INOVAR

DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO

TEORIA, PESQUISA, PRÁTICA

Organizadora: Liliane Pereira de Souza

DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO: TEORIA, PESQUISA, PRÁTICA

Organizadora
Liliane Pereira de Souza

DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO: TEORIA, PESQUISA, PRÁTICA

1.ª edição

MATO GROSSO DO SUL
EDITORA INOVAR
2025

Copyright © dos autores.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons

Editora-chefe: Liliane Pereira de Souza
Diagramação: Editora Inovar
Capa: Juliana Pinheiro de Souza
Revisão de texto: Os autores

Conselho Editorial
Prof. Dr. Alexsande de Oliveira Franco
Profa. Dra. Aldenora Maria Ximenes Rodrigues
Prof. Dr. Arlindo Costa
Profa. Dra. Care Cristiane Hammes
Profa. Dra. Carla Araújo Bastos Teixeira
Prof. Dr. Carlos Eduardo Oliveira Dias
Prof. Dr. Claudio Neves Lopes
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins
Profa. Dra. Débora Luana Ribeiro Pessoa
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa
Prof. Dr. Francisco das Chagas de Loiola Sousa
Prof. Dr. Gabriel Mauriz de Moura Rocha
Profa. Dra. Geyanna Dolores Lopes Nunes
Prof. Dr. Guilherme Antônio Lopes de Oliveira
Profa. Dra. Ivonalda Brito de Almeida Morais
Profa. Dra. Janine Silva Ribeiro Godoy
Prof. Dr. João Vitor Teodoro
Profa. Dra. Juliani Borchardt da Silva
Prof. Dr. Leonardo Jensen Ribeiro
Profa. Dra. Lina Raquel Santos Araujo
Prof. Dr. Márcio Mota Pereira
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos
Prof. Dr. Marcus Vinicius Peralva Santos
Profa. Dra. Nayára Bezerra Carvalho
Profa. Dra. Roberta Oliveira Lima
Profa. Dra. Rúbia Kátia Azevedo Montenegro
Profa. Dra. Susana Copertari
Profa. Dra. Susana Schneid Scherer
Prof. Dr. Sílvio César Lopes da Silva

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas ad hoc.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(BENITEZ Catalogação Ass. Editorial, MS, Brasil)

D537
1.ed. Diálogos sobre educação [livro eletrônico] / teoria, pesquisa, prática / organização Liliane Pereira de Souza. – 1.ed. – Campo Grande, MS: Inovar, 2025. 302p. PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5388-357-4
DOI 10.36926/editorainovar-978-65-5388-357-4

1.Educação. 2. Educação – Pesquisas. 3. Prática educacional.
4. Pesquisa científicas (Educação). I. Souza, Liliane Pereira de.

11-2025/150 CDD 370.1

Índice para catálogo sistemático:
1. Educação: Pesquisa e práticas 370.1
Aline Graziele Benitez – Bibliotecária - CRB-1/3129

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra assumem publicamente a responsabilidade pelo seu conteúdo, garantindo que o mesmo é de autoria própria, original e livre de plágio acadêmico. Os autores declaram, ainda, que o conteúdo não infringe nenhum direito de propriedade intelectual de terceiros e que não há nenhuma irregularidade que comprometa a integridade da obra. Os autores assumem integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão do conteúdo desta obra. Esta declaração tem por objetivo garantir a transparência e a ética na produção e divulgação do livro. Cumpre esclarecer que o conteúdo é de responsabilidade exclusiva dos autores, não refletindo, necessariamente, a opinião da editora, organizadores da obra ou do conselho editorial.

APRESENTAÇÃO

Diálogos sobre Educação: teoria, pesquisa, prática reúne reflexões contemporâneas que evidenciam a pluralidade e a complexidade dos processos educativos no Brasil. A obra articula diferentes perspectivas teóricas e experiências de pesquisa e prática pedagógica, revelando como a educação se constitui em um campo dinâmico, atravessado por múltiplos desafios, avanços e possibilidades.

Os textos que compõem este volume abordam questões essenciais para a compreensão da escola em seus diversos contextos: desde o ensino tecnológico e o uso de metodologias inovadoras até os dilemas da formação docente e o papel de profissionais especializados, como psicopedagogos. Também ganham destaque análises sobre políticas públicas educacionais, práticas de leitura e formação crítica, educação especial e o impacto das tecnologias digitais na aprendizagem, evidenciando a construção de trajetórias formativas mais inclusivas e significativas.

A obra contempla ainda discussões sobre experiências educacionais em realidades específicas, urbanas, ribeirinhas, tecnológicas ou marcadas por vulnerabilidades, ressaltando a importância de olhares situados e sensíveis às particularidades socioculturais dos sujeitos.

Ao trazer pesquisas que dialogam com dados estatísticos, práticas escolares, mediação tecnológica, materiais pedagógicos e estratégias de comunicação e linguagem, o livro consolida uma visão ampla e integrada dos processos educativos. Assim, *Diálogos sobre Educação* é uma contribuição significativa para pesquisadores e profissionais da educação.

Boa leitura!

.

.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 11
A APRENDIZAGEM NO ENSINO TECNÓLOGICO POR DISCENTES: UM ESTUDO DE CASO
Edney Denes dos Santos
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-357-4_001

CAPÍTULO 2 29
A IMPORTÂNCIA DO PDDE COMO UMA POLÍTICA PÚBLICA NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO
Maria Ziane de Araújo Dantas
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-357-4_002

CAPÍTULO 3 45
A INTERAÇÃO DO PROFESSOR COM O PSICOPEDAGOGO
Maria Shirley Santos Carvalho
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-357-4_003

CAPÍTULO 4 62
A PERCEPÇÃO DE INTERAÇÃO COM PROFESSORES NA ÓTICA DE UMA PSICOPEDAGOGOGA
Maria Shirley Santos Carvalho
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-357-4_004

CAPÍTULO 5 79
ANÁLISE ESTATÍSTICA USANDO DADOS DE BOAS PRÁTICAS PARA O ENSINO DE FÍSICA
Maicon Maciel Ferreira de Araújo
Fabrício Moraes de Almeida
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-357-4_005

CAPÍTULO 6 98
BIBLIOTECA ESCOLAR: IMPORTANTE FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DAS ESCOLAS ESTADUAIS NO MUNICÍPIO DE TEFÉ-AMAZONAS BRASIL
Denise Pessoa Batalha Moreira
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-357-4_006

CAPÍTULO 7 116
BRINCANDO COM NEURÔNIOS: PROPOSTA PARA O ENSINO DO SISTEMA NERVOSO NO ENSINO BÁSICO
Marcio da Hora Ferreira Balbino
Bruno Cardoso dos Santos
Letícia da Silva Silva
Mariana do Nascimento Alves
Laís Sousa Costa
Adrean Vieira da Costa
Laís Mendes de Araujo
Deyvid Galvão Zeydan
Jaciana Cavalcante Silva
Geórgia de Souza Tavares
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-357-4_007

CAPÍTULO 8 129
DESAFIOS DA ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM CÂNCER: RELATO DE EXPERIÊNCIA
Gabriela Torres do Nascimento
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-357-4_008

CAPÍTULO 9 139
EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM REDE: REFLEXÕES SOBRE A EAD HOJE
Adriano Rosa da Silva
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-357-4_009

CAPÍTULO 10 159
EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: CONCEITOS, FUNDAMENTOS TEÓRICOS E DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO
Lília Mendes Lobato
Ney Cristina Monteiro de Oliveira
Bruna Danielle Mendes Lobato Melonio
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-357-4_010

CAPÍTULO 11 175
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DILEMAS DA FORMAÇÃO DOCENTE, FORMAÇÃO NA REFLEXÃO
Alexsandro Costa de Sousa
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-357-4_011

CAPÍTULO 12 189
LEITURA E FORMAÇÃO CRÍTICA NO ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA EM FATECS
Venerson Cardoso Capuano Fontellas
Luís Fernando Adorno da Silva
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-357-4_012

CAPÍTULO 13 206
O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE LEITORES A IMPORTÂNCIA DOS LIVROS LITERÁRIOS NAS SÉRIES INICIAIS
Ana Iris Pereira da Conceição
Maria das Graças Simão Dias Leite
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-357-4_013

CAPÍTULO 14 216
O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA ESCOLA NA VISÃO DOS PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL I (ANOS INICIAIS) NA E.M. JOSÉ AUGUSTO ROQUE DA CUNHA NO MUNICÍPIO DE MANAUS/AM NO ANO DE 2025
Maria Shirley Santos Carvalho
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-357-4_014

CAPÍTULO 15 233
OS DESAFIOS DA ESCOLA MUNICIPAL, JOFRE PESSOA DE ALENCAR PARA A INSERÇÃO DO ENSINO MÉDIO MEDIADO POR TECNOLOGIAS: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL
Edney Denes dos Santos
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-357-4_015

CAPÍTULO 16 251
OS DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA EDUCADORES LOCAIS E DISCENTES DO ENSINO MÉDIO TECNOLÓGICO NA COMUNIDADE VILA DO JACARÉ EM MANACAPURU-AM
Edney Denes dos Santos
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-357-4_016

CAPÍTULO 17 269
PESQUISA SISTÊMICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL RECORTE BASEADA NA CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES ESPECIAIS
Márcia da Luz Leal
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-357-4_017

CAPÍTULO 18 281
PODCASTS COMO ESTRATÉGIA PARA A PROMOÇÃO DA LEITURA E ESCRITA: INTERFACES ENTRE TECNOLOGIAS DIGITAIS, MULTIMODALIDADE E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA
Luciani de Sousa Amaral Santos
Guiullianna Carolina Quirino de Lima Drapcynski Bot
Patrícia Lupion Torres
Raquel Pasternak Glitz Kowalski
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-357-4_018

SOBRE A ORGANIZADORA 299
Liliane Pereira de Souza

ÍNDICE REMISSIVO..... 300

CAPÍTULO 1

A APRENDIZAGEM NO ENSINO TECNÓLOGICO POR DISCENTES: UM ESTUDO DE CASO

LEARNING IN TECHNOLOGY EDUCATION BY STUDENTS: A CASE STUDY

Edney Denes dos Santos
edney.dennis@gmail.com

RESUMO

Este artigo refere-se a uma pesquisa de campo envolvendo alunos da Escola Municipal, Jofre Pessoa de Alencar, localizada na cidade de Manacapuru-AM/Brasil, no período de 2024-2025 no que se refere à aprendizagem através da metodologia do emprego do ensino tecnológico e a percepção desses alunos no que se refere ao processo ensino-aprendizagem no ensino médio mediado por tecnologias. Foi aplicado um questionário com o objetivo de verificar se o ensino tecnológico supera o modelo tradicional e se vem de encontro ao que se propõe a Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio visando as competências e habilidades num cenário digital e suas ferramentas para inclusão num mundo permeado por tecnologias de informação.
Palavras-chave: Ensino tecnológico. Tecnologias. Aprendizagem.

ABSTRACT

This article refers to a field research involving students from the Jofre Pessoa de Alencar Municipal School, located in the city of Manacapuru-AM/Brazil, during the period of 2024-2025, regarding learning through the methodology of employing technological education and the perception of these students regarding the teaching-learning process in high school mediated by technologies. A questionnaire was applied with the objective of verifying whether technological education surpasses the traditional model and whether it meets what is proposed by the National Common Curricular Base for high school, aiming at the skills and abilities in a digital scenario and its tools for inclusion in a world permeated

by information technologies.
Keywords: Technological education. Technologies. Learning.

INTRODUÇÃO

O Estado do Amazonas é o maior Estado da federação, com população total de 3.941.613 habitantes distribuídos ao longo dos seus 1.559.255,881 km², o que dá uma densidade demográfica de aproximadamente 2,53 habitantes por quilômetro quadrado, se configurando como sendo a menor densidade demográfica registrada entre os Estados da federação (IBGE, 2022).

Inserido nesse contexto, temos o Ensino Médio por Mediação Tecnológica que é uma realidade no Estado do Amazonas, com enfoque na conclusão da educação básica por parte dos educandos nas áreas rurais no qual residem, aliado ao uso de novas ferramentas que possibilitam novas frentes de trabalho dentro do âmbito educacional. Entretanto, dada a vastidão da região amazônica, entrecortada por seus vários rios e paranás, aliado ao isolamento da região e a presença da majestosa floresta, impõem condições únicas e diferenciadas no desenvolvimento desta modalidade de ensino que afetam tanto educadores locais, quanto educandos, tornando pertinente um estudo aprofundado sobre as reais condições vivenciadas nessa modalidade ensino.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram elaboradas duas perguntas pontuais sobre o tema, que assim descritas:

Quais as principais dificuldades que os alunos enfrentam nesta modalidade de ensino? Os estudantes sentem-se motivados a continuar seus estudos e concluir o Ensino Médio através do ensino mediado?

Dando ênfase às perguntas acima, foram elencados dois objetivos: - Identificar quais as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes dentro desta modalidade de ensino e como isso afeta o desempenho em sala de aula. - Avaliar se os estudantes do Ensino Mediado estão motivados a continuar seus estudos e se possuem a

intenção de ingressar em algum curso técnico profissionalizante ou na educação superior.

Levando-se em consideração as distintas realidades vivenciadas por educadores locais e discentes nesta modalidade, constata-se que os discentes ingressantes no Ensino Médio Tecnológico, estão inseridos em um contexto local afastado dos centros urbanos, com infraestrutura limitada e marcado pela vulnerabilidade social, enfrentando inúmeros desafios. - Neste cenário caótico, a educação por mediação tecnológica torna-se repleta de empecilhos que podem comprometem o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Como consequência, os estudantes acabam sendo duramente penalizados em sua jornada diária em busca do conhecimento, e diante dessas limitações, presume-se que tais obstáculos possam contribuir de alguma forma para o aumento da evasão escolar, gerando desinteresse por parte dos discentes em dar continuidade aos estudos.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 IMPORTÂNCIA DA CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES

De acordo com Feldkercher e Manara (2012, p.11), a capacitação dos educadores para a utilização das novas tecnologias, especialmente na educação à distância, é uma importante ferramenta levando-se em consideração que, na grande maioria das vezes, os docentes recém formados saem das universidades sem sequer ter um contato direto com essas tecnologias e, quando começam a lecionar nas escolas, se deparam com a realidade de alunos imersos em várias tecnologias.

> As mudanças ocorridas na sociedade nos últimos anos têm gerado grandes desafios para o campo educacional. A inserção do computador e da internet no contexto escolar trouxe uma quantidade significativa de informações que nem sempre escolas e professores estavam preparados para assimilar. A carência de domínio no uso das ferramentas tecnológicas ainda representa um obstáculo, tornando a adaptação às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) um processo complexo tanto para as instituições

> quanto para os docentes (NASCIMENTO; SILVA, N., 2017, p.11).

Além disso, Matos e Coutinho (2024, p.9), enfatizam da importância da formação continuada e de apoio para formação dos educadores para a utilização eficaz das novas tecnologias no contexto educacional, seja por meio de programas de capacitação profissional ou ferramentas de apoio, os docentes podem desenvolver competências e habilidades importantes que integrem as tecnologias digitais nas suas práticas educacionais de forma consistente e eficaz.

> O uso de ferramentas tecnológicas disponibilizadas gratuitamente e que permitam o aumento das interações entre mentores e aprendizes é algo a se considerar. Pois elas atuam como facilitadoras da comunicação e a propagação de novos conhecimentos permitindo uma inclusão social e na melhoria das condições educacionais e de formação, contribuindo assim na melhora da qualidade de vida (NASCIMENTO; BARBOSA, 2021, p.12).

De acordo com Silva; Prates; Ribeiro (2016, p.2) o processo de ensino e aprendizagem ocorre através da interação do discente com o espaço onde estão incluídos o educador e os recursos disponíveis. Para que esse processo ocorra e se concretize para o discente de forma exemplar, a inserção de novos recursos pedagógicos possibilitará o surgimento de novas maneiras de aprender e ensinar, ampliando assim o suporte pedagógico entre o professor e o educando.

> Entende-se que o professor presencial, nesse contexto, deve assumir um papel que vá além do simples apoio ou complemento ao conteúdo transmitido por meio das tecnologias. Por estar fisicamente presente junto aos alunos, ele pode contribuir no planejamento das aulas, articulando o conhecimento escolar com a realidade local. Atualmente, sua função principal tem sido a de facilitar a interação entre os estudantes e o material trabalhado a distância. Dessa forma, enquanto a tecnologia viabiliza a transmissão dos conteúdos por meio do professor remoto, o docente presencial atua garantindo que esse conhecimento seja efetivamente assimilado e incorporado pelos estudantes. (TORRES NETO, 2024, p.25).

1.2 DIFICULDADES DO ENSINO A DISTÂNCIA PARA OS DISCENTES

O Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias tem como objetivo reduzir a desigualdade entre a educação oferecida nas áreas urbanas e rurais, visto que, historicamente, o Estado brasileiro sempre deu prioridade ao contexto urbano em detrimento do rural. No caso da região amazônica, devido às suas particularidades — como a presença de inúmeras comunidades distantes dos centros urbanos e de difícil acesso —, as políticas públicas de educação muitas vezes não chegam a essas localidades ou são implementadas de maneira pouco eficaz (QUEIROZ, 2024).

Conforme destaca Xavier (2022, p.44),

> a aula configura-se como uma atividade didática mediada pela interação ao vivo, realizada por meio da IPTV, com o propósito de desenvolver as habilidades dos estudantes a partir de diferentes objetos de aprendizagem previstos no planejamento curricular. Nessa dinâmica, os professores apresentam os conteúdos, interagem em tempo real com as turmas, possibilitando que os alunos esclareçam dúvidas, expressem opiniões, contribuam com o tema discutido e realizem a correção de exercícios e atividades previamente organizadas.

Para isso, a sala de aula conta com a presença de um docente local, denominado professor presencial, responsável por acompanhar pedagogicamente os estudantes e garantir a complementação do aprendizado.

> Nesse mesmo modelo metodológico, destaca-se também o amplo conjunto de recursos eletrônicos oferecidos pelo EPMT, que fortalecem o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, essa estrutura é potencializada pela atuação dos educadores em cada etapa da produção do conhecimento. Todo o conteúdo escolar permanece acessível aos alunos, uma vez que as aulas são gravadas em formato audiovisual e podem ser consultadas ou baixadas sempre que necessário (PESSOA et al., 2023, p.13).

O professor presencial é responsável por organizar a turma e conduzir todo o processo de aprendizagem; apoiar os alunos durante a exibição das videoaulas, enviando dúvidas por *chat*, aos professores

formadores; e orientar os estudantes nas atividades em sala de aula, na aplicação e correção das avaliações, lançar notas no sistema da SEDUC e monitorar a frequência desses alunos.

Além disso, a intenção da SEDUC, com a presença do professor mediador ou professor presencial, é um esforço para que haja interação comunicativa entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem e para que o projeto não seja caracterizado como ensino na modalidade EaD.

2 METODOLOGIA

Esta dissertação foi desenvolvida durante o período letivo de 2024-2025 envolvendo as seis turmas do Ensino Médio Mediado por Tecnologia localizada na Comunidade Vila do Jacaré no horário noturno, juntamente com professores presenciais locais, com metodologia voltada a pesquisa de caráter investigativo e quantitativo para a análise dos dados que foram obtidos a partir do presente estudo em questão, proporcionando uma análise justa e evitando distorções por parte do autor.

2.1.1 Tipo de Pesquisa

O presente estudo foi realizado a partir de uma pesquisa aplicada que possui como objetivo principal gerar conhecimentos voltados para a solução de problemas práticos e específicos, contribuindo diretamente para a melhoria dos processos, métodos ou realidades sociais observados.

Diferente da pesquisa básica, que busca ampliar teorias e conceitos gerando novos conhecimentos, a aplicada utiliza o conhecimento científico já existente, fazendo adaptações e aprofundando os estudos para responder a demandas concretas de determinado contexto.

> [...] A pesquisa pode ser conduzida por diferentes abordagens, entre as quais se destacam: a exploratória, voltada à investigação inicial de um problema; a explicativa, que procura identificar os fatores que contribuem para a ocorrência de determinado fenômeno; a bibliográfica, amplamente empregada para embasar teoricamente as descobertas; e a pesquisa de campo, que envolve o contato direto com o ambiente ou com o objeto de estudo (SPALLER, 2021, p.10).

Na dissertação, a pesquisa ganhou contornos de caráter descritivo se manifestando na forma de como foram levantados e apresentados os dados referentes às percepções dos estudantes sobre o ensino mediado. Este tipo de pesquisa permitiu caracterizar o perfil dos perfis analisados, junto com suas motivações, dificuldades e opiniões sobre a modalidade de ensino, sem interferir diretamente no fenômeno estudado.

A presente pesquisa foi desenvolvida com seis turmas do Ensino Mediado por Tecnologia da Escola Estadual Nossa Senhora de Nazaré, na Comunidade Vila do Jacaré, zona rural do município de Manacapuru-AM, localizada nas coordenadas geográficas -3º60’07”S de Latitude e -60º81’68”O de longitude conforme mostra Figura 1 abaixo com a comunidade ao centro e adjacências.

Na dissertação, a público alvo da pesquisa abrangia aproximadamente 100 discentes dos 140 matriculados no ensino mediado da comunidade local investigada, dentro das seis turmas existentes do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio, juntamente com os seis professores presenciais que acompanham os discentes na sua jornada escolar em sala de aula. Contudo, só foi possível a obtenção dos dados de apenas 60 discentes no questionário geral dedicado a todas as turmas, além de 28 educandos no questionário dedicado aos educandos concluintes do terceiro ano e somente cinco dos seis educadores presenciais participaram do levantamento.

A amostra foi cuidadosamente selecionada de forma intencional para incluir um número significativo de estudantes, permitindo a análise das respostas de forma confiável e consistente. Foram aplicados questionários estruturados que coletaram dados sobre diferentes fatores envolvendo a motivação para escolha e continuidade do curso,

avaliação das aulas, adaptação à modalidade de ensino e opiniões pessoais sobre os recursos tecnológicos utilizados em sala.

Além disso, a composição diversificada da amostra permitiu visualizar uma diversidade de experiências e perfis dentro da população analisada, contemplando diferentes áreas de estudo e níveis de conhecimento. Isso possibilitou uma análise mais completa, fornecendo informações valiosas sobre padrões comuns verificados e variações individuais na aprendizagem no ensino mediado. Sendo assim, a combinação entre população e amostra fortaleceu a base empírica da pesquisa e sustentou as interpretações e conclusões apresentadas na dissertação.

2.4.1Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos participantes do ensino mediado por tecnologia da comunidade Vila do Jacaré e adjacências, que constituem o foco central do estudo. Eles forneceram importantes informações sobre suas percepções, dificuldades e motivações em relação à modalidade de ensino atual, permitindo compreender de forma direta como as práticas educativas influenciam o aprendizado e a experiência em sala de aula.

Os sujeitos apresentaram diversidade em termos de área de estudo observados, perfil educacional e a experiência prévia de cada um, o que possibilitou observar diferentes perspectivas sobre o ensino mediado. Essa variedade de perfis contribuiu para identificar padrões e tendências nas respostas, assim como aspectos específicos que afetam determinados grupos de educandos. Dessa forma, o estudo não apenas refletiu a realidade geral da população local ribeirinha, mas também permitiu analisar nuances importantes que enriquecem a compreensão do fenômeno investigado.

As técnicas e os instrumentos de coleta utilizados na dissertação desempenharam um papel fundamental na garantia da confiabilidade e na maior precisão dos dados obtidos. Ao empregar questionários estruturados, foi possível organizar as informações de

forma sistemática, facilitando uma análise quantitativa das respostas dos educandos sobre o ensino mediado. Esses instrumentos possibilitaram captar dados específicos sobre as percepções, motivações e dificuldades, assegurando que os resultados obtidos refletissem com mais fidelidade a realidade que foi investigada.

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Na primeira pergunta aplicada aos alunos, foi questionado se eles sentem dificuldades em acompanhar o conteúdo das aulas dentro da modalidade de ensino atual, e dentro das respostas que foram obtidas, se observou os seguintes dados contidos na Tabela 1 abaixo.

Tabela 1 - Dificuldade em acompanhar o conteúdo em sala

Respostas	Quantitativo
Sempre	02
Às vezes	40
Raramente	13
Nunca	05

Fonte: O autor (2025)

Na segunda pergunta do questionário geral, foi questionado qual seria a principal barreira enfrentada pelos educandos o que dificultaria no melhor desempenho nessa modalidade de ensino. Entre as quatro possíveis respostas dadas no questionário, se chegou aos seguintes resultados contidos na Tabela abaixo.

Tabela 2 - Principal barreira para melhor desempenho em sala

Respostas	Quantitativo
Falta de acesso à internet ou recursos tecnológicos	21
Falta de apoio dos professores	07
Ambiente doméstico desfavorável (ruídos, distrações)	13

Problemas emocionais (ansiedade, estresse)	19

Fonte: O autor (2025)

Na terceira pergunta do questionário foi averiguado como o estudante avalia a sua motivação para estudar no Ensino Médio Tecnológico, onde foi lhe dado quatro possíveis respostas e dentre elas, se teve os seguintes resultados presentes na Tabela 3 a seguir.

Tabela 3 - Motivação para estudar no Ensino Mediado

Respostas	**Quantitativo**
Muito motivado (a)	14
Motivado (a)	28
Pouco motivado (a)	16
Sem motivação	02

Fonte: O autor (2025)

Em seguida, indo na mesma linha de raciocínio, foi perguntado se o aluno acredita que consiga aprender melhor em outra modalidade ensino diferente da qual está inserido. Foram dados quatro possíveis respostas no questionário, entre as quais foi identificado os resultados contidos na Tabela 20 abaixo.

Tabela 4 - Aprendizagem em outra modalidade de ensino

Resposta	**Quantitativo**
Sim, no ensino presencial	30
Sim, no ensino remoto	02
Sim, no ensino hibrido (presencial e EaD)	02
Não vejo diferença	26

Fonte: O autor (2025)

Na pergunta do questionário geral, foi indagado dos estudantes sobre como eles avaliam sua participação nas aulas em sala, sendo aferido quatro possíveis respostas estabelecidas, nos quais se obteve os seguintes resultados contidos na Tabela a seguir.

Tabela 5 - Participação dos estudantes nas aulas

Respostas	**Quantitativo**
Muito ativa	07
Ativa	36
Moderada	16
Passiva	01

Fonte: O autor (2025)

Logo a seguir foi questionado se o aluno sente se o ritmo das aulas está adequado às suas necessidades de aprendizagem. Sendo indicado quatro possíveis respostas no questionário, no qual se chegou aos resultados aferidos na Tabela 23 abaixo.

Tabela 6 - O ritmo das aulas está adequado as suas necessidades

Respostas	**Quantitativo**
Muito adequado	06
Adequado	45
Indiferente	08
Inadequado	01

Fonte: O autor (2025)

Na 7ª pergunta do questionário foi questionado do estudante sobre qual o maior desafio que ele enfrenta na hora das avaliações (seja ela avaliação escrita ou não). Sendo que foram apontados 4 respostas pré-estabelecidas, nos quais se chegou aos resultados contidos na Tabela a seguir.

Tabela 7 - Maior dificuldade nas avaliações

Resposta	**Quantitativo**
Falta de clareza nas orientações	25
Ansiedade	12
Falta de tempo	16
Dificuldade de acesso	07

Fonte: O autor (2025)

Na 8ª pergunta do questionário, foi verificado junto ao aluno se a modalidade do ensino mediado por tecnologia impacta de alguma forma o seu rendimento escolar comparado a outras modalidades de ensino. Foram então quatro alternativas, nos quais se teve os resultados presentes na Tabela abaixo.

Tabela 8ª - Impacto da modalidade de ensino comparado a outras modalidades

Respostas	**Quantitativo**
Sim, piora muito	03
Sim, piora um pouco	17
Não afeta	36
Melhora meu rendimento	04

Fonte: O autor (2025)

Em seguida foi perguntado aos discentes se o conteúdo das aulas do Ensino Mediado são apresentados de forma clara e compreensiva a todos. Se deu então cinco alternativas de respostas sobre essa questão, no qual se teve os seguintes resultados abaixo na Tabela 9.

Tabela 9 - O conteúdo das aulas é apresentado de forma clara e compreensiva

Resposta	**Quantitativo**
Sempre	25
Frequentemente	17
Às vezes	15

Fonte: O autor (2025)

Foi questionado aos educandos se eles em algum momento já pensaram em desistir de estudar ou trocar de modalidade para uma que atenda melhor suas necessidades. Dentre as três possíveis respostas que foram indicadas no questionário, se teve os resultados apresentados na Tabela 10 abaixo.

Tabela 10- Possibilidade no aluno desistir ou trocar de modalidade de ensino

Respostas	**Quantitativo**
Sim, muitas vezes	11
Sim, algumas vezes	27
Nunca	26

Fonte: O autor (2025)

Se perguntou sobre as condições de conectividade a rede de internet de cada aluno, de como se dá seu acesso à internet banda larga. Foram conferidos quatro possíveis respostas, no qual os resultados estão presentes na Tabela 11 a seguir.

Tabela 11 - Acesso à internet banda larga

Respostas	**Quantitativo**
Tenho em minha residência	48

Tenho acesso na casa de vizinhos	07
Acesso somente na escola	02
Sem uma internet disponí-vel	03

Fonte: O autor (2025)

Em seguida se perguntou ao estudante se ele possui *smartphone* ou computador pessoal (CPU ou notebook) em sua residência no qual tenha acesso. Sendo obtido o seguinte resultado contido na Tabela 12.

Tabela 12- O estudante possui smartphone ou computador/notebook

Respostas	**Quantitativo**
Sim	44
Não	16

Fonte: O autor (2025)

Na questão seguinte, foi questionado ao educando sobre qual o principal ponto positivo que ele constata com base em suas vivências, nas aulas do ensino mediado por tecnologia, tendo sido ofertados cinco alternativas de respostas, dentre os quais se observou o seguinte resultado abaixo presente na Tabela 13.

Tabela 13 - Principal ponto positivo das aulas do ensino mediado

Respostas	**Quantitativo**
Uso das ferramentas tecnológicas	21
Professores capacitados	11
Uso de imagens, músicas e vídeos	03
Interação com outras turmas	04
Aulas bem explicadas	21

Fonte: O autor (2025)

Por fim, se questionou dos alunos na sua opinião pessoal, qual seria o principal ponto negativo que eles observaram nas aulas do ensino mediado por tecnologia, sendo então, dado cinco possíveis respostas no qual se obteve os seguintes resultados contidos na Tabela 14 a seguir.

Tabela 14 - Principal ponto negativo das aulas do ensino mediado

Respostas	**Quantitativo**
Falta de professor presencial minis-trante	07
Pouco domínio com a tecnologia	04
Dificuldade em manter atenção nas aulas	38
Falta de Atividades práticas	07
Excesso de avaliações escritas	04

Fonte: O autor (2025)

CONCLUSÃO

Além de problemas estruturais, verificou-se que a adaptação ao modelo de ensino mediado representa uma barreira para parte dos discentes. A transposição de conteúdos, quando feita de maneira mecânica, gera desinteresse, uma vez que não dialoga com a realidade do aluno. Parte dos discentes afirmou ter algum tipo de motivação particular, especialmente na busca de oportunidades de realizar um sonho pessoal ou garantir melhores condições profissionais no futuro, o que reforça que estes educandos almejam crescimento pessoal e a busca por melhores condições de vida, fugindo da dura realidade que é imposta na obtenção de melhor qualidade de vida, segurança e conforto no lar. Entretanto, outra parcela significativa demonstrou um certo desânimo com a modalidade de ensino praticada, alegando que o formato nem sempre favorece a aprendizagem ou a interação, o que

talvez reforce a ideia de alguns de que o ensino mediado sirva apenas para conclusão de curso e gerar números positivos sobre o perfil educacional da população, não servindo como uma preparação adequada para seus anseios de ingresso no mercado de trabalho, sugerindo então que a motivação estudantil está fortemente vinculada à qualidade da mediação pedagógica. Em síntese, os resultados revelam que o Ensino Mediado cumpriu seu papel de forma satisfatória para a maior parte dos estudantes, com destaque para os que perceberam ganhos concretos e significativos em sua formação. No entanto, a existência de respostas que apontam limitações evidencia a necessidade de ajustes pedagógicos, maior apoio tecnológico e estratégias de engajamento para ampliar os resultados positivos e reduzir as percepções de insuficiência. Dessa forma, a modalidade pode consolidar-se como um recurso mais eficaz e inclusivo.

Outra razão que também pode explicar os níveis de motivação encontrados deve estar relacionado ao histórico educacional dos educandos, baseado nas suas vivências e experiências pessoais. Sendo que aqueles que já vinham enfrentando dificuldades de aprendizagem no ensino presencial tendem igualmente a transferi-las para o modelo de ensino mediado, o que reforça a percepção de ineficiência educacional desde a base até os anos finais de sua trajetória escolar. No entanto, estudantes mais autônomos e organizados tendem a se adaptar melhor as novas metodologias e enxergam a modalidade como oportunidade de crescimento pessoal. Assim sendo, o ensino mediado pode não ser em si tão desmotivador para o educando, mas depender de fatores e condições específicas para despertar seu interesse.

Conclui-se que a pesquisa realizada com as turmas do ensino mediado por tecnologia da Comunidade Vila do Jacaré evidenciou a existência de inúmeras dificuldades e problemas que dificultam a aprendizagem dos discentes e limitam suas capacidades de crescimento. Um dado relevante foi a constatação de que a motivação dos educandos está diretamente relacionada à forma como o ensino mediado é conduzido, pois os discentes que encontram metodologias mais interativas e contextualizadas, demonstram maior engajamento

nas aulas, enquanto aqueles expostos a práticas meramente reprodutivas revelam desinteresse.

Por fim, ainda que pouco relatando neste trabalho, cabe mencionar que seria de suma importância analisar com mais calma e atentamente sobre os impactos da sazonalidade do clima e do regime hidrológico local e como isso pode afetar os discentes da localidade, uma vez que se verificou que nem todos os educandos residem na comunidade onde acontece as aulas do ensino mediado, e que portanto necessitam de algum meio de transporte até o local de estudo, o que geralmente é feito por embarcações através de rios que são a estrada natural para a população se deslocar de um local para o outro na ausência de rodovias. Seria relevante compreender como o regime das secas e cheias afetam diretamente estes educandos e se isso causa algum impacto na aprendizagem gerando de alguma forma maior desinteresse na conclusão dos estudos.

REFERÊNCIAS

EVANGELISTA, Márcio de Paula. **Evasão no Ensino Médio Integrado: percepções de alunos que abandonaram a escola**. 2020. 73 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: http://dev.sitework.com.br:8080/j spui/bitstream/123456789/2200/1/Marcio%20de%20Paula.pdf. Acesso em: 20 set.2025.

NASCIMENTO, Keila da Silva; SILVA, Mitaliane Rosse Pereira da. **O uso das novas tecnologias como ferramenta de ensino- aprendizagem no 3º ano do ensino fundamental da Escola Jarbas Passarinho em Tomé-Açu - Pará**. 2017. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Computação) - Universidade Federal Rural da Amazônia, Tomé-Açú, PA, 2017. Disponível em: https://bdta.ufra.edu.br/jspui/handle/123456789/866. Acesso em: 17 set.2025.

QUEIROZ, Alciraine Pinto. Educação e seus desafios em uma escola do campo com ensino presencial mediado por tecnologia. **REVISTA FOCO**, [S. l.], v. 17, n. 8, p. e5916, ago. 2024. DOI:

10.54751/revistafoco.v17n8-083. Disponível em: https://ojsfocopublicacoes.com.br/foco/article/view/5916. Acesso em: 19 set. 2025.

TORRES NETO, Paulo. **Ensino Presencial com Mediação Tecnológica (EPMT): A relação entre o processo de Ensino-Aprendizagem de Química e a Pedagogia Culturalmente Relevante (PCR) em três escolas estaduais situadas na região metropolitana de Manaus, Amazonas**. 2024. 112 f. Dissertação (Mestrado em Química) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2024. Disponível em: https://ede.ufam.edu.br/handle/tede/10348. Acesso em: 18 set.2025.

XAVIER, Andreza Fernandes. **O ensino e a construção do conceito geográfico de paisagem em ambiente virtual pelos professores do Centro de Mídias de Educação do Amazonas**. 2022. 92 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8984. Acesso em: 18 set.2025.

CAPÍTULO 2

A IMPORTÂNCIA DO PDDE COMO UMA POLÍTICA PÚBLICA NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

THE IMPORTANCE OF PDDE, AS A PUBLIC POLICY IN THE QUALITY OF EDUCATION

Maria Ziane de Araújo Dantas
World University Ecumenical
Natal-RN
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-0938-1980
mariaziane71@gmail.com

RESUMO

O Programa Dinheiro Direto na Escola -PDDE- é um mecanismo importante para o financiamento da educação básica no Brasil. Surgido na década de 90 sob o governo neoliberal do Presidente Fernando Henrique Cardoso, sofreu forte influência dos ideais neoliberais no contexto de sua criação, o que possibilitou uma reforma do estado brasileiro. onde se trata de um fundo que abrange os recursos provenientes dos impostos estaduais e municipais, recebendo também uma complementação financeira da União. Neste sentido, esse programa federal possui o objetivo de garantir uma distribuição mais equitativa dos recursos financeiros entre os entes federados, garantindo a realização das prioridades educativas no planejamento na gestão dos recursos financeiros da escola. Portanto, o objetivo deste estudo é desvelar uma reflexão sobre a importância do PDDE para garantir às escolas públicas brasileiras os recursos necessários à qualificação da ação pedagógica, sob monitoramento dos conselhos e órgãos fiscalizadores, bem como da sociedade civil. Os resultados obtidos através de pesquisa bibliográfica, realizada nas plataformas de periódicos, foram buscados artigos científicos, teses, dissertações e livros acadêmicos que estudassem essa temática. Para a realização da pesquisa, quanto à abordagem, é qualitativa; quanto à natureza, é básica; e, quanto aos objetivos, trata-se de uma investigação exploratória. Os principais autores que

fundamentaram a investigação foram Paro (2008), Haddad (2016), Dourado (2006), entre outros. Portanto, essa experiência possibilitou uma reflexão através da literatura examinada sobre o processo de gestão do PDDE, enquanto política pública, no que tange a melhoria da qualidade da educação, sendo substancial para a compreensão de que a participação de todos os segmentos da escola e comunidade escolar no planejamento e avaliação do uso dos recursos advindos do PDDE, sendo essencial para a prática no processo de ensino-aprendizagem.
Palavras-chave: Educação; financiamento; reflexão; qualidade.

ABSTRACT

The Direct Money at School Program (PDDE) is an important mechanism for financing basic education in Brazil. Emerged in the 90s under the neoliberal government of President Fernando Henrique Cardoso, it was strongly influenced by neoliberal ideals in the context of its creation, which enabled a reform of the Brazilian state. where it is a fund that covers resources from state and municipal taxes, also receiving a financial complement from the Union. In this sense, this federal program aims to ensure a more equitable distribution of financial resources among the federated entities, ensuring the achievement of educational priorities in the planning and management of the school's financial resources. Therefore, the objective of this study is to unveil a reflection on the importance of the PDDE to guarantee Brazilian public schools the necessary resources for the qualification of pedagogical action, under the monitoring of councils and agenciesAs well as civil society. The results obtained through bibliographic research, carried out on periodical platforms, scientific articles, theses, dissertations and academic books that studied this theme were searched. To carry out the research, as for the approach, it is qualitative; as for nature, it is basic; and, as for the objectives, it is an exploratory investigation. The main authors who supported the investigation were Haddad( ) Dourado (2006), among others. Therefore, this experience enabled a reflection through the literature examined on the management process of the PDDE, as a public policy, with regard to the improvement of the quality of education, being substantial for the understanding that the participation of all segments of the school

and school community in the planning and evaluation of the use of resources from the PDDE, being essential for practice in the teaching-learning process.
Keywords: Education; financing; reflection; quality.

1. Introdução

Sabemos que é notório que a qualidade da Educação Básica no Brasil precisa ser potencializada, uma vez que a promoção de um ensino de qualidade é garantido pelos dispositivos legais, tais como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (1996), a Base Nacional Comum Curricular (2017) dentre outros. Ao conhecer com mais profundidade o PDDE, podemos perceber que este possui o objetivo de melhorar a qualidade da educação básica brasileira, como um dever do Estado e um direito do cidadão, variando em seus objetivos específicos.

A relação entre Estado e as políticas públicas tem sofrido novos contornos devido a alterações nos padrões de intervenção estatal, resultando em novos mecanismos e formas de gestão, redirecionando as políticas públicas e as educacionais de modo que as políticas educacionais são expressão dos embates travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos assumidos por ele. Tais embates se situam nas mudanças tecnológicas e no re-ordenamento das relações sociais sob a égide da globalização econômica. A escola passa a ser importante insumo ao desenvolvimento, com destaque para a escolarização básica.

As políticas educacionais no Brasil estão sofrendo mudanças de ordem legal - institucional. A aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases coloca-se como passo decisivo dessas mudanças. A LDB é a expressão das lutas entre forças sociais, sendo um balizador, para as políticas educacionais do país e para as políticas de democratização da escola e da gestão escolar.

A gestão democrática é o processo de aprendizado e luta política que não circunscreve aos limites da prática educativa, mas

vislumbra a criação da participação e o aprendizado do jogo democrático e do repensar das estruturas do poder autoritário que permeiam as relações sociais e as práticas educativas.

A educação enquanto prática social não se detém apenas a escolarização, mas tem seu locus privilegiado. Essas políticas não podem ser entendidas a partir da submissão à lógica utilitarista de vinculação irrestrita às demandas do processo produtivo. O redimensionamento do papel da escola, sobretudo a pública, enquanto agência de formação, não deve vincular-se meramente à lógica do mercado de trabalho. Há que se resgatar seu papel político-institucional, resgatando sua função social.

Para tanto, a gestão escolar precisa estar a par das políticas públicas que geram financiamento às instituições escolares, além da busca de soluções para uma transformação no sistema atual de ensino. Destacam-se atualmente, as mudanças que se direcionam a descentralização do poder, a necessidade de um trabalho realizado com ampla participação de todos os segmentos da escola e da comunidade, para envolver a sociedade como um todo.

A autonomia financeira da escola é um processo é de grande relevância e importância para o início de uma transformação, mas é necessário que ele ocorra por etapas, proporcione um ambiente de trabalho que seja favorável a essas inovações, buscam-se pessoas preparadas e motivadas, que se envolvam, sujeitos que participem direta ou indiretamente desse processo educacional.

Diante dessas reflexões, esta pesquisa tem como objetivo **analisar a relevância do PDDE no fortalecimento da gestão democrática e no aprimoramento da qualidade da educação básica**, destacando seus limites e potencialidades no contexto das políticas públicas educacionais brasileiras. Busca-se compreender como o programa contribui para o desenvolvimento da autonomia das escolas, a aplicação transparente dos recursos e o engajamento da comunidade escolar.

A introdução, portanto, fundamenta-se nos seguintes eixos:

- Apresentação e delimitação do problema: compreender o papel do PDDE na melhoria da gestão escolar e da qualidade educacional;

- Objetivo: analisar a importância do PDDE na promoção da autonomia financeira e da participação democrática nas escolas;
- Justificativa: demonstrar a relevância da pesquisa diante das lacunas na literatura sobre a efetividade das políticas de descentralização financeira;
- Metodologia: análise documental e revisão de literatura sobre políticas públicas e gestão escolar, com enfoque no PDDE.

2. REVISÃO DE LITERATURA

A **revisão de literatura** tem como propósito situar o estudo no contexto teórico e empírico das políticas públicas educacionais, destacando a evolução das discussões sobre gestão escolar, descentralização e autonomia financeira.

Na área da Educação, a escola é responsável pela transmissão do conhecimento. Porém, no mundo globalizado, exige-se que a escola tenha uma nova concepção e uma forma diferenciada de se trabalhar, ou seja, uma constante renovação na sua postura, para transmitir um conhecimento de nível elevado para preparar os alunos a serem criativos e pensantes, com objetivo de formar cidadãos críticos e que se comprometam a uma participação mais efetiva no mundo em que vivem.

Partindo deste princípio, surge a figura do gestor escolar, como sendo o indivíduo que irá propagar idéias para que ocorra a transformação, aquele que irá articular essas idéias junto à comunidade escolar.

Na Educação, um efeito deste movimento são os processos de descentralização da gestão escolar, que se tornou um tema importante na formação continuada dos docentes e nos debates educacionais com toda a sociedade.

Sobre o conceito de Gestão escolar, compartilhamos com Dos Santos (2006, p. 130), quando este nos diz que:

> O conceito de Gestão Escolar, relativamente recente, é de extrema importância para que se tenha uma escola que atenda às atuais exigências da vida social: formar cidadãos e oferecer, ainda, a possibilidade de apreensão de competências e habilidades necessárias e facilitadoras da inserção social. Para fim de melhor entendimento, costuma-se classificar a gestão escolar em três áreas, que funcionam interligadas, de modo integrado ou sistêmico: Gestão Pedagógica, Gestão de Recursos Humanos e Gestão Administrativa.

Diante dessa constatação, o gestor escolar necessita criar situações para romper barreiras entre a teoria e a prática, repensar sua forma de administrar. O ponto de partida para que ocorram mudanças significativas no sistema escolar, é o de uma gestão mais democrática onde todos possam participar deste processo, opinar com idéias coerentes.

Precisamos compreender como essa tendência é vivida nas escolas e nos sistemas educacionais e quais são as diferentes possibilidades de vivenciar processos de descentralização e autonomia nas escolas e nos sistemas.

Vemos, então, que desafios são lançados no cenário educacional brasileiro e estes precisam ser enfrentados pelos educadores, pedagogos e pelos próprios gestores. Devemos propor uma maior participação da comunidade educativa na escola ampliar os espaços de discussão dessa temática.

A gestão da educação está associada ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais e à organização de ações que desencadeiem a participação social, sejam estas na formulação de políticas educacionais; no planejamento; na tomada de decisões; na definição do uso de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações coletivas; nos momentos de avaliação da escola e da política educacional.

Tal objetivo está em consonância com o art. 205 da Constituição brasileira de 1988, que afirma a Educação direito de todos, dever do Estado e da família, visando o desenvolvimento da pessoa, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Partindo desse pressuposto, o Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE, cuja origem desse programa está inserida em um contexto da política de financiamento da Educação Pública Brasileira, na década de 90, sendo fruto das políticas neoliberais da época, foi uma iniciativa do governo brasileiro que tem por objetivo fornecer recursos financeiros diretamente às escolas públicas de educação básica. Vale salientar que o PDDE possui grande abrangência para escolas de diferentes realidades de todos o país, mas apresenta limites para que a escola alcance a autonomia com a melhoria da qualidade do ensino público. Além disso é um importante instrumento de transferência de recursos, mas é preciso ressaltar que modificações precisam ser realizadas.

Diante desse novo cenário na gestão das escolas públicas, é de suma importância que educadores, teóricos e gestores discutam sobre essa temática nos dias atuais, como forma de propor novos caminhos na construção de práticas gestoras mais democráticas e voltadas ao sucesso da tarefa escolar básica, que é o ensinar e o aprender.

Esses recursos são destinados à melhoria da infraestrutura escolar e ao desenvolvimento de projetos pedagógicos. Nesse sentido, é imprescindível que a gestão escolar tenha conhecimento da importância do uso adequado de tais rercursos, visando gerí-los em prol da melhoria de diversos aspectos na unidade escolar.

Desta maneira, identificamos que o PDDE permite que os entes federados (Estados e Municípios) façam seus diagnósticos da situação educacional e elaborarem seus planos de intervenção na educação, suas propostas pedagógicas como determina também o PDE-Plano de Desenvolvimento da Educação, visando a qualificação dos seus sistemas educacionais. Porém, para que essa melhoria na qualidade aconteça, é preciso que os cidadãos acompanhem o recebimento das verbas deliberadas pelo governo federal, que participem do planejamento, execução e da fiscalização do uso dos recursos,de modo transparente que seja formada uma parceria com a comunidade para o correto uso dos mesmos na gestão pública.

Neste sentido, a escola como uma instituição social criada pelos homens, tendo como objetivo a formação humana bem como a

socialização dos saberes construídos historicamente e a (re)construção de novos saberes precisa para atingir os objetivos para os quais foi criada, por meio dos atores nela envolvidos, planejar suas ações e estabelecer prioridades, para que possa desenvolver as ações planejadas e cumprir a finalidade para a qual foi pensada.

Neste sentido, se faz imprescindível conhecer o conjunto de programas do Governo Federal de repasse de verbas para a escola que funciona como uma complementação do investimento na educação, sendo um dos mais importantes, como vimos, é o PDDE. Esse programa funciona através de transferências para as contas bancárias das escolas, sem necessidade de assinatura de convênios anualmente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE. Apontamos os órgãos colegiados das escolas, como, por exemplo, os conselhos escolares, são os responsáveis pela definição da forma de utilização dos recursos, que deve ser em conformidade com as decisões da comunidade.

A presente pesquisa evidenciou a busca em entender o financiamento da educação pública, bem como as chamadas políticas públicas de financiamento, através da referência o artigo 212 da Constituição de 1988, o qual determina que a União destine anualmente no mínimo 18% na educação e os Estados, Distrito Federal e municípios, 25% de impostos derivados de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

O PDDE, possui objetivos importantes, como oferecer às escolas autonomia para utilizarem a verba proveniente do programa de acordo com suas necessidades. Diante disso, iremos fazer uma breve contextualização da criação do citado programa, que iniciou em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso. De início era chamado Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental-PMDE, tinha como objetivo financiar despesas de custeio.

De acordo com Brasil (2006), a partir da Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998, o PMDE passou a ser denominado Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Antes, o recurso era repassado às Secretarias de Educação a qual distribuía para as escolas. No entanto, a partir de 1997, se estabeleceu alguns critérios

como pré-requisito para o recebimento da verba, dentre esses que as escolas com mais de 50 alunos criassem Unidades Executoras- UEx..

UEX é definida como uma denominação genérica dos órgãos colegiados, determinada pelo Ministério da Educação- MEC- voltada à orientação dos responsáveis pelo recebimento, execução e gestão dos recursos financeiros da unidade escolar. Com esta denominação, de Unidade Executora, o MEC procurou sistematizar a organização das estruturas colegiadas existentes, uma vez que sua função, dentre outras, já era de receber, gerenciar e gerir recursos financeiros para a escola. Vale salientar que toda unidade executora se constitui de uma sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos. Não obstante, pode ser oficialmente instituída por resolução da Secretaria Estadual ou Municipal de Educação quando o estado ou município assim decidir, para receber e administrar recursos destinados às escolas estaduais e municipais, ou ainda por iniciativa da própria escola e da comunidade. Quanto às funções específicas da UEX, apontamos a necessidade de manutenção e conservação física da escola e dos equipamentos, da limpeza de suas instalações e de integração escola-família-comunidade, bem como outras atividades.

Embora já venha se instituindo historicamente, sob a ègide dos movimentos sociais dos anos 70, as unidades executoras receberam este nome genérico e passaram a ter maior importância a partir de meados da década de 90, quando o MEC passou a transferir recursos financeiros diretamente para as unidades escolares, de acordo com o princípio da escola autônoma, estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). Dessa forma, o mais significativo é a escola criar a UEX com a denominação que lhe convier, mas tendo como princípio básico ser uma entidade que abarque os diversos segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, funcionários da escola, professores, objetivando a cooperação e a integração entre escola e comunidade nas ações educativas e integrativas.

Após a criação da UEx, os recursos provenientes do PDDE vem em uma conta criada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- FNDE, em nome das unidades executoras de cada escola. Com base em informações do Portal do FNDE (BRASIL, 2014), o

recurso é repassado uma vez por ano. O valor é calculado, com base no número de alunos matriculados na escola, segundo o Censo Escolar do ano anterior.

Assim, as verbas e os recursos do PDDE são definidos pela Resolução FNDE/CD/no. 043, de 11 de novembro de 2005, define, no art. 4o, que as escolas públicas receberão os recursos financeiros do PDDE em parcela única, anual da seguinte forma:

Art. 40:

I – com até 50 (cinqüenta) alunos, que não possuírem Unidade Executora Própria (UEx), por intermédio da Entidade Executora (EEx);

II – acima de 50 (cinqüenta) alunos, por intermédio da Unidade Executora Própria (UEx).

No que tange às escolas públicas com um número de alunos, igual ou superior a 50 estudantes matriculados, essas instituições precisam criar seus conselhos escolares, Associação de Pais e Mestres ou entidades equivalentes para que possam receber os benefícios advindos dos recursos do PDDE. Assim, apenas as escolas com até 50 alunos, sem unidades executoras próprias, podem receber indiretamente os recursos, o que configura uma limitação da gestão democrática escolar, pois uma instituição que não gere seus recursos diretamente perde sua autonomia financeira e pedagógica.

Mediante o planejamento, execução e controle social dos recursos recebidos pela UEX, um momento imprescindível deve ser a prestação de contas dos recursos recebidos pela unidade escolar, a qual precisa se valer de alguns passos: As entidades executoras são as prefeituras municipais e secretarias de educação estadual e do Distrito Federal; as normas do PDDE são definidas por resoluções anuais. Isso significa que podem mudar anualmente; O fato de a escola não se constituir unidade executora não a impede de criar seus conselhos escolares. O conselho escolar é antes de tudo um mecanismo de luta pela democratização da educação e da escola; As escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal encaminham a prestação de contas dos recursos que lhes foram transferidos para as prefeituras ou secretarias de educação dos estados ou do Distrito Federal, conforme sua vinculação; para prestar

conta, a unidade escolar deve apresentar à entidade competente, no caso, às prefeituras ou secretarias de educação, a documentação adequada, sobretudo os balanços financeiro e orçamentário. De acordo com a Constituição Federal, toda pessoa física ou entidade pública que utilize, guarde, gerencie ou administre dinheiros, valores e bens públicos deverá prestar contas (art. 70, parágrafo único).

O conselho escolar, enfim, precisa estar a frente da definição do plano de aplicação financeira da escola, acompanhar e avaliar a aplicação dos recursos pela gestão da escola, em uma ação coletiva e colaborativa entre os segmentos que o compões, o que tal processo poderá resultar na melhoria da qualidade do uso dos recursos, como também em um meio efetivo que promova a participação de todos os segmentos pertencentes e envolvidos no uso de recursos financeiros na escola.

Diante disso, de posse da prestação de contas, as prefeituras e secretarias de Educação dos estados e do Distrito Federal devem analisar as prestações de contas recebidas das unidades executoras de suas escolas; prestar contas ao FNDE dos recursos recebidos para atendimento às escolas que não possuem unidades executoras próprias; consolidar e emitir parecer conclusivo sobre as prestações de contas recebidas de suas escolas, para encaminhamento ao FNDE, até 28 de fevereiro do ano subsequente ao do repasse No entanto, em alguns casos, como o das escolas de educação especial mantidas por organizações não-governamentais, estas precisam apresentar suas prestações de contas de acordo com o estabelecido na cláusula específica do convênio (Brasil, MEC, 2005).

Tal monitoramento pode ser feito ao participar-se de conselhos de prestações de contas existentes em cada município, analisando os documentos e relatórios emitidos, identificando possíveis irregularidades e assim, fazendo denúncias coerentes aos órgãos responsáveis(tribunais de contas) e acompanhando as investigações, desse modo haverá de fato uma qualificação da educação do nosso país, evitando desvios e desmandos por parte dos governantes.

Sobre isso, Paro (1999) afirma que toda organização social carece de processos administrativos e a administração, em sua forma

geral, refere-se à utilização racional dos recursos para obtenção de fins determinados. A definição desses fins é o mais fundamental nos projetos e não apenas a definição de algumas ações, desligadas de um projeto maior da escola.

Nesse sentido, pretende-se refletir sobre o que dizem os artigos e documentos científicos-pedagógicos sobre o PDDE, uma vez que acreditamos que deva ser os parâmetros da gestão e da organização do trabalho escolar, já que as escolas guardam características, especificidades e culturas próprias, bem como dispõem de professores que podem e devem ser agentes intelectuais ativos na produção do trabalho escolar e na construção de uma escola afinada com os interesses dos alunos que dela usufruem de seus saberes e os reconstroem mutuamente.

Em síntese, a literatura revisada aponta que a consolidação de uma **gestão escolar democrática e autônoma** depende não apenas da existência de programas como o PDDE, mas também do **comprometimento coletivo** da comunidade escolar na fiscalização e no planejamento das ações educativas. Dessa forma, a descentralização financeira deve ser compreendida como parte de um processo mais amplo de **transformação cultural e institucional**, capaz de promover a qualidade social da educação pública brasileira.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa bibliográfica tem sua caracterização na busca de referências publicadas em livros, artigos, documentos, etc. Para que o pesquisador que procura explicar um problema a partir das referências publicadas em tais materiais, tome conhecimento e analise as contribuições científicas ao assunto em questão.

Segundo Marconi e Lakatos (2007, p.25) é um problema reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo de conhecimento. A pesquisa é compreendida a uma abordagem descritiva em que o

pesquisador observou, registrou e interpretou fenômenos técnicos de coleta de dados primários e secundários, materiais científicos e tecnológicos necessários para realização do trabalho cientifico. É importante saber que a pesquisa bibliográfica abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação o tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico (mapas) e os meios de comunicação como rádio, gravações em fita magnética até audiovisuais (filmes e televisão) entre outros.

A metodologia pela qual optamos trabalhar trata-se de uma pesquisa qualitativa, que segundo Oliveira (2002, p. 117), possui a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos. Onde se faz necessário também estabelecer a delimitação dessa problemática, através de observações prévias do campo de pesquisa.

Em relação aos procedimentos metodológicos foi realizado um estudo bibliográfico abordando os constructos teóricos-conceituais sobre o programa em questão. A pesquisa é de abordagem qualitativa / quantitativo, em sua relação à sua natureza é aplicada; quanto aos objetivos se trata de um estudo dedutivo, exploratório e descritivo e quanto aos procedimentos é uma pesquisa bibliográfica.

3.1 RESULTADOS

Os resultados indicados nos artigos pesquisados que o PDDE desempenha um papel crucial na promoção da descentralização e autonomia da gestão escolar, contribuindo para a inclusão social e consolidação da escola como um espaço participativo. No entanto, são

identificados desafios, como a necessidade de maior fiscalização para garantir a correta aplicação dos recursos e a importância de repensar a abordagem do Estado para as políticas educacionais, evitando centralizações excessivas. Destaca-se ainda, a relevância da participação ativa da comunidade escolar e uma gestão eficiente por parte dos gestores escolares para o sucesso do programa.

3.2. DISCUSSÃO

Ao analisarmos o PDDE enquanto ferramenta de qualificação da educação brasileira, observamos que o referido programa possibilita a participação democrática dos cidadãos, uma vez que demanda o controle público dos recursos financeiros recebido nos estados e municípios, pressupondo a necessidade de criação de órgãos fiscais autônomos, viabilizando a tomada de decisões coletivas e contribuindo para evitar a corrupção.

Diante disso, percebemos como o PDDE e outras políticas públicas abrem inúmeras possibilidades para qualificar a educação em nosso país, na medida em que articulam ações, metas, cooperação, buscando diminuir o abandono e evasão dos estudantes, universalizando o acesso com o aumento das vagas no Ensino Fundamental. Notadamente, as reflexões tecidas com essa análise apontam que é de suma importância insistir num processo onde a escola seja atuante e autora do seu projeto de desenvolvimento, buscando o encontro de alternativas criativas para problemas cristalizados no cotidiano; aumento do interesse da escola em conhecer melhor sua comunidade; busca de modelos mais democráticos e, em especial, o aguçamento da crítica e da autocrítica em relação às práticas de gerenciamento e à atuação dos órgãos colegiados da escola foram pontos entendidos como avanço democrático e formativo das escolas acompanhadas. Isso não é pouco ante às práticas autoritárias em vigor na sociedade e em muitas escolas e pode ser muito mais duradouro e educativo do que supõe os defensores da

implantação do planejamento estratégico modelar nas escolas brasileiras.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como uma política de financiamento direto da União, os resultados desta pesquisa bibliográfica evidenciaram que o PDDE apresenta limites para que a escola alcance a autonomia com a melhoria da qualidade do ensino público, o que mostra a necessidade de estar articulado com outras ações, com vistas a superar os desafios enfrentados pelas diferentes realidades. As análises presentes na literatura evidenciam a importância de acompanhar as reformulações do PDDE ao longo dos anos, sem perder de vista os desafios da gestão de recursos descentralizados em contextos de desigualdade social. Tais reflexões são apenas uma contribuição como ponto de partida para outros estudos no sentido de contribuir para o fortalecimento do Programa PDDE. Espera-se que estas breves análises possam contribuir ainda para se pensar a relação entre financiamento, qualidade e direito à educação, defendendo que sem financiamento apropriado, não há condições concretas de realização da educação.

Conclui-se que o PDDE é uma política pública importante para promover a autonomia e democratização da gestão escolar, contribuindo para uma educação mais inclusiva e equitativa, contudo, são necessários esforços adicionais para enfrentar os desafios identificados e fortalecer a participação da comunidade escolar, o que também nos convida a uma reflexão sobre o processo de formação contínua e continuada dos profissionais que atuam na educação básica e sua participação e conscientização política.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília 20 dez.1996.

BRASIL. Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar, institui o Programa Dinheiro Direto na Escola, e dá outras providências. Brasília, 2006. Disponível em: Planalto..gov.br/ccivil_03/MPV/Antigas/1784.html

Dos SANTOS, Fernandez Maria Elizabete. Função do Gestor na Escola Pública. Revista de Divulgação técnica – científica do ICPG, Vol.3, n.9-jul-dez/2006.

DOURADO, L.F. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares**. Conselho escolar e o financiamento da educação no Brasil. Brasília, 2006).

HADDAD, Sérgio. **O Direito à Educação no Brasil.** In: Relatório Nacional para o Direito Humano à Educação. DhESC Brasil. Revista on line de Política e Gestão Educacional, v.20, n.2, p. 301-321, 2016. ISSN: 1519-9029 DOI: http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n2.9465.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia do trabalho cientifico procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 226 p.

MENEZES, E. T; SANTOS, T. H. Verbete UEX (unidades executoras). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://educabrasil.com.br/uex-unidades-executoras/>. Acesso em 26 fev. 2025.

OLIVEIRA, Sílvio Luiz. **Tratado de metodologia científica:** Projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PARO, V.H. **Administração escolar:** introdução crítica. 15 ed. São Paulo Cortez, 2008.

_____**Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 1998.

CAPÍTULO 3

A INTERAÇÃO DO PROFESSOR COM O PSICOPEDAGOGO

THE INTERACTION BETWEEN THE TEACHER AND THE EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST

Maria Shirley Santos Carvalho
Shirleymaria.cavalho@gmail.com

RESUMO

Este artigo de revisão bibliográfica, relaciona o papel do psicopedagogo no cenário educacional contribuindo com os professores no processo de inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem. É de suma importância que as escolas ofereçam um espaço para que psicopedagogos orientem os professores na resolução de problemas no que se refere aos alunos, oportunizando diferentes formas de intervenção, atividades, encaminhamentos para um grupo multidisciplinar. A abordagem do psicopedagogo e da equipe de orientação escolar procuram transformar a sala de aula em um espaço lúdico para novas experiências, ligadas à aprendizagem e ao prazer, afetos que muitas vezes não são encontrados em seus lares. É importante que o professor seja guiado com práticas que promovam a reflexão nas crianças, respeitando sua privacidade, promovendo por meio de estratégias de ensino situações no grupo de pares para que a dúvida apareça quando juízos de valor de certezas são enunciados, refletir, questionar e problematizar a história de seus pares fomenta a autonomia

Palavras- chave: Psicopedagogia. Dificuldades de aprendizagem. Mediação.

ABSTRACT

This literature review article relates the role of the educational psychologist in the educational setting, contributing to teachers in the inclusion process of students with learning difficulties. It is of utmost importance

that schools offer a space for educational psychologists to guide teachers in solving problems related to students, providing opportunities for different forms of intervention, activities, and referrals to a multidisciplinary group. The approach of the educational psychologist and the school guidance team seeks to transform the classroom into a playful space for new experiences, linked to learning and pleasure, affections that are often not found in their homes. It is important that the teacher is guided with practices that promote reflection in children, respecting their privacy, promoting, through teaching strategies, situations in peer groups so that doubt arises when value judgments of certainties are stated; reflecting, questioning, and problematizing the history of their peers fosters autonomy.
Keywords: Educational Psychology. Learning difficulties. Mediatio

INTRODUÇÃO

É no ensino fundamental I, do primeiro ao quinto ano, que os professores visualizam alunos com dificuldades de aprendizagem e que necessitam serem incluídos, sendo alguns PcD (portadores deficiência), como por exemplo o autismo, TDH/A, discalculia, dislexia entre outras, o que requer um atendimento especializado que envolve psicopedagogos, neurologistas, fonoaudiólogos, uma vez que o professor egresso de licenciatura em Pedagogia, cuja grade curricular é limitada no que tange aos conhecimentos necessários para intervenção psicopedagógica.

Desta forma, o professor não pode emitir laudos, ou indicar medicamentos, mas deve procurar ajuda e, juntamente com as famílias buscar um melhor caminho para que esses alunos consigam atingir os objetivos a partir do letramento, da escrita, e das operações matemáticas.

A pergunta central que norteia este artigo é assim descrito: De que forma o psicopedagogo pode contribuir no atendimento pedagógico aos alunos com dificuldades de aprendizagem?

Para responder esta pergunta, o objetivo geral é assim descrito: analisar a necessidade do psicopedagogo na escola. E o específico é de verificar como sua atuação e intervenção poderiam auxiliar ou não o aluno com dificuldades de aprendizagem e comportamentais a melhor se integrar e melhorar seu rendimento educacional.

A metodologia apoiou-se na pesquisa bibliográfica do tipo Estado do Conhecimento, o levantamento dos dados se deu por meio de publicações em artigos da Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPP) - versão *on-line*, com a utilização de três palavras-chave: 'psicopedagogia escolar'; 'atuação do psicopedagogo'; 'trabalho psicopedagógico'.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 O PAPEL DO PSICOPEDAOGOGO

A Psicopedagogia na sua epistemologia objetiva identificar as características na evolução no neocortex cerebral para o desenvolvimento da aprendizagem humana, e também aprendemos, como ela evolui e o que influencia esse processo extrínseco e intrínseco de aprendizagem.

Também estuda os transtornos de aprendizagem e como preveni-los, identificá-los, reconhecê-los e as formas de tratamento clínico.

A intervenção psicopedagógica no contexto escolar abrange uma série de abordagens que visam prevenir e resolver dificuldades, bem como orientar os professores para garantir a internalização de conhecimentos por parte dos alunos.

Nesse sentido, Barone (2011) argumenta que promover boas práticas de convivência, antecipações possíveis e a intervenção sob uma perspectiva pedagógica favorece a possibilidade de construção da aprendizagem por meio do enfrentamento de processos conflituosos. Essa abordagem permitirá o desenvolvimento do cuidado ao aluno.

professores e famílias em um contexto em que as melhores condições de sala de aula para o ensino e a aprendizagem são garantidas.

Retomando Visca (2018), a análise de dados da realidade contextualizada permite dar conta das dificuldades sem perder de vista as possíveis soluções. E assim, estabelece-se um processo que define prioridades e oferece oportunidades com base em eixos que orientam a intervenção como prática de reconstrução. Isso a enriquece ao incorporar, como profissional, o princípio da criatividade e do lúdico nos primeiros anos do ensino fundamental I, inserindo a aprendizagem como catalisador e potencialização do conhecimento.

As dificuldades na convivência escolar exigem respostas tanto dos professores quanto das famílias, em seu papel de adultos que apoiam a educação em parceria com as escolas.

Isso se deve tanto ao que acontece dentro das escolas quanto a tudo o que ocorre fora das instituições escolares e que, de alguma forma direta ou indireta, as implica e afeta. Quando falamos em exclusão, as situações se tornam automáticas e perdem seu verdadeiro sentido se sua intervenção não for contextualizada, se não forem analisadas dentro de uma trajetória social e acadêmica (CASTELL, 1995).

Quando as situações de conflito não podem ser visualizadas e enfrentadas, seja por falta ou limitação de recursos humanos ou materiais, seja por má gestão, ocorrem altos índices de reprovação e evasão.

O contexto em que vivemos nos afeta, e isso impacta a sala de aula, impedindo que os alunos aprendam o conteúdo. Ao pensar a educação como um bem social, as equipes de orientação escolar planejam um trabalho que não parte do indivíduo, pois a subjetividade é construída com o outro em um processo de intersubjetividade. Partem de uma perspectiva de aprendizagem intersubjetiva e multidimensional, como estabelecido por Pain (1989), que afirma ser impossível aprender algo que não seja conhecido pelo outro.

O trabalho de psicopedagogo tem de relevar as emoções, os sentimentos, os conhecimentos, as atitudes, as expectativas e os desejos tanto do aluno quanto do professor. Em consonância com a

subjetividade complexa e multidimensional da atualidad, propõe-se uma revolução epistemológica, segundo a qual pensar o desenrolar da atividade subjetiva requer ferramentas que permitam o pensamento não linear.

Considerando que o sujeito constrói o objeto por meio de sua interação com ele e com o ambiente material e social, alcançar esse encontro é crucial, buscando cenários de coexistência, diálogo e conversação que acomodem tanto o aluno quanto o professor.

A abordagem do psicopedagogo e da equipe de orientação escolar procuram transformar a sala de aula em um espaço lúdico para novas experiências, ligadas à aprendizagem e ao prazer, afetos que muitas vezes não são encontrados em seus lares. É importante que o professor seja guiado com práticas que promovam a reflexão nas crianças, respeitando sua privacidade, promovendo por meio de estratégias de ensino situações no grupo de pares para que a dúvida apareça quando juízos de valor de certezas são enunciados, refletir, questionar e problematizar a história de seus pares fomenta a autonomia. Nesse sentido Aulagnier (2015), indica que pensar, duvidar e verificar o que se pensa, são requisitos para adentrar no campo social e na aventura cultural.

As práticas pedagógicas devem desvendar possibilidades de esperança. Nesse sentido, Freire (1998) aponta que, ao negar a origem da criança, a escola se torna promotora da exclusão escolar. Quando os adultos limitam o potencial do sujeito, diagnosticando o que ele não pode fazer, não permitindo que ele pense, exercem uma proibição incapacitante. O sujeito se constitui como uma originalidade irrepetível; lidar com as diferenças implica restituir a essas crianças aspectos vinculados ao seu papel social e seu contexto.

Os indicadores de risco psicossocial refletem as situações e condições vivenciadas por crianças e adolescentes em seus principais espaços sociais: sendo eles o grupo familiar, o contexto escolar, o âmbito familiar e comunitário e as instituições proximais. São definidos por suas representações sociais e associados ao seu autoconceito ou autoconhecimento, correlacionados às opiniões de seus pais e educadores. As situações de risco psicossocial e suas características

são reconhecíveis ou objetivamente visíveis por equipes técnicas compostas por profissionais como psicopedagogos educacionais, psicopedagogos e assistentes sociais que atuam de forma interdisciplinar, bem como por responsáveis por programas sociais e instituições educacionais.

Educar na sociedade contemporânea exige, em grande medida, reconsiderar a criança como sujeito em crescimento, como sujeito em constituição, que vive, brinca, sofre e ama em condições mais complexas, diversas e desiguais. Supõe admitir, por outro lado, que diante de uma criança em crescimento se encontram adultos cujas identidades, sendo relacionais e nunca plenamente constituídas, estão abertas à contingência e devem ser contextualizadas, que são hoje afetados pelo desafio das tradições, pelas crises dos mandatos institucionais e pela deterioração das condições de vida, mas também pelo anseio por uma sociedade mais justa.

O Psicopedagogojuntamente com outros profissionais, concentra sua intervenção na promoção do respeito à diversidade e à dignidade humana, revalorizando o conhecimento de todos, integrados e excluídos.

Como especifica Barone (2011) o progresso só é possível se forem identificadas as diferentes culturas que as crianças trazem para a escola, o que promove o enriquecimento recíproco dos modos de ver, fazer e ser de crianças e adolescentes. É essencial em sua intervenção a articulação de projetos pedagógicos socioculturais com outros atores sociais que visem o cuidado com a saúde física e mental.

Optar por uma intervenção psicopedagógica integral envolve adotar medidas que abordem a diversidade, permitindo que os indivíduos coexistam e aprendam apesar de suas diferenças e evitando a homogeneização de grupos em prol do desempenho e da eficácia (Vélaz de Medrano, 2002). Essa atenção requer a consciência de que cada aluno aborda o processo de aprendizagem de forma diferente, primeiro devido às suas diferenças individuais, diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, experiência e conhecimento prévios, motivação e atenção, diversas habilidades e ritmos de maturação,

ajustamento emocional e social, entre outros; e, segundo, devido ao contexto social de onde provêm.

Um estudo conduzido por Masini (2015) explora as representações de professores sobre a intervenção psicopedagógica em diversos contextos educacionais. Ele lança luz sobre como e o que os professores representam a psicopedagogia escolar. O estudo explorou as responsabilidades de professores e psicopedagogos em colaborar.

Segundo ele, os resultados mostraram que os professores representavam a intervenção psicopedagógica como a reeducação das dificuldades de aprendizagem dos alunos, frequentemente apoiada por mecanismos terapêuticos/clínicos individuais e adaptações curriculares. Eles descobriram que a responsabilidade excessiva, entendida como a antítese da colaboração, pois se refere a assumir uma responsabilidade que vai além do próprio papel, é mais frequente na busca da solução dos problemas, em que o psicopedagogo interagem com essas situações que, de acordo com os Projetos Políticos Pedagógicos é uma atribuição exclusiva dos mesmos. A complementaridade entre professores e psicopedagogos educacionais mostrou-se escassa, e a possibilidade de promover um modelo de intervenção que permita aos psicopedagogos educacionais trabalhar com a instituição como um todo foi destacada.

As intervenções realizadas pelo Psicopedagogo , considerando sua formação na Equipe gestora entre outras, a participação na elaboração do PPPe nos acordos de convivência institucional, fornecendo fundamentos psicopedagógicos derivados dos conhecimentos específicos de sua formação profissional.

O psicopedago deve orientar os processos de ensino e aprendizagem como uma operação pedagógica vinculante, respeitosa do modo de ser, agir, pensar e sentir de crianças, adolescentes e adultos em situações de aprendizagem.

A psicopedagogia pode dedicar-se somente à aquisição de conhecimento, mas deve considerar a possibilidade de alguns alunos se encontrarem em situações de vulnerabilidade, tanto social quanto familiar. Portanto, os psicopedagogos devem ser capazes de se

comunicar com outras partes interessadas para garantir o bem-estar dos alunos e as condições ideais para frequentar a escola ou a universidade. Conflitos interpessoais também podem prejudicar a aprendizagem de uma pessoa por exemplo, situações de violência doméstica, violência de gênero, bullying ou cyberbullying, etc.

Assim como realizar um trabalho sistemático de orientação aos professores, em conjunto com a gestão da escola e professores, propondo recursos pedagógicos, didáticos e bibliográficos específicos.

O psicopedagogo deve contribuir usando sua experiência acadêmica e vivência prática, com gestores e professores na implementação dos desenhos curriculares estabelecidos para cada etapa de ensino

Deve orientar os professores sobre estratégias de ensino que enriqueçam as experiências acadêmicas e as trajetórias dos alunos, fomentando processos de constituição subjetiva e construção da cidadania, e fortalecendo as práticas docentes por meio da implementação de estratégias adequadas que respeitem os conhecimentos prévios dos alunos, as histórias familiares e a cultura comunitária.

> O psicopedagogo investiga os processos cognitivos em todas as situações de aprendizagem, conectando diferentes subsistemas sociais, incluindo pais e filhos, aluno e professor, e família e escola. Ele facilita os canais de comunicação, ajuda os alunos a superarem seus desconfortos, auxilia na tomada de decisões, aconselha sobre a correção de desvios do desenvolvimento esperado e cria condições que facilitam a conscientização sobre comportamentos que precisam ser corrigidos. Existem muitas formas diferentes de psicologia , e vários fatores influenciam isso, incluindo o tipo de contexto, encaminhamento, demanda, lacuna cognitiva, situação familiar e a predisposição da instituição . A formação do profissional permitirá que ele priorize uma ou outra maneira de abordar o problema a partir de sua perspectiva; seus próprios modelos e histórico definem constantemente sua intervenção (SCOTZ, 2016, p. 54)

A intervenção psicopedagógica no contexto escolar abrange uma série de abordagens que visam prevenir e resolver dificuldades, bem como orientar os professores para garantir a internalização de

conhecimentos por parte dos alunos. No entanto, essa ação não parece ter um consenso geral na comunidade escolar

A complexidade dos problemas socioeducativos e a especificidade dos diferentes objetivos de trabalho exigem o planejamento de intervenções baseadas em práticas voltadas à convivência e à aprendizagem escolar. Nesse sentido, Rubinstein (2013) argumenta que promover boas práticas de convivência, antecipações possíveis e a intervenção sob uma perspectiva pedagógica favorece a possibilidade de construção da aprendizagem por meio do enfrentamento de processos conflituosos. Essa abordagem permitirá o desenvolvimento do cuidado ao aluno.

No ambiente escolar, o papel do psicopedagogo é desenvolver um trabalho integral para prevenir obstáculos à aprendizagem. Para isso, o profissional deve considerar, desenvolver e implementar ações que:

- promovam a interação interpessoal; estimulem os sujeitos da ação educativa a atuarem com a consideração integrada de suas formações intelectuais e morais;
- incentivem uma abordagem transformadora em toda a comunidade educacional para realmente inovar as práticas escolares, contextualizando-as;
- enfatizem o essencial: estruturar conceitos e conteúdos, com significado relevante, de acordo com as necessidades específicas;
- fortaleçam a parceria entre escola e família;
- estabeleçam as bases para orientar os alunos na construção de seus projetos de vida, com clareza de raciocínio e equilíbrio;
- incentivem a implementação de projetos que promovam a autonomia tanto de professores quanto de alunos;

Trabalhar com o corpo docente para conscientizá-lo de sua posição de “eternos aprendizes”, de sua importância e envolvimento no processo de aprendizagem, com ênfase na avaliação dos alunos, evitando mecanismos seletivos menores que focam apenas no vestibular e não na vida.

Entre as ações para serem trabalhadas:

Com a Educação Infantil:

- orientar famílias e alunos para apoiá-los na criação de espaços de apoio educacional para os mesmos
- promover o desenvolvimento de atividades lúdico-pedagógicas em casa que fortaleçam as vivências escolares.
- orientar o desenvolvimento de estratégias para aproveitar situações do cotidiano, fortalecendo as habilidades curriculares e potencializando o desenvolvimento integral das crianças.
- apoiar os professores na facilitação dos processos de adaptação escolar das crianças.
- apoiar os professores no desenvolvimento de processos de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I.

No Ensino Fundamental I :

- orientar os alunos no estabelecimento e organização de suas rotinas e espaços de estudo.
- orientar os alunos na reflexão e revisão contínua de seus hábitos de estudo para fazer os ajustes necessários.
- desenvolver *workshops* com os professores para abordar o processo de aprendizagem e como estudar, bem como diferentes estratégias e métodos de estudo. isso visa capacitar os professores a apoiar os alunos.
- criar oportunidades de reflexão com professores e alunos sobre os diversos fatores que influenciam o estudo.
- orientar as famílias para que apoiem seus filhos no estabelecimento de seus hábitos de estudo.
- apoiar os professores no ensino e na modelagem de diversas técnicas de estudo para crianças.
- fornecer suporte especializado a alunos que apresentam processos de estudo desorganizados, podendo indicar um professor de apoio;
- elaborar e/ou identificar e propor instrumentos para avaliar hábitos e atitudes de estudo, a fim de promover o apoio adequado aos alunos.

1.1.1 Apoio Pedagógico

No âmbito dos serviços oferecidos pelos psicopedagogos são priorizadas quatro linhas gerais de intervenção:

- apoio psicológico e educacional, que inclui aspectos psicoafetivos;

- apoio à implementação de temas transversais, como convivência harmoniosa e educação sexual integral; apoio a estudantes em situação de vulnerabilidade, com base no cuidado e na prevenção de riscos psicossociais, bem como no fortalecimento da participação e do desenvolvimento dos estudantes e na orientação às suas famílias.

O apoio psicopedagógico é uma linha de ação fundamental para um melhor rendimento dos alunos no ensino-aprendizagem e a construção de uma aprendizagem significativa, promovendo o desenvolvimento de competências em cada série e ciclo educacional. Consiste em identificar e elaborar estratégias para prevenir o fracasso escolar e atender às necessidades específicas de apoio educacional. Nesse sentido, busca desenvolver estratégias que reduzam ou eliminem os fatores de risco que criam barreiras à aprendizagem.

Ao abordar o diagnóstico e avaliação de alunos com dificuldades de aprendizagem no contexto educacional, explorando as a origem e suas implicações do problema e assim, buscar às medidas que podem ser adotadas para melhorar a detecção e acompanhamento dos estudantes é biscar um posicionamento.

Gomes (2024), reitera que a identificação precoce das dificuldades de aprendizagem é fundamental para garantir intervenções adequadas e promover o desenvolvimento pleno dos alunos, permitindo a inclusão e o acesso à educação de qualidade.

É imprescindível a compreensão das razões por trás do retardo, analisando a falta de capacitação dos profissionais da educação, a ausência de protocolos claros de avaliação e a escassez de recursos e infraestrutura adequados.

Da Silva & cardoso (2020), destacam que ao discutir as consequências desse retardo, como o agravamento dos problemas de aprendizagem, a baixa autoestima e desmotivação dos alunos, e as

dificuldades na inclusão e adaptação curricular a escola estará cumprindo seu papel.

Fomenta medidas para melhorar o diagnóstico e a avaliação, destacando a importância do investimento em formação continuada dos profissionais da educação, o desenvolvimento de protocolos de avaliação claros e eficientes, e o aumento do investimento em recursos e infraestrutura adequados.

Segundo Leite et al (2024), a falta de identificação e compreensão das causas do retardo no diagnóstico e avaliação de alunos com dificuldades de aprendizagem pode ser atribuída a diferentes fatores.

Um dos principais é a falta de capacitação dos profissionais da educação. Muitos professores não possuem conhecimento adequado sobre os diferentes transtornos e dificuldades de aprendizagem, o que dificulta a identificação precoce e precisa desses alunos.

No contexto escolar, podem surgir diversos problemas relacionados à história familiar e pessoal dos indivíduos. Portanto, a abordagem exigirá que o psicopedagogo esteja em constante análise, reflexão e intercâmbio com diversos outros professores, psicólogos, fonoaudiólogos , assistentes sociais, etc., sendo dentro ou fora do contexto escolar.

A falta de recursos pode abranger a carência de materiais didáticos adaptados, equipamentos especializados, profissionais qualificados e suporte psicopedagógico.

Dos Santos et al (2024), afirma que a ausência desses recursos dificulta o processo de identificação das necessidades específicas de cada aluno, pois sem eles os educadores enfrentam dificuldades para realizar avaliações adequadas e obter informações detalhadas sobre o desempenho e as dificuldades de aprendizagem de cada aluno.

A ausência de avaliações individualizadas é outra limitação significativa nos alunos para encaminhar uma linha de intervenção com dificuldades de aprendizagem.

De acordo com Da Silva et al (2023), muitas vezes, as avaliações realizadas nas escolas e instituições de ensino são voltadas

para um grupo de alunos, não levando em consideração as diferenças individuais.

Significando que os alunos com dificuldades podem ter suas necessidades ignoradas ou subestimadas, já que as avaliações não fornecem uma visão completa e precisa do seu desempenho e das suas demandas específicas.

Magalhães et al (2021), indica que a falta de avaliações individualizadas prejudica a personalização do ensino e a adoção de estratégias adequadas para atender às necessidades de cada aluno.

Ao lidar com alunos com dificuldades de aprendizagem, uma das principais limitações no atendimento de suas necessidades individuais é a carência de programas de suporte específicos.

Alves (2023), afirma que as escolas não possuem recursos ou estratégias direcionadas para auxiliar esses alunos, o que dificulta ainda mais o processo de ensino e aprendizagem.

Um olhar para outros componentes curriculares pode ser muito útil em situações específicas em que as ferramentas ou estratégias que elas oferecem podem complementar nosso trabalho, enriquecê-lo ou desafiar práticas existentes.

O psicopedagogo tende a ser um especialista em aconselhar professores nas suas decisões curriculares.

> O psicopedagogo deve garantir que os professores compreendam que a essência da qualidade de sua prática diária em sala de aula depende da reflexão como meio essencial para a tomada de decisões. O resultado da reflexão sempre tende a decisões baseadas na especificidade dentro de um conjunto relacionado, específico e contextualizado de situações que gostaríamos que fossem realizadas de forma diferente; no entanto, na medida em que a teoria curricular tem sido um discurso desenvolvido principalmente na cultura anglo-saxônica, existe a possibilidade de apresentar um contexto, das características e das necessidades de nossas escolas (CONTRERAS, 2013, o. 23).

Entre as ações incluídas no apoio psicopedagógico estão:

- apoio ao processo pedagógico em sala de aula (atividades de ensino e aprendizagem, clima relacional e emocional, concepção do ambiente educacional, etc.);
- apoio ao processo de planejamento do ensino, à concepção de

estratégias de ensino, à avaliação da aprendizagem e à concepção de ajustes curriculares com base nas necessidades, interesses e diferenças individuais. em geral, promovendo a atenção à diversidade;

- orientação aos alunos para promover o desenvolvimento de conhecimento estratégico, o que lhes permite aprimorar suas competências e habilidades na gestão de estratégias de aprendizagem, hábitos de estudo e estilos de aprendizagem. também é fornecida orientação sobre questões vitais que influenciam os processos de aprendizagem, incluindo autoestima e autoconceito, atitudes e interesses, entre outros;
- apoio aos alunos em seu sistema de atribuição, garantindo que reconheçam suas próprias habilidades, o controle que têm sobre seus processos de aprendizagem e a necessidade de perseverança e esforço para atingir os objetivos educacionais;
- promoção de estratégias de trabalho cooperativo entre os alunos (grupos de estudo, tutoria, clubes, etc.);
- desenvolvimento de estratégias motivacionais baseadas em fatores de proteção e potencialmente positivos para o aluno e seu ambiente;
- promoção de estratégias para prevenir necessidades específicas de apoio educacional.

Entre os processos de conscientização e treinamento em torno da identificação e intervenção de *Necessidades Específicas de Apoio Educacional* (NEEE), desenvolvendo competências na condução de: avaliação psicopedagógica; identificação de barreiras que geram necessidades de apoio educacional; detecção de NEEs em cada série e nível de ensino; intervenção psicopedagógica; -identificação e desenvolvimento de estratégias de apoio; ajustes curriculares individualizados.

CONCLUSÃO

A complementaridade entre professores e psicopedagogos e outros especialistas mostrou-se limitada, e a possibilidade de promover

um modelo de intervenção que permita aos psicopedagogos trabalhar com a instituição educacional como um todo foi destacada.

No contexto escolar, a atuação do psicopedagogo está voltada para a abordagem da individualidade do aluno que integra a instituição, monitorando seus processos e modalidades de aprendizagem, as características das relações voltadas ao processo ensino-aprendizagem, seus professores e seus pares, e abordando as subjetividades e possibilidades que essas crianças ou adolescentes possuem. Pode-se dizer, então, que a relevância da atuação do psicólogo educacional no contexto institucional reside na prevenção primária e secundária, no apoio e na avaliação dos processos de aprendizagem para evitar o surgimento de dificuldades dessa natureza e no desenvolvimento de recursos e/ou estratégias de intervenção para a atuação.

Isso sugere a necessidade de elaborar estratégias de treinamento e conscientização que promovam uma compreensão mais precisa do papel dos psicopedagogos, e fomentem a colaboração.

Em resumo, a Psicopedagogia compreende duas vertentes: uma dedicada ao estudo experimental das capacidades e aptidões mentais dos alunos, como memória, inteligência, atenção, etc., estudos para os quais existem testes cientificamente desenvolvidos; e uma segunda vertente dedicada à aplicação de vários tipos de testes com a finalidade de avaliar o rendimento acadêmico dos alunos com maior precisão e sem a intervenção subjetiva do julgamento do professor.

REFERÊNCIAS

AGUILERA, A. (2004). **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem.** Madri: McGraw-Hill, 2014

AMIRALIAN, M. L. T. M. Desmistificando a inclusão. In. **Revista Psicopedagogia:** São Paulo, v. 22, n. 67, p. 59-66. 2005.

APA-AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-IV-TR. 4. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-V. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AZAR, E. **Psicopedagogia**: Uma Introdução à Disciplina. Córdoba: Eudece, 2017.

AVILA, L. A. B. **Avaliação e intervenções psicopedagógicas em crianças com indícios de discalculia**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciência e Matemática, PUCRS. Porto Alegre, 2017.

BARBOSA, Laura Monte Serrat (org.). A Intervenção psicopedagógica no espaço da clínica. Curitiba: Intersaberes, 2013. (BVP) CLARO, Genoveva Ribas**. Fundamentos da Psicopedagogia.** Curitiba: Intersaberes, 2018. (BVP

BALESTRA, Marta. **A psicopedagogia em** Piaget: uma ponte para a educação da liberdade. Curitiba: Intersaberes, 2012. (BVP)

BARBOSA, P. de S. **Dificuldades de aprendizagem**. São Luís: Uema-Net, 2015.

BLASCO, P., & GINER, M. J. (2011). **Psicopedagogia**. Nau Llibre, 2017

BOSSA, Nadia A. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CHAMAT, L. S. J. **Técnicas de intervenção psicopedagógica: para dificuldades e problemas de aprendizagem.** 2024.

CIASCA, Sylvia. Maria. Distúrbios e dificuldades de aprendizagem: uma questão de nomenclatura. In: CIASCA, Sylvia. Maria. (Ed.). **Distúrbios de aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 19-31.

_____. **Diagnósticos dos distúrbios de aprendizagem em crianças: análise de uma prática interdisciplinar.** 1991. Dissertação (Mestrado em Psicologia) –Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

DYSON, A. **Necessidades educacionais especiais e o conceito de mudança**, Oxford Review of Education, 16, pp. 55-66, 1992

SISTO, Firmino F. et alli (Org). **Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade.**Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NICASIO, Jesus, SANCHEZ, Manuel, BONALS, Joan e Col. Avaliação Psicopedagógica. Porto Alegre: ArtMed, 2007 NICASIO, Jesus, SANCHEZ, Garcia. **Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica.** Porto Alegre: ArtMed, 2007.

OLIVEIRA, Mari Angela Calderari. Psicopedagogia: a instituição escolar em foco. Curitiba: Intersaberes, 2014. RUBENSTAIN, Edith. **Psicopedagogia:** uma prática diferentes estilos. São Paulo: Casa do psicólogo,2012.

RUBINSTEIN, Edith: **Psicopedagogia:** uma prática, diferentes estilos. São Paulo: Casa do Psicopedagogo, 2015

SAMPAIO, C. U. D. L., & DE SANTANA, L. **A. implicações** do diagnóstico precoce e

SÁNCHEZ-CANO, Manuel. **Avaliação psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar, o problema escolar é de aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1994

VISCA, J.L. **Clínica Psicopedagógico**: a Epistemologia convergente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

WEISS, M.L. Psicopedagogia institucional: controvérsias, possibilidades e limites. In: SARGO, C. et. All. **A práxis psicopedagógica brasileira**. São Paulo, Editor Herval Gonçalves Flores, AbpP, 1994.

CAPÍTULO 4

A PERCEPÇÃO DE INTERAÇÃO COM PROFESSORES NA ÓTICA DE UMA PSICOPEDAGOGOGA

THE PERCEPTION OF INTERACTION WITH TEACHERS FROM THE PERSPECTIVE OF AN EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST

Maria Shirley Santos Carvalho
Shirleymaria.cavalho@gmail.com

RESUMO

Este artigo foi elaborado a partir de uma entrevista com uma psicopedagoga e sua interação numa escola, envolvendo professores, gestores e familiares de alunos com dificuldades de aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de representação social pois utiliza-se a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, para analisar como grupos constroem significados e ideias sobre um objeto, fenômeno ou conceito a partir de experiências cotidianas. Essa abordagem estuda como o conhecimento de senso comum é formado e utilizado para dar sentido ao mundo, e é amplamente utilizada em campos como a psicologia social, saúde e educação. A psicopedagoga entrevistada atua nas escolas e tem uma experiência com alunos com dificuldades de aprendizagem. Utilizou-se uma entrevista estrututurada para a obtenção dos dados,

Palavras-chave: Medicação. Intervenção psicopedagógica. Representação social.

ABSTRACT

This article is based on an interview with an educational psychologist and her interaction in a school, involving teachers, administrators, and family members of students with learning difficulties. It is a study of social representation, as it uses Serge Moscovici's Theory of Social Representations to analyze how groups construct meanings and ideas

about an object, phenomenon, or concept based on everyday experiences. This approach studies how common-sense knowledge is formed and used to make sense of the world, and is widely used in fields such as social psychology, health, and education. The interviewed educational psychologist works in schools and has experience with students with learning difficulties. A structured interview was used to obtain the data.
Keywords: Medication. Educational psychology intervention. Social representation.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi elaborado a partir da inquietação sobre a forma como os psicopedagogos devem atuar quando requisitados pela equipe gestora das escolas para casos de intervenção psicopedagógica, sendo levantadas as seguintes questões de pesquisa: - A intervenção do psicopedagogo possibilita o restabelecimento da relação pedagógica? - Por que os psicopedagos envolvem-se nas escolas para desenvolver o seu trabalho?

Nesse sentido, elaborou-se o seguinte objetivo: artigo ressaltar a importância do psicopedagogo no ambiente escolar e como ele pode ajudar a identificar as dificuldades que a criança possa encontrar em sua jornada rumo ao conhecimento. Na extensão deste objetivo, procurou-se responder: Destacar a importância e o alcance da intervenção psicopedagógica nas escolas, que visa promover a continuidade da trajetória escolar, considerando a possibilidade de fomentar um espaço de cuidado e aprendizagem. Os resultados alcançados com este trabalho servirão de subsídios e ferramentas tanto para as intervenções do psicopedagogo quanto para as dos professores, no emponderamento dos processos de inclusão, aprendizagem e permanência dos alunos nas escolas.

É evidente que, no contexto educacional atual, há um número crescente de situações de conflito e a presença do psicopedagogo com através de um trabalho interdisciplinar possibilita estratégias de

intervenção que envolvem leitura situacional, olhar atento e escuta ativa com o objetivo de restabelecer a relação pedagógica. O psicopedagogo, como mediador do processo de ensino, intérvem por meio de sugestões técnicas aos professores para a promoção de práticas pedagógicas em sala de aula, planejar e avaliar o ensino e trabalhar de forma colaborativa para responder às diferenças individuais dos alunos, garantindo assim seu progresso no currículo escolar.

Alunos que vivem em situações de alto risco social têm maior probabilidade de vivenciar de incorrerem no fracasso escolar. Embora as escolas não tenham controle sobre os fatores que desencadeiam esse risco social, classe social, grupo étnico ou nível cultural familiar elas podem controlar os gatilhos extrínsecos e intrínsecos, como faltas injustificadas, rejeição, discriminação, desmotivação e abordagens pedagógicas inadequadas em relação às experiências anteriores e ao cotidiano da criança ou do adolescente.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 CURRÍCULO E O PSICOPEDAGOGO

Segundo Sampaio (2011, p. 21),

> na Europa, em 1946, foram instituídos os primeiros grandes centros psicopedagógicos por Boutonier e George Mauco, com direção médica e pedagógica. Esses centros reuniam conhecimentos da área da Psicologia, Psicanálise e Pedagogia e procuravam readaptar crianças com comportamentos socialmente inadequados na escola ou no lar de sua família. Essa inquietação propiciou o surgimento da Psicopedagogia institucional, uma abordagem na qual psicólogos e psicopedagogos convivem com os professores e alunos em um ambiente integrado. A Argentina foi um dos lugares em que a Psicopedagogia mais se desenvolveu, adquirindo *status* de ciência, reconhecida e valorizada no contexto da Educação e da Saúde. Foi na década de 1970 que a Psicopedagogia surgiu no Brasil, em que, no momento, as dificuldades de aprendizagem eram atreladas a uma disfunção neurológica denominada disfunção cerebral mínima.

As abordagens adotadas pelos especialistas em currículo variam. Cada uma reflete diferentes princípios implícitos no trabalho do especialista. Uma abordagem comum para o aconselhamento de professores em seu trabalho de ensino, por parte do especialista em currículo, é considerá-lo Como alguém que tem uma visão holística.

Nesse contexto, o psicopedagogo inicia uma solução para os problemas do professor, com base em sua experiência e em um diagnóstico pessoal, muitas vezes sem levar em consideração as circunstâncias específicas do que é apontado pelos professores. Essa abordagem restrita tem recebido inúmeras críticas. Outra forma alternativa de aconselhamento curricular defende uma abordagem que facilita de relevancia uma melhor compreensão do docente. O ponto de partida do professor é seu contexto social, que constitui o elemento mais proeminente dessa abordagem, onde o especialista é dotado de conhecimento, habilidades e recursos especiais que ajudam os professores a diagnosticar problemas e encontrar soluções.

Psicopedagogos educacionais podem adotar abordagens diferentes em casos diferentes, dependendo de suas perspectivas e das necessidades ou desejos dos professores. Além disso, o mesmo especialista pode adotar abordagens diferentes em momentos diferentes ou com pessoas diferentes dentro do mesmo caso.

A necessidade de especialistas em currículo adotarem diferentes abordagens em seu trabalho, dependendo das circunstâncias, indica que a flexibilidade é uma característica pessoal desejável nesses profissionais. Outras características desejáveis incluem amplitude de pensamento, habilidades interpessoais (empatia, capacidade de ouvir, estabelecer confiança, fornecer aconselhamento com base na troca de experiências), facilidade de comunicação, confiança, habilidades de liderança e energia. Por outro lado, através do Projeto Político Pedagógico, o especialista em currículo precisa ter conhecimento de:

- estratégias pessoais e organizacionais para mudanças curriculares;

- diferentes abordagens para o trabalho de consultoria em *design* e desenvolvimento curricular;

- conhecimento das diversas opções curriculares

Em seu trabalho de orientação, os psicopedagogos devem ter em mente que, quando os professores tomam decisões sobre o conteúdo, essas devem ser enquadradas em duas áreas de atuação: a primeira diz respeito à seleção do conteúdo de ensino, enquanto a segunda trata da sua transmissão por meio de atividades e abordagens metodológicas adequadas

A partir da primeira das perspectivas elencadas, deve-se considerar que os professores, em muitos casos, permaneceram "conectados" em uma cultura livresca, que consistia em desenvolver programas ditados pelos livros didáticos e, portanto, não haveria possibilidade de um currículo aberto. Sob esse prisma de análise, os conteúdos no bojo do currículo devem ser entendidos como construções sociais, a partir das quais, e por meio da implementação de atividades com metodologias adequadas, são desenvolvidas habilidades, atitudes, valores, conceitos e a aquisição de estratégias para a compreensão de algo específico.

A compreensão da melhoria na aprendizagem que é, em última análise, o propósito da atuação consultiva do psicopedagogo em questões curriculares que atinge seu pleno potencial quando a dimensão individual do professor se sobrepõe ao contexto do próprio crescimento da escola como um componente da sociedade.

Nessas perspectivas, a melhoria da aprendizagem dos alunos, função última que justifica a experiência escolar, corrobora a gestão adequada dos elementos curriculares. Entre os sinais de seu vigor está a inovação da escola, que se constrói quando o professor, juntamente com outros colegas familiarizados com o currículo, gera processos e formas de trabalho voltados à autorrevisão do que está sendo feito, à reflexão sobre o que pode ser mudado e à concordância sobre um plano de ação.

Outro indicador que demonstra essa melhoria na aprendizagem, por meio do conhecimento e da gestão curricular, é a capacidade de observar e analisar as consequências que diferentes comportamentos e materiais têm para os alunos, e de aprender a fazer modificações contínuas no ensino com base na consideração da contribuição dos

alunos. Os professores também precisam ser capazes de relacionar seu desempenho em sala de aula com o que outros professores estão fazendo em suas salas, para que cada professor tenha clareza de que, embora a prática tenha natureza pessoal, os critérios de ação não ficam a critério de cada professor, mas constituem uma questão de deliberação e construção pela escola como um todo, o que constitui a ideia central dessa colaboração.

De modo geral, a Psicopedagogia é definida como uma área do conhecimento, de pesquisa e atuação que trabalha com os processos de aprendizagem humana na perspectiva da inclusão e da diversidade, objetivando apoio para todos os envolvidos neste processo (ABPP, 2019).

> Assim, também é entendida como uma ciência que propõe-se a buscar uma resposta para os conflitos na aprendizagem com técnicas de trabalho que podem ser desenvolvidas de maneira individual ou em grupo, para assim resgatar a vontade de aprender, de modo a observar quais fatores, possivelmente, podem contribuir ou não para o processo de ensino-aprendizagem (ANJOS; DIAS, 2015, p. 2).

No âmbito escolar, o papel do psicopedagogo é o de desenvolver um amplo trabalho na prevenção de obstáculos de aprendizagem. Portanto, o profissional deve pensar, desenvolver e aplicar ações que:

> Fomentem interações interpessoais; ·Incentive os sujeitos da ação educativa a atuarem considerando integradamente as bagagens intelectual e moral; Estimulem a postura transformadora de toda a comunidade educativa para, de fato, inovar a prática escolar; contextualizando-a; Enfatizem o essencial: conceitos e conteúdos estruturantes, com significado relevante, de acordo com a demanda em questão;· Orientem e interajam com o corpo docente no sentido de desenvolver mais o raciocínio do aluno, ajudando-o a aprender a pensar e a estabelecer relações entre os diversos conteúdos trabalhados; Reforcem a parceria entre escola e família; Lancem as bases para a orientação do aluno na construção de seu projeto de vida, com clareza de raciocínio e equilíbrio; Incentivem a implementação de projetos que estimulem a autonomia de professores e alunos; Atuem junto ao corpo docente para que se conscientize de sua posição de “eterno aprendiz”, de sua importância e envolvimento no processo de

> aprendizagem, com ênfase na avaliação do aluno, evitando mecanismos menores de seleção, que dirigem apenas ao vestibular e não à vida (DI SANTO, 2007, p. 2).

2 METODOLOGIA

Este artigo está incluíd no modelo de pesquisa qualitativa e fez-se necessário usar uma abordagem de pesquisa explicativa e bibliográfica, com uso de método dialético e representações sociais para identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos, e a visão de mundo dos sujeitos sociais, nesse caso singular, uma psicopedagoga, com dez anos de experiência.

Utilizou-se a entrevista estrututurada para obter os dados da pesquisa

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Segundo a psicopedagoga é necessário refletir sobre as intervenções do psicopedagogo na Educação Especial e Inclusiva seu impacto nas trajetórias educacionais em relação aos sucessos e fracassos acadêmicos de crianças em contextos vulneráveis.

3.1.1 Para a entrevistada …

> *… em uma escola foi o início de um desafio interessante para mim, pois, embora tenha recebido uma solicitação inicial específica, existem necessidades contínuas e em constante*

atualização, resultantes do trabalho com indivíduos que possuem individualidade, uma história e que estão imersos em uma família que os molda. Esses fatores inevitavelmente impactarão a disposição de cada aluno para aprender. Como psicopedagoga, sempre terei que trabalhar diretamente com as dificuldades expressas e indiretamente com essa história, essa bagagem pessoal do indivíduo.

Encontro a motivação deste desafio profissional em apoiar crianças e adolescentes ao longo de sua vida escolar e ajudá-los a alcançar um bem-estar que vai além das responsabilidades meramente educacionais, pois se trata de um bem-estar holístico

Pergunta 3- Que outras estratégias você utiliza no seu trabalho de interveNção pedagógica quando é acionada a resolver num estudo de caso uma dificuldade de aprendizagem?

O psicopedagogo pode recorrer as redes sociais e TICs, onde tudo é informatizado, permitindo fácil acesso às informações sobre cada aluno, e todas as ações realizadas também são registradas. Esse recurso tem dois benefícios importantes: primeiro, permite, por exemplo, o acesso a qualquer momento aos resultados das entrevistas realizadas por qualquer parte da instituição. Em segundo lugar, permite que os profissionais

registrem todas as ações tomadas e documentem toda a abordagem implementada dentro da instituição.

P2: O que contribui para que os alunos que passam por intervenções pedagógicas não abandonem os estudos por se sentirem fracassados no ato de aprender?

As necessidades socioeconômicas, a gravidez na adolescência e a falta de sentido em seus esforços são os principais fatores que motivam o abandono. Diante dos problemas enfrentados pelos adolescentes, ela destaca a participação de toda a comunidade educacional como extremamente importante, garantindo que os alunos não sejam ignorados ou deixados de lado em sala de aula.

P3 **Organização dos Resultados do Quinto Objetivo Específico**

Neste objetivo assim descrito: *Descrever qual a visão de psicopedagogos sobre a interação com professores para solucionar as dificuldades de aprendizagem*

A conclusão é que, embora o discurso dos psicopedagogos expresse representações que refletiriam uma mudança de paradigma, as intervenções refletem práticas relacionadas a paradigmas anteriores.

O início da jornada de trabalho do psicopedagogoa com a análise das solicitações dos tutores da escola (O) para facilitar as avaliações de alunos que apresentam determinadas dificuldades de aprendizagem em sala de aula. Esse papel confere a esse profissional um status ou posição distinta de qualquer outro agente educacional. Assim, essa distinção em relação ao seu trabalho e às suas condições de trabalho na escola ele não pertence ao corpo docente da escola, investe menos horas na escola e suas atribuições são regulamentadas por

outra legislação devido às suas qualificações transfere certas expectativas aos demais envolvidos no processo educacional, conferindo-lhe o papel de especialista, com um caráter distintamente especializado

A avaliação é um procedimento individual e padronizado, baseado na aplicação de uma bateria de testes (O), cujos resultados determinam a avaliação e o destino educacional do indivíduo. Esse mecanismo promove o desenvolvimento de uma perspectiva que aborda as necessidades do aluno, não suas habilidades: aplicação de testes padronizados e posterior encaminhamento para um pediatra, fisioterapeuta, assistente social ou neuropediatra.

Reuniões e orientações para famílias de alunos com Necessidades Educacionais Especiais na escola (O) constituem outro foco de intervenção. Essa orientação é fornecida com o tutor do indivíduo, independentemente da presença do aluno na avaliação (O). Nesse momento, o psicólogo educacional propõe intervenções que o indivíduo pode implementar em casa, com o auxílio da família, para compensar as dificuldades ou limitações apresentadas em sala de aula. A subcategoria codificada no estudo como "VDD" é confirmada.

Após a entrevista, portanto, com base nos dados, foi possível constatar que as funções profissionais do psicólogo educacional escolar se enquadram em um "perfil clínico do psicopedagogo", que se concentra na administração de baterias de testes padronizados e no tratamento cognitivo e comportamental individualizado para gerenciar a diversidade da escola; deixando em segundo plano o desenvolvimento de uma resposta pedagógica, baseada em intervenções e projetos de ensino que envolvam todos os alunos.

CONCLUSÃO

Ficou caracterizado pela pesquisa que a falta de profissionais especializados prejudica a identificação correta das necessidades dos alunos e a implementação de estratégias de intervenção adequadas.

A carência de profissionais qualificados também contribui para a demora no processo de avaliação, uma vez que há uma demanda maior do que a capacidade de atendimento.

O psicopedagogo também estuda os transtornos de aprendizagem e como preveni-los, identificá-los, reconhecê-los e as formas de tratamento clínico.

Nenhuma intervenção no campo social e, portanto, no campo psicopedagógico se apresenta como um repertório técnico pronto e aplicável. Trata-se, antes, de um processo árduo e laborioso de construção que vincula recursivamente ação e reflexão constante. Assim, a situação que se define como problema, a natureza da demanda que, em última instância, dá origem à intervenção, os envolvidos, o escopo em que se enquadra, os fundamentos teóricos e conceituais articulados com uma dimensão mais estratégica, projetiva, sustentada pelo profissional e que norteiam suas decisões, delineiam as características da ação: limitação ou ampliação do foco da intervenção, caráter mediado ou direto da intervenção sobre os destinatários, níveis de prevenção que a caracterizam, entre outros aspectos.

A complementaridade entre professores e psicopedagogos e outros especialistas mostrou-se limitada, e a possibilidade de promover um modelo de intervenção que permita aos psicopedagogos trabalhar com a instituição educacional como um todo foi destacada.

Os resultados mostram uma clara orientação para uma abordagem clínica devido às demandas da comunidade, ao papel de especialista atribuído e à percepção de déficit em relação às necessidades educacionais especiais. No entanto, existem elementos dentro do centro que favorecem a escolarização inclusiva.

Para concluir, é necessário que o psicopedagogo escolar trabalhe visando reduzir os obstáculos s entre o aluno e o conhecimento, juntamente com o professor, propondo estratégias que propiciem ao aluno vivenciar diferentes práticas educativas. Todos os apontamentos a serem realizados na perspectiva psicopedagógica devem estar amparados na reconstrução do pensamento crítico, na equidade e na inclusão de alunos que apresentem dificuldades.

REFERÊNCIAS

AGUILERA, A. (2004). **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem.** Madri: McGraw-Hill, 2014

AMIRALIAN, M. L. T. M. Desmistificando a inclusão. In. **Revista Psicopedagogia:** São Paulo, v. 22, n. 67, p. 59-66. 2005.

ABPP. Associação Brasileira de Psicopedagogia. Diretrizes da formação de psicopedagogos no Brasil. 2019. Disponível em: http://www.abpp. com.br/documentos_referencias_diretrizes_formacao .html. Acesso em: 21 set. 2025.

_____. Código de Ética da Psicopedagogia. 2011. Disponível em: http://www. abpp.com.br/wp-content/Código-de-Ética-última-revisão-Simpósio.pdf. Acesso em: 12 AGO. 2025

AZAR, E. **Psicopedagogia**: Uma Introdução à Disciplina. Córdoba: Eudece, 2017.

AVILA, L. A. B. **Avaliação e intervenções psicopedagógicas em crianças com indícios de discalculia**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciência e Matemática, PUCRS. Porto Alegre, 2017.

BALESTRA, Marta. **A psicopedagogia em** Piaget: uma ponte para a educação da liberdade. Curitiba: Intersaberes, 2012. (BVP)

BARBOSA, P. de S. **Dificuldades de aprendizagem**. São Luís: Uema-Net, 2015.

BLASCO, P., & GINER, M. J. (2011). **Psicopedagogia**. Nau Llibre, 2017

BORTOLETO, R. H.; RODRIGUES, O. M. P. R.; PALAMIN, M. E. G.. **Inclusão escolar enquanto prática na vida acadêmica de portadores de deficiência auditiva**. Revista Espaço Informativo Técnico-Científico do INES 1(19), 45-50, 2018.

CIASCA, Sylvia. Maria. Distúrbios e dificuldades de aprendizagem: uma questão de nomenclatura. In: CIASCA, Sylvia. Maria. (Ed.). **Distúrbios de aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 19-31.

_____. **Diagnósticos dos distúrbios de aprendizagem em crianças: análise de uma prática interdisciplinar.** 1991. Dissertação (Mestrado

em Psicologia) –Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

DI SANTO, J. M. R. A **ação psicopedagógica e a transformação da realidade escolar**. São Paulo: Unisal, 2007.

DYSON, A. **Necessidades educacionais especiais e o conceito de mudança**, Oxford Review of Education, 16, pp. 55-66, 1992

_____. **Necessidades educacionais especiais e o conceito de mudança**, Oxford Review of Education, 16, pp. 55-66, 1992

DOCKRELL, J.; MCSHANE, J. **Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, S. V. **Desafios da inclusão escolar: A perspectiva dos pais**. Rio de Janeiro: LTC. 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa**. São Paulo: Saraiva, 2014.

_____. **Manual de pesquisa científica**. São Paulo: Saraiva, 2014.

KASSAR, M. C. M. **Educação inclusiva: a construção da escola comum para todos.** Campinas: Autores Associados, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

_____.. **Inclusão escolar:** caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org). O desafio das diferenças nas escolas. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2011.

MARTIN-FRANCHI, Giovanna Ofretorio de Oliveira et al. **Temas em Educação:** entre questões recorrentes e possibilidades. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez. 2005.

MENEZES, Dayane. Educação inclusiva: incluir no âmbito escolar não é o mesmo que estar inserido no âmbito educacional. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, v. 2, n. 3, p. 24-38, 2019.

MUÑOZ, E. & SALES, C. Perfil e Funções do Psicopedagogo no Contexto de uma Escola Inclusiva. **Revista Nacional e Internacional de Educação Inclusiva** , 2017.

ORTEGA, L.; SANTIAGO, N. A atuação do pedagogo: que profissional é esse? **Pedagogia em ação**, v. 1, n. 2, p. 29-35, ago/nov.2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3° ed, Porto Alegre: Artmed, 2013.

SMITH, Deborah. D. **Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SISTO, Firmino F. et alli (Org). **Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade.**Fundamentos demetodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUDKE, Menga, ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27,p. 149-158, 1990/1991.

MENDES, E. G. **Educação inclusiva: O que o professor tem a ver com isso?** São Paulo: Summus Editorial. 2006.

MENDES, J. A. **Dificuldades De Aprendizagem**: Desafios Da Prática Docente No Âmbito Escolar. 2023.

Moscovici S. **Representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar; 1978.

NICASIO, Jesus, SANCHEZ, Manuel, BONALS, Joan e Col. Avaliação Psicopedagógica. Porto Alegre: ArtMed, 2007 NICASIO, Jesus, SANCHEZ, Garcia. **Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica.** Porto Alegre: ArtMed, 2007.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsk**y -Aprendizado de desenvolvimento: um processo sócio-histórico.São Paulo: Scipione, 1999.

OLIVEIRA, Mari Angela Calderari. Psicopedagogia: a instituição escolar em foco. Curitiba: Intersaberes, 2014. RUBENSTAIN, Edith. Psicopedagogia: uma prática diferentes estilos. São Paulo: Casa do psicólogo,2012. BOSSA, Nadia A. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS**). Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde**: CID-10. 10. ed. rev. Genebra: OMS, 2019.

POZO, J. Estratégias de aprendizagem. Em J. P. C. Coll, Desenvolvimento psicológico e educação, II. **Psicologia da Educação**. Madri: Alianza, 2009.

RAMOS, V. P. H. de. **Integração e inclusão social no Brasil**. São Paulo: Moderna, 2008.

RAMOS; Eliane, et al. **Profissional de apoio e segundo professor**: da intenção de incluir à prática de excluir. Disponível em: https://inclusaoja.com.br/2019/10/18/profissional-de-apoio-e-segundo-professor-da-intencao-de-incluir-a-pratica-de-excluir/. Acesso em: 30 jul. 2025

PEREZ, B. C., DE CARVALHO, G. D., & MANHÃES, P. A. Crianças com Deficiência na Educação Infantil em Campos dos Goytacazes. **Anais do Encontro Internacional e Nacional de Política Social, 1(1). 2023.**

RUBINSTEIN, Edith: **Psicopedagogia:** uma prática, diferentes estilos. São Paulo: Casa do Psicopedagogo, 2015

SAMPAIO, S. **Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais.** 2020.

SÁNCHEZ-CANO, Manuel. **Avaliação psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SANTOS, P. V. G. **Inclusão social no Brasil**. São Paulo: Summus, 2008.

SANTOS, W. P. **Inclusão social de excluído**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar, o problema escolar é de aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1994

SILVA, Elisângela dos Santos et al. A Importância do Psicopedagogo no Contexto Escolar. Saber: **revista eletrônica**. Faculdade Integrado INESUL. Londrina, PR, v. 12, n. 1, p. 1-11, abr./jun. 2011. Disponível

em: . Acesso em: 3 fev. 2025.

SILVA, Maria. **Educação Inclusiva**: um novo paradigma de Escola. Revista Lusófona de Educação, n. 19, p. 119-134, 2011.

SILVA, Sayonara. **Educação Inclusiva**: a importância do cuidador escolar no acompanhamento do educando com deficiência. João Pessoa: 2018.

SOUSA, G. F. **Dificuldades de aprendizagem relacionadas à visão: Avaliação no contexto escolar com a Escala de Avaliação do Estresse Visual na Leitura pelo Professor (EEV).** 2022.

SOUZA, A. M.; MENDES, L. F. Inclusão escolar e a demora nos diagnósticos: Desafios para a prática docente. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, v. 10, n. 1, p. 37-49, 2020.

SOUZA, M. A. **Diagnóstico precoce e suporte familiar na educação inclusiva**. São Paulo: Cortez. 2016.

SMITH, C; STRICK, L. **Dificuldades de Aprendizagem de a-z: guia completopara educadores e pais**. Ed. rev.ampl. Porto Alegre: Penso, 2012.

STUBBS, S. **Educação inclusiva**: onde existem poucos recursos. São Paulo: Atlas, 2012.

TESSARO, Nilza. **Inclusão escolar**: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

VASCONCELOS, E. R. **Educação inclusiva**. São Paulo: Pioneira, 2013.

VISCA, J.L. **Clínica Psicopedagógico**: a Epistemologia convergente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

VYGOTSKY**,** L. S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

UNESCO (2004). UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Disponível em http://www.unesco.org.cu/Noticias04/ noticia 071104.htm.

YIN**,** R.K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 4. ed. São Paulo: Bookman, 2010.

WEISS, M.L. Psicopedagogia institucional: controvérsias, possibilidades e limites. In: SARGO,C. et. All. **A práxis psicopedagógica brasileira**. São Paulo, Editor Herval Gonçalves Flores, AbpP, 1994.

WELLS, R. H. C. et al. **CID-10: classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde**. São Paulo: EDUSP. Acesso em: 30 jul. 2025.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE ESTATÍSTICA USANDO DADOS DE BOAS PRÁTICAS PARA O ENSINO DE FÍSICA

STATISTICAL ANALYSIS USING DATA FROM BEST PRACTICES FOR TEACHING PHYSICS

Maicon Maciel Ferreira de Araújo
Universidade Federal de Rondônia - UNIR
Porto Velho - RO
https://orcid.org/0000-0002-9345-3484
E-mail: maiconmaciel14071991@seduc.ro.gov.br

Fabrício Moraes de Almeida
Universidade Federal de Rondônia - UNIR
Porto Velho - RO
https://orcid.org/0000-0003-4173-4636
E-mail: dr.fabriciomoraes001@gmail.com

RESUMO

O capítulo livro visa abordar o recorrente insucesso que muitos alunos apresentam na disciplina de Física no nível básico. O estudo utiliza conhecimentos da estatística para examinar essa falha, buscando demonstrar que a modelagem matemática é um fundamento potencial para o ensino, correlacionando o domínio matemático com a teoria física. A pesquisa adotou uma abordagem qualiquantitativa, envolvendo discussão bibliográfica e coleta de dados de campo. Foi delimitado um grupo de controle (ensino tradicional) e um grupo experimental, submetido a intervenções didáticas, como a construção de modelos matemáticos com softwares. Os resultados foram comparados via questionário. O grupo experimental apresentou um aumento de 45,93% na nota bimestral de física, com diminuição do desvio padrão, indicando notas menos dispersas. A nota média geral foi baixa (3,96). As alunas obtiveram uma nota média 20,44% superior à dos alunos. Notou-se que 33% dos alunos tinham bom desempenho em matemática, mas não

compreendiam física. O estudo concluiu que a “matematização” do ensino de Física, caracterizada pelo uso mecânico e desvinculado de fórmulas, é um obstáculo central para a aprendizagem. Para reverter o insucesso, é fundamental promover um ensino mais conectado entre Física e Matemática, enfatizando a prática da modelagem.
Palavras-chave: Modelagem Matemática; Ensino de Física; Estatística.

ABSTRACT
This article aims to address the recurring failure that many students experience in basic-level physics. The study uses descriptive statistics to examine this shortcoming, seeking to demonstrate that mathematical modeling is a potential teaching tool, correlating mathematical mastery with physical theory. The research adopted a mixed-methods approach (qualitative and quantitative), involving bibliographic discussion and field data collection. A control group (traditional teaching) and an experimental group (subjected to didactic interventions, such as the construction of mathematical models with software) were defined. The results were compared via questionnaire. The experimental group showed a 45.93% increase in the bimonthly physics grade, with a decrease in standard deviation, indicating less dispersed grades. The overall average grade was low (3.96). Female students obtained an average grade 20.44% higher than male students. It was noted that 33% of the students performed well in mathematics but did not understand physics. The study concluded that the "mathematization" of physics teaching, characterized by the mechanical and detached use of formulas, is a central obstacle to learning. To reverse this failure, it is essential to promote a more connected teaching approach between physics and mathematics, emphasizing the practice of modeling.
Keywords: Mathematical Modeling; Physics Teaching; Statistics.

1. **INTRODUÇÃO**

O presente capítulo de livro, visa abordar uma temática que frequentemente tem sido alvo de debate e discussão entre professores,

orientadores e pais: o recorrente insucesso que muitos alunos vêm apresentando no entendimento dos conteúdos lecionados na disciplina de Física do nível básico da educação.

Os conflitos que se apresentam no processo de ensino da Física em todos os níveis não são novos. Assim como não é nova a indisposição que eles provocam em alguns educadores e educandos.

As adversidades para se ensinar Física são enormes, variadas e complexas. Por isso mesmo, é uma árdua tarefa, talvez pretensiosa, tentarmos uma abordagem em sua totalidade. Diante desses grandes desafios, nos limitamos neste projeto a cogitar sobre algumas das causas, relacionadas à matemática, que dificultam a aprendizagem no ensino da Física.

A prática da resolução de problemas em Matemática no contexto escolar muitas vezes se restringe a "problemas-tipo", cujo objetivo é instrumentalizar os mecanismos de resolução por meio da repetição desses problemas.

Essa situação não é diferente no Ensino de Física no Ensino Médio. Neste caso, a resolução de problemas consiste, em sua maioria, na aplicação de fórmulas sem aparente relação com o conceito físico, constituindo-se em mecanização de procedimentos, propagando-se o que se tem denominado de "matematização" do Ensino de Física.

Este processo de "matematização", verificado em nossas escolas nas aulas de Física, caracteriza-se pela excessiva ênfase na apropriação de conceitos matemáticos para resolver problemas de Física, sem conexão com os fenômenos físicos em estudo.

Paty (2003:1) estudou o processo de matematização do mundo físico operado no século XVIII, bem diferente deste que observamos em nossas escolas, destacando o "papel de D'Alembert como um personagem central nesse processo, pois ele refinou e reformulou conceitos, tanto epistemológicos quanto metodológicos, importantes para a matematização do mundo físico."

A linguagem simbólica deve ser trabalhada desde as séries iniciais para que os alunos possam compreender de modo significativo sua relação com os modelos matemáticos. É preciso deixar claro que os modelos matemáticos desenvolvidos no Ensino de Física possuem

um sentido agregado ao fenômeno em estudo, que suas variáveis possuem um significado, não constituindo um conjunto de símbolos vazios.

2. **FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

Para Bassanezi (2002:16), “a modelagem matemática consiste na arte de transformar problemas da realidade em problemas matemáticos e resolvê-los interpretando suas soluções na linguagem do mundo real”. Esta “arte de transformar problemas da realidade em problemas matemáticos” exige uma linguagem própria, que é a linguagem simbólica.

Ultimamente, a problemática do aprendizado em física tem ocorrido com cada vez mais pessoas que frequentam o ambiente escolar. Esse fato está se tornando notório em certas escolas da rede pública de educação do município de Porto Velho, tanto que tem chamado frequentemente a atenção de professores e profissionais da educação. Assim como na física, os alunos também esbarram em certos obstáculos na disciplina de matemática. Não é coincidência que alguns deles estejam com dificuldades nas duas matérias.

Devido a isso, vê-se a necessidade de conhecer dados referentes aos alunos e suas dificuldades em exatas para, com isso, correlacionar as disciplinas de física e matemática. A priori, podemos pegar uma temática qualquer de física e mostrar ao aluno que, com simples matemática, ele poderá trabalhar com essa temática sem necessariamente ficar decorando equações ou macetes. O simples entendimento do modelo matemático por trás daquele fenômeno físico dará a ele (aluno) suporte para a resolução de variados problemas.

Em contato cotidiano com a rotina escolar, somos levados a notar que, em alguns casos, o insucesso de alguns alunos do ensino médio se deve às suas limitações no domínio matemático. A ideia central da temática aqui é mostrar que muito do que ele já assimilou, em teoria, em matemática está, talvez disfarçadamente, aplicado em uma teoria física.

É possível perceber a falta de interesse de alguns alunos nas aulas de ciência, não pelo fato da dificuldade de aprendizagem, mas principalmente pela falta de motivação da turma, o que acarreta aulas estressantes para os alunos e para os professores. O ensino de física nas escolas muitas vezes acontece de forma fragmentada, ou seja, não segue uma sequência. Por vezes, os professores selecionam os conteúdos que serão trabalhados, mas não fazem a conexão necessária entre um conteúdo e outro, tornando o conceito de aprendizagem vago, deixando o aluno confuso em relação às ideias do senso comum, e sem nenhum saber científico. Dessa forma, os conteúdos aprendidos em sala de aula são relacionados apenas a mais uma etapa a ser cumprida para conseguir passar em um determinado exame.

A resolução de problemas em Física tem sido muito criticada, sobretudo por reduzir-se à aplicação de dados em fórmulas ou algoritmos, não estabelecendo nenhum significado com o conceito físico. Ademais, criou-se a "cultura dos problemas-tipo", que não são desafiadores e criam a "mecanização" da resolução de problemas.

Essa visão é corroborada pelos PCNs (1999: 229), que apontam que o Ensino de Física "enfatiza a utilização de fórmulas, em situações artificiais, desvinculando a linguagem matemática que essas fórmulas representam de seu significado físico efetivo. Insiste na solução de exercícios repetitivos, pretendendo que o aprendizado ocorra pela automatização ou memorização e não pela construção do conhecimento através das competências adquiridas."

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006: 54) corroboram o que foi dito pelos PCNs:

> "(...) Na prática é comum a resolução de problemas utilizando expressões matemáticas dos princípios físicos e ao modelo utilizado. Isso se deve em parte ao fato já mencionado de que esses problemas são de tal modo idealizados que podem ser resolvidos com a mera aplicação de fórmulas, bastando ao aluno saber qual expressão usar e substituir os dados presentes no enunciado do problema." E prosseguem, alertando que "essas práticas não asseguram a competência investigativa, visto que não promovem a

> reflexão e a construção do conhecimento. Ou seja, dessa forma ensina-se mal e aprende-se pior."

Nesse sentido, Peduzzi (1997: 230 – 231) apud Zylbersztajn (1998: 2) coloca que: "Particularmente na área de ensino de Física (...) o que se verifica é que o professor, ao exemplificar a resolução de problemas, promove uma resolução linear, explicando a situação em questão como algo cuja solução se conhece e que não gera dúvidas nem exige tentativas. Ou seja, ele trata os problemas como ilustrativos, como exercícios de aplicação de teoria e não como verdadeiros problemas, que é o que eles representam para o aluno."

Em nossas escolas, esta prática é frequente. Os alunos costumam afirmar que "nas aulas de Física estudam Matemática", pois não há uma relação entre o conceito físico e o modelo matemático; aliás, não há a prática de resolver problemas em Física com o objetivo de elaborar um modelo matemático. Há uma ilusão de que os alunos "resolvem os problemas", uma vez que mecanizam os procedimentos de resolução. Os resultados obtidos sequer são questionados e analisados com vistas a debater o fenômeno estudado. A resolução do problema encerra-se quando se obtém um resultado numérico. Neste caso, será que há uma aprendizagem significativa?

Kuhn (1975) defende os "problemas-tipo", afirmando que estes são fundamentais na aprendizagem da Física. Zylbersztajn (1998: 7) explica que, na visão de Kuhn, os alunos, ao resolverem os problemas exemplares, aprendem a aplicar as versões apropriadas das leis (generalizações simbólicas) a contextos específicos, um processo através do qual novos problemas passam a ser encarados como casos análogos àqueles já encontrados previamente. Kuhn (1975: 235) apud Zylbersztajn (1998: 8) enfatiza que este processo de similaridades também ocorre na história da Ciência: "os cientistas resolvem quebra-cabeças modelando-os de acordo com soluções anteriores frequentemente com recursos mínimos, à generalizações simbólicas."

Para uma adequada formação do estudante, relacionada às ciências, aulas práticas com modelagem matemática são importantes. No entanto, o déficit estrutural das escolas brasileiras faz com que a

qualidade do ensino deixe a desejar, sabendo que o ensino prático pode ajudar o aluno a:

As aulas práticas podem ajudar no desenvolvimento de conceitos científicos, além de permitir que os estudantes aprendam como abordar objetivamente o seu mundo e como desenvolver soluções para problemas complexos. Além disso, as aulas práticas servem de estratégia e podem auxiliar o professor a retomar um assunto já abordado, construindo com seus alunos uma nova visão sobre um mesmo tema. Quando compreende um conteúdo trabalhado em sala de aula, o aluno amplia sua reflexão sobre os fenômenos que acontecem à sua volta, e isso pode gerar, consequentemente, discussões durante as aulas, fazendo com que os alunos, além de exporem suas ideias, aprendam a respeitar as opiniões de seus colegas de sala (Leite et al, 2005).

Vivemos em um mundo onde as descobertas científicas acontecem a cada momento, muitas destas descobertas abrangem o campo da física e de suas áreas correlatas. Porém, com a deficiência estrutural das escolas, os alunos ficam afastados desses novos conhecimentos, o que acaba por desestimular o interesse por áreas exatas. No entanto, os professores interessados em mudar essa realidade se deparam com os seguintes questionamentos: como despertar nos alunos da era digital a importância do estudo da física e suas áreas?

Afinal, os “atores” atuantes da educação devem levar em consideração a seguinte abstração:

> Num mundo como o atual, de tão rápidas transformações e de tão difíceis contradições, estar formado para a vida significa mais do que reproduzir dados, determinar classificações ou identificar símbolos. Significa: saber se informar, comunicar-se, argumentar, compreender e agir; enfrentar problemas de diferentes naturezas; participar socialmente, de forma prática e solidária; ser capaz de elaborar críticas ou propostas; e, especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado. (MEC, 2001, p.9)

A física básica atualmente é ensinada de maneira monótona e, por causa da programação das escolas, também é corrida, o que acaba fazendo com que alguns conteúdos não sejam trabalhados ou vistos de

maneira muito rápida, dificultando a assimilação deste conteúdo. A ideia desse projeto é desmistificar conceitos sobre eletrização por atrito e eletrização por indução, utilizando-se do experimento para complementar a parte teórica.

A educação atual das escolas públicas, infelizmente, aplica em seus educandos um behaviorismo, onde se fazem exercícios e trabalhos exclusivamente para receber uma pontuação necessária para ser aprovado e promovido para a próxima série. Daí a importância da aplicação em escolas carentes de oficinas de ciências, especialmente física, para que o ato de “fazer” complemente o ato de “saber” o experimento.

3. METODOLOGIA E TÉCNICAS DA PESQUISA

A metodologia utilizada na pesquisa possui caráter misto, combinando abordagens quantitativa e qualitativa. Primeiramente, a pesquisa é quantitativa porque haverá coleta e análise de dados numéricos para se chegar a respostas que ajudarão a ratificar ou retificar as hipóteses elencadas. Conforme Richardson (1989), este método se caracteriza pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações quanto no tratamento dessas através de técnicas estatísticas, das mais simples às mais complexas.

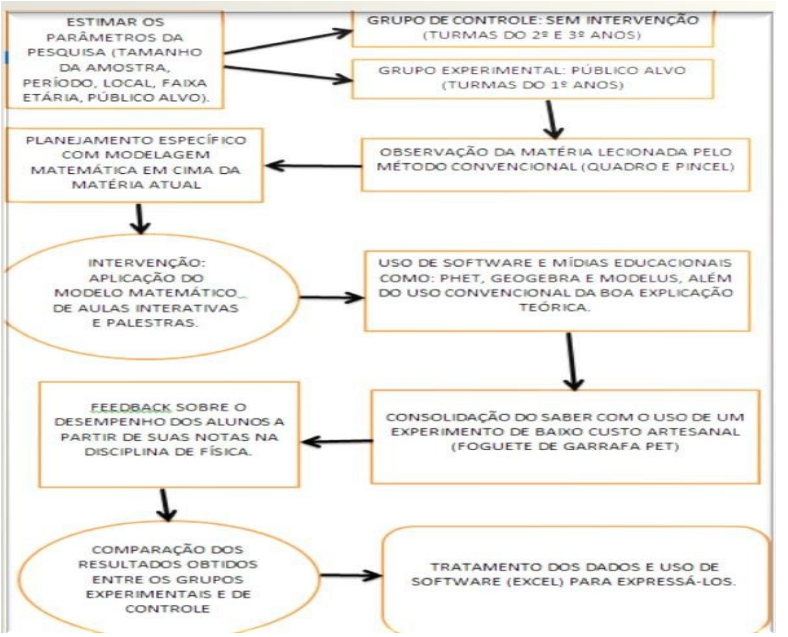
Por outro lado, a pesquisa também possui uma característica qualitativa, uma vez que serão discutidas nuances teóricas a respeito das vantagens de se utilizar a modelagem matemática para um melhor entendimento de fenômenos físicos. Dentro desse conceito amplo, os dados qualitativos incluem informações não expressas em palavras, tais como pinturas, fotografias, desenhos, filmes, videoteipes e até trilhas sonoras (TESCH, 1990).

Inicialmente, será delimitado um grupo de controle, no qual não haverá intervenção na metodologia didática tradicional, ou seja, os alunos serão ensinados pelo método convencional. Simultaneamente, será estabelecido e delineado um grupo experimental, no qual os

alunos passarão por intervenções didáticas, como a construção e participação em modelos matemáticos com softwares.

Após a ação de campo, os dados serão coletados a partir da aplicação de um questionário que fornecerá subsídio argumentativo. Em seguida, os resultados do grupo experimental e do grupo de controle serão comparados para se chegar à conclusão se a intervenção foi ou não proveitosa para os educandos. Um auxílio visual dos procedimentos pode ser obtida através da figura 01 a seguir.

Figura 01: demonstrativo de um fluxograma de procedimentos.



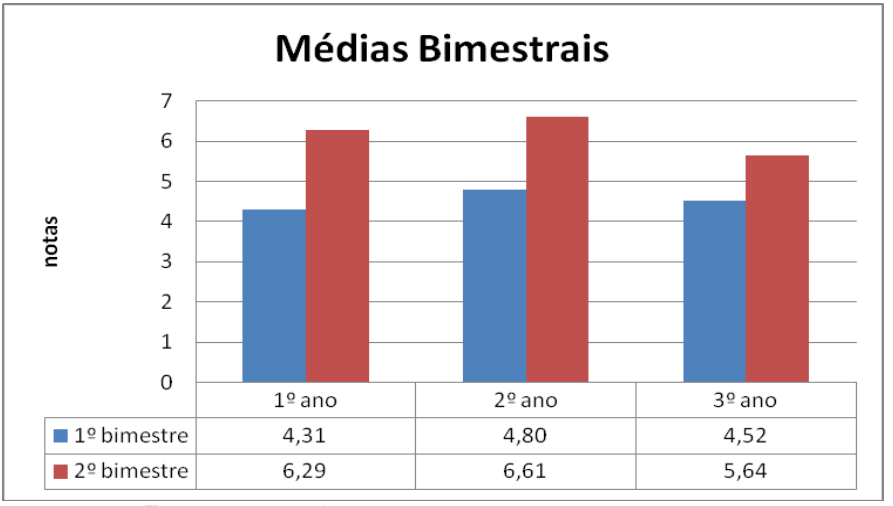
Fonte: autor, 2025.

Após a ação de campo, os dados serão coletados a partir da aplicação de um questionário que fornecerá subsídio argumentativo. Em seguida, os resultados do grupo experimental e do grupo de controle serão comparados para se chegar à conclusão se a intervenção foi ou não proveitosa para os educandos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O gráfico a seguir destaca a média bimestral de turmas dos 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, comparando as médias entre o primeiro e o segundo bimestre por cada ano escolar.

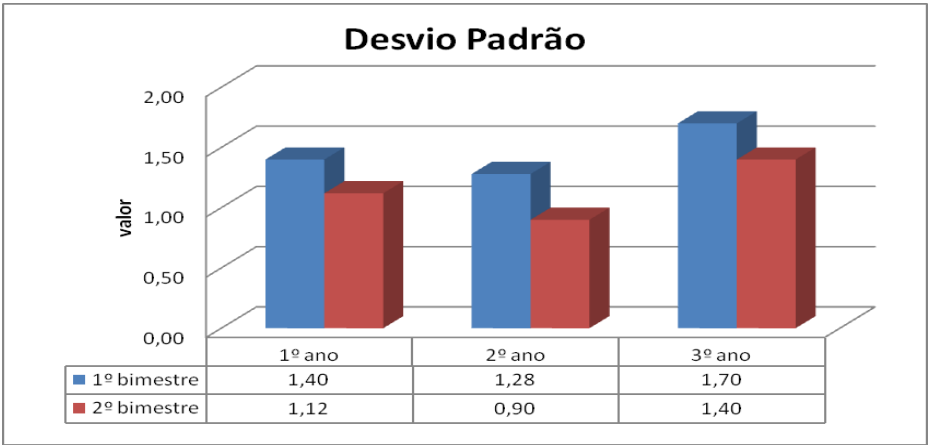
Gráfico 01: Média aritmética das notas bimestrais em física dos alunos do ensino médio no período vespertino.



Fonte: autor, 2025.

No grupo experimental, ou seja, aquele grupo que sofreu um processo pedagógico como intervenção, apresentou 45,93% de aumento na nota bimestral de física. Enquanto nos grupos de controle, notou-se que os alunos do segundo ano tiveram 37,70% de aumento na nota bimestral de física. Os alunos do segundo ano também tiveram 24,77% de aumento na nota bimestral de física.

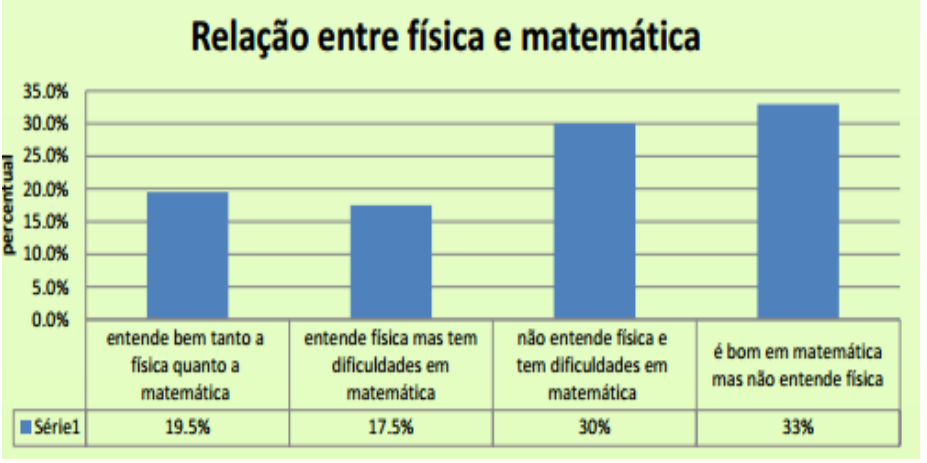
Gráfico 02: Desvio padrão das notas bimestrais em física dos alunos do ensino médio no período vespertino.



Fonte: autor, 2025.

A disciplina de física, em todas as turmas trabalhadas, apresentou muitos alunos com dificuldades. Mas como ninguém é igual em seu modo e ritmo de aprendizado, cada ano apresentou um desvio padrão em relação à média de cada ano. Um fato comum a todos os anos é que em todos eles o desvio padrão da turma diminuiu, ou seja, as notas ficaram um pouco menos dispersas.

Gráfico 03: Percepção dos alunos sobre a disciplina de física em relação à matemática.



Fonte: autor, 2025.

Conforme observamos na Tabela 01, as notas dos estudantes, de modo geral, não foram uniformes e a maioria deles ficou abaixo da média escolar para aprovação. Uma observação mais detalhada, analisando as frequências relativas e absolutas, nos mostra a seriedade do nível de dificuldade dos estudantes na disciplina de física.

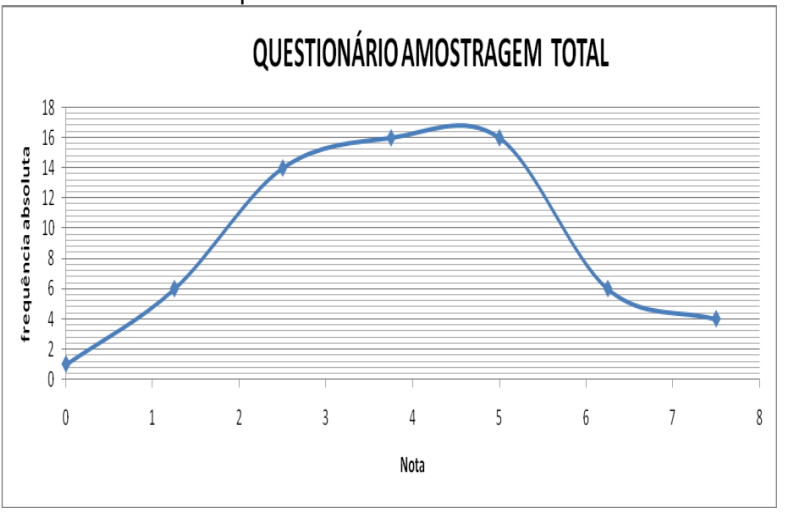
Quadro 01: Distribuição do total de frequências observadas discriminadas por categoria.

Nota	Frequência absoluta	Frequência absoluta acumulada	Frequência relativa	Frequência relativa Acumulada
0	1	1	1,5%	1,5%
1,25	6	7	9,5%	11%
2,5	14	21	22,2%	33,2%
3,75	16	37	25,3%	58,5%
5	16	53	25,3%	83,8%
6,25	6	59	9,5%	93,3%
7,5	4	63	6,7%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fonte: autor, 2025.

Com posse dessas notas, o professor de física deverá repensar alguns critérios e investigar o que provavelmente está motivando um desempenho tão irregular de seus educandos em sua matéria. É fundamental criar hipóteses e trabalhar com elas na intenção de melhorar esse mosaico de reprovações.

Gráfico 04: Relação entre notas obtidas no questionário aplicado e frequência absoluta observada.

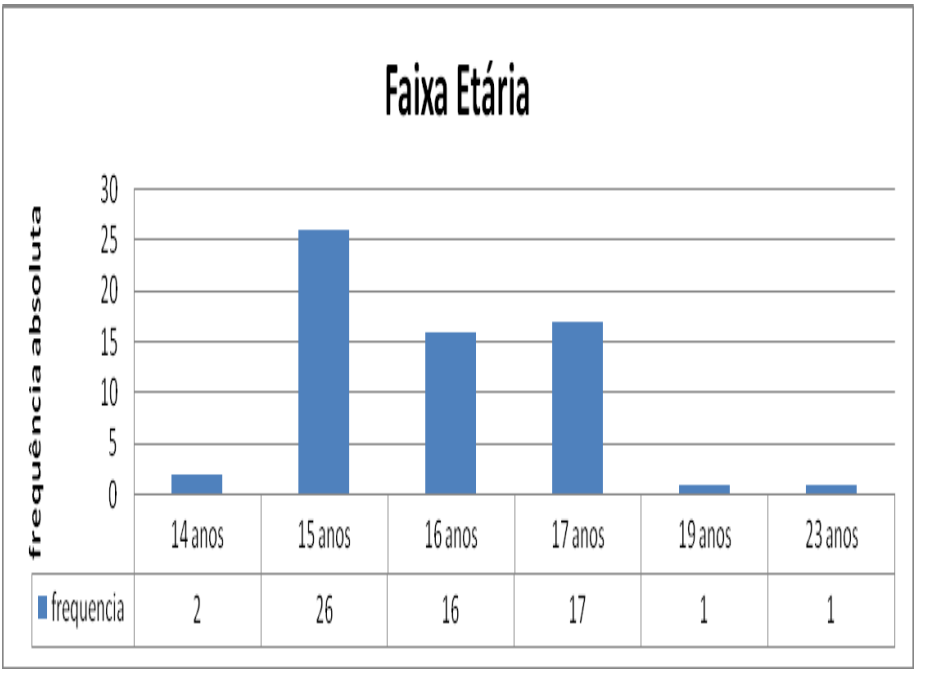


Fonte: autor, 2025.

Com posse dos dados da tabela anterior, podemos associar determinadas notas e a frequência com que elas apareceram como um par ordenado e, feito isso, construir no plano cartesiano esses pontos, ligando-os com um polígono. Esse polígono mencionado é o que temos no Gráfico 01 e ele nos representa bem que o desempenho em notas possui um máximo, situado em um ponto onde as notas são mais frequentes, e, aos dois lados, esse polígono decresce para taxas percentuais ínfimas de prevalência.

O Gráfico 04 pode nos dar dicas sobre o que pode ter acontecido, como existe uma faixa de notas “mais prováveis” e regulares, pode nos dizer que os alunos assimilaram o conteúdo ao mesmo ritmo ou que “colaram”. Os extremos do polígono nos mostram exceções onde temos alunos que tiraram boas notas e alunos que tiraram notas incrivelmente ruins.

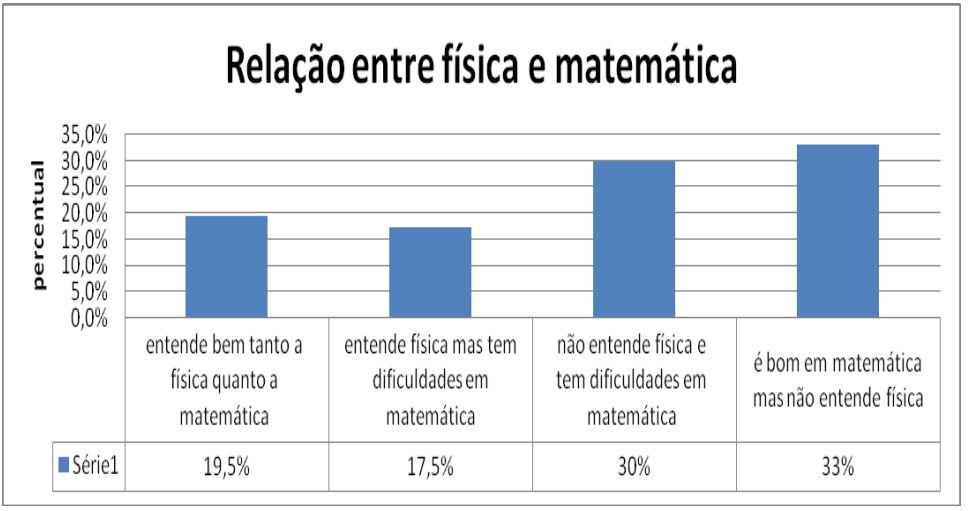
Gráfico 05: Distribuição por faixa etária do quantitativo de educandos entrevistados.



Fonte: autor, 2025.

O Gráfico 05 trata da faixa etária dos estudantes entrevistados. Com ele, temos a percepção de que a turma possui um grau de discrepância e, por isso mesmo, em uma mesma turma teremos em maior número estudantes de idade entre 15 e 17 anos e com bem menos frequência de idade 14 ou 23 anos. Essa diferença de idade nos sugere que uma mesma turma possui uma pluralidade com relação a costumes, maturidade e similaridades.

Gráfico 06: Trata da possível correlação entre aprender matemática e aprender física.



Fonte: autor, 2025.

O Gráfico 06 surgiu de seguidas observações e, consequentemente, indagações antes mesmo da criação dos questionários. O gráfico nos permite fazer algumas conclusões:

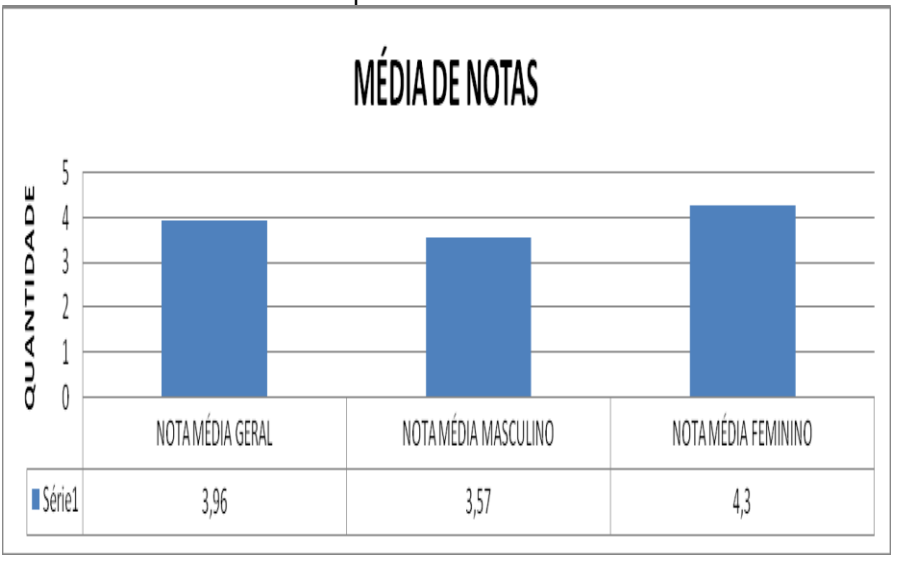
I) Entende bem tanto física quanto matemática (19,5%): Esse grupo reforça a ideia de que grande parte do sucesso em aprender física está articulado ao fato de se possuir algum domínio de procedimentos matemáticos.

II) Entende física, mas tem dificuldades em matemática (17,5%): Esse grupo representa os alunos que até entendem a parte conceitual que está sendo lecionada, porém sentem dificuldades na hora de representar suas abstrações da teoria física para uma linguagem matemática.

III) Não entende física e tem dificuldades em matemática (30%): Esse grupo representa uma parcela significativa de educandos que, de modo geral, expressam grande deficiência em exatas de modo geral.

IV) Bom em matemática, mas não entende física (33%): Esses alunos, infelizmente, entendem a física e a matemática como saberes fragmentados; ainda não tiveram a percepção de que a matemática complementa a física.

Gráfico 07: Comparação das notas médias calculadas a partir das frequências absolutas.

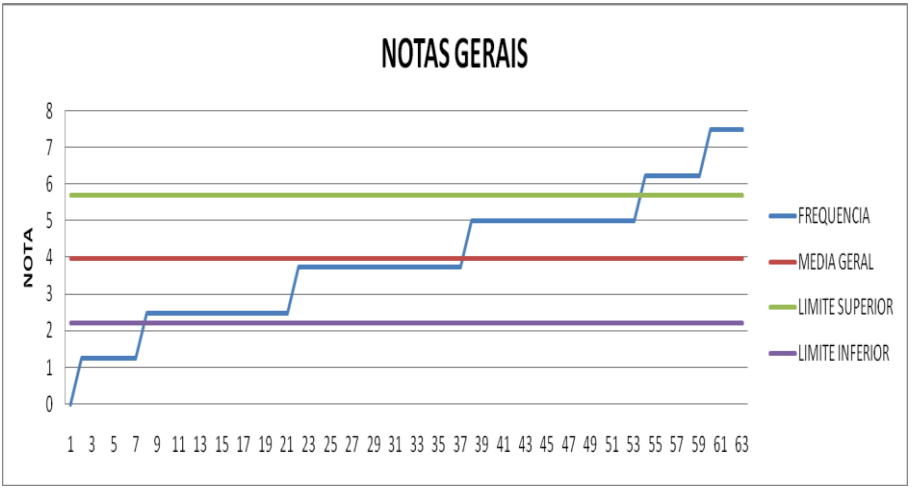


Fonte: autor, 2025.

O gráfico acima demonstra as médias aritméticas das notas obtidas pelos estudantes no questionário aplicado. Podemos perceber que a nota média geral é razoavelmente baixa, o que é um alerta para o ensino de física.

Notamos também uma discrepância das notas dos alunos e das alunas da mesma turma que fizeram o questionário: as alunas tiveram uma nota média maior que a nota média da turma (8,58% a mais) e também superior à nota média dos alunos (20,44% a mais). Essa diferença significativa nos faz pensar que as alunas tenham levado mais a sério o questionário do que os alunos.

Gráfico 08: Distribuição do rol de frequências absolutas em destaque com a nota média e os limites superior e inferior considerando o desvio padrão.



Fonte: autor, 2025.

O gráfico acima demonstra todos os dados coletados na forma de rol, onde consideramos a média geral de 3,96 com desvio padrão de 1,74. Esse tipo de gráfico nos mostra a irregularidade ou não-uniformidade dos valores das notas em função da frequência com que ocorreram. O gráfico faz lembrar pequenos degraus de uma escada, onde a altura de um degrau ao outro significa a amplitude de notas de microgrupos e o comprimento de cada degrau está associado à frequência absoluta que está em forma de rol.

5. **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo abordou a problemática do insucesso no aprendizado de Física, na educação básica, especialmente na rede pública de Porto Velho, em sua relação significativa com as dificuldades em Matemática. A pesquisa, de caráter qualiquantitativo, trouxe à tona que a “matematização” do ensino de Física, compreendendo a utilização mecânica de fórmulas, sem a articulação adequada com os

fenômenos físicos e a compreensão de seus modelos matemáticos, é um grande obstáculo para a aprendizagem significativa.

A disparidade das notas entre alunos e alunas gera outras questões sobre o engajamento e a percepção da importância da disciplina, as quais merecem adições a futuras investigações. No balanço geral, os achados deste trabalho oferecem contribuições significativas a professores e gestores educacionais em Porto Velho e em outros lugares que possuam dificuldade semelhante, mostrando que um ensino mais conectado e significativo entre Física e Matemática, à luz da prática de modelagem matemática, pode ser a receita para mudar a história do insucesso e trazer os alunos para perto do verdadeiro encantamento das Ciências.

REFERÊNCIAS

BASSANEZI, R. C. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática: uma nova estratégia.** São Paulo: Contexto, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, 1999.

LEITE, A. C. S.; SILVA, P. A. B.; VAZ, A. C. R. **A importância das aulas práticas para alunos jovens e adultos: uma abordagem investigativa sobre a percepção dos alunos do PROEF II.** 2005. Trabalho não publicado.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2001. 71 p.

PATY, M. **A matéria roubada.** São Paulo: Edusp, 1995.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1989.

SILVEIRA, F. L.; PEDUZZI, L. O. Q. **Três episódios de descoberta científica: da caricatura empirista a uma outra história.** *Cadernos Brasileiros de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 27-55, abr. 2006.

TESCH, R. **Qualitative research: analysis types and software tools.** Basingstoke: The Falmer Press, 1990.

ZYLBERSZTAJN, A. **A resolução de problemas no ensino de Física.** *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 229-253, dez. 1997.

CAPÍTULO 6

BIBLIOTECA ESCOLAR: IMPORTANTE FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DAS ESCOLAS ESTADUAIS NO MUNICÍPIO DE TEFÉ-AMAZONAS BRASIL

SCHOOL LIBRARY: IMPORTANT TOOL IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF STATE SCHOOLS IN THE MUNICIPALITY OF TEFÉ-AMAZONAS BRAZIL

Denise Pessoa Batalha Moreira
Universidade Estadual do Amazonas (UEA)
Graduada em Normal Superior
Universidade Del Sol (UNADES)
Mestre em Ciências da Educação
Tefé - Amazonas
http://lattes.cnpq.br/4904077461850586
E-mail denisetefe1@gmail.com

RESUMO

O presente estudo discute sobre o papel da Biblioteca Escolar no processo ensino-aprendizagem das Escolas Estaduais no Município de Tefé/Amazonas. O trabalho foi motivado por percepções sentidas no decorrer do cotidiano escolar, onde visualiza-se a Biblioteca, esquecida, inativa, e considerando a necessidade de atendimento ao colegiado para prática de leituras ou pesquisa escolar. O objetivo geral foi analisar a importância da Biblioteca Escolar como ferramenta no processo ensino-aprendizagem. Procurou-se identificar os componentes legais sobre a biblioteca escolar, quais leis que asseguram sua atuação e manutenção. Especificamos a atuação dos profissionais na Biblioteca e suas funções específicas. Detalhamos sobre a infraestrutura, os padrões adequados. Conhecemos o histórico do acervo que a escola possui e quais as normas seguidas para organização e catalogação. Investigou-se como o colegiado percebe a biblioteca como ferramenta de aprendizagem. A pesquisa realizada foi de cunho quali-quantitativo, com estudo de caso, utilizando-se método

científico e técnicas estatísticas, quantificando informações, como pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, e aplicação de questionários. Como principal resultado da pesquisa encontrou-se a deficiência de formação adequada aos profissionais da biblioteca e ausência de políticas públicas na contratação do profissional. As escolas necessitam de bibliotecas, atualizadas, incentivadoras nos projetos de pesquisa e leitura, buscando formar cidadãos leitores.
Palavras-chave: Biblioteca escolar, Processo ensino-aprendizagem. Educação.

ABSTRACT

This study discusses the role of the school library in the teaching-learning process in state schools in the municipality of Tefé/Amazonas. The work was motivated by perceptions felt during daily school life, where the library is seen as neglected and inactive, and considering the need to serve the school community for reading or school research. The general objective was to analyze the importance of the school library as a tool in the teaching-learning process. The study sought to identify the legal components concerning the school library, the laws that ensure its operation and maintenance. It also specified the role of professionals in the library and their specific functions. We detailed the infrastructure and appropriate standards. We learned about the history of the school's collection and the norms followed for organization and cataloging. We investigated how the school board perceives the library as a learning tool. The research was qualitative-quantitative, with a case study approach, using scientific methods and statistical techniques, quantifying information through bibliographic research, field research, and questionnaires. The main result of the research revealed a deficiency in adequate training for library professionals and a lack of public policies for hiring these professionals. Schools need updated libraries that encourage research and reading projects, aiming to develop literate citizens.
Keywords: School library, Teaching-learning process, Education

1. Introdução

Com o papel de promotora do conhecimento a biblioteca também tem a função educativa, pois serve como apoio aos alunos do ensino formal e não formal, ou seja, ela tornou-se uma ferramenta essencial na formação do cidadão. Atualmente vista pelos sistemas de ensino como ferramenta de apoio ao projeto político pedagógico das escolas, a biblioteca escolar valoriza a leitura literária a ser utilizada no cotidiano da sala de aula e proporciona condições para que o professor leve o aluno a desenvolver o domínio pela leitura e escrita.

É fato de estudos que a ausência de bibliotecas em escolas agrava os índices de analfabetismo funcional, como também o desempenho escolar, pois sem livros não há leitura, muito menos conhecimento e reforço da aprendizagem.

Foram através dessas percepções que ações de estudiosos especialistas foram tomadas para determinar estratégias ou planos com o objetivo de implementar diretrizes sobre a Biblioteca, como:

> O Manifesto “Biblioteca Escolar: a biblioteca escolar no ensino e aprendizagem para todos” [IFLA / UNESCO School Libray Manisfesto: the School libray in teaching for all], publicado em 2000, foi extremamente bem recebido internacionalmente e traduzido em muitas línguas. Novas traduções continuam sendo realizadas e os bibliotecários, em muitos lugares do mundo, utilizam o manifesto para tratar o perfil das bibliotecas escolares nas suas próprias escolas, regiões e países (IFLA, 2000).

A Federação Internacional de Associações e Instituições de Bibliotecas (IFLA) é uma organização independente, internacional, não governamental e sem fins lucrativos, tendo como objetivos principais: promover altos padrões de fornecimento e entrega de serviços de bibliotecas e informações; incentivar o amplo entendimento do valor de uma biblioteca e serviços de informação; representar os interesses de seus membros em todo o mundo.

É de interesse mundial que a educação torne-se comum a todos os membros de uma sociedade, trazendo junto consigo o conhecimento, a informação e consequentemente o desenvolvimento

de uma nação. Neste contexto os Estados membros das Nações Unidas adotaram o documento “Transformar no nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável”.

Entre seus 17 objetivos, o de número 4 visa assegurar a educação inclusiva e equitativa, adotando a biblioteca como instituição fundamental para alcançar tais objetivos.

> OBJETIVO 4: assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. As Bibliotecas são o coração das escolas, universidades e institutos em todos os países do mundo. As bibliotecas apoiam programas de alfabetização, oferecem um lugar seguro para a aprendizagem e colaboram com pesquisadores na utilização de dados e informações para gerar novos conhecimentos. (PLATAFORMA AGENDA 2030, 2015)

No Brasil existe a necessidade que a Biblioteca escolar seja reconhecida pelas autoridades governamentais e pela comunidade escolar. Em várias pesquisas relacionadas na história da educação brasileira, já é relevante a presença da biblioteca escolar na legislação educacional brasileira. Sancionada em 2010 a Lei 12.244/10, em seu Art. 1º destaca que, “As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei” (BRASIL, 2010). Mas, recentemente em conformidade com a referida Lei, foi aprovada a Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), mantendo as diretrizes definidas pelas leis que abordam a questão das bibliotecas nas instituições de ensino básico.

Sendo assim, mesmo que a biblioteca escolar esteja sendo citada nas legislações atuais, é primordial que ocorra a efetivação de tais propostas, no entanto é necessário que haja cobrança e acompanhamento pela sociedade envolvida.

2. Revisão de Literatura

Todas as nações possuem suas legislações para determinar diretrizes sobre administração das bibliotecas instaladas no país. Para

reforçar a importância da Biblioteca, aconteceram várias ações, entre elas, “O Manifesto Biblioteca Escolar: a biblioteca escolar no ensino e aprendizagem para todos”. Os bibliotecários e os governos de vários países utilizam o manifesto para traçar o perfil das bibliotecas escolares nas suas instituições de ensino. O Manifesto estabelece que, os governos por meio de seus ministérios responsáveis pela educação, são conclamados a desenvolver estratégias, políticas e planos que implementem os princípios deste Manifesto. (IFLA, 2000)

Portanto é um acordo que os países devem seguir em prol do bom funcionamento das Bibliotecas, sejam elas escolares, públicas ou particulares. Daí surge a questão que cada biblioteca é regida por componentes legais estabelecidos nas Leis de cada país. Estes componentes legais estão nas Diretrizes, da Legislação de cada governo. Para MACEDO (2005),

> Se a responsabilidade sobre a biblioteca escolar cabe às autoridades locais, regionais e nacionais, deve essa agência ser apoiada por política e legislação específicas.
>
> Deve também contar com fundos apropriados e substanciais para a manutenção de seu acervo, tecnologias, equipamentos e treinamento de pessoal, livres de qualquer ônus.

No Brasil há os Parâmetros para estruturação e funcionamento de bibliotecas escolares estabelecidos pelo Conselho Federal de Biblioteconomia, que é praticamente a legislação fundamental que as Bibliotecas procuram seguir, baseado nas Diretrizes da IFLA para a Biblioteca Escolar. Sendo assim, os Parâmetros das bibliotecas são os componentes legais que deverão ser seguidos:

> § 2º As bibliotecas escolares devem:
>
> a) dispor de espaço físico exclusivo e suficiente para acomodar o acervo, os ambientes para serviços e atividades dos usuários e os serviços técnico administrativos;
>
> b) possuir materiais informacionais atualizados e diversificados, que atendam às necessidades dos usuários;
>
> c) ter acervo organizado de acordo com as normas e padrões biblioteconômicos, permitindo que os materiais sejam encontrados com facilidade e rapidez;

> d) disponibilizar acesso a informações digitais (Internet);
>
> e) funcionar como espaço de aprendizagem;
>
> f) serem administradas por bibliotecários qualificados, apoiados por equipes adequadas em quantidade e qualificação para atenderem à comunidade.
>
> g) ter horário de atendimento adequado a toda a comunidade escolar, de forma a estar disponível a seus usuários também em horários de intervalo, a fim de proporcionar acesso à informação de forma irrestrita. (BRASIL, 2018)

As Bibliotecas escolares colaboram e desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da sociedade trazendo transformações educacionais, científicas e tecnológicas em diversas áreas. Mas, contudo elas precisam ser apoiadas por políticas públicas, através de legislações federais, estaduais ou municipais.

Mas a Biblioteca vem passando por altas e baixas intervenções desde quando surgiu. Tudo se deu início em 1549 com a instalação do Governo Geral em Salvador, quando os Jesuítas e outros religiosos chegaram ao Brasil.

Começaram fundando colégios, conventos, e assim as primeiras bibliotecas pertencentes aos primeiros colégios religiosos. Mas em 1759, com a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil, os colégios conventos ficaram vazios, as bibliotecas foram abandonadas.

Em 1811, a Biblioteca do Convento de Salvador foi restaurada e instalada como a primeira Biblioteca Pública do Brasil.

> Até meados do século XVIII, as instituições religiosas eram as principais mantenedoras e administradoras dos colégios e das bibliotecas do Brasil Colônia. Elas contribuíam fundamentalmente na formação cultural e intelectual dos estudantes brasileiros, que, com a prosperidade e enriquecimento do país, conseguiram viajar para Portugal, a fim de completar seus estudos na Universidade de Coimbra. (Maroto, 2012)

Foi a partir daí que o Estado Brasileiro assumiu os encargos da educação no país. Após a expulsão dos religiosos dos colégios, em 1768.

O acesso ao livro e outros impressos só foram regularizados por volta de 1810, sendo instalada a Biblioteca Real, na cidade do Rio

de Janeiro, trazida de Lisboa por D. João VI. Deste modo a Biblioteca Real teve seu acervo ampliado e enriquecido, através da Lei do Depósito Legal de D. Maria I, adotada no Brasil a partir de1808 até os dias atuais.

Assim tem-se inicialmente um pequeno histórico da criação da Biblioteca Nacional Brasileira, seu primeiro nome foi Biblioteca Real, depois Biblioteca Imperial e Pública da Corte, em 1876 fora Biblioteca Nacional e a partir de 1990 denominou-se Fundação Biblioteca Nacional. Conhecida atualmente como Biblioteca Nacional do Brasil. É a depositária do patrimônio Bibliográfico e documental do Brasil, considerada pela UNESCO uma das dez maiores bibliotecas nacionais do mundo e a maior da América Latina. (BN, 2021)

Somente em 1889, com o início da Primeira República, e a Constituição de 1891, a educação também se transforma, com a gratuidade do ensino público e ampliação do ensino primário.

Em 1906, foram criadas as bibliotecas populares pelas associações dos trabalhadores. A partir de 1930, aconteceram várias ações de incentivo a leitura e às bibliotecas promovidas pelo Governo Federal, tais como: Projeto Ciranda de Livros e Programa Salas de Leitura (1980), Programa Nacional de Incentivo a Leitura (PROLER - 1992), Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE-1998).

Em 2018, foi promulgada a Lei nº 13.696/2018 que instituiu a Política Nacional de Leitura e Escrita estabelecendo diretrizes básicas estabelecidas para cumprir objetivos por numa visão estratégica da política pública para as áreas do livro, leitura e bibliotecas.

> Parágrafo único. A Política Nacional de Leitura e Escrita será implementada pela União, por intermédio do Ministério da Cultura e do Ministério da Educação, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e com a participação da sociedade civil e de instituições privadas.
>
> Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Leitura e Escrita:
>
> I - a universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas; (BRASIL, 2018)

Surgiram várias Leis, novos Projetos de Lei, mas dentre os que está vigorando atualmente é a Lei 12.224/2010, promulgada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, conhecida como “Lei das bibliotecas escolares”, é a mais atual que estabelece a implantação de bibliotecas escolares em todas as escolas brasileiras de ensino básico.

O prazo estabelecido na Lei 12.244 de maio de 2020 para universalização das bibliotecas acabou vencendo em 2020, e durante estes onze anos que passaram, quase nada foi cumprido. Muitos foram os motivos, a maioria por falta de melhor elaboração da Lei, falta de verba para aquisição de acervos, ou de melhoria da infraestrutura, como também falta de capacitação e contratação de pessoal capacitado para gerenciá-las. Como também o surgimento da pandemia Covid 19 que paralisou todas as instituições.

Mas no geral foram problemas de ajustes encontrados na Lei, como por exemplo, não determina dispositivos que garantam seu efetivo cumprimento. Não foram estabelecidos as obrigações, que cada esfera governamental seria responsável, e qual a penalidade ao descumprimento da Lei.

Nesses últimos anos, aconteceram vários debates sobre a implementação da Lei 12.244, Dentre estas ações dentro da Câmara Legislativa, destacamos aqui o Projeto de Lei nº 4401/20, que adia para 2022 o prazo para a universalização de bibliotecas nas escolas públicas e privadas brasileiras. Sendo autora deste projeto a Deputada Professora Dayane Pimentel (PSL-BA). Esse projeto também propõe que as bibliotecas tenham espaço físico acessível e adequado ao número de alunos e acervo mínimo de 2.500 títulos.

> “Art. 3º Os sistemas de ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada num prazo máximo de 12 (doze) anos a contar da data de publicação esta Lei, respeitada a profissão de Bibliotecário, disciplinada pelas Leis n os 4.084, de 30 de junho de 1962, e 9.674, de 25 de junho de 1998.” (NR)
>
> Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.(BRASIL, 2020).

Por fim, a implantação das bibliotecas escolares no país só serão possíveis se ocorrer o reconhecimento por parte dos Governos Federal, Estadual e Municipal, promovendo algumas adequações na infraestrutura das escolas, na formação e contratação de profissionais para gerir as bibliotecas e promoção de aquisição de acervos, ou seja, fazer cumprir a Legislação em vigor.

Vejamos aqui um resgate histórico dos programas, projetos e campanhas de incentivo a leitura e investimentos nas Bibliotecas desenvolvidos pelo Governo Federal, entre 1980 aos dias atuais (2021), que são eles:

- Programa Nacional Sala de Leitura (1984 a 1987),
- PROLER- Programa Nacional de Incentivo a Leitura (1992),
- Pró-leitura na formação do professor (1992 a 1996),
- PNBP - Programa nacional biblioteca do professor – 1994 a 1997);
- PNBE - Programa nacional de biblioteca da escola (1997)

Diante das grandes transformações educacionais agora no século XXI, a Biblioteca vem a assumir uma nova postura na prestação de serviços, deixando de ser passiva, para ser ativa, que anteriormente apenas organizava livros e atendia clientela se solicitada; atualmente sua nova postura tornou-se ativa, deixando de ser prestadora de serviços para ser incentivadora de conhecimentos.

Para gestão dessa função, é necessária, atuação eficaz de profissionais com formação na área. Então nos dias atuais, na era da tecnologia, o Bibliotecário e seus auxiliares devem ser atuantes em suas funções.

> Assim, o profissional que atua na biblioteca, deve estar consciente e preparado para exercer seu papel de mediador na construção do conhecimento no contexto escolar, bem como possuir competências para planejar e ensinar diferentes formas no tratamento e na recuperação da informação tanto para os professores como para os alunos. (ELIAS, COLI, LOPES, 2014, p.36)

O bibliotecário ou seu auxiliar deve apresentar competências relacionadas a seguintes dimensões: a técnica, a política e a ética. De acordo com Bernardi e Barros (2008, p.1), para exercer seu papel com eficiência o profissional precisa ter as seguintes características:

> (...) ser ágil; dinâmico; pró-ativo; bem informado; atualizado, audacioso, curioso; "antenado" em tudo que se passa ao seu redor; "ter jogo de cintura" para driblar situações; saber se relacionar com pares e com o público em geral; ser organizado; deve criar e manter um clima agradável e de convívio propício aos usuários da biblioteca; ter habilidade para perceber e aceitar mudanças e que a forma tradicional de administrar deve estar aliada à tecnologia, fazendo com que a Biblioteca não fique estagnada e distante de toda transformação pela qual o mundo da informação passa constantemente; deve proporcionar oportunidades diversas para o usuário obter a informação desejada e ter contato com toda e qualquer leitura disponível na biblioteca. (BERNARDI E BARROS, p.1, 2008)

Dentre os profissionais que gerenciam a Biblioteca escolar, há também os Auxiliares de Biblioteca, como também os agentes ou mediadores de leitura. Cada um com sua formação e funções específicas, mas porém todos com a mesma missão "ofertar o conhecimento".

De acordo com a Lei Federal nº 12.244/2010, toda instituição de ensino devidamente regulamentada deverá possuir uma Biblioteca, sendo obrigatório um acervo de livros, de no mínimo um título para cada aluno matriculado, e respeitada a profissão de Bibliotecário. Ou seja, cada biblioteca deverá possuir um profissional em sua gerência.

Os papeis dos profissionais de biblioteca se diferem de acordo com seu nível de formação. O Bibliotecário, profissional formado, Bacharel em Biblioteconomia, é responsável pelo espaço físico e digital da escola. O assistente de biblioteca, ou auxiliar de biblioteca apoiam o trabalho do bibliotecário nas funções administrativas e tecnológicas. (IFLA, 2015, p.35)

Há também o Mediador de leitura, é praticamente um professor que estimula a leitura para o aluno.

> O mediador de leitura é o agente que apresenta e aproxima o livro de forma prazerosa ao leitor. Ele introduz o leitor no

> mundo mágico da leitura e compartilha com o leitor o prazer de ler, de conhecer e de descobrir o que os livros tem a oferecer. (PIMENTEL; BERNARDES; SANTANA, 2007, p. 84)

O cenário atual nas escolas estaduais brasileiras é que nem sempre há pessoal de apoio habilitado para trabalhar adequadamente nas bibliotecas, e cada vez mais este problema se agrava, muitas escolas encontram-se sem este profissional disponível para atendimento de professores e alunos.

Conforme a Lei Federal 12.224/2010, a qual rege que cada biblioteca deverá possuir um profissional em sua gerência, destacando o Bibliotecário como gerente. Mas além do Bibliotecário, há outros profissionais que exercem gerência das bibliotecas escolares brasileiras, como os auxiliares de biblioteca, que organizam e controlam o emprestimo de livros na biblioteca escolar.

Fazendo um apanhado na Secretaria de Educação do Estado do Amazonas encontramos a seguinte situação:

A Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC/AM) lançou, em 2018 o concurso público em vários cargos e níveis de ensino. Para o cargo de Bibliotecário eram 50 vagas para o interior do Estado e nenhuma para a Capital do Amazonas. Sendo que, de acordo com o edital fica apenas um Bibliotecário para cada município do interior, pois o Estado possui 62 municípios.

Porém, de acordo com o Diário Oficial 34188/14/fev/20 /AM, que trata sobre Lotação de Servidores do grupo de apoio Específico no artigo 5º, onde o Bibliotecário ou Auxiliar de Biblioteca que será lotado apenas um bibliotecário em escolas com dois turnos, e dois bibliotecários em escolas com três turnos.

Outro fato importante descrito neste Diário Oficial é sobre a lotação de servidores readaptados, que serão ocupados se houver vaga na escola para atuar nas determinadas funções, que são: o professor e pedagogo. O professor readaptado poderá ser lotado na escola com a Função de Auxiliar de Biblioteca; como também o Pedagogo readaptado poderá ser lotado na escola como Auxiliar de Biblioteca, mas no documento nada consta sobre curso de formação na área para merecer esta função.

Nota-se com estas determinações legalizadas, que a função Bibliotecário existe no quadro de lotação das escolas estaduais do Amazonas, embora em pequeno número, basicamente um profissional para cada município. Porém para lotação das demais bibliotecas de um município, procura-se ocupar a função com os Auxiliares de Biblioteca, que por sua vez são professores readaptados, sem formação na área de biblioteca.

Notamos que nesta pesquisa tomamos conhecimento do perfil e formação dos profissionais da biblioteca escolar, vimos que eles são de grande importância exercendo suas funções dentro das escolas, embora exerçam suas funções sem nenhuma formação na área e encontram-se em poucos números; são amparados pelas legislações vigentes no país, embora não tão reconhecidos pelos governantes e até mesmo pelos dirigentes das escolas.

Para que a biblioteca cumpra sua função pedagógica com êxito, é essencial a interação de vários elementos como: profissionais especializados, acervo adequado e espaço físico adequado proporcionando um ambiente agradável.

Para implantar uma biblioteca na escola, é necessário um projeto arquitetônico que acomode pelo menos 35 alunos, sendo no caso do tamanho de uma sala de aula ou um pouco maior. A área destinada a biblioteca deve conter, no mínimo, o mesmo tamanho que uma sala de aula, ou seja, 1,2 metro quadrado por aluno, considerando a circulação e a área para o responsável pela biblioteca. (SOUZA, SILVA, 2009, p. 119)

O espaço da biblioteca escolar deve ser bastante flexível, para que se possa transitar e ser utilizada de forma dinâmica, promovendo horas de descontrações como: a hora do conto, rodada de leitura, exposições, etc. Nossas escolas são antigas, planejadas com espaço reduzido para biblioteca.

De acordo com as Diretrizes da IFLA/2015, O planejamento das instalações da Biblioteca escolar deve contemplar os seguintes aspectos:

- Localização central, no rés-do-chão, se possível.
- Acessibilidade e proximidade relativamente às

áreas de ensino.

- Fatores de ruído, com pelo menos algumas partes da biblioteca livres de ruído externo.
- Luz adequada e suficiente, natural e/ou artificial.
- Temperatura ambiente adequada (por exemplo, arcondicionado, aquecimento) para garantir boas condições de trabalho durante todo ano, assim como a preservação das coleções.
- Design adequado para utilizadores com necessidades especiais.
- Área suficiente para permitir a arrumação da coleção de livros, ficção, não ficção, de capa dura e de bolso, jornais e revistas, recursos não-impressos, espaços de estudo, áreas de leitura, áreas de trabalho em computador, áreas de exposição e áreas de trabalho para a equipe da biblioteca.
- Flexibilidade para permitir uma multiplicidade de atividades e futuras mudanças no currículo e na tecnologia. (IFLA, 2015)

O acervo da Biblioteca escolar é o elemento essencial na Biblioteca. Sem o acervo a biblioteca não existe. Ele é o suporte aos professores para que os alunos entendam melhor os conteúdos estudados na sala de aula, como também é uma ferramenta de incentivo a descoberta e interesse pela leitura de outros conteúdos.

> O acervo da Biblioteca escolar, além de oferecer suporte aos conteúdos discutidos em sala de aula, proporcionará ao aluno encontrar-se com materiais que atendam a sua curiosidade pessoal e com outros que não atendiam até aquele momento, mas que a partir da consulta à biblioteca, teve sua curiosidade despertada. (SOUZA, SILVA, 2009, p. 128)

A organização do acervo é primordial para que se possa ofertar a pesquisa ou o estudo dos alunos e despertar interesse pela exploração dele.

Para formação e organização do acervo é necessário um conjunto de técnicas, que um profissional qualificado seguirá.

Vale ressaltar que para a Biblioteca escolar, mesmo que o acervo esteja classificado na CDD, é aconselhado que a escola o reorganize, escolhendo uma outra classificação para que o acervo fique fácil de ser encontrado pelos alunos menores.

Há duas classificação bem fáceis que pode-se adotar para os alunos menores que são: a classificação por letras do alfabeto e a classificação por cores.

Conforme o artigo de Hillesheim e Fachin (2003), Biblioteca Escolar: relato de experiências descrevem a importância da utilização do recurso de classificação por cores, procurando tornar a localização das obras mais fáceis para a clientela infantil ou infanto/juvenil.

> Neste caso a utilização do sistema de cores pode ser utilizado tanto para marcar os livros como as fichas catalográficas ou os registros do computador. Estabelece-se um padrão de cores para cada área do conhecimento, sendo colocado um cartaz em local bem visível para que os alunos possam encontrar a informação. A partir desta distribuição das cores, todos os materiais serão marcados facilitando a sua recuperação". (HAUENSTEIN; FACHIN, 2003)

Outro item importante é o empréstimo de livros**,** muitas escolas não tem um controle de empréstimo dos livros da Biblioteca Escolar, como também não há um incentivo para esse uso. Tudo acontece pela falta de profissional qualificado ou responsável pela gerência da Biblioteca. Conforme SOUZA, SILVA (2009), é preciso que a escola incentive o aluno a ir até a biblioteca e emprestar um livro, pois sem o aluno na biblioteca, não haverá propósito de ela existir.

Pelo descuido de muitas gestões sobre o seu acervo, muitas bibliotecas escolares encontram-se com acervo reduzido ou destruído. Sendo preocupante, pois para conseguir novos livros é necessário recursos, que as escolas públicas quase não possuem.

3. Procedimentos Metodológicos, Resultados e Discussão

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa quali-quantitativa, de nível explicativo ou analítico, que busca explicar por que

sucede determinado fenômeno, qual é a causa, ou qual é o efeito dessa causa.

O estudo foi investigado com os professores, auxiliares de biblioteca e gestores das dezesseis (16) Escolas Estaduais do Município de Tefé Amazonas.

Os instrumentos de coletas de dados foram aplicados da seguinte forma:

1º Passo: Questionário utilizado com professores e gestores para entender a percepção sobre a Biblioteca Escolar, sobre uso da biblioteca, sua estrutura, administração e manutenção do acervo.

2º Passo: Entrevista e questionário: Foi feito diálogo orientado com os profissionais da biblioteca (bibliotecários, auxiliares de biblioteca) com o objetivo de obter informações claras sobre o funcionamento da biblioteca e se ela participa da proposta pedagógica da escola.

3º Passo: Tabulação e análises de instrumentos: Após toda aplicação de questionários e entrevistas nas 16 escolas Estaduais, com 128 pessoas, foi feita a tabulação de todas as questões dos questionários, em seguida foi feita a análise dos dados obtidos.

O resultado obtido na pesquisa bibliográfica foi que, verificou-se que a Lei que regulamenta a Biblioteca escolar está em vigor, mas pela falha de melhor elaboração, ela se tornou Lei Morta, que não cobra, nem dá condições de ser cumprida. Mas debates entre legislativos continuam sobre sua implantação. Atualmente o Projeto de Lei 4401/20 adia para 2022 o prazo para a universalização das Bibliotecas.

Segundo a pesquisa feita com professores e gestores, o número de agentes de biblioteca está bem reduzido, eram 32, agora são 09. Os poucos que estão atuando não possuem formação ou qualquer treinamento na área. São professores readaptados (doentes, não podem estar em sala de aula).

Relativo a infraestrutura, de acordo com os atores da escola, a maioria das bibliotecas encontram-se com infraestrutura já necessitando de ampliação.

Quanto ao Acervo, até que o governo federal tem cumprido a sua parte de entrega, somente a organização do acervo que é precária, pois não há agente para catalogação.

Sugere-se para pesquisas futuras, que seja adotado questionários on-line, e com poucas questões, devido ao grande número de escolas estaduais no Município, o trabalho pesquisa foi cansativo, sendo que havia duas escolas em comunidades distantes da Cidade. Também poderia ter delimitado apenas um número menor de escolas a serem pesquisadas.

4. Considerações finais

De acordo com a legislação brasileira, toda escola deve possuir biblioteca, um espaço específico de aprendizagem, que estimule a leitura. O desafio é inserir a biblioteca no currículo da escola, para que professores, gestores e profissionais de biblioteca desenvolvam juntos um trabalho competente no uso eficiente deste espaço educacional.

É difícil encontrar instituições que estejam com boa interação Biblioteca/professores/gestores, que mostrem realmente resultados positivos com suas ações no processo de ensino.

Existem muitas falhas ou deficiências no sistema de ensino brasileiro, principalmente relativo a manutenção das bibliotecas escolares. Grande parte dessas deficiências é a falta de capacitação dos profissionais que atuam nas bibliotecas das escolas, também a precária apresentação da estrutura e dos acervos que a escola possui.

Neste sentido, este estudo apresentou um panorama de pesquisa sobre a percepção dos atores educativos da atual situação da biblioteca escolar nas escolas estaduais no município de Tefé.

Também tomou-se conhecimento de como as bibliotecas se encontram relativo a sua estrutura física, sua valorização no ensino, mediante professores, auxiliares de biblioteca e administradores governamentais; para que se faça uma análise do reconhecimento sobre a importância que ela representa na ampliação do conhecimento do estudante.

Acreditamos que tomando conhecimento e refletindo sobre o resultado desta pesquisa, os atores da educação, professores, bibliotecários e gestores, poderão encontrar idéias para implementar suas práticas pedagógicas com base em evidências. Vamos mudar a visão de miséria para a riqueza do saber, praticando a aprendizagem no seu espaço.

Referências

BERNARDI, Marilucia; BARROS, Maria Helena T.C. **Biblioteca Escolar**: o profissional faz a diferença. 2008. Disponivell em: http://www.ofaj.com.br/ colunas_conteudo.php?cod=393. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. LEI Nº 12.244, de 24 de maio de 2010. **Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília,25 out.2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituicao34.htm> acesso em 15/04/2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE). Ministério da Educação**: Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa- nacional-biblioteca-da-escola> Acesso em: 05 ago. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasilia. Disponivel em: http://www.planalto.gov.br/ccivil _03/_ato2011-2014/2014/lei/ l13005.htm> Acesso em: 16 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018. **Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/ L13696.htm > Acesso em: 16 abr.2021.

BRASIL. Instrução Normativa – INDGP nº 001/2020/SEDUC. **Trata sobre Lotação de Servidores do grupo de apoio Específico no artigo 5º**. Diário Oficial do Estado do Amazonas, Manaus,14 fev.2020. Disponivel em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/ visualizacoes/pdf/16489/ Acesso em: 11. fev. 2021

ELIAS, Adriano; COLI, Leandra; LOPES, Núbia Silva. **Biblioteca no contexto escolar.** Uberaba, MG: IFTM, 2014.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA). Diretrizes da IFLA/UNESCO **para Biblioteca Escolar**. redução de Rede de Bibliotecas Escolares, Portugal: IFLA,2015. Disponível em: <https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf> Acesso em: 20 maio 2020.

MACEDO, Neusa Dias de. **Biblioteca Escolar Brasileira em debate**. Santa Catarina: Senac, 2005.

MAROTO, Lucia Helena. **Biblioteca escolar, eis a questão!** Do espaço do castigo ao centro do fazer educativo. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica,2012.

PLATAFORMA AGENDA 2030. **Objetivo 4: Educação e Qualidade.** Plataforma Agenda 2030, [201-] d. Disponível em: www.agenda2030.com.br/ods/4/. Acesso em:16 jul.2020.

SEAD/AM. **Concurso público para cargos na capital e no interior**. Manaus, AM, 2018. Disponivel em: http://www.sead.am.gov.br/seduc-lanca-concurso-publico-para-cargos-na- capital-e-no-interior/ Acesso em: 11/10.2021

CAPÍTULO 7

BRINCANDO COM NEURÔNIOS: PROPOSTA PARA O ENSINO DO SISTEMA NERVOSO NO ENSINO BÁSICO

PLAYING WITH NEURONS: A PROPOSAL FOR TEACHING THE NERVOUS SYSTEM IN BASIC EDUCATION

Marcio da Hora Ferreira Balbino
Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar)
Parnaíba - Pi
ORCID: 0009-0004-5867-3096
E-mail: marciodahoraferreirabalbino@gmail.com

Bruno Cardoso dos Santos
Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar)
Parnaíba - Pi
ORCID: 0009-0000-7003-3586
E-mail: brunocardoso144625@gmail.com

Letícia da Silva Silva
Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar)
Parnaíba - Pi
ORCID: 0009-0007-0349-7680
E-mail: leticiasilva1908@ufdpar.edu.br

Mariana do Nascimento Alves
Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar)
Parnaíba - Pi
ORCID: 0009-0002-0511-283X
E-mail: marynascimento462@gmail.com

Laís Sousa Costa
Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar)
Parnaíba - Pi
ORCID: 0009-0009-6789-8509
E-mail: laissousacosta@ufdpar.edu.br

Adrean Vieira da Costa
Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar)
Parnaíba - Pi
E-mail: adreanvieira127@gmail.com

Laís Mendes de Araujo
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)
Parnaíba - Pi
ORCID: 0009-0004-1307-820X
E-mail: laismendesdearaujo@gmail.com

Deyvid Galvão Zeydan
Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar)
Parnaíba - Pi
ORCID: 0009-0000-8367-7452
E-mail: deyvidzeidan@gmail.com

Jaciana Cavalcante Silva
Professora da educação básica, supervisora do PIBID
Subprojeto Ciências Biológicas
Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar)
Parnaíba - Pi
ORCID: 0009-0000-5975-9773
E-mail: jacianacavalcante178@gmail.com

Geórgia de Souza Tavares
Docente do curso de Ciências Biológicas
Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar)
Parnaíba - Pi
ORCID: 0000-0003-1228-9174
E-mail: georgia@ufdpar.edu.br

RESUMO

No ensino fundamental, a proposta pedagógica de abordar o sistema nervoso por meio de atividades lúdicas e experimentais facilita o entendimento dos conceitos neurofisiológicos e desperta o interesse dos estudantes. Este trabalho, realizado pelo PIBID com 38 alunos de uma escola pública de Parnaíba (PI), teve como objetivo promover a

aprendizagem significativa ao integrar teoria e prática. A sequência didática foi estruturada com analogias, imagens e esquemas para apresentar as estruturas do sistema nervoso, seguida da dinâmica em que os alunos encenaram, de forma corporal, a propagação do impulso nervoso, vivenciando o funcionamento de dendritos, corpo celular, axônios e terminações nervosas. Os resultados destacaram engajamento intenso, participação colaborativa, aumento da motivação para estudar Ciências e evolução notável na compreensão de sinapses, resposta motora e papel dos neurônios. Registros em diário de bordo elaborados pelos bolsistas do PIBID, juntamente com respostas aos questionários aplicados aos estudantes mostraram que os discentes passaram a explicar com mais clareza o processo de comunicação neural e demonstraram maior curiosidade científica. Mesmo diante das dificuldades iniciais para identificar as partes dos neurônios, o desafio foi superado ao longo da prática, evidenciando que propostas pedagógicas lúdicas favorecem o protagonismo estudantil e a construção do conhecimento em Ciências.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa; Didática multimodal; Engajamento estudantil; Neurofisiologia; PIBID

ABSTRACT

In elementary school, the pedagogical approach of addressing the nervous system through playful and experimental activities facilitates the understanding of neurophysiological concepts and sparks students' interest. This work, carried out by PIBID with 38 students from a public school in Parnaíba (PI), aimed to promote meaningful learning by integrating theory and practice. The didactic sequence was structured with analogies, images, and diagrams to present the structures of the nervous system, followed by a dynamic activity in which students physically enacted the propagation of the nerve impulse, experiencing the functioning of dendrites, cell bodies, axons, and nerve endings. The results highlighted intense engagement, collaborative participation, increased motivation to study Science, and notable progress in understanding synapses, motor responses, and the role of neurons. Logbook entries prepared by PIBID scholarship holders, along with responses to

questionnaires administered to students, showed that the students began to explain the process of neural communication more clearly and demonstrated greater scientific curiosity. Even with the initial difficulties in identifying the parts of neurons, the challenge was overcome through practice, demonstrating that playful pedagogical approaches promote student protagonism and the construction of knowledge in Science.
Keywords: Meaningful learning; Multimodal didactics; Student engagement; Neurophysiology; PIBID

1. Introdução

No contexto do Ensino de Ciências no ensino fundamental, o Sistema Nervoso (SN) constitui um dos conteúdos de maior relevância e complexidade conceitual, demandando abordagens didáticas que favoreçam a compreensão de seus mecanismos e funções. Conforme apontam Saccomori, Correa e Chitolina (2025), o estudo das interações entre os órgãos e as diferentes regiões do corpo, mediadas pelo SN, configura-se como um tema de expressivo potencial formativo, despertando nos discentes significativo interesse e engajamento na compreensão dos processos neurofisiológicos que fundamentam as funções vitais e os comportamentos humanos.

Os conteúdos referentes ao SN são tradicionalmente abordados de forma semelhante aos demais sistemas orgânicos, como o respiratório e o circulatório, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Em geral, enfatiza-se a anatomia e a localização das estruturas, seguidas da explicação de suas funções nos níveis celular, orgânico e sistêmico (Silva; Menezes, 2023). Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o tema é contemplado nas habilidades EF06CI07, EF06CI09 e EF06CI10, que propõem o aprofundamento da compreensão sobre a estrutura e o funcionamento do SN, bem como suas relações com a percepção sensorial, a cognição, a comunicação e a adaptação ao meio (Brasil, 2018; Kvello; Gericke, 2021).

Compreende-se, portanto, que o ensino desse sistema representa um desafio, especialmente na educação básica, por envolver conceitos científicos complexos e, muitas vezes, abstratos.

Contudo, é possível abordá-los de maneira didática e acessível, inclusive para estudantes mais jovens (Kvello; Gericke, 2021). Assim, faz-se necessário o uso de recursos pedagógicos que favoreçam a compreensão do SN, possibilitando aos alunos reconhecer a relevância dos processos fisiológicos envolvidos e sua importância para o funcionamento integrado do organismo humano.

Para tanto, a diversificação das estratégias de ensino configura-se como um elemento imprescindível para a promoção de aprendizagens significativas. A adoção de diferentes metodologias e recursos didáticos favorece a ampliação das formas de representação e compreensão dos conceitos científicos, considerando que os sujeitos constroem o conhecimento por meio de processos cognitivos distintos e não uniformes (Laburú; Carvalho, 2001; Saccomori, Correa; Chitolina, 2025).

Dessa forma, o presente estudo, desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFDPar) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, tem como finalidade relatar e discutir os resultados decorrentes de uma sequência didática dinâmica voltada ao ensino do Sistema Nervoso no ensino fundamental. A experiência foi conduzida em uma escola da rede pública municipal de Parnaíba (PI) e busca evidenciar as contribuições dessa proposta para a promoção de aprendizagens, a ampliação da compreensão dos conceitos científicos e o estímulo ao interesse dos estudantes no ensino de ciências.

2. Procedimentos Metodológicos, Resultados e Discussão

2.1. Caracterização do estudo

A presente pesquisa possui características qualitativas e descritivas (Doyle *et al.*, 2019; Colorafi; Evans, 2016), inserindo-se no campo da educação em ciências, e caracteriza-se como um relato de experiência (Johnson; Green, 2022). A metodologia foi desenvolvida com o objetivo de analisar a eficácia de uma abordagem lúdico-experimental na compreensão dos conteúdos relacionados ao sistema

nervoso humano, buscando promover a aprendizagem por meio da participação dos estudantes e da contextualização dos conceitos teóricos com situações práticas do cotidiano.

Como instrumento de análise da proposta pedagógica, utilizou-se observações presentes no diário de bordo e as observações realizadas durante a atividade, registradas pelo discente participante do programa.

2.2. Espaço Educativo e Sujeitos da Vivência

O estudo foi desenvolvido com uma turma do Ensino Fundamental, composta por 38 alunos, de uma escola da rede pública municipal de Parnaíba (PI), durante o mês de outubro de 2025. A intervenção integrou as ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, cujo objetivo é aproximar os licenciandos do ambiente escolar, promovendo a articulação entre teoria e prática na formação docente.

A atividade foi planejada e executada pelo primeiro autor deste artigo, bolsista do programa, com a supervisão direta da professora regente da turma e o acompanhamento prévio da coordenadora de área do projeto da biologia. Durante todo o processo, a docente esteve presente, participando ativamente da mediação das ações pedagógicas e assegurando o alinhamento entre os objetivos formativos do programa e as metas educacionais da escola.

2.3. Procedimentos Didático-Metodológicos

A proposta pedagógica foi estruturada em duas etapas complementares, compostas por uma aula teórica e uma atividade prática de caráter lúdico-experimental. A primeira etapa consistiu em uma aula expositiva-dialogada, apoiada por recursos visuais, esquemas ilustrativos e imagens anatômicas, com o objetivo de introduzir e sistematizar os principais conceitos relacionados ao sistema nervoso humano. Foram abordados temas como a definição e as

funções do sistema nervoso, a diferenciação entre sistema nervoso central e periférico, bem como a estrutura e o funcionamento celular dos neurônios.

Na segunda etapa, realizou-se uma atividade prática lúdica, desenvolvida em um espaço aberto localizado em frente à escola. A turma foi organizada em dois grupos de 16 integrantes, enquanto os demais atuaram como observadores. Cada grupo representou o trajeto do impulso nervoso, desde o cérebro até o músculo. O primeiro participante simbolizava o cérebro, o último representava o músculo, e os demais atuavam como neurônios, utilizando partes do corpo para representar as estruturas neuronais: mãos como dendritos, cabeça como corpo celular, tronco como axônio e pés como terminações axonais.

A comunicação neural foi simulada por meio da transmissão sequencial de uma carta contendo a mensagem “levante a mão”. A passagem dessa carta entre os participantes simbolizou o trânsito do impulso nervoso até o aluno que representava o músculo, o qual realizou a ação proposta, representando a resposta motora desencadeada pelo estímulo.

2.4. Aspectos Éticos

Quanto aos aspectos éticos, todas as ações seguiram as diretrizes de respeito, segurança e cuidado com os discentes, conforme estabelecido pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016), que regulamenta pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. A participação dos estudantes foi voluntária, com acompanhamento constante da professora supervisora e da equipe do PIBID, garantindo o anonimato e o sigilo das informações. Todas as etapas foram conduzidas em ambiente seguro, acolhedor e educativo, zelando pelo bem-estar físico, emocional e psicológico dos alunos, conforme os princípios éticos e pedagógicos que norteiam o programa.

3. Resultados e Discussão

A aula teórica dialogada permitiu uma abordagem dinâmica e interativa sobre o sistema nervoso, favorecendo a construção coletiva do conhecimento. Durante a explicação, foi utilizado um recurso analógico para facilitar a compreensão: estabeleceu-se uma relação entre o sistema nervoso e um ventilador em funcionamento, no qual o fio de energia representava a medula espinhal. Ao ser “cortado” o cabo, o ventilador deixaria de funcionar, simbolizando a interrupção da passagem do impulso nervoso em casos de rompimento da medula, o que impede a comunicação entre o cérebro e as demais partes do corpo. Essa estratégia vai ao encontro da perspectiva de Ausubel (2003), para quem “o aprendizado significativo ocorre quando o novo conhecimento se ancora em conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aluno”.

A utilização de analogias simples tem se mostrado uma estratégia eficaz para facilitar a compreensão de conceitos abstratos e teorias complexas. Estudos apontam que o uso sistemático desse recurso linguístico favorece o processo de compreensão e de verificação da aprendizagem, ao permitir que o aluno estabeleça conexões significativas entre o conhecimento familiar e o novo conteúdo (Nagem; Carvalhaes; Dias, 2001). Além disso, segundo Dias (2021), abordagens que relacionam neurociência e ensino, especialmente por meio de estratégias sensoriais e simbólicas, estimulam processos de neuroplasticidade e ampliam o engajamento cognitivo do estudante. Nesse sentido, o emprego de analogias e imagens em aulas expositivas reforça o potencial de promover a aprendizagem significativa, conforme a teoria de Ausubel e os princípios da neuroeducação.

A integração entre o discurso docente e recursos visuais, como imagens ilustrativas que mostravam o percurso do estímulo nervoso e a estrutura da coluna vertebral com diferentes locais de possíveis fraturas, revela a adoção de estratégias alinhadas à neurodidática. Segundo Ramos e Mattar (2020), essas estratégias potencializam o desenvolvimento cognitivo ao mobilizar a atenção, a memória de

trabalho e a velocidade de processamento, elementos fundamentais para a retenção conceitual.

Durante a explicação, observou-se curiosidade e participação ativa dos estudantes. Entretanto, torna-se fundamental pontuar que alguns demonstraram dificuldade inicial em diferenciar as partes do neurônio e suas funções, o que reforça a importância de aulas multimodais, nas quais o professor atua como mediador entre teoria e prática, considerando as diferentes formas de compreender e processar o conhecimento. Essa perspectiva dialoga com a visão de Freire (1996), no qual defende que “ensinar é criar possibilidades para a sua própria produção ou construção do conhecimento”, reforçando o papel do professor como organizador de experiências que favorecem a autonomia e a participação ativa dos estudantes.

Em relação a atividade lúdica-experimental, esta promoveu motivação e engajamento considerável. A divisão da turma em dois grupos permitiu a vivência simbólica do trajeto do impulso nervoso, o que facilitou a assimilação dos conceitos de sinapse e resposta motora. Durante a dinâmica, foi perceptível a alegria e interação social, o que, conforme Diniz-Taveira *et al*. (2023), é um indicativo de que o uso de atividades corporais favorece tanto a fixação dos conteúdos quanto o desenvolvimento de competências socioemocionais e colaborativas.

Apesar disso, observaram-se dificuldades motoras e coordenação na passagem simbólica do “impulso nervoso” entre os alunos, especialmente no momento de representar as partes do neurônio com o corpo. Essa limitação temporal e motora pode estar relacionada à falta de familiaridade inicial com a metodologia, o que exige do docente uma postura firme e mediadora. Oliveira (2015) ressalta que a ludicidade demanda planejamento e acompanhamento rigoroso para garantir que o objetivo pedagógico não se perca durante a execução da atividade.

Mesmo diante dos desafios, o aspecto colaborativo e o ambiente ao ar livre proporcionaram um clima de descontração e quebra da rotina da sala de aula, o que aumentou a motivação dos discentes. De acordo com Ramos e Mattar (2020), experiências práticas que estimulam a cognição, o corpo e as emoções

simultaneamente tendem a gerar melhores índices de memorização e compreensão conceitual. Corroborando Pimenta (1996) e Souza (2025) essa experiência reforça a importância de se repensar as práticas pedagógicas, adotando estratégias que estimulem o protagonismo discente e a aprendizagem colaborativa. Do ponto de vista formativo, o trabalho proporcionou também um espaço de reflexão e aprimoramento da prática docente, permitindo ao licenciando vivenciar desafios reais do ambiente escolar e desenvolver competências didáticas e reflexivas essenciais à sua formação profissional.

4. Considerações Finais

O presente trabalho evidenciou o potencial das metodologias lúdico-experimentais como instrumentos eficazes no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos relacionados ao sistema nervoso humano. A proposta desenvolvida no âmbito do programa PIBID demonstrou que a combinação entre teoria e prática, aliada à participação ativa dos estudantes, favorece a construção do conhecimento de forma mais significativa, dinâmica e contextualizada.

Os resultados observados, tanto nas respostas dos questionários quanto nas anotações do diário de bordo, indicaram avanços notáveis na compreensão dos conceitos abordados, bem como um aumento expressivo no engajamento e na motivação dos alunos. Apesar dos resultados positivos, reconhece-se que o estudo apresenta limitações, como a curta duração da intervenção e o número restrito de participantes. Pesquisas futuras poderiam ampliar o tempo de aplicação e incluir turmas de diferentes níveis escolares, a fim de avaliar a permanência dos efeitos observados e explorar novas possibilidades didáticas relacionadas à ludicidade e à experimentação.

Conclui-se, portanto, que a integração entre o saber científico e a prática pedagógica, mediada por estratégias interativas, constitui um caminho promissor para a promoção de uma aprendizagem mais ativa, significativa e transformadora, capaz de despertar o interesse dos estudantes e fortalecer sua relação com o conhecimento científico.

Referências Bibliográficas

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

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação infantil e ensino fundamental. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 27 out. 2025.

COLORAFI, K. J.; EVANS, B. Qualitative descriptive methods in health science research. **Health Environments Research & Design Journal**, v. 9, n. 4, p. 16-25, 2016. DOI: 10.1177/1937586715614171. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1937586715614171.Acesso em: 27 out. 2025.

DIAS, P. A. G. Jogos educacionais: neurociência e aprendizagem. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 4–18, 2021. ISSN 1984-6959. Disponível em: https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/2048. Acesso em: 25 out. 2025.

DINIZ-TAVEIRA, G. M. et al. Conhecer Neuro: jogo didático como estratégia de divulgação da neurociência em escolas da cidade do Rio de Janeiro. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, e7178, 2023. ISSN 2238-2380. Disponível em: http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/7178. Acesso em: 25 out. 2025.

DOYLE, L. et al. An overview of the qualitative descriptive design within nursing research. **Journal of Research in Nursing**, v. 25, n. 5, p. 443-455, 2019. DOI: 10.1177/1744987119880234. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1744987119880234. Acesso em: 25 out. 2025.

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

JOHNSON, T. R.; GREEN, L. E. Education descriptive reports: How to publish pragmatic studies in education. **Journal of Medical Education and Curricular Development**, v. 9, p. 1-18, 2022. DOI: 10.1177/23821205221102874. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1556349922000055. Acesso em: 25 out. 2025.

KVELLO, P.; GERICKE, N. Identifying knowledge important to teach about the nervous system in the context of secondary biology and science education–A Delphi study. **PloS one**, v. 16, n. 12, p. e0260752, 2021. Disponível em: https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0260752 . Acesso em: 27 out. 2025.

LABURÚ, C. E.; CARVALHO, M. **Educação científica**: controvérsias construtivistas e pluralismo metodológico. Londrina: Eduel, 2001.

NAGEM, R. L.; CARVALHAES, D. O.; DIAS, J. A. Y. T. Uma proposta de metodologia de ensino com analogias. **Revista Portuguesa de Educação**, 14(1): 197–213, 2001. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414109. Acesso em: 27 out. 2025.

OLIVEIRA, C. S. **Jogos no ensino das ciências e a neuroeducação na educação básica**. 2015. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (CINTED), Porto Alegre, 2015. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/134024. Acesso em: 25 out. 2025.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996

RAMOS, D. K; MATTAR, J. Estratégias neurodidáticas para a incorporação de jogos digitais ao processo de ensino e aprendizagem. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. XLV, p. 70–88, 2020. LAEL/PUC-SP. ISSN 2237-759X. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/50442. Acesso em: 25 out. 2025.

SACCOMORI, F.; CORREA, A. N.; CHITOLINA, M. R. Pluralismo didático nas aulas de ciências: um estudo metodológico sobre o sistema nervoso com estudantes do 7º ano do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática**, v. 9,

n. 2. Disponível em: https://saber.unioeste.br/index.php/ rebecem/article/view/33634. Acesso em: 25 out. 2025.

SILVA, C. V.; MENEZES, J. P. C. Análise das representações visuais do sistema nervoso central em livros de ciências e biologia através da teoria cognitivista da aprendizagem multimídia. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, p. 183-203, 2023. Disponível em: https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/1103. Acesso em: 27 out. 2025.

SOUZA, J. A. P et al. **Formação Continuada de Professores em uma perspectiva dialógica**: Letramentos, Metodologias Ativas para a ressignificação de práticas docentes. 2025.

CAPÍTULO 8

DESAFIOS DA ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM CÂNCER: RELATO DE EXPERIÊNCIA

THE SCHOLLING OF CHILDREN WITH CANCER: AN EXPERIENCE REPORT

Gabriela Torres do Nascimento
Universidade Federal de São Paulo
Guarulhos - SP
gabitorres96@hotmail.com.br

RESUMO

O presente trabalho buscou identificar os desafios enfrentados na escolarização das crianças com câncer e a importância atribuída à educação diante da situação do adoecimento grave. Trata-se de um relato de experiência com abordagem metodológica qualitativa. O presente estudo versa sobre a vivência de uma acadêmica de pedagogia durante o acompanhamento do processo educacional de crianças com câncer. Diante das respostas obtidas, foram destacados os desafios apontados neste contexto educacional. A educação de crianças com câncer constitui-se como um desafio primeiramente porque não tem sido explorada durante a formação de professores e pelo papel que a escola assume diante do adoecimento grave: um papel muitas vezes secundário.
Palavras-chave: Pedagogia. Educação. Câncer.

ABSTRACT

This study aimed to identify the challenges faced in the schooling of children with cancer and the importance attributed to education in the context of severe illness. This is an experience report with a qualitative methodological approach. The study addresses the experience of a pedagogy undergraduate student during the monitoring of the educational process of children with cancer. Based on the responses obtained, the challenges identified in this educational context were highlighted. The

education of children with cancer constitutes a challenge primarily because it has not been sufficiently explored in teacher training programs and due to the role the school takes on in the face of severe illness: a role that is often secondary.
Keywords: Pedagogy. Education. Cancer.

1. Introdução

O presente trabalho parte da constatação de que há pouca vivência dos acadêmicos de pedagogia no que condiz ao processo educacional de crianças com câncer. Além disso, os estudos sobre as aproximações e tensões entre família e escola pouco abordam as situações nas quais o aluno passa por grandes períodos de ausência, mas tem o direito assegurado à escolarização (seja domiciliar, seja hospitalar).

Desta forma, analisar a especificidade dessa situação proporciona ao pedagogo em formação conhecer um importante campo de atuação educacional não escolar.

Desenvolveu-se o trabalho com base na observação da situação concreta de crianças que permanecem em tratamento considerando as urgências e rotinas impostas pelo adoecimento grave, como é o caso do câncer. O cotidiano dessas crianças nos hospitais é marcado por "teias de convivência", sendo acompanhado por diversos atores extra e intra hospitalares e, diante disto, buscou-se pesquisar o que esses sujeitos ditam ser essencial à escolarização dessas crianças.

Trata-se de um relato de experiência com abordagem metodológica qualitativa. O presente estudo versa sobre a vivência de uma acadêmica de pedagogia durante o acompanhamento do processo educacional de crianças com câncer.

Pensar o adoecimento grave diante do direito à educação torna necessário que situemos as crianças gravemente enfermas no contexto da Educação Especial, uma vez que a "sua condição de enfermidade lhe confere atributos de quem evoca necessidades especiais,

independentemente de as necessidades serem temporárias ou permanentes" (FREITAS&SANTOS,2019, no prelo).

Os corpos e suas particularidades são colocados sempre de formas situacionais, a depender de quem o olha e como o olha, de forma que a classificação dos corpos em saudáveis ou doentes, corpos aptos e inaptos, corpos eficientes e deficientes, corpos inteiros e incompletos, se faz presente em muitas das situações educacionais. De acordo com tais classificações colocam-se modos e tempos de fazer de um "todo que predomina sobre a expressão das partes" (Freitas, 2013, p.34).

Tal imposição do todo perpassa pela noção de vulnerabilidades pessoais e situacionais, abordada por Freitas (2013) no livro "O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência". A criança gravemente enferma encontra-se marcada por determinadas performances corporais que, diante do outro, a coloca em posições vulneráveis onde "a atenção do corpo inviabiliza a atenção à pessoa" (Freitas, 2013, p.95). O adoecimento grave parece deslocar qualquer preocupação de ordem cognitiva para a busca pela volta de um corpo saudável.

O tratamento do câncer é marcado por uma questão que, em muitos anos, ainda não se solucionou: como matar o câncer sem matar o paciente? Buscando a aniquilação da célula cancerígena, as combinações de drogas que se mostrassem eficazes foi e continua sendo o principal objetivo dos médicos pesquisadores.

A experiência do câncer como adoecimento grave envolve, portanto, uma luta contra células do próprio corpo que abala o paciente "não apenas pelo lado físico, mas também pelo psíquico, pelo social e pelo emocional" (Mukherjee, 2012, p.155). É preciso que se compreendamos as especificidades da educação de uma criança que passa por tal avassaladora experiência tão cedo.

Mesmo as crianças já curadas não se encontram "livres" dessa relação com o câncer, uma vez que "o câncer precisa ser tratado sistematicamente por um longo período depois que todos os sinais visíveis da doença desaparecerem" (Mukherjee, 2012, p.170). É nessa situação que se encontram a maioria das crianças da Casa: voltam de

tempos em tempos para realizar exames e saberem se estão pertos de estarem curados ou se, infelizmente, o câncer voltou. Essa experiência requer dos pacientes e dos familiares “flexibilidade, inventividade e sobrevivência” (Mukherjee, 2012, p.181).

A experiência do câncer envolve sempre muitos personagens conectados ao corpo que adoece. As relações estabelecidas ultrapassam da família para o hospital, para a escola e, no nosso caso, para as casas de apoio. Assim, o câncer como complexo de adoecimento grave, resulta na mobilização de diferentes pessoas para a sua derrota: familiares, médicos, pesquisadores, psicólogos, enfermeiros, professores, funcionários da Casa, etc.; todos travando uma verdadeira guerra contra as células do próprio corpo.

Para pensar nas especificidades das classes hospitalares, utilizou-se as contribuições do livro de Covic&Oliveira (2011) “O aluno gravemente enfermo” para conhecer como esse assunto vêm sendo tratado pelas pesquisas de pós-graduação.

A contribuição das autoras se faz essencial para iniciar a reflexão acerca da Pedagogia Hospitalar e suas particularidades. Desde o século XV, com a aristocratização das escolas, a preocupação com lugares organizados para as aulas é tão intensa que chega a ser considerada pré-requisito para um ensino que se queira de qualidade, consequentemente, observa-se a institucionalização das salas de aula.

No entanto, o contexto hospitalar apresenta-se como contraponto desse imaginário social em que “(...) é notória a presença da concepção de que algumas práticas só podem ocorrer em seus lugares próprios” (Covic&Oliveira, 2011, p.49).

A educação hospitalar exige reconfigurações na estrutura escolar, uma vez que se constitui por lugares, espaços e tempos singulares e que nem sempre se identificam com aqueles presentes nas escolas. No entanto, mesmo constituindo-se por um espaço não-escolar e, portanto, com características que lhe são próprias, há relações de cunho escolar entre os sujeitos.

É diante dessa situação em que o local de aprendizagem situa-se no mesmo local da preocupação com a saúde que se encontram as

escolas hospitalares e, especificamente neste trabalho, a escola da Casa Ninho.

Portanto, o presente trabalho objetivou descrever a experiência de uma acadêmica de pedagogia acompanhando o processo de escolarização de crianças gravemente enfermas, por meio de um relato de experiência. Sendo assim, busca-se também abordar como as personagens do contexto estão interligadas por redes de convivência sob a ótica da acadêmica.

O presente relato justifica-se diante da escassez de produções acerca do tema do adoecimento grave. Faz-se necessário portanto conhecer e investigar o processo educacional desses alunos para identificar os desafios relacionados a educação de crianças gravemente enfermas.

2. Procedimentos Metodológicos, Resultados e Discussão

Trata-se de um relato de experiência com abordagem metodológica qualitativa. O presente estudo versa sobre a vivência de uma acadêmica de pedagogia durante o acompanhamento do processo educacional de crianças com câncer.

Optou-se pela abordagem qualitativa para a pesquisa uma vez que se pretende o relato de caso por meio da aproximação do pesquisador com o contexto do fenômeno pesquisado de modo que esse possa realizar a coleta, descrição e análise das falas dos diferentes atores envolvidos na escolarização das crianças gravemente enfermas e, desta forma, conhecer “o modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (Bogdan&Biklen, 1994, p. 50).

A pesquisa foi realizada na Casa Ninho inserida no Centro de Apoio à Criança Carente com Câncer (CACCC). A instituição foi fundada em 1994 por Antonio Carlos Cruz Hernandes e atende crianças de 0 a 18 anos, de todo o Brasil, e sua acompanhante (figura obrigatoriamente feminina) em tratamento de câncer ou transplantadas de fígado.

Atualmente a CACCC dispõe de duas unidades, uma para crianças de 0 a 12 anos e a outra para adolescentes dos 12 aos 18

anos, ambas estão situadas no Bairro da Aclimação. Esta experiencia ocorreu na casa que abriga as crianças de 0 a 12 anos, por ser esta a faixa etária que o curso de Pedagogia habilita seus formandos para trabalhar.

A acadêmica acompanhou em alguns dias o trabalho da professora da casa, marcados por entradas livres dos alunos na sala de aula, sem horários pré-estabelecidos ou mesmo uma obrigação diária de frequentar as aulas.

Para a aplicação do questionário, selecionou-se três mães de crianças com câncer e a professora conforme a disponibilidade das mesmas para dialogar sobre a importância da continuidade dos estudos mesmo diante do adoecimento grave do aluno, a efetividade da educação nesse contexto e os desafios encontrados.

O primeiro desafio identificado foi o olhar para a Saúde e a Educação como contrapontos, de modo que as falas demonstram uma subestima da educação nesses contextos de saúde debilitada. Além disso, a adaptação dos conteúdos, currículos e formas da escola regular para a escola da Casa também se constituiu como uma das dificuldades.

As falas coletadas remeteram à estudante o quanto o contexto escolar e as interações dentro da Casa são enriquecedoras para quem passa pela experiência do adoecimento. Durante o período, pôde-se registrar relatos de mães que enfatizaram a importância da continuidade dos estudos para as crianças, como forma de esquecer um pouco da rotina hospitalar e, assim, abrirem-se para o mundo.

Observou-se ainda que dentro da Casa as crianças têm livre acesso à sala de aula, de modo que a forma escolar instaurada nas escolas regulares com horários pré-estabelecidos, aulas com hora para começar e terminar, horário para intervalo, dentre outros aspectos, não se encontra presente lá dentro. A dinâmica e o currículo são diferentes, partem do conhecimento do aluno e do momento de aprendizagem em que se encontra.

Muitas crianças que frequentam a escola dentro da Casa estão em fase de acompanhamento e não de tratamento efetivo, o que faz que com que por vezes a estadia das crianças não dure uma semana,

o que constitui uma dificuldade para a professora da Casa que tem tão pouco tempo para garantir a continuidade e a avaliação dessa escolarização.

Apesar de tantas diferenças para as classes regulares, com tempos e modos diferentes, os conteúdos e as formas escolares estão presentes dentro da classe. Observou-se também que as mães reconhecem a completude do projeto já que existem aulas e exercícios de todas as disciplinas.

As falas demonstraram que a inclusão desses alunos na escola regular é sempre um desafio, na medida em que alcançar a meta é uma dificuldade enquanto a escola privilegia certos modos e tempos diferentes de fazer.

O relato de outra mãe denuncia a negação das matrículas desses estudantes por parte dos diretores de escolas regulares, essa má vontade não deve existir diante de um direito, direitos existem para que sejam garantidos e efetivados.

A professora da Casa, em uma de suas falas, revela com chateação que nem sempre as mães incentivam as crianças a frequentarem a classe escolar. Para além de se considerar a importância dada ou não pelos pais para com a escola, há de se considerar que as trajetórias escolares desses alunos são marcadas por grandes períodos de tratamento que, embora as mães defendam em todos os relatos que não devem impossibilitar a vida escolar, muitas vezes debilitam as crianças e acabam por dificultar suas presenças. Além disso, constantes mudanças de rotina fazem com que as crianças fiquem “fora do ritmo”, como expõe uma das mães.

Pensando na ausência do tema de crianças gravemente enfermas na grade curricular fixa da acadêmica, o presente trabalho buscou suprir um pouco dessa falta. Ainda há muito que conhecer sobre o tema, mas as descobertas foram enriquecedoras.

O cuidado com a saúde demanda um cotidiano intenso para mães e filhos com idas diárias aos hospitais para exames, tratamento de quimioterapia, fisioterapia e afins. Diante disso, é importante que se entenda a ida à escola para além de uma valorização ou não da escola por parte dos pais, mas “pensar formas diversas de socialização

relacionadas às condições de existência, às relações sociais e à história dos grupos e dos indivíduos" (Thin, 2006, p.213).

Nesse contexto, é necessário que pensemos na educação das crianças para além da valorização que os pais possam dar à escola. Em seu processo de escolarização a criança não é um sujeito neutro, mas indivíduo que se relaciona, cria e recria concepções acerca da importância da escola para suas vidas. Perceber a criança como sujeito ativo de suas vivências faz com que retiremos o foco apenas dos pais para entender que os alunos têm vontades e desejos e que muitas das vezes se encontram desmotivados em suas trajetórias, o relato de uma das crianças da casa de apenas 12 anos reflete muito bem isso "eu não sei pra que ficar estudando aqui, eu já sei que vou repetir, fiquei 7 meses sem ir pra minha escola de lá".

O que o estudo buscou reafirmar é a necessidade de considerarmos as crianças que adoecem como sujeitos ativos diante da vida que pulsa, reafirmando o direito desses alunos à educação.

É urgente que pensemos a escolarização como aspecto vivido por múltiplos sujeitos, com suas relações e vivências, que extrapolam o ambiente escolar. Pensar a educação das crianças que adoecem demanda analisar suas necessidades, marcadas por especificidades de aprendizagens. A escola, no modo como encontra-se instaurada, valoriza certos padrões de eficiência que precisam ser repensados, na medida em que os indivíduos são únicos, com seus diversos tempos e modos de ação.

3. Considerações Finais

A educação de crianças com câncer constitui-se como um desafio primeiramente porque não tem sido explorada durante a formação de professores, a menos que em projetos de pesquisa, como é o caso do presente trabalho. Os padrões de normalidade impostos em nossa sociedade constituem-se em uma das causas para que não pensemos nos indivíduos e suas idiossincrasias. Quando pensamos em Educação, pouco falamos sobre as diferenças e, mesmo que falemos,

não trabalhamos com a hipótese de mudar algumas práticas em prol do que se chama de minoria.

A importância da continuidade da educação é destacada por todas as entrevistadas no presente trabalho. Ao que parece, todas valorizam a vida pulsante no indivíduo, acima de uma possível morte, tal valorização contribui para que se defenda a continuidade dos estudos. A relação entre família e escola é caracterizada pela maioria das mães como sendo de parceria, no entanto, algumas falas da professora da Casa demonstram conflitos quanto à forma como as mães agem perante a classe escolar, como se estas não valorizassem efetivamente a educação dentro da Casa na medida em que não cobram de seus filhos uma presença assídua nas aulas.

O cotidiano dessas crianças é marcado por diferentes cenários e personagens, cada um com opiniões próprias diante da importância da escolarização perante o adoecimento, as respostas da grande maioria dos indivíduos entrevistados são animadoras, na medida em que reafirmam o valor da educação. O que o estudo buscou defender é a necessidade de considerarmos as crianças que adoecem como sujeitos ativos diante da vida que pulsa e não de uma morte considerada iminente.

É urgente que pensemos a escolarização como aspecto vivido por múltiplos sujeitos, com suas relações e vivências, que extrapolam o ambiente escolar. Pensar a educação das crianças que adoecem demanda analisar suas necessidades, marcadas por especificidades de aprendizagens.

Devemos enaltecer todo o trabalho realizado pela Casa Ninho, mas não podemos nos esquecer das leis que existem para que direitos sejam garantidos. O direito à educação apresenta-se à todas as crianças, de modo que suas diferenças não se tornem desvantagens. É crucial que as escolas estejam preparadas para receber toda a diversidade de indivíduos sem inferiorizá-los em relação aos outros, desenraizando os padrões de normalidade desde muito cedo impostos. Para que os direitos sejam efetivamente garantidos ele precisa transcender a simples participação, mas o modo como esta encontra-se efetivada, ou seja, não basta que se garanta acessibilidade, é

preciso que se pense em reconfigurações do todo para que o aluno seja efetivamente incluído.

O presente estudo buscou demonstrar que a educação de crianças diante do adoecimento grave é marcada por outras dinâmicas e rotinas e, para tanto, as formas de escolarização buscam alcançar o indivíduo onde ele se encontra. A valorização ou não da escola diante desses casos é marcada por vivências e expectativas que envolvem "conexão, negociação, empréstimos e conflitos" (Freitas, 2013, p.65).

Referências Bibliográficas

Bogdan, R. e Biklen, S. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 1994. p. 13-80.

Covic, A. & Oliveira, F. **O aluno gravemente enfermo**. São Paulo. Cortez, 2011 (Coleção educação e saúde; v. 2).

Freitas, M.C. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência**. São Paulo, Cortez Editora, 2013.

Freitas, M.C. & Santos, C.F. **Escolarização de crianças crônica ou gravemente enfermas: (in)visibilidades**. 2019, no preulo.

Mukherjee, S. **O imperador de todos os males: uma biografia do câncer**. Tradução: Berilo Vargas. 1ª edição. São Paulo. Companhia das Letras, 2012.

Pinto, M. J. **O processo de aprendizagem em classes hospitalares: um olhar psicopedagógico no sentido de resgatar o desejo de aprendizagem em crianças com câncer**. São Paulo. Universidade São Marcos, 2008.

Thin, D. **Para uma análise das relações entre famílias ara uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras**. Revista Brasileira de Educação. Maio/Ago 2016. V 11 n 32.

CAPÍTULO 9

EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM REDE: REFLEXÕES SOBRE A EaD HOJE

EDUCATION AND NETWORKED COMMUNICATION: REFLECTIONS ON DISTANCE EDUCATION TODAY

Adriano Rosa da Silva
Universidade Federal Fluminense
Niterói - Rio de Janeiro
URL Lattes: http://lattes.cnpq.br/7228184007145445
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-2584-0713
E-mail: adriano.uff@hotmail.com

RESUMO

A Educação a Distância (EaD) evoluiu de uma modalidade de ensino passiva para uma experiência interativa e colaborativa, sobretudo com a advento da internet. O elemento central dessa transformação é a comunicação, que se tornou o pilar da educação digital. Assim, o objetivo principal do estudo é analisar a evolução da comunicação na modalidade a distância, desde suas origens unidirecionais até o modelo multidirecional atual, e demonstrar como essa mudança impacta diretamente a qualidade do ensino e a autonomia do aluno. Como procedimento metodológico, a pesquisa se baseia em uma revisão bibliográfica de autores-chave na área da educação e da comunicação mediada por tecnologia, como Moran, Lévy e Kenski. Os resultados indicaram que a comunicação na EaD não é apenas um canal para transmitir conteúdo, ela define a experiência de aprendizado, permitindo a construção de conhecimento de forma colaborativa. A superação da distância transacional, mais do que a geográfica, é o grande desafio. Nessa direção, ficou patente que o sucesso da EaD depende de um planejamento pedagógico que priorize a interação significativa e utilize as tecnologias de forma estratégica, garantindo que a comunicação seja um elemento ativo e transformador do processo educativo.

Palavras-chave: Educação; Comunicação; Tecnologia; Interação.

ABSTRACT
Distance Education (EaD) has evolved from a passive teaching modality to an interactive and collaborative experience, especially with the advent of the internet. The central element of this transformation is communication, which has become the pillar of digital education. Thus, the main objective of this study is to analyze the evolution of communication in distance modality, from its unidirectional origins to the current multidirectional model, and to demonstrate how this change directly impacts teaching quality and student autonomy. As a methodological procedure, the research is based on a literature review of key authors in the field of education and technology-mediated communication, such as Mora, Lévy and Kenski. The results indicated that communication in EaD is not merely a channel for transmitting content; it defines the learning experience, enabling the collaborative construction of knowledge. Overcoming transactional distance, rather than geographic distance, is the greatest challenge. In this sense, it became clear that the success of EaD depends on pedagogical planning that prioritizes meaningful interaction and uses technologies strategically, ensuring that communication is an active and transformative element of the educational process.
Keywords: Education; Communication; Technology; Interaction.

1 INTRODUÇÃO

Interessa observar que esta pesquisa aborda a Educação a Distância (EaD), discutindo seu conceito, evolução e sua relação com aspectos comunicacionais, tendo em vista que o transcurso da EaD, desde a sua gênese, está intrinsecamente ligado ao da comunicação, à luz de Freitas (2013). Nesta via, o estudo tem como objetivo explorar o percurso e o conceito da EaD, contextualizando-o através de suas regulamentações e termos específicos. A intenção é analisar como essa modalidade de ensino tem sido orientada e como ela direciona

aspectos atinentes à comunicação, tendo como parâmetro que o sucesso da modalidade depende da superação da distância transacional por meio de um planejamento comunicacional eficaz[1]. Para conectar esses conceitos de maneira clara, procurou-se tecer uma reflexão sobre como a tecnologia e a metodologia pedagógica moldam e transformam o processo de comunicação nessa modalidade de ensino, como abordam autores como Niskier (2014) e Kenski (2012).

Isso não só esclareceu o processo, mas também abriu caminho para sugestões de estudos futuros, indicando a possibilidade de aprofundamentos no tema. A comunicação, nesse contexto, é um diálogo que ocorre em ambientes de liberdade de expressão, onde o aluno compartilha sua história e participa ativamente da construção do conhecimento, em oposição a uma simples recepção de informações (Maia e Mattar, 2008). Tomando como parâmetro os autores retromencionados, aprendemos quando interagimos com os outros e o mundo. Segundo Nunes (2014), a maior inovação na educação recente foi o desenvolvimento e a melhoria de novos sistemas de EaD, que permitiram oferecer ensino de qualidade para um grande número de pessoas, não apenas em termos de quantidade, mas também de flexibilidade e pensamento crítico. Nesta via, “a EaD é uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação” (Maia e Mattar, 2008, p. 6).

> Em geral, a sigla EaD é aplicada a atividades de ensino e aprendizagem em que aluno e professor estão separados fisicamente, o que as distinguem, por exemplo, do ensino presencial [...] A filosofia que fundamenta essa proposta é simples: o aprendizado não deve ocorrer apenas na sala de aula. Aliás, na sociedade da informação e do conhecimento, a sala de aula tradicional (baseada ainda em um modelo de sociedade industrial e ensino em série) pode ser vista como o local menos propício para a educação (Maia e Mattar, 2008, p. 6).

[1] O progresso da EaD e o surgimento das novas mídias interativas alteraram radicalmente o panorama do ensino e da aprendizagem, e neste novo cenário tanto os alunos quanto os professores, e as próprias instituições, passaram a desempenhar novos e diferentes papéis (Maia e Mattar, 2008, p. 83).

Nesse horizonte analítico, Maia e Mattar (2018) apontam que “para superar a distância entre alunos e professores, no tempo e no espaço, a EaD utiliza-se de diversas ferramentas de comunicação. A relação entre alunos e professores, portanto, passa a ser mediada pela tecnologia” (p. 8). Nesse aspecto, Prado (2005) salienta a importância da autonomia do aluno na busca por conhecimento, usando redes de aprendizagem que transcendem a sala de aula física. Essa abordagem exige do indivíduo uma postura crítica e reflexiva. Urge salientar que é possível agora ensinar ‘face a face a distância’, uma vez que, para Maia e Mattar (2008), “a tecnologia permite reconstruir virtualmente a interação e a intersubjetividade que ocorrem na educação tradicional e presencial, e que muitos consideram essenciais” (p. 9).

Essas tecnologias, inseridas em um contexto histórico mais amplo, fazem parte de uma evolução contínua das inovações técnicas. Vale sublinhar, como observa Lévy (1996, p. 7), que "na época atual, a técnica é uma das dimensões fundamentais onde está em jogo a transformação do mundo humano por ele mesmo". Segundo Kenski (2012), tecnologia é definida como um conjunto de atividades humanas que envolvem o uso de produtos e equipamentos originados de pesquisas, planejamento, construção e aplicação prática. Ou seja, ela engloba o processo de concepção, produção e utilização de artefatos com fins específicos. Sob essa ótica, diversos instrumentos e suportes de escrita, como teclados digitais, telas de computador, lápis, lousa e caderno, também podem ser classificados como tecnologias (Ribeiro, 2014, p. 317).

Nesse ponto, vale sublinhar que Christensen (2012) defende que o uso de tecnologias no ensino possibilita a criação de ambientes de aprendizagem híbridos e inovadores. O autor retromencionado destaca também a relevância de usar recursos digitais para satisfazer as expectativas dos alunos e aprimorar o aprendizado em cursos online. Nessa dinâmica, para Maia e Mattar (2008), a EaD[2] é a

2 A EaD, em sua essência, define-se pela separação física e/ou temporal entre professores e alunos. Portanto, a EaD possibilita a manipulação do espaço e do tempo em favor da educação. Essa distância exige que a comunicação seja mediada por algum tipo de tecnologia (Maia e Mattar, 2008, p. 7).

modalidade que melhor se adapta às tecnologias da informação e comunicação (TICs), de modo que a evolução tecnológica e as mudanças sociais estão contribuindo gradualmente para superar os preconceitos sobre a modalidade. No que tange ao futuro da comunicação, cresce exponencialmente o uso de tecnologias emergentes como a inteligência artificial para tutoria personalizada, a realidade virtual para simulações interativas e as redes sociais como espaços de aprendizado, tal como defende Moran (2015).

O presente estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa de caráter descritivo, como demonstra Chizzotti (2017), fundamentada em revisão bibliográfica e documental, a partir de trabalhos já publicados, pondo na superfície a comunicação na EaD de forma implícita e explícita ao longo do texto. A escolha desse método se justifica pela necessidade de compreender, por meio da análise e interpretação de diferentes fontes acadêmicas, as transformações e tendências por que passou a EaD em variados contextos nacionais e internacionais, com ênfase no cenário brasileiro atual. A investigação buscou identificar e cotejar pressupostos teóricos e práticos em diferentes realidades, sem a intenção de realizar experimentação ou mensuração estatística direta (Silva, 2018).

Nesse esquadro, a amostra foi definida por meio de seleção criteriosa de artigos científicos indexados em bases reconhecidas, como SciELO e Google Scholar, além de livros e teses em bancos de dados institucionais e documentos de organismos internacionais que abordassem diretamente a temática estudada. Sob tal perspectiva, em consonância com Gil (2002), a análise dos dados seguiu o método de análise de conteúdo, buscando identificar convergências e divergências entre as diferentes fontes de investigação. Conforme Medeiros (1997, *apud* Silva, 2018) joga luz, interessa observar que a pesquisa bibliográfica envolve etapas como a definição do objeto de investigação, a elaboração do plano de trabalho, a localização das fontes, a compilação, análise e interpretação dos dados e redação.

2 REVISÃO DE LITERATURA

No que tange à comunicação na EaD, o estudo apresenta uma análise tecendo uma crítica à percepção superficial da modalidade e articulando como a evolução tecnológica e as abordagens pedagógicas moldaram as interações em seu contexto atual[3]. Essa compreensão é importante, pois, segundo Maia e Mattar (2008), “não temos mais uma diversidade de mídias que se relacionam, mas uma verdadeira integração delas, que convergem para as tecnologias de multimídia e o computador” (p. 22). Importa considerar, nessa ótica, que a comunicação na EaD é um tema central nos debates recentes da área da educação, mostrando como evoluiu e como é fundamental para o sucesso da modalidade, tal como Moran (2011). Assim, a EaD hoje não apenas se adapta às novas tecnologias, mas também as utiliza para reformular o próprio conceito de educação, tornando-se, por sua vez, um modelo de referência para o ensino presencial (Moran, 2011).

Por conseguinte, a comunicação na EaD deixou de ser um processo linear e passou a ser uma ação multidirecional. Consoante com Lévy (1993), essa mudança é um ponto central na evolução da modalidade e está diretamente ligada ao avanço das tecnologias[4]. A comunicação é a ponte que conecta professor e aluno, superando a distância geográfica e temporal, seja de forma síncrona (ao vivo, como em uma videoconferência) ou assíncrona (em momentos diferentes, como em um fórum). A esse respeito, Nunes (2014) reforça que a "nova geração de sistemas de EaD" foi a grande inovação na área. Essas novas plataformas, que permitem a troca de informações e o trabalho

[3] As novas tecnologias geram, sem dúvida, maior interação entre professores e alunos, e mesmo entre os próprios alunos, possibilitando justamente a combinação da flexibilidade da interação humana com a independência no tempo e no espaço (Maia e Mattar, 2008, p. 9).

[4] Uma teoria sobre a comunicação não tem por objetivo principal a mensagem, nem o emissor, nem o receptor, mas sim o hipertexto que é como a reserva ecológica, o sistema sempre móvel das relações de sentidos que os precedentes mantêm (Lévy, 1993, p. 73).

em grupo, são o alicerce tecnológico para a comunicação em larga escala. A web, como uma "ferramenta impulsionadora", é o meio que possibilita essa flexibilidade e interação (Nunes, 2014).

A comunicação, nesse sentido, é o motor que impulsiona essa transformação, exigindo uma prática docente atualizada e um aluno proativo na sua jornada de aprendizado. O objetivo é desenvolver não apenas conhecimento, mas também "metassaberes" (Straubhaar e Larose, 2008), ou seja, a capacidade do aluno de avaliar informações e de criar suas próprias estratégias de aprendizado, haja vista que “nesse novo paradigma da educação é o aprendiz, e não mais o professor, quem passa a gerenciar o processo de ensino e aprendizagem” (Maia e Mattar, 2008, p. 86). O que significa dizer que a comunicação é o fator chave que diferencia a EaD numa perspectiva passiva e outra numa vertente ativa. Ela é a ponte que conecta todos os agentes do processo de ensino-aprendizagem, superando a separação física.

Em consonância com essa mudança de paradigmas, tal como abordada pelos referidos autores, os educadores são impelidos nos dias de hoje a utilizar de maneira adequada e eficiente as tecnologias educacionais disponíveis, levando em consideração os aspectos didáticos e pedagógicos. A qualidade do ensino, conforme assevera Miranda (2009), é profundamente influenciada por um conjunto de variáveis interconectadas, tais como a qualidade do conteúdo, das atividades, dos métodos pedagógicos e dos recursos didáticos empregados pelos professores. Nesse movimento, a inserção no contexto sociocultural contemporâneo implica uma constante imersão em um vasto e incessante fluxo de informações, que são disponibilizadas por meio de diversas plataformas, as quais se renovam a um ritmo acelerado, provocando transformações imprevistas e profundas nas dinâmicas sociais (Costa, 2011).

Dentro deste cenário, como Costa (2011) bem observa, o perfil dos estudantes da atualidade apresenta-se substancialmente distinto das gerações passadas, especialmente no que tange aos seus interesses, expectativas e motivações, o que não deve ser desconsiderado quando se planeja práticas pedagógicas que objetivam

a construção de aprendizagens significativas. Dessa forma, conforme defende Costa (2011, p. 134), urge salientar que se torna ineficaz um modelo pedagógico baseado apenas na transmissão unilateral de conteúdos pelo docente, auxiliado pelos tradicionais manuais.

> É inegável que os estudantes de hoje já não são os mesmos de poucos anos atrás. O fato é que a sociedade mudou, e a educação precisa acompanhar essas modificações mais amplas. É justamente nesse contexto que surge a necessidade de uma prática pedagógica pautada na educação ativa e cada vez mais online e híbrida (Camargo e Daros, 2021).

Sob tal perspectiva, Camargo e Daros (2021) trazem à superfície que o docente tem, assim, a responsabilidade de adaptar-se ao novo cenário, moldando suas práticas pedagógicas à inserção das tecnologias no processo educativo. Para os autores em tela, esse movimento implica uma constante atualização profissional, sendo necessário um aprimoramento contínuo de seus conhecimentos pedagógicos, tanto na formação inicial quanto ao longo de sua trajetória. Diante disso, Valente e Almeida (2011) ressaltam que esse processo de adaptação não se dá de forma imediata, requerendo tempo e etapas sucessivas, em que os saberes técnicos e pedagógicos do professor se desenvolvem simultaneamente, de maneira ascendente e harmônica.

Nesse esquadro, é imperioso concordar com Moran (2011), o qual indica que, em um mundo conectado, a EaD seria um fator essencial de mudança na educação, servindo de modelo para o ensino presencial. Para o autor, as características flexíveis da EaD permitem que ela se adapte mais facilmente às mudanças sociais e tecnológicas, e hoje, a modalidade se torna uma referência para transformações no ensino presencial. Nessa dinâmica, cabe ressaltar que “a natureza interativa das mídias utilizadas para a EaD influi diretamente na quantidade e qualidade do diálogo que se estabelece entre professores e alunos” (Maia e Mattar, 2008, p. 15).

A comunicação em EaD também apresenta desafios, como a "distância transacional", termo cunhado por Moore (2002), não se refere à distância física, mas à lacuna psicológica e comunicacional que pode existir entre professor e aluno. Nessa senda, essa distância, que

precisa ser minimizada, influencia o comportamento dos participantes e exige um bom planejamento da comunicação. Assim, é preciso considerar em todo planejamento didático para essa modalidade de ensino que “o desenvolvimento da EaD criou um novo tipo de personagem em nossa sociedade, que pode ser batizado de ‘aprendiz virtual’” (Maia e Mattar, 2008, p. 83). Nesse ponto, Formiga (2014) destaca que trabalhar com a EaD exige profissionais adaptáveis e abertos à inovação, pois é um campo em constante mudança, influenciado por conhecimentos de diversos países.

Nesse aspecto, a atualização das práticas docentes é urgente, pois o professor de hoje precisa ser capaz de guiar os alunos em um mundo de informações vastas e rápidas (Formiga, 2014). Nessa medida, a comunicação é o fator que diferencia a EaD passiva da ativa. Ela é a ponte que conecta todos os agentes do processo de ensino-aprendizagem, superando a separação física. Sobre isso, é interessante pontuar que Carmo e Carmo (2018) identificam várias boas práticas para a qualidade da EaD, como incentivar a autonomia do aluno, um planejamento rigoroso dos cursos, monitorar a participação, usar ferramentas de qualidade e ter avaliações bem estruturadas. Sob tal perspectiva, Valente (2011) propõe três abordagens para a EaD, que variam de acordo com o nível de interação:

- Abordagem ‘Broadcast’: focada na transmissão de informações em massa, sem interação. É eficiente para disseminar dados, mas não para a construção de conhecimento.
- Abordagem ‘Virtualização da Escola Tradicional’: tenta replicar a sala de aula presencial com alguma interação online, mas em menor escala.
- Abordagem ‘O Estar Junto Virtual’: foca na construção de conhecimento, com o professor atuando como um mediador constante, auxiliando o aluno a atribuir significado ao que está aprendendo.

Nessa linha de entendimento, Valente (2011) ressalta que as duas primeiras abordagens são limitadas e que a terceira, a mais interativa, é a que realmente se alinha com as novas perspectivas

educacionais. Nessa linha, a terceira abordagem de Valente (2011), denominada "O Estar Junto Virtual", é a mais relevante para a EaD na contemporaneidade. Nela, a comunicação é o cerne do processo, permitindo que o professor atue como um mediador e orientador que auxilia o aluno a atribuir significado ao que aprende. Essa abordagem, que pressupõe um elevado nível de interatividade, exige um engajamento crítico dos atores do processo. Essa perspectiva se aprofunda ao diferenciar a disseminação de informação da construção de conhecimento, conforme as abordagens teóricas de Valente (2011).

Por conseguinte, as duas primeiras abordagens "Broadcast" e "Virtualização da Escola Tradicional" são vistas como limitadas, pois se concentram em uma comunicação unidirecional ou em uma interação superficial (Valente, 2011). Nelas, o professor é o detentor do saber, e a tecnologia serve apenas como um canal para a entrega de conteúdo, sem um diálogo efetivo. A crítica reside precisamente nesse ponto, a mera replicação do modelo presencial não aproveita o potencial transformador da EaD. Cabe ressaltar que Moran, Masetto e Behrens (2000) alertam para o fato de que, embora a tecnologia digital tenha se consolidado no espaço escolar e nas práticas de ensino-aprendizagem, o simples uso desses recursos não garante uma aprendizagem efetiva. Portanto, a ação do professor, que deve integrar tecnologia, conhecimento, didática e metodologias, é fundamental para transformar esses dispositivos em ferramentas verdadeiramente pedagógicas (Moran, Masetto e Behrens, 2000).

Os autores retromencionados demonstram que a comunicação em EaD não é estática. Ela evoluiu junto com a tecnologia, de uma perspectiva unidirecional, mediante uma comunicação unilateral, onde o conteúdo era enviado por correspondência ou transmitido por rádio e TV, para uma perspectiva multidirecional e interativa, segundo Moran, Masetto e Behrens (2000), em que a chegada da internet e das novas tecnologias (Web 2.0) transformou essa dinâmica[5]. Segundo Maia e

[5] Com a internet, um aluno de qualquer lugar do planeta pode complementar sua aprendizagem, formal ou informalmente, por intermédio de disciplinas, conteúdos e cursos a

Mattar (2008), a comunicação se tornou multidirecional, permitindo que alunos e professores interajam entre si de maneira mais rica. Diante disso, os autores supracitados asseveram que o aprendizado em redes de comunicação e comunidades de aprendizagem é a nova lógica, onde o aluno não só recebe, mas também produz e compartilha conhecimento, visto que sem dúvida, "a EaD traz novas (e diversas) possibilidades e oportunidades de aprendizagem para os alunos" (Maia e Mattar, 2008, p. 83), independentemente de sua localização geográfica ou horários em que possam estar disponíveis para frequentar um curso.

3 Procedimentos Metodológicos, Resultados e Discussão

A metodologia de pesquisa adotada é de cunho qualitativo descritivo, com base em um suporte teórico mediante revisão bibliográfica, a partir da leitura de artigos, livros e teses, encontrados em diferentes bancos de dados, nacionais e internacionais. Nesta via, para perscrutar e fundamentar as bases conceituais do estudo, buscou-se revisar e revisitar o referencial teórico de autores clássicos e atuais, por meio da "descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis" (Gil, 2002. p. 42). Cabe ressaltar que, para Richardson (1999), a pesquisa qualitativa "pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos" (p. 90).

Nessa senda, a pesquisa é de natureza bibliográfica, com base em autores da área atinente às novas tecnologias na educação e no ensino e que possuem produção profícua na contemporaneidade, como Moran, Valente, Lévy e Kenski, entre outros teóricos. Assim, tencionando avançar no domínio e na sistematização do que está

distância. Não é mais preciso estar na mesma cidade, na mesma região, nem no mesmo país da instituição de ensino (Maia e Mattar, 2008, p. 83).

sendo produzido nessa área do conhecimento, recorreu-se a autores que oferecem importantes contribuições para a compreensão do tema, mostrando metodologicamente como podem ser pesquisados os fenômenos que ocorrem no âmbito escolar, em conexão com o contexto mais amplo. Com isso, por não se ter a pretensão em esgotar as possibilidades de discussão sobre o assunto, foram destacados alguns aspectos considerados mais relevantes na pesquisa. Importa considerar ainda que o método de estudo tem enfoque interdisciplinar, analítico e interpretativo, à luz de Richardson (1999).

Nessa direção, as concepções teórico-metodológicas que embasam o presente estudo podem ser encontradas em autores da literatura especializada com profícua produção na área, haja vista que se encontraram nos referidos pesquisadores, fecundas reflexões críticas. Nesse ponto, Chizzotti (2017) assevera que a abordagem qualitativa parte do fundamento de que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito" (p. 98). Vale sublinhar que o manejo de um conjunto de técnicas de análise torna-se um ponto fulcral nesse processo, lançando luz para o debate em torno da ideia de se compreender criticamente o sentido daquilo que se pretende investigar. Assim, o estudo é pautado na leitura de uma produção científica atual relacionada com a temática no âmbito das tecnologias educacionais, suas perspectivas, desafios e possibilidades, constituindo o suporte analítico acerca do tema de investigação.

Quanto às práticas comunicativas na EaD, segundo Maia e Mattar (2008), há a comunicação assíncrona, com fóruns de discussão, e-mail e tarefas colaborativas, ferramentas que, mesmo não sendo em tempo real, permitem um aprofundamento do debate e a construção de uma comunidade de aprendizado, e a comunicação síncrona, por meio de videoconferências, webinários e chats ao vivo, ferramentas que replicam a dinâmica de uma sala de aula presencial e são essenciais para sessões de perguntas e respostas ou debates em tempo real. Nesse contexto, Kenski (2012) defende que a escolha criteriosa das estratégias pedagógicas é essencial para que as tecnologias digitais se

integrem adequadamente aos objetivos de aprendizagem propostos, garantindo que a aprendizagem aconteça de forma colaborativa e significativa. Sobre isso, é relevante a contribuição de Illeris (2013) ao apontar que, no cenário atual, a aprendizagem ultrapassa o simples domínio de informações, abrangendo diversas dimensões que envolvem o desenvolvimento contínuo ao longo da vida.

> O formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (auto-formação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (hetero-formação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (eco-formação) (Nóvoa, 2004, p. 16).

À luz de Nóvoa (2004), a prática docente deve, portanto, ser fundada na compreensão das múltiplas possibilidades pedagógicas oferecidas pelas novas tecnologias, para que estas possam contribuir efetivamente para o ensino de forma integrada, respeitando os objetivos educacionais e o perfil dos alunos. Nas palavras de Nóvoa (1996, p. 17), "a inovação só tem sentido se passar por dentro de cada um, se for objeto de reflexão e de apropriação pessoal". À vista disso, importa considerar as proposições de Nóvoa (2015) ao argumentar que a formação de educadores na era atual vai além do conhecimento técnico, abrangendo a dimensão humana, o contexto político-econômico e o domínio de conteúdos[6]. Em linhas gerais, Nóvoa (2015) resume essa formação na "aquisição de competência", que une teoria e prática.

A mudança constante no contexto social e profissional dos professores exige, como pontua Costa (2011), uma metodologia que esteja alinhada com as transformações rápidas da sociedade da informação. Esse alinhamento não deve ser apenas técnico, mas também metodológico, de modo que os educadores estejam

[6] A formação de educadores, sejam ou não tecnólogos, perpassa hoje a dimensão técnica, a dimensão humana, o contexto político-econômico e a parte de conhecimentos a serem transmitidos, tudo isso resumindo se no que se pode chamar de aquisição de competência (Niskier, 2014, p. 30).

preparados para utilizar as tecnologias de maneira eficiente, promovendo aprendizagens significativas. Em face do exposto, Costa (2011) alerta que, mesmo após a formação inicial, muitos professores ainda enfrentam dificuldades para integrar as tecnologias no processo pedagógico de forma efetiva. O desafio, portanto, não reside apenas no acesso às tecnologias, mas na capacitação dos educadores para utilizá-las de maneira inovadora e eficaz, refletindo sobre a introdução de novas metodologias de ensino que envolvam recursos digitais.

A partir dessa base teórica e de uma breve análise da temática, um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tornar a informação significativa, escolher as verdadeiramente importantes, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda, conforme Christensen (2012). Aprendemos melhor, quando vivenciamos, experimentamos, sentimos, descobrindo novos significados, antes despercebidos (Freitas, 2013). Aprendemos mais, quando estabelecemos pontes entre a reflexão e a ação, entre a experiência e a conceituação, entre a teoria e a prática: quando uma completa a outra. Para Valentini e Soares (2014), a qualidade do ensino está diretamente relacionada à capacidade do professor de mobilizar recursos e orientar a interatividade.

Ao priorizar a comunicação, a EaD se fortalece como uma alternativa educacional de alta qualidade, capaz de democratizar o acesso ao conhecimento e formar indivíduos mais autônomos e colaborativos (Moran, 2015). Nesta via, segundo Niskier (2014), o docente, portanto, precisa ser um orientador do conhecimento, não apenas um transmissor, pois a comunicação em EaD exige a curadoria da informação e a mediação de diálogos significativos. O professor deve se adaptar e usar a tecnologia para incentivar o diálogo e a participação, garantindo que o processo seja eficaz e significativo. A partir dessa base teórica, Cortelazzo (2010) lista quatro princípios que definem a qualidade na EaD:

- Ação comunicativa: a comunicação entre professores e alunos se torna multidirecional, incentivando o engajamento proativo dos estudantes.
- Colaboração: o compartilhamento de saberes e experiências, para

desenvolver novas competências.

- Acessibilidade: garantir a qualidade dos serviços e do atendimento para todos.
- Equidade: oferecer as mesmas oportunidades a todos, superando desigualdades.

Nesse esquadro, é imperioso concordar com Freitas (2013) quando assevera que a simples incorporação de ferramentas tecnológicas sem um uso pedagógico qualificado é ineficaz. Maia e Mattar (2008) enfatizam que o aluno online precisa de autonomia e independência, pois a comunicação não é constante como em sala de aula, "o aluno virtual precisa também desenvolver habilidades para participar de grupos virtuais (...) deve compreender que ele é responsável pela construção das comunidades de que participa. Ele é um participante ativo" (Maia e Mattar, 2008, p. 87). A reflexão sobre o papel das tecnologias na educação está, portanto, na ordem do dia, especialmente considerando a intensificação da conectividade e o fácil acesso à informação proporcionado pela globalização. Valente e Almeida (2011) afirmam que, embora a introdução da tecnologia possa enriquecer as estratégias pedagógicas, essa diversidade tecnológica não assegura por si só a efetiva apropriação dos recursos digitais pelos educandos.

Em face do exposto, é imperativo reconhecer que as tecnologias digitais transcendem seu papel instrumental, não se limitando a um simples meio de comunicação ou de transmissão de mensagens. Elas representam, antes, um novo modo de viver e interagir na sociedade[7], como salientado por Costa (2011). A aceleração da evolução das tecnologias digitais, como apontado por Abbondati (2012), produziu mudanças irreversíveis no cotidiano global, afetando aspectos como o trabalho, o lazer e, sobretudo, a educação. As tecnologias digitais, incluindo as tecnologias móveis, conforme Moran (2015), não apenas

[7] Os professores, por sua vez, muitas vezes não sabem como enfrentar esse novo cenário; assim, além de suportarem a precariedade socioeconômica que assola a profissão em boa parte do planeta, têm que lidar com as aflições suscitadas pelos questionamentos acerca do significado do seu trabalho e com a dificuldade crescente de estar à altura do desafio (Sibilia, 2012, p. 65).

facilitam a comunicação e a pesquisa, mas também promovem uma aprendizagem colaborativa ao possibilitar o compartilhamento de conhecimento, a aprendizagem informal e o acesso a recursos educacionais abertos. Vale mencionar que a colaboração, citada como um princípio por Cortelazzo (2010), é o resultado direto de uma comunicação eficaz, onde o compartilhamento de saberes e experiências produz novos conhecimentos.

Pelos autores trabalhados, ficou patente que a rapidez das transformações sociais, a complexidade das relações e a interdependência nos fluxos de informação exigem que as tecnologias desempenhem um papel central no campo educacional, não como elementos acessórios, mas como componentes essenciais do processo de ensino-aprendizagem (Costa, 2011). Segundo Cortelazzo (2010), a "ação comunicativa" permite a interação entre professor e aluno, e também entre os próprios alunos. Isso transforma o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e colaborativo. A comunicação aqui é central, pois é ela que constrói o conhecimento de forma compartilhada. Portanto, é necessário que os docentes não apenas adquiram conhecimentos técnicos sobre as tecnologias da informação e comunicação (TIC), mas também se apropriem de sua eficácia metodológica, reconhecendo a formação como a chave para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade, como enfatiza Coutinho (2006).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À medida que a investigação caminhava, o estudo se propôs a tecer uma análise crítica da EaD, para garantir que o processo pedagógico, que vai do planejamento à avaliação, seja bem definido e executado, à luz de autores como Moore (2002) e Lévy (1993; 1996). A ênfase repousou na modalidade online, que usa ambientes virtuais de aprendizagem, acessados principalmente pela internet, conforme Kenski (2012). Em síntese, a crítica comum de que a modalidade a distância promove o isolamento e a falta de interação, um dos mitos

listados por Martins e Moço (2009) é, em sua essência, um desconhecimento da sua verdadeira natureza. Nesta via, com base em Carmo e Carmo (2018), a experiência comunicacional em EaD não se define pela ausência de contato, mas pela mediação tecnológica que o viabiliza. O que torna relevante a superação de preconceitos infundados sobre a EaD. Assim, para os autores retromencionados, a crítica de que a EaD carece de interação humana deve ser refutada, pois a interação na EaD é uma questão de planejamento e não de impossibilidade tecnológica.

Por fim, o estudo buscou demonstrar que a comunicação é um importante aspecto que sustenta a EaD, definindo sua natureza e ditando sua evolução, ao mesmo tempo que apresenta os desafios que precisam ser superados para garantir a qualidade do ensino (Moran, Masetto e Behrens, 2000). Daí o papel das redes de conhecimento como novos ambientes de aprendizagem que transcendem a sala de aula física. Em resumo, o estudo enfatizou que a tecnologia, por si só, não garante a qualidade do ensino. Em consonância com Freitas (2013), o professor deve se adaptar e ter a qualificação necessária para ser um orientador do processo de ensino, um mediador e facilitador da construção do conhecimento pelos alunos, em vez de um simples transmissor de informações. Nesse ângulo, Valentini e Soares (2014) alertam que a mera inclusão de recursos digitais não é suficiente, sendo importante a autonomia do aluno, que deve participar ativamente para que a comunicação seja eficaz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBONDATI, Mário. **Um ambiente virtual de aprendizagem para o ensino de tópicos de matemática do ensino fundamental**. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Exatas e da Terra) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

CAMARGO, Fausto; e DAROS, Thuine. **A sala de aula digital:** estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo, online e híbrido. Porto Alegre: Penso, 2021.

CARMO, H. CARMO. T. Pedagogia da Educação a Distância. In: D. Mill, D. (org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papirus, 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo. ed. Cortez, 2017.

CHRISTENSEN, Clayton M. **Inovação na sala de aula:** como a inovação disruptiva muda a forma de aprender. Atualizado e ampliado. São Paulo: Bookman Companhia Editora, 2012.

COSTA, Fernando A. Digital e Currículo no início do Século XXI. In: DIAS, P. & OSÓRIO, A. (Eds.), **Aprendizagem (In)Formal na Web Social** (pp. 119–142). Centro de Competência, Universidade do Minho, 2011.

COUTINHO, C. Tecnologia educativa e currículo: caminhos que se cruzam ou se bifurcam? **VII Colóquio Sobre Questões Curriculares - Globalização e (Des)Igualdades:** Os Desafios Curriculares, 1–16, 2006.

CORTELAZZO, I. B. C. **Prática Pedagógica, aprendizagem e avaliação em Educação a Distância**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2010.

FORMIGA, M. A terminologia da EaD. In: LITTO, F. M. e FORMIGA, M. (org.). **Educação a distância:** o estado da arte. 8. reimp. São Paulo: Pearson Education do Brasil, pp. 39-46, 2014.

FREITAS, C. V. **Tecnologias de informação e comunicação na aprendizagem**. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ILLERIS, Knud. **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologia:** o novo ritmo da informação. 8. ed. Papirus. Campinas, São Paulo, 2012.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **O Que É Virtual**. São Paulo: Editora 34, 1996.

MAIA, Carmem; e MATTAR, João. **ABC da EaD:** a Educação a Distância hoje. 1. ed. 3. reimp. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008.

MARTINS, Ana Rita; MOÇO, Anderson. Educação a distância vale a pena? **Revista Nova Escola**, 01 nov, 2009. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/245/educacao-a-distancia-vale-a-pena. Acesso em: 12 ago. 2025.

MIRANDA, Guilhermina (org.). **Ensino Online e Aprendizagem Multimédia**. Lisboa: Relógio d'água Editores, 2009.

MOORE, Michael G. Teoria da Distância Transacional. In: **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, 2002.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MORAN, José Manuel. **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: proximações jovens. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

NISKIER, Arnaldo. Os aspectos culturais e a EaD. In: LITTO, F. M. e FORMIGA, M. (org.). **Educação a distância:** o estado da arte. 8. reimp. São Paulo: Pearson Education do Brasil, pp. 39-46, 2014.

NÓVOA, António. **Relação Escola-Sociedade:** novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel et al. Formação de Professores. São Paulo: UNESP, 1996. P. 17-36.

NÓVOA, António. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

NÓVOA, A. Formação profissional para ambientes tecnológicos em sala de aula. In NÓVOA, A. (org.). **Formação contínua de professores:** realidade e perspectivas. 3. ed. Portugal: Universidade de Aveiro, 2015.

RIBEIRO, Rafael João (org.). **Teorias de Aprendizagem em jogos digitais educacionais:** um panorama brasileiro. Revista novas tecnologias na educação: RENOTE. CINTED-UFRGS, Porto Alegre, v. 13 n. 1, jul. 2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes:** a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Ailton Marques da. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: IESDE Brasil S.A., 2018.

VALENTE, J.; e ALMEIDA, M. **Tecnologias e currículo:** Trajetórias Convergentes ou Divergentes? Paulus, 2011.

VALENTE, J. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: M. ALMEIDA, E. B. & MORAN, J. M. (Orgs.). **Integração das Tecnologias na Educação** (Cap. 1.3 pp. 24-31). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2005.

VALENTINI, C. B.; SOARES, E. M. S. **Aprendizagem em Ambientes Virtuais:** compartilhando ideias e construindo cenários. 3. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2014.

CAPÍTULO 10

EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: Conceitos, Fundamentos Teóricos e Desafios de Implementação

COMPREHENSIVE AND FULL-TIME EDUCATION IN BRAZIL: Concepts, Theoretical Foundations, and Implementation Challenges

Lília Mendes Lobato
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Belém, Pará, Brasil.
E-mail: liliamendeslobato@gmail.com

Ney Cristina Monteiro de Oliveira
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Belém, Pará, Brasil.
E-mail: neycmo@ufpa.br

Bruna Danielle Mendes Lobato Melonio
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
São Luís, Maranhão, Brasil.
E-mail: brunad.melonio@gmail.com

RESUMO

Este artigo discute as concepções de educação integral e de educação em tempo integral presentes no contexto educacional brasileiro, a partir de revisão bibliográfica e análise documental. Para tanto, fundamenta-se em referências clássicas e contemporâneas, tais como Coelho (2004; 2005, 2009; 2011; 2012); Cavaliere (2007; 2009; 2010; 2011; 2014; 2017); Gadotti (2009); Moll (2009; 2012); Paro (2009); Teixeira (1956; 1959); e Manacorda (1990), buscando compreender como diferentes tradições pedagógicas (humanistas, democráticas e socialistas) influenciaram o entendimento teórico e normativo sobre o tema. Evidencia-se que a formação integral ultrapassa a ampliação da jornada escolar, constituindo-se como projeto político-pedagógico que articula

trabalho, cultura, cidadania e emancipação humana. Ao confrontar as bases liberais e socialistas de Teixeira e Gramsci, respectivamente, revela-se que, embora divergentes em suas finalidades políticas, ambos defendem a centralidade da escola como espaço de desenvolvimento pleno do sujeito. Conclui-se reafirmando que a implementação de políticas de tempo integral somente se efetiva quando vinculada a uma concepção integral de educação.
Palavras-chave: Educação Integral. Tempo Integral. Políticas Públicas Educacionais.

ABSTRACT
This article discusses the concepts of integral education and full-time education present in the Brazilian educational context, based on a literature review and document analysis. To this end, it draws on classic and contemporary references, such as Coelho (2004; 2005, 2009; 2011; 2012); Cavaliere (2007; 2009; 2010; 2011; 2014; 2017); Gadotti (2009); Moll (2009; 2012); Paro (2009); Teixeira (1956; 1959); and Manacorda (1990), seeking to understand how different pedagogical traditions (humanist, democratic, and socialist) have influenced the theoretical and normative understanding of the subject. It is evident that integral education goes beyond simply extending the school day, constituting a political-pedagogical project that articulates work, culture, citizenship, and human emancipation. By comparing the liberal and socialist bases of Teixeira and Gramsci, respectively, it is revealed that, although divergent in their political aims, both defend the centrality of the school as a space for the full development of the individual. It concludes by reaffirming that the implementation of full-time education policies is only effective when linked to an integral conception of education.
Keywords: Comprehensive Education. Full-Time Education. Public Educational Policies.

1 Introdução

A expansão recente de políticas de ampliação da jornada escolar no Brasil tem intensificado o uso do termo “educação integral”,

muitas vezes associado apenas ao aumento do tempo de permanência do estudante na escola. No entanto, essa interpretação reduzida revela uma lacuna teórico-conceitual. Desse modo, o problema que orienta este estudo consiste em compreender como as concepções de educação integral e de educação em tempo integral são apresentadas e fundamentadas na literatura, considerando as disputas conceituais e ideológicas que permeiam esse campo.

O estudo reflete sobre os trabalhos de diversos autores, como Coelho (2004; 2005; 2009; 2011; 2012), Cavaliere (2007; 2009; 2010; 2011; 2014; 2017), Gadotti (2009), Moll (2009; 2012), Paro (2009), Teixeira (1956; 1959) e Manacorda (1990). Dessa forma, fundamenta-se em um referencial teórico que contempla autores de destaque no debate sobre a temática da educação integral e(m) tempo integral, além das contribuições históricas de Teixeira (1956; 1959) e das reflexões de Gramsci sistematizadas por Manacorda (1990). As etapas analíticas envolveram leitura, sistematização e categorização das concepções presentes nessas obras, com vistas a identificar os fundamentos e as disputas conceituais que caracterizam o tema.

A relevância deste estudo reside na necessidade de superar leituras simplistas que vinculam a integralidade apenas ao fator temporal, negligenciando dimensões como currículo, território, participação social e desenvolvimento humano pleno. Como indicam Gadotti (2009), Cavaliere (2010) e Paro (2009), persistem contradições entre o discurso político e a materialidade pedagógica das experiências de tempo integral, o que evidencia lacunas teóricas que demandam reflexões e discussões na literatura.

Metodologicamente, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise documental. Essa análise bibliográfica consistiu na leitura, sistematização e exame de obras que discutem as concepções de educação integral e(m) tempo integral.

Lakatos e Marconi (2010) destacam que a revisão de obras especializadas fornece o suporte necessário para a construção de hipóteses e para a formulação de argumentos consistentes, fortalecendo a coerência interna do estudo. Minayo (2009), ao tratar das pesquisas qualitativas, ressalta que a revisão bibliográfica amplia a

compreensão do problema investigado, situando-o em um contexto teórico e social mais amplo, o que aumenta a credibilidade e o rigor acadêmico. Assim, a pesquisa bibliográfica representa o alicerce teórico-metodológico que sustenta e orienta qualquer investigação acadêmica, funcionando como parte estruturante do processo de produção do conhecimento.

A concepção de educação integral e de educação em tempo integral, ao mobilizar diferentes tradições teóricas, articula a formação plena do sujeito em suas dimensões cognitiva, afetiva, social e política. No Brasil, esse debate reúne contribuições de pensadores nacionais e internacionais que, em distintas épocas e contextos, lançaram luz sobre o alcance de uma escola que ultrapasse a simples transmissão de conteúdos e promova o desenvolvimento integral dos educandos.

Dessa forma, o estudo aprofunda a compreensão sobre a educação integral e(m) tempo integral, reconhecendo-a como campo de tensões e de projetos educacionais distintos, cuja análise contribui para qualificar as políticas públicas atualmente em curso no país. Busca, portanto, contribuir para o esclarecimento dos fundamentos que orientam as propostas contemporâneas de tempo integral no país. Desse modo, apresenta diversas vertentes teóricas, com o intuito de alargar as discussões sobre a educação integral e(m) tempo integral no Brasil, a partir das concepções conceituais do termo.

O texto está estruturado em três seções: a introdução, em que são apresentados o tema, a problemática, os objetivos, a relevância do estudo e a metodologia adotada; a seção seguinte, discute diferentes perspectivas conceituais sobre a educação integral e em tempo integral, com base em um robusto referencial teórico; e, por fim, a conclusão, que reforça a ideia de que as políticas de tempo integral só se concretizam plenamente quando associadas a uma concepção integral de educação com caráter emancipador.

2 Educação Integral e(m) Tempo Integral: Perspectivas Conceituais

2.1 Concepção de Educação Integral e de Educação em Tempo Integral

A Educação Integral, segundo o Ministério da Educação (MEC), compreende o processo de ensino-aprendizagem que desenvolve as diferentes dimensões humanas (física, intelectual, social, emocional, simbólica, política, cultural entre outras), devendo, ainda, integrar a educação escolar com as práticas sociais e conceber os "processos educativos vinculados aos saberes de diferentes matrizes étnico-culturais, aos diferentes espaços na escola, aos territórios e seus agentes e setores tal como esportes, cultura, meio ambiente, saúde e assistência" (Brasil, 2023, n.p.). Educação integral remete a uma concepção formativa ampla, ancorada em matrizes humanistas, democráticas e emancipadoras. Gadotti (2009) e Moll (2012) indicam que essa perspectiva considera o estudante como sujeito histórico e multidimensional, prevendo práticas que superem a fragmentação curricular e promovam experiências significativas no território educativo.

Em relação à expressão tempo integral, destacam-se os termos do art. 1º, §1º do Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação e apresenta a seguinte definição: educação básica em tempo integral é a "jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais" (Brasil, 2010, n.p.). Partindo dessa norma, constata-se que o tempo integral corresponde a um tipo de jornada ampliada, pois esta última se entende como tempo escolar maior do que o regular, que é de 4 horas diárias.

Nessa perspectiva, educação integral diz respeito à formação das dimensões cognitivas, culturais, estéticas, corporais e éticas, enquanto o tempo integral se refere à ampliação da jornada diária de permanência do estudante em atividades educativas (Coelho;

Cavaliere, 2017). Assim, a presença de um tempo integral é condição importante, mas não suficiente, para a concretização de uma proposta de educação integral.

Dando continuidade ao debate, o texto recorre à perspectiva de Victor Paro (2009). Ao analisar a expressão “educação integral em tempo integral”, o autor afirma que a articulação entre tempo integral e educação integral é fundamental, pois, combinados, esses conceitos rejeitam visões restritivas de educação.

Paro (2009, p. 19) critica as escolas tradicionais ao denunciar que os estudantes as frequentam apenas para “aprender matemática, física, geografia etc., mas à qual não se vai para aprender a dançar, a cantar, a brincar, a discutir política, a conviver com o outro, a ser companheiro etc.”, enquanto os conhecimentos e informações voltados para a emancipação pessoal e a constituição da cidadania integral permanecem ignorados. O autor apresenta um conceito de educação mais rigoroso, com foco na formação de um sujeito histórico e emancipado. Dessa forma, critica o tipo de formação humana que produz a alienação e propõe a educação integral como forma de superá-la.

2.2 A Dimensão Integral da Educação em Gramsci e em Teixeira

Mostra-se relevante trazer à discussão o pensamento de Antonio Gramsci sobre a “dimensão integral da educação”. A educação ocupa lugar estratégico nos Cadernos do Cárcere (1929-1935), em que Gramsci reelabora criticamente o marxismo à luz dos debates pedagógicos do início do século XX. No Caderno 12, em especial, o pensador italiano trata da “dimensão integral da educação”, vinculando-a ao desenvolvimento simultâneo de duas funções complementares: a técnica (domínio dos saberes produtivos) e a política (capacidade de direção intelectual e moral).

Superar o dualismo entre “trabalho manual” e “trabalho intelectual” torna-se, para Gramsci, condição de uma nova hegemonia popular capaz de romper a divisão social do trabalho que reserva às

classes subalternas a mera execução material. A crítica à dualidade secularmente consagrada entre ginásios humanísticos e escolas de ofícios ganha, assim, densidade política, pois revela o mecanismo pelo qual a burguesia monopoliza as funções de comando e perpetua a subalternidade popular. A crítica à distinção tradicional entre o "trabalho manual" e o "trabalho intelectual" configura, portanto, um dos elementos mais importantes para a elaboração de uma nova teoria da educação em Gramsci (Manacorda, 2009).

A resposta pedagógica de Gramsci a essa dualidade é a escola unitária, obrigatória e pública, com pelo menos oito anos de duração. A escola unitária propõe, de modo simplificado, a integração curricular entre técnica, ciência e cultura, a ampliação do tempo escolar associada a condições materiais dignas e a formação de intelectuais orgânicos como sujeitos políticos ativos. Seu currículo equilibra cultura humanística, saberes científicos gerais e práticas laboratoriais, garantindo acesso universal ao patrimônio cultural acumulado pela humanidade. Essa escola "desinteressada" deve apresentar um currículo humanista que equilibre, de maneira justa, o desenvolvimento da capacidade de trabalho manual (técnico e industrial) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.

Outro ponto essencial é a formação dos chamados "intelectuais orgânicos", homens e mulheres vindos das classes subalternas, capazes de formular e difundir visões de mundo contra-hegemônicas. Seu papel consiste em exercer liderança intelectual e moral sobre a sociedade por meio da educação e da organização da cultura, em vez de recorrer aos tradicionais mecanismos de coerção jurídica e policial.

Gramsci demonstra que, em uma sociedade dividida em classes, a educação cumpre funções ambivalentes: ao mesmo tempo em que reproduz as contradições sociais, pode transformá-las. Por isso, qualquer ação pedagógica emancipadora exige a formação de intelectuais orgânicos oriundos do proletariado, comprometidos politicamente com um projeto revolucionário que derrube a ordem social vigente e construa uma sociedade em que cada cidadão seja protagonista de sua própria história.

Gramsci, conforme enfatiza Manacorda (1990), reconhece os limites impostos pela materialidade histórica, como as desigualdades regionais e a escassez de profissionais da educação. Propõe, então, a articulação entre Estado e movimentos populares na luta pelo financiamento público consistente e pela valorização do magistério:

> A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas, que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente alterado o orçamento do Ministério da Educação Nacional, ampliando-o de um modo inaudito e tornando-o complexo: a inteira função de educação e formação de novas gerações torna-se, de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma ampliação *inaudita* da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente etc. (Manacorda, 1990, p.108).

Gramsci atribui enorme importância à disponibilidade de recursos financeiros, materiais e humanos adequados para a escola unitária. Ele reconhece que não se pode projetar uma instituição com programas inovadores e uma estrutura diferenciada sem garantir meios suficientes. Por isso, enfatiza a ampliação do corpo docente, a construção de prédios escolares (com refeitórios, bibliotecas, dormitórios etc.) e a aquisição de materiais científicos, como se vê a seguir:

> Mas esta transformação da atividade escolar requer uma ampliação inaudita da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente etc. O corpo docente, particularmente, deveria ser aumentado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a proporção entre professores e alunos é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada. Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola-colégio, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas aptas ao trabalho de seminário etc. (Manacorda, 1990, p.108).

A ênfase na infraestrutura revela a inseparabilidade entre tempo escolar e condições materiais. Para Gramsci, não basta alterar diretrizes curriculares; é preciso assegurar recursos financeiros, materiais e humanos suficientes. Essa premissa ganha atualidade em

contextos da expansão de escolas de tempo integral que multiplicam horas letivas, mas mantêm estruturas precárias e professores sobrecarregados em todas as regiões do Brasil.

Reler Gramsci no Brasil de hoje torna-se relevante porque o seu projeto de formação omnilateral (que articula desenvolvimento intelectual, técnico, moral e estético) mantém plena atualidade em um país marcado pela precarização do trabalho, pelo avanço de discursos anticientíficos e pela desvalorização dos profissionais da educação, o que implica questionar modelos gerencialistas que subordinam a ampliação da jornada escolar a métricas de rendimento.

Ademais, as experiências atuais de educação integral recuperam, ainda que parcialmente, o ideal de articular trabalho, cultura e cidadania. Contudo, permanecem tensionadas pela falta de infraestrutura adequada e pela pressão por resultados padronizados. Resgatar Gramsci, portanto, significa reafirmar a utopia de uma instituição que, dotada de recursos materiais e humanos suficientes, forme cidadãos plenos capazes de participar criticamente da produção coletiva da vida social.

Para analisar as concepções de educação integral e em tempo integral, é indispensável recorrer à fundamentação teórica de Anísio Teixeira, cujas ideias ainda influenciam fortemente as políticas públicas educacionais brasileiras. Desse modo, neste momento, apresentamos suas ideias de forma sucinta, pois suas contribuições serão retomadas e aprofundadas ao longo desta seção.

Uma síntese de seu pensamento sobre educação integral aparece no discurso de inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em 1950. Nesse momento, ele argumenta que uma educação completa exige um currículo que vá além do núcleo comum de disciplinas tradicionais, incorporando atividades como oficinas, desenho, música, dança, teatro e educação física. Além disso, a escola deveria assumir um papel fundamental no cuidado com a saúde e a alimentação das crianças. Nesse recorte do discurso pronunciado em 1950, Anísio Teixeira expõe os objetivos desse Centro (o primeiro a restituir à escola primária os 5 anos de curso e o seu dia letivo completo):

> É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta êste Centro Popular de Educação. Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (Teixeira, 1959, n.p).

Nesse ínterim, Anísio defendeu a universalização do atendimento em tempo integral, entendida não apenas como prolongamento das horas de aula, mas como oferta de atividades diversificadas, esportivas, artísticas, científicas e de vida comunitária, que articulassem teoria e prática. Enfim, a concepção de educação integral defendida por Anísio Teixeira baseava-se na democratização do ensino. Para ele, não era suficiente apenas garantir o acesso à escola; era necessário superar os métodos tradicionais então praticados nas instituições brasileiras. As escolas deveriam preparar os alunos tanto para o trabalho quanto para a vida em sociedade.

Anísio Teixeira demonstrava grande preocupação com o tempo de permanência dos alunos na escola, especialmente no que se refere à ampliação da carga horária. Ele defendia que a escola pública deveria operar em regime de tempo integral para assegurar uma formação completa aos estudantes.

> De um lado, temos o desejo positivo da população por mais educação escolar e a imposição das necessidades de local e de tempo para que essa educação seja melhor, mais eficiente e variada, para as múltiplas ocupações de uma sociedade já em parte industrial e complexa. De outro, temos a nossa pobreza de recursos a buscar, por uma falsa filosofia da educação, fundada em resíduos de uma teoria de treino da mente por estudos abstratos ou livrescos, reduzir a escola a turnos excessivamente curtos e o programa a pobres e disparatados exercícios intelectuais, transformando uma e outro em puro formalismo ou farsa, que pouco diverte e não sei se a alguém ainda pode iludir (Teixeira, 1956, p. 42).

De acordo com Cavaliere (2010), a concepção de educação integral de Anísio Teixeira foi fortemente influenciada pelo pragmatismo, especialmente pela ideia de que o desenvolvimento humano ocorre por meio da ação e do "fazer-se", em vez de um processo externo e centrado na aprendizagem formal. Esse diferencial do pensamento de Anísio sobre a educação integral foi construído, em grande parte, a partir da influência da filosofia social de John Dewey, que embasou sua visão inovadora sobre a escola e a educação.

Para Anísio Teixeira, a escola ideal deveria preparar os alunos para a vida de forma crítica, desenvolvendo neles a consciência de seu papel na sociedade e promovendo valores democráticos, sempre com foco no trabalho e no progresso social. Sua proposta educacional baseava-se em uma concepção que integrava o avanço científico e tecnológico como elementos fundamentais para o desenvolvimento do país (Coelho, 2007).

Constata-se que, tanto para Gramsci quanto para Teixeira, o conceito de educação integral visava à plena humanização do ser humano, mas a diferença fundamental reside na finalidade dessa educação em relação à sociedade existente à época. A educação proposta por Anísio Teixeira auxiliaria o desenvolvimento da sociedade vigente. Não havia a intenção declarada de modificá-la, mas de conformar os indivíduos para atender às suas necessidades. Já a educação integral gramsciana articula, e não apenas justapõe, trabalho, cultura e política, visando formar um novo tipo de trabalhador e de sociedade, em que haja possibilidade de pensar e agir sob princípios de autonomia e emancipação.

Embora se originem de correntes distintas (socialista e liberal), esses pensadores convergem ao afirmar que integralidade vai muito além da simples ampliação de disciplinas ou da carga horária. Implica redefinir a própria função social da escola. Na visão de Teixeira, esse princípio serve de base normativa e estrutural para organizar o tempo e o espaço escolares; em Gramsci, evidencia-se a dimensão política subjacente à formação integral.

Em síntese, a ideia de educação integral e de jornada ampliada, conforme delineada pelos teóricos citados, projeta uma escola que

expande tempos e espaços de convivência para garantir não só a aprendizagem de saberes técnicos, mas também a formação política, ética e cultural dos sujeitos. Tal perspectiva requer articulação intersetorial, formação contínua dos profissionais da educação, diálogo constante com as comunidades e avaliação participativa permanente dos processos pedagógicos. Somente assim a educação integral poderá realizar sua função de formar cidadãos críticos, capazes de atuar na construção de sociedades mais justas e democráticas.

3 Considerações Finais

O estudo evidenciou que a educação integral e(m) tempo integral, para se efetivar como proposta pedagógica transformadora, precisa articular de maneira indissociável os seus fundamentos teóricos, políticos e normativos. Mais do que a ampliação da jornada escolar, a integralidade exige a construção de experiências formativas que reconheçam o estudante em sua totalidade, valorizando as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano.

Ao mobilizar as contribuições de Gramsci e Anísio Teixeira, observa-se que a educação integral envolve projetos distintos de sociedade, mas que convergem ao afirmar que a escola pública deve proporcionar acesso ao patrimônio cultural, científico e tecnológico, além de fomentar a participação crítica e democrática dos sujeitos. Nessa perspectiva, a ampliação do tempo na escola somente se justifica quando vinculada a práticas que fortaleçam o protagonismo dos estudantes e o compromisso com a justiça social.

Verificou-se também que a garantia de infraestrutura adequada, condições dignas de trabalho docente e financiamento público consistente constitui elemento estruturante para a implementação de políticas de tempo integral. Sem esses pressupostos, há o risco de manter a ampliação do tempo escolar restrita a uma lógica gerencialista, desarticulada de uma concepção verdadeiramente integral de educação.

Sendo assim, a educação integral deve ser compreendida como um direito e como um projeto coletivo que demanda diálogo entre escola, território e políticas sociais. A realização concreta desse projeto depende da capacidade das políticas públicas de assegurar que todos os estudantes tenham oportunidades formativas equânimes, contribuindo para a construção de sociedades mais humanas, democráticas e emancipadoras.

Encerrando esta discussão, reconhece-se que as reflexões aqui apresentadas não esgotam a complexidade do tema, dada sua amplitude teórica, histórica e política. Ainda assim, espera-se que as análises desenvolvidas possam oferecer subsídios relevantes para investigações futuras, estimulando novos olhares, aprofundamentos conceituais e estudos empíricos que ampliem a compreensão sobre a temática em diferentes contextos e perspectivas.

Referências Bibliográficas

ARROYO, M. G. “O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver.” In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 17-36.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Escola em Tempo Integral. 2023b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral Acesso em: 20 set. 2025.

_____. Presidência da República. Casa Civil. 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 Acesso em: 24 set. 2025.

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

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-64, abr. 2009.

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia,** vol. 20, n. 46, 249-259, maio-ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf Acesso em: 10 out. 2025.

_____. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação & Sociedade,** v. 35, p. 1205-1222, 2014.

CAVALIERE, A. M. V.; COELHO, L. M. C. da C. (orgs.). **Pesquisa sobre Educação Integral e Tempo Integral: História, políticas e Práticas**. Curitiba: CRV, 2017.

CAVALIERE, A. M. V.; MAURÍCIO, L. V. As práticas de ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental: sobre modelos e realidades. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 34., 2011, Natal. Anais. Disponível em: https://pt.slideshare.net/emaicon/as-prticas-de-ampliao-da-jornada-escolar-no-ef-sobre-modelos-e-realidades Acesso em: 25 set. 2025.

COELHO, L. M. Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 73–89, jul./set. 2012. Editora UFPR.

_____. Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. In: ABRAMOVICZ, A.; MOLL, J. **Para além do fracasso escolar.** Campinas: Papirus, 2004.

_____. História (s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, 2009.

COELHO, L. M.; HORA, Dayse Martins. **Políticas Públicas para a educação integral: formação de professores e condições de trabalho**. [s.r.t.]. 2011. Disponível em: http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoes Relatos/0285.pdf. Acesso em: 05 jul. 2025.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/9dd4bcb5-1544-4561-927a-8ca7803c1131/content Acesso em: 18 nov. 2025.

LAKATOS, E.M; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MANACORDA, Mário Alighiero. O Princípio educativo em Gramsci. Porto Alegre: Artes Médias, 1990.

MOLL, Jaqueline. **Um paradigma contemporâneo para a educação integral**. Revista Pátio, Porto Alegre, v. 3, n. 51, p. 12-15, ago. 2009.

MOLL, J. (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil** – direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, J.; SILVA, E.A.P.; AGLIARDI, I. R. da S. Educação Integral como direito: Uma caminhada histórica, desde o Manifesto dos Pioneiros de 1932 até a Lei nº14.640 de 2023. **Revista Ciências Humanas**, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 38-52, set./dez. 2024. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/revistadech/issue/view/242 Acesso em: 20 jul. 2025.

OLIVEIRA, N. C. M. A relação público-privada na educação básica brasileira: as implicações do neogerencialismo como modelo de gestão. Margens: Revista Interdisciplinar Dossiê: Trabalho e Educação Básica, Abaetetuba, v. 11, n. 16, p. 57-67, jun. 2017.

OLIVEIRA, N.C.M. CARDOSO, C.A.Q. Concepções de educação integral e em Tempo integral no Brasil: reflexões a partir de bases teóricas e legais. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.18, n.4, p. 2074-2094 out./dez. 2020.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha C.da Costa. (Org.) **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências.** Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. Disponível em: https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Educacao-integral-em-tempo-integral.pdf. Acesso: 10 de set. de 2025.

TEIXEIRA, Anísio. **A Educação e a Crise Brasileira**. Vol.57. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956.

_____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84. Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/back.html. Acesso em: 10 set. 2025.

XAVIER, Libânea; MOLL, Jaqueline; ARAÚJO, Carlos W. C. **Democracia e Escola Pública: contemporaneidade e urgência da obra de Anísio Teixeira**. Vol. I: A educação e o projeto de nação. Bahia: Empresa Gráfica da Bahia - EGBA, 2022a.

_____. **Democracia e Escola Pública: contemporaneidade e urgência da obra de Anísio Teixeira**. Vol. II: Por uma escola comum para a formação do povo brasileiro: de dia letivo completo e currículo integral. Bahia: Empresa Gráfica da Bahia - EGBA, 2022b.

CAPÍTULO 11

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DILEMAS DA FORMAÇÃO DOCENTE, FORMAÇÃO NA REFLEXÃO

TEACHER TRAINING: DILEMMAS IN TEACHER TRAINING, TRAINING THROUGH REFLECTION

Prof. Dr. Alexsandro Costa de Sousa
Universidade Federal do Espírito Santo
São Luís-Maranhão
ORCID: 0000-0002-7421-6889
alexgeografia2014@gmail.com

RESUMO
O artigo tem como objetivo verificar quais os dilemas que os professores da educação básica enfrentam e que ressoam na sua formação contínua, observando se tais dilemas são decorrentes da ordem institucional, da ordem da prática pedagógica (formação), ordem educacional (no trato das questões de ensino e aprendizagem), de ordem da falta da valorização, ou é um amálgama de todas essas ordens, a partir dos olhares do estudo sobre a matéria em destaque e no que se refere aos saberes constituídos e as práticas pedagógicas do profissional da educação, nessa intenção necessária de verificar se a partir dos questionamentos: Quais os dilemas realmente presentes na atuação do profissional da educação? Em que se sustenta a mudança dos percalços que são apresentados diariamente a esses profissionais? Qual o papel da reflexão docente? O método da investigação segue a revisão bibliográfica com base nos estudos de Tardif (2008,2014), Lessard (2008), Gauthier (2008), Alarcão (2012), Pimenta (1997), Veiga (2014), com o cunho de interpretação das análises teóricas, visando produzir maiores significados com foco no exercício da atividade docente e nas possíveis discussões futuras suscitadas com a leitura desse material.
Palavras-Chave: Formação de professores, saberes, docentes, educação

ABSTRACT
This article aims to examine the dilemmas faced by basic education teachers that resonate in their continuing education, observing whether these dilemmas stem from institutional order, pedagogical practice (training), educational order (in dealing with teaching and learning issues), lack of appreciation, or an amalgamation of all these orders. This is done from the perspective of the study on the subject matter and in relation to the established knowledge and pedagogical practices of education professionals, with the necessary intention of verifying, based on the following questions: What dilemmas are truly present in the performance of education professionals? What supports the change in the obstacles that are presented daily to these professionals? What is the role of teacher reflection? The research method follows a literature review based on the studies of Tardif (2008, 2014), Lessard (2008), Gauthier (2008), Alarcão (2012), Pimenta (1997), and Veiga (2014), with the aim of interpreting theoretical analyses, seeking to produce greater meaning focusing on the exercise of teaching activity and possible future discussions raised by reading this material.
Keywords: Teacher training, knowledge, teachers, education

1. Introdução

Aos professores cabe uma função complexa na sociedade neocontemporânea de mudar de mero transmissor de conhecimentos acadêmicos, para uma educação de futuros cidadãos críticos, reflexivos, holísticos capazes de se perceberem parte dos processos educacionais, não apenas objetos, mas acima de tudo sujeitos próativos dessa realidade.

Tal ruptura é algo que vem ocorrendo de forma morosa, lentamente, mas que as instituições escolares, e os professores ainda necessitam tomar consciência das mudanças, das revoluções e evoluções que tem se apresentado no mundo globalizado.

Rodrigues (2003, p.09), ao citar o livro *Lições do Príncipe e outras lições* (1984), faz uma alusão ao momento que a educação e professores vem atravessando:

> A tarefa dos filósofos (aqui entendidos numa concepção genérica de intelectuais) não é apenas a de realizar sua elevação intelectual, mas possibilitar a outros homens, a outros companheiros do mesmo caminho, que ultrapassem a visão de senso comum do mundo. Vale lembrar: possibilitar a outros a compreensão de pensamentos válidos, de ações socialmente necessárias, de fatos históricos relevantes; conduzi-los a um compromisso de ação em função do seu envolvimento com uma concepção de mundo claramente explicitada, é bem mais importante politicamente do que produzir belos discursos para deleite de um espírito narcisista. Esta tarefa exige do filósofo desprendimento, coragem e vontade.

A proposta do autor é levar para outro campo de consciência pelos educadores, uma compreensão mais abrangente desse momento histórico, e a consideração pela extensão dos desafios que são colocados diante da classe de professores.

Não se pode falar em digressão em um momento peculiar das estruturas de ensino e da própria estrutura do professor, como sendo sua formação inicial e cíclica necessária para que se rompa definitivamente com o *status quo.* Importante nesse contexto destacar o que muitos denunciam, e a própria incapacidade que esses têm de deslocar o real da visão e tecer, com habilidade e dedicação, a articulação de linhas e peças, a produção de vestimentas que muitos se recusam a vestir (Rodrigues, 2003).

Torna-se algo indispensável, percebermos então quais os dilemas que o professor se depara frequentemente são eles: de ordem institucional, de ordem da prática pedagógica (formação), de ordem educacional (no trato das questões de ensino e aprendizagem), de ordem da falta da valorização, ou é um amálgama de todas essas variáveis que se fazem presentes ao longo da carreira docente?

Ao se confrontar com um cabedal de inquietações e dilemas enfrentados diariamente pelos professores, o artigo trata na sua revisão bibliográfica, a partir do enfoque dado para esse tema precípuo, dos “dilemas da formação docente”, apontados por Gauthier (2008), Tardif (2008), Pimenta (1997), Imbernón (2011), Veiga (2014), questões de

debates de extrema necessidade. No tocante em especial a formação contínua do professor.

Outros questionamentos, além da generalização a despeito dos dilemas, que se trata aqui em linhas gerais, é a confluência de inquietações sobre como é que o professor em atuação didática leva sua formação? Suscitando concomitantemente a hipótese, o professor após sua formação inicial está preocupado com a sua formação futura, o mesmo dá *continuum* para essa formação? Quais são os entraves que emergem dificultando a formação docente?

Decorrente desses aspectos, que Imbernón (2011, p. 41), acresce:

> [...], na formação do profissional da educação é mais importante centrar a atenção em como os professores elaboram a informação pedagógica de que dispõem e os dados que observam nas situações de docência, e em como essa elaboração ou processamento de informação se projeta sobre os planos de ação da docência e em seu desenvolvimento prático. A formação do professor se fundamentará e estabelecerá estratégias de pensamento, de percepção, de estímulos; estará centrada na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar a informação. Finalmente insiste-se no estudo da vida em sala de aula, no trabalho colaborativo como desenvolvimento da instituição educativa e na socialização do professor.

A formação dos professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida (Brasil, 2001).

Este artigo tem como base metodológica da construção do seu *corpus* reflexões teórica-conceituais a revisão bibliográfica realizada foi o elemento precípuo para referendar uma compreensão sobre os dilemas que os docentes enfrentam no exercício da sua atividade. O professor reflexivo é o destaque do artigo que discute a formação contínua desse profissional alicerçada no modelo emergente de formação, abandonado a reprodução da um modelo inativo para a contemporaneidade.

2. DILEMAS ENFRENTADOS POR PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Pontuar sobre os dilemas que são espectros da formação dos professores é mostrar que existem muitos obstáculos que ao longo da carreira docente vão se apresentando, e que podem servir de álibis para a resistência por parte de algum setor do professorado. Contudo, podem também ser percebidos como motivos na cultura profissional que culpabilizam os professores sem oferecer sequer resistência e sem lutar por uma melhor formação e um maior desenvolvimento profissional (Imbernón, 2011).

Dilema é um termo derivado do grego (διλημμα), que é uma palavra composta de dois elementos, a saber: a) a partícula δι, que, por sua vez, é elisão da preposição e também advérbio διά que, no caso, significa “separando”, “dividindo”, “de um e de outro lado”; b) e o vocábulo λημμα, que significa “lema”, “tema”, “proposição”, “premissa de um silogismo”.

Dilema, portanto, tem o sentido de “premissa dupla”, o que levou, também, ao sentido de uma argumentação com duas conclusões contraditórias igualmente possíveis logicamente. A partir dessa acepção técnica, generalizou-se o significado de dilema como expressando uma situação embaraçosa com duas saídas igualmente difíceis.

Para Imbernón, (2011, p. 110-111), alguns pontos são considerados obstáculos a formação dos professores e que se convertem em verdadeiros dilemas:

- Falta de debates sobre a formação inicial e continuada dos professores nos diversos níveis educativos;
- Falta de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das instituições e serviços implicados nos programas de formação permanente;
- Os horários inadequados, sobrecarregando o trabalho docente;
- A formação em contextos individualistas, personalistas;

- A formação vista unicamente como incentivo salarial ou de promoção.

Esses incautos sentidos como dilemas são apontados diretamente em relação à formação docente. Certamente, existem muitos outros que não foram citados, e que tem se agravado nos últimos anos, no exercício da docência.

Um dos maiores entraves que é motivo para amplas discussões e para que os professores possam entrincheirar-se, é sem sombra de dúvidas aquele que contempla o viés **político**, uma expressiva e nociva forma das autoridades educacionais que desvalorizam o professor. Mesmo o professor sendo creditado como um dos agentes de maior importância, em alguns países, são ainda por aqui, no Brasil como excluídos, com muita frequência, sobretudo, em último lugar na longa sequência dos mecanismos de decisão e das estruturas de poder que regem a vida escolar.

Conforme Veiga (2014, p. 26):

> o processo de formação é contextualizado histórica e socialmente e, sem dúvida, constitui um ato político. O processo de formação deve ser compatível com o contexto social, político e econômico, comprometido, técnica e politicamente, com a construção de perspectivas emergentes e emancipatórias que se alinhem com a inclusão social.

Pode-se então assegurar que esse é o maior dos problemas em relação à formação do profissional da educação, pois a classe docente já sofre com a descaracterização da sua profissão. Essa despersonalização tem levado os professores ao isolamento e estigmatização. Para que ocorra pujantemente a validação dos mecanismos políticos para fins de formação continuada do professor, é necessário como supramencionado, que esses profissionais se entrincheirem, a fim de combater o desfavorecimento dos sistemas e instituições públicas da educação.

Outras dificuldades são essencialmente discutíveis como sendo entraves na formação do professor. Um desses entraves é a longa jornada de trabalho do docente, o que impossibilita, por inúmeras vezes que esse possa estar se aprimorando. Estar em várias escolas sem ter

tempo para esse aprimoramento, faz com que o professor caia sobre a cama do “comodismo” e não tenha mais o instinto de buscar sua evolução.

São exemplos presentes e que preocupam a educação, haja vista que para que se alcance a gigantesca discussão, sobre educação de qualidade, gerida com eficácia, requer que o profissional esteja qualificado para enfrentar, tal campo minado.

3. NOVAS POSTURAS NA FORMAÇÃO: A postura reflexiva

Os processos identidários que permitem que o professor se reelabore enquanto ‘sujeito’ desse processo devem ser discutidos de forma exaustiva, em um tempo cheio de novidades técnicas, remodelagens didáticas e de reformulações no contexto de como se alcançar uma educação de qualidade, a partir da proposta do ensino e da aprendizagem. Por sua vez, não é nada fácil. Quais processos são esses? Tais processos uma vez contemplados levam o professor para qual lugar?

Para responder a essas duas questões o embasamento parte de estudos em que o professor, primeiramente tendo o maior destaque nesse processo, deve ter uma tomada de consciência de que precisa se aprimorar, um insight unilateral. Sem essa postura de que se perceba como alguém que precisa estar bem vestido, para uma bela festa que é interminável, é alusiva ao contexto da educação, a festa é o processo que ocorre no momento em que o professor consegue fazer com que seus alunos aprendam para tal estar melhor vestido, é estar usando os trajes adequados - os métodos, a didática, os recursos, enfim, todos os meios possíveis e cabíveis-, para que se consiga através do ensino, alcançar esse fim.

Ao professor cabe a função de criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender são competências que o professor de hoje tem de desenvolver. Esse

conhecimento também se encontra na escola para que possa ser sistematizado, ser inicializado (Alarcão, 2011).

Contudo, tudo decorre da postura que o professor toma, as novas tendências apontam para um professor denominado de reflexivo, que por sua vez opõem-se a uma racionalidade técnica apenas, mas que está profundamente voltado para a sua formação contínua, a partir do que ele mesmo consegue se perceber. Enquanto tal, pensar em sua formação significa pensá-la como um *continumm* de formação inicial e contínua (Pimenta, 1997).

Pimenta (1997, p. 11) entende que:

> A formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais e, confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticumm,* ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.

Acrescentam-se aqui as percepções de Veiga (2012, p15) em que:

> Por essa ótica, *formação* assume uma posição e "inacabamento", vinculada a história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação profissional. O processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo. A esse respeito, Freire afirma que é importante que "(...) desde o começo do processo, vá se ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e se re-forma e quem é formado forma-se e se forma ao ser formado.

Portanto, essa formação que tem data de início na academia -principalmente-, mas nunca de término, é que pode ser considerado o divisor de águas dentre muitos profissionais da educação. Aqueles que se curvam perante o comodismo e outros poucos que se aventuram em intensificar a busca por um novo 'eu', um novo 'fazer', sendo os verdadeiros sujeitos protagonistas das alterações na conjuntura da educação.

O contexto apresentado é que o professor é um ator e autor, que em referência a sua atividade docente, no cotidiano, sua forma de

enxergar como está situado no mundo e, ademais, a construção diante de tantas outras influências sociais, reafirma suas potencialidades de ressignificação, diante de um mundo célere, em que as mudanças são firmadas pela velocidade das coisas.

Os processos de formação devem possibilitar a emergência de um professor atento e implicado no seu processo de construção do conhecimento de forma mais interativa e reflexiva, construindo novos significados para os dilemas que surgem cotidianamente nos cenários pedagógicos, que nos apresentam alunos que aprendem em vários espaços de aprendizagem e que já pensam em rede, exigindo da escola e consequentemente dos professores uma postura diferente (Alves, 2012).

Embora aparentemente às vezes a postura dos professores seja de acomodamento diante do novo e por achar que estar mais seguro, preferindo assim caminho que já foram experimentados por eles e com consciência de respostas já definidas.

Apoiado pela concepção do modelo formativo emergente e inovador, Ramalho *et al* (2004, p.24), que alcunha de "Modelo Emergente de Formação", instiga a pensar que o básico para se alcançar esse modelo é partir da convergência de três elementos precípuos, na atitude do professor, sendo eles: a reflexão, a pesquisa e a crítica.

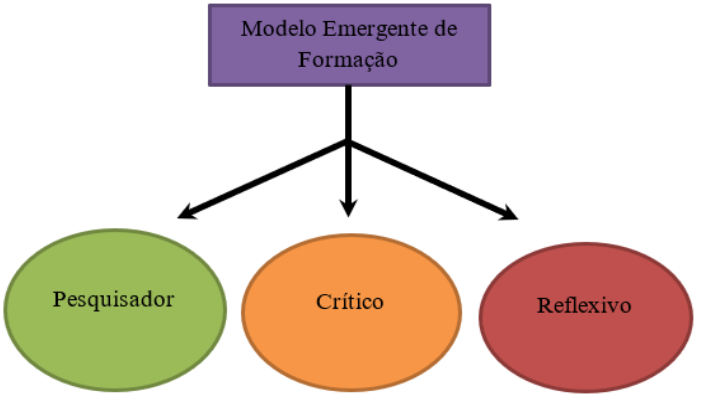


Figura 1: Mapa esquemático simples sobre o "MEF". 2016.
Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme os autores Gauthier, Ramalho e Nuñez (2004, p. 25) ao citar Imbernón (2000):

> A ideia de professor reflexivo tem passado a orientar os discursos sobre a formação docente no Brasil, como em outros países. Há certo risco de tornar-se modismo e, como toda moda tomada de forma acrítica para os nossos contextos, pode-se cair na simplificação e idealismo de uma referência para a formação. A reflexão do professor deve ser um processo que contribua com seu desenvolvimento profissional.

O início dessa reflexão deve partir do professor, entretanto não deve apenas ocorrer individualmente, de forma solitária, deve antes estar inserida nas relações institucionais e sociais, sob os pressupostos explícitos dos projetos educativos nos quais se expressam interesses e contradições diversas (Ramalho *et al*, 2004, p. 26).

Suscita assim a inovação educativa de suma-importância para esse momento em que a educação atravessa esse processo acompanhado de professores reflexivos, pesquisadores e críticos que são capazes de mudar não só os currículos escolares como o próprio contexto social da escola.

Alarcão (2011, p. 41) conclui que:

> Uma escola reflexiva é uma comunidade de aprendizagem e é local onde se produz conhecimento sobre educação. Nesta reflexão e no poder que dela retira toma consciência de que tem o dever de alertar a sociedade e as autoridades para que algumas mudanças a operar são absolutamente vitais para a formação do cidadão do século XXI.

A importância do professor reflexivo, durante algum tempo teve sua crítica formada, pelos ignóbeis que não compreendem a rela necessidade da transformação de um professor que tem suas habilidades técnicas meramente para que o modelo hegemônico de formação possa reproduzir as concepções deixadas pelas tendências da pedagogia tradicional.

Assentando assim uma postura profissional descontextualizada, e o professor um mero executor, reprodutor e consumidor de saberes produzidos por outras instâncias, sem a participação efetiva do professor.

Diversos estudos já apontaram que o professor deve ser parte direta a esses saberes que constituem o "sujeito professor", sobretudo que esse sujeito tem a capacidade de produzir novos conhecimentos e saberes. Para tanto se discuti as questões sobre repertório de conhecimento, de reservatório de conhecimentos que apontam para uma diversidade e saberes que foram estudados, por pesquisadores de grande renome internacional, como *Clermont Gauthier* (2008), *Claude Lessard* (2008*), Maurice Tardif* (2008) e *Donald Shön*, dentre muitos outros que discutem a mesma linha.

Vale, contudo, ressaltar aportes citados por Tardif, (2014, p. 41):

> Os saberes relativos à formação profissional dos professores (ciências da educação e ideologias pedagógicas), dependem, por sua vez, da universidade e de seu corpo de formadores, bem como do Estado e de seu corpo de agentes de decisão e de execução. Além de não controlarem nem a definição nem a seleção dos saberes curriculares e disciplinares, os professores não controlam nem a definição nem a seleção dos saberes pedagógicos transmitidos pelas instituições de formação (universidades e escolas normais). [...], aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência sancionada pela universidade e pelo Estado.

O papel do professor na formatação é elaboração do currículo que será desenvolvido e estudado pelas escolas, é sem sombra de dúvidas de neutralidade extrema. O mesmo não tem ainda o poder de se estabelecer como colaborador, ou proponente direto no desenvolvimento daquilo que será elemento de sistematização de saberes acadêmicos. E, portanto, ficando a cargo das instituições para que possa assim reproduzir modelos de conteúdos que agradem, e confluam para os resultados avaliativos, não necessariamente o estado, as instituições de governo, se preocupar com o que o professor irá ensinar, mas o que ele deve ensinar. Não tomando parte na produção, e co-produção.

4. Para NÃO concluir

O quadro apresentado pelos estudos que apresentam os problemas e dilemas que são provenientes da formação do professor, seja ela inicial ou mesmo contínua, deixa claro, a impossibilidade de equacionar esses entraves estruturais, conjunturais e existenciais, e isso incide no exercício da prática pedagógica, no saber da ação pedagógica.

A configuração do novo "ser" que emerge, em um mundo célere, dotado de superficialidades, e de mecanismos que transformam as competências profissionais, onde as escolas devem também ser alvos dessas novas ondas de transformação.

Emerge o professor reflexivo, um modelo? Estereótipo? Projeto? Ou necessidade do profissional se remodelar, convicto de que deve acompanhar a esteira rolante acelerada da globalização, da ordem mundial neoliberal, que rompe com o tempo e com os muros das instituições educacionais? Essas perguntas poderiam então ser passíveis de diversas hermenêuticas de cunho pessoal, sobretudo pelo professor que é o sujeito de quem se trata especificamente nesse artigo.

A necessidade de então se promover, e nesse caso, sua promoção decorre unilateralmente do seu posicionamento diante dos tais dilemas apresentados, obstáculos criados, e situações recorrentes, que vão se descortinando ao longo do tirocínio profissional.

Portanto, um professor reflexivo, capaz de compreender que sua importância no processo educacional que se encontra articulado entre o ensino, a aprendizagem e a qualidade dos dois elementos, sem serem dicotômicos, paradoxais, distantes, mas complementares, é indubitavelmente uma catalisador para se pesquisar sobre a temática de forma exaustiva e sensibilizar a classe docente a necessidade da sua ressignificação, para que ocorra em parco espaço de tempo a valorização que outros campos profissionais possuem.

Desta forma, o artigo ao finalizar a disciplina sobre formação de professores e saberes da docência, é uma imensa oportunidade no campo literário de considerar e reavaliar não apenas a ideia de que

aqueles que fazem parte da educação possuem suas deficiências, mas acima de tudo, fazer uma tomografia profissional, no “eu”, sinalizando que o entendimento sobre os saberes que constituem o *Knowlegdge* Base - repertório de conhecimentos-, do professor que aventura por se reestruturar.

Essa construção de um projeto pessoal de que o professor precisa de forma premente, considerar que a reflexão, não é um modismo, um fascínio fugaz, mas acima de tudo uma segunda pele que o docente deve usar diariamente, para que assim possa perceber as mudanças na sua práxis didática, pois de nada adianta para a educação um professor que não consegue deixar de lado uma mecânica tradicional de ensino, que ao longo das décadas foram sendo substituídas, devido às pesquisas, por outras convenientes formas de ensino.

E desta forma simultaneamente o docente também vai se transformando, porém ocorre quando esse se imbui de uma unisensibilidade, que levará a consciência da real mudança, a fim de não apenas reproduzir os modelos hegemônicos, mas fazer parte de modelos emergentes na/para/sua formação.

Portanto, para não concluir, refere-se a construções de percepções que não param nesse estudo, mas que como a própria formação são um *continumm,* que ocorre com as práticas docentes. Esse é então o termômetro que mede a necessidade do professor em se melhorar, a própria prática.

A partir daí o professor terá a capacidade de possuir um olhar caleidoscópico, conjuntamente com a sua postura reflexiva da sua prática didática, da criticidade para a formação de outros sujeitos críticos e emancipados, além do caráter de pesquisador inerente nesse processo conjunto.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. -8ª ed.-São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES**,** Lyin. Aprendizagem em rede e formação de docente: trilhando caminhos para a autonomia, a colaboração e a cooperação. In. VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. -4ª ed.- Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. 2001.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas sobre o saber docente. -3ªed. -Ijuí:Ed. Unijuí,2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. -9º. ed.-São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: Saberes da docência e identidade do professor. Nuances, 1997.

RAMALHO, Betânia Leite. **Formar o professor, profissionalizar o ensino- perspectivas e desafios**. -Porto Alegre:Sulina, 2004.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola**: o transitório e o permanente na educação. -13º. Ed.-São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. -4ª ed.- Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **A aventura de formar professores**. -2ª ed.-Campinas, São Paulo,2014.

CAPÍTULO 12

LEITURA E FORMAÇÃO CRÍTICA NO ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA EM FATECS

LECTURA Y FORMACIÓN CRÍTICA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR TECNOLÓGICA: REFLEXIONES A PARTIR DE LA EXPERIENCIA EN FATECS

Venerson Cardoso Capuano Fontellas
USP/ Fatec
São Paulo - SP
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7471-5928
E-mail: venerson.fontellas@gmail.com

Luís Fernando Adorno da Silva
UFSCar/ Fatec
São Paulo - SP
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-8546-4393
E-mail: feradornosilva@gmail.com

RESUMO

O artigo destaca a necessidade de que a formação tecnológica atribua maior atenção e importância à leitura, entendida como elemento central para a construção de profissionais críticos, autônomos e plenamente preparados para os desafios contemporâneos. No contexto do Estado de São Paulo, marcado por desigualdades que impactam o acesso à cultura e à educação, enfatiza-se que as Fatecs, enquanto instituições estratégicas de Ensino Superior Tecnológico, se beneficiam amplamente de práticas que valorizam a leitura. Nesse sentido, promover a leitura, incluindo o desenvolvimento do letramento crítico em Língua Portuguesa e da proficiência em Espanhol para Fins Específicos, configura-se como uma estratégia essencial para qualificação acadêmica e fortalecimento formativo. Conclui-se que a leitura deve ocupar lugar central na educação tecnológica, funcionando como prática

emancipatória capaz de ampliar o repertório e a visão crítica dos futuros tecnólogos em um mundo do trabalho complexo, globalizado e desigual.
Palavras-chave: Formação superior tecnológica; leitura; português; espanhol; literatura.

RESUMEN
El artículo subraya la necesidad de que la formación tecnológica conceda mayor atención e importancia a la lectura, entendida como un elemento central para la construcción de profesionales críticos, autónomos y plenamente preparados para los desafíos contemporáneos. En el contexto del Estado de São Paulo, una región marcada por desigualdades que impactan el acceso a la cultura y a la educación se enfatiza que las Fatecs (Facultades de Tecnología), como instituciones estratégicas de Educación Superior Tecnológica, se benefician ampliamente de las prácticas que valoran la lectura. En este sentido, promover la lectura, incluyendo el desarrollo del alfabetismo crítico (alfabetización crítica) en Lengua Portuguesa y la competencia en español para Fines Específicos, se configura como una estrategia esencial para la cualificación académica y el fortalecimiento formativo. Se concluye que la lectura debe ocupar un lugar central en la educación tecnológica, funcionando como una práctica emancipadora capaz de ampliar el repertorio y la visión crítica de los futuros tecnólogos en un mundo laboral complejo, globalizado y desigual.
Palabras clave: Formación superior tecnológica; lectura; portugués; español; literatura.

1. Introdução

Sabe-se que o Brasil ainda enfrenta múltiplos problemas relacionados ao acesso à leitura por parte de sua população. Esses desafios envolvem tanto questões estruturais quanto contextuais, uma vez que estão inseridos em uma sociedade marcada por profundas

desigualdades, especialmente no que se refere ao ato de ler (Fontellas, 2023).

Não é por acaso, por exemplo, que as pesquisas sobre o tema da leitura vêm indicando que grande parte dos estudantes brasileiros ainda se encontra distante de uma competência leitora adequada.

É nesse contexto que nasce o esse interesse em estimular a leitura entre alunos dos cursos superiores de tecnologia em Gestão Comercial, Gestão Empresarial, Gestão de Recursos Humanos, Ciência de Dados e Produção Têxtil, dentro das propostas pedagógicas das disciplinas que são ministradas.

Foi no ambiente da sala de aula da Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (Fatec), nas cidades de Santana de Parnaíba, Araras, Piracicaba e Sumaré, que surgiu o interesse pelas temáticas aqui abordadas. As experiências docentes aqui relatadas, ambas no âmbito da grande área de Letras e Linguística – materializadas no ensino de Língua Portuguesa, pelo Professor Venerson, e de Língua Espanhola, pelo Professor Luís Fernando –, convergem para um mesmo eixo problematizador: a centralidade da leitura para uma formação crítica e integral na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Para o professor Venerson, o ponto de partida foi uma conversa informal após uma aula de "Produção de Textos Acadêmicos I", na Fatec Santana de Parnaíba, que revelou como um aluno desenvolveu o gosto pela leitura a partir de um contexto laboral familiar, o de funileiro, utilizando jornais velhos. Esse relato, somado ao de alunas que se sentiram impactadas positivamente pelo incentivo à leitura, evidenciou a potência formativa do texto para além de sua função instrumental.

De modo análogo, a prática de Luís Fernando no ensino de *Español con Fines Específicos* (EFE) nas Fatecs de Araras, Piracicaba e Sumaré, revela desafios e possibilidades complementares. Seu relato confirma que a resistência à leitura não é um problema restrito à língua materna, mas manifesta-se também no aprendizado de línguas estrangeiras, agravada pelo mito da semelhança entre português e espanhol, um preconceito linguístico que subestima a complexidade da língua. A superação dessa barreira, por meio de estratégias como a

leitura compartilhada em duplas e a leitura individualizada, demonstra que o estímulo à leitura é uma ação pedagógica intencional e transversal, crucial tanto para a proficiência linguística quanto para a construção da autonomia do discente.

De forma correlata, observa-se que os autores estão também imersos nos contextos universitários para o aprofundamento desse assunto, em cursos de mestrado e de doutorado. É, pois, no espaço acadêmico que se retorna à aproximação de alunos de graduação em Letras e, não se sabe, para a surpresa dos autores, estes também apresentam grandes lacunas no que diz respeito a uma competência leitora adequada, apresentando falta de conhecimento de obras ditas "clássicas" e não só, mas também problemas em relação à leitura.

Ainda nesse contexto, é importante destacar que algumas das discussões que se pretende apresentar neste trabalho, bem como as reflexões delas decorrentes, ocorreram no âmbito da sala de aula da Pós-Graduação em Letras da Universidade de São Paulo, mais especificamente durante as aulas da disciplina "Ensino de literatura e formação do leitor literário: desafios contemporâneos", ministrada pela professora Vima Lia de Rossi Martin, que proporcionou a discussão de vasta bibliografia em torno da literatura e do ensino de literatura.

Outro aspecto importante reside em destacar a relevância de desenvolver habilidades críticas entre os alunos que fazem parte de camadas sociais historicamente menos prestigiadas da população paulista e paulistana.

Embora este texto não se configure como um relato de experiência formal, ele se fundamenta em vivências docentes que inspiraram as reflexões apresentadas e que ainda estão em processo de sistematização.

No entanto, ao começar a idealizar uma proposta mais estruturada, surgiram questionamentos sobre as referências bibliográficas que possam fundamentar e orientar as ações futuras.

Com base nas experiências docentes convergentes, o objetivo principal desse artigo é refletir, a partir de uma perspectiva bibliográfica, sobre a experiência leitora no ensino superior tecnológico, argumentando que a leitura, seja em português, seja em espanhol, é

um pilar indispensável para a formação de profissionais críticos, autônomos e capacitados para atuar em um mundo complexo e globalizado.

2. Revisão de Literatura

A revisão de literatura organiza-se em três eixos teóricos principais: (i) estudos sobre letramento crítico e formação leitora; (ii) pesquisas sobre leitura literária na Educação Profissional e Tecnológica; e (iii) referenciais do ensino de línguas para fins específicos.

Se, como se defende, a leitura é um pilar para uma formação crítica na EPT, é fundamental compreendê-la para além de sua função instrumental. A partir disso, busca-se amparo em Paulo Freire, para quem a leitura do mundo é a base para a leitura da palavra. Em suas palavras: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (Freire, 1989, p. 11).

Partindo dessa premissa freireana, reafirma-se que é por meio da linguagem que os seres humanos se movimentam no mundo. Movimentar-se, aqui, no sentido mais amplo da palavra. É através da linguagem que o ser humano se apropria da cultura, seja para reproduzi-la, seja para transformá-la.

A esse respeito, lembra-se do livro *Caim* (2009), de José Saramago, que, assim como indica o título, estabelece uma relação intertextual com o texto bíblico. A obra inicia-se com Adão e Eva no paraíso, e Deus, ao analisá-los como sua criação, irrita-se com o silêncio inicial de suas criaturas, em uma metáfora literária que atribui à linguagem o papel fundante da experiência humana. Por essa razão, faz crescer neles a língua, para que pudessem se comunicar. A reflexão que interessa a este trabalho é aquela ligada à condição intrínseca do ser humano de se relacionar por meio da palavra, de fazer-se presente no mundo através dela e dos significados que assume nos múltiplos contextos que são vivenciados (Bondía, 2002, 20-21).

Ainda na infância, os sujeitos, em interação com o meio em que vivem, aprendem os nomes das coisas, dos seres e dos sentimentos. É por meio das narrações, entendidas em seu sentido mais amplo, que o mundo lhes é apresentado (Vygotsky, 1996).

A professora Regina Célia Pereira da Silva ao tecer reflexões sobre autoria e tradução sinaliza para aspectos que atravessam a formação dos sujeitos:

> A concreta experiência humana do dia-a-dia ou o modo como interpretamos o mundo que nos rodeia são manifestados através das palavras que utilizamos, as quais funcionam como reflexo direto e imediato de quanto vivido. (2023, p. 40–41).

Dessas premissas, surgem outros questionamentos: se a narração atravessa a vida dos sujeitos, como ela se configura na contemporaneidade? Para refletir sobre essa questão, faz-se referência a Byung-Chul Han (2023), que, de maneira bastante lúcida, aponta para a crise da narração vivenciada pelos sujeitos, sobretudo, do século XXI; em uma sociedade que não mais valoriza as diferentes narrativas que cercam a vida cotidiana, tal como aquelas da tradição oral, mas que, ao contrário, valoriza a informação, que está vinculada frequentemente às redes sociais que, como reforça Han, está ligada às relações de consumo.

A esse aspecto, lembra-se de que pesquisas sobre a longevidade humana vêm apontando que, em alguns lugares do mundo, as pessoas vivem mais, e isso está relacionado à forma como se conectam com o meio — isto é, pela maneira desacelerada com que optam por viver a vida. A Itália é um desses lugares, sobretudo a Sardenha, onde a expectativa média de vida é de 83 anos. Seus habitantes vivem segundo a dimensão da “doce vida” ou, em italiano, *la dolce vita*. Esse modo de viver contrapõe à *Sociedade do cansaço* (2024), de Han, uma vez que: “a sociedade do desempenho e a sociedade ativa geram um cansaço e esgotamento excessivos”, além disso: “O excesso da elevação do desempenho leva a um infarto da alma” (Han, 2024, p. 70).

A crise da narração atravessa todos os sujeitos contemporâneos e, para dela se distanciar, é necessária uma atitude intencional — e talvez política. Ou seja, é preciso, primeiro, reconhecê-la como consequência de um estado gerado pelo consumismo exacerbado: o capitalismo, aquilo que Freud (2011, p. 33) nomeou de "prazer barato". Sobre isso, retoma-se Han (2024, p. 47-48), a partir das concepções de Arendt: "Não a vida ativa, mas só a contemplativa é que torna o homem naquilo que ele deve ser". Depois, de forma intencional, é preciso posicionar-se contra suas tendências e seu modo distorcido de ver a vida. É nesse contexto que a leitura, como prática lenta e reflexiva, torna-se, por si só, um ato transgressor.

É preciso destacar ainda que é a partir do século XIX que o ser humano passa a experimentar uma profunda alteração em sua contemplação subjetiva imagética, visto que é nesse século que surge a fotografia, a qual carrega consigo uma essência primorosa para todo o advento daquilo que se entende por indústria fonográfica, inclusive: as redes sociais (Santaella, 2023, p. 34-37). Essa observação se torna relevante porque, em uma sociedade que se encontra em crise identitária, envolta numa constante "falta de tempo", a leitura, sobretudo a literária, parece não ter espaço.

Se tomarmos como base o pensamento de Antônio Cândido (1995), para quem a literatura é um direito tão fundamental quanto outros direitos essenciais ao ser humano, não se pode aceitar com naturalidade que alunos, em qualquer etapa da formação, deixem de desenvolver interesse pela leitura, especialmente a literária. Isso se torna ainda mais problemático quando se considera estudos que apontam a leitura literária como fator central para o desenvolvimento do pensamento crítico, até mais do que a leitura de textos não ficcionais. Na mesma direção Petit assevera:

> não pode ser considerado um luxo ou uma faceirice o fato de se poder pensar a própria vida com a ajuda de palavras que ensinam muito sobre si mesmo, sobre outras vidas, outros países e outras épocas. E por meio de textos capazes de satisfazer um desejo de pensar, uma experiência poética, uma necessidade de relatos, que não são privilégio de nenhuma categoria social. Trata-se de um direito elementar, de uma questão de dignidade (Petit, 2013, p. 51).

Evidentemente, esse discurso, por si só, não é suficiente para convencer os alunos, sobretudo os de cursos superiores de tecnologia, pois estes se veem muitas vezes sobrecarregados não apenas com sua formação, mas também com suas obrigações pessoais, especialmente aquelas relacionadas à sobrevivência. Nesse cenário, convoca-se Engels (1982, n.p) para quem: “os homens, antes do mais, têm primeiro que comer, beber, abrigar-se e vestir-se, antes de se poderem entregar à política, à ciência, à arte, à religião, etc.”.

Além disso, é preciso considerar que a arte como um todo vem sendo desvalorizada em uma sociedade cada vez mais imersa nas dinâmicas do consumo. Nesse cenário, a leitura precisa ser "produtiva", ou seja, tudo o que não contribui diretamente para a geração de renda tende a ser considerado supérfluo. É daí que surge, por exemplo, a proliferação de pseudo-literaturas utilitaristas. Sobre isso, resgata-se a obra *Vamos comprar um poeta*, de Afonso Cruz, que subverte essa lógica ao questionar, de forma crítica e irônica, o valor da literatura em um tempo em que tudo, inclusive as pessoas, é tratado como mercadoria, como algo que tem preço. No mais, recorre-se a Coutinho (1976, p. 12): “a literatura tem uma natureza específica e um fim em si mesma e vale por si mesma e não como veículo de outros valores”.

O conto *Civilização* (1892), de Eça de Queirós, suscita diversas reflexões, entre as quais se destacam os avanços tecnológicos da época e o mal-estar que eles provocam, ao promoverem uma excessiva distração da experiência humana. Tanto é que apenas quando o protagonista, Jacinto, vai para o interior, consegue tranquilizar-se e sentir-se verdadeiramente vivo. Ironicamente, quando o fonógrafo, uma espécie de rádio, se quebra, o aparelho passa a repetir a frase: "Quem não admirará os progressos deste século?". Na atualidade, por outro lado, os “progressos” tecnológicos continuam cada vez mais acentuados, mas, ao que parece, reforçam um não progresso no que se refere às experiências significativas.

Diante do que tem sido exposto, é preciso reforçar que os espaços de aprendizagem profissional e tecnológica não podem deixar de caminhar em prol de uma aprendizagem que desenvolva a criticidade e, nesse sentido, a leitura pode ganhar especial atenção,

mesmo porque se partir da ideia socrática de perguntas e mais perguntas sobre o objeto-texto analisado, os alunos estarão sempre enriquecendo seus repertórios.

Se a leitura é este instrumento primordial para a criticidade, sua relevância se amplia consideravelmente, sobretudo quando se considera o contexto geopolítico e econômico no qual o Brasil e seus futuros técnicos e gestores estão inseridos.

O ensino de Língua Espanhola na Educação Profissional e Tecnológica, por exemplo, transcende a mera aquisição de um código linguístico. Trata-se de uma ferramenta estratégica para a integração regional, em especial no âmbito do Mercosul. A capacidade de ler e interpretar documentos, normas técnicas, contratos e a cultura empresarial de países hispano-falantes vizinhos representa um diferencial significativo que impacta diretamente a empregabilidade e a eficácia da comunicação profissional nesse bloco econômico (Gómez de Enterría, 2009). Nesse sentido, a leitura proficiente em espanhol, especialmente de gêneros textuais vinculados ao mundo do trabalho, configura-se não apenas como uma habilidade linguística, mas como uma competência política e econômica essencial para o exercício de uma cidadania profissional ativa na América Latina.

Logo, estimular a leitura no ensino de espanhol é fomentar a construção de pontes que viabilizam a cooperação, o comércio e o diálogo intercultural. Um profissional egresso da EPT que domina a leitura em espanhol está mais bem preparado para compreender as dinâmicas regionais, acessar informações técnicas em sua fonte original e engajar-se em projetos colaborativos, materializando, na prática, os ideais de integração do Mercosul que vão muito além da esfera económica, passando pela construção de um espaço social e cultural compartilhado (Oliveira, 2018). Assim, a leitura consolida-se como um eixo indissociável de uma formação tecnológica que seja, efetivamente, cidadã e internacionalizada.

3. Leitura e crítica no ensino de Língua Estrangeira: a experiência do espanhol na formação tecnológica

Se a leitura é, como se defende, um eixo fundamental para a formação crítica na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), é imperativo reconhecer que seu potencial não se circunscreve ao domínio da língua materna. A experiência no ensino de Língua Espanhola em cursos superiores de tecnologia, como Gestão Empresarial e Recursos Humanos, revela-se um campo fértil para a aplicação desses princípios, ainda que permeado por desafios específicos.

As disciplinas de Espanhol I e II, estão orientadas pela perspectiva do *Español con Fines Específicos* (EFE), vertente do ensino de línguas que, conforme definem autores como Sánchez-López (2017) e Gómez de Enterría (2009), visa a desenvolver a competência comunicativa atendendo a contextos e necessidades profissionais específicas dos aprendizes. Essa abordagem, cujos fundamentos teóricos se assemelham aos do Inglês para Fins Específicos (Hutchinson; Waters, 1987), centra-se nas necessidades linguísticas reais do aprendiz em seu contexto profissional. A ementa dos cursos prevê, portanto, práticas de leitura e compreensão de textos da área de atuação do futuro profissional, bem como a capacidade de expressar-se em negociações simples, o que está em consonância com as propostas de Golluscio de Montoya e Gimenes (2022) para o ensino de línguas na Educação Profissional e Tecnológica.

Não obstante, para além da instrumentalização, busca-se, paralelamente, a ampliação do repertório cultural e crítico dos discentes por meio de letras de música, vídeos e discussões sobre variedades do espanhol, utilizando materiais autênticos de fontes hispânicas.

O principal obstáculo, contudo, não reside na complexidade gramatical ou fonética, mas numa questão de natureza sociolinguística: o mito da semelhança e a consequente desvalorização social da língua espanhola. Muitos alunos partem da crença, amplamente disseminada, de que o espanhol "não precisa ser estudado" devido à sua proximidade

com o português. Esse preconceito linguístico, discutido por especialistas como Moreno-Fernández (2021), gera uma subestimação inicial da complexidade da língua-alvo. Na prática docente, observa-se que essa percepção se desfaz quando os estudantes se deparam com os falsos cognatos, as diferenças de regência verbal e preposicional, e a pronúncia distintiva de fonemas.

Esse encontro com a alteridade linguística, se bem conduzido, pode ser um primeiro passo para o desenvolvimento de uma postura crítica frente aos próprios preconceitos. Para além de superar a noção simplista de semelhança, é fundamental apresentar aos discentes o caráter pluricêntrico da língua espanhola. Conforme discutido por Moreno-Fernández (2021), não há um único 'espanhol correto', mas uma constelação de variedades de igual prestígio (como a argentina, a mexicana, a andina, entre outras) com as quais os futuros gestores necessariamente interagirão no Mercosul. Reconhecer essa diversidade interna é crucial para uma atuação profissional eficaz e sensível às particularidades culturais e linguísticas dos parceiros regionais.

A resistência inicial muitas vezes se manifesta como vergonha ou receio da exposição oral, o que impacta diretamente o exercício da leitura em voz alta. Para contornar essa barreira e criar um ambiente de confiança, são adotadas estratégias metodológicas que privilegiam a colaboração e a baixa ansiedade. Após a apresentação e audição do texto, a divisão da turma em duplas ou trios para leitura compartilhada mostrou-se altamente eficaz. Nesse formato, as dúvidas de vocabulário e pronúncia emergem com mais naturalidade, e os pares tornam-se aliados no processo de decodificação. Complementarmente, a prática de realizar leituras de fragmentos de forma individualizada, junto à mesa do professor, tem sido bem-sucedida. Essa abordagem, que evita a exposição perante toda a turma, cumpre o duplo objetivo de trabalhar a leitura e a oralidade de maneira acolhedora, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem.

Os frutos desse trabalho metódico e sensível tornam-se visíveis no engajamento progressivo dos alunos e, sobretudo, em casos de transformação significativa. Um exemplo marcante é o de uma egressa

do curso tecnológico em Recursos Humanos que, em 2023, destacou-se pela dedicação. Inicialmente sem grande familiaridade com o idioma, ela não apenas superou as expectativas na disciplina como hoje, no mercado de trabalho, realiza entrevistas em espanhol e busca ativamente certificações na língua.

Por fim, transcende-se aqui a mera decodificação instrumental. O objetivo último é fomentar um letramento crítico em espanhol. Isso significa capacitar o futuro profissional não apenas a ler contratos, manuais e normas técnicas, mas a fazê-lo de forma interrogativa, compreendendo seus pressupostos, desvelando intenções e analisando as relações de poder e os interesses comerciais e culturais que tais documentos invariavelmente carregam. Dessa forma, a leitura consolida-se não como uma habilidade passiva, mas como uma prática de cidadania profissional ativa e emancipatória no cenário latino-americano.

4. Caminhos e possibilidades para a leitura

O livro infantil *Lolo Barnabé* (2010), de Eva Furnari, ainda que não se destine ao público universitário a que se refere este trabalho, chama a atenção para aspectos que têm sido discutidos. No enredo, encontramos Lolo Barnabé, casado com Brisa, ambos pais de Finfo. Moradores de uma caverna, como bem alerta a obra: “eram felizes, mas nem tanto”. Essa constatação, a princípio, os motiva a construir objetos para facilitar a vida, tais como cama, guarda-roupa, micro-ondas, roupas e até instrumentos para o trabalho doméstico. Acontece que nada do que criavam era suficiente para que vivessem bem, até que, já no fim da narrativa, angustiados, sentem saudade de tempos em que, mesmo sem todas as coisas que inventaram, tinham uns aos outros e podiam sentar-se em torno da fogueira para agradecer a Deus.

Dentre as reflexões que a obra suscita, aquela que merece especial atenção, no que se refere à leitura, é a formação de comunidade, ou seja, a convivência, simbolizada pelo ato de estar em torno da fogueira e partilhar histórias. Sabe-se que foi com o domínio

do fogo e ao seu redor que os ancestrais compartilhavam narrativas e experiências. É claro que, na contemporaneidade, o fogo assume uma função simbólica de reunião, uma vez que a convivência pode se dar de outras formas, por exemplo, em torno do livro.

Freud, em *O mal-estar na civilização* (2011), discorre sobre a felicidade humana, constantemente buscada e dificilmente alcançada. Essa dificuldade explica-se, sobretudo, em termos psíquicos; contudo, em última análise, é possível afirmar que o ser humano vivencia momentos de felicidade, e não um estado de felicidade permanente. A esse respeito, o autor destaca que, ainda que as relações humanas possam, por vezes, causar desconforto, viver em comunidade parece ser um caminho necessário e benéfico:

> Contra o temido mundo externo o indivíduo só pode se defender por algum tipo de distanciamento, querendo realizar sozinho essa tarefa. É verdade que existe outro caminho melhor: enquanto membro da comunidade humana, e com o auxílio da técnica oriunda da ciência, proceder ao ataque à natureza, submetendo-a à vontade humana. Então se trabalha com todos para a felicidade de todos (Freud, 2011, p. 21).

Rouxel (2012, p. 19-20) destaca com afinco três caminhos para o ensino da leitura literária: 1. “Preferir, em sala, uma abordagem menos formal, mais sensível”; 2. “Privilegiar a leitura em ato ao invés do resultado da leitura” e 3. “Preferir a noção de espaço intersubjetivo ao conceito de ‘arquileitor’”. Em suma, essas estratégias reforçam a criação de um espaço em que alunos e professores leem juntos, em um ambiente acolhedor para o compartilhamento de ideias, o que resulta também naquilo que a autora denomina ‘leitura subjetiva’.

Muitos estudos sobre didática de ensino literatura têm apontado como positivo a formação de uma “comunidade de leitores” e, para materializar essa comunidade de leitores na EPT, metodologias ativas mostram-se potentes. A leitura dialógica, inspirada em Freire, transforma o texto em um pretexto para diálogos que conectam a obra à realidade profissional e social dos alunos. Estratégias como a sala de aula invertida otimizam o tempo presencial: os alunos leem em seu próprio ritmo previamente, e o encontro em aula é dedicado à discussão

profunda e atividades colaborativas. Além disso, a avaliação por meio de portfólios de leitura, nos quais os alunos registam resenhas, conexões com outras disciplinas e reflexões críticas, valoriza o processo de leitura sobre o produto final, alinhando-se à proposta de Rouxel de privilegiar a 'leitura em ato'.

Sobre isso, os clubes de leitura mostram-se benéficos, pois constituem espaços privilegiados para a troca de experiências e ideias sobre livros, ampliam as discussões sobre as obras e apresentam novos escritores aos participantes, o que enriquece e torna a jornada de leitura mais agradável. Além disso, esses espaços podem favorecer uma prática educacional transformadora, libertadora e engajada, em vez de se limitarem a transmitir conteúdo (hooks, 2013).

5. Considerações Finais

Ao longo deste trabalho, procurou-se demonstrar que a leitura, longe de ser um acessório ornamental ou uma habilidade meramente instrumental, constitui um pilar fundamental para uma Educação Profissional e Tecnológica verdadeiramente crítica, cidadã e internacionalizada. Partindo de experiências docentes concretas no ensino de Língua Portuguesa e de Espanhol com Fins Específicos em Fatecs, argumenta-se que o estímulo à leitura, seja literária, seja de gêneros vinculados ao mundo do trabalho, é uma ação pedagógica intencional e transversal, capaz de desenvolver não apenas a proficiência linguística, mas a autonomia intelectual e a capacidade de intervenção social dos futuros tecnólogos.

A reflexão bibliográfica aqui empreendida reforçou essa premissa. De Paulo Freire a Antônio Cândido e Michèle Petit, a defesa do texto como direito e ferramenta de leitura do mundo mostrou-se urgente em uma sociedade marcada pela crise da narração, pelo ritmo acelerado e pela lógica utilitarista. No contexto específico do espanhol na Educação Profissional Tecnológica, evidenciou-se que vencer o "mito da semelhança" e fomentar um letramento crítico e sensível à

diversidade pluricêntrica da língua é condição para uma atuação profissional significativa no espaço integrado do Mercosul.

Os caminhos apontados, da leitura dialógica e dos portfólios à valorização da comunidade de leitores, não esgotam as possibilidades, mas sinalizam um horizonte de práticas. Como desdobramento natural desta reflexão, vislumbra-se a sistematização dessas ações em projetos de intervenção pedagógica, como a implementação de clubes de leitura interdisciplinares que unam as humanidades e as tecnologias, materializando, assim, o espaço simbólico da fogueira em torno da qual se compartilham histórias, saberes e se constrói, coletivamente, uma formação profissional que seja, em sua essência, também humana.

Em última análise, o desafio de priorizar a leitura na Educação Profissional e Tecnológica transcende a grade curricular e impõe-se como uma responsabilidade social das Fatecs. Ao investir na formação de leitores críticos e autônomos, não apenas se qualifica a mão de obra para os complexos desafios do mercado globalizado, mas também se fortalece o papel cidadão desses estudantes, historicamente oriundos da classe trabalhadora. Espera-se que as reflexões e as sugestões metodológicas aqui apresentadas sirvam de subsídio para a elaboração de políticas institucionais que reconheçam a leitura como o principal vetor de desenvolvimento integral e emancipatório, garantindo que o conhecimento técnico seja inseparável do pensamento crítico e humanístico.

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20-28, 2002.

CANDIDO, Antonio. **Direito à literatura**. In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CRUZ, Afonso. **Vamos comprar um poeta**. Dublinense, 2020.

ENGELS, Friedrich. **Discurso diante do túmulo de Karl Marx**. In: BARATA-MOURA, José et. al. (org.). Obras Escolhidas em três tomos. Edições Progresso Lisboa: Moscou, 1982. s.p. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/marx/escolhidas/index.htm. Acesso em: 07 novembro 2025.

FONTELLAS, Venerson Cardoso Capuano. **As implicações da reforma do ensino médio para com o magistério da literatura portuguesa**. 2023. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

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

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização (1930)**. Penguin Classics & Companhia das Letras, 2011.

GOLLUSCIO DE MONTOYA, E.; GIMENES, G. C. **Español con Fines Específicos (EFE) en la Educación Profesional y Tecnológica brasileña: una propuesta de integración**. Revista X, v. 17, n. 1, p. 200-220, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/85689>. Acesso em: 10 nov. 2025.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. **La enseñanza del español con fines específicos: el español del turismo.** MarcoELE, n. 9, 2009. Disponível em: <https://marcoele.com/descargas/9/gomez-enterrria.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2025.

HAN, Byung-Chul. **A crise da narração**. Editora Vozes, 2023.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Editora Vozes, 2024.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. ***English for Specific Purposes: A learning-centred approach*.** Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MORENO-FERNÁNDEZ, Francisco. **«Panhispânico»: uma espanhola ou várias?** In: _____. *Que español enseñar?*. Madrid: Arco/Libros, 2021.

OLIVEIRA, G. M. de. Políticas Linguísticas para a Integração Regional: o lugar do espanhol e do português no Mercosul. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, v. 8, n. 2, 2018. Disponível em: <https://www.publicacoes.uniceub.br/RBPP/article/view/5125>. Acesso em: 11 nov. 2025.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: Editora 34, 2013.

QUEIRÓS, Eça de. **Obra completa**. Rio de Janeiro, Editora Nova Aguilar, 2000, vol. 3.

ROUXEL, Annie. "Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor". Revista Criação & Crítica, **São Paulo**, n.9, p.13-26, nov. 2012.

SARAMAGO, José. **Caim**. Cia das Letras, 2009.

SÁNCHEZ-LÓPEZ, L. (Ed.). ***Handbook of Spanish as a Heritage/Minority Language*.** New York: Routledge, 2017.

SANTAELLA, Lucia. PENSAR A AUTORIA E O IMAGINÁRIO HOJE. *In*: CUNHA, Maria Zilda da *et al*. **Autoria e imaginário: os mundos e a lógica Ficcional de António Lobo Antunes**. São Paulo: Editora Teoria das Fadas, 2023. p. 29-38. ISBN 978-65-999191-3-8.

SILVA, Regina Célia Pereira da. AUTORES E TRADUTORES: RECIPROCIDADES. *In*: CUNHA, Maria Zilda da *et al*. **Autoria e imaginário: os mundos e a lógica Ficcional de António Lobo Antunes**. São Paulo: Editora Teoria das Fadas, 2023. p. 39-49. ISBN 978-65-999191-3-8.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. **Rio de Janeiro**: Martins Fontes, 1996.

CAPÍTULO 13

O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE LEITORES A IMPORTÂNCIA DOS LIVROS LITERÁRIOS NAS SÉRIES INICIAIS

THE SCHOOL'S ROLE IN THE EDUCATION OF READERS THE IMPORTANCE OF LITERARY BOOKS IN THE EARLY GRADES

Ana Iris Pereira da Conceição
Universidade Paulista
Goiânia – GO
Orcid - 0009-0002-1298-5196
anairis091083@gmail.com

Maria das Graças Simão Dias Leite
Universidade Federal de Goiás
Goiânia – GO
diasleite434@gmail.com

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo buscar uma reflexão sobre o despertar para a literatura infantil nas séries iniciais. Destaca-se a relevância da literatura desde o início da vida acadêmica do educando, sendo ela, não apenas como uma ferramenta pedagógica, mas como elemento importante para despertar o prazer pela leitura e para o desenvolvimento intelectual, crítico e social na formação de leitores. Nesse contexto, é importante que a escola, como principal agente de mediação, exerça seu papel, garanta o acesso democrático a obras diversificadas, e o professor, como mediador ativo, esteja preparado para criar em seus alunos o desejo de ler.
Palavras-chave: Literatura Infantil; Formação de Leitores; Séries Iniciais; Mediação; Professor.

ABSTRACT
The present article aims to reflect on the awakening to Children's Literature in the Early Grades (or Early Years of Elementary School). The study emphasises the relevance of literature from the beginning of the student's academic life, considering it not only as a pedagogical tool but as an important element to awaken the pleasure of reading and to foster intellectual, critical, and social development in the formation of readers. In this context, it is important that the school, as the main mediating agent, executes its role by ensuring democratic access to diverse works, and that the teacher, as an active mediator, is prepared to create in their students the desire to read.
Keywords: Children's Literature; Reader Formation; Early Grades; Mediation; Teacher.

1. Introdução

O que é ser professor de Literatura? A partir dos anos 80, novas pesquisas foram disseminadas envolvendo o ensino de Literatura nas escolas. Várias publicações do período tornaram-se leitura indispensável aos interessados pelo assunto.

A literatura ajuda e estimula a criatividade, a imaginação e o pensamento crítico da criança, por isso ela é essencial para seu desenvolvimento integral.

O contato com a literatura ajuda a criança a expandir seu vocabulário e quanto mais cedo ela se faz presente na vida de um aprendiz, mais facilidade ele terá no processo do letramento, sem contar, na expansão de conhecimento em vários assuntos.

A leitura provoca sensações e emoções em um cenário diverso expandindo assim, a compreensão, as habilidades, a capacidade de construir hipóteses e obter uma visão de mundo, melhor dizendo segundo Paulo Freire (1982), uma leitura do mundo, a compreensão e a interpretação que perpetuará por toda a vida acadêmica.

Assim, com a competência leitora desenvolvida, a criança receberá um universo de possibilidades culturais. Vale lembrar, que essa aquisição deve e pode ser feita de forma lúdica e prazerosa.

Na definição de Coelho (1981) a Literatura Infantil:

> “é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno da criatividade que representa o mundo, o homem, a vida através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível e impossível realização”.

Então, entende-se que a literatura proporciona ao aluno, através do lúdico, uma aprendizagem prazerosa e eficaz tornando a alfabetização mais relevante.

É importante considerar a realidade e o contexto educacional, as metas educacionais da instituição e dos professores e, principalmente a idade dos alunos para que sejam incentivados ao prazer pela leitura.

Sabe-se que a escola tem um papel essencial, sendo um ambiente apropriado para promover, muitas vezes, o primeiro contanto com a literatura e isso faz dela o principal local de incentivo à leitura.

O professor, por sua vez, é o mediador desse contato. Ele precisa se conscientizar do quanto é indispensável a literatura na formação do aluno e assim, ele desempenha um papel ativo, pesquisando, estudando e selecionando obras adequadas que venham ao encontro do perfil da turma na qual ele exerce a docência. Nesse momento, é necessário considerar as características do livro e os objetivos pedagógicos, associando práticas que exploram e valorizam a literatura infantil.

Na concepção de Abramovich (1993):

> "Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão de mundo."

Segundo essa estudiosa o ato de ouvir é o caminho para despertar o desejo de decifrar as palavras. Primeiro se aprende a escutar e assim se fará um leitor. Por esse motivo, o papel do professor

é muito importante. É ele quem faz as escolhas dos livros, é ele quem demonstra o prazer pela leitura e pela descoberta da mesma. Assim, ele fazer isso em sala de aula é crucial para o despertamento do desejo da leitura em seus alunos.

Devido a relevância do papel da escola na formação de leitores a literatura é um assunto bastante debatido. Por isso, é importante que haja estudos e investigações de como as crianças das séries iniciais interagem com a literatura e quais recursos fomentam o gosto pela leitura. É com esse estudo e investigação que será possível planejar práticas pedagógicas eficientes, contribuindo, assim, para formar leitores críticos e reflexivos.

Percebe-se, que com a contribuição dessa reflexão sobre estudo de obras literárias infantis, possamos descobrir quais são os desafios enfrentados pela escola e pelos professores para que haja êxito no planejamento educacional.

2. **Origem e surgimento histórico da Literatura Infantil**

Ao longo dos séculos a evolução da humanidade foi marcada por avanços fundamentais, entre eles, a invenção da escrita. Isso permitiu, além da comunicação, o registro de culturas essenciais para a perpetuação do conhecimento. A leitura potencializou a vida em sociedade e a transmissão de saberes.

Assim que, iniciaram os estudos da literatura, percebe-se que ela está ligada às emoções humanas despertando sentimentos, levando o aprendiz a adquirir novas experiências, as quais eram acessíveis aos adultos, porém havia restrição para as crianças, sempre contavam as mesmas histórias sem adaptações. Mais tarde a literatura infantil, foi consolidada entre os séculos XVII e XXI na Europa.

Nos estudos de Lajolo e Zilberman (2007), “a literatura infantil era inexistente antes do século XVIII porque a própria ideia de "criança" como a conhecemos hoje não existia.”

O surgimento da Literatura Infantil está intimamente ligado à mudança na visão sobre a criança, impulsionada por pensadores como Jean-Jacques Rousseau (século XVIII), que com sua obra *Emílio, ou*

Da Educação, defendeu que a criança é um ser que precisa ser educado de forma especial, respeitando cada fase de seu desenvolvimento.

Sabe-se que o primeiro livro escrito especificamente para a criança foi "A Little Pretty Pocket-Book" (1744), de John Newbery (Inglaterra). Newbery foi o primeiro editor a reconhecer o mercado infantil.

3. A Consolidação do Gênero (Século XIX)

A consolidação do gênero veio somente no século XIX, quando a literatura deixa de ser apenas didática e passa a valorizar o imaginário e a fantasia da criança. Nesse período surgem os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, na Alemanha em 1812 e Hans Christian Andersen, na Dinamarca em 1835. Os Grimm registraram contos folclóricos tradicionais e Hans criou histórias seguindo o padrão de fantasia moderna.

Assim, no século XIX, os grandes clássicos, considerados pilares do gênero infantil como Alice no País das Maravilhas (Lewis Carroll, 1865) e Pinóquio (Carlo Collodi, 1883), essas obras consolidaram a literatura como entretenimentos para público infantil.

4. A Literatura Infantil no Brasil

No Brasil, o gênero foi consolidado no início do século XX, o percursor desse acontecimento considerado pai da literatura infantil brasileira: Monteiro Lobato com a publicação de A Menina do Narizinho Arrebitado (1920) e, posteriormente a divulgação da obra Sítio do Picapau Amarelo, fenômeno que se faz presente nas salas de aula.

Lobato uniu o folclore nacional com a imagem de Saci e Iara aos personagens clássicos Peter Pan, D. Quixote, criando de forma lúdica uma leitura educativa, natural e prazerosa.

Outros autores surgiram e merecem referências, devido suas relevâncias na Literatura Infantil brasileira. Na obra de Cecília Meireles

"*Ou isto ou aquilo*" (1964), a autora resgatou o lirismo e a musicalidade para a criança com foco na fantasia e restauração da poesia.

Também Ruth Rocha "*Marcelo, Marmelo, Martelo*" (1976), Ana Maria Machado "*Menina Bonita do Laço de Fita*" (1986) e Lygia Bojunga Nunes "*A Casa da Madrinha*" (1978) evidenciaram temas sociais, familiares e psicológicos como centro da narrativa, com foco na ética e no cotidiano, trazendo interesse e muita aprendizagem através da leitura. Temos também Ziraldo nos presenteou com o livro-álbum muito atrativo "O Menino Maluquinho" (1980) para o público infantil brasileiro.

5. O Diálogo entre Escola e Literatura na Formação de Leitores Reflexivos

O diálogo entre escola e literatura é de extrema importância, cada uma deveria exercer bem os papéis para que sejam formados leitores reflexivos, críticos e ativos. A escola, nesse sentido proporcionará recursos e estruturas pedagógicas bem elaborados, com planejamentos eficazes e professores preparados para tal tarefa. Enquanto a Literatura oferece a matéria-prima levando o aluno a ser mais do que apenas um decodificador de códigos linguísticos, mas uma interação profunda com o texto e visão de mundo.

A escola neste contexto é considerada como principal agente de mediação criando o que for necessário para a prática de leitura. Essa mediação possivelmente auxiliará o aluno a dominar as estratégias de leitura.

Assim, na visão de Vygotsky (2007) "o único bom aprendizado é aquele que está na Zona de Desenvolvimento Proximal, e o professor é o principal agente desta mediação."

Entende-se, que pela leitura reflexiva, o professor possa transmitir ao aluno como fazer interferências com intuito de identificar a voz narrativa, revelada pela objetividade do escritor.

Sobre esse assunto, vale ressaltar a necessidade de formação continuada para os educadores. Pois, para que haja êxito nessa mediação é fundamental que o professor tenha consciência de seu

papel no incentivo a leitura. Portanto, é primordial que o educador seja um leitor ativo.

Desse modo é necessário que escola garanta o acesso democrático a um repertório diversificado de obras literárias, proporcionando aos professores e alunos acesso a textos de diferentes níveis e complexidade. Sendo assim, possivelmente, teremos leitores reflexivos, pois a literatura permite uma reflexão profunda sobre o ser humano e o mundo no qual está inserido.

Na verdade, o texto literário permite que o leitor se coloque no lugar do outro, deixando que ele entenda os conflitos éticos.

Ao passo que, a literatura apresenta modelos simbólicos, que revelam experiências as quais conduzem o leitor a exercer sendo crítico e ético, isso é denominado humanização que segundo Candido (2000), "A Literatura, por sua vez, desenvolve em nós a faculdade de sentir e compreender, por isso é um fator de humanização."

Segundo esse autor, o sentir e compreender é o que nos torna humanos no sentido ético e pleno da palavra.

6. Formação continuada do professor como mediador da leitura

Nesse aspecto a formação continuada tem como principal função transformar o professor da alfabetização que apenas foca em decodificação, em um mediador da leitura direcionando seus alunos à compreensão, interpretação e reflexão.

Magda Soares defende que, "A leitura é um processo de compreensão abrangente, que se concretiza na produção de sentido, na construção de conhecimento e na apreensão da cultura." Para ela, a leitura não é apenas uma habilidade para decodificação, mas sim um processo cognitivo, social e cultural.

Por isso, ensinar a ler um texto literário, é necessário que o professor adquira conhecimentos sobre textos literários e suas especificidades. Ao mesmo tempo, ele deve preparar e contribuir com o senso crítico do educando.

Na visão de Chomsky (1979), "Se queremos que as crianças aprendam a ler, devemos dar-lhes material que valha a pena ler."

Entende-se que é preciso enfatizar que a mediação afetiva, como professor leitor-modelo exala o prazer da leitura.

Sendo assim, a formação continuada é o instrumento que a escola tem para garantir que o professor das séries iniciais domine as metodologias de leitura reflexiva, garantindo que o aluno desenvolva a competência para não apenas decifrar o código, mas para utilizá-lo na leitura e transformação crítica do mundo. Esse cuidado é importante, pois muitas vezes, o professor das séries iniciais pode basear-se apenas em métodos de alfabetização, deixando de lado a parte reflexiva e crítica que também faz parte da formação integral da criança.

7. Práticas de Mediação

Como fazer, ou quais as metodologias possíveis para que a mediação seja bem-sucedida?

O primeiro desafio é não exigir a leitura como obrigatória, mas sim uma experiência significativa. Entende-se que as ações pedagógicas concretas e intencionais fazem a leitura ser interessante.

Nas séries iniciais da alfabetização, o aluno ainda não consegue ler e entender com clareza, portanto, o professor de fazer de forma clara e audível, evidenciando entonação, pausas e ritmos. Possivelmente, facilitará a concentração, percepção e interpretação do texto apresentado.

Em turmas mais adiantas, seria eficaz programar uma roda de leitura, a qual proporcionará debates, reflexão crítica, interpretação e expressão de sentimentos. Nesse momento, é importante que o professor saia da superficialidade do texto e questione a intencionalidade do autor, as motivações dos personagens e, principalmente estabeleça um paralelo com a realidade.

Outra atividade que sugerimos é a da escolha livre, através dela o aluno escolhe o que quer ler, estimulado pela curiosidade e autonomia. Essa leitura feita pelo prazer, independente se haverá avaliação pontual, sem pressão, desenvolve o hábito de ler.

Também, a biblioteca é o local essencial para essa didática com o ato de ler. É um lugar acolhedor, aconchegante, convidativo e organizado, que exige um mediador para incentivar os educandos.

8. O acesso aos livros literários

Sempre houve o desafio de acesso aos livros na biblioteca. Tanto os literários quanto os didáticos. Alguns consideram uma ação supérflua, um item de luxo, temor de estragar ou sumir. Todas essas condições geram uma desigualdade social e educacional.

Enquanto houver uma questão de cidadania e equidade e a sociedade não reconhecer que o livro literário é um bem importante na formação do ser, teremos barreiras na formação de leitores críticos, reflexivos e participantes nessa Nação.

Contudo, à medida que existir professores cientes de seu papel diante dessa realidade, haverá esperança e possibilidades de despertamento para a leitura, nas salas de aula nos anos iniciais da educação brasileira.

9. Considerações finais

Considerando que, a escola seja a mediadora essencial para a formação de leitores, é evidente que o educando adquira habilidades de interpretar e compreender o que está escrito e adquirir um conhecimento de mundo, no qual está inserido.

Através desses detalhes, ele será estimulado, adquirindo hábitos de criatividade, domínio da linguagem e interesse pela literatura. Assim, possivelmente teremos cidadão reflexivo, empático transcendendo a dimensão intelectual e crítica.

Nesse sentindo, faz-se necessário, a capacitação de professores, reais mediadores desse saber, no âmbito da leitura, com ênfase nas fases iniciais, pois todo esse desempenho refletirá na sua trajetória acadêmica.

Referências bibliográficas

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1993.

CÂNDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do leitor*. São Paulo: Saraiva, 2000.

CHOMSKY, Noam. *A Linguagem e o Ensino de Leitura*. São Paulo: Global, 1979.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: história, teoria, análise (das origens orientais ao Brasil de hoje)*. São Paulo: Quíron; Brasília: INL/MEC, 1981.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias*. 16. ed. São Paulo: Ática, 2007.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO 14

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA ESCOLA NA VISÃO DOS PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL I (ANOS INICIAIS) NA E.M. JOSÉ AUGUSTO ROQUE DA CUNHA NO MUNICÍPIO DE MANAUS/AM NO ANO DE 2025

The Role of the Psychopedagogue in School from the Perspective of Elementary School Teachers (Early Years) at E.M. José Augusto Roque da Cunha in the Municipality of Manaus/AM in the Year 2025

Maria Shirley Santos Carvalho
Shirleymaria.cavalho@gmail.com

RESUMO

Este artigo, oriundi da dissertação foi elaborado com a finalidade de verificar de que forma professores de ensino fundamental (anos iniciais) avaliam o papel do psicopedagogo no processo de intervenção psicopedagógica para alunos com dificuldades na alfabetização entre o primeiro e o terceiro ano na E.M.José Augusto Roque da Cunha no Município de Manaus/Am.São inúmeras das dificuldades de aprendizagem. O psicopedagogo é desafiado a solicionar múltiplos problemas das dificuldades de aprendizagem encontrados nas escolas, em especial no que trata dos aspectos relacionados ao trabalho de entender o aluno em suas múltiplas dimensões e na oferta de meios e estratégias necessárias para superar os impasses do fracasso escolar. Os professores que recebem alunos da educação infantil para o primeiro ano visando o processo de alfabetização, letramento e linguagem escrita, muitas vezes não recebem diagósticos de especialistas ou um contato com os docentes que pela experiência, já detectaram algum distúrbio de aprendizagem e a necessidade de encaminhamento. Esta parceria dos professores que estão em sala de aula com especialistas entre eles fonoaudiólogos, neurologistas, psicólogos e psicopedagogos debe ocorrer o quanto antes, de forma

que possam atender com apoio dos familiares e buscarem alternativas para cada caso levantado pelos professores, que legalmente não podem diagnosticar as dificuldades de alunos portadores de deficiência. A vinda do psicopedagogo nas escolas debe ser considerada uma ajuda de exterma necessidade para que os professores possam então desenvolver um trabalho diferenciado para que os mesmos sejam incluídos nas turmas regulares sem sofrerem discriminação pelos demais colegas. A dissertação que resultou neste artigo é de cunho qualitativa, face ao nímero amostral e os instrumentos de coleta de dados para cinco professores e uma psicopedagoga. Um dos objetivos é compreender as funções do psicopedagogo , avaliar sua abordagem de intervenção e determinar seu nível de impacto no centro em favor da inclusão.Um dos objetivos foi de compreender as funções do psicopedagogo , avaliar sua abordagem de intervenção e determinar seu nível de impacto no centro em favor da inclusão. Este estudo de pesquisa qualitativa e descritiva aqui ressaltado focou em explorar as percepções de professores, sobre a intervenção de psicopedagogos. Outro objetivo foi de foi descrever as percepções dos professores sobre o modo de intervenção e sua correspondência com o papel atribuído. A amostra foi composta por cinco professores e uma psicopedagoga. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e analisados usando análise de conteúdo.
Palavras-chave: Psicopedagogia. Educação Inclusiva. Dificuldades de aprendizagem

ABSTRACT

This article, originating from a dissertation, was developed with the purpose of verifying how elementary school teachers (early years) evaluate the role of the psychopedagogue in the psychopedagogical intervention process for students with literacy difficulties between the first and third grades at the José Augusto Roque da Cunha Elementary School in the Municipality of Manaus/AM. There are numerous learning difficulties. The psychopedagogue is challenged to solve multiple problems related to learning difficulties found in schools, especially regarding aspects related to understanding the student in their multiple dimensions and

offering the necessary means and strategies to overcome the impasses of school failure. Teachers who receive students from early childhood education to the first grade, aiming at the literacy, reading, and written language process, often do not receive diagnoses from specialists or contact with teachers who, through experience, have already detected some learning disability and the need for referral. This partnership between classroom teachers and specialists, including speech therapists, neurologists, psychologists, and educational psychologists, should occur as soon as possible, so that they can provide support with the help of families and seek alternatives for each case raised by teachers, who legally cannot diagnose the difficulties of students with disabilities. The presence of an educational psychologist in schools should be considered an extremely necessary help so that teachers can then develop differentiated work so that these students are included in regular classes without suffering discrimination from other classmates. The dissertation that resulted in this article is qualitative in nature, given the sample size and data collection instruments used for five teachers and one educational psychologist. One of the objectives is to understand the functions of the educational psychologist, evaluate their intervention approach, and determine their level of impact on the center in favor of inclusion. This qualitative and descriptive research study highlighted here focused on exploring teachers' perceptions of the intervention of educational psychologists. Another objective was to describe teachers' perceptions of the intervention methods of the Educational Psychologists and their correspondence with the assigned role. The sample consisted of five teachers and one educational psychologist. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using content analysis.
Keywords: Educational Psychology. Inclusive Education. Learning Disabilities

INTRODUÇÃO

Esta dissertação foi elaborada com a finalidade de verificar como ocorre o trabalho da Psicopedagogia e sua interação com o corpo

docente *na II E.M. José Augusto Roque da Cunha no Município de Manaus/Am* no ensino fundamental I.

Na abordagem do problema, é no ensino fundamental I, do primeiro ao quinto ano, que os professores visualizam alunos com dificuldades de aprendizagem e que necessitam serem incluídos, sendo alguns PcD (portadores deficiência), como por exemplo o autismo, TDH/A, discalculia, dislexia entre outras, o que requer um atendimento especializado que envolve psicopedagogos, neurologistas, fonoaudiólogos, uma vez que o professor egresso de licenciatura em Pedagogia, cuja grade curricular é limitada no que tange aos conhecimentos necessários para intervenção psicopedagógica.

No que se refere à pergunta central, buscou-se responder: *Qual a percepção do trabalho do psicopedagogo na ótica dos docentes de ensino fundamental I na E.M. José Augusto Roque da Cunha no Município de Manaus/AM?*

O **objetivo geral** desta dissertação teve como meta descrever de que forma os docentes da I *E.M. José Auguato Roque da Cunha No Município De Manaus/Am* avaliam o papel da Psicopedagogia no âmbito da intervenção psicopedagógica.

Na sequência, são aqui descritos os **objetivos específicos**:

- Analisar os tipos de intervenções oferecidas por psicopedagogos para restabelecer a relação pedagógica I *E.M. José Auguato Roque da Cunha No Município De Manaus/Am*
- Destacar a importância e o alcance da intervenção psicopedagógica nas escolas, que visa promover a continuidade da trajetória escolar, considerando a possibilidade de fomentar um espaço de cuidado e aprendizagem. Os resultados alcançados com este trabalho servirão de subsídios e ferramentas tanto para as intervenções do psicopedagogo quanto para as dos professores, no emponderamento dos processos de inclusão, aprendizagem e permanência dos alunos nas escolas.

1 REVISÃO DE LITERATURA

O PSICOPEDAGOGO NO CONTEXTO ESCOLAR

O psicopedagogo investiga os processos cognitivos em todas as situações de aprendizagem, conectando diferentes subsistemas sociais, incluindo pais e filhos, aluno e professor, e família e escola. Ele facilita os canais de comunicação, ajuda os alunos a superarem seus desconfortos, auxilia na tomada de decisões, aconselha sobre a correção de desvios do desenvolvimento esperado e cria condições que facilitam a conscientização sobre comportamentos que precisam ser corrigidos.

Existem muitas formas diferentes de Psicologia , e vários fatores influenciam isso, incluindo o tipo de contexto, encaminhamento, demanda, lacuna cognitiva, situação familiar e a predisposição da instituição. A formação do profissional permitirá que ele priorize uma ou outra maneira de abordar o problema a partir de sua perspectiva; seus próprios modelos e histórico definem constantemente sua intervenção.

Os primeiros estudos psicopedagógicos surgiram na América do Sul na década de 1960, e centros psicopedagógicos surgiram na Argentina, influenciados por tendências europeias, e em Buenos Aires na década de 1970.

> A psicopedagogia é entendida como "a ciência responsável por personalizar os processos educacionais, adaptando os conteúdos dos processos de ensino e aprendizagem às necessidades específicas dos alunos, sempre com o objetivo de tornar o ensino o mais eficaz possível" (Blasco & Giner, 2011, p. 8).

Em Porto Alegre, Brasil, na década de 1970, tiveram início os cursos de formação especializada em psicopedagogia, com foco em dificuldades de aprendizagem. Aí destaca-se o papel do professor Jorge Visca, que publicou um curso em diversas cidades brasileiras.

> Historicamente, a Psicopedagogia veio pata atender a à necessidade de auxiliar crianças com dificuldades de aprendizagem, cujas causas vinham sendo estudadas pela medicina e pela psicologia. Dessa forma emergiu como um campo de estudo independente e complementar, com seu próprio objeto de estudo e diagnósticos, terapêuticos e preventivos (VISCA, 1987, p. 7).

Ela se revela interdisciplinar, pois atua em diversas áreas do conhecimento, estuda e trabalha no campo da aprendizagem, acenando para um cenário de intervenção com amplas fronteiras.

Dentro da organização pedagógica, a escola desempenha um papel de liderança, como afirmou Dewey (1948):

> É uma instituição social. Sendo a educação um processo social, a escola é simplesmente aquela forma de vida comunitária na qual todos os meios mais eficazes foram concentrados para levar a criança a participar dos recursos herdados da raça e a usar suas próprias capacidades para fins sociais. (p. 59)

Durante esse período, foi crucial estudar e destacar o desenvolvimento da orientação vocacional e educacional como suporte para o desenvolvimento da pedagogia e da psicologia. Nesse contexto, levantou-se a possibilidade de apresentar os conceitos-chave.

Sabe-se que processo de aprendizagem humana é complexo, uma vez que agrega múltiplos fatores e lança desafios de tentar explicar partir de um único discurso científico.

Bossa(2017) enfatiza que a psicopedagogia trabalha a *práxis* com a totalidade do ser, permitindo que o aluno se desenvolva holisticamente. Ela também a considera uma forma de construção do seu conhecimento e um processo de aprendizagem ao longo da vida. Estudou o construtivismo de Jean Piaget e suas consequências no pensamento clínico, na forma de pensar o mundo no universo da formação conceitual e da construção cognitiva

Segundo Visca (1017, p. 32)

> A psicopedagogia surgiu como uma busca empírica devido à necessidade de ajudar crianças com dificuldades de aprendizagem, cujas causas eram estudadas pela medicina e pela psicologia. Com o tempo, o que inicialmente era uma atividade subsidiária dessas disciplinas, tornou-se um objeto de estudo (um processo de ensino-aprendizagem) e um recurso diagnóstico, um caminho e um recurso preventivo.

Assim, é a aprendizagem em suas múltiplas configurações que salvaguarda a especificidade da intervenção psicopedagógica e possibilita novas ações profissionais.

Estamos diante da emergência de novos cenários de intervenção que, ao lado daqueles já consolidados, revelam a heterogeneidade que caracteriza as os avanços na contemporaneidade em relação às intervenções psicopedagógicas atuais. Essa heterogeneidade não é facilmente captada em uma possível tentativa de sistematização das práticas, apresentando-se mais como um continuum dinâmico do que como pertencente a categorias excludentes.

Por outro lado, nenhuma intervenção no campo social e, portanto, no campo psicopedagógico se apresenta como um repertório técnico pronto e aplicável. Trata-se, antes, de um processo árduo e laborioso de construção que vincula recursivamente ação-reflexão constante. Assim, a situação que se define como problema, a natureza da demanda que, em última instância, dá origem à intervenção, os envolvidos, o escopo em que se enquadra, os fundamentos teóricos e conceituais articulados com uma dimensão mais estratégica, projetiva, sustentada pelo profissional e que norteiam suas decisões, delineiam as características da ação: limitação ou ampliação do foco da intervenção, caráter mediado ou direto da intervenção sobre os destinatários, níveis de prevenção que a caracterizam, entre outros aspectos.

A Psicopedagogia veio para contribuir no processo de ensino-aprendizagem, através de uma orientação aos alunos, pais e prodessores, adotando métodos do campo da Psicologia e Pedagogia e aplicando novos métodos e recursos de ensino.

Por sua vez, vão facilitar a ressignificação do conhecimento a partir das limitações e as competências dos alunos.

Ampliar a experiência de ensino ou ativar a aprendizagem por meio da criatividade facilitará, sem dúvida, a compreensão dos estilos de aprendizagem dos alunos, do seu escopo de conhecimento e do desenvolvimento de suas capacidades educacionais.

Segundo Claro (2018) os profissionais de Psicopedagogia devem dominar os fundamentos epistemológicos do conhecimento psicopedagógico, incluindo suas noções básicas e eixos conceituais. Devem também compreender as ciências auxiliares que contextualizam

sua prática profissional e todas as aplicações que elas trazem para o pensamento e o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, a mesma visa solucionar os múltiplos problemas inerentes ao aprendizado dos alunos.

Portanto, é fundamental que as escolas venham a ter psicopedagogos para alcançar maiores benefícios no campo educacional em todo o Brasil.

A Psicopedagogia na sua epistemologia objetiva identificar as características na evolução no neocortex cerebral para o desenvolvimento da aprendizagem humana, e também aprendemos, como ela evolui e o que influencia esse processo extrínseco e intrínseco de aprendizagem.

Também estuda os transtornos de aprendizagem e como preveni-los, identificá-los, reconhecê-los e as formas de tratamento clínico.

A intervenção psicopedagógica no contexto escolar abrange uma série de abordagens que visam prevenir e resolver dificuldades, bem como orientar os professores para garantir a internalização de conhecimentos por parte dos alunos.

Nesse sentido, Barone (2011) argumenta que promover boas práticas de convivência, antecipações possíveis e a intervenção sob uma perspectiva pedagógica favorece a possibilidade de construção da aprendizagem por meio do enfrentamento de processos conflituosos. Essa abordagem permitirá o desenvolvimento do cuidado ao aluno. professores e famílias em um contexto em que as melhores condições de sala de aula para o ensino e a aprendizagem são garantidas.

2 METODOLOGIA

Esta dissertação está incluída no modelo de pesquisa qualitativa e fez-se necessário usar uma abordagem de pesquisa explicativa e bibliográfica, com uso de método dialético e enfoque crítico-dialético para identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos, utilizando-se de uma pesquisa-ação como

estratégia de coletas de dados, através de observações, uso de fichas e entrevistas na realização desse estudo de caso.

Foram sujeitos dessa pesquisa 05 professores atuantes nos anos iniciais do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental I

Os dados desta pesquisa foram coletados por meio da técnica de entrevista. A entrevista é uma técnica bem comum no método qualitativo, uma vez que os dados foram coletados, explicados e descritos de acordo com a visão do pesquisador, através de um questionário com aplicação de entrevista semiestruturada com os professores.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Categoria 1 – Grupo Focal com Professores

Pergunta 1: Você já teve alunos PcD nos últimos anos	
Sujeitos da pesquisa	Resposta
Professor 1	Sim
Professor 2	Sim
Professor 3	Sim
Professor 4	Sim
Professor 5	Sim

Pergunta 2: Que deficiências você teve de intervir no processo de inclusão?	
Sujeitos da pesquisa	Resposta
Professor 1	Discalculia e autismo
Professor 2	TDH/A
Professor 3	Dislexia e autismo
Professor 4	Transtorno do espectro autista e TDH/A
Professor 5	Autismo

Pergunta 3: Você recebeu laudos de especialistas sobre essas deficiências	
Sujeitos da	Resposta

pesquisa	
Professor 1	Sim
Professor 2	Sim
Professor 3	Sim
Professor 4	Sim
Professor 5	Sim

Pergunta 4: A família colaborou acompanhando os filhos em tratamento	
Sujeitos da pesquisa	Resposta
Professor 1	Sim
Professor 2	Sim
Professor 3	Sim
Professor 4	Não
Professor 5	Não

Pergunta 5: O diagnóstico exigiu a vinda de um psicopedagogo	
Sujeitos da pesquisa	Resposta
Professor 1	Sim
Professor 2	Sim
Professor 3	Sim
Professor 4	Sim
Professor 5	Sim

Pergunta 6: Como foi a interação com a psicopedagoga	
Sujeitos da pesquisa	Resposta
Professor 1	Ela atuou com observação em sala de aula, atividades para os alunos
Professor 2	Sugeriu materiais de apoio e atendimento individualizado
Professor 3	Encaminhou para fonoaudiólogo e neurologista
Professor 4	Reuniu os pais e sugeriu acompanhamento clínico com psicólogo
Professor 5	As intervenções psicopedagógicas surtiram efeito pois houve melhora no aprendizado

Pergunta 7: Como você vê a importância da psicopedagogia como coadjuvante na sua prática pedagógica na inserção de alunos PcD através da Educação Inclusiva	
Sujeitos da pesquisa	Resposta

Professor 1	Cada escola deveria ter um psicopedagogo
Professor 2	Gostaria de dizer que é muito bom, mas, no meu caso, nunca tive ajuda suficiente. Sinto que eles sempre acabam passando a responsabilidade para o professor, e as coisas que sugerem que façamos em sala de aula são realmente impossíveis.
Professor 3	**Eles falam de uma posição privilegiada, atrás da mesa na sala**.
Professor 4	Não recebi **ajuda suficiente e que suas sugestões são difíceis de implementar em sala de aula**
Professor 5	**o psicopedagogo está em uma posição privilegiada e distante** do que o professor vivencia em sala de aula

Outras respostas:

P1: Expresso um ceticismo quanto à eficácia das intervenções dos psicopedagogos em sua experiência.

P2: Acho que eles deveriam encontrar espaços para um trabalho com eles. Às vezes, eles vêm à sala de aula por um tempo, mas isso é inútil; o aluno e todos os outros se distraem.

P3: E são eles que possuem o conhecimento para trabalhar com os alunos que encaminhamos.

P4: Parece-me que há falta de comprometimento. Sinto que muitas vezes eles 'imitavam as coisas de ouvido'. Falam sobre as crianças sem conhecê-las bem e nos orientam com estratégias difíceis de implementar em uma sala de aula com muitos alunos

P5: A criança que encaminhamos precisa de atenção mais personalizada."

Esta entrevistada expressa uma percepção crítica em relação à eficácia dos psicopedagogos. Ela sente que os psicopedagogos, carecem de comprometimento e que muitas vezes se baseiam em aproximações genéricas sem conhecer bem os alunos. Além disso, ela destaca a dificuldade de implementar as estratégias sugeridas em uma sala de aula grande. Sua opinião é que os alunos encaminhados precisam de

atenção mais personalizada e eficaz. "O psicopedagogo precisa trabalhar especificamente com essa criança, conhecê-la, acompanhá-la, oferecer atividades para que ela possa progredir e reforçar o que ela mais precisa durante o tempo livre. E isso não corre na prática ." Aqui, ele expressa a necessidade de atenção individualizada do psicólogo educacional para alunos que são encaminhados após triagem.

Pergunta 8: Como você vê o psicopedagogo no contexto educacional?

Os respondentes fizeram a seguinte análise:

P3: A tarefa do psicopedagogo é percorrer a escola. Explorá-la, conhecer as crianças, tanto pedagógica quanto comportamentalmente, para orientárprofessores e pais de alunos.

P5: Ele deve trabalhar como um parceiro pedagógico com o professor. Entendo que isso nem sempre acontece, mas é assim que deve ser. Aqui, é apresentada uma descrição detalhada do papel que o psicólogo educacional acredita que deve ser desempenhado na escola.

P4: O psicopedagogo de reconhecer que seu papel vai além da intervenção individual com os educandos e enaltece a importância de diagnóstico dos alunos, orientar professores e pais e colaborar com os professores em numa parceria que gera resultados.

P1: O psicopedagogo deve conhecer o aluno, oferecer atividades específicas para o seu progresso e reforçar áreas específicas. Sua crítica é que a tarefa não está sendo realizada eficazmente. . P2: Às vezes, é muito bom, como quando estão na escola e, pois consegue acompanhar tanto a criança quanto o professor. Outras vezes, é ruim, não por causa da equipe em si, mas por causa da demanda; uma equipe distrital não consegue atender ao número de crianças solicitadas para intervenção.

Pergunta 9: Quanto ao papel do psicopedagogo face à sua formação acadêmica

- Coletivamente, os professores responderam que em relação

aos papéis dos psicopedagogos, observam, avaliam e corroboram as observações do professor sobre determinados alunos com dificuldades de aprendizagem, e aconselham professores e crianças sobre estratégias a serem utilizadas para melhorar a aprendizagem de alunos com dificuldades". Nesta resposta, que incluem observar, avaliar e corroborar as observações dos professores sobre alunos com dificuldades de aprendizagem.

- Alguns professores afirmam que dos psicopedagogos, oferecem orientação em situações específicas, como dificuldades de aprendizagem, mas não se concentram e outras situações como na questão da saúde. Isso reflete numa falta de compreensão sobre o potencial dos psicopedagogos para abordar questões de saúde e bem-estar no ambiente escolar.

Categoria 2: Entrevista não estruturada com Psicopedagogo que conhece a realidade da escola e dos professores

Interação com a escola: Os professores desejam maior colaboração, o que indica interesse e potencial para um trabalho mais próximo. Nesse sentido, a compreensão dos professores desempenha um papel crucial na forma como eles percebem e trabalham comigo. Para atender efetivamente às necessidades dos alunos e promover a colaboração entre professores e a Orientação Escolar, é de suma importância promover uma compreensão mais abrangente do meu papel. Além disso, é necessário um esforço conjunto para estabelecer canais de comunicação claros e estratégias de colaboração que beneficiem toda a comunidade educacional.

Sobre a Educação Inclusiva, a entrevistada destacou que a A educação inclusiva é hoje uma realidade que tem como características acompanhar todos: professores, pais, funcionários da área administrativa da escola, mas sobretudo o aluno para que tenhamos sucesso na corrente educativa. O ideal de igualdade de espaço e oportunidade material deve emergir de cada um de nós. Muito tempo é consumido discutindo a educação inclusiva como forma de garantir o princípio da igualdade, mas a prática de incluir todos é esquecida.

A inclusão também é social, e por isso requer mudanças na sociedade nesse momento a escola é vista como um fator contribuinte para essas mudanças. Com o objetivo de enriquecer o desenvolvimento cognitivo do aluno oferecendo o maior número possível de alternativas de envolvimento e interação com tudo o que compõe o espaço escolar, bem como com o conhecimento científico historicamente edificado pela humanidade.

Segundo a psicopedagoga é necessário refletir sobre as intervenções do psicopedagogo na Educação Especial e Inclusiva seu impacto nas trajetórias educacionais em relação aos sucessos e fracassos acadêmicos de crianças em contextos vulneráveis.

3.1.1 Para a entrevistada …

… em uma escola foi o início de um desafio interessante para mim, pois, embora tenha recebido uma solicitação inicial específica, existem necessidades contínuas e em constante atualização, resultantes do trabalho com indivíduos que possuem individualidade, uma história e que estão imersos em uma família que os molda. Esses fatores inevitavelmente impactarão a disposição de cada aluno para aprender. Como psicopedagoga, sempre terei que trabalhar diretamente com as dificuldades expressas e indiretamente com essa história, essa bagagem pessoal do indivíduo.

Encontro a motivação deste desafio profissional em apoiar crianças e adolescentes ao longo de sua vida escolar e ajudá-los a alcançar um bem-estar que vai além das responsabilidades meramente educacionais, pois se trata de um bem-estar holístico.

Pergunta 3- Que outras estratégias você utiliza no seu trabalho de interveção pedagógica quando é acionada a resolver num estudo de caso uma dificuldade de aprendizagem?

O psicopedagogo pode recorrer as redes sociais e TICs, onde tudo é informatizado, permitindo fácil acesso às informações sobre cada aluno, e todas as ações realizadas também são registradas. Esse recurso tem dois benefícios importantes: primeiro, permite, por

exemplo, o acesso a qualquer momento aos resultados das entrevistas realizadas por qualquer parte da instituição. Em segundo lugar, permite que os profissionais registrem todas as ações tomadas e documentem toda a abordagem implementada dentro da instituição.

CONCLUSÃO

Ficou caracterizado pela pesquisa que a falta de profissionais especializados prejudica a identificação correta das necessidades dos alunos e a implementação de estratégias de intervenção adequadas.

A carência de profissionais qualificados também contribui para a demora no processo de avaliação, uma vez que há uma demanda maior do que a capacidade de atendimento.

O psicopedagogo também estuda os transtornos de aprendizagem e como preveni-los, identificá-los, reconhecê-los e as formas de tratamento clínico.

Evidentemente, a aprendizagem e a construção do conhecimento são processos naturais e espontâneos de cada indivíduo e estão envolvidos na ação educativa. Existem várias dificuldades de aprendizagem, porém, cada aluno tem um jeito de ser e de aprender que reflete a expressão individual de uma mente, muitas vezes sutil, delicada e até genial, mas que aprende de maneira diferente. Cada ser é único e tem uma história de vida. Porém é preciso conhecer o aluno e como ele aprende.

Segundo os professores entrevistados, urge a necessidade de que seja oferecido cursos de Especialização Lato-sensu de Psicopedagogia e cursos de formação continuada sobre Educação Inclusiva e Especial sobre os temas mais urgentes que vêm dominando no cenário educacional, entre eles o *Transtorno do Espectro Autista, TDH/A, Dislexia, discalculia* entre outros.

Para eles, é emergente a vinda de psicólogos e psicopedagogos na escola mediante solicitação dos gestores após ouvirem os professores e familiares de alunos PcD que necessitam de um apoio pedagógico.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M. L. T. M. Desmistificando a inclusão. In. **Revista Psicopedagogia:** São Paulo, v. 22, n. 67, p. 59-66. 2005.

AZAR, E. **Psicopedagogia**: Uma Introdução à Disciplina. Córdoba: Eudece, 2017.

AVILA, L. A. B. **Avaliação e intervenções psicopedagógicas em crianças com indícios de discalculia**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciência e Matemática, PUCRS. Porto Alegre, 2017.

BARBOSA, Laura Monte Serrat (org.). A Intervenção psicopedagógica no espaço da clínica. Curitiba: Intersaberes, 2013. (BVP) CLARO, Genoveva Ribas**. Fundamentos da Psicopedagogia.** Curitiba: Intersaberes, 2018. (BVP

BALESTRA, Marta. **A psicopedagogia em** Piaget: uma ponte para a educação da liberdade. Curitiba: Intersaberes, 2012. (BVP)

BLASCO, P., & GINER, M. J. (2011). **Psicopedagogia**. Nau Llibre, 2017.

FREITAS, S. V. **Desafios da inclusão escolar: A perspectiva dos pais**. Rio de Janeiro: LTC. 2017.

_____. **Formação de professores e educação inclusiva: Desafios e práticas**. São Paulo: Cortez. 2016.

FURTADO, J. G. A. de L. **Relação família e escola na percepção dos pais comunicação e inclusão do aluno surdo no sistema regular de ensino**. - - Instituto Federal da Paraíba- Patos 2021. Dissertação de Mestrado.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa**. São Paulo: Saraiva, 2014.

_____. **Manual de pesquisa científica**. São Paulo: Saraiva, 2014.

GIMENO SACRISTÁN, J.**O Currículo**: Uma Reflexão sobre a Prática. Madri: Morata, 2013.

GOODLAD, J.I. et al. **O Estudo da Prática Curricular**. Nova York: McGraw-Hill. Inquérito Curricular, 2014

RUBINSTEIN, Edith: **Psicopedagogia:** uma prática, diferentes estilos. São Paulo: Casa do Psicopedagogo, 2015

SAMPAIO, C. U. D. L., & DE SANTANA, L. **A. implicações** do diagnóstico precoce e tardio em crianças com transtorno específico de aprendizagem**: Uma Revisão Narrativa Da Literatura.** Juazeiro Do Norte – CE. 2021.

SOLINO, A., & OLIVEIRA, M**. Desafios Enfrentados Pelo Corpo Docente Diante Da Inclusão De Crianças Com Autismo No Ambiente Escolar: Contribuição Da Análise Do Comportamento**. 2023.

SOUSA, G. F. **Dificuldades de aprendizagem relacionadas à visão: Avaliação no contexto escolar com a Escala de Avaliação do Estresse Visual na Leitura pelo Professor (EEV).** 2022.

SOUZA, A. M.; MENDES, L. F. Inclusão escolar e a demora nos diagnósticos: Desafios para a prática docente. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, v. 10, n. 1, p. 37-49, 2020.

SOUZA, A. M.; NUNES, L. P. Inclusão escolar e o impacto da demora no diagnóstico. **Revista de Educação Inclusiva**, v. 6, n. 1, p. 45-58, 2019.

CAPÍTULO 15

OS DESAFIOS DA ESCOLA MUNICIPAL, JOFRE PESSOA DE ALENCAR PARA A INSERÇÃO DO ENSINO MÉDIO MEDIADO POR TECNOLOGIAS: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL

THE CHALLENGES OF THE JOFRE PESSOA DE ALENCAR MUNICIPAL SCHOOL IN INTEGRATING TECHNOLOGY-MEDIATED HIGH SCHOOL EDUCATION: A DOCUMENTARY ANALYSIS

Edney Denes dos Santos
edney.dennis@gmail.com

RESUMO

O Ensino Médio por Mediação Tecnológica que é uma realidade no Estado do Amazonas, com enfoque na conclusão da educação básica por parte dos educandos nas áreas rurais no qual residem, aliado ao uso de novas ferramentas que possibilitam novas frentes de trabalho dentro do âmbito educacional. Entretanto, dada a vastidão da região amazônica, entrecortada por seus vários rios e paranás, aliado ao isolamento da região e a presença da majestosa floresta, impõem condições únicas e diferenciadas no desenvolvimento desta modalidade de ensino que afetam tanto educadores locais, quanto educandos, tornando pertinente um estudo aprofundado sobre as reais condições vivenciadas nessa modalidade ensino. Iniciado em 2007, o Ensino Médio Tecnológico sob a responsabilidade do Centro de Mídias de Educação do Amazonas, iniciou seus trabalhos de forma pioneira no País utilizando de novas ferramentas tecnológicas com a missão de se levar educação de forma inovadora e ao mesmo tempo com aulas de qualidade dando ênfase na interatividade, abrangendo estudantes residentes em áreas rurais do estado do Amazonas, utilizando-se de novos recursos como a transmissão via satélite pela internet que possibilitaram uma interação com os estudantes em sala em tempo real, onde antes não era possível (CEMEAM, 2024). Nesse caso, este artigo de análise documental tem por objetivo descrever o histórico da Escola

Municipal, Jofre Pessoa de Alencar e a inserção do ensino médio mediado por tecnologias a partir do Projeto Político Pedagógico e sua conexão com a comunidade escolar.
Palavras-chave: Educação. Tecnologia. Currículo.

ABSTRACT
Technologically Mediated High School Education is a reality in the State of Amazonas, focusing on the completion of basic education by students in the rural areas where they reside, combined with the use of new tools that enable new job opportunities within the educational field. However, given the vastness of the Amazon region, crisscrossed by its various rivers and channels, coupled with the region's isolation and the presence of the majestic forest, unique and differentiated conditions are imposed on the development of this teaching modality, affecting both local educators and students, making a thorough study of the real conditions experienced in this teaching modality pertinent. Initiated in 2007, the Technological High School program, under the responsibility of the Amazonas Center for Educational Media, began its work in a pioneering way in the country, using new technological tools with the mission of delivering education in an innovative way while providing quality classes, emphasizing interactivity. It encompassed students residing in rural areas of the state of Amazonas, utilizing new resources such as satellite internet transmission, which enabled real-time interaction with students in the classroom, something previously impossible (CEMEAM, 2024). In this case, this documentary analysis article aims to describe the history of the Jofre Pessoa de Alencar Municipal School and the insertion of technology-mediated high school education based on its Political Pedagogical Project and its connection with the school community.
Keywords: Education. Technology. Curriculum.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo descrever a realidade da Escola Municipal, Jofre Pessoa de Alencar e, na abordagem do currículo, de que forma o ensino mediado por tecnologia se apresenta para a

comunidade escolar, corpo docente e discente. Nesse sentido, a problemática está no processo de ensino-aprendizagem para os alunos, as dificuldades e a formação dos professores no que tange ao emprego de tecnologias na educação. A abordagem deste artigo tangencia o ensino médio numa abordagem exclusiva da escola e sua identidade perante a comunidade escolar.

No Amazonas, é de suma importância a criação de novas propostas para as escolas, acompanhadas de indicadores de avaliação específicos. É necessário estabelecer um diálogo com as diferentes realidades que extrapolam a simples divisão entre urbano e rural, valorizando as experiências de povos tradicionais, ribeirinhos e comunidades do campo, que possuem identidades culturais próprias.

Na contemporaneidade, caracterizada pela ampla difusão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), o processo de ensino-aprendizagem apresenta-se como um desafio tanto para a instituição escolar quanto para os docentes. Os discentes, imersos em uma cultura digital, utilizam redes sociais, jogos eletrônicos, aplicativos e outras ferramentas tecnológicas como meios de acesso à informação e de expressão de seus interesses e preferências individuais.

“Tal realidade impõe novas demandas ao ambiente escolar, tornando necessário repensar os modelos tradicionais de ensino e adotar estratégias pedagógicas capazes de promover aprendizagens significativas nesse contexto” (SIMÃO, 2022, p.38).

> Devido à presença do rio Amazonas e de seus afluentes, as comunidades e municípios rurais ribeirinhos situam-se em uma geografia predominantemente fluvial, onde as comunidades ribeirinhas, além de estarem localizadas em áreas remotas, dependem das variações sazonais dos rios para a locomoção. Considerando que o estado é atravessado por esses cursos d’água, muitas dessas localidades encontram-se distantes das áreas urbanas, o que impõe desafios significativos de acesso. Grande parte dessas comunidades só é alcançável por via fluvial, especialmente durante os períodos de enchente e vazante, demandando investimentos contínuos e políticas públicas eficazes para garantir o acesso à educação nestas comunidades (CASTRO, 2024, p.78).

Sendo assim, no âmbito do EPMT adotado no Estado do Amazonas, torna-se necessário promover um diálogo acerca dos

processos de ensino e aprendizagem, considerando as especificidades da realidade regional.

> O ensino presencial mediado por tecnologias foi implementado como uma política pública que, por meio de recursos tecnológicos, possibilitou a intervenção do Estado na superação da exclusão e da falta de acesso ao conhecimento em diversas comunidades (SANTOS, 2024, p.97).

Conforme enfatiza Simão (2022, p.30), o ensino tradicional caracteriza-se pela prática pedagógica em que o professor conduz a aula por meio da exposição oral, enquanto os estudantes permanecem sentados em fileiras, acompanhando com livros didáticos e atentos ao quadro de giz. Esse modelo ainda é utilizado por muitos docentes, porém, em diversos momentos, torna-se necessário romper com velhos paradigmas e adotar metodologias inovadoras. Um exemplo disso, é a incorporação das mídias digitais, ferramentas às quais grande parte dos alunos já têm acesso. É importante destacar que os professores, em alguns casos, precisam ser motivados a utilizar novos recursos metodológicos, o que demanda formações e capacitações oferecidas pelo sistema de ensino ou pela própria instituição escolar.

> Desse modo, dentro do EPMT, o primeiro conceito a ser discutido refere-se à presencialidade das aulas, possibilitada pela transmissão e recepção em tempo real. Esse modelo guarda semelhanças com o ensino presencial tradicional, uma vez que os estudantes frequentam salas de aula convencionais. Contudo, distingue-se pela mediação tecnológica, que viabiliza a interatividade síncrona entre docentes e discentes durante o processo de ensino-aprendizagem (SANTOS, T., 2024, p.66).

1. REVISÃO DE LITERATURA

1.1 TECNOLOGIAS

De acordo com Torres Neto (2024, p.25), [...]

> [...] a dinâmica do ensino presencial mediado por tecnologia envolve a atuação de dois professores: o ministrante, localizado no estúdio, e o presencial, atuante junto à comunidade. Nesse modelo, o professor ministrante não possui

> conhecimento direto sobre a realidade da comunidade ou dos estudantes, limitando-se à interação que ocorre durante a transmissão das aulas ao vivo. Nesse contexto, o professor presencial deveria assumir um papel que vá além do apoio ou complementação do conteúdo transmitido tecnologicamente, por estar fisicamente presente em sala, ele pode contribuir para o planejamento das aulas, integrando os saberes e conhecimentos locais ao processo de ensino-aprendizagem.

Atualmente, vivemos na chamada "sociedade do conhecimento", marcada pela ampla expansão do ensino a distância, pela utilização de softwares educacionais e de ambientes virtuais.

> Nesse contexto, a escola pública deve acompanhar as novas gerações e oferecer um ensino crítico e reflexivo diante da enorme quantidade de informações que os estudantes recebem diariamente por diferentes meios de comunicação, especialmente pela internet (WIESE; SILVA, 2016, p.3).

Os alunos, por sua vez, já possuem experiência prévia no uso das tecnologias em ambientes externos à escola.

> Torna-se, portanto, imprescindível direcionar esforços para promover a utilização adequada desses recursos no contexto escolar, de modo a potencializar o aprendizado e a pesquisa. Assim, faz-se necessária a implementação de práticas pedagógicas que integrem de forma efetiva as ferramentas digitais e os recursos tecnológicos, assegurando sua aplicação pertinente e construtiva no processo educativo (SIMÃO, 2022, p.65).

Conforme orienta Maximiano (2021), na escola, a aprendizagem individual deve ser sistematizada e ampliada. Assim, educadores e a comunidade escolar precisam atentar-se a essas especificidades e às novas demandas, que vão além da simples informatização de dados ou da superficial impressão de modernização. É fundamental, ainda, adotar novas práticas de linguagem e integrar-se a esse conjunto ampliado de necessidades comunicativas, de modo a oferecer respostas eficazes e pertinentes a elas.

Santos (2024, p.108), destaca que a:

> [...] importância do acesso à banda larga de qualidade e à internet de alta velocidade, com baixa latência dentro do EMPT, como sendo um fator que pode potencializar o setor educacional enquanto política pública. Tal acesso contribui

> para a elevação do IDEB, a redução das taxas de evasão escolar, a diminuição do analfabetismo, além de fomentar a pesquisa, a ciência e a tecnologia. Ademais, promove a comunicação, o acesso a serviços essenciais e oportunidades de lazer, ampliando, assim, a inclusão social e educacional.

Atualmente, a infraestrutura de telecomunicações, aliada às tecnologias de computação, confere um novo significado à comunicação contemporânea. Nesse contexto, a indústria de telefonia exerce papel de grande relevância e responsabilidade na transformação dos meios de comunicação e, consequentemente, na sociedade em geral. Dependendo do nível de sofisticação, um aparelho celular pode oferecer uma ampla variedade de aplicativos, como calculadora, relógio, jogos, câmera fotográfica, além de acesso à internet, proporcionando múltiplas possibilidades de uso e integração tecnológica. (SANCTIS, 2019).

No contexto amazônico, a vida das populações que habitam as margens de rios, lagos e igarapés não se limita aos conhecimentos adquiridos na escola.

> O cotidiano ribeirinho envolve não apenas o uso da enxada, mas também o domínio de habilidades essenciais: homens, mulheres e crianças precisam saber manejar o remo, conduzir a canoa e operar o motor de popa, que constituem os principais meios de transporte nas águas da região. Além disso, é indispensável o domínio de saberes tradicionais relacionados aos ciclos naturais, como identificar os períodos de enchente e vazante, compreender as marés, conhecer os melhores momentos, instrumentos e técnicas de pesca, bem como os trajetos para navegar pelas chamadas “estradas das águas”. Esses conhecimentos são fundamentais tanto para o trabalho e a subsistência quanto para o deslocamento até outras comunidades, centros urbanos próximos ou mesmo até a escola (TAVARES, 2018, p.74).

De acordo com Queiroz (2024, p.8), diante da escassez de políticas públicas e das inúmeras dificuldades, os professores assumem papel central no funcionamento dessas instituições. Mesmo enfrentando diversos obstáculos, conseguem, com dedicação e criatividade, levar conhecimento a uma parte expressiva da população que vive nessas comunidades. Contudo, apesar de todo o empenho, são raros os casos em que os estudantes concluem a educação básica

preparados para competir em condições de igualdade por uma vaga na universidade ou por oportunidades no mercado de trabalho, quando comparados aos alunos de escolas com melhor infraestrutura e recursos, sobretudo nas áreas urbanas.

> No contexto amazônico, a vasta extensão territorial, a diversidade cultural que envolve ribeirinhos, indígenas e quilombolas, somada às dificuldades de acesso a uma internet de qualidade, amplia os desafios para enfrentar a evasão escolar. Esse cenário evidencia a necessidade de novas pesquisas que contribuam para reduzir esse problema e favoreçam uma formação integral consistente, assegurando tanto os princípios da Educação Profissional quanto o direito universal à educação (ANIC; SILVA, R., 2021, p.15).

O Ensino Médio Integrado à Formação Técnica surge como uma alternativa para conciliar essa dualidade, proporcionando aos estudantes não apenas a certificação profissional ao final do Ensino Médio, mas também uma via de acesso ao ensino superior. Para aqueles que desejam ingressar no mercado de trabalho, a educação técnica configura-se como instrumento estratégico para a conquista do primeiro emprego.

> Essa formação oferece uma ampla gama de oportunidades em diferentes áreas profissionais, alinhando-se às demandas das empresas e às necessidades do mercado brasileiro. Por meio de uma Educação Técnica de qualidade, os estudantes desenvolvem competências essenciais para enfrentar desafios específicos e atuar de maneira eficiente em seus respectivos campos profissionais (CAMPOS, 2024, p.85).

As tecnologias presentes no ambiente de trabalho e as novas concepções de carreira tornaram-se mais comuns entre os jovens que ingressam atualmente no mercado, configurando-se de forma bastante distinta em relação ao passado. Esse cenário tem influenciado diretamente o processo de escolha profissional dos adolescentes. Hoje, os jovens buscam, em suas decisões de carreira, uma vida mais estável e equilibrada, atribuindo grande importância aos valores de autorrealização.

> A tradição de seguir os passos familiares já não se apresenta como fator determinante, uma vez que muitos optam por explorar diferentes áreas de atuação, priorizando experiências

> que favoreçam o aprendizado contínuo e que ofereçam maiores perspectivas de empregabilidade futura (JORDANI et.al, 2014, p.2).
>
> Embora o Ensino Superior seja apenas uma das alternativas possíveis após a conclusão do Ensino Médio, defini-lo como meta pode proporcionar aos jovens recompensas significativas, tanto no âmbito pessoal quanto no social e cultural. Entretanto, é necessário considerar o contexto socioeconômico em que estão inseridos, assim como o prestígio social e econômico associado ao curso escolhido, o qual é construído e validado pelas próprias estruturas sociais (SANTOS, 2022, p.29).

A escola exerce papel relevante no momento da escolha do curso, etapa marcada por tensão e conflitos pessoais para os estudantes. Nesse processo, sobressaem tanto a relação dos alunos com os componentes curriculares e áreas de estudo, quanto a influência dos professores e a necessidade de apoio institucional por parte da escola para acompanhar, orientar e auxiliar nessa decisão.

1.2 A ESCOLA E SEU PAPEL

Figura 1 - Imagem de Satélite do local de pesquisa geográficas -3º60’07”S de Latitude e -60º81’68”O de longitude conforme mostra Figura 1 abaixo com a comunidade ao centro e adjacências.

Cabe ressaltar que apesar dos alunos serem vinculadas a *Escola Estadual Nossa Senhora de Nazaré*, a referida instituição se localiza na zona urbana do município, sendo que os discentes do Ensino Mediado local ocupam o prédio da *EMEF Jofre Pessoa de Alencar*, que foi cedido através de uma parceria entre o Governo do Estado do Amazonas e a Prefeitura Municipal de Manacapuru, assinado durante a gestão do então Prefeito Washington Luis Régis da Silva e o Governador Carlos Eduardo de Sousa Braga, sendo que nestes termos o Município oferece a estrutura predial, enquanto o Estado garante os serviços de educação a todas as turmas do Ensino mediado, além dos equipamentos, serviços e profissionais que possibilitem o seu funcionamento. Na figura-3 abaixo, um vislumbre da escola local onde funciona o Ensino Mediado.

Figura 2 - EMEF Jofre Pessoa de Alencar

Fonte: O autor (2025)

Desde 2007 quando se iniciou o projeto, a comunidade conta com turmas do Ensino Mediado, sendo que de início foram formadas

duas turmas de primeiro ano, posteriormente aumentada para três turmas no ano seguinte, depois quatro turmas a partir de 2009, tempos depois aumentou pra cinco turmas em 2020 em razão do aumento da demanda, e por fim, seis turmas desde 2023 até o presente momento. Evidenciando um constante aumento de demanda local, muito influenciado pelo crescimento natural da população, e em virtude da atração de moradores ribeirinhos vindos de outras comunidades adjacentes em busca de melhores condições de vida e oportunidades, além de atrair também até pessoas da cidade que buscam uma vida mais tranquila no campo.

O Ensino Mediado atende não apenas os moradores da comunidade Vila do Jacaré, mas também os estudantes provenientes de outras comunidades ribeirinhas próximas: Canabuoca II e III que ficam a jusante do rio, Ilha da linda Nova, Ilha do Arraia e comunidade Mundurukus que ficam a montante no rio, além da comunidade Lago do Jacaré, que está localizado adentro da floresta e acessível através de um igarapé que se conecta a um lago do mesmo nome, onde residem os estudantes nas suas margens.

O transporte desses estudantes ribeirinhos ao local de estudo ocorre através de barcos, nas comunidades que se localizam a jusante e a montante, ou através de uma pequena lancha na Comunidade Lago do Jacaré, devido a menor demanda de educandos e pelas caraterística do local, sendo de difícil acesso o que impossibilita o uso de embarcações maiores.

A infraestrutura da *Escola Municipal Jofre Pessoa de Alencar*, que abriga as turmas do EPMT é constituída de um prédio de alvenaria separado em dois pavilhões, sendo que no primeiro pavilhão encontramos três salas de aula, dois banheiros (um feminino e outro masculino), uma sala administrativa que abriga a secretária, outra sala que abriga a diretoria e uma pequena sala que guarda alguns livros. Já no pavilhão de trás temos mais quatro salas de aula, uma sala dos professores, uma cozinha e um depósito localizado junto a cozinha.

A escola possui acesso à rede de energia elétrica e conta com uma caixa d'água como forma de precaução em casos da falta de água na comunidade ou para quando a água estiver suja demais para ser

utilizada, já que possui acesso a rede de água encanada local ofertada pelo poder público. Todas as salas, com exceção da cozinha e dos banheiros são climatizadas, garantindo um ambiente mais agradável e confortável para a realização das atividades escolares, o que é um alívio para os estudantes, especialmente nas épocas do ano que faz mais calor como no verão.

A *Escola Estadual Nossa Senhora de Nazaré*, no qual todas as turmas do EPMT do município de Manacapuru estão vinculadas, tem sua sede localizada na Praça da Bandeira, junto da Igreja Matriz da cidade, no cruzamento entre as ruas Quintino Bocaiúva e João XXIII. Tanto o prédio quanto o terreno são pertencentes a Igreja Católica, com contrato de aluguel firmado entre a Secretária de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC e a Prelazia de Coari, responsável pela Paróquia de Manacapuru. Abaixo na Figura 4, pode ser vista a fachada da escola.

A escola sede conta com um grande prédio em dois andares de fachada colonial em meio a uma praça arborizada, e por se tratar de uma construção da década de 1940, não atende uma série de necessidades em especial referente a acessibilidade. Por ser uma construção antiga que não permite muitas mudanças, a conservação do prédio apresenta inúmeros desafios, sendo feitas adaptações e algumas melhorias dentro do possível. No Quadro 1 abaixo temos dados sobre a estrutura física da Escola.

A Escola conta com um quadro de profissionais qualificados e comprometidos com o ensino aprendizagem, bem como com as questões administrativas e serviços gerais, inerentes ao bom funcionamento da escola.

1.3 FUNCIONAMENTO DO ENSINO MEDIADO

A Seduc-AM elabora o calendário escolar, que é a base para o ano letivo de todas as escolas da rede no Estado do Amazonas, inclusive as aulas regulares do EPMT, que é submetido à aprovação do Conselho Estadual de Educação (CEE/AM), que emite uma resolução

oficial confirmando as datas e os períodos letivos, depois é feita a divulgação através do portal da instituição ou enviado através do E-mail das turmas que cada professor presencial tem acesso.

O início do ano letivo, que geralmente se inicia no começo do mês de fevereiro com uma reunião presencial envolvendo todos os professores do Ensino Mediado municipal na sede da *Escola Estadual Nossa Senhora de Nazaré* e depois, os professores são redirecionados a suas respectivas comunidades onde num intervalo de pouco mais de duas semanas, são dedicadas a atividades pedagógicas e o treinamento destes professores a lidar com os equipamentos disponibilizados nessa modalidade de ensino. Nessa etapa são realizados testes sobre o funcionamento desses equipamentos e para que seja possível identificar possíveis falhas antes do início das aulas. Ao longo do ano, os estudantes tem um período de férias de pouco mais de uma semana, geralmente no mês de julho, sendo que o ano letivo se estende até dezembro, respeitando-se os feriados nacionais e estaduais onde também não ocorrem aulas.

É através do e-mail das turmas, fornecido pelo CEMEAM, que são enviados materiais importantes, tais como o já mencionado Calendário escolar, o Cronograma de Sequência de Aulas (CSA), o Plano de Aula (PA), o *Plano Didático Pedagógico (PDP), as Atividades Complementares (AC)*, as cartelas das aulas no dia, juntamente com as avaliações A, B e o Plano de recuperação paralela (PERP). Além destas ferramentas, é disponibilizado ao professor presencial o e-mail institucional, utilizado para ter o acesso ao diário digital de cada turma, onde são feitos os lançamentos das frequências, dos conteúdos trabalhados em sala durante o dia, além das avaliações de cada disciplina através do Portal SIGEAM direcionado a cada docente.

Existe o CMEEM (*Coordenação de Monitoramento Escolar do Ensino Mediado por Tecnologias)*, responsável direto para as orientações sobre o lançamento do diário digital e os e-mails das turmas, além do CITEM (*Coordenação de Infraestrutura Tecnológica do Ensino Mediado*), que oferece orientações sobre assuntos relacionados a estrutura tecnológica das salas do Ensino Mediado. Também é disponibilizado canais de suporte no IPTV e contato via WhatsApp para

resolver problemas na transmissão dos equipamentos, além de um canal dedicado ao suporte pedagógico das turmas que pode ser acessado diretamente pelo professor presencial.

O kit do Ensino mediado conta com um grande armário feito de metal e dividido em compartimentos onde em seu interior contém uma TV, um teclado, um mouse, um microfone, uma câmera, uma impressora a laser que imprime em preto e branco (que quase nunca é utilizada por falta de toner), além de uma CPU presente em duas salas ou IPTV BOX disponível nas outras quatro salas. Nota-se que o uso do IPTV BOX foi uma tentativa do Estado em baratear os custos com equipamentos, o que gerou inúmeros transtornos pois tais equipamentos demoram mais para ligar e desligar, tem a ocorrência maior de erros, necessitando reiniciar constantemente e sendo muito ineficazes na impressão das avaliações, pois demora muito tempo na impressão de cada folha. Problemas esses que quase não ocorrem nos equipamentos com CPU.

Além disso, os equipamentos se utilizam de internet de alta velocidade proporcionada pela empresa Starlink, do bilionário Elon Musk, que garante a conexão local a rede mundial de computadores. A internet via satélite é conectada por cabos a um roteador que distribui o sinal para cada um dos seis equipamentos, sendo o acesso as aulas disponibilizados através do aplicativo do IPTV, já pré-instalados e atualizados pelo técnico responsável antes do início do ano letivo.

Antes do início das aulas, cerca de 30 minutos antes os professores presenciais se dirigem a Escola para ligar os equipamentos, acessando o aplicativo do IPTV através do login da turma e uma senha padrão criada pelo CEMEAM (Centro de Mídias de Educação do Amazonas), onde estão disponíveis vários canais de transmissão em simultâneo, sendo então direcionados para o canal de sua respectiva série correspondente. Ao acessar essa turmas, o professor recebe todo o material pedagógico que também é enviado ao e-mail das turmas, já descritos acima antes de começar as aulas e também durante o intervalo.

A partir de 19 horas, toca-se o hino do Estado do Amazonas e após esse momento, tem se início a transmissão das aulas com os 20

minutos iniciais dedicados a interatividade com as turmas de todo o Estado, para se fazer a correção das Atividades Complementares do dia anterior. Logo após esse momento, tem-se as aulas do dia, num período de cerca de 30 minutos onde os professores ministrantes gravados nos estúdios do CEMEAM e direto de Manaus, explanam suas aulas para todas as turmas que assistem. Transcorrido esse período, se dedica os 15 minutos finais para copiar as DLI (Dinâmica Local Interativa), que são as atividades de cada aula, e depois libera-se os alunos para o intervalo com duração de mais 15 minutos.

As 20:20 hs os discentes retornam a sala de aula, sendo 10 minutos dedicados a interatividade entre as turmas e o professor ministrante, onde a turma pode pedir a vez e mostrar suas respostas da atividade para que outras turmas possam acompanhar também. Realizada essa interatividade, então o professor ministrante faz a correção das DLI, e segue-se para segunda aula do dia dessa vez feita por outro professor ministrante, num intervalo de mais 30 minutos. Depois são contemplados 15 minutos para os estudantes copiar as DLI e mais 10 minutos onde são realizadas a interatividade e a correção. Por fim, nos últimos 5 minutos são dedicados a um resumo de tudo o que foi explanado pelos professores presenciais e aula finaliza por volta das 21:30 hs da noite.

Paralelo a tudo isso, o professor presencial atua em sala engajando a turma para participar da interatividade, promovendo a ordem e a disciplina, corrigindo as atividades complementares e as DLI, juntamente com as avaliações. E de acordo com a realidade verificada na comunidade, os professore presenciais atuam ativamente engajando os discentes a fazerem suas atividades, copiando-as no quadro para que assim tenham tempo de transcrever no caderno, já que pelo IPTV muitas vezes as cartelas passam muito rapidamente, não dá tempo suficiente para o educando copiar toda a atividade do dia.

CONCLUSÃO

Nenhum dos professores relatou ter participado de um curso específico para capacitação tecnológica ou de treinamentos por meio de manuais ou sites disponibilizados pela Secretaria. Essa ausência sugere que, apesar de existirem recursos e orientações formais disponíveis, eles não são suficientemente acessíveis, divulgados ou estimulados. Essa lacuna pode impactar a qualidade do ensino mediado, pois limita a profundidade e a padronização do conhecimento tecnológico entre os docentes.

Um caso interessante é que um professor afirmou aprender por conta própria, demonstrando iniciativa individual e autonomia no desenvolvimento de competências digitais. Essa prática, embora positiva do ponto de vista da proatividade, também evidencia que há dependência do esforço individual para suprir carências institucionais. Esse cenário reforça a necessidade de políticas mais estruturadas e contínuas de capacitação, garantindo que todos os professores tenham acesso a treinamentos consistentes.

Portanto, a análise desses dados mostra que, no contexto investigado, a capacitação tecnológica dos professores ocorre de forma pontual e dispersa, com forte dependência de iniciativas próprias ou treinamentos internos limitados. Para fortalecer o ensino mediado, é recomendável a implementação de programas estruturados, que combinem modalidades presenciais e online, além de cursos específicos, manuais e plataformas de apoio disponibilizadas institucionalmente. Essa abordagem integradora tende a aumentar a eficácia e a uniformidade do uso de tecnologias na prática pedagógica.

Além disso, baseado no que foi observado desde o início do ano letivo escolar, notou-se que geralmente existe um período do ano voltado para atividades de treinamento e capacitação para lidar com os equipamentos e ferramentas tecnológicas que o professor estará em contato no seu dia a dia, geralmente este treinamento ocorre no início do ano letivo, num período com duração aproximada de três semanas, onde além dessa capacitação ocorre também a jornada pedagógica escolar. Normalmente é feita uma transmissão a distância, via internet,

onde o professor acompanha de forma presencial, daí a provável confusão dos professores na hora de responder esta questão em particular.

Constatou-se que dados obtidos com os professores ressaltam o potencial da tecnologia em expandir o acesso ao conhecimento, mas também apontam que o verdadeiro impacto pedagógico depende da forma como ela é integrada às práticas de ensino. Portanto, os resultados sugerem que, para além do fornecimento de recursos tecnológicos, é necessário investir em estratégias pedagógicas que favoreçam a interação, o engajamento e a melhoria do rendimento estudantil, de modo a consolidar as tecnologias não apenas como instrumentos de acesso à informação, mas como agentes efetivos de transformação educacional.

Constatou-se que o ensino mediado também contribuiu para reduzir o êxodo rural dessas áreas, possibilitando que os estudantes continuem sua trajetória acadêmica sem precisar se deslocar para centros urbanos. Esta permanência pode ser considerada um ganho relevante, especialmente em regiões onde a distância geográfica é um dos principais obstáculos ao acesso à educação.

De forma geral, é de grande importância a implantação do Ensino mediado por tecnologia na zona rural do Estado do Amazonas, e apesar de ter muito a evoluir desde sua implantação, ela alcançou parte dos objetivos que estavam previstos desde a sua criação no ano de 2007, frente as dificuldades de acesso à educação num Estado tão grande e vasto como é o Amazonas.

O ensino mediado vem cumprindo um papel social importante ao ampliar o acesso e favorecer a permanência dos discentes, especialmente em áreas rurais.

No entanto, os dados também revelam que ainda há desafios a serem superados para que esse modelo contribua de maneira mais efetiva para a melhoria da aprendizagem e para o estímulo à continuidade da formação acadêmica.

Políticas educacionais que integrem melhor a tecnologia às práticas pedagógicas podem potencializar esses efeitos positivos a médio e longo prazo.

A escola investigada reflete um cenário comum a diversas instituições públicas da Amazônia brasileira, que é a vontade de inovar na busca de desenvolver metodologias que se adequem a realidade regional, todavia algumas restrições práticas dificultam a sua efetivação. Conclui-se, portanto, que o fortalecimento dessa modalidade de ensino requer de políticas públicas consistentes, investimentos contínuos e estratégias pedagógicas inovadoras e em constante evolução que dialoguem com a realidade dos estudantes locais.

REFERÊNCIAS

ANIC, Cinara Calvi; SILVA, Romilson Alves da. Evasão escolar na Educação profissional na Amazônia: uma revisão de literatura. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 2, n. 26, p, 86-103, jul./dez. 2021. Disponível em: https:// repositorio. ufc.br/ handle/riufc/65697. Acesso em: 20 set.2025.

CALIXTO, Valdinei. **O Sentido da Formação no Projeto Goiás Tec Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias**. 2025. 121f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis,GO, 2025. Disponível em: https://bdtd.ueg.br/handle/tede/1786. Acesso em: 20 set.2025.

CASTRO, Juliana Mota de. **A implantação do novo ensino médio no contexto do ensino mediado por tecnologias em uma escola da zona rural rodoviária do Amazonas: a perspectiva dos jovens estudantes**. 2024. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2024. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/10588. Acesso em: 18 set. 2025.

SANTOS, Tairone Silva dos. **Entre rios, um estudo do sistema educacional do ensino mediado por tecnologias em uma comunidade no município de Careiro da Várzea-AM, possibilidades e desafios**. 2024. 157 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2024. Disponível em: https:// tede.ufam.edu.br/handle/tede/10342. Acesso em: 18 set.2025.

TORRES NETO, Paulo. **Ensino Presencial com Mediação Tecnológica (EPMT): A relação entre o processo de Ensino-Aprendizagem de Química e a Pedagogia Culturalmente Relevante (PCR) em três escolas estaduais situadas na região metropolitana de Manaus, Amazonas**. 2024. 112 f. Dissertação (Mestrado em Química) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2024. Disponível em: https://ede.ufam.edu.br/handle/tede/10348. Acesso em: 18 set.2025.

WIESE, Andréia Faxina; SILVA, Marcelo José da. Possibilidades e limites de uso das tecnologias digitais na escola pública de ensino fundamental. **Universidade Cesumar**. Maringá, PR, n. 9, p. 4-8, nov. 2015. Disponível: https://edu.unicesumar.edu.br/handle/123456789/2937?mode=full. Acesso em: 18 set.2025.

CAPÍTULO 16

OS DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA EDUCADORES LOCAIS E DISCENTES DO ENSINO MÉDIO TECNOLÓGICO NA COMUNIDADE VILA DO JACARÉ EM MANACAPURU-AM

THE CHALLENGES IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS FOR LOCAL EDUCATORS AND STUDENTS OF TECHNOLOGICAL HIGH SCHOOL IN THE VILA DO JACARÉ COMMUNITY IN MANACAPURU-AM

Edney Denes dos Santos
edney.dennis@gmail.com

RESUMO

O ensino médio mediado por tecnologia representa um desafio tanto para educadores quanto para discentes, especialmente em comunidades ribeirinhas do interior do Amazonas. A pesquisa intitulada Os desafios no processo de ensino-aprendizagem para educadores locais e discentes do Ensino Médio Tecnológico na Comunidade Vila do Jacaré em Manacapuru-AM buscou compreender a realidade educacional vivenciada na escola local, no período de 2024 a 2025, cujo objetivo principal consistiu em conhecer o processo de ensino-aprendizagem no contexto do Ensino Médio mediado por tecnologia, envolvendo discentes e educadores na comunidade. Partiu-se da hipótese de que as dificuldades apresentadas na modalidade de ensino poderiam contribuir para o aumento da evasão escolar. A investigação adotou uma metodologia aplicada, de caráter explicativo e descritivo, com abordagem quantitativa. Foram aplicados três questionários distintos: um direcionado aos professores locais, outro aos estudantes de todas as turmas do ensino mediado e o terceiro voltado exclusivamente aos alunos do 3º ano do Ensino Médio, além de observações feitas nas turmas pelo pesquisador durante o período analisado. Os resultados refutaram a hipótese levantada, não se identificou de forma clara o aumento da evasão escolar conforme sugerido. No entanto, observou-se que os professores

apresentam dificuldades quanto ao uso e domínio dos recursos tecnológicos disponibilizados em sala, revelando a necessidade de maior capacitação para atuar nesse modelo de ensino. Entre os discentes, verificou-se que, embora enfrentem obstáculos para acompanhar plenamente as aulas mediadas por tecnologia, demonstram interesse em prosseguir seus estudos. Destaca-se que a maioria dos alunos concluintes do 3º ano expressou o desejo de ingressar no ensino superior ou em cursos técnicos profissionalizantes, reconhecendo a educação como meio para alcançar melhores condições de vida. Como conclusão, observou-se que, mesmo diante de motivações positivas para a continuidade da trajetória escolar, grande parte dos discentes apontou a preferência por modalidades presenciais, ressaltando o valor da interação direta com o professor em sala de aula. Assim, o estudo reforça a necessidade de investimentos em capacitação docente e em melhorias estruturais, de forma a ampliar a efetividade do ensino mediado por tecnologia em comunidades ribeirinhas do interior do Amazonas. Este artigo trata-se de uma pesquisa de campo envolvendo professores.
Palavras-chave: Ensino Médio. Professores. Discentes. Capacitação.

ABSTRACT

Technology-mediated secondary education presents a challenge for both educators and students, especially in riverside communities in the interior of Amazonas. The research entitled "Challenges in the teaching-learning process for local educators and students of Technological Secondary Education in the Vila do Jacaré Community in Manacapuru-AM" sought to understand the educational reality experienced in the local school, from 2024 to 2025, whose main objective was to understand the teaching-learning process in the context of technology-mediated secondary education, involving students and educators in the community. The hypothesis was that the difficulties presented in this teaching modality could contribute to an increase in school dropout rates. The investigation adopted an applied methodology, of an explanatory and descriptive nature, with a quantitative approach. Three distinct questionnaires were applied: one directed to local teachers, another to students from

all classes in the mediated education program, and the third aimed exclusively at 3rd-year high school students, in addition to observations made in the classrooms by the researcher during the analyzed period. The results refuted the hypothesis raised; the increase in school dropout rates suggested was not clearly identified. However, it was observed that teachers have difficulties using and mastering the technological resources available in the classroom, revealing a need for greater training to work in this teaching model. Among the students, it was found that, although they face obstacles in fully following technology-mediated classes, they demonstrate an interest in continuing their studies. It is noteworthy that the majority of graduating students in their third year expressed a desire to enter higher education or vocational training courses, recognizing education as a means to achieve better living conditions. In conclusion, it was observed that, even with positive motivations for continuing their schooling, a large portion of the students indicated a preference for in-person modalities, highlighting the value of direct interaction with the teacher in the classroom. Thus, the study reinforces the need for investments in teacher training and structural improvements, in order to increase the effectiveness of technology-mediated teaching in riverside communities in the interior of Amazonas. This article is based on field research involving teachers.
Keywords: High School. Teachers. Students. Training.

INTRODUÇÃO

O Estado do Amazonas é o maior Estado da federação, com população total de 3.941.613 habitantes distribuídos ao longo dos seus 1.559.255,881 km², o que dá uma densidade demográfica de aproximadamente 2,53 habitantes por quilômetro quadrado, se configurando como sendo a menor densidade demográfica registrada entre os Estados da federação (IBGE, 2022).

Inserido nesse contexto, temos o Ensino Médio por Mediação Tecnológica que é uma realidade no Estado do Amazonas, com enfoque na conclusão da educação básica por parte dos educandos

nas áreas rurais no qual residem, aliado ao uso de novas ferramentas que possibilitam novas frentes de trabalho dentro do âmbito educacional. Entretanto, dada a vastidão da região amazônica, entrecortada por seus vários rios e paranás, aliado ao isolamento da região e a presença da majestosa floresta, impõem condições únicas e diferenciadas no desenvolvimento desta modalidade de ensino que afetam tanto educadores locais, quanto educandos, tornando pertinente um estudo aprofundado sobre as reais condições vivenciadas nessa modalidade ensino.

Pergunta Central: Quais são os desafios encontrados no ensino mediado por tecnologia na Escola municipal, Jofre Pessoa de Alencar, localizada na cidade de Manacapuru-AM/Brasil, no período de 2024-2025?

O principal objetivo deste artigo é Descrever a realidade do processo de ensino-aprendizagem no ensino mediado por tecnologia na *Escola municipal, Jofre Pessoa de Alencar,* localizada na cidade Manacapuru-AM/Brasil, no período de 2024-2025.

O estudo é de grande relevância para a comunidade acadêmica, no intuito de identificar as dificuldades existentes nesta modalidade de ensino analisando-se o contexto local para assim entender melhor a real situação vivenciada por educadores e discentes do ensino mediado por tecnologia da comunidade, reconhecendo a importância em se ter profissionais qualificados. Servindo assim, como instrumento de referência para estudos posteriores acerca do tema

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 ENSINO TECNOLÓGICO

Iniciado em 2007, o Ensino Médio Tecnológico sob a responsabilidade do Centro de Mídias de Educação do Amazonas, iniciou seus trabalhos de forma pioneira no País utilizando de novas ferramentas tecnológicas com a missão de se levar educação de forma inovadora e ao mesmo tempo com aulas de qualidade dando ênfase na interatividade, abrangendo estudantes residentes em áreas rurais do

estado do Amazonas, utilizando-se de novos recursos como a transmissão via satélite pela internet que possibilitaram uma interação com os estudantes em sala em tempo real, onde antes não era possível (CEMEAM, 2024).

Conforme argumenta Dias (2018), os objetivos e metas do Centro de Mídias do Amazonas não seriam possíveis sem o uso das ferramentas tecnológicas e suas formas de comunicação em sala de aula. Ressaltando-se a importância que o uso e a manutenção adequados destas ferramentas são vitais no andamento dos trabalhos em sala de aula.

> De toda forma, as escolhas referentes ao conteúdo e à natureza da educação mediada pela tecnologia geram impactos significativos, tanto para os estudantes quanto para a sociedade em geral. Essas escolhas precisam estar fundamentadas em uma orientação consistente, capaz de contemplar princípios e parâmetros indispensáveis ao processo educativo. Os princípios indicam as características essenciais de uma educação de qualidade, enquanto os padrões definem os conteúdos e os procedimentos que devem ser assimilados pelos alunos. Juntos, funcionam como um guia para que os professores busquem, de maneira contínua, aprimorar o ensino em sala de aula, nas escolas e em todo o sistema educacional (SOUZA, 2020, p.34).

Além disso, dada as circunstâncias de localização onde são ofertadas este tipo de modalidade de ensino, se faz necessário o uso dos meios de transporte para que os educandos cheguem à escola. Neste aspecto, Oliveira (2019), destaca que são muitas as dificuldades logísticas de acesso as comunidades onde são ministradas as aulas do ensino mediado por tecnologia, onde muitas delas estão localizadas a grandes distâncias dos centros urbanos, sendo o transporte escolar feito através de via fluvial.

É pertinente, que educadores locais e educandos além do acesso ao local de aprendizagem, também saibam trabalhar com estas ferramentas para uma experiência mais satisfatória e como um processo facilitador no processo de ensino-aprendizagem, minimizando as dificuldades de inclusão no mundo digital e sendo um mecanismo de inserção no mundo virtual, entretanto:

> [...]cabe discutir sobre o acesso às tecnologias e sobre a possibilidade de oferecer condições para uso de recursos tecnológicos, tanto em âmbito escolar quanto domiciliar, com o intuito de favorecer o ensino-aprendizagem. Além disso, outro ponto de discussão é a formação dos próprios professores e alunos para o uso crítico das tecnologias (CORDEIRO, 2022, p.61).

Porém, como argumenta Chaves (2022, p.57) "... há tempos os docentes vêm sendo convidados e por vezes cobrados a direcionar seu trabalho para um contexto metodológico, inserido na cultura digital, uma vez que o modo analógico já está deixando de fazer parte de nossa sociedade.".

O que nem sempre é fácil para educadores, vindos de uma outra geração, a se adaptar ao novo e desconhecido torna-se um desafio diário e constante, onde precisam sempre estar se atualizando para resolver problemas e situações que fogem do seu conhecimento e da sua formação.

O professor deve se manter atualizado sobre a importância e o funcionamento das novas tecnologias, lhe atribuindo deveres sobre o uso consciente em sala de aula, contribuindo assim, para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Ressaltando-se assim a importância da capacitação dos educadores, para estarem preparados a lidar com um mundo em constante mudança onde lhe é exigido estar atualizado com a tecnologia, para assim poder desenvolver seu trabalho de forma mais harmoniosa possível (FREIRE; MENEZES, 2021).

De acordo com Feldkercher e Manara (2012, p.11), a capacitação dos educadores para a utilização das novas tecnologias, especialmente na educação à distância, é uma importante ferramenta levando-se em consideração que, na grande maioria das vezes, os docentes recém formados saem das universidades sem sequer ter um contato direto com essas tecnologias e, quando começam a lecionar nas escolas, se deparam com a realidade de alunos imersos em várias tecnologias.

Essa falta de adequação à modernidade e as novas tecnologias que se tem disponível ocasiona grandes prejuízos na formação docente, gerando reflexos futuros no trabalho do educador em sala de

aula, ressaltando que “Um dos principais impactos da falta de capacitação na efetividade do uso de tecnologia na educação é a dificuldade dos professores em aproveitar plenamente o potencial das ferramentas digitais disponíveis.” (MATOS; COUTINHO, 2024).

> As mudanças ocorridas na sociedade nos últimos anos têm gerado grandes desafios para o campo educacional. A inserção do computador e da internet no contexto escolar trouxe uma quantidade significativa de informações que nem sempre escolas e professores estavam preparados para assimilar. A carência de domínio no uso das ferramentas tecnológicas ainda representa um obstáculo, tornando a adaptação às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) um processo complexo tanto para as instituições quanto para os docentes (NASCIMENTO; SILVA, N., 2017, p.11).

Além disso, Matos e Coutinho (2024), enfatizam da importância da formação continuada e de apoio para formação dos educadores para a utilização eficaz das novas tecnologias no contexto educacional, seja por meio de programas de capacitação profissional ou ferramentas de apoio, os docentes podem desenvolver competências e habilidades importantes que integrem as tecnologias digitais nas suas práticas educacionais de forma consistente e eficaz. Esta capacitação seria de vital importância na superação da resistência de educadores, proporcionando mudanças na educação que visem a valorização da inovação, a cooperação e o uso inovador da tecnologia em sala de aula.

1.2 DIFICULDADES DO ENSINO A DISTÂNCIA PARA OS DISCENTES

O Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias tem como objetivo reduzir a desigualdade entre a educação oferecida nas áreas urbanas e rurais, visto que, historicamente, o Estado brasileiro sempre deu prioridade ao contexto urbano em detrimento do rural. No caso da região amazônica, devido às suas particularidades — como a presença de inúmeras comunidades distantes dos centros urbanos e de difícil acesso —, as políticas públicas de educação muitas vezes não chegam a essas localidades ou são implementadas de maneira pouco eficaz (QUEIROZ, 2024).

Conforme destaca Xavier (2022, p.44),

> [...] a aula configura-se como uma atividade didática mediada pela interação ao vivo, realizada por meio da IPTV, com o propósito de desenvolver as habilidades dos estudantes a partir de diferentes objetos de aprendizagem previstos no planejamento curricular. Nessa dinâmica, os professores apresentam os conteúdos, interagem em tempo real com as turmas, possibilitando que os alunos esclareçam dúvidas, expressem opiniões, contribuam com o tema discutido e realizem a correção de exercícios e atividades previamente organizadas.

Para isso, a sala de aula conta com a presença de um docente local, denominado **professor presencial**, responsável por acompanhar pedagogicamente os estudantes e garantir a complementação do aprendizado.

> Nesse mesmo modelo metodológico, destaca-se também o amplo conjunto de recursos eletrônicos oferecidos pelo EPMT, que fortalecem o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, essa estrutura é potencializada pela atuação dos educadores em cada etapa da produção do conhecimento. Todo o conteúdo escolar permanece acessível aos alunos, uma vez que as aulas são gravadas em formato audiovisual e podem ser consultadas ou baixadas sempre que necessário (PESSOA et al., 2023, p.13).

O professor presencial é responsável por organizar a turma e conduzir todo o processo de aprendizagem; apoiar os alunos durante a exibição das videoaulas, enviando dúvidas por *chat*, aos professores formadores; e orientar os estudantes nas atividades em sala de aula, na aplicação e correção das avaliações, lançar notas no sistema da SEDUC e monitorar a frequência desses alunos.

Além disso, a intenção da SEDUC, com a presença do professor mediador ou professor presencial, é um esforço para que haja interação comunicativa entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem e para que o projeto não seja caracterizado como ensino na modalidade EaD.

No entanto, o acúmulo de funções do professor presencial, que atua como mediador, pode gerar sobrecarga e afetar a qualidade do ensino. Assim, é fundamental distribuir as responsabilidades de forma

equilibrada, permitindo que o professor foque na mediação do aprendizado e no acompanhamento dos alunos. (CALIXTO, 2025).

> Soma-se a todos os problemas já mencionados anteriormente as dificuldades causadas pelas características naturais da região, que com suas peculiaridades desafiam o deslocamento e o trabalho das pessoas nas comunidades amazônicas. Diante da realidade, a superação de tais desafios requer investimento e planejamento por parte do poder público de forma que as dificuldades sejam minimizadas, algo ainda distante do panorama atual (QUEIROZ, 2024, p.9).

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa tem como base um enfoque **quantitativo**, pois se apoiou principalmente na **coleta e análise de dados numéricos** obtidos por meio de questionários com perguntas fechadas aplicadas aos educandos, permitindo quantificar as percepções, dificuldades, experiências e opiniões diversas sobre o ensino mediado. Embora se apresente a interpretação dos resultados, o enfoque predominante é medir e organizar as informações coletadas em termos de frequência e proporção, característica típica de pesquisas com abordagem quantitativa.

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos **participantes do ensino mediado por tecnologia da comunidade Vila do Jacaré e adjacências**, que constituem o foco central do estudo. Eles forneceram importantes informações sobre suas percepções, dificuldades e motivações em relação à modalidade de ensino atual, permitindo compreender de forma direta como as práticas educativas influenciam o aprendizado e a experiência em sala de aula. A participação desses sujeitos foi fundamental para coletar dados concretos, confiáveis e relevantes que serviram de base para as análises e interpretações do trabalho.

Técnicas e instrumentos utilizados

Técnica/Instrumento utilizado	Público-alvo
Questionário sobre Capacitação	Educadores presenciais locais
Questionário Geral	Discentes de todas as turmas (1º ao 3º ano do Ensino Médio)
Questionário Específico	Discentes do 3º ano do Ensino Médio
Observações	Educadores presenciais locais, ministrantes, discentes de todas a turmas e local pesquisado
Levantamento bibliográfico	Dados referentes ao Ensino à distância, metodologias utilizadas, uso da tecnologia e a geografia local.

Fonte: O autor (2025)

3 ANÁLISE DOS DADOS

Na primeira pergunta direta, foi então questionado se o educador presencial recebeu alguma capacitação ou formação para lidar com as tecnologias presentes em sala de aula dentro do Ensino Mediado por Tecnologia, com direito a 5 respostas fechadas e pré-definidas pelo autor, sendo obtido os seguintes resultados presentes na Tabela 2 abaixo.

Tabela 2 - Capacitação para lidar com tecnologias no ensino mediado

Respostas	Quantitativo
Sim, via transmissão online	2
Sim, de forma presencial na escola	2
Sim, em um curso específico para isso	0
Sim, através de manuais ou sites disponibilizados pela Secretaria	0
Não, aprendo por conta própria	1

Tabela 3 - Adaptação dos professores com os equipamentos do ensino mediado

Respostas	Quantitativo
Estou completamente adaptado a tecnologia	1
Na maioria das vezes sim	2
Sei fazer apenas coisas básicas	2
Não domino bem a tecnologia	0

Fonte: O autor (2025)

Tabela 4 - Principal dificuldade em lidar com os equipamentos em sala

Respostas	Quantitativo
Em ligar o equipamento corretamente	0
Alterar configurações do computador	1
Resolver problemas de conexão com a internet	1
Lidar com as quedas de energia elétrica	3

Fonte: O autor (2025)

Tabela 5 - Melhorias para facilitar o uso de ferramentas tecnológicas

Respostas	Quantitativo
Disponibilidade gratuita destas ferramentas pela secretaria de educação	3
Maior domínio da tecnologia	1
Conhecer mais os benefícios práticos do uso da tecnologia	1
Em nada, está bom do jeito que está hoje	0

Fonte: O autor (2025)

Tabela 6 - Principal ponto positivo do uso das novas tecnologias

Respostas	Quantitativo
Maior acesso a novos conhecimentos	4

Mais atenção por parte dos estudantes	0
Interação maior com os alunos	0
Melhora do rendimento dos estudantes	0
Facilitar o trabalho do professor	1

Fonte: O autor (2025)

Tabela 7 - Avaliação das aulas do ensino mediado

Respostas	**Quantitativo**
Excelente, sem nada a reclamar	3
Muito bom, mas poderia ser melhor	2
Insatisfatório, precisa melhorar bastante	0
Péssimo, os alunos não aprendem nada	0

Fonte: O autor (2025)

Na pergunta seguinte foi questionado ao professor sobre o principal impacto positivo observado na comunidade local desde a implantação do Ensino mediado por tecnologia e entre as cinco possíveis respostas, se identificou os seguintes resultados contidos na Tabela 8 abaixo.

Tabela 8 - Principal impacto observado na comunidade

Respostas	**Quantitativo**
Retenção dos alunos na zona rural	1
Aumento da taxa de conclusão do ensino médio	4
Maior aprendizagem dos estudantes	0
Interesse dos alunos para ingressarem no ensino superior	0
Melhora nos indicadores educacionais da escola	0

Fonte: O autor (2025)

Por fim, foi perguntado aos professores sobre a recente proibição do uso de celulares nas escolas brasileiras e qual o principal impacto foi observado em sala de aula após o anuncio dessa medida. Foram dadas cinco possíveis alternativas de respostas e entre as respostas observadas se chegou nos seguintes resultados contidos na Tabela 9 a seguir.

Tabela 9 - Impacto da proibição dos celulares em sala de aula

Respostas	**Quantitativo**
Muito positiva, pois atrapalhava as aulas com distração	2
Positiva, pois os alunos não sabem usar o celular de forma correta	2
Com ressalvas, melhorou na aprendizagem, mas atrapalhou no acompanhamento das aulas	1
Negativo, pois o celular era essencial em sala para acompanhar as aulas	0
Ainda não tenho opinião formada sobre o assunto	0

Fonte: O autor (2025)

3.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O corpo docente apresenta experiência diversificada em termos de tempo de atuação como professores. Entre os cinco docentes, um possui menos de 5 anos de experiência, dois estão na faixa de 5 a 9 anos, um possui entre 10 e 19 anos e outro acumula 20 anos ou mais de atuação.

Esses dados sugerem um equilíbrio entre docentes mais jovens e inexperientes e profissionais mais experientes, o que pode favorecer a troca de conhecimentos e práticas pedagógicas. No entanto, a

presença de professores com menos tempo de atuação também evidencia a necessidade de acompanhamento e formação continuada, especialmente em contextos que exigem o domínio de tecnologias educacionais, como é o caso do Ensino Médio mediado por tecnologia.

A análise desses dados mostra que, no contexto investigado, a capacitação tecnológica dos professores ocorre de forma pontual e dispersa, com forte dependência de iniciativas próprias ou treinamentos internos limitados. Para fortalecer o ensino mediado, é recomendável a implementação de programas estruturados, que combinem modalidades presenciais e online, além de cursos específicos, manuais e plataformas de apoio disponibilizadas institucionalmente. Essa abordagem integradora tende a aumentar a eficácia e a uniformidade do uso de tecnologias na prática pedagógica.

Além disso, baseado no que foi observado desde o início do ano letivo escolar, notou-se que geralmente existe um período do ano voltado para atividades de treinamento e capacitação para lidar com os equipamentos e ferramentas tecnológicas que o professor estará em contato no seu dia a dia, geralmente este treinamento ocorre no início do ano letivo, num período com duração aproximada de três semanas, onde além dessa capacitação ocorre também a jornada pedagógica escolar. Normalmente é feita uma transmissão a distância, via internet, onde o professor acompanha de forma presencial, daí a provável confusão dos professores na hora de responder esta questão em particular.

CONCLUSÃO

O estudo realizado na Escola Municipal Jofre Pessoa de Alencar, em Manacapuru-AM, no período de 2024 a 2025, teve como objetivo analisar os desafios e perspectivas do ensino mediado por tecnologia na comunidade local. De maneira geral, os resultados evidenciaram conquistas importantes, mas também revelaram limitações significativas, sobretudo relacionados à infraestrutura, à

capacitação docente e ao engajamento discente. A pesquisa permitiu compreender que, apesar do ensino mediado ampliar possibilidades de acesso à educação, sua efetividade depende bastante de fatores estruturais, pedagógicos e motivacionais que ainda carecem de um fortalecimento.

Em relação à primeira pergunta específica — se os professores estão capacitados para o uso das ferramentas tecnológicas em sala de aula — os dados demostraram que há um esforço considerável por parte dos docentes presenciais em se adaptar as metodologias aplicadas, mas existem lacunas na sua formação. A maioria declarou sentir-se apta a utilizar os recursos básicos disponíveis, no entanto, a adaptação de metodologias às plataformas digitais não ocorre de maneira uniforme entre todos. Essa realidade indica que, embora haja disposição, a ausência de formações continuadas sistemática, dificulta a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras e limita a atuação do educador.

Outro ponto identificado é que a formação recebida pelos docentes, muitas vezes, privilegia aspectos técnicos e deixa de lado dimensões pedagógicas mais profundas. Isso significa que, em vez de refletirem sobre as novas metodologias de ensino-aprendizagem, os educadores acabam apenas aprendendo a “operar” a tecnologia com participação limitada no processo de inserção das novas tecnologias. Essa limitação impacta diretamente a qualidade das aulas do ensino mediado e ajuda a explicar porque alguns estudantes ainda percebem pouca inovação no processo de ensino e sintam falta do modelo tradicional de ensino com o professor presencial em sala de aula.

De forma interligada, a análise então sugere que o ensino presencial mediado por tecnologia na *Escola Estadual Nossa Senhora de Nazaré*, encontra-se em um estágio de transição. Nota-se esforços visíveis tanto de educadores locais, quantos dos educandos em se adaptar a esta modalidade em particular, mas eles são limitados por diversas barreiras que vão desde questões estruturais a problemas socioeconômicos. Se houvesse mais investimentos em infraestrutura digital, formação docente de caráter pedagógico e ações de apoio estudantil, a modalidade tem potencial de melhorias de forma a

contribuir significativamente para a permanência dos educandos e o sucesso escolar. Mas, mesmo diante das dificuldades observadas, não se identificou de forma clara o aumento da evasão escolar conforme sugerido na hipótese, apenas certa desmotivação e dificuldades ocasionada pela modalidade de ensino praticada.

Conclui-se a partir dos dados obtidos e do referencial teórico, que esta pesquisa deixa evidente que o grande desafio do ensino mediado não está unicamente na adoção de novas tecnologias e em seu melhor desenvolvimento, mas principalmente na sua adaptação pedagógica e no enfrentamento das desigualdades sociais observadas.

REFERÊNCIAS

ANIC, Cinara Calvi; SILVA, Romilson Alves da. Evasão escolar na Educação profissional na Amazônia: uma revisão de literatura. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 2, n. 26, p, 86-103, jul./dez. 2021. Disponível em: https:// repositorio. ufc.br/ handle/riufc/65697. Acesso em: 20 set.2025.

AZEVEDO, Ályson Lopes de. **Uso da tecnologia e sua relação com o ensino na modernidade – Diagnóstico e intervenção**. 2017. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Computação a Distância) – Centro de Informática, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: http:// repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15727. Acesso em: 22 jul.2024.

CALIXTO, Valdinei. **O Sentido da Formação no Projeto Goiás Tec Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias**. 2025. 121f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis,GO, 2025. Disponível em: https://bdtd.ueg.br/handle/tede/1786. Acesso em: 20 set.2025.

CHAVES, Themys Yslene Simões. **O ensino de Língua Portuguesa mediado por tecnologias digitais: Desafios da prática docente no século XXI**. 2022. 189 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022. Disponível em: http://tede.ufam .edu.br/ handle/ tede /9208#preview-link0. Acesso em: 21 jul.2024.

CORDEIRO, Hilda Leonor Oliveira de Magalhães. **O Ensino de Inglês mediado por tecnologia em uma escola da rede pública de Manaus durante a pandemia de covid-19**. 2022. 86 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022. Disponível em: http:// tede.ufam.edu.br/handle/tede/8873. Acesso em: 21 jul.2024.

DIAS, Núbia Najar. **A Cultura e o Hibridismo tecnológico no programa ensino médio presencial com mediação tecnológica: um estudo de caso**. 2018. 170 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais – IFHCS, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7339. Acesso em: 21 jul.2024.

FELDKERCHER, Nadiane; MANARA, Alecia Saldanha. O uso das tecnologias na educação à distância pelo professor tutor. **RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, Madrid, v. 15, n. 2, p. 31-52, 2012. Disponível em: https://redalyc.org/pdf/3314/331427383003.pdf. Acesso em: 14 set.2025.

FREIRE, Dejanilde dos Santos; MENEZES, Alexandre Junior de Souza. O processo de ensino aprendizagem por intermédio das tecnologias: Uma revisão sistemática das literaturas nacionais e internacionais. **Revista Entramados**, Rioja, vol.8, n. 09, p. 176-184, jun. 2021. Disponível em: https:// fh.mdp.edu.ar/ revistas/ index.ph p/entramados/ article/view/5028/0. Acesso em: 21 jul.2024.

MATOS, Cristiano Castro de; COUTINHO, Diogenes José Gusmão. Desafios educacionais: A resistência do professor às novas tecnologias e a necessidade de capacitação. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 5, p. 1069-1079, mai. 2024. Disponível em: https:// periodicorease. pro.br/rease/article/view/13181. Acesso em: 14 set.2025.

NASCIMENTO, Mauricio Andrade; BARBOSA, Celton Ribeiro. A importância da capacitação docente através do uso de ferramentas tecnológicas gratuitas: estudo de caso aplicado no IFBA campus Brumado. **Scientia: Revista Científica Multidisciplinar**, Salvador, v. 6, n. 3, p. 10-31, 2021. Disponível em https://revistas. uneb.br/ scientia/article/view/11498/8631. Acesso em: 14 set.2025.

SOUSA, Marcela Felismar. **Educação e tecnologia: O uso das tecnologias da informação e comunicação na educação**. 2025. 20 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Formação de Professores para a Educação Básica), Instituto Federal Goiano, Ceres, GO, 2025. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/5463. Acesso em: 17 set.2025.

XAVIER, Andreza Fernandes. **O ensino e a construção do conceito geográfico de paisagem em ambiente virtual pelos professores do Centro de Mídias de Educação do Amazonas**. 2022. 92 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8984. Acesso em: 18 set.2025.

CAPÍTULO 17

PESQUISA SISTÊMICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL RECORTE BASEADA NA CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES ESPECIAIS

SYSTEMIC RESEARCH ON SPECIAL EDUCATION IN BRAZIL: A FOCUS BASED ON THE WORLD CONFERENCE ON SPECIAL NEEDS

Márcia da Luz Leal
UNIOESTE
Marechal Cândido do Rondon- Paraná
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2640-8384
E-mail: marcia_lleal@yahoo.com.br

RESUMO
É importante começar comentando que não existem soluções prontas para resolver mecanicamente os problemas colocados pelo processo educacional. Educação, como qualquer atividade do ser humano que parte de uma realidade concreta e que a afeta com a intenção de modificá-la, exige contínua flexibilidade e adaptação dos procedimentos de intervenção que desqualificam os previamente estabelecidos. Portanto, é conveniente que ao tentar resolver as necessidades e atividades educativas de qualquer pessoa, desde que tenha um verdadeiro conhecimento de como a raça humana se desenvolve, conhece e aprende, pois constitui a base para a resolução das dificuldades presentes ao longo de nossas vidas. Hoje em dia, falar em educação especial implica ter em mente as mudanças vividas nesse campo, a começar pelos mesmos termos educação especial, deficiência, dificuldades de aprendizagem, necessidades educacionais especiais e, claro, normalidade, tão comuns em Linguagem Educacional Contemporânea.
Palavras-chave: educação especial; normal; necessidades educativas especiais; teoria da rotulagem

ABSTRACT
It is important to begin by noting that there are no ready-made solutions to mechanically solve the problems posed by the educational process. Education, like any human activity that starts from a concrete reality and affects it with the intention of modifying it, requires continuous flexibility and adaptation of intervention procedures that disqualify those previously established. Therefore, it is advisable that when attempting to address the educational needs and activities of any person, one has a true understanding of how the human race develops, knows, and learns, as this constitutes the basis for resolving the difficulties present throughout our lives. Nowadays, speaking of special education implies keeping in mind the changes experienced in this field, starting with the very terms special education, disability, learning difficulties, special educational needs, and, of course, normality, so common in contemporary educational language.
Keywords: special education; normal; special educational needs; labeling theory

INTRODUÇÃO

O termo educação especial tem sido tradicionalmente utilizado para designar uma modalidade de ensino diferente da educação regular, pois anteriormente ambas as modalidades seguiam caminhos paralelos nos quais não havia pontos de concordância ou comparação.

> O aspecto externo (atitude geral, a fisionomia, o vestuário, a postura espontânea) caracteriza e revela a condição psicológica da criança [...] O primeiro cuidado do professor será distinguir o tipo inteligente normal médio do tipo débil de espírito (imbecilidade, deficiências por paradas de desenvolvimento, atrasos, etc.) (PIZZOLI, 1914, p. 2)

Assim, alunos diagnosticados com deficiência, eram segregados para escolas específicas (educação especial) para atender àquela situação particular que apresentavam, pelo simples fato de se

desviarem da norma e sem analisar em nenhum momento as capacidades de que dispunham.

Esta forma de proceder face às pessoas com determinadas características especiais provocou a segregação e a marginalização cultural e social das pessoas assim diagnosticadas. Devido a tais circunstâncias, iniciou-se o movimento denominado normalização, o que implica que a pessoa com deficiência leve uma vida o mais normal possível.

DEFINIÇÃO DE NORMALIZAÇÃO

O princípio da normalização implica a noção de normalidade, um conceito absolutamente relativo, sujeito a muitos tipos de critérios e modos explicativos e em que o normal é diferente para cada um deles. Por exemplo, o que consideramos normal hoje provavelmente não foi ontem e quem sabe amanhã.

O que é normal em uma parte do mundo pode ser considerado o completo oposto em outra. É fácil descobrir que o que é normal ou anormal está fora da pessoa e depende do que se percebe dela.

É fundamental mudar a atitude da sociedade na avaliação das diferenças humanas, pois não se trata de eliminar essas diferenças, mas de aceitar que existem diferentes modos de estar dentro de um contexto social específico capaz de oferecer a cada um de seus membros o melhor condições para que alcancem o máximo desenvolvimento de suas capacidades, oferecendo os mesmos benefícios e oportunidades para alcançar uma vida normal.

A Constituição Federal de 1988 configurou-se como o novo regime jurídico do país. Com o envolvimento da sociedade civil organizada, esta Constituição se caracteriza pela ênfase nos direitos sociais e pelo estabelecimento de princípios de descentralização e municipalização para a implementação das políticas sociais, incluindo a educação, que hoje é considerada um direito subjetivo.

A educação especial deve ser vista em função das ações que se articulam, da transformação, da mudança, da redução da diferença,

da aquisição de uma competência antes inexistente ou limitada e de como podemos intervir para que o contexto nos favorece, englobando a todos, sem reivindicar a normalidade da pessoa que, por algum motivo, consideramos fora dela por apresentar algum traço diferente.

Em qualquer sociedade existem diferenças e semelhanças entre os indivíduos que a compõem e estas podem ser vistas como um problema ou como uma característica que enriquece os grupos humanos.

Quando se trata de homogeneizar as diferenças, é quando elas são descobertas como um problema a ser resolvido.

Por outro lado, quando as diferenças são tratadas como uma manifestação natural do ser humano, a diversidade é entendida como parte integrante do cotidiano das pessoas, como fonte de enriquecimento mútuo nas diversas áreas em que nós desenvolvemos e convivemos.

Um dos contextos a considerar como base para um bom processo de aprendizagem é a escola — que deve responder a esta diversidade de características e necessidades de todos os seus alunos, cumprindo um dos propósitos mais importantes da educação: ser igual para todos, no caso, todos os alunos.

Porém, estar atentos a essa diversidade em seus alunos, que, por sua vez, exige respostas diferenciadas para sua atenção.

CONCEITO DA DIVERSIDADE

Portanto, a valorização da diversidade é um elemento fortalecedor dos processos de ensino e aprendizagem.

O conceito de diversidade remete-nos para o fato de todos os alunos terem necessidades educativas comuns que partilham com a maioria e, por sua vez, têm necessidades próprias, que podem ou não ser especiais.

Por isso necessitamos de um maior nível de equidade, o que implica a criação de escolas que realmente eduquem na e para a

diversidade, entendida como fonte de qualidade educativa que enriqueça toda a comunidade escolar.

O princípio orientador do “Quadro de Ação da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais” (Salamanca, 1994) diz que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições pessoais, o que representa um desafio para os sistemas escolares. As escolas integrativas representam um quadro favorável à igualdade de oportunidades e à plena participação; contribuem para uma educação mais personalizada, fomentam a solidariedade entre todos os alunos e melhoram a relação custo-eficácia de todo o sistema educativo.

MOVIMENTO DE UMA INSTRUTURA INCLUSIVA

O movimento de inclusão surge para enfrentar os altos índices de exclusão, discriminação e desigualdades educacionais presentes na maioria dos sistemas educacionais do mundo.

Da mesma forma, exige a adaptação do ensino para e na diversidade das necessidades educativas de todos os alunos, que apresentam diferenças ao nível do seu contexto social e cultural e das suas características individuais. Visto desta forma, é a escolarização e o ensino destas crianças, jovens ou adultos, que devem ser adaptados às diferentes necessidades para facilitar a sua aprendizagem e participação.

O próprio conceito de inclusão implica o reconhecimento do valor da diversidade nas escolas e comunidades, o que implica inovações e, ao mesmo tempo, reorganizações que respondam positivamente com respeito à individualidade de todos os alunos. A educação inclusiva busca que todas as pessoas tenham acesso a uma educação de qualidade, pois a educação é a base de uma sociedade mais justa e igualitária.

Um aspecto fundamental da inclusão é conseguir a plena participação de todas as pessoas envolvidas, pois todos temos o direito

de pertencer a uma comunidade e compartilhar com seus membros as diferentes experiências da vida cotidiana.

Portanto, é importante ressaltar que a inclusão é um processo que não tem fim; não é uma tarefa fácil, pois é muito fácil surgirem barreiras que excluam ou discriminem os alunos, ou que limitem sua aprendizagem e desenvolvimento como indivíduos. Isso implica uma busca incessante por novas e melhores formas de responder à diversidade dos alunos aprendizes; refere-se também a como aprender a viver com e a partir da diferença.

Uma forma de fazer isso é por meio da implementação de programas que envolvam toda a comunidade para conviver, compartilhar, aprender e trabalhar a partir da diversidade. Para as pesquisas na área da educação inclusiva, as questões de diversidade e inclusão social são uma parte importante de seu trabalho educacional; compreende e tem em conta que a escola é o motor da mudança, por isso é aí que os processos de inclusão podem ser produzidos com sucesso.

Pesquisas de introdução desenvolvidas como fruto da "Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade", ocorrida na Espanha, em 1994: sabemos que a aprendizagem ocorre muito mais facilmente com textos sem barreiras à aprendizagem e à participação, que aparecem.

Elas surgem na interação entre o aluno e os diferentes contextos em que está imerso, que são o que dificulta ou inibe as possibilidades de aprendizagem de alunos considerados especiais.

Assim, as ações devem estar voltadas para a eliminação das barreiras físicas, pessoais e institucionais que limitam as oportunidades de aprendizagem e o pleno acesso e participação de todos os alunos nas atividades educativas.

Hoje, as mudanças geradas a partir da experiência, do cotidiano e das formas de abordar as realidades estudadas sobre a educação especial e a inclusão educacional e social nos obrigam a repensar as formas de trabalhar e o que implica uma abordagem integral da tarefa profissional docente, na qual o ambiente é um elemento primordial.

> A experiência, sobretudo nos países em vias de desenvolvimento, indica que o alto custo das escolas especiais supõe, na prática, que só uma pequena minoria de alunos [...] se beneficia dessas instituições... [...] em muitos países em desenvolvimento, calcula-se em menos de um por cento o número de atendimentos de alunos com necessidades educativas especiais. A experiência [...] indica que as escolas integradoras, destinadas a todas as crianças da comunidade, têm mais êxito na hora de obter o apoio da comunidade e de encontrar formas inovadoras e criativas de utilizar os limitados recursos disponíveis (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 24-25)

As referências trazidas na carta de Salamanca de 1992 investigações se consideram que a educação especial deve ser vista a partir do seu próprio contexto, uma vez que esta influencia os seus membros e a sua história, pelo que se torna necessário contemplar não só o indivíduo e o seu processo interno, mas também a sua família, ainda o contexto é parte importante da intervenção educativa e social que se desenvolve junto de pessoas com deficiência ou necessidades educativas especiais.

Isso se deve ao fato de que ao pensar exclusivamente na criança ou no adulto com deficiência, a família é descontextualizada e, portanto, o diagnóstico foca no sujeito e não no seu contexto.

METODOLOGIA

A Secretaria de Educação Especial do MEC informa que;

> Os resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2008 apontam um crescimento significativo nas matrículas da educação especial nas classes comuns do ensino regular. O índice de matriculados passou de 46,8% do total de alunos com deficiência, em 2007, para 54% no ano passado.

Os resultados vieram em duas direções, um, dependendo da relação das configurações relacionais (estruturais) das famílias; o outro, baseado em alianças transgeracionais (uma criança com um pai ou um avô) que refletem o conflito encoberto ou aberto entre adultos. Com este estudo você pode ver a importância.

No mesmo sentido, a educação inclusiva demonstra no decorrer do seu formato a importância da intervenção familiar nos processos educativos de pessoas com autismo, já que são os pais que se encarregam de seus cuidados e educação, e são quem passa a maior parte do seu tempo com os filhos.

Por isso, o ambiente familiar é o melhor local para o tratamento da criança autista, demonstrando assim que os pais são importantes auxiliares no tratamento.

Estes artigos no período citado acima ajudam-nos também a compreender que o conhecimento sobre o tipo de relação que ocorre dentro e fora da família, e com base nas necessidades educativas, é essencial para que esta intervenção seja eficaz em todos os âmbitos em que se desenvolve.

De acordo com as pesquisas de filtro na época da conferência, se destaca a necessidade de oferecer assessoria educacional adequada às escolas para que a comunidade escolar possa centrar suas necessidades na atenção à diversidade, bem como na incorporação da educação intercultural, da equidade, do gênero, etc., o que é consistente com a visão de uma escola inclusiva.

No artigo pode-se perceber que um dos pontos mais importantes do aconselhamento educacional é que ele é um serviço indireto, pois os resultados não recaem apenas sobre os alunos, mas também atendem ao profissional que lida com professores e pais, principais responsáveis por a educação dos alunos, já que estes, por sua vez, devem promover atividades de ensino e aprendizagem nas crianças.

Isso implica no próprio processo educacional do sujeito, considerando que a educação básica atual tem a visão da escola inclusiva e atenção à diversidade de necessidades educacionais que podem surgir na escola.

Nos resultados obtidos pelo grupo de pesquisa na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais ocorrida na Espanha, em 1994: Área de Serviços Educativos, observa-se que professores e pais não sabem o que é o conceito de necessidades educativas especiais, integração e inclusão educativa e social.

Assim, os professores relatados por Veiga (2008) não se consideram suficientemente preparados para atender à diversidade, não sendo possível iniciar processos escolares inclusivos, vê a necessidade de prestar assessoria educacional às escolas que a solicitarem, aponta que as crianças apresentam diferentes formas de se expressar e chamar a atenção, que nós, adultos, não entendemos.

Nós reinterpretamos esses sinais e não aceitamos as crianças como elas são; pelo contrário, queremos que sejam de certa forma, de acordo com nossos parâmetros de adequados ou normais.

Não entendemos que as crianças possam expressar suas angústias de maneiras diferentes. Muitas vezes, a chamada criança desatenta constrói o sintoma, que é o movimento e a distração para se proteger da angústia causada pelo outro (mãe, pai, professora etc.) sair do rótulo atribuído a ele, como um nome próprio.

Ele é então agrupado de acordo com aquela patologia, aquela síndrome, aquela deficiência que o marca e o impede de ser considerado sujeito, que faz com que a criança e seus pais sejam segregados em um lugar de desintegração social, cultural e educacional, cheio de impossibilidades, porque, por um lado, ele é nomeado e apresentado como uma criança diferente do normal e, por outro, o trabalho é centralizado em parâmetros, índices e classificações pedagógicas e cognitivas estritamente normais. Desta forma, elimina-se o sujeito que existe em todo o desenvolvimento e em cada criança.

CONCLUSÃO

Esse artigo sugere que, se ficarmos nessa posição e a criança falhar ou não aprender, o problema será visto como causa única e exclusiva da criança.

Ou seja, quem não é treinado é a criança; os professores da escola ou os pais não têm culpa pela situação que a criança está passando.

Esta situação não poderia estar mais distante da realidade, pois se, por algum motivo, uma criança não consegue cumprir o currículo escolar, é justamente porque o contexto escolar ou familiar está falhando em sua função educativa.

São os outros que devem descobrir a forma adequada de atender aquela criança, enquanto os educadores devem eliminar sua própria ignorância e sua própria capacidade de surpresa.

De acordo com as pesquisas de Schneider (1977), nos remete ao importante papel desempenhado pelos diferentes governos, que devem desenvolver políticas educacionais que levem em conta a opinião da sociedade e fazer uma análise crítica dos aspectos ideológicos, filosóficos e pedagógicos para entender as diferentes situações locais que facilitem a identificação de necessidades, determinando assim as prioridades existentes por meio do estabelecimento de propósitos e objetivos adequados, que garantam os direitos de atenção educacional especializada de crianças, adolescentes e adultos afetados por processos de exclusão em escolas regulares.

(SAVIANI, 2008), aponta que a escola não é uma organização neutra que reflete uma concepção de mundo e de sociedade de classes, portanto, se não forem levados em conta os atributos políticos intrínsecos da educação, corre-se o risco de haver políticas muito distantes dos objetivos relativos ao direito de todos a uma educação de qualidade.

A autora presente neste relato reitera o compromisso ético que a escola tem de acompanhar a aprendizagem de todos os alunos, pois a educação escolar consiste na apropriação da cultura humana traduzida na forma de conhecimentos, artes, ciências, valores, etc., que contribuem para o desenvolvimento do ser humano, acredita que se deve trabalhar uma política educacional em que se desenvolva uma escola para todos e em que se dê suporte e atenção à diversidade, a elaboração de um projeto político-pedagógico entendido como um caminho que leve a toda a comunidade, e melhorar as respostas educativas que planeia, organiza e oferece para todos, eliminando barreiras à aprendizagem e à participação ao longo da vida.

A problematização destes aspetos, a par de tantos outros de raiz política, social, económica, cultural e pedagógica, procura demonstrar a importância de uma educação inclusiva, sem romantismo e com os pés na terra, capaz de cumprir os objetivos propostos.

REFERÊNCIA

CURY, C. R. J.; HORTA, J. S. B.; FÁVERO, O. **A relação educação-sociedade-estado pela mediação jurídico-constitucional**. In: FÁVERO, O. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988.* Campinas: Papirus, 2001. p. 5-30.

GONZALEZ, M. C. O. **Evolución histórica de la atención a las necesidades educativas especiales:** In:CONGRESO NACIONAL SOBRE UNIVERSIDAD Y DISCAPACIDAD, 1., Salamanca, ES, nov. 2005, p. 11-14.

Notícia retirada do portal do MEC, no subtítulo: "Política de Educação Inclusiva". Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12345& ativo=711&Itemid=709>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2023.

PIZZOLI, U. **Psychologia Pedagogica. *Revista de Ensino***. Transcrição autorizada pelo autor do Estado de S. Paulo. Ano XIII, n. 3, dez. 1914.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHNEIDER, D. **Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio**. In: VELHO, G. (Org.). *Desvio e divergência.* 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

SILVA, A. G. ***O movimento apaeano no Brasil:* Um estudo documental** (1954-1994). Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC, SP, 1995.

UNESCO. ***A educação no mundo.* Vol. I. O ensino de primeiro e segundo graus**. Seleção de textos extraídos da obra L'éducation dans le monde. Tradução de: GUEDES. Hilda de Almeida. V. 3, 1963. São Paulo: Saraiva: Ed. da Universidade de São Paulo, 1982.

VEIGA, C. G. **Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial.** *Revista Brasileira de Educação,* v. 13, n. 39, p. 502-516, set-dez. 200

CAPÍTULO 18

PODCASTS COMO ESTRATÉGIA PARA A PROMOÇÃO DA LEITURA E ESCRITA: INTERFACES ENTRE TECNOLOGIAS DIGITAIS, MULTIMODALIDADE E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

PODCASTS AS A PEDAGOGICAL STRATEGY FOR ENHANCING READING AND WRITING: INTERRELATIONS AMONG DIGITAL TECHNOLOGIES, MULTIMODALITY, AND LANGUAGE EDUCATION

Luciani de Sousa Amaral Santos
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Curitiba-Paraná
ORCID https://orcid.org/0009-0001-1832-0577
E-mail: luciani.amaral@yahoo.com.br

Guiullianna Carolina Quirino de Lima Drapcynski Bot
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Curitiba-Paraná
ORCID https://orcid.org/0009-0000-6740-717X
E-mail guiudrap@gmail.com

Patrícia Lupion Torres
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Curitiba-Paraná
ORCID https://orcid.org/0000-0003-2122-1526
E-mail: patrícia.lupion@pucpr.br

Raquel Pasternak Glitz Kowalski
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Curitiba-Paraná
ORCID https://orcid.org/0000-0002-7394-6505
E-mail: raquel.pasternak@pucpr.br

RESUMO

Este artigo analisa o uso de podcasts como recurso pedagógico multimodal para a promoção da leitura e da escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando as transformações sociotécnicas que alteram as práticas contemporâneas de linguagem. A investigação fundamenta-se nos multiletramentos, na educação linguística crítica e em abordagens discursivas do ensino de Língua Portuguesa, buscando responder como a mediação tecnológica, especialmente por meio de podcasts articulados à inteligência artificial, pode contribuir para o desenvolvimento das competências leitora e escritora no contexto escolar. A metodologia consistiu em revisão bibliográfica com buscas em SciELO, Google Scholar e periódicos Qualis, abrangendo estudos publicados entre 2014 e 2024. Os descritores utilizados foram: podcasts educacionais, letramento digital, multimodalidade e educação linguística, adotando-se critérios de pertinência temática e relação com tecnologias digitais na formação linguística. Os resultados indicam que os podcasts, ao integrarem oralidade, escrita, escuta ativa e planejamento discursivo, potencializam autoria, engajamento e produção de sentidos, sobretudo quando associados a recursos de IA. Conclui-se que o uso crítico desse formato pode ampliar práticas de letramento e favorecer uma educação linguística mais democrática e alinhada à cultura digital.

Palavras-chave: Podcasts educacionais; Inteligência Artificial; Letramento Digital; Multimodalidade; Educação Linguística Crítica.

ABSTRACT

This article presents a critical analysis of the use of podcasts as a multimodal pedagogical resource to promote reading and writing skills in the early years of elementary education, considering the sociotechnical transformations that reshape contemporary language practices. The study is grounded in the theoretical perspectives of multiliteracies, critical language education, and discourse-oriented approaches to Portuguese language teaching. It seeks to answer how technological mediation, particularly through podcasts articulated with artificial intelligence tools, can contribute to the development of reading and writing competencies in school contexts. The methodology consisted of a bibliographic

review conducted through searches in SciELO, Google Scholar, and Qualis-indexed journals, covering publications from 2014 to 2024. The descriptors used were: educational podcasts, digital literacies, multimodality, and language education, adopting criteria of thematic relevance and relation to digital technologies in linguistic development. The findings indicate that podcasts, by integrating orality, writing, active listening, and discursive planning, enhance students' authorship, engagement, and meaning-making, especially when supported by AI features such as voice synthesizers and script-assistance tools. It is concluded that the critical and intentional use of podcasts can expand literacy practices and foster a more democratic language education aligned with contemporary digital culture.
Keywords: Educational Podcasts; Artificial Intelligence; Digital Literacies; Multimodality; Critical Language Education.

1. Introdução

O contexto educacional brasileiro vem passando por intensas transformações nas últimas décadas, impulsionado pelo avanço das tecnologias digitais e pela emergência de novas práticas comunicativas que reconfiguram os modos de ensinar e aprender. Essas mudanças, como aponta Coscarelli (2016), desafiam a escola a repensar suas metodologias, incorporando recursos que dialoguem com a cultura digital e com as demandas comunicativas contemporâneas. Nessa perspectiva, Coscarelli e Ribeiro (2020) defendem que o ensino de Língua Portuguesa deve ampliar seus horizontes pedagógicos, promovendo experiências de letramento que integrem múltiplas linguagens e práticas de significação.

Entre os dispositivos digitais que têm se destacado no campo da educação linguística, os podcasts ocupam lugar relevante por sua natureza dinâmica, acessível e formativa. Conforme Fidalgo e Tonus (2019), o podcast educacional pode ser definido como um recurso digital em formato de áudio, disponibilizado em plataformas de escuta sob demanda, que permite ao estudante acessar conteúdos de forma

flexível, favorecendo a autonomia, a autoria e o engajamento na construção do conhecimento. A produção e a escuta de podcasts inserem-se em uma lógica multimodal, na qual diferentes modos semióticos — sonoro, verbal, imagético — se articulam na constituição de experiências comunicativas complexas. Rojo (2012) destaca que práticas pedagógicas que valorizam a multimodalidade são fundamentais para desenvolver competências leitoras e escritoras em um mundo marcado pela convergência de mídias e linguagens.

A literatura aponta que a oralidade, embora prevista nos documentos curriculares, ainda é frequentemente marginalizada nas práticas escolares (ANTUNES, 2014). O uso de podcasts, entretanto, valoriza a escuta ativa, a argumentação e a produção discursiva em gêneros variados, mobilizando habilidades essenciais para a formação linguística crítica dos estudantes. Estudos recentes (XAVIER, 2021; ROJO; MOURA, 2019) indicam que tecnologias digitais, quando usadas de forma crítica, não apenas ampliam as possibilidades expressivas, mas promovem autoria e protagonismo discente, em consonância com os princípios dos multiletramentos e das práticas discursivas.

Outro aspecto relevante refere-se à articulação dos podcasts com recursos de inteligência artificial, como sintetizadores de voz, sistemas de transcrição e assistentes de roteirização. Almeida (2023) ressalta que esses recursos, quando utilizados de forma ética e intencional, podem ampliar a participação estudantil, sobretudo de estudantes com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, constituindo-se como instrumentos de acessibilidade linguística e autoria.

Apesar do crescente interesse acadêmico, observa-se uma lacuna nas pesquisas relacionadas às contribuições específicas dos podcasts para o desenvolvimento da leitura e da escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente quando integrados a abordagens discursivas e a práticas de educação linguística crítica. Nesse sentido, coloca-se a seguinte questão norteadora desta pesquisa: de que maneira o uso pedagógico de podcasts pode contribuir para a promoção da leitura e da escrita nos Anos Iniciais do

Ensino Fundamental, considerando os princípios dos multiletramentos e o uso crítico das tecnologias digitais?

Para responder a essa questão, este estudo tem como objetivo geral analisar as potencialidades pedagógicas dos podcasts na promoção da leitura e da escrita nesse nível de ensino. Como objetivos específicos, busca-se: (a) identificar as contribuições dos podcasts para a escuta ativa, a autoria e a produção textual; (b) compreender como a integração entre oralidade e escrita pode favorecer práticas significativas de letramento; e (c) refletir sobre as implicações pedagógicas do uso desse recurso para uma educação linguística mais democrática e dialógica.

A relevância da investigação justifica-se por sua contribuição teórico-prática. Do ponto de vista teórico, amplia discussões sobre letramentos digitais e multimodalidade no ensino de língua. Em termos pedagógicos, oferece subsídios para o uso de tecnologias digitais alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**,** que prevê o desenvolvimento de competências comunicativas, argumentativas e de uso responsável das mídias digitais (RIBEIRO; TELES, 2019).

Metodologicamente, o estudo fundamenta-se em uma revisão bibliográfica sistematizada, realizada em bases como SciELO, Google Scholar e periódicos Qualis da área de Linguística e Educação, considerando publicações entre 2014 e 2024 e utilizando os descritores *podcasts educacionais*, *letramento digital*, *multimodalidade* e *educação linguística*. Os resultados da análise são discutidos nas seções seguintes, permitindo compreender o potencial pedagógico dos podcasts no fortalecimento das práticas de leitura e escrita na educação básica.

.

2. Revisão de Literatura

2.1 Podcasts, Multimodalidade e Educação Linguística na Cultura Digital

O desenvolvimento de práticas pedagógicas que dialoguem com a cultura digital tornou-se um imperativo na escola, sobretudo no ensino da linguagem. Ribeiro e Coscarelli (2018) ressaltam que os ambientes digitais ampliam as possibilidades de interação, autoria e circulação textual, exigindo abordagens mais críticas do trabalho com a língua. Nesse cenário, os podcasts despontam como ferramentas que articulam oralidade, escuta e produção textual, fortalecendo o trabalho com leitura e escrita de forma significativa.

Os podcasts também favorecem a construção de textos multimodais, combinando linguagens sonoras, verbais e visuais. Rojo (2012) destaca que a multimodalidade é um princípio estruturante da linguagem contemporânea, demandando que estudantes aprendam a produzir sentidos a partir de múltiplos modos semióticos. Assim, o podcast coloca os sujeitos em contato com diversos gêneros discursivos, ampliando suas competências comunicativas.

Outro aspecto central é o fortalecimento da oralidade, historicamente secundarizada nas práticas escolares. Antunes (2014) defende que a oralidade deve ser compreendida como prática discursiva complexa, envolvendo planejamento e intencionalidade. A produção de roteiros e apresentações sonoras contribui, portanto, para o desenvolvimento de habilidades essenciais à formação linguística crítica.

As práticas com podcasts também potencializam o engajamento discente ao promoverem autoria e participação ativa na produção de sentidos. Segundo Xavier (2021), a integração de tecnologias digitais ao ensino da língua deve apoiar uma pedagogia da autoria, reconhecendo os estudantes como sujeitos produtores de conhecimento e não apenas receptores de informação.

Além disso, os podcasts favorecem o desenvolvimento da escuta ativa, competência fundamental para o exercício da cidadania. Silva e Gomes (2022) argumentam que trabalhar a escuta de forma pedagógica fortalece a empatia, o respeito à diversidade e a análise crítica dos discursos. Ao ouvir e produzir podcasts, os estudantes ampliam sua capacidade de argumentar e interpretar diferentes vozes sociais.

A relação entre podcasts e multiletramentos reforça ainda mais seu potencial pedagógico. Rojo e Moura (2019) destacam que os multiletramentos preparam os sujeitos para atuar em contextos nos quais circulam múltiplas linguagens e mídias. Os podcasts, ao integrarem esses elementos, constituem-se como instrumentos de letramento alinhados à cultura digital contemporânea.

No âmbito das políticas educacionais, a BNCC orienta uma formação integral que contemple oralidade, leitura, escrita e uso responsável das mídias. Ribeiro e Teles (2019) defendem que o ensino de língua deve acompanhar as práticas sociais, preparando os estudantes para a participação crítica na sociedade. O uso pedagógico dos podcasts contribui para concretizar essas competências curriculares.

Todavia, tecnologias de inteligência artificial ampliam as possibilidades dos podcasts educacionais. Almeida (2023) ressalta que ferramentas como sintetizadores de voz e transcrição automática podem apoiar inclusão e autonomia, desde que pautadas por princípios éticos. Entretanto, como afirmam Freitas e Peres (2020), sua implementação exige formação docente crítica e criativa, que compreenda o potencial dessas tecnologias como instrumentos de letramento e transformação social.

2.2 A Educação Linguística Crítica e a inovação pedagógica com podcasts

A educação linguística contemporânea requer a superação de práticas tradicionais centradas na repetição e na normatividade, avançando para metodologias que considerem a linguagem em sua dimensão social, cultural e multimodal. Geraldi (2010) destaca que ensinar língua portuguesa implica formar sujeitos capazes de agir discursivamente em diferentes contextos, o que aproxima os podcasts de práticas de produção textual, oralidade e escuta crítica.

No campo da leitura, os podcasts estimulam a interpretação de gêneros variados e ampliam a construção de sentidos. Kleiman (2005)

compreende a leitura como um processo interacional sustentado pelos conhecimentos e experiências do leitor, o que se intensifica quando os estudantes analisam entrevistas, relatos e narrativas sonoras, realizando inferências e interpretando discursos diversos.

A escrita, nesse processo, adquire um papel de planejamento e autoria. Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que o trabalho com gêneros textuais insere os estudantes em práticas sociais significativas, e a criação de roteiros para podcasts favorece a organização discursiva, a coesão e a ampliação dos letramentos.

A produção de podcasts também desenvolve competências argumentativas e comunicativas, pois a oralidade planejada exige clareza, intencionalidade e domínio do conteúdo. Marcuschi (2008) observa que essa prática potencializa a construção de discursos mais consistentes e o aprimoramento das capacidades expressivas dos estudantes.

Os podcasts favorecem ainda abordagens interdisciplinares e multiletradas. Moura e Rojo (2019) defendem que os multiletramentos articulam saberes diversos e ampliam o repertório cultural dos estudantes, exigindo um uso crítico das tecnologias. Essa perspectiva dialoga com a reflexão de Almeida (2019), para quem a inovação pedagógica depende de projetos educativos emancipadores e não apenas do acesso às ferramentas digitais.

Desse modo, o uso de podcasts contribui para valorizar a diversidade linguística e fortalecer vínculos entre escola e comunidade. Baccega (2011) compreende a linguagem como espaço de disputa simbólica e afirmação de identidades, e Silva (2020) aponta que práticas comunicativas vinculadas ao território estimulam cidadania e participação social. Nessa direção, Rojo e Moura (2019) reforçam que a produção multimodal fortalece autoria e protagonismo discente, favorecendo uma educação inclusiva e democrática.

2.3 Práticas pedagógicas com podcasts: experiências formativas para a leitura e a escrita

A construção de práticas pedagógicas que incorporem podcasts exige do professor uma compreensão ampliada da linguagem como prática social. Geraldi (2010) afirma que ensinar língua portuguesa não se restringe ao domínio de normas, mas à formação de sujeitos capazes de agir discursivamente. Nesse sentido, o uso de podcasts favorece a articulação entre linguagem, cultura e identidade, inserindo os estudantes em práticas comunicativas significativas.

Os podcasts criam situações autênticas de aprendizagem que envolvem escuta crítica, elaboração de roteiros e gravações. Para Antunes (2014), a produção textual precisa considerar intencionalidade comunicativa e organização do pensamento em função de um interlocutor. Esse processo contribui para maior clareza e coesão na linguagem dos estudantes.

A escuta ativa, frequentemente negligenciada na escola, ganha centralidade nessa proposta. Silva (2020) destaca que a escuta ética e atenta promove respeito à diversidade de vozes e formação crítica. Ao ouvirem suas produções e as dos colegas, os estudantes ampliam empatia e habilidades interpretativas, fortalecendo também leitura e escrita.

Os podcasts diversificam o trabalho com gêneros textuais, permitindo explorar entrevistas, narrativas e relatos orais. Dolz e Schneuwly (2004) indicam que o contato com gêneros variados amplia o repertório discursivo e possibilita adequações da linguagem às situações de comunicação. Assim, os estudantes experienciam práticas sociais reais do uso da linguagem.

Essa perspectiva promove autoria e protagonismo discente. Rojo e Moura (2019) defendem que os multiletramentos reconhecem a produção de sentidos pelos estudantes como parte das práticas culturais e midiáticas contemporâneas. Nessa linha, Xavier e Gomes (2021) alertam que a integração tecnológica precisa ser crítica, considerando impactos sociais e epistemológicos.

O professor atua como mediador e organizador de experiências de linguagem. Almeida (2019) reforça que, na cultura digital, cabe ao docente orientar a produção discursiva, apoiar seleção de temas e incentivar pensamento crítico. Processos colaborativos de pesquisa, gravação e edição fortalecem, como indica Baccega (2011), a dimensão coletiva e política da linguagem.

Os podcasts também contribuem para o desenvolvimento socioemocional. Ribeiro (2022) afirma que a educação linguística deve integrar dimensões afetivas e relacionais, aspecto favorecido pela escuta sensível e pela expressão de sentimentos por meio da voz. Coscarelli e Ribeiro (2020) acrescentam que os ambientes digitais tornam visível a aprendizagem como processo.

Outro aspecto fundamental diz respeito à valorização da diversidade linguística. Bagno (2015) ressalta que reconhecer a pluralidade da língua falada no Brasil é condição para uma prática pedagógica democrática. Projetos de podcast favorecem ainda o vínculo entre escola e comunidade, promovendo cidadania comunicativa (SILVA, 2020), além de ampliarem possibilidades de acesso e produção com recursos simples, alinhando-se ao que defendem Kenski e Moran (2021) sobre democratização tecnológica.

2.4 Aplicando os podcasts na sala de aula: práticas inovadoras e multiletramentos

A inserção dos podcasts na escola requer um planejamento pedagógico intencional, alinhado ao currículo e aos repertórios culturais dos estudantes. Coscarelli e Ribeiro (2020) ressaltam que o uso de tecnologias digitais no ensino da linguagem deve promover experiências significativas de leitura e produção textual, possibilitando que os estudantes articulem linguagem, cultura e identidade.

A escuta de podcasts configura-se como prática de interpretação e análise discursiva. Kleiman (2005) defende que a leitura crítica envolve também gêneros orais e multimodais, permitindo que os estudantes formulem hipóteses, infiram sentidos e debatam

coletivamente. Uma etapa complementar é a elaboração de roteiros autorais, pois, como afirma Antunes (2014), o ensino da escrita deve considerar a intencionalidade comunicativa e o planejamento discursivo, favorecendo a construção de textos coesos e coerentes.

A gravação dos episódios integra oralidade e escrita, configurando uma prática discursiva planejada. Marcuschi (2008) destaca que a oralidade escolarizada exige clareza, adequação ao gênero e domínio do conteúdo. A revisão e reescrita dos roteiros reforçam o caráter formativo do processo, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que defendem a reescrita como etapa essencial para o aprimoramento linguístico. Rojo (2013) acrescenta que projetos interdisciplinares com podcasts ampliam aprendizagens, articulando linguagem e outras áreas do conhecimento.

O trabalho com temas socialmente relevantes favorece o protagonismo discente. Baccega (2011) argumenta que o uso das mídias deve estimular o exercício da cidadania e o direito à voz. Essa perspectiva dialoga com Rinaldi (2021), ao enfatizar experiências narrativas que valorizam imaginação, sensibilidade e tradição oral, especialmente em podcasts de contação de histórias.

A escuta ativa adquire centralidade ética na prática pedagógica. Silva e Gomes (2022) afirmam que escutar significa reconhecer o outro e construir relações baseadas em empatia e respeito. O uso de ferramentas simples de edição fortalece autonomia e criticidade, como observa Kenski (2011), ao permitir que os estudantes façam escolhas conscientes sobre efeitos sonoros e estratégias comunicativas.

Além de fortalecer aprendizagens linguísticas, os podcasts favorecem inclusão e participação. Coscarelli (2016) destaca que tecnologias digitais ampliam o acesso ao conhecimento para estudantes com dificuldades de leitura e escrita. Projetos que envolvem entrevistas com a comunidade fortalecem o vínculo entre escola e território, conforme Rojo e Moura (2019), enquanto a autoria coletiva, de acordo com Xavier (2021), estimula negociação de sentidos e colaboração. Assim, como conclui Almeida (2019), a inovação não está apenas na ferramenta, mas na capacidade docente de ressignificar práticas e ouvir seus estudantes.

2.5 Formação docente, avaliação e inclusão no uso pedagógico de podcasts

A implementação dos podcasts como recurso pedagógico requer uma formação docente contínua e comprometida com a integração crítica das tecnologias digitais. Kenski (2011) afirma que o professor do século XXI deve estar em constante atualização, desenvolvendo habilidades técnicas e sensibilidade didática para explorar o podcast como gênero multimodal e colaborativo.

Repensar a formação continuada implica priorizar experiências práticas e coletivas. Almeida (2019) destaca que a formação docente precisa articular teoria e prática, permitindo ao professor vivenciar o uso pedagógico das mídias digitais. Oficinas e projetos colaborativos contribuem para o domínio de etapas como roteirização, gravação e edição de podcasts.

No campo avaliativo, o podcast demanda uma abordagem formativa. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) defendem que a avaliação de gêneros orais deve considerar critérios como adequação ao gênero, argumentação, coesão e expressividade. Elementos como fluência, organização das ideias e interação também integram o processo avaliativo desse formato.

Além da avaliação do produto final, é necessário valorizar o percurso de produção do podcast. Coscarelli e Ribeiro (2020) afirmam que as mídias digitais promovem uma concepção processual da linguagem, em que revisão, reescrita e escuta crítica fortalecem o desenvolvimento linguístico e reflexivo dos estudantes.

O podcast também se fortalece como ferramenta de inclusão. Rojo e Moura (2019) ressaltam que os multiletramentos reconhecem a diversidade linguística e cultural, permitindo a participação de estudantes que se expressam melhor pela oralidade. Assim, o formato amplia as possibilidades de contribuição e autoria.

A prática com podcasts favorece a empatia e a escuta ética. Silva e Gomes (2022) indicam que escutar o outro é exercício formativo,

promovendo respeito às vozes presentes na escola. Ao partilhar histórias e opiniões, os estudantes constroem pertencimento e laços de respeito mútuo.

Essa abordagem contribui para a superação de modelos tradicionais de ensino centrados no professor. Baccega (2011) afirma que o trabalho com mídias deve promover a construção coletiva do saber, com o docente como mediador e os estudantes como protagonistas. Projetos interdisciplinares ampliam esse potencial, articulando conteúdos de diferentes áreas, como destacam Rojo (2013) e Xavier (2021).

Entretanto, persistem desafios como infraestrutura insuficiente, resistência à inovação e falta de tempo para planejamento coletivo. Kenski e Moran (2021) afirmam que tais barreiras exigem políticas de investimento e mudanças de postura institucional. Como conclui Coscarelli (2016), ensinar com tecnologias digitais é promover autoria, escuta e construção coletiva de saberes em um mundo conectado e multimodal.

3. Procedimentos Metodológicos, Resultados e Discussão

A investigação desenvolvida seguiu uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico, com o objetivo de analisar produções científicas sobre o uso pedagógico de podcasts no desenvolvimento da leitura e da escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A escolha por esse tipo de pesquisa fundamentou-se no entendimento de que revisões sistematizadas permitem mapear o estado do conhecimento, identificar lacunas e orientar práticas educacionais, conforme ressaltam Gil (2019) e Marconi e Lakatos (2017). As buscas foram realizadas nas bases SciELO, Google Scholar e em periódicos Qualis, priorizando publicações entre 2014 e 2024, utilizando descritores relacionados a podcasts educacionais, letramento digital, multimodalidade e educação linguística crítica.

Os estudos selecionados foram examinados à luz da análise categorial inspirada em Bardin (2016), da qual emergiram cinco eixos

centrais: escuta ativa e oralidade; planejamento discursivo e produção textual; autoria e protagonismo discente; uso de recursos de inteligência artificial como apoio pedagógico; e práticas multimodais vinculadas aos multiletramentos. Por se tratar de revisão teórica, não houve participação de sujeitos, assegurando-se o rigor ético de citação e integridade autoral.

Os resultados apontaram consenso sobre o potencial dos podcasts para ampliar práticas de linguagem na escola, convergindo com reflexões de Coscarelli (2016) e Coscarelli e Ribeiro (2020) acerca das contribuições das tecnologias digitais para uma leitura e escrita mais dialógicas. Verificou-se que a escuta de produções sonoras favorece habilidades interpretativas e inferenciais, alinhando-se à concepção de leitura como construção ativa defendida por Kleiman (2005). Da mesma forma, Antunes (2014) e Dolz e Schneuwly (2004) destacam que a elaboração de roteiros estimula a revisão e o refinamento da linguagem, fortalecendo a coerência e a coesão textual.

Outro achado relevante refere-se ao fortalecimento da autoria e do protagonismo discente, em diálogo com a perspectiva de multiletramentos apresentada por Rojo e Moura (2019), segundo a qual os estudantes devem assumir o papel de produtores de discursos. Esse entendimento soma-se às contribuições de Xavier (2021), que defende a integração crítica das tecnologias na educação, e às reflexões de Almeida (2023) sobre o potencial da inteligência artificial na acessibilidade e no apoio à produção dos podcasts.

Constatou-se ainda que os podcasts favorecem práticas multimodais, articulando diferentes modos de significação, o que confirma os apontamentos de Rojo (2012) sobre a importância da multimodalidade na educação linguística contemporânea. Contudo, a escassez de estudos empíricos envolvendo turmas dos Anos Iniciais e a diversidade metodológica observada indicam a necessidade de investigações futuras que explorem intervenções pedagógicas, o impacto da produção de podcasts na alfabetização e no letramento digital e comparações entre diferentes redes e etapas de ensino.

4. Considerações Finais

Este estudo teve como propósito analisar o uso pedagógico de podcasts como recurso para a promoção da leitura e da escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A revisão bibliográfica realizada permitiu compreender que, quando planejados de forma intencional, os podcasts podem fortalecer práticas de linguagem mais interativas, multimodais e alinhadas às demandas da cultura digital, favorecendo o desenvolvimento de competências leitoras e produtoras de textos.

Os achados indicam que a articulação entre escuta, oralidade e roteirização amplia as possibilidades de construção de sentidos, contribuindo para a organização discursiva e argumentativa dos estudantes. O podcast mostrou-se também um meio relevante para a inclusão e para a valorização da diversidade linguística, possibilitando a participação de estudantes com diferentes formas de expressão e ampliando o protagonismo discente.

A pesquisa evidenciou ainda que o uso pedagógico desse recurso demanda formação docente consistente, capaz de integrar tecnologias digitais às práticas de ensino com criticidade e intencionalidade. Observou-se, contudo, que desafios como infraestrutura limitada e tempo de planejamento ainda podem dificultar sua implementação.

Como desdobramento, recomenda-se que novos estudos investiguem experiências práticas com podcasts em contextos reais de sala de aula, especialmente no campo da alfabetização e dos multiletramentos, além de explorarem o potencial de ferramentas de inteligência artificial na criação, adaptação e acessibilidade de roteiros e produções sonoras. Conclui-se que os podcasts constituem um recurso promissor para o fortalecimento da educação linguística contemporânea, ampliando oportunidades de expressão, autoria e formação crítica dos estudantes.

Referências

ALMEIDA, Fernando José de. **Educação e tecnologia**: o novo ritmo da informação. São Paulo: Papirus, 2019.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Inteligência artificial na educação: possibilidades e desafios éticos para a escola contemporânea.** São Paulo: Cortez, 2023.

ANTUNES, Irandé. **A produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico:** o que é, como se faz. 54. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

BACCEGA, Maria Aparecida. **Cultura midiática e educação**: uma proposta para o ensino-aprendizagem na sociedade da informação. São Paulo: Paulinas, 2011.

BARDIN, Laurence**. Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

COSCARELLI, Clarice S.; RIBEIRO, Alessandra A. **Letramento digital e ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

COSCARELLI, Clarice S. **Tecnologias e ensino de língua portuguesa**. In: LEAL, T. F.; MORAIS, A. G. (Orgs.). Práticas de linguagem e letramento no ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 67–87.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004
.
DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de uma procedimentalização didática do gênero**. Tradução e organização: Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FIDALGO, Antonio; TONUS, Márcia. **Podcast e educação**: usos e possibilidades para a aprendizagem em contextos digitais. *RENOTE*, v. 17, n. 1, p. 1–10, 2019. DOI: https://doi.org/10.22456/1679-1916.93924

FREITAS, Maria Terezinha; PERES, Simone**. Formação docente e cultura digital: desafios para a inovação pedagógica.** *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 121-140, 2020.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula:** leitura e produção. 13. ed. São Paulo: Ática, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2011.

KENSKI, Vani Moreira; MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Campinas: Papirus, 2021.

KLEIMAN, Ângela B. **Letramento e alfabetização**. In: TFOUNI, L. V. (Org.). Letramento e exclusão social. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15–30.

LEVY, Pierre; COUTINHO, Clara**. Educação na cibercultura**: mediações, competências e ecologias de aprendizagem. *Revista Educação, Formação & Tecnologias*, Lisboa, v. 14, n. 1, p. 1-15, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RIBEIRO, Alessandra A. **Educação linguística e letramentos digitais**: o trabalho com gêneros multimodais na escola. In: COSCARELLI, C. S.; RIBEIRO, A. A. (Orgs.). Letramento digital e ensino de língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2020. p. 159–180.

RIBEIRO, Paulo Renatto. **Práticas discursivas e habilidades socioemocionais**: contribuições para uma formação integral. Revista Linguagens, Educação e Sociedade, v. 23, n. 1, p. 143–162, 2022.

RINALDI, Carla. **Diálogo com Reggio Emilia**: escuta, pesquisa e prática pedagógica. Porto Alegre: Penso, 2021

ROJO, Roxane. **Escola e os multiletramentos**: múltiplas linguagens e letramentos na era digital. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

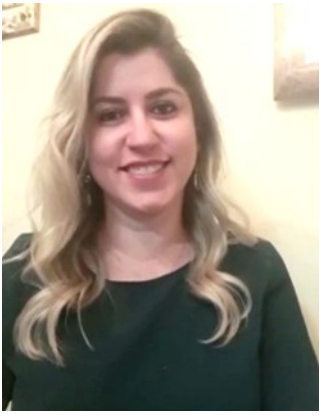
ROJO, Roxane; MOURA, Evanilton. **Multiletramentos na escola**: práticas de linguagem e letramentos no século XXI. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SILVA, Maria Aparecida da; GOMES, Mônica Macedo. **Escuta ativa na escola**: ética, linguagem e empatia na formação de leitores. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 19, n. 53, p. 219–236, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

XAVIER, Antonio Carlos. **A prática pedagógica com tecnologias digitais**: autoria, colaboração e multiletramentos. Revista Letras & Letras, Uberlândia, v. 37, n. 2, p. 1–22, 2021.

SOBRE A ORGANIZADORA



Liliane Pereira de Souza

Doutora em Educação pela Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Foi aluna especial do doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Possui graduação em Administração, Pedagogia e Sociologia. É avaliadora externa convidada da Comissão de Seleção e de Julgamento de Projetos de Extensão e Pesquisa da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS, CNPq e FAEPRGS) desde 2016. É revisora do periódico Revista Docência do Ensino Superior da Universidade Federal de Minas Gerais. É professora universitária em cursos de graduação e pós-graduação, além de pesquisadora desde 2005.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ação pedagógica, 29, 165, 186, 192, 202
Alfabetização, 101, 208, 212, 213, 216, 294, 295, 297
Aprendizagem, 6, 11, 14, 15, 18, 21, 25, 26, 27, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 76, 77, 80, 81, 83, 84, 96, 98, 100, 101, 102, 103, 113, 114, 118, 121, 123, 125, 126, 127, 128, 132, 134, 138, 141, 142, 145, 148, 149, 151, 154, 155, 156, 158, 169, 170, 175, 177, 178, 181, 183, 184, 186, 196, 199, 208, 211, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 228, 229, 230, 232, 236, 237, 243, 248, 251, 255, 258, 262, 263, 267, 269, 272, 273, 274, 276, 278, 284, 289, 290, 296, 297
Atividades lúdicas, 117
Autonomia do aluno, 139, 142, 147, 155

B

Biblioteca Escolar, 98, 100, 102, 111, 112, 114, 115

C

Comunicação neural, 118, 122
Comunidade escolar, 30, 32, 33, 37, 40, 42, 43, 53, 101, 103, 234, 235, 237, 273, 276
Comunidades ribeirinhas, 235, 242, 251
Crianças com câncer, 129, 130, 133, 134, 136, 138

E

Educação a Distância, 139, 140, 156, 158
Educação básica, 12, 29, 31, 32, 35, 43, 95, 117, 119, 127, 131, 138, 163, 173, 175, 233, 238, 253, 276, 285
Educação digital, 139
Educação em tempo integral, 159, 161, 162
Educação especial, 6, 39, 75, 269, 270, 271, 274, 275
Educação infantil, 126, 216
Educação integral, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173
Educação Profissional e Tecnológica, 191, 193, 197, 198, 202, 203
Ensino fundamental, 27, 46, 48, 117, 119, 120, 126, 127, 155, 172, 216, 219, 224, 250, 296
Ensino Médio, 12, 13, 15, 16, 20, 27, 81, 83, 96, 233, 239, 240, 249, 251, 252, 253, 254, 257, 260, 264, 266

Ensino-aprendizagem, 11, 13, 15, 16, 30, 55, 59, 67, 98, 99, 145, 147, 148, 154, 158, 163, 221, 222, 235, 236, 237, 251, 254, 255, 256, 258, 265, 296
Escolarização, 31, 32, 72, 129, 130, 133, 135, 136, 137, 138, 273
Escolas públicas, 29, 35, 38, 86, 105, 111
Evasão escolar, 13, 238, 239, 251, 266

F

Fatecs, 189, 190, 191, 202, 203
Física, 37, 39, 50, 79, 82, 83, 85, 86, 88, 89, 90, 93, 94, 113, 142, 145, 146, 147, 155, 163, 164, 167, 168, 243
Formação de professores, 129, 136, 172, 186
Fracasso escolar, 55, 64, 172, 216

G

Gestão, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 48, 52, 58, 66, 106, 173, 241

I

inclusão, 11, 14, 41, 45, 55, 56, 59, 63, 67, 72, 73, 74, 75, 76, 135, 155, 180, 217, 219, 224, 229, 231, 238, 255, 273, 274, 276, 287, 291, 292, 295
Inteligência artificial, 143, 282, 284, 287, 294, 295
Intervenção psicopedagógica, 46, 47, 50, 51, 52, 58, 60, 63, 216, 219, 221, 223

L

Leitura, 6, 64, 99, 100, 104, 106, 107, 109, 110, 113, 149, 150, 161, 168, 175, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 282, 284, 285, 286, 287, 289, 290, 291, 293, 294, 295, 297
Literatura infantil, 206, 208, 209, 210

M

Modelos matemáticos, 79, 81, 87, 96
Multiletramentos, 282, 284, 285, 287, 288, 289, 290, 292, 294, 295, 298

N

Neurônios, 118, 122

P

Podcasts, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295
Política pública, 30, 43, 104, 236, 237
Prática da modelagem, 80
Prática pedagógica, 6, 125, 146, 175, 177, 186, 225, 236, 247, 264, 290, 291, 298
Programa Dinheiro Direto na Escola, 29, 35, 36, 44

Projeto político-pedagógico, 159, 278
Protagonismo estudantil, 118
Psicopedagogo, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 56, 57, 59, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 216, 219, 220, 225, 226, 227, 229, 230

Q

Qualidade do ensino, 35, 43, 85, 139, 145, 152, 155, 247, 258

R

Recurso pedagógico multimodal, 282
Recursos tecnológicos, 18, 19, 236, 237, 248, 252, 256

S

Séries iniciais, 81, 206, 209, 213
Sistema nervoso, 117, 121, 123, 125, 127, 128

T

Tecnologias digitais, 6, 14, 150, 153, 250, 257, 266, 282, 283, 284, 285, 286, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 298

ISBN 978-65-5388-357-4