesso igualitário às ferramentas e serviços oferecidos pelo mundo digital. Nesse contexto, as políticas públicas e a legislação devem ser efetivadas nos diversos espaços para promover a inclusão e a equidade no ambiente tecnológico. Em convergência com essas ideias, diversos países têm adotado legislações e políticas específicas para tal promoção, a exemplos da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº

13.146/2015), que não apenas reforça a importância da transversalidade, mas também estabelece diretrizes quanto à acessibilidade digital como um direito fundamental da pessoa com deficiência e estabelece que:

- Websites e aplicativos de órgãos públicos e empresas privadas devem ser acessíveis.
- Os websites e aplicativos devem seguir as diretrizes de acessibilidade internacionalmente reconhecidas.
- As empresas devem oferecer treinamento sobre acessibilidade para seus funcionários.

Conforme Magrani (2014, p. 110), a inclusão digital compreende dois estágios fundamentais. O primeiro refere-se à garantia do acesso universal à internet. No entanto, para além do acesso, é indispensável a alfabetização digital, isto é, a capacidade de os indivíduos interagirem de forma eficaz no ambiente on-line, utilizando a internet de maneira significativa, seja para fins educacionais ou para o desempenho de atividades laborais à distância. No contexto brasileiro, ambos os estágios ainda se configuram como desafios persistentes.

Considerando o sentido do primeiro estágio defendido por Magrani (2014), o custo de dispositivos, serviços de internet de alta qualidade e pacotes de software pode ser proibitivo para muitas pessoas. Isso cria um hiato entre aqueles que podem arcar com esses custos e aqueles que não podem, limitando o acesso a oportunidades importantes, como educação e emprego. Em várias regiões, especialmente em países em desenvolvimento, a infraestrutura de internet ainda é precária, dificultando a utilização das ferramentas e informações online. A desigualdade na infraestrutura de internet é um dos principais obstáculos à inclusão digital. Regiões rurais e áreas de comunidades em vulnerabilidade sócio econômicas não têm acesso a uma conexão de qualidade, limitando as oportunidades de aprendizado, trabalho e comunicação.

Ademais, a falta de habilidades e conhecimentos para utilizar os equipamentos e serviços também é um fator limitante. Muitas pessoas, especialmente em comunidades marginalizadas, não têm acesso a cursos ou recursos que poderiam ajudá-las a se familiarizar com as novas tecnologias. A carência de formação e alfabetização digital impede que muitos utilizem essa ferramenta de maneira eficaz. Além do que, a habilidade de usar tecnologia pode variar amplamente entre diferentes grupos etários e

socioeconômicos. A escassez de formação pode excluir muitos indivíduos das vantagens oferecidas pelo mundo digital.

A tecnologia poderia facilitar a inclusão social, mas, na prática, em muitos casos, ela acaba exacerbando a exclusão. Todavia, a sua acessibilidade é uma questão de justiça social e igualdade de oportunidades. Ao reconhecer a diversidade no acesso e trabalhar para criar um ambiente digital inclusivo, podemos promover uma sociedade mais equitativa. O compromisso com a inclusão digital deve ser uma prioridade para desenvolvedores, empresas, governos e sistemas de ensino, pois a tecnologia tem o potencial de empoderar e transformar vidas. Devemos, portanto, lutar para que todos tenham a chance de participar dessa transformação.

Bancos, grandes empresas e instituições disponibilizam acesso e serviços digitais os quais facilitam a vida da população. Mesmo assim, de forma conservadora, as instituições educacionais vivem uma dupla realidade, na qual a grande maioria dos estudantes em escolas públicas é excluída dos recursos tecnológicos devido às políticas públicas insuficientes e à realidade precária de infraestrutura física das escolas públicas estaduais e municipais. Por outro lado, os centros e institutos federais, por motivos diversos, apresentam maior emancipação tecnológica e administrativa, as quais proporcionaram a essas instituições, geralmente, melhores condições (Silveira; Vieira Junior, 2019, p. 207).

Apesar de existirem leis que defendem direitos de inclusão, muitas vezes sua implementação é falha, as lacunas na legislação e nas políticas públicas podem ser uma barreira à acessibilidade, uma vez que este é um tema que requer uma abordagem multidisciplinar, envolvendo profissionais de diversas áreas, desde desenvolvedores até formuladores e executores de políticas públicas. Dessa forma é imprescindível que governos e instituições promovam políticas efetivas que garantam a acessibilidade tecnológica, visto que, essa luta não é apenas uma questão técnica, mas sim uma questão de direitos humanos. Ao garantir a abrangência digital, estamos potencializando o desenvolvimento social e econômico, promovendo uma sociedade mais equitativa e inclusiva. É indispensável que continuemos a discutir e atuar neste campo, porque a tecnologia deve ser um recurso disponível para todos, não um privilégio de poucos.

Para enfrentar os desafios da acessibilidade à tecnologia, é imperativo implementar soluções que promovam a inclusão digital, especificamente através de:

- Programas de formação que ensine habilidades digitais a diferentes grupos, especialmente a pessoas com deficiências, idosos e comunidades marginalizadas, podem reduzir a lacuna digital;

- Investimentos em tecnologias que auxiliem pessoas com deficiência a usar dispositivos tecnológicos são fundamentais para promover a inclusão. Isso inclui softwares de leitura de tela, legendas automáticas e interfaces adaptáveis;
- Engajamento da comunidade com a inclusão de “vozes” diversas no processo de design e implementação de tecnologias pode levar a soluções mais eficazes e inclusivas. As comunidades devem ser consultadas para entender suas necessidades específicas;
- Fiscalização ao cumprimento das leis que assegurem a acessibilidade em produtos e serviços tecnológicos é crucial para garantir que não haja barreiras de acesso.

Em síntese, a tecnologia deve ser uma ferramenta de empoderamento e não um privilégio restrito a poucos e sua alcançabilidade é um desafio complexo que requer a colaboração de diversos setores da sociedade. Assim, para mudar o cenário da desigualdade e da exclusão tecnológica, é necessário que haja um esforço conjunto de governos, empresas e sociedade civil para promover a inclusão digital. Isso pode incluir políticas públicas que garantam a acessibilidade à tecnologia, iniciativas para melhorar a alfabetização digital e o investimento em infraestrutura, especialmente em áreas carentes.

Ao reconhecer que a tecnologia é uma necessidade para muitos, e não um privilégio, podemos trabalhar juntos para superar as barreiras que limitam o acesso, a partir de investimentos em educação, políticas públicas, inovações inclusivas e conscientização, é possível transformar essa inovação científica em um recurso verdadeiramente acessível a todos, promovendo inclusão e equidade em nossa sociedade, vislumbrando a justiça social.

2. EDUCAÇÃO NA DIVERSIDADE DA BAHIA: NOVAS METODOLOGIAS DE ENSINO E ACESSO ÀS NOVAS TECNOLOGIAS

A Bahia, estado brasileiro conhecido por sua rica diversidade cultural, é um microcosmo da pluralidade que caracteriza o país. Com uma população que abriga uma mistura de etnias, religiões, costumes e tradições, essa unidade federativa apresenta desafios e oportunidades únicos no campo da educação. A educação, enquanto

instrumento primordial para a formação de cidadãos críticos e conscientes, deve ser capaz de refletir e valorizar essa diversidade, promovendo uma aprendizagem que respeite e integre as diferentes identidades presentes na sociedade.

Nessa conjuntura, é indubitável que a abordagem educacional deve ir além do simples repasse de conteúdos, engajando-se na construção de um ambiente inclusivo onde todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas. A valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas, é essencial para a formação de uma consciência coletiva que reconheça a importância de cada grupo na construção da identidade baiana. Além disso, a inclusão de práticas pedagógicas inovadoras que levem em consideração as especificidades de cada estudante, seja em relação a suas origens étnicas, socioeconômicas ou individuais, é crucial para garantir um ensino equitativo.

Partindo desse pressuposto, o modelo de aula invertida, também conhecido como flipped classroom, tem se consolidado como uma abordagem inovadora no ensino, promovendo uma mudança significativa nas práticas pedagógicas tradicionais. Este modelo inverte a lógica de ensino tradicional, transferindo o conteúdo expositivo para fora da sala de aula e utilizando o tempo presencial para atividades colaborativas e aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Essa metodologia tem sido cada vez mais adotada em várias regiões do Brasil, incluindo a Bahia, onde as instituições educacionais têm buscado soluções inovadoras para enfrentar os desafios de uma educação cada vez mais inclusiva e adaptada à diversidade de alunos.

A diversidade encontrada na unidade federativa em questão, apresenta desafios específicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam a todos os estudantes de maneira equitativa. Muitas escolas públicas enfrentam dificuldades no acesso à tecnologia, um fator crucial para a implementação efetiva das aulas invertidas. No entanto, algumas instituições têm se empenhado em superar essas barreiras, utilizando recursos disponíveis, como celulares e plataformas de fácil uso, para garantir que todos os educandos possam participar do processo de aprendizagem de maneira mais personalizada e independente, conforme proposto pelo modelo de aula invertida.

Conforme a concepção da metodologia ativa, a implementação das aulas invertidas em algumas escolas públicas da Bahia, especialmente em regiões do interior e em comunidades mais carentes, acontece de maneira gradual. A Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) incentiva a integração de tecnologias no ensino, a partir da oferta de cursos de formação continuada para os professores e da disponibilização de

plataformas digitais para estudantes de ensino médio e universitários. O uso dessas plataformas permite que os cursistas assistam a vídeos e leiam materiais previamente, deixando o tempo em sala de aula para discussões, resolução de problemas e atividades em grupo. Isso tem permitido que estudantes com diferentes ritmos e/ou dificuldades de aprendizagem possam estudar com mais flexibilidade e personalizar seu processo de construção do conhecimento. Para Bergmann e Sams (2018, p. 6) “a inversão da sala de aula estabelece um referencial que oferece aos estudantes uma educação personalizada, ajustada sob medida às suas necessidades individuais”.

O modelo de aula invertida, ao priorizar a interação social em sala de aula, apresenta grande potencial para promover a inclusão de estudantes com diferentes necessidades educacionais. Algumas escolas baianas têm adotado recursos como vídeos legendados e audiodescrições, garantindo maior acessibilidade para alunos com deficiência auditiva ou visual. Além disso, professores têm incentivado a criação de ambientes de aprendizagem colaborativa, onde os estudantes trocam experiências e se apoiam mutuamente, respeitando as diferentes vivências e perspectivas culturais. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e para a construção de uma comunidade escolar mais unida e empática.

Vale ressaltar que, a adoção do modelo de aula invertida tem proporcionado benefícios significativos no desempenho acadêmico dos discentes em diversas escolas do estado federado. Estudos apontam que, ao permitir que os estudantes explorem os conteúdos em seu próprio ritmo e com mais autonomia, a aprendizagem se torna mais profunda e significativa. Outrossim, a mudança no papel do professor, que deixa de ser o transmissor de conhecimento e passa a atuar como mediador e facilitador do processo, tem contribuído para um ensino mais dinâmico e centrado no educando. Estes se tornam mais motivados e envolvidos nas atividades de sala, principalmente porque elas exigem sua participação ativa e colaborativa.

Embora a implementação da aula invertida tenha mostrado resultados positivos em várias instituições educacionais na Bahia, ainda há desafios a serem enfrentados para a expansão dessa prática. O principal obstáculo continua sendo a desigualdade no acesso à tecnologia e à internet de qualidade, especialmente em áreas rurais e periféricas. Além do que, a resistência à mudança por parte de alguns educadores e gestores escolares é um fator que limita a adoção generalizada do modelo. No entanto, com o apoio de políticas públicas voltadas para a formação contínua de professores e a melhoria da infraestrutura

digital nas escolas, a tendência é que o modelo de aula invertida se consolide como uma ferramenta pedagógica importante para a promoção da equidade na educação no ente federado.

No que concerne a outra metodologia inovadora, o ensino híbrido, que combina práticas presenciais e on-lines, surge como uma alternativa promissora para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos. No entanto, a implementação dessa modalidade nas escolas públicas baianas enfrenta diversas fragilidades que limitam sua adesão e eficácia. Apesar do potencial de transformação que o ensino híbrido oferece, os sistemas educacionais do estado ainda se mostram reticentes diante dessa inovação, com a implementação da modalidade apenas em escolas da rede privada e universidades públicas e privadas.

As universidades têm buscado alternativas que integrem práticas tradicionais e novas abordagens pedagógicas, com o objetivo de promover um ensino mais flexível e acessível. Nessa lógica, o ensino híbrido emerge como uma solução inovadora para atender às necessidades de formação inicial e continuada dos estudantes e professores. As plataformas digitais desempenham um papel crucial nesse processo, oferecendo recursos que facilitam a comunicação, a interação e o compartilhamento de conhecimento. O uso dessas ferramentas não só potencializa o aprendizado colaborativo, mas também permite que professores e educandos se adaptem a diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, promovendo uma educação mais personalizada. Além disso, a formação continuada, fundamental para a atualização e aperfeiçoamento profissional, é favorecida por essas tecnologias, uma vez que possibilitam cursos, workshops e outras atividades formativas de maneira mais ágil e acessível.

Na perspectiva do ensino híbrido, o Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE-BA) publicou normas do Regime Especial de Atividades Curriculares para as instituições integrantes do sistema estadual de ensino referentes ao ano de 2021, diante das peculiaridades de emergência em saúde pública causadas pelo Coronavírus (COVID-19), no entanto, tais normatizações restringem-se o período emergencial da pandemia entre os anos de 2020 e 2021, conforme afirma o presidente Paulo Gabriel Nacif do CEE-BA:

a inclusão do ensino híbrido no contexto da integralização curricular representa uma estratégia organizadora de ações para as secretarias, conselhos e instituições, atenuando impactos nos objetivos de aprendizagem, na proteção do vínculo entre estudante e instituição educativa, bem como na defesa do reordenamento formal dos ambientes

de aprendizagem, de modo temporário e complementar ao ensino presencial. "Assim, pode-se dizer que o ensino híbrido é um programa educacional, formal, que se incorpora ao ensino presencial, de modo complementar à realização de atividades remotas à escola".

A resistência à adoção ao ensino híbrido na rede pública é atribuída a uma série de fatores, que vão desde a infraestrutura inadequada até a falta de formação dos docentes. Além disso, a disparidade no acesso à tecnologia entre as diferentes regiões baianas, especialmente nas áreas rurais e comunidades marginalizadas, agrava a situação, resultando em um cenário desigual que prejudica a equidade educacional. Essa realidade levanta questões fundamentais sobre as políticas públicas e a necessidade de uma abordagem mais integrada e inclusiva no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com o Censo 2022 divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Bahia é o estado com maior população rural do país, com cerca de 3,3 milhões de pessoas ou 23,3% dos moradores. Sendo que dos 417 municípios apenas 3 não possuem área rural e somente 250 distritos das 414 cidades do estado recebem sinal de internet.

Nesse contexto, para muitos estudantes das escolas públicas baianas a tecnologia digital representa um desafio. Em escolas de áreas rurais ou em comunidades com menos recursos, a realidade é ainda mais desafiadora, em termos de infraestrutura, recursos e formação de professores, o que pode limitar a implementação efetiva de ferramentas digitais. Muitas instituições escolares enfrentam dificuldades financeiras que tornam impossível a aquisição e a manutenção de computadores, tablets ou mesmo a implementação de laboratórios de informática. A falta de infraestrutura adequada, como internet de qualidade e equipamentos, limita o uso de equipamentos tecnológicos em salas de aula. O Portal Brasil 61 (2024) enfatiza os entraves para o acesso às tecnologias digitais na educação baiana:

A falta das condições ideais para uso de tecnologia no ensino educacional isola ainda mais estudantes e professores. Segundo levantamento do Ministério da Educação, na Bahia, por exemplo, 96,7% das escolas possuem conexão à internet, no entanto 25,9% têm velocidade abaixo do ideal para alunos e professores usarem em sala de aula. Além disso, 60% das escolas do estado não possuem rede Wi-Fi instalada, e 440 escolas estão totalmente desconectadas.

Ademais, a formação de professores para a utilização de tecnologias educacionais ainda é insuficiente. Sem a capacitação adequada, até mesmo as escolas que possuem

acesso à tecnologia não conseguem aproveitá-la de forma eficaz no processo de ensino e aprendizagem.

Em contraponto, o ingresso ao mundo informatizado digital é uma necessidade crescente para a formação dos estudantes das redes públicas de ensino, especialmente para os oriundos das classes economicamente desfavorecidas. As habilidades digitais são cada vez mais exigidas no mercado de trabalho, e a educação precisa acompanhar essa demanda, uma vez que, o contexto das escolas do nordeste baiano apresenta um cenário em que a inclusão digital se torna um fator essencial para promover igualdade de oportunidades para os estudantes.

Com o intuito de universalizar a conectividade nas 13.339 instituições de educação municipais, estaduais e federais do estado até 2026, o governo federal anunciou uma Estratégia Nacional de Escolas Conectadas, coordenada pelos Ministérios da Educação (MEC) e das Comunicações (MCom). Segundo o Ministério da Educação, ao todo serão investidos R\$8,8 bilhões para as ações. “Desse total, R\$6,5 bilhões serão destinados à implantação de conexão à internet e rede interna nas escolas”. De acordo com a pasta, a medida deve beneficiar mais de 2,8 milhões de crianças e adolescentes, na Bahia.

Por fim, é fato que o acesso tecnológico e a inclusão digital têm um impacto significativo no desenvolvimento socioeconômico. A habilidade no uso das novas tecnologias abre portas para oportunidades de educação, emprego e empreendedorismo. Comunidades que promovem acesso às ferramentas digitais podem oportunizar melhorias na área da educação, uma vez que as TICs podem viabilizar serviços mais eficientes e inclusivos. Outrossim, a incorporação de recursos e serviços tecnológicos na educação pode contribuir para nivelar o estreitamento entre diferentes grupos socioeconômicos, oferecendo ferramentas para a redução das desigualdades sociais e consequentemente, a educação pode ser um vetor de transformação social, promovendo não apenas a inclusão, mas também o empoderamento das diversas vozes que compõem o tecido social baiano.

CONSIDERAÇÕES

A acessibilidade à tecnologia é uma questão que transcende o âmbito técnico e se insere como um desafio ético e social em um mundo cada vez mais dependente das inovações digitais. Como destaca Castells (2010), a "sociedade em rede" é estruturada

com base em fluxos de informação e conhecimento, criando um abismo entre aqueles que têm acesso às tecnologias e os que são excluídos dessa dinâmica. Essa "divisão digital" não é apenas uma lacuna de acesso, mas uma barreira que impede o pleno exercício da cidadania em uma sociedade globalizada e interconectada. Assim, superar as desigualdades tecnológicas é crucial para garantir direitos fundamentais e a equidade no acesso às oportunidades.

A democratização da tecnologia passa pelo reconhecimento de que ela não é um luxo, mas uma necessidade. Moran (2015) argumenta que a educação e a tecnologia devem ser aliadas estratégicas no enfrentamento das desigualdades, possibilitando que pessoas de diferentes contextos culturais, sociais e econômicos tenham acesso a ferramentas que ampliem suas capacidades. A inclusão digital, nesse sentido, vai além da entrega de dispositivos e infraestrutura; envolve também a capacitação técnica e pedagógica para que indivíduos possam utilizar essas ferramentas de maneira significativa. Sem essa formação, a tecnologia corre o risco de reforçar desigualdades em vez de mitigá-las.

Outro aspecto fundamental é a acessibilidade universal. Como aponta Sasaki (2006), é necessário adaptar tecnologias para atender às diferentes necessidades da população, incluindo pessoas com deficiência. A implementação de recursos multimodais, como softwares com áudio-descrição e legendas, bem como interfaces intuitivas, são passos fundamentais para garantir que a tecnologia seja um instrumento de inclusão. Essas adaptações não apenas eliminam barreiras, mas também representam um avanço na construção de uma sociedade mais equitativa, que valoriza e respeita a diversidade humana.

O papel do Estado na promoção da acessibilidade à tecnologia também é central. Políticas públicas que garantam infraestrutura tecnológica e conexão à internet em áreas vulneráveis são essenciais para a inclusão digital. Segundo Freire (1996), a educação deve ser um ato libertador e transformador, capaz de promover a emancipação social. Para isso, é imperativo que governos invistam em programas que não só forneçam tecnologia, mas que também estimulem a formação cidadã e a capacidade crítica dos usuários dessas ferramentas. A democratização tecnológica, portanto, deve ser vista como um direito, e não como uma concessão.

Por fim, o desafio da acessibilidade à tecnologia requer esforços conjuntos de governos, iniciativa privada, sociedade civil e instituições educacionais. A superação da

exclusão digital é uma meta que só será alcançada por meio de uma abordagem intersetorial, que considere as especificidades de cada grupo social. Como reforça Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano é mediado por ferramentas culturais, e a tecnologia, como principal mediadora do nosso tempo, deve estar ao alcance de todos. Um futuro inclusivo e sustentável depende de nossa capacidade coletiva de transformar a tecnologia em um direito universal, e não em um privilégio de poucos.

A tecnologia tem tornado a sociedade cada vez mais desigual. Isso tem ocorrido não por causa das suas ferramentas e recursos, mas sim pela falta de democratização tecnológica. Dessa forma, reforça-se que a superação desses desafios é fundamental para construir uma sociedade mais justa e inclusiva, onde a tecnologia seja uma aliada na promoção da diversidade e do direito à educação de qualidade para todos.

Garantir o acesso equitativo às tecnologias digitais é, portanto, um passo fundamental para promover o desenvolvimento social, económico e educacional. A inclusão digital deve ser entendida não apenas como a disponibilização de equipamentos ou de conexão à internet, mas como a criação de condições reais de uso, com formação adequada, acessibilidade e políticas públicas eficazes. Na medida em que se ampliam os investimentos em inclusão tecnológica, especialmente em regiões como a Bahia, avança-se também na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e preparada para os desafios do século XXI. É fundamental que iniciativas públicas e privadas caminhem juntas para que a tecnologia, em vez de aprofundar desigualdades, possa ser uma ponte para superá-las.

REFERÊNCIAS

- BAHIA. Conselho Estadual de Educação. Conselho Estadual de Educação estabelece normas para o Regime Especial de Atividades Curriculares de 2021. CEE/BA. Salvador, BA, 2021. Disponível em <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/2021/07/680/Conselho-Estadual-de-Educacao-estabelece-normas-para-o-Regime-Especial-de-Atividades-Curriculares-de-2021.html>. Acesso em 25 novembro 2024.
- BERGMANN, J. e SAMS, A. Sala de aula invertida: Uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC. 2018.
- BRASIL. Lei nº 13.146/2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: Acesso em: 16 nov. 2024.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 23 nov. 2024.

LIMA, Leandra. BA: mais de 25% das escolas públicas têm velocidade da internet abaixo do ideal. Portal Brasil 61. Brasília, DF, 2024. Disponível em <https://brasil61.com/n/ba-mais-de-25-das-escolas-publicas-tem-velocidade-da-internetabaixo-do-ideal-no-estado-bras239883>. Acesso em 24 novembro 2024.

MAGRANI, Eduardo. Democracia conectada: a internet como ferramenta de engajamento políticodemocrático. Curitiba: Juruá, 2014.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma educação inovadora: aprendizagem baseada em projetos e tecnologias. Curitiba: InterSaberes, 2015.

RIFKIN, J. O fim dos empregos: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho. SP: Makron books, 1995.

SASSAKI, R. K. Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos. Rio de Janeiro: WVA Editora, 2006.

SEN, Amartya. Desenvolvimento como liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2000

SILVEIRA, A. C. J.; VIEIRA, N. J. A inteligência artificial na educação: utilizações e possibilidades. Revista interterritórios. Universidade Federal de Pernambuco, v. 5, 2019.

Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/article/view/241622>. Acesso em 17 novembro 2024.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ORGANIZADORES

RAFAELLA SALES DA SILVA

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco/UFPE. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco- UFPE/CAA (2017), pós-graduada em Metodologia do Ensino de Língua portuguesa e Literatura, graduada em Pedagogia pela Faculdade Intervale (2022), graduada em Letras- Inglês pela Faculdade de Ciências e Letras de Caruaru (2010). É professora efetiva de língua portuguesa da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Tem experiência na área de Educação, dedicando-se, principalmente, ao estudo de temas relativos ao ensino de língua portuguesa, aos saberes e práticas docentes.

RAQUEL SOUZA RAMOS

Doutora em Administração pelo Programa de Pós Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco. Professora Substituta do Núcleo de Gestão do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (CAA/UFPE). Mestre em Administração pelo Programa de Pós Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco (2014-2016). Graduada em Administração pela Universidade Federal de Pernambuco/ Centro Acadêmico do Agreste. Interesses de Pesquisa: Administração, com ênfase em Administração Financeira, atuando principalmente nos seguintes temas: governança corporativa, estrutura de capital, capital de giro e pequenas empresas.

JADILSON MARINHO DA SILVA

Doutor e mestre em Educação. Possui Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Letras Português/Inglês, além de seis especializações nas áreas de Educação, Linguagem e Tecnologia, com destaque para: Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho (UFPI, 2022); Psicopedagogia Clínica e Institucional (2021); e Língua Brasileira de Sinais (2020).



Editora
REALCONHECER

ISBN 978-658366807-3



9

786583

668073

