

Organizadores
SANDRA ABREU
LUIZ GONZAGA LAPA JUNIOR

Saberes em conexão:

— estudos em educação —



Organizadores
SANDRA ABREU
LUIZ GONZAGA LAPA JUNIOR

Saberes em conexão:

— estudos em educação —



© 2026 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Organizadores

Sandra Abreu

Luiz Gonzaga Lapa Junior

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Saberes em Conexão: Estudos em Educação
A162s / Sandra Abreu; Luiz Gonzaga Lapa Junior (organizadores). –
Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2026. 188 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-6009-236-5
DOI: 10.5281/zenodo.19238774

1. Educação, pesquisa e tópicos relacionados. 2. Liberdade na
educação. I. Abreu, Sandra. II. Lapa Junior, Luiz Gonzaga. III. Título.

CDD: 371.104
CDU: 37

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

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

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.editoramultiatual.com.br
editoramultiatual@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.editoramultiatual.com.br/2026/03/saberes-em-conexao-estudos-em-educacao.html>



**SABERES EM CONEXÃO:
ESTUDOS EM EDUCAÇÃO**

Organizadores
SANDRA ABREU
LUIZ GONZAGA LAPA JUNIOR

SABERES EM CONEXÃO: ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

Apresentação

A obra *Saberes em conexão: estudos em educação* reúne produções acadêmicas desenvolvidas por mestrandos da Universidade Leonardo Da Vinci (**ULDV/Paraguai**), consolidando-se como expressão do compromisso institucional com a formação científica, a pesquisa rigorosa e a socialização do conhecimento no campo educacional.

Esta coletânea emerge do ambiente formativo da pós-graduação, no qual investigação, reflexão crítica e aprofundamento teórico constituem pilares fundamentais. Os treze capítulos aqui apresentados contemplam diferentes perspectivas epistemológicas e metodológicas, evidenciando a pluralidade de abordagens que caracteriza a pesquisa em educação contemporânea.

O título da obra, *Saberes em conexão*, traduz a compreensão de que o conhecimento se constrói por meio do diálogo entre sujeitos, contextos e referenciais teóricos. Ao articular fundamentos conceituais, os estudos reunidos reafirmam o papel da **ULDV/PY** como espaço de produção científica e debate qualificado.

Ao tornar públicas esses artigos, a **ULDV/PY** fortalece sua missão acadêmica e contribui para o avanço dos estudos educacionais, ampliando as possibilidades de compreensão e intervenção nos desafios que atravessam a educação em diferentes contextos.

Prof. Dr. Luiz Gonzaga Lapa Junior

Docente - Universidade Leonardo Da Vinci (ULDV)

Prefácio

Há obras que se escrevem como quem cumpre um rito acadêmico. E há obras que se escrevem como quem acende uma luz. Este e-book pertence à segunda categoria: nasce do compromisso com o conhecimento, mas também do gesto humano de compartilhar ideias, experiências e inquietações que atravessam a educação contemporânea, esse é o lema e a inspiração da **Universidade Leonardo da Vinci (Paraguai) -ULDV/PY** “**PAIXÃO PELO CONHECIMENTO E A INVESTIGAÇÃO**”, desde sua concepção no ano de 2008.

Os textos reunidos nesta coletânea foram produzidos por **mestrandos da ULDV/PY**, e carregam consigo mais do que argumentos teóricos ou resultados de investigação: carregam marcas de percurso, esforço, amadurecimento intelectual e a beleza silenciosa de quem aprendeu a transformar estudo em reflexão e reflexão em escrita, temas e debates propostos e incentivados pelos professores da **ULDV/PY**. Cada capítulo é, ao seu modo, uma travessia. E cada travessia revela que pesquisar é também caminhar por terrenos incertos, onde perguntas valem tanto quanto respostas.

Dessa forma, esta obra constitui-se como um registro significativo do percurso formativo dos mestrandos da **ULDV/PY** e, simultaneamente, como contribuição acadêmica para pesquisadores, professores, estudantes e profissionais da educação que buscam ampliar seus repertórios teóricos e fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e a cidadania.

Que o leitor encontre, nas páginas que seguem, não apenas conteúdos científicos, mas também a forma como a **Universidade Leonardo da Vinci - ULDV Paraguai**, cumpre com o desenvolvimento de caminhos de esperança intelectual e compromisso ético com o futuro da educação.



Prof. Dra. Sandra Abreu
Directora de Postgrado

Autores

Anderson Henrique Gueniat da Silva
Caio César Soares
Carlos José Silva dos Santos
Claudiney da Cruz Ferreira
Daniela Quadro Ribeiro
Diemerson Cordeiro da Costa
Glécio Benvindo de Carvalho
Igor da Silva Monteiro Lima
Isaías Martins Silva
Jaqueline de Jesus Ramos
José Roberto de Lima Candido
Lorivaldo Pompeu Mendes
Luiz Gonzaga Lapa Junior
Marcelo Nunes Pereira
Maria do Socorro Nunes Barros
Mariluci de Oliveira Moraes
Neide Aparecida Ribeiro
Patrícia Moura dos Santos
Platini Ramos
Plínio da Silva Andrade
Rafael Italo Fernandes da Fonseca
Raquel Lopes de Oliveira Silva
Sheila Mendonça da Silva
Silvia Camila de Oliveira Pereira
Simone Braga

SUMÁRIO

Capítulo 1		
O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA		12
<i>Diemerson Cordeiro da Costa; Lorivaldo Pompeu Mendes; Caio César Soares</i>		
Capítulo 2		
DIA NACIONAL DOS SURDOS: A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA TRILÍNGUE EM SENADOR CANEDO-GO		24
<i>Raquel Lopes de Oliveira Silva; Plínio da Silva Andrade; Glécio Benvindo de Carvalho; Luiz Gonzaga Lapa Junior</i>		
Capítulo 3		
O RACIOCÍNIO LÓGICO COMO ESTRATÉGIA DE LETRAMENTO NA ERA DO TEXTO MULTISSEMIÓTICO		42
<i>Rafael Italo Fernandes da Fonseca</i>		
Capítulo 4		
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: BARREIRAS E OPORTUNIDADES NA ERA DIGITAL		53
<i>Maria do Socorro Nunes Barros; Mariluci de Oliveira Moraes</i>		
Capítulo 5		
DA NORMA À INCLUSÃO: RESPONSABILIDADES DA ESCOLA REGULAR FRENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA		64
<i>Platini Ramos</i>		
Capítulo 6		
PRINCIPAIS TEORIAS DA APRENDIZAGEM: UMA REVISÃO HISTÓRICA E REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM NO ESPAÇO ESCOLAR		73
<i>Claudiney da Cruz Ferreira; Neide Aparecida Ribeiro</i>		
Capítulo 7		
EDUCAÇÃO 4.0: INTEGRAÇÃO ENTRE MATEMÁTICA, ROBÓTICA E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA FORMAÇÃO DOCENTE CONTEMPORÂNEA		84
<i>Igor da Silva Monteiro Lima; Anderson Henrique Gueniat da Silva</i>		
Capítulo 8		
AFRICANIDADES, CAPOEIRA E A DIDÁTICA, PARA O ENSINO ANTIRRACISTA NA INFÂNCIA E JUVENTUDE		97
<i>José Roberto de Lima Candido</i>		
Capítulo 9		
A IMPORTÂNCIA DO RECREIO NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO		111
<i>Marcelo Nunes Pereira</i>		
Capítulo 10		
RACIOCÍNIO LÓGICO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NO CONTEXTO ESCOLAR: ESTRATÉGIAS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA		123
<i>Isaías Martins Silva</i>		

Capítulo 11

O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA RUPTURA DO CICLO DE POBREZA, CRIMINALIDADE E PRISÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVA NO CONTEXTO BRASILEIRO

135

Patrícia Moura dos Santos

Capítulo 12

NÃO QUERO ESTUDAR AULAS DE ENSINO RELIGIOSO

Carlos José Silva dos Santos; Daniela Quadro Ribeiro; Silvia Camila de Oliveira Pereira; **153**

Sheila Mendonça da Silva; Simone Braga

Capítulo 13

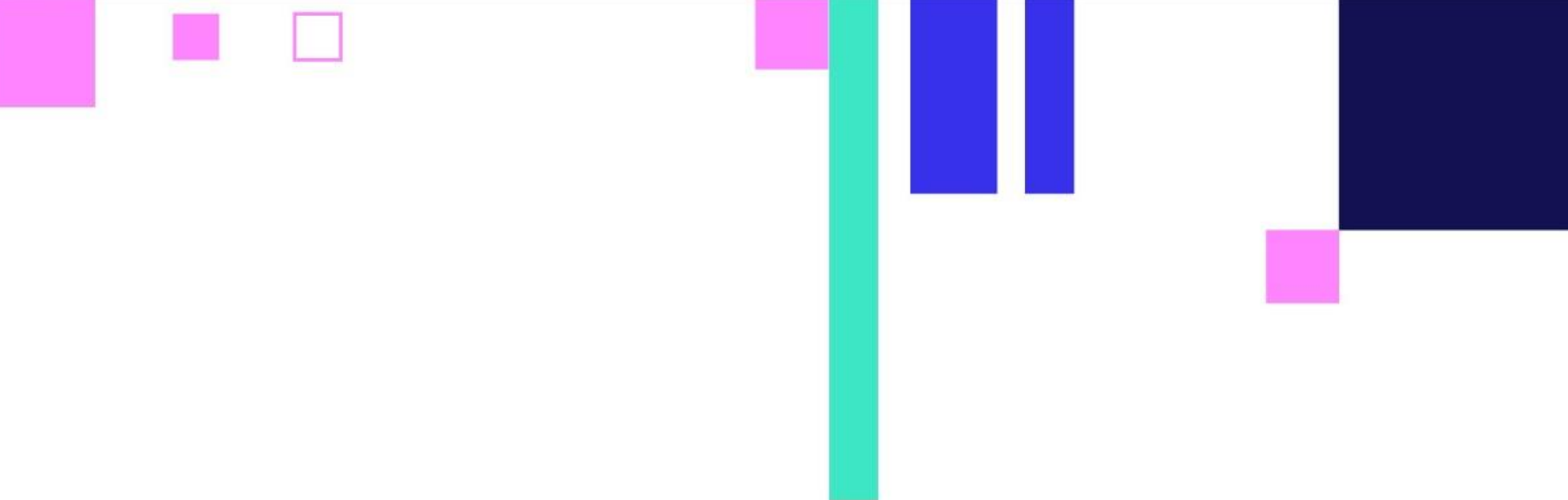
AS CELAS DE AULA: CONVIVENDO COM AS ADVERSIDADES DO SISTEMA PRISIONAL

166

Jaqueline de Jesus Ramos

AUTORES

182



Capítulo 1

O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Diemerson Cordeiro da Costa
Lorivaldo Pompeu Mendes
Caio César Soares



O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Diemerson Cordeiro da Costa

Lorivaldo Pompeu Mendes

Caio César Soares

RESUMO

O presente trabalho trouxe como temática: O ensino da matemática na educação inclusiva. Visando mostrar como a educação inclusiva pode ser executada em todas as disciplinas inclusive nos conteúdos de matemáticas e por isso precisa ser cada vez mais debatido na sociedade. Tendo como objetivo apresentar quais metodologias podem ser utilizadas para a inclusão de alunos com necessidades educacionais no ensino de Matemática, justificando a valorização do processo de inclusão escolar de alunos que possui algum tipo de necessidades educacionais especiais, sendo importante compreender sobre o processo de educação inclusiva na disciplina de matemática, uma vez que é uma aula cheia de números, algarismos, raízes e outros. Quanto a metodologia a mesma fez uso de uma pesquisa bibliográfica de autores que discutem o tema apresentado, entre os resultados obteve-se que para processo educação inclusiva seja muito mais abrangente mais proveitoso. Os educadores precisam ter no desenvolvimento de seu trabalho todos os recursos metodológicos necessários para que possam ensinar de maneira simples dinâmica e adequada a cada situação e for necessário utilizar outros meios para a realização da atividade a escola deverá oferecer a eles todas as ferramentas necessárias. Desse modo o trabalho está estruturado em introdução, fundamentação teórica, materiais e métodos, resultados e discussão e por fim as considerações finais e referências bibliográficas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Matemática. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The present work brought as its theme: The teaching of mathematics in inclusive education. Aiming to show how inclusive education can be carried out in all subjects, including mathematics content, and therefore needs to be increasingly debated in society. With the objective of presenting which methodologies can be used for the inclusion of students with educational needs in the teaching of Mathematics, justifying the valorization of the process of school inclusion of students who have some type of special educational needs, it is important to understand the process of inclusive education in the discipline of mathematics, since it is a class full of numbers, digits, roots, and others. As for the methodology, it made use of a bibliographic research of authors who discuss the theme presented, among the results it was obtained that for the inclusive education process is much more comprehensive and more profitable. Educators need to have in the development of their work all the necessary methodological resources so that they can teach in a simple, dynamic and appropriate way for each situation and if it is necessary to use other means to carry out the activity, the school must offer them all the necessary tools. Thus, the work is structured in introduction, theoretical foundation, materials and methods, results and discussion and finally the final considerations and bibliographic references.

Keywords: Inclusive Education. Mathematics. Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

Embora seja visível as mudanças ocorridas no ensino tradicional quanto ao acesso à educação inclusiva dentro das escolas, este ainda é um assunto presente nas discussões pedagógicas de professores, pesquisadores e outrem, quanto as metodologias a serem adotadas em sala de aula (Mittler, 2003). Compreendemos que o professor desempenha papel importante nesse processo, por isso no intuito de entender o que tem sido desenvolvido no campo da Educação Matemática, que o presente trabalho traz como temática: O ensino da matemática na educação inclusiva.

Para que as práticas educativas possibilitem inserção sociocultural dos alunos, é necessário ter uma visão crítica do mundo; ser capaz de entender que a história não acabou e ninguém deve fazer, por nós, a nossa história. Assim, surgem as indagações: Que concepção de homem, de mundo, de história, de escola, de aprendizagem, de desenvolvimento, de deficiência temos nós? Que escola queremos? Que inserção queremos? Que exclusão queremos? Que exclusão não queremos? Por quê?

A política de inclusão, conforme estabelecem os documentos oficiais, tem como meta adaptar as escolas para que possam receber adequadamente todos os alunos identificados como “pessoas com deficiência”, em consonância com o discurso do modelo social segundo o qual “não existiriam pessoas deficientes, mas sim uma sociedade deficiente, no sentido de excludente, na consideração de múltiplos graus de necessidades” (Barros, 2005, p.120).

Segundo Stainback (1999), em um sentido mais amplo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula capazes de atender às necessidades dos alunos (Stainback, 1999, p.21).

A defesa da educação inclusiva permite mostrar a todos que é possível, independente das diferenças entre os indivíduos, estarem no mesmo ambiente. Assim, alunos surdos no ambiente escolar devem ser incluídos de forma natural de modo a preparar a sociedade escolar para a convivência e a tolerância às diferenças.

Segundo Silva *et al.* (2018, p. 2), pensar em matemática “é tornar significativa o espaço que ela ocupa em nossa vida, principalmente quando a relacionamos com o mundo em que vivemos e conseguimos associá-la a definições pré-estabelecidas”. Os autores ainda ressaltam que “o ensino através de metodologias que possibilitem o aluno a diferenciá-lo de métodos já convencionais adotados por outras disciplinas, pode torná-lo mais atraente.

De modo, é importante ressaltar que no ensino da matemática, devem ser empregadas metodologias pedagógicas que proporcionem oportunidades de aprendizagens significativas a todos os alunos, independente de suas necessidades educacionais especial. Deve-se trabalhar a inclusão onde o ensino acolha todos os estudantes, pois a diversidade na sala de aula ajuda a convivência inevitável. Portanto, cabe aos professores a busca pela capacitação profissional e recursos didáticos que venham contribuir para a aprendizagem de todos. Segundo Silva (2005, p. 9), “[...] a inclusão é um fato. Um caminho sem volta! O resgate de algo que ficou para trás na história e hoje é reparada”.

O processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais está se tornando cada vez mais eficaz e presente, pois vem ganhando apoio através dos movimentos, campanhas e debates. Essas ações buscam minimizar os preconceitos, mostrando que uma deficiência não torna ninguém incapaz de se desenvolver ou de

trabalhar, sendo que a inclusão é muito mais do que simplesmente receber e integrá-lo no ambiente de uma escola regular. É acompanhar todo o seu desenvolvimento e observar se este aluno absorve o conteúdo e principalmente se a escola está contribuindo de forma ativa para o seu crescimento tanto na aprendizagem como também para a vida.

A inclusão diz respeito a todos os alunos, e não somente a alguns. Ela implica uma mudança de cultura e de organização da escola para assegurar acesso e participação para todos os alunos que a frequentam regularmente e, inclui aqueles que estão em serviço de atendimento especializado, mas que podem retornar à escola no futuro. A inclusão não é apenas a inserir cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos possam desfrutar o acesso e o sucesso na aprendizagem para serem membros efetivos da comunidade escolar e local, sendo, desse modo, valorizados” (Mittler, 2003, p. 236).

Por isso, é importante compreender que, incluir vai muito além de inserir os alunos com alguma necessidade especial em uma escola regular para conviverem com outros. É possibilitar o crescimento e o desenvolvimento para todos os indivíduos independente de sua deficiência, pois com a inclusão os profissionais tendem a se profissionalizar ainda mais no emprego de metodologias. Segundo Mendes (2004), considerar a formação dos professores é um caminho importante para a construção de uma escola aberta à diversidade educacional e inclusiva.

Ensinando os alunos a desenvolverem suas habilidades e a respeitarem suas limitações, a escola será a parceira fundamental junto com os pais e professores no crescimento desse aluno onde não se permita que o preconceito ou discriminação venha atrapalhar o aprendizado deste aluno. Para Barbosa (2017, p. 27), “a Educação Matemática, enquanto proposta pedagógica, concebe o rígido e inalcançável ensino da matemática de uma forma mais acessível, agradável, dinâmica, prazerosa, tangível, sofisticada, humana, social”.

Por isso, é importante compreender que a inclusão vai muito além de inserir os alunos com surdez em uma escola regular para conviverem com outros, mas possibilitar o crescimento e o desenvolvimento para todos os indivíduos independente de sua deficiência. Com a inclusão, os profissionais tendem a melhorar suas práticas metodologias. Segundo Mendes (2004), considerar a formação dos professores é um caminho importante para a construção de uma escola aberta à diversidade no ambiente educacional com inclusão.

De modo que, quando bem desenvolvido, o lúdico na Matemática, pode ser um recurso metodológico de grande importância para a absorção dos conteúdos trabalhados. Sendo uma ferramenta com diversas possibilidades para a construção do aprendizado que podem ser absorvidos por qualquer docente tanto de ciências exatas como de ciências humanas. A escolha pela metodologia adequada pode ser um avanço para essa nova linha de pensamento que é dinamizar a maneira de ensinar pois nós como docentes devemos estar buscando sempre opções para instigar a aprendizagem. Para isso existem os métodos lúdicos que visam resultados positivos com o uso de atividades com ludicidade. Citam-se algumas vantagens que podem ser obtidas no uso de atividades lúdicas

As atividades lúdicas são recursos pedagógicos que quando usadas de forma adequada são métodos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem dos discentes, pois podem oferecer diversas alternativas de como se trabalhar os conteúdos matemáticos de forma lúdicas. Dessa forma, o lúdico é uma maneira diferente e prazerosa de educar por meio de jogos, brincadeiras, com finalidade de facilitar o aprendizado do aluno frente às atividades pedagógicas.

o jogo se configura como um mediador de conhecimento, de representações presentes numa cultura matemática de um contexto sociocultural do qual a criança faz parte". Inicialmente, o lúdico "tem sua origem na palavra "ludus" que quer dizer jogo, a palavra evoluiu levando em consideração as pesquisas em psicomotricidade, de modo que deixou de ser considerado apenas o sentido de jogo (Muniz ,2010, p. 16)

Segundo Miguel de Guzmán, (1986) o objetivo dos jogos na educação não é apenas divertir, mas proporcionar aprendizagem significativa na construção do conhecimento, com interesse e motivação quanto a sua aprendizagem.

[...]A sala de aula deve ser vista como espaço de vivência". Quando o aluno percebe que pode estudar nas aulas, discutir e encontrar pistas e encaminhamentos para questões de sua vida e das pessoas que constituem seu grupo vivencial, quando seu dia-a-dia de estudos é invadido e atravessado pela vida, quando ele pode sair da sala de aula com as mãos cheias de dados, com contribuições significativas para os problemas que são vividos "lá fora", este espaço se torna espaço de vida, a sala de aula assume um interesse peculiar para ele e para seu grupo de referência (Masetto, 1997, p.35).

Segundo Henriques (2012), a escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Uma escola

somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada, para auxiliar a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Portanto, um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados” (Henriques, 2012, p. 09)

O exposto é respaldado pela Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2017), a área de Matemática para a Educação Básica é relevante para o desenvolvimento do indivíduo para que ele seja capaz de vincular as habilidades adquiridas na aprendizagem às aplicações na vida em sociedade, não sendo apenas no sentido de fazer cálculos, mas também para associar os campos dessa área, como a Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade, e a partir disso resolver problemas e “[...] garantir que os alunos relacionem observações empíricas do mundo real a representações (tabelas, figuras e esquemas) e associem essas representações a uma atividade matemática (conceitos e propriedades), fazendo induções e conjecturas.” (Brasil, 2017).

o resgate da reflexão do educador sobre sua prática pedagógica é o embrião de sua teoria que desemboca na necessidade de confronto e aprofundamento com outros teóricos. E, é nessa tarefa de reflexão que o educador formaliza, da forma, comunica o que praticou, para assim pensar, refletir, rever o que sabe e o que ainda não conhece; o que necessita aprender, aprofundar em seu estudo teórico (Freire, 2008, p. 57).

Por isso, o presente trabalho estuda a valorização do processo de inclusão escolar de alunos que possuem algum tipo de necessidades educacionais especiais. Atualmente, o tema ganha espaço no ambiente escolar, sendo assim, é importante compreender sobre o processo de educação inclusiva na disciplina de matemática, uma vez que é proporciona uma aula cheia de números, algarismos, raízes e outros elementos característicos.

Porém, nas últimas décadas leis foram criadas que favorecem uma educação inclusiva como exemplo a Lei Nº 4.024 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Constituição Federal, a Lei nº13.146 de 6 de julho de 2015, no qual constitui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Quanto a formação acadêmica, é fundamental que haja, cada vez mais materiais relacionados ao ensino inclusivo à crianças com necessidades especiais em sala de aula e de como o professor desempenha um papel muito importante nesse momento de formação intelectual e social do referido aluno(a). Como ressalta o autor Barbosa (2017, p. 27) “é sem dúvida um grande desafio que se coloca dentro de uma perspectiva

educacional que visem de fato e de direito promover essa inclusão plena, com reais condições de trabalho, tornando os conhecimentos matemáticos acessíveis a “todos”

Assim, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula ainda é um desafio para todos, mesmo sendo um direito da criança garantido por lei, necessita da valorização do apoio da formação continuada para o professor (Silva, 2005). É necessário frisar que, para ocorrer um ensino inclusivo no ensino da matemática, é importante que o docente promova adaptações significativas iniciando pelas práticas pedagógicas a serem adotadas em sala de aula. Segundo Londero (2009, p.14) “os conhecimentos matemáticos, geralmente, são apresentados tão somente por intermédio do livro didático, no qual aluno não é levado a realizar generalizações”

Desse modo o presente trabalho tem como objetivos: apresentar quais metodologias podem ser utilizadas para a inclusão de alunos com necessidades educacionais no ensino de Matemática; discutir a inserção de estratégias pedagógicas para um ensino inclusivo e com qualidade; e identificar quais métodos podem ser trabalhados em sala de aula para a implementação de novas práticas pedagógicas.

METODOLOGIA

O presente estudo trata de uma pesquisa de revisão da literatura, de caráter descritivo, uma vez que se fundamenta na análise de artigos científicos sobre o ensino da matemática na educação inclusiva. Foram realizadas pesquisas em bases de dados de referência científica como Scielo, Google Acadêmico, BDT, com a finalidade de embasar o assunto delimitado.

Utilizou-se, também, de análise com abordagem qualitativa quanto a escolha bibliográfica observando os pontos positivos e negativos quanto ao tema proposto, que nas palavras do autor Koch (2006, p. 122), o objetivo da pesquisa bibliográfica é conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se instrumento indispensável a qualquer tipo de pesquisa.

O método de abordagem utilizado na presente pesquisa é o qualitativo, uma vez que permite um olhar para diversidade dos diferentes contextos presente na nossa realidade social e ao mesmo tempo amplia os horizontes do pesquisador (Flick, 2004) e que nas concepções do autor Alves (2003, p.41), a pesquisa: “é um exame cuidadoso,

metódico, sistemático e em profundidade, visando descobrir dados, ampliar e verificar informações existentes com o objetivo de acrescentar algo novo a realidade Investigado”.

Em outras palavras, a pesquisa bibliográfica nos direciona para uma análise qualitativa sobre os trabalhos acadêmicos escolhidos para fundamentar este trabalho absorvendo os pontos relevantes sobre a temática escolhida que nesse aspecto foi que, segundo o autor Oliveira (2008 p, 69), a principal finalidade da pesquisa bibliográfica é levar o pesquisador a entrar em contato direto com obras, artigos/documentos que abordem sobre a temática em estudo vislumbrando, assim, analisar os papeis desempenhado pelos professores quanto às adaptações do ensino da matemática na educação inclusiva.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O ensino da matemática sempre foi discutido sobre como que é vista por muitos alunos/as como uma disciplina difícil e nesse aspecto quando aborda a questão de um ensino da matemática direcionada com a educação inclusiva. Mittler (2003) cita como é importante falar sobre as metodologias na sala de aula principalmente como utilizar de métodos lúdicos que facilitam esse aprendizado. Tendo em vista que, Silva *et al.* (2018) também ressaltam como se faz necessário, trabalhar metodologias como a ludicidade quanto as formas de trabalhar o ensino da matemática tornando-a mais criativa e dinâmica, visando motivar os alunos/as.

Conforme Freire (2008), ao analisarmos as atividades diferenciadas dos conteúdos teóricos como exemplo os jogos no simples ato de jogar, pode facilitar a formação estrutural do aluno no seu comportamento tanto social como individual. E nesse momento o professor tem a função de proporcionar os dois lados do ensino: o lado da ludicidade dos jogos e brincadeiras e de outro o lado teórico o ensino “formal”, do trabalho e do estudo.

Assim, é importante trabalhar utilizando como exemplo a ludicidade como uma prática alternativa no trabalho em que Silva (2005) discorre quanto a importância de se trabalhar com inclusão no ambiente escolar, e como é necessário compreender sobre a inclusão de trabalhar os alunos/as em sala de aula. Barbosa (2017, p. 27) relata sobre como é necessário trabalhar com a matemática na educação das crianças no âmbito da

inclusão sendo necessário ter metodologias como a ludicidade para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem com a prática inclusiva fazendo uma conexão entre ambos.

Falar sobre o processo de inclusão e o ensino da matemática, se faz necessário compreender o trabalho relacionado com a aprendizagem das crianças. Henriques (2012) informa que a educação inclusiva precisa ser abordada de maneira que abranja os alunos/as, quanto proporcionar um ambiente favorável dentro da escola. A diversidade precisa ser olhada com cuidado e atenção proporcionando os recursos pedagógicos que facilitem o aprendizado e a inclusão dos mesmos no ambiente.

Por isso é necessário ter percepções teóricas dos autores sobre como o documento da BNCC (BRASIL, 2018) aborda como a matemática e a educação básica precisam estar interligadas dentro do desenvolvimento infantil para explorar as habilidades durante o seu aprendizado. Este fato permitirá o entendimento de como é importante trabalhar a ludicidade na sala de aula, como ver se nas concepções de Barbosa (2017, p. 27) e de como é o desafio de se promover as condições de um trabalho inclusivo relacionado com a formação do trabalho de ensinar as crianças utilizando a ludicidade como uma prática pedagógica necessária. Assim como Londero (2014) entender a matemática é necessário para trabalhar os conteúdos de modo lúdico e facilitar assim um maior entendimento sobre os assuntos em si, fazendo com que a educação se torne inclusiva.

Em suma os autores estudados trouxeram pontos positivos quanto ao trabalho relacionado com a educação inclusiva e o ensino da matemática. Os trabalhos desses autores trouxeram em suas obras a importância de se trabalhar métodos lúdicos com a finalidade de ensinar a matemática de maneira mais dinâmica.

Esses novos métodos pedagógicos como os “jogos matemáticos”, são trabalhados de forma correta, ou seja, são desenvolvidos e bem planejados pelo professor para serem introduzidos dentro da aula para contribuírem ainda mais para a construção do conhecimento inclusivo. Conclui-se que os jogos podem provocar o desejo de vitória sendo que as competições e os desafios sempre instigam os alunos a aprenderem sobre as situações da vida cotidiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho trouxe reflexões acerca da temática do ensino de matemática na educação inclusiva, apresentando avanços significativos sobre a educação inclusiva e

como é necessário debater sobre o assunto no espaço escolar como também, nas possíveis estratégias que podem ser trabalhadas vislumbrando um maior aprendizado. Uma vez que ao ter o entendimento de trabalhar práticas que visem um aprofundamento dos conteúdos de matemática de forma inclusiva é crucial para um ensino significativo para todos os alunos independente de suas necessidades educacionais especiais.

É fundamental que sejam desenvolvidas as estratégias e como podemos utilizar essas práticas diante do uso de métodos que facilitem uma maior aprendizagem pois a educação que seja para todos e uma educação inclusiva, e o ensino de matemática também está incluso nesse aprendizado. Por fim o presente trabalho buscou analisar a partir da pesquisa bibliográfica para poder argumentar, visando valorizar o uso das práticas pedagógicas como as estratégias lúdicas visando um ensino inclusivo nas aulas de Matemática.

De modo que este recurso pedagógico deve ser usado de forma instrutiva, divertida, e que, venha desenvolver de forma eficaz ao aluno com necessidades educacionais especiais. Pois, durante o jogo será evidente a competição entre os alunos, com o professor presente para mediar todo o processo pedagógico e lidar com toda situação e sempre lembrando que a competição é apenas no jogo e não em sua vida social.

Trabalhar novas metodologias que buscam questionar, indagar discutir procurando reconstruir as práticas que, até então, eram excludentes para determinados alunos especiais, e hoje não apenas a escola, mas os professores estão se adaptando às novas metodologias.

Conclui-se que o ensino de matemática pode contribuir para uma educação inclusiva pois não é apenas incluir, é muito mais do que uma simples inserção de alunos especiais em sala de aula. Busca-se uma grande união que começa na família em parceria com a escola que por sua vez vai entreter para a qualificação dos profissionais para que, juntos possam inclui-los e não os excluir do convívio tanto educacional ou social. Assim, é muito importante a inclusão dos alunos surdos em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Romildo Vieira. **A Educação Inclusiva no Ensino da Matemática em corrente-PI**. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

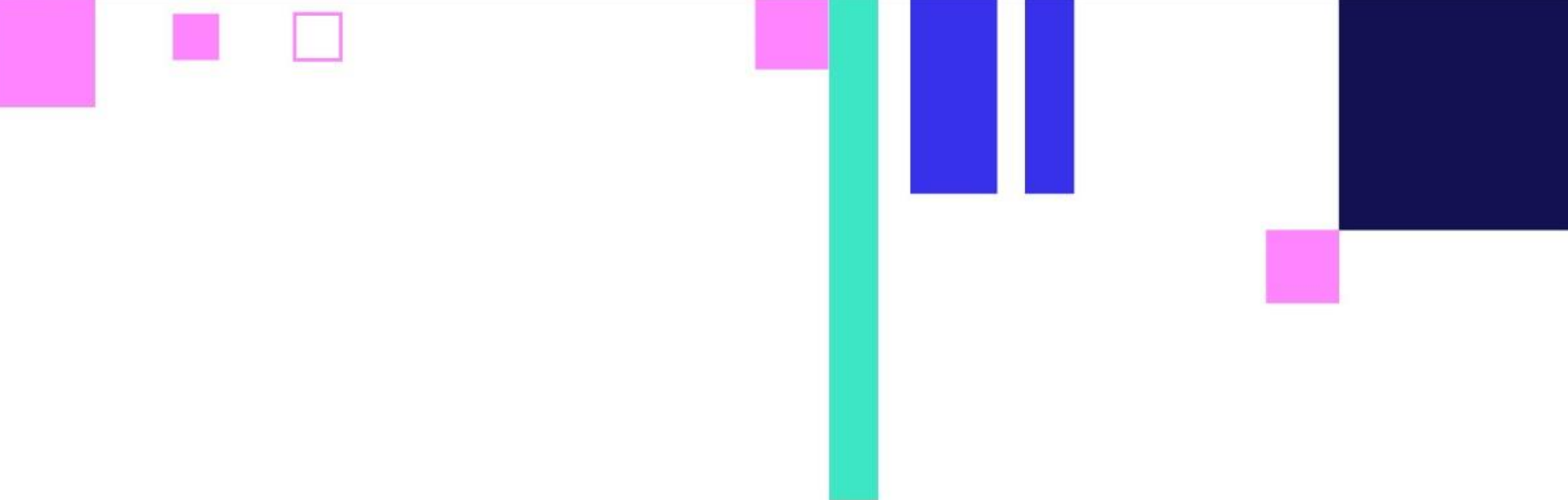
HENRIQUES, R. M. **O Currículo Adaptado na Inclusão de Deficiente Intelectual**. 2012

LONDERO, E. F. **Matemática Lúdica**. Centro Universitário Leonardo da Vinci – Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2009.x; 86 p.: il.

MITTLER, P. J. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003

SILVA, M. de F. M. C. **Diversidade na aprendizagem das pessoas com necessidades especiais**. Curitiba: IESDE, 2005

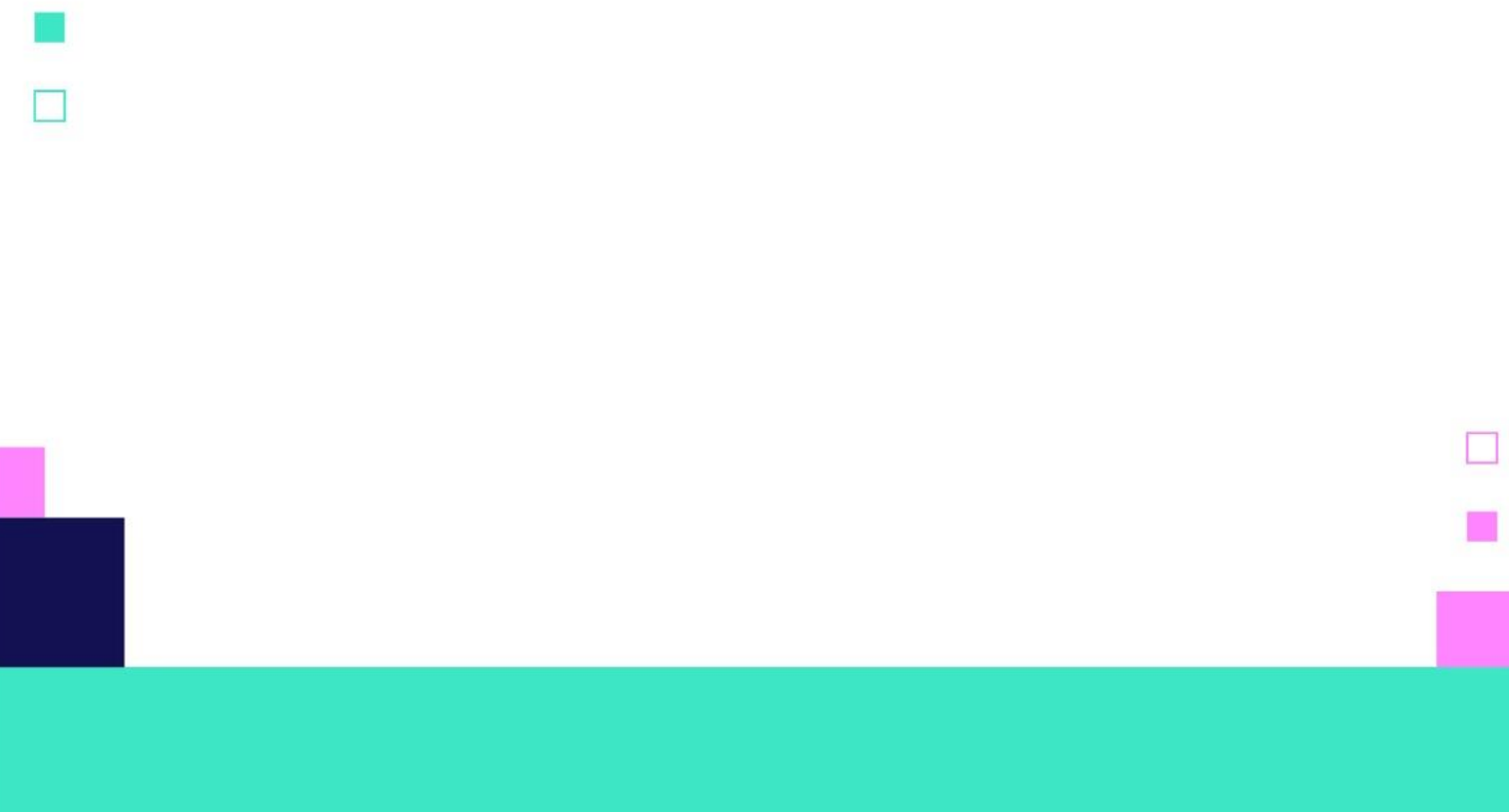
SILVA, F. C. D. et al. **A matemática inclusiva e a deficiência intelectual**. Anais III CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2018

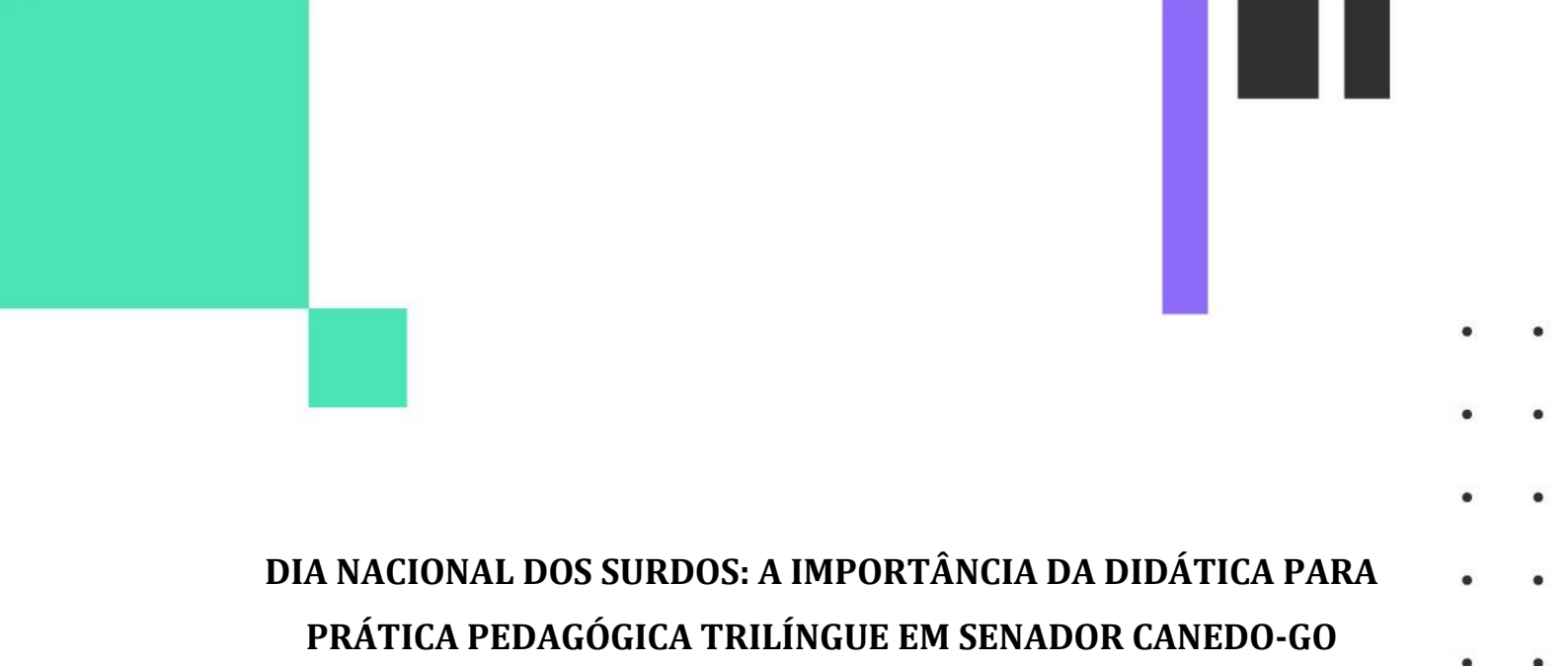


Capítulo 2

DIA NACIONAL DOS SURDOS: A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA TRILÍNGUE EM SENADOR CANEDO-GO

*Raquel Lopes de Oliveira Silva
Plínio da Silva Andrade
Glécio Benvindo de Carvalho
Luiz Gonzaga Lapa Junior*





DIA NACIONAL DOS SURDOS: A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA TRILÍNGUE EM SENADOR CANEDO-GO

Raquel Lopes de Oliveira Silva

Plínio da Silva Andrade

Glécio Benvindo de Carvalho

Luiz Gonzaga Lapa Junior

RESUMO

Este artigo descreve a importância da didática para prática pedagógica em Inglês, Libras e Português com alunos surdos e ouvintes no oitavo ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Vovó Dulce em Senador Canedo-Goiás, Brasil. As análises ocorreram no 2º semestre de 2025 com o projeto Dia Nacional dos surdos constantes no PPP-Projeto Político Pedagógico. Foram utilizados a literatura trilingue: Libras, Português e Inglês, o livro “O Aprender de Uma Criança – *The learn of a child*” de Lopes (2018). O evento proporcionou ações interculturais com os alunos surdo e ouvintes, a recuperação de suas memórias históricas através do *Dia Nacional Dos Surdos* e a reafirmação da identidade Surda nos participantes, valorizando a segunda língua brasileira- Libras. Este trabalho foi de pesquisa bibliográfica e de campo com suporte teórico em autores como: Libâneo(1994); Bomfim(2019); Lopes(2019); Pires e Santos(2020); Oliveira e Pires(2021); Quadros et al.(2023) entre outros. **Palavras-chave:** Didática. Práticas Pedagógicas Trilingue. Dia Nacional Dos Surdos.

ABSTRACT

This article describes the importance of didactics for pedagogical practice in English, Libras and Portuguese with deaf and hearing students in the eighth grade of Elementary School at the Vovó Dulce

Municipal School in Senador Canedo-Goiás, Brazil. The analyses took place in the 2nd half of 2025 with the National Day of the Deaf project included in the PPP-Pedagogical Political Project. Trilingual literature was used : Libras, Portuguese and English, the book "*O Aprender de Uma Criança – The learn of a child*" by Lopes (2018). The event provided intercultural actions with deaf and hearing students, the recovery of their historical memories through the *National Day of the Deaf* and the reaffirmation of the Deaf identity in the participants, valuing the second Brazilian language - Libras. This work was bibliographic and field research with theoretical support in authors such as: Libâneo (1994); Bomfim (2019); Lopes (2019); Pires and Santos (2020); Oliveira and Pires (2021); Quadros et al.(2023) among others.

Keywords: Didactics. Trilingual Pedagogical Practices. National Day of the Deaf.

INTRODUÇÃO

A pedagogia é definida por Libâneo (1994) como a ciência da educação e para educação. Nesse sentido, ela perpassa pelas demais ciências, dedicando-se ao estudo da educação, da instrução e do ensino. Considera também, que a Didática é destacada como seu ramo principal, pois investiga os fundamentos, as condições e os modos de realização dessas práticas educacionais. (Libâneo,1994, p.24-29). No caso dos alunos surdos, as práticas educacionais bilíngues frequentes nas escolas onde aprendem a língua Portuguesa na modalidade escrita, estão ancoradas especificamente no artigo terceiro da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que passa a vigorar a partir da Lei de Nº 14.191 de 03 de agosto de 2021 que é acrescida:

"Art. 78-A. Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura; II - garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas.

Neste trabalho descreveremos três atividades, sendo a primeira bilíngue (Libras e Português) a segunda trilingue (Libras, Português e Inglês) e a terceira artística (Educação Física). Tendo como orientação teórico-metodológico as pesquisas bibliográficas de Lopes (2019) que auxilia os estudos longitudinais sobre projetos

trilíngues semelhantes em escolas públicas; Libâneo (1994) nos orienta sobre a Didática; Quadros et al. (2023) que citam sobre a gramática da Libras, entre outros autores.

DIA NACIONAL DOS SURDOS, PESSOA SURDA E IDENTIDADE SURDA

A Lei de Nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, é um meio de comunicação e expressão, um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. De acordo com os autores SOUSA et al. (2023) “[...] a pessoa surda como aquela que tem uma Identidade Cultural Surda, valoriza o encontro surdo-surdo e se empodera enquanto grupo social. A questão da surdez é uma marca vista como identitária e não como uma referência patológica”. Analisando por essas óticas, os autores acrescentam que” [...] A oferta de educação bilíngue, em escolas, classes bilíngues e em escolas inclusivas, garantem práticas pedagógicas para aprenderem sobre a Libras, fazerem uso e difusão além de compreenderem mais sobre a comunidade surda e a identidade surda”. (SOUSA et al., p-63-64).

Desta forma, ao desenvolver o projeto “Dia Nacional dos Surdos”, os alunos participantes reconhecem as diferenças multiculturais e linguísticas de sua comunidade escolar.

EDUCAÇÃO DE SURDOS E INCLUSÃO

As autoras Pires e Santos (2020, p.67) descrevem que “A Educação de Surdos no Brasil ainda se encontra em uma perspectiva inclusiva e todas as políticas educacionais estão voltadas a essa proposta. Embora a proposta de inclusão tenha garantido os direitos a escolarização do sujeito surdo, esta proposta não tem fornecido na prática a efetivação da aprendizagem.” Nas escolas, ao divulgar a Libras-Língua Brasileira de Sinais, por meios de projetos contido no PPP-Projetos Políticos Pedagógico, oportunizam os alunos ao acesso a experiência visual, às variações linguísticas da segunda língua brasileira, além do conhecimento histórico com as características locais e culturais.

Outras contribuições importantes para a efetivação da educação inclusiva de surdos, incluem a formação continuada dos profissionais da educação com capacitações específicas em Libras, ensino bilíngue e metodologias adaptadas que atendem às

necessidades singulares dos alunos surdos, tais como o uso de tecnologias assistivas e recursos visuais. As adaptações curriculares e avaliações diferenciadas possuem flexibilização e formas de avaliação que reflitam as particularidades linguísticas e cognitivas dos estudantes surdos, garantindo equidade no processo de aprendizagem. Também, os ambientes escolares acessíveis e acolhedores que valorizam a diversidade linguística, eliminam barreiras comunicativas e incentivam a interação entre alunos surdos e ouvintes com respeito e empatia. Assim, à educação em sentido amplo, deve ir além do simples acesso à escola, deve promover uma aprendizagem significativa e respeitosa, reforçando um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo.

ESCOLA E FAMÍLIA: AMBIENTES BILÍNGUES

Para Pires e Santos (2020, p.71) “[...]O bilinguismo, não visa à adequação do sujeito surdo à realidade ouvinte usuária da língua oral, mas sim assumir condição de surdez como parte de suas características e identidade dentro desta realidade [...]” Para assegurar essa adequação, a Lei de Nº 14.191, de 3 de agosto de 2021 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de *educação bilíngue de surdos*. O Artigo segundo da Lei nº 9.394, é acrescida do Capítulo V-A: “CAPÍTULO V-A DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS. Especificamente, o Art. 60-A estabelece que a educação bilíngue de surdos é a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua.

Essa modalidade pode ser desenvolvida em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas que optem por essa modalidade de educação bilíngue de surdos. As práticas pedagógicas ocorridas nas escolas possibilitam ambientes bilíngues, além do uso, difusão e ensino da Libras. O processo educativo que é desenvolvido na escola pela instrução e ensino, consiste na assimilação de conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores no discurso do desenvolvimento histórico-social (Libâneo, 1994, p.24). Neste estudo, investiga-se a assimilação de conhecimentos acumulados na escola e com a família, através da atividade

bilíngue (Libras e Português); Trilíngue (Libras, Português e Inglês) e artística (Educação Física).

ATIVIDADE TRILÍNGUE- INGLÊS, PORTUGUÊS E LIBRAS-LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

A proposta trilíngue foi desenvolvida na escola nos dias doze e quinze de agosto de dois mil e vinte cinco. Utilizou-se para essa prática, o livro trilíngue “O APRENDER DE UMA CRIANÇA - THE LEARN OF A CHILD” de Lopes (2018) em Português, Inglês e Libras. O livro conta a história de Rayane, uma criança muito esperta que adora brincar e aprender e, a partir de um dicionário encontrado, vai descobrir e encontrar-se numa nova língua chamada Libras – Língua Brasileira de Sinais, fazendo muitas amizades. Esta história, que foi cuidadosamente construída para o público de surdos, os permite conhecer a Língua de Sinais, num contexto literário. Na forma física, o livro tem 36 páginas, incluindo contracapa, prefácio e uma fala da autora sobre os 4 pilares da educação. O texto apresenta, na primeira folha, uma ilustração em língua portuguesa escrita. Na folha seguinte vem a tradução em Libras feita pela autora e tradutora/intérprete de Libras, tendo cada sinal, desenvolvido pelo Designer Gráfico de Libras-Surdo-Francisco Ferreira de Oliveira, e logo abaixo a respectiva tradução em língua inglesa. Um trabalho complexo, mas que traz um conhecimento literário crítico e possibilita autonomia para os alunos surdos e ouvintes. Ao final do livro encontra-se um glossário de 6 páginas em Libras-Português. (Bomfim, 2019)

Figura 1: Imagem do livro trilíngue “O aprender de uma criança- The Learn of a child ”



Fonte: Lopes (2018).

A atividade trilíngue, consiste no uso de três línguas: Português, Língua Brasileira de Sinais e Inglês. A proposta foi efetivada em grupo de três alunos, que receberam cinco folhas de atividades. No quadro da classe, havia o recurso visual das imagens sequenciadas do livro de Lopes (2018). Ao lado das imagens, a tradutora e Intérprete de

Libras-Língua Brasileira de Sinais explica em Libras a imagem e a frase do livro. Em seguida a professora de Inglês solicita a pronúncia em Inglês da frase e depois um período de três minutos para a escrita da frase em Português.

Para as autoras Pires e Oliveira (2021) as pessoas surdas por não possuírem a audição se beneficiam de recursos visuais que muitas vezes se expressam pelo olhar ou movimento corporal. Neste sentido, a presença física do intérprete é de suma importância, pois “[...] muitas vezes o intérprete percebe pelo olhar do surdo que ele não compreendeu a informação e por isso é necessário mudar a estratégia de tradução e interpretação[...]” (Pires; Oliveira; 2021, p. 16). Percebe-se que nesta prática a mudança de estratégias favoreceu os surdos e ouvintes.

Atividade trilingue- Prática

Figura 2: Atividade desenvolvida pelo grupo que tinha o aluno surdo, é adaptada pela Tradutora e Intérprete de Libras, do livro “O Aprender De Uma Criança- The Learnof a Child ”de (LOPES,2018,p.17)



Fonte: Arquivo de Pesquisa

A atividade foi desenvolvida pelo grupo que o aluno surdo estava, no qual ele, escreveu ao lado de cada sinal em Libras, sua primeira língua (L1), as palavras em Português (L2). Percebemos que ao lado do sinal em Libras de maravilhoso, escreveu perfeito(a), as palavras são diferentes e os significados neste contexto, são iguais. Também em inglês na (L3) (Inglês), o aluno faz a tradução de palavras cognatas e também conhecidas, utilizadas no dia a dia: seated, teacher realizes, wonderful e idea. E na tradução, o aluno surdo com autonomia, fez a seguinte tradução: “Sentar triste sozinho professor percebe e tem perfeita ideia”. Podemos reconhecer a relevância ao concluir a

atividade, e a grandeza dessa proposta para os alunos surdos e ouvintes, sobretudo por promover a ampliação dos vocábulos nas três línguas.

Seguem as frases escritas nos grupos:

Grupo 1- “Rayane estava triste e sozinha, enquanto seu amigo tiveram uma ideia maravilhosa.”

Grupo 2- “Sentada, sozinha e triste, a professora realizou e teve uma grande ideia.”

Desta atividade, apenas quatro alunos não finalizaram o exercício proposto no dia, sendo solicitado em dezoito de agosto de dois mil e vinte cinco (18/08/2025) pelo professor de História, uma pesquisa sobre o Dia Nacional Dos Surdos.

PROPOSTA BILÍNGUE- LIBRAS E PORTUGUÊS

A proposta da atividade bilíngue (Libras- Língua Brasileira de Sinais e Português escrito), ocorrida em quinze de agosto de dois mil e vinte cinco, consistia em compreender a obra em português e traduzi-la em Inglês essa compreensão. Sendo uma proposta individual. No livro “*O aprender de uma criança/ The learn of a child*” de Lopes (2018), Rayane construiu saberes e valores a partir de suas experiências vividas. Ex: Escreva sua compreensão sobre a obra.

Figura 3: Atividade Bilíngue (Libras e Português) do livro “*O Aprender De Uma Criança- The Learnof a Child*” de (LOPES,2018)



Fonte: Arquivo de Pesquisa

Coesão e Coerências Textuais em Libras- Aluno Surdo

Para tornar efetivo o processo educativo, é preciso dar-lhe orientação sobre as finalidades e os meios para sua realização, conforme visões quanto ao tipo de indivíduo que se deseja formar e a forma de sociedade que se pretende construir. (Libâneo, 1994, p.24) Segundo Soares (2023, p.259) “os textos expressam situações ligadas à sociedade, ou seja, se relacionam com a história de um grupo social visto e contextualizado de formas variadas.” A proposta bilíngue foi alterada para o aluno surdo, após a pergunta de um aluno ouvinte: -Tia, pergunta para o Kauê, como ele sente, vendo toda classe escrevendo e fazendo desenhos para ele? O aluno surdo deu um sorriso contagiante que o aluno ouvinte entendeu, sinalizando LEGAL em Libras.

Compreendemos que os olhares de todos os alunos voltados a pergunta, e a demonstração de suas alegrias com a resposta do aluno surdo, contribuíram para que a intérprete e o professor de Português, escolhessem uma escrita sobre o real, o que o aluno surdo sentia ao ver, ler os textos e os desenhos. Dessa forma, o aluno fez a atividade bilíngue, mas uma produção possível de representar a conclusão da atividade, estendendo essa experiência para futuros discursos dele como “Surdo”.

A esse respeito, Soares (2023, p.259) afirma que “é interessante analisar os gêneros textuais de forma global a partir de seu contexto de produção, seus recursos linguísticos, visuais e outros que estiverem presentes e se constituem como texto.” Desse modo, o aluno surdo mostrou na produção textual a autonomia, o protagonismo através de seu texto ao incentivar as novas gerações a continuarem empoderados, tendo orgulho de serem surdos. Dessa maneira, percebe-se o reconhecimento a sua língua na classe, a união dos alunos e a colaboração para maior ampliar o projeto no ambiente escolar.

Como exemplo, segue a Tradução e Interpretação do texto do aluno surdo pelo Professor de Português e Intérprete de Libras:

- “Eu gostei dos alunos terem feito desenhos para mim. Pude perceber nos desenhos as pessoas sinalizando em Libras e isso foi muito legal. Eu gostei dos alunos terem aprendido Libras. Muito obrigado a todos vocês! “

Surdo- Inglês/ Tradução utilizando o celular e acessando o Google Tradutor.

“I liked thar the students Drew pictures for me. I could see people signing in Libras in the drawings, and that was really cool. I liked that the students learned Libras. Thank you all so much!”

Proposta bilíngue-alunos ouvintes

Reitera-se que, para os alunos ouvintes, foram modificados os recursos visuais para compreender a estrutura de um conto. A sequência para a proposta foi: 1-Qual a situação inicial? ; 2-Qual é o conflito?; 3-Qual é o clímax?; 4-Qual é o desfecho?;5- Personagens: quem são os personagens que participam da história?;6 -Espaço: onde se passa a história?;7-Tempo: quando ocorre os fatos narrados? ;8- Narrador: quais são os narradores da história?

Os elementos da atividade são:

- a) Narrador Personagem- em primeira pessoa, que conta a história e também participa dela.;
- b) Narrador Observador: em terceira pessoa, não participa da história, ele narra os acontecimentos.;
- c) Narrador Onisciente: em terceira pessoa, conta a história sem participar dela e sabe de tudo sobre os personagens.

Figura 4: O aprender de uma criança: estrutura de um conto – aplicado no 5º ano em 2016)



Fonte: arquivo da pesquisa (LOPES,2019, p,28)

Figura 5: Apresentação do aluno Surdo no 3º ano do Ensino Médio: CEPI Lyceu de Goiânia/2015



Fonte: arquivo da pesquisa (LOPES,2019, p,32)

Para melhor esclarecer a discussão, descreveremos duas produções dos alunos:

Aluna 1- “O conto começa com uma menina chamada “Rayane”, a mãe chega e explica sobre um livro que é um dicionário e ela aprende alguns sinais. Na escola ela acaba confundindo o sinal de brincar e fica triste pelo ocorrido. A professora vendo isso tudo, decidiu ensinar Libras. E como bons alunos eles aprenderam a se comunicar com os surdos e isso é um grande ensinamento de que a escola deve acolher todos.”

Aluno 2- “A Rayane não sabia Libras, mas quando chegou na escola começou a aprender e se comunicar. [...] No ano de 2024, eu estudei com o aluno surdo chamado Francismar e agora em 2025 com o Kauê. Eu gosto de chamar para jogar bola e basquete, na Educação Física. Eu o coloco no meu time porque ele é bom para jogar, não caça briga com ninguém [...]”

Notam-se que as produções dos alunos oportunizaram reflexão sobre os entraves comunicativos das pessoas surdas na escola e na sociedade. Entre outros assuntos, foram desenvolvidos o respeito, a empatia, a cultura surda e o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais- Libras. Conforme Neves, Silva e Spence (2023), as histórias autobiográficas contadas em Libras, geralmente contam sobre um evento escolhido na vida de uma pessoa. Embora a linguagem usada possa não ser especialmente literária, essas histórias são tão centrais às tradições narrativas da comunidade surda que se posiciona entre os gêneros da literatura em Libras”. Dessa forma, (Lopes (2018) escolheu o evento real em sua vida, a filha Rayane na escola, tendo um aluno surdo na classe e uma pedagoga/intérprete, tendo as vivências docentes com os envolvidos.

A aprendizagem em Libras pela Rayane, no ambiente familiar e na escola, ambos os espaços com a presença da mãe/autora e com a professora/intérprete, estimulava a aprendizagem para uma comunicação bilíngue na alfabetização (primeiro ano do Ensino Fundamental), e o entrave comunicativo da criança com o aluno surdo no recreio. Isto possibilitou compartilhar a situação de mãe e propiciar a escrita da história “*O aprender de uma criança/ The learn of a child*” (LOPES, 2018). Os autores Neves, Silva e Spence (2023, p. 299-328) defendem que “as crianças mais novas precisam de histórias originais em Libras com sinais simples para acompanharem a literatura. Elas gostam de magia, antropomorfismo de animais e gostam de rir de situações inesperadas ou incongruentes”.

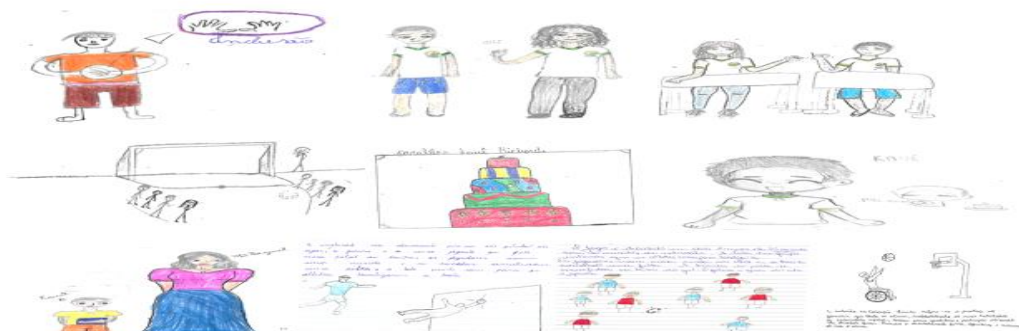
Comunidade Surda e Cultura Surda

Uma comunidade surge quando há “cultura” e “língua” construídas, paralelamente ou de forma individual. Portanto, pode-se afirmar que, tudo que simboliza aquilo que é aprendido e compartilhado pelas pessoas de um determinado grupo, confere identidade ao grupo. Os autores Sousa et al (2023) exemplificam no caso dos surdos, que integram as comunidades surdas, compostas não apenas por sujeitos com as mesmas semelhanças, mas por quaisquer membros da família, intérpretes, professores, amigos e outros que possuem interesse e defendem a valorização da pessoa surda e do apoio aos indivíduos surdos de diversas formas, como a troca mútua do saber em que todos aprendem juntos, no mesmo espaço ou em um determinado grupo de diferentes instituições, estados, regiões e bairros. Com isso, a Libras é um dos aspectos mais importantes da Cultura Surda. Esta cultura pode ser caracterizada por artefatos culturais, ou seja, os comportamentos diferentes que se tornam peculiaridades, referentes à maneira de ser, agir, sentir, entender e mudar o mundo através de sua cultura (Sousa et al.; 2023, p. 81).

Produção Artística

A expressão artística foi estimulada no dia dezoito de agosto de dois mil e vinte cinco, através de atividades que incentivavam a inclusão e suas capacidades criativas, além das habilidades sociais, que favoreceram a convivência respeitosa na sala.

Figura 6: Produções artísticas



Fonte: arquivo de pesquisa

Culminância

A comemoração do Dia Nacional dos Surdos está ligada à primeira escola para surdos no Brasil, o Instituto de Educação de Surdos (INES) fundado no Rio Janeiro, em 26 de setembro de 1857. Precisamente foi um marco na história dos surdos brasileiros em 1855, Eduard Huet (1822-1882), professor surdo francês, chega ao Brasil a convite do imperador Dom Pedro II para abrir uma escola e proporcionar uma educação de qualidade para as pessoas surdas. Os alunos eram de todas as partes do país. Assim, a Lei de nº 11.796 assegura o dia 26 de setembro como o Dia Nacional dos Surdos tendo a cor azul no mês de setembro, o indicativo de maior visibilidade à comunidade surda e seu contexto histórico.

Figura 7: Culminâncias no Brasil (2015 e 2025)
Culminância do Dia Nacional dos Surdos no CEPI LYCEU de Goiânia- Goiás em 2015



Culminância 2025- 8º ano "A" - Escola Municipal Vovó Dulce – Senador Canedo- Goiás.



Culminância 2025-Em São Sebastião- Distrito Federal -GO



Fonte: arquivo de pesquisa

Na figura 7, podemos observar com as imagens que os projetos e culminâncias do Dia Nacional dos Surdos foram desenvolvidos com a Professora de Libras-Camila Alves Rezende (São Sebastião-DF) e a Tradutora/intérprete de Libras-Raquel L.S.Silva(Senador Canedo-GO) de 2015 até 2025. A autora Lopes (2019) afirma que a obra de Jean Coelho de Sousa, apresenta uma escola com um grupo de intérpretes de Libras que organizou projetos e desenvolveu o respeito ao surdo, a Libras e a inclusão, nos alunos ouvintes da escola participante. Ressaltamos que, nessa Eletiva de Libras no CEPI Lyceu de Goiânia, havia quarenta e nove alunos ouvintes, oito alunos surdos e quatro Professores-Intérpretes de Libras. (Lopes,2019, p.50-75)

Figura 8: Culminância pelo Brasil (2019-2025)

Prática trilingue e Culminância dia Nacional dos Surdos em 2019, com os alunos do 7º ano na Escola Municipal Professora Celina de Sousa Amaral-Senador Canedo-Goiás.



Fonte: arquivo da pesquisa (BOMFIM,2019) e (OLIVEIRA,2022)

Dia Nacional dos Surdos de Kauan Ferreira Arruda em 2025, organizado pela mãe em Cajapió-Paraná.



Fonte: arquivo de pesquisa

Na figura 8, A família do aluno surdo mudou de Senador Canedo-Goiás, para Cajapió-Paraná e, estando ele cursando o terceiro ano do Ensino Médio, a mãe organizou o Dia Nacional dos Surdos em sua casa, convidando professores, colegas de classe e familiares. Ela fez um bolo de 15kilos e 60 lembrancinhas para os convidados. A tradutora/intérprete de Libras-Tássila Karlianne Gaspar Silva que conhecia o aluno e

visitava a sua casa com surdos adultos da igreja, foi convidada pela mãe, para falar sobre a importância dessa data no contexto histórico e para a pessoa surda, antes de cantarem parabéns.

Oliveira (2022, p. 290-316) descreve que a professora Bonfim, ressaltou que neste trabalho os alunos tiveram acesso ao livro didático, que é trilingue e puderam manuseá-lo, aprender e ler. Puderam ensinar para o aluno surdo a ler um livro também em Inglês. Ela entendia que esta prática, mostrou ser possível para o surdo fazer uma leitura em Inglês, tendo acesso as figuras, a Libras, ao dicionário. A produção dos alunos mostrou variações de repostas, pois cada um possui seu jeito de ler e de falar. O livro, para a autora, tinha sido muito bom e para os alunos que esperavam continuar esse trabalho nas outras escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A representação do setembro azul é o mês destinado a visibilidade e celebração da comunidade surda aconteceu na escola e no município de Senador Canedo em Goiás. A escola Municipal Vovó Dulce, recebeu o memorando divulgando os seguintes eventos para celebração exclusivos para os alunos surdos e tradutores/intérprete de Libras:

11/09/2025- Visita Guiada- Centro Educacional Bilíngue de Surdos de Goiânia (Goiânia-GO);

18/09/2025- Visita Guiada- Núcleo de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às pessoas com Surdos (Goiânia- GO) ;

23/09/2025- Oficina de Robótica – Escola Municipal Luzia Maria de Siqueira (Senador Canedo-GO);

26/09/2025- Comemoração ao Dia Nacional dos Surdos- Morro Santo Antônio- Cristo Redentor (Senador Canedo);

Conclui-se que os Tradutores e Intérpretes de Libras; os familiares dos surdos que autorizaram a participação de seus filhos nos eventos e as equipes gestoras das Instituições de Ensino na rede municipal de Senador Canedo- GO, promoveram atividades extracurriculares que complementaram e enriqueceram a vivência acadêmica, para favorecer o processo de formação e oportunizar confraternizações e reconhecimentos de seus pares, juntamente com o Coordenador de Inclusão e Ensino para Diversidade, Professor Me. Murilo Rocha Ferreira e sua equipe.

As fotos das culminâncias dos projetos trilíngues, relacionadas ao Dia Nacional Dos Surdos, mostraram as mudanças nos currículos das escolas participantes, além das formações dos professores relacionados a inclusão e ensino bilíngue. As atividades interdisciplinares demonstraram que a identidade surda foi respeitada no ambiente escolar. Os alunos surdos ao saírem das escolas de Senador Canedo, e participarem dos passeios, fortaleceram as práticas socioculturais com acessibilidade. A empatia para o diálogo com o outro, serviam para analisar a própria fluência em Libras ou tentar dialogar, fazer contatos e se comunicar. As ações realizadas no setembro Azul de 2025 comprovaram o compromisso de toda a comunidade escolar do município de Senador Canedo e seus parceiros, para promoverem a inclusão de qualidade e a valorização da cultura surda; além da construção de ambientes que respeitem e celebrem as diversidades e tornam essência para uma educação verdadeiramente plural e acolhedora.

Os intérpretes ao traduzirem e interpretarem a Libras- Língua Brasileira de Sinais em diferentes espaços, reforçaram o seu uso e difusão em toda sociedade. As identidades surdas presentes nos eventos com várias faixas etárias, todos interagindo de modo fluido e sem barreiras comunicativas, contempla as gerações anteriores, atuantes na comunidade surda, rememorando coletivamente aspectos históricos importantes das experiências vividas por surdos do passado, especialmente ao observarem os troféus e símbolos de conquistas.

Os resultados alcançados com este trabalho, demonstraram que a didática, conforme Libâneo (1994, p.259), fundamentou mais a aplicação do projeto, pois o trabalho docente se caracteriza por uma constante aplicação de tarefas cognitivas colocadas pelo professor e o nível de preparo dos alunos para resolvê-las. Dessa forma, as práticas empregadas nos eventos ou processos de ensino desenvolvidos apresentaram a direção da aprendizagem trilíngue e dos meios utilizados para desenvolver atividades autônomas e independente dos alunos surdos e ouvintes. Contribuiu também para o registro de Libras acontecido no ano de 2025, valorizando a inclusão praticada nas escolas e as particularidades culturais e linguísticas.

Contudo enfatizamos que a participação e o engajamento dos alunos contribuíram para diversificar as estratégias e recursos visuais utilizados promovendo aprendizagens significativas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em 14 de nov.de 2025.
- BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). (Redação dada pela Lei nº 14.704, de 2023). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm Acesso em 14 de nov.2025.
- BRASIL. **Lei nº 13.146** de 6 de julho de 2015. LBI- **Lei Brasileira de Inclusão**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em 14 de nov.de 2025.
- BRASIL. **Lei nº 14.191**, de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm Acesso em 14 de nov.2025.
- BOMFIM. Simone da Silva Lucindo. **Didática em Inglês**. Goiânia. 2019.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**, São Paulo: Cortez, 1994.
- LOPES, Raquel. **O aprender de uma criança; The learn of a child**. ilustrador: Jean Coelho de Sousa; Designer Gráfico de Libras: Francisco Ferreira de Oliveira; Traduções – Inglês: Angélica Nezita Lopes de Oliveira Julião e de Libras: Raquel Lopes. Goiânia: R&F-Pé de Letrinhas, 2018.
- LOPES, Raquel. **Desafios e Prática no Âmbito escolar dos TILSP- Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Novas Edições Acadêmicas. International Book Market Service Ltd. Mauritius. 2019.
- NEVES, Bruna Crescêncio; SILVA, Rodrigo Custódio da; SPENCE, Rachael Sutton. Gêneros textuais em Libras. In: QUADROS, Ronice Muller de, SILVA, Jair Barbosa da, ROYER, Mirian; SILVA, Vinícius da (org). **A gramática da Libras**. Rio de Janeiro: INES, 2023 p.475; v.02.
- OLIVEIRA, Raquel Lopes de. Pesquisa, Vivência e Contextualização das Aprendizagens em: Libras, Inglês, Português e Artes Para o Dia Nacional dos Surdos em Senador Canedo - GO. In: SILVEIRA, Jader Luís da (org.). **Educação: Formação e Transformação**. Formiga (MG): Editora Union, 2022. 340 p.: il. Disponível em: <https://www.editoraunion.com.br/2022/01/educacaoformacao-e-transformacao.html> Acesso em: 14 de nov. 2025.
- PIRES, Edna Misseno; LOPES, Raquel. Tradução /Intérprete em Libras: Contribuições e aprendizagens do trabalho home office durante a pandemia do coronavírus- Covid-19.

Revista Observatório de La Economia Latino-Americana. Curitiba, v.21, n.3, p. 1678-1698.2023. p.1678-1698 Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/issue/view/2>. Acesso em: 14 de nov. 2025.

PIRES. Edna Misseno; OLIVEIRA, Raquel Lopes. Intérprete de Libras em Trabalho Home Office: práticas de aprendizagem bilíngue na cozinha com aluno surdo, do ensino fundamental, durante o primeiro semestre de 2021. In: FÓRUM NACIONAL ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA TODOS: VIVÊNCIAS SISTÊMICAS, V. **Anais** [...]. Goiânia: CEPAE/UFG, 2021. 123p. p. 64-79. Disponível em: <http://forumescolaparatodos.com.br> Acesso em: 14 de nov. 2025.

PIRES. Edna Misseno; SANTOS, Zilda M. Pires. **Educação de Surdos:Educação Bilíngue e agora professor?** Curitiba:CRV, 2020.

SOARES,Charley Perreira Soares. Coesão e Coerência textuais. In: QUADROS, Ronice Muller de, SILVA, Jair Barbosa da, ROYER, Mirian; SILVA, Vinícius da (orgs). **A gramática da Libras**. Rio de Janeiro:INES,2023p.475;v.02.

SOUSA, Alexandre Melo de; CAMPELLO Ana Regina e Souza; SILVA, Anderson Almeida; LUDWIG, Carlos Roberto; SILVA, Diná; SILVA, Jair Barbosa da; STUMPF, Marianne Rossi; MACHADO, Rodrigo Nogueira; QUADROS, Ronice Muller de. A Circulação da Libras e aspectos socio-históricos. In: QUADROS, Ronice Muller de; SILVA, Jair Barbosa da; ROYER, Mirian; SILVA, Vinícius da (orgs). **A gramática da Libras**. Rio de Janeiro: INES, 2023, p.511; v.01.

O RACIOCÍNIO LÓGICO COMO ESTRATÉGIA DE LETRAMENTO NA ERA DO TEXTO MULTISSEMIÓTICO

Rafael Italo Fernandes da Fonseca



O RACIOCÍNIO LÓGICO COMO ESTRATÉGIA DE LETRAMENTO NA ERA DO TEXTO MULTISSEMIÓTICO

Rafael Italo Fernandes da Fonseca

RESUMO

Este escrito objetiva expor de que maneira o raciocínio lógico figura como estratégia de letramento no processo de compreensão holística de textos multissemióticos. A partir do exame de três objetos textuais de natureza diversa do ponto de vista comunicativo, o estudo demonstra que a lógica transcende o domínio matemático para atuar como ferramenta cognitiva essencial à interpretação. Evidencia-se que habilidades como a inferência e a análise de premissas são cruciais para a compreensão de conceitos, o desenvolvimento da autonomia e a formação do pensamento crítico. A análise conclui que o raciocínio lógico é um pilar para o letramento crítico, capacitando o indivíduo a construir significados de forma autônoma e a interagir reflexivamente.

Palavras-chave: Lógica. Letramento. Multissemiose.

ABSTRACT

This paper aims to expose how logical reasoning appears as a literacy strategy in the process of holistic understanding of multisemiotic texts. From the examination of three textual objects of different nature from the communicative point of view, the study demonstrates that logic transcends the mathematical domain to act as an essential cognitive tool for interpretation. It is evident that skills such as inference and analysis of premises are crucial for the understanding of concepts, the development of autonomy and the formation of critical thinking. The analysis concludes that logical reasoning is a pillar for critical literacy, enabling the individual to construct meanings autonomously and interact reflexively.

Keywords: Logic. Literacy. Multisemiosis.



INTRODUÇÃO

Muito para além da matemática escolar: é dessa forma que o presente texto se propõe a descrever a abrangência das possibilidades e definições do raciocínio lógico na práxis educativa e na compreensão holística de mundo. Mundo que, a propósito, não pode ser concebido ou assimilado no contemporâneo sem que se leve em conta a massiva e significativa presença do dito *texto multissemiótico*. Este, corresponde à manifestação textual que apresenta múltiplas linguagens ou modos de comunicação para construir sentido, combinando elementos como a linguagem verbal (escrita e oral), imagens, cores, sons, gestos e recursos digitais. Segundo Rodrigues (2020, pp. 123-124),

as novas tecnologias revolucionaram a comunicação e permitem o uso de diferentes semioses para a produção de um texto. Além disso, elas propiciam que os textos circulem de forma muito rápida em diferentes esferas de comunicação. Então, é preciso dar condições ao aluno de optar de forma consciente pelas linguagens mais adequadas e de articulá-las para cumprir o propósito comunicativo de acordo com a situação de interação social.

A relevância de se compreender não apenas a existência dessas ocorrências textuais típicas do contemporâneo, como também as novas formas de os produzir e de se interagir com eles está manifestada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que contempla as práticas de linguagem hodiernas e postula a aquisição da seguinte competência:

ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (Brasil, 2018, p. 85).

Com base no que autores como Rodrigues, Dias e Roazzi (2002) postulam sobre o raciocínio lógico, o presente estudo apresenta a forma com que o pensamento humano integra o conjunto de estratégias para efetivas práticas de letramentos (Soares, 2009; Terra, 2013), tanto pela compreensão e interpretação de textos multissemióticos com fins didáticos específicos, quanto pelo almejar de uma abordagem didático-metodológica que confira ao alunado autonomia e capacidade plena de senso crítico.

LÓGICA, LETRAMENTO E DEMANDAS SOCIAIS

A imbricação entre o raciocínio lógico e os letramentos revela-se um pilar fundamental para a formação de sujeitos críticos na contemporaneidade. Superando a concepção restrita da alfabetização como mera decodificação de signos, o conceito de letramentos abarca a capacidade de interpretar, avaliar e produzir significados em diversos contextos sociais e culturais. Magda Soares (2009, p. 18) define letramento como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.”

Nesse processo de apropriação, o raciocínio lógico atua como a estrutura cognitiva subjacente que permite ao indivíduo não apenas compreender a superfície textual, mas também realizar inferências, identificar premissas, analisar a validade de argumentos e extrair conclusões consistentes. Habilidades como a dedução, a indução e a abdução são mobilizadas constantemente na leitura de textos complexos, sejam eles verbais ou não, constituindo a base para uma apropriação proficiente e emancipatória do conhecimento, uma vez que “pela própria amplitude e imbricações que o conceito oferece, o letramento é tido hoje como um fenômeno social complexo e heterogêneo.” (Terra, 2013, p. 30)

Expandindo essa análise para o campo dos *multiletramentos*, a importância do raciocínio lógico torna-se ainda mais evidente. A sociedade atual é caracterizada pela circulação de textos multimodais, que integram linguagens verbal, visual, sonora e espacial de maneira complexa e interdependente – o que nos leva à efetiva compreensão dos textos multissemióticos, uma vez que

o uso do raciocínio é um fenômeno comum na vida do ser humano, pois situações problemáticas aparecem-lhe frequentemente. Ao se ler, muitas vezes, é necessário que se analisem posicionamentos que exigem pensamentos lógicos, comumente usados para equacionar problemas. Pode-se dizer que produção e compreensão de textos podem ser tomadas como atividades de resolução de problema (Rodrigues; Dias; Roazzi, 2002, p. 118).

A interpretação de um infográfico, a análise de uma peça publicitária ou a navegação em um ambiente hipermídia exigem do leitor a capacidade de sintetizar informações de múltiplas fontes semióticas, reconhecer relações de causa e consequência entre elementos distintos e construir uma compreensão coesa a partir de fragmentos. O raciocínio lógico instrumentaliza essa tarefa, permitindo ao sujeito decifrar a arquitetura

argumentativa que articula os diferentes modos de significação e, assim, engajar-se de forma mais eficaz e crítica com os discursos que o cercam.

Em sua dimensão mais aprofundada, o desenvolvimento do raciocínio lógico é indissociável de um projeto de letramento crítico, orientado para a desnaturalização de discursos e a desconstrução de ideologias. A competência para identificar falácias, ambiguidades, vieses e apelos emocionais em um argumento é uma ferramenta poderosa para a análise de narrativas hegemônicas, sejam elas midiáticas, políticas ou culturais.

Ao se aplicar o rigor lógico à leitura do mundo, o sujeito torna-se capaz de questionar as estruturas de poder inscritas nos textos e de perceber como a linguagem é utilizada para legitimar ou marginalizar determinadas perspectivas. O ensino que se vale desse tipo de texto multissemiótico, assim, deve “considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem” (Brasil, 2018, p. 487).

INTERPRETAÇÃO E CONCEITUAÇÃO

O raciocínio lógico auxilia na estruturação do pensamento, o que é crucial para organizar ideias e entender a sequência lógica de uma frase ou texto. Isso aprimora a capacidade de interpretar textos e informações, não apenas na matemática, como enunciado no princípio, mas em qualquer área do conhecimento. Concernente a todas as disciplinas, a necessidade de adequado processo de interpretação textual pode se aliar a abordagens outras, como os conceitos técnicos das mais variadas áreas do saber.

Exemplo disso é o cartum de Ivan Cabral (2011), em que o aporte das estruturas não-verbais revela situação de aula e pressupõe reflexão mediante monólogo:

Figura 1 – Conjugação verbal



Fonte: Sorriso Pensante, 2011.

Em uma aula de Língua Portuguesa, o professor apresenta um conceito técnico: a defectividade do verbo "extorquir", que o impede de ser conjugado na primeira pessoa do singular. A reação do aluno não é de mera memorização, mas de processamento lógico. Ele recebe a informação, a conecta com seu conhecimento de mundo e extrai uma *inferência*. Segundo Koch (1993, p. 400), "as inferências podem ser vistas como processos cognitivos através dos quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação textual explicitamente veiculada e levando em conta o contexto, constrói novas representações semânticas."

Esse processo mental demonstra, na prática, como o raciocínio lógico funciona como uma ferramenta para "estruturar o pensamento", organizando premissas para se chegar a uma conclusão. A sequência lógica do cartum é exposta de forma clara e bem-humorada. O aluno parte de duas premissas dadas pelo professor: a) O verbo "extorquir" é defectivo; b) Verbos defectivos não se conjugam na primeira pessoa. A partir daí, ele deduz uma consequência prática e inesperada: "Ah... por isso os caras nunca confessam!".

Embora a conclusão seja cômica e ignore as nuances da linguagem (afinal, alguém poderia confessar dizendo "eu cometi um ato de extorsão"), o percurso mental do estudante é perfeitamente lógico. Ele compreendeu a *sequência lógica* da informação gramatical e a aplicou a um cenário hipotético, ilustrando a capacidade de usar a lógica para interpretar regras e prever seus efeitos.

Dessa forma, o cartum reforça a ideia de que a habilidade de raciocinar logicamente é um pilar do letramento em seu sentido mais amplo. A capacidade do aluno de conectar causa (a regra gramatical) e efeito (a suposta impossibilidade de confissão) é a mesma habilidade necessária para interpretar um texto complexo, entender a argumentação de um artigo de opinião ou seguir as etapas de um manual de instruções.

AUTONOMIA E PENSAMENTO CRÍTICO

A capacidade de raciocinar logicamente também permite que os alunos desenvolvam autonomia para resolver problemas, analisar informações e formar julgamentos. Isso leva a um patamar crítico de pensamento e à capacidade de fazer perguntas e buscar diferentes estratégias para encontrar soluções, ou mesmo criar novas reflexões, como no caso da seguinte tirinha:

Figura 2 – Armandinho (2022)



Fonte: Facebook, 2022.

O texto captura, de forma até poética, mas direta, o momento em que o raciocínio lógico evolui para o pensamento crítico. A cena inicial apresenta um senso comum, uma verdade quase absoluta no mundo adulto: "Hoje as pessoas não têm tempo pra pensar". A criança, em vez de simplesmente aceitar essa informação, faz uma pausa para reflexão. É nesse breve silêncio que a autonomia intelectual se manifesta. Em vez de internalizar o problema como um fato imutável, o personagem analisa a informação, processa-a logicamente e questiona sua premissa fundamental. A tirinha, portanto, ilustra o primeiro passo para a formação de julgamentos próprios: a recusa em aceitar uma ideia sem antes submetê-la a uma análise.

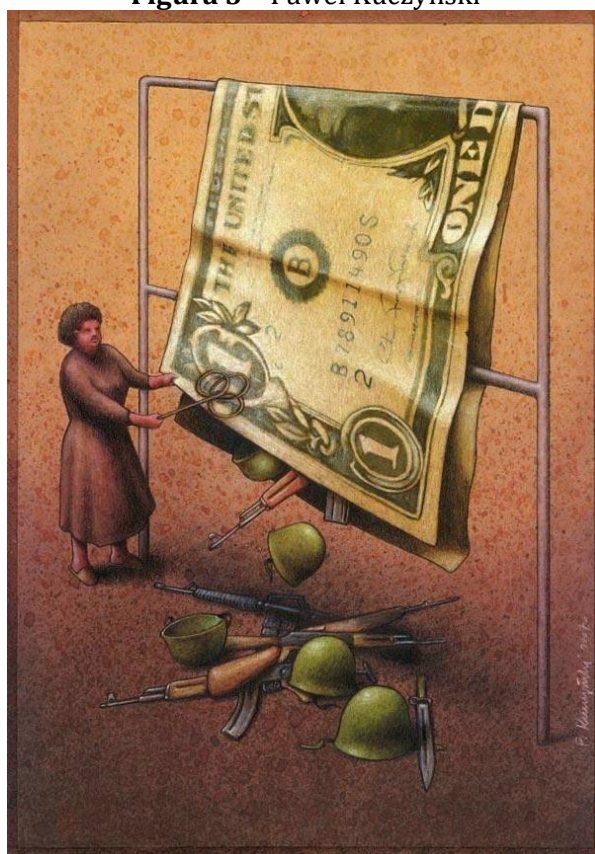
O clímax da reflexão da criança revela um exercício sofisticado de raciocínio lógico ao identificar uma relação de causa e efeito paradoxal. A declaração final – "Porque se pensassem... teriam tempo!" – é a essência do pensamento crítico. Ela inverte a lógica inicial do adulto (falta de tempo → impossibilidade de pensar) e propõe uma estratégia alternativa para a solução do problema (pensar → criação de tempo). Essa inversão demonstra a capacidade de analisar um problema por diferentes ângulos, uma competência crucial para a resolução de problemas complexos. A criança não apenas aponta uma falha no argumento, mas também oferece uma nova perspectiva, mostrando que o pensamento não é um luxo para quem tem tempo, mas uma ferramenta para quem precisa dele.

Dessa forma, a imagem dialoga perfeitamente com a ideia de que o raciocínio lógico fomenta a autonomia. A criança na tirinha não precisa que lhe digam o que pensar;

sua capacidade de raciocinar permite que ela chegue a uma conclusão independente e perspicaz. Este é o objetivo final de uma educação focada em letramentos críticos: formar indivíduos que, ao se depararem com informações, sejam capazes de fazer as perguntas certas ("Será mesmo?"), buscar estratégias diversas ("E se for o contrário?") e, por fim, formar seus próprios julgamentos fundamentados. A tirinha é um lembrete sutil de que ensinar a pensar criticamente é, em última análise, dar às pessoas a ferramenta mais eficaz para gerenciar seus próprios recursos, inclusive o tempo.

Também a partir de textos que não demandam as habilidades exclusivas do letramento escrito é possível verificar que o raciocínio lógico figura como importante aporte pelos processos de significação em perspectiva crítica. O artista gráfico polonês Pawel Kuczynski produz ilustrações de tom satírico e reflexivo sobre a realidade e os problemas universais, como a seguinte:

Figura 3 – Pawel Kuczynski



Fonte: Inspi, 2013.

A ilustração transcende sua natureza estética para se configurar como um complexo problema semiótico, cuja decodificação exige do observador um sofisticado exercício de raciocínio lógico. A imagem não apresenta uma narrativa explícita, mas sim

uma tese visual que postula uma relação de causalidade entre o sistema financeiro, simbolizado pela nota de um dólar, e o aparato bélico, representado pelos armamentos que dela emanam.

Para que um aluno possa interpretar tal mensagem, ele precisa, primeiramente, analisar as informações visuais como um conjunto de premissas: a) a nota de dólar é a fonte; b) o ato de se bater a nota (como fosse um tapete) é o gatilho; c) os armamentos são a consequência. Esse processo de identificar premissas e inferir uma conclusão é a base do raciocínio lógico, demonstrando que tal competência é fundamental para a análise de informações, sejam elas textuais ou, como no caso, pictóricas.

A ação da personagem na obra pode ser interpretada como uma poderosa metáfora para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Ela não aceita o símbolo monetário passivamente, em seu valor de face, mas o submete a um escrutínio ativo e interventivo. Ao bater no “tapete”, dissecando a característica financeira da reflexão proposta, ela busca uma estratégia que faz compreender sua estrutura interna, revelando uma verdade oculta.

A revelação de que o poder econômico financia e contém a violência da guerra é um julgamento formado a partir de uma investigação *autônoma*. A ilustração argumenta visualmente que a análise crítica não é um ato de contemplação distante, mas uma ação que desnaturaliza discursos hegemônicos e permite a formação de juízos independentes sobre a realidade.

Em última análise, a obra de Kuczynski valida a premissa de que o raciocínio lógico é a ferramenta catalisadora para uma cidadania crítica e reflexiva. Ao instrumentalizar os alunos com a habilidade de analisar logicamente as estruturas de poder, como a relação entre capital e conflito sugerida na imagem, a educação fomenta a autonomia necessária para que se questione o *status quo*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos objetos textuais multissemióticos neste estudo corrobora a premissa de que fomentar o raciocínio lógico no âmbito das práticas de letramento é uma ação pedagógica essencial para a formação de cidadãos autônomos, capazes de exercer uma participação social consciente. Ao transcender a mera decodificação de signos, o letramento crítico, amparado pela lógica, instrumentaliza o indivíduo a desvelar as

camadas de significado, as ideologias subjacentes e as relações de poder inscritas nos discursos contemporâneos. A capacidade de realizar inferências, analisar premissas e construir conclusões consistentes, como observado nas análises, constitui o alicerce para uma apropriação emancipatória do conhecimento e para a atuação reflexiva na sociedade.

Os exemplos apresentados – do cartum sobre a defectividade verbal à reflexão filosófica sobre o tempo e à crítica sociopolítica da ilustração – provam que o desenvolvimento do pensamento lógico não é um fim em si mesmo, nem um domínio exclusivo da matemática, mas uma competência transversal que aprimora a capacidade de interpretar informações e interagir com o mundo em qualquer área do conhecimento. A articulação entre a regra gramatical e sua consequência social no primeiro texto, a inversão da causalidade no segundo e a decodificação da tese visual no terceiro demonstram que a lógica é a engrenagem que permite ao leitor conectar saberes, questionar o senso comum e construir significados de forma autônoma e, especialmente, crítica.

A busca pela resolução dos "problemas" interpretativos evocados pelos textos multissemióticos aqui apresentados chama a atenção para a aplicação dessa habilidade na resolução de problemas complexos do mundo real, seja na política, na economia ou na ética. O exercício de decifrar a mensagem de Kuczynski, por exemplo, espelha a competência necessária para analisar criticamente as relações entre capital e conflitos globais. Dessa forma, o letramento crítico, fundamentado no raciocínio lógico, deixa de ser um mero exercício acadêmico e se torna uma competência essencial para a formação de indivíduos capazes de analisar seu entorno e atuar, autonomamente, sobre ele.

Em suma, este estudo reforça a inseparabilidade entre o raciocínio lógico e as práticas de letramento na era da multissemiose. A pedagogia que se propõe a formar leitores proficientes para o século XXI deve ir além do código escrito e contemplar o desenvolvimento de habilidades cognitivas que permitam ao aluno navegar, interpretar e questionar a complexa teia de linguagens que molda a realidade. A integração do pensamento lógico como estratégia didática não apenas atende às demandas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas, fundamentalmente, capacita os estudantes para uma vida de aprendizado contínuo e de plena participação cidadã.

REFERÊNCIAS

ARMANDINHO. **Post sem título**. 2022, tirinha. Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/posts/5737184526326806/>>. Acesso em: 11 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 10 out. 2025.

KOCH, I. G. V. **A produção de inferências e sua contribuição na construção do sentido**. D.E.L.T.A. São Paulo, v. 9, n. especial, pp. 399-416, 1993.

CABRAL, I. **Conjugação verbal**. 2011, cartum. Disponível em: <<https://www.ivancabral.com/2011/11/charge-do-dia-conjugacao-verbal.html>>. Acesso em: 10 out. 2025.

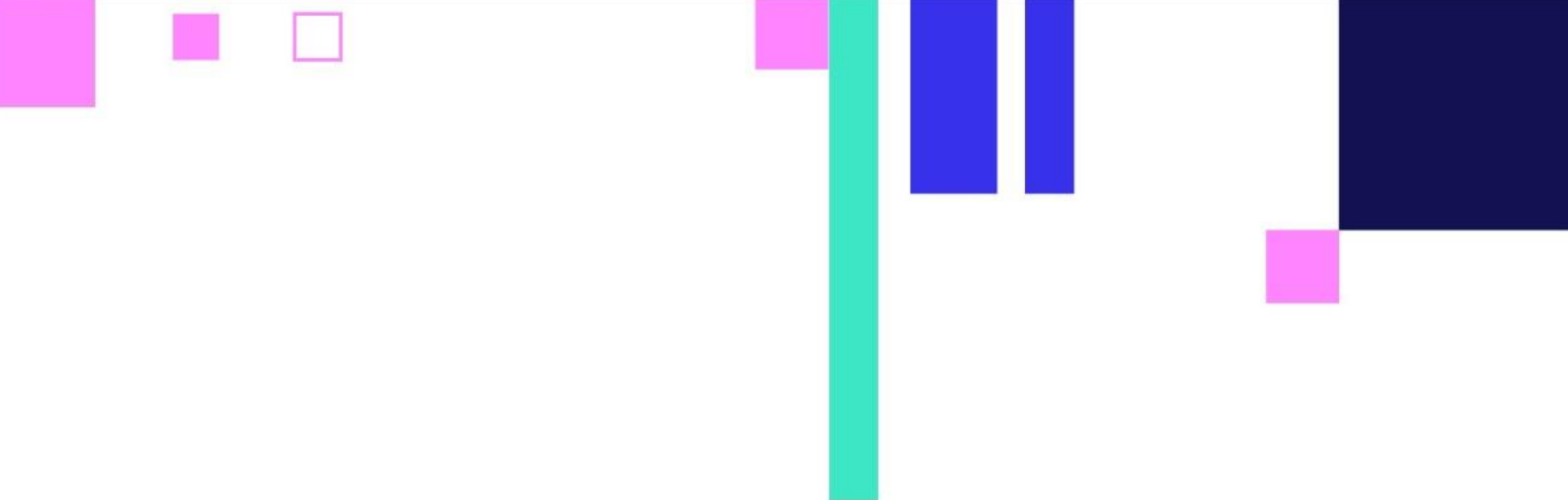
LAGE, E. **As ilustrações satíricas de Pawel Kuczynski**. Inspi, 2013. Disponível em: <<https://inspi.com.br/2013/11/satiras-pawel-kuczynski/>>. Acesso em: 11 out. 2025.

RODRIGUES, A. A.; DIAS, M. G. B. B.; ROAZZI, A. **Raciocínio lógico na compreensão de texto**. Estudos de Psicologia. Natal, v. 7, n. 1, pp. 117-132, 2002.

RODRIGUES, C. R. **Produção de texto multissemiótico voltado à prática social**. Cadernos de Pós-Graduação em Letras. São Paulo, v. 20, n. 2, pp. 122-145, 2020.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TERRA, M. R. **Letramento & Letramentos**: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. D.E.L.T.A., São Paulo, v. 29, n. 1, pp. 29-58, 2013.



Capítulo 4

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: BARREIRAS E OPORTUNIDADES NA ERA DIGITAL

Maria do Socorro Nunes Barros
Mariluci de Oliveira Moraes



TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: BARREIRAS E OPORTUNIDADES NA ERA DIGITAL

Maria do Socorro Nunes Barros

Mariluci de Oliveira Moraes

RESUMO

Este artigo analisa as barreiras e oportunidades das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação, com foco na era digital. A revisão de literatura destaca desafios de infraestrutura, competências digitais docentes, desigualdades socioeconômicas e questões de privacidade, bem como oportunidades de inovação pedagógica, inclusão e personalização do ensino. A análise baseia-se em autores brasileiros e internacionais, incluindo Cani (2021), Ceribelli et al. (2022), Almeida et al. (2023), Arruda e Arruda (2021) e Lévy (1999). O estudo conclui que políticas públicas e formação docente contínua são essenciais para maximizar os benefícios das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Educação. Inclusão digital; Formação docente. Políticas públicas.

ABSTRACT

This article analyzes the barriers and opportunities of Information and Communication Technologies (ICT) in education, focusing on the digital era. The literature review highlights challenges in infrastructure, teachers' digital competence, socioeconomic inequalities, and privacy issues, as well as opportunities for pedagogical innovation, inclusion, and personalized learning. The analysis draws on Brazilian and international authors, concluding that public policy and continuous teacher training are essential to maximize Information and Communication Technologies (ICT) benefits in education.

Keywords: Information and Communication Technologies (ICT). Education. Digital inclusion. Teacher training; Public policy.

INTRODUÇÃO

A introdução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) revolucionou os processos de ensino e aprendizagem. Na educação, elas funcionam tanto como instrumentos mediadores quanto como conteúdos de conhecimento. Na época da pandemia de COVID-19, seu papel tornou-se ainda mais importante, evidenciando lacunas estruturais e pedagógicas (UNESCO, 2022a; OECD, 2023). A rápida integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no Brasil destacou desigualdades regionais e a necessidade urgente de uma formação docente apropriada (Cani, 2021; Ceribelli *et al.*, 2022).

As transformações digitais resultantes das Tecnologias de Informação e Comunicação ultrapassam a simples inclusão de dispositivos tecnológicos nas instituições de ensino. Elas demandam uma reestruturação das práticas educacionais, das funções de professores e alunos, assim como dos modos de acesso ao conhecimento. Conforme destaca Lévy (1999), a cibercultura marca o surgimento de um novo espaço de comunicação e aprendizagem em rede, onde o conhecimento se torna mais colaborativo e dinâmico. Nesse contexto, a aprendizagem deixa de ser um processo linear e começa a se desenvolver por meio de interações diversas, descentralizadas e mediadas por tecnologias digitais.

Entretanto, a integração efetiva das Tecnologias da Informação e Comunicação na educação depende de políticas educacionais sólidas, uma infraestrutura adequada e a formação contínua dos professores. Arruda e Arruda (2021) destacam que a democratização do ensino superior a distância no Brasil só se consolidou com políticas públicas bem estruturadas, como os programas Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Reuni. Esses modelos demonstram que o acesso às tecnologias, embora necessário, não se configura como condição suficiente: é preciso estimular o uso pedagógico crítico e contextualizado, alinhado às realidades locais e regionais.

Estudos recentes (Cani, 2021) indicam que as habilidades digitais dos educadores são fator decisivo para o sucesso das práticas pedagógicas que utilizam tecnologia. Cani (2021) destaca que a proficiência digital vai além do simples domínio técnico, abrangendo

aspectos pedagógicos e éticos, requerendo que o educador tenha capacidade de selecionar, adaptar e avaliar recursos digitais de modo intencional. Essa perspectiva é corroborada por Almeida, Santos e Carvalho (2023), que destacam uma carência significativa de formação continuada direcionada à integração curricular das Tecnologias de Informação e Comunicação na educação básica do Brasil.

Além das questões pedagógicas, existem desafios estruturais e sociais que influenciam a efetividade das Tecnologias da Informação e Comunicação no processo de ensino. Pesquisas conduzidas pela UNESCO (2022b) e pela OECD (2023) indicam que a exclusão digital manifesta desigualdades históricas de renda, gênero e localização geográfica. De acordo com Torres, Araújo e Silva (2022), no Brasil, instituições de ensino público situadas em regiões periféricas ou rurais enfrentam restrições severas em termos de conectividade e recursos, o que compromete a implementação de metodologias inovadoras. Dessa forma, compreender as barreiras e oportunidades das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) envolve o reconhecimento das interdependências entre tecnologia, política e justiça social.

A crescente inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação ressalta a necessidade de uma reavaliação do currículo nas instituições de ensino básico e superior. A integração tecnológica requer abordagens interdisciplinares, nas quais o aluno assume o papel de protagonista do próprio aprendizado, fomentando a autonomia e o pensamento crítico (Moran, 2018). Nesse sentido, as tecnologias não devem consideradas como objetivo em si, mas como instrumentos que facilitam novas formas de ensino e aprendizado, promovendo uma educação mais inclusiva, relevante, alinhada e conectada às demandas atuais.

Por outro lado, a incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação na educação brasileira ainda enfrenta obstáculos culturais e institucionais. Kenski (2012) salienta que diversas instituições resistem à mudança por manterem modelos tradicionais de ensino centrados na transmissão de informações. Superar essa resistência exige um compromisso coletivo voltado para a inovação pedagógica e com a formação de indivíduos críticos, capazes de atuar de maneira ética e criativa em uma sociedade digital que se encontra em constante transformação.

A importância deste estudo reside na necessidade de compreender as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) não apenas como ferramentas técnicas, mas também como fenômenos socioculturais que transformam as práticas pedagógicas. Como citado

por Castells (2020), a sociedade em rede redefine as formas de produção e disseminação do conhecimento, exigindo novas competências cognitivas e digitais inovadoras. Portanto, investigar as barreiras e oportunidades das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) consiste também em refletir sobre o papel da educação na consolidação de uma cidadania crítica na era digital.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica de obras nacionais e internacionais publicadas entre 1996 e 2024. Foram analisados artigos científicos, relatórios da UNESCO, OECD e estudos brasileiros que discutem competências digitais, exclusão digital e políticas públicas. A análise foi estruturada em duas categorias: barreiras e oportunidades no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação.

A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2021), visa compreender a realidade social por meio da interpretação dos fenômenos e do significado atribuídos pelos indivíduos a eles. Essa abordagem é adequada para o campo educacional, pois possibilita uma análise crítica dos processos formativos e o contexto cultural em que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) estão inseridas. Dessa forma, ao priorizar a revisão de literatura, o estudo procura identificar tendências, lacunas e perspectivas teóricas sobre a integração das tecnologias no contexto educacional brasileiro.

Para assegurar a validade e a confiabilidade da análise, foram selecionadas fontes de alta relevância acadêmica, incluindo bases como Scielo, Google Scholar e periódicos da CAPES. Conforme Gil (2019), a revisão bibliográfica deve possibilitar uma visão abrangente e atualizada do estado da arte, permitindo fundamentar teoricamente a discussão dos resultados. Dessa forma, o método adotado contribui para a construção de um panorama crítico sobre as barreiras e oportunidades que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) representam no processo educativo contemporâneo.

A análise bibliográfica adotada baseou-se nos princípios gerais da análise de conteúdo, com construção de categorias temáticas a partir da leitura recorrente do material. Não se utilizou um protocolo específico, como o proposto por Bardin (2011), mas sim um procedimento analítico próprio, descrito a seguir. Essa estratégia permitiu identificar recorrências, contrastes e lacunas na literatura, promovendo uma

compreensão integrada das dimensões pedagógicas, tecnológicas e políticas das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação.

BARREIRAS DAS TIC NA EDUCAÇÃO

Dentre as principais dificuldades, destacam-se as desigualdades de acesso à internet e a equipamentos, especialmente nas áreas rurais (Almeida; Santos; Carvalho, 2023). A falta de infraestrutura restringe o uso pedagógico das tecnologias e mantém a exclusão digital. Além disso, observa a carência de formação docente para a utilização crítica e criativa das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (Cani, 2021; Ceribelli *et al.*, 2022). Estudos realizados em Fortaleza apontam níveis diversos de proficiência digital entre professores da rede pública (Torres; Araújo; Silva, 2022). Uma outra barreira relevante refere-se à proteção de dados e à privacidade, tema ainda em estágio inicial em escolas de ensino público (Conceição; Astudillo, 2023).

Outro obstáculo importante refere-se à cultura institucional e à resistência à mudança no contexto escolar. Kenski (2012) ressalta que a simples introdução das tecnologias não altera as práticas educativas, a menos que ocorra uma reavaliação das concepções de ensino e aprendizagem. Muitos educadores ainda enxergam as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como ameaças à autoridade pedagógica ou como ferramentas secundárias, o que dificulta a inovação e implementação curricular e metodológica. Essa resistência evidencia a necessidade de políticas formativas que integrem tecnologia, pedagogia e inclusão social.

Ademais, a exclusão digital deve ser compreendida como expressão das desigualdades estruturais brasileiras. Dourado (2021) e Kenski (2021) afirmam que o acesso desigual às tecnologias reflete desigualdades históricas relacionadas à renda e ao nível de escolaridade. Portanto, a superação das barreiras tecnológicas demanda políticas educacionais articuladas à justiça social, além de investimentos públicos que garantam conectividade, infraestrutura e inclusão formativa em todo o território nacional.

Além disso, a desvalorização do trabalho educacional e as disparidades nas condições entre as redes de ensino públicas e privadas impactam de maneira direta a incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Conforme Oliveira (2020), a excessiva carga de trabalho, a remuneração insatisfatória e a ausência de suporte técnico diminuem o comprometimento dos educadores em iniciativas de

inovação tecnológica. A falta de respaldo institucional e de estímulos à formação gera um contexto de exclusão pedagógica, no qual o potencial das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) é inadequadamente aproveitado. Esses fatores, combinados com as restrições de infraestrutura, evidenciam que a superação das barreiras tecnológicas requer ações integradas e sustentáveis.

OPORTUNIDADES DAS TIC NA EDUCAÇÃO

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) possibilitam novas abordagens metodológicas, como aprendizagem híbrida e o ensino personalizado (Arruda; Arruda, 2021). Iniciativas como a Política Nacional de Educação Digital (Lei nº 14.533/2023) visam fomentar a inclusão e formação docente continuada (Conceição; Astudillo, 2023). As ferramentas digitais igualmente aumentam o acesso a recursos abertos e à educação a distância, democratizando oportunidades de aprendizagem (Lévy, 1999). Estudos apontam ganhos no engajamento e na autonomia quando as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são integradas de maneira crítica e contextualizada (Cani, 2021; OECD, 2023).

As tecnologias digitais também favorecem práticas colaborativas e a construção coletiva do conhecimento. Moran (2018) destaca que, ao promover interações tanto síncronas quanto assíncronas, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) estimulam a participação ativa dos alunos e ampliam o alcance da aprendizagem significativa. Plataformas de videoconferência, fóruns e ambientes virtuais de aprendizagem permitem o compartilhamento de experiências e a construção de redes de aprendizagem, aproximando ensino, pesquisa e extensão. Essas dinâmicas reforçam o protagonismo discente e o papel mediador do professor.

Além dos avanços pedagógicos, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) criam espaços para a ética digital e o desenvolvimento da cidadania. Segundo Redecker e Punie (2017), a promoção de competências digitais também abrange o incentivo ao uso responsável, crítico e colaborativo das tecnologias. Essa dimensão ética é importante para preparar os alunos para uma sociedade hiperconectada, na qual o conhecimento é compartilhado e continuamente reconfigurado.

Além disso, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação estimula o desenvolvimento de competências digitais e socioemocionais imprescindíveis

para a cidadania atual. De acordo com Kenski (2021), o domínio crítico das tecnologias potencializa a autonomia, a criatividade e o pensamento reflexivo, habilidades que são cada vez mais valorizadas no mundo do trabalho e na vida social. Nesse sentido, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) não apenas ampliam as possibilidades pedagógicas, mas também se estabelecem como instrumentos de inclusão e transformação social, alinhadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU (UNESCO, 2022a).

DISCUSSÃO

Os resultados evidenciam que a efetividade das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) está condicionada a políticas intersetoriais e à capacitação dos educadores. Na ausência de planejamento e suporte técnico-pedagógico, a tecnologia tende a reproduzir desigualdades existentes. No cenário brasileiro, a superação das barreiras requer investimento público contínuo, articulação entre as esferas do governo e universidades, assim como a promoção de pesquisas aplicadas em inovação educacional (Ceribelli et al., 2022; Almeida; Santos; Carvalho, 2023).

A análise mostra que o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação ainda é marcado por contradições entre o discurso da inovação e a prática pedagógica. Segundo Freire (1996), a educação emancipadora exige consciência crítica e diálogo, elementos que podem ser potencializados pelas tecnologias quando orientados por uma pedagogia humanizadora. Contudo, sem uma intencionalidade formativa, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) pode reforçar práticas instrucionistas e limitar a autonomia dos alunos, replicando desigualdades cognitivas e sociais.

Outro aspecto relevante é o papel das políticas públicas na redução da exclusão digital. De acordo com Dourado (2021), a democratização das tecnologias educacionais deve ser compreendida como um componente do direito à educação e não apenas sob como uma abordagem técnica. Programas de conectividade nas escolas e de formação docente digital precisam ser permanentes, articulando-se a currículos críticos e contextuais. A experiência da Política Nacional de Educação Digital (Lei nº 14.533/2023) representa um avanço significativo; entretanto, ainda necessita de acompanhamento e avaliação permanentes.

A pesquisa indica que a integração efetiva das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) está vinculada à habilidade das instituições de ensino de conciliar inovação tecnológica com práticas pedagógicas humanizadoras. Como destaca Kenski (2021), a tecnologia deve ser mediadora do processo educativo, e não substituta da mediação docente. Portanto, a consolidação da transformação digital ocorre apenas quando vinculada a projetos educacionais democráticos e participativos.

Por fim, a incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) deve considerar o desenvolvimento de competências digitais críticas e éticas, conforme argumentam Redecker e Punie (2017). Isso envolve a formação de professores e alunos capazes de analisar informações, colaborar em ambientes digitais e criar soluções inovadoras. Dessa forma, o debate acerca das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação, portanto, ultrapassa a dimensão técnica e assume uma natureza política e social, direcionada à construção de uma escola mais justa e participativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) apresentam um potencial transformador para a educação, no entanto, seu impacto está condicionado da redução das desigualdades e à valorização dos professores. A integração das tecnologias ao ensino demanda uma visão holística, políticas inclusivas e formação continuada. O fortalecimento de redes colaborativas e a promoção da equidade digital são caminhos fundamentais para garantir que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) atuem como instrumentos de emancipação e não de exclusão.

É notório que o futuro da educação digital no Brasil dependerá da capacidade de promover uma cultura de inovação que respeite as diversidades regionais e culturais. Kenski (2021) defende que o uso pedagógico das tecnologias deve ser pautado por princípios éticos e sociais, voltados à construção de sujeitos críticos e autônomos. Assim, mais da adoção de novas ferramentas, é necessário repensar a própria função da escola na sociedade contemporânea.

A ampliação do acesso à internet e a criação de ambientes de aprendizagem híbridos e interativos podem consolidar um novo paradigma educacional. Moran (2018) argumenta que a combinação entre metodologias ativas e recursos digitais promove uma aprendizagem mais significativa e colaborativa, capaz de desenvolver competências para

o século XXI. Nesse sentido, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) não substituem o professor, mas ampliam suas possibilidades de mediação e personalização do ensino.

A solidificação de uma educação digital inclusiva demanda a cooperação mútua do Estado, das instituições de ensino e da sociedade civil. Conforme destaca a UNESCO (2022b), o desafio do século XXI consiste em assegurar que o progresso tecnológico esteja a favor da equidade e da justiça social. Dessa forma, a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) deve ser orientada por diretrizes que integrem inovação, inclusão e cidadania, assegurando que todos possam ter acesso ao conhecimento e à aprendizagem contínua ao longo da vida.

Em resumo, a efetivação de uma cultura digital na educação requer não apenas a adequação da infraestrutura, mas, também, uma alteração paradigmática nos modos de ensino e aprendizagem. O desafio a ser enfrentado nas próximas décadas consistirá em harmonizar a inovação tecnológica com princípios humanistas, garantindo que a educação digital seja acessível, sustentável e engajada na formação integral do indivíduo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. B.; SANTOS, C. C.; CARVALHO, D. F. Competências digitais de professores da educação básica: revisão sistemática da literatura. **Revista Conhecimento Online**, v. 12, n. 4, 2023.

ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D. E. P. Educação a Distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Revista Educação e Realidade**, v. 3, n. 4, 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

CANI, J. B. Proficiência digital de professores: competências necessárias para ensinar no século XXI. **Revista Linguagem e Ensino**, UFPel, v. 6, n. 3, 2021.

CERIBELLI, H.; SOUZA, F. N.; VIANA, H. B.; GUIMARÃES, R. R. O. Competências digitais na educação básica: desafios do ensino híbrido. **Revista Educação**, UFGD, v. 3, n. 5, 2022.

CONCEIÇÃO, E. F. V.; ASTUDILLO, M. R. V. A competência digital do professor e a Política Nacional da Educação Digital – Lei nº 14.533/2023. **Revista Contribuciones**, v. 6, n. 4, 2023.

DOURADO, L. F. Políticas educacionais e direito à educação no Brasil: desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. 1–18, 2021.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 9. ed. Campinas: Papirus, 2021.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2021.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

OECD. **Digital Education Outlook 2023**. Paris: OECD Publishing, 2023.

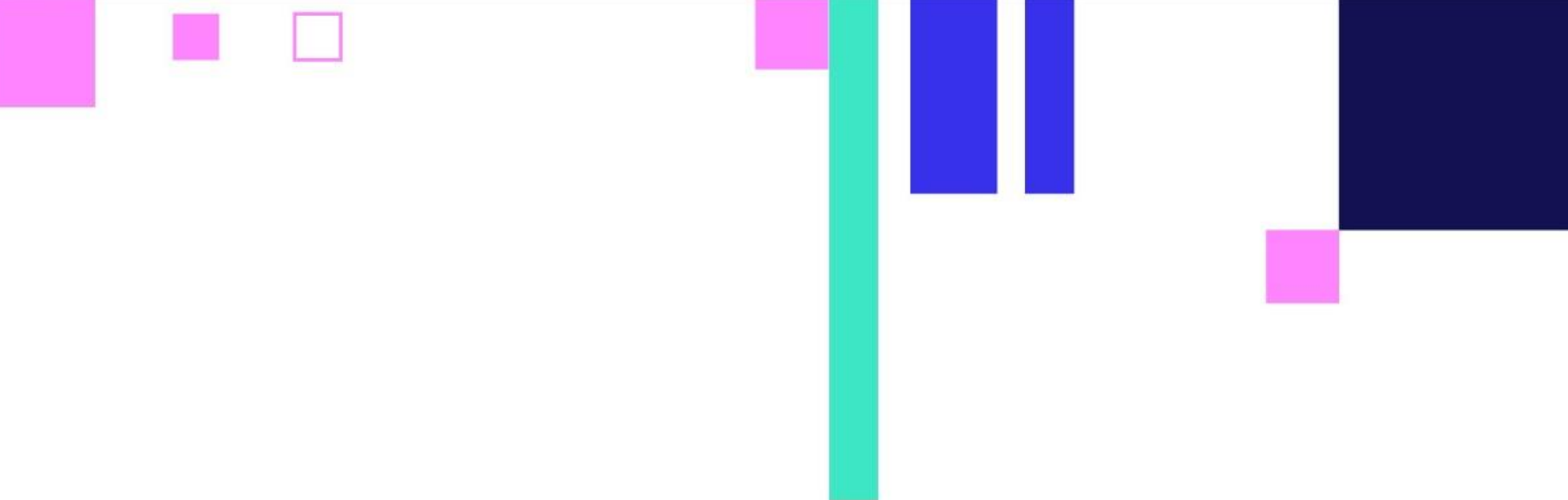
OLIVEIRA, A. C. Trabalho docente e tecnologias digitais: desafios contemporâneos da prática educativa. **Revista Educação & Linguagem**, v. 23, n. 1, p. 45–59, 2020.

REDECKER, C.; PUNIE, Y. **European Framework for the Digital Competence of Educators** (DigCompEdu). Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017.

TORRES, A. L. M. M.; ARAÚJO, G. C. C.; SILVA, B. R. A. Análise das competências digitais dos docentes no município de Fortaleza. **Cadernos Pedagógicos**, v. 2, n. 5, 2022.

UNESCO. **Digital learning and transformation of education**. Paris: UNESCO, 2022a.

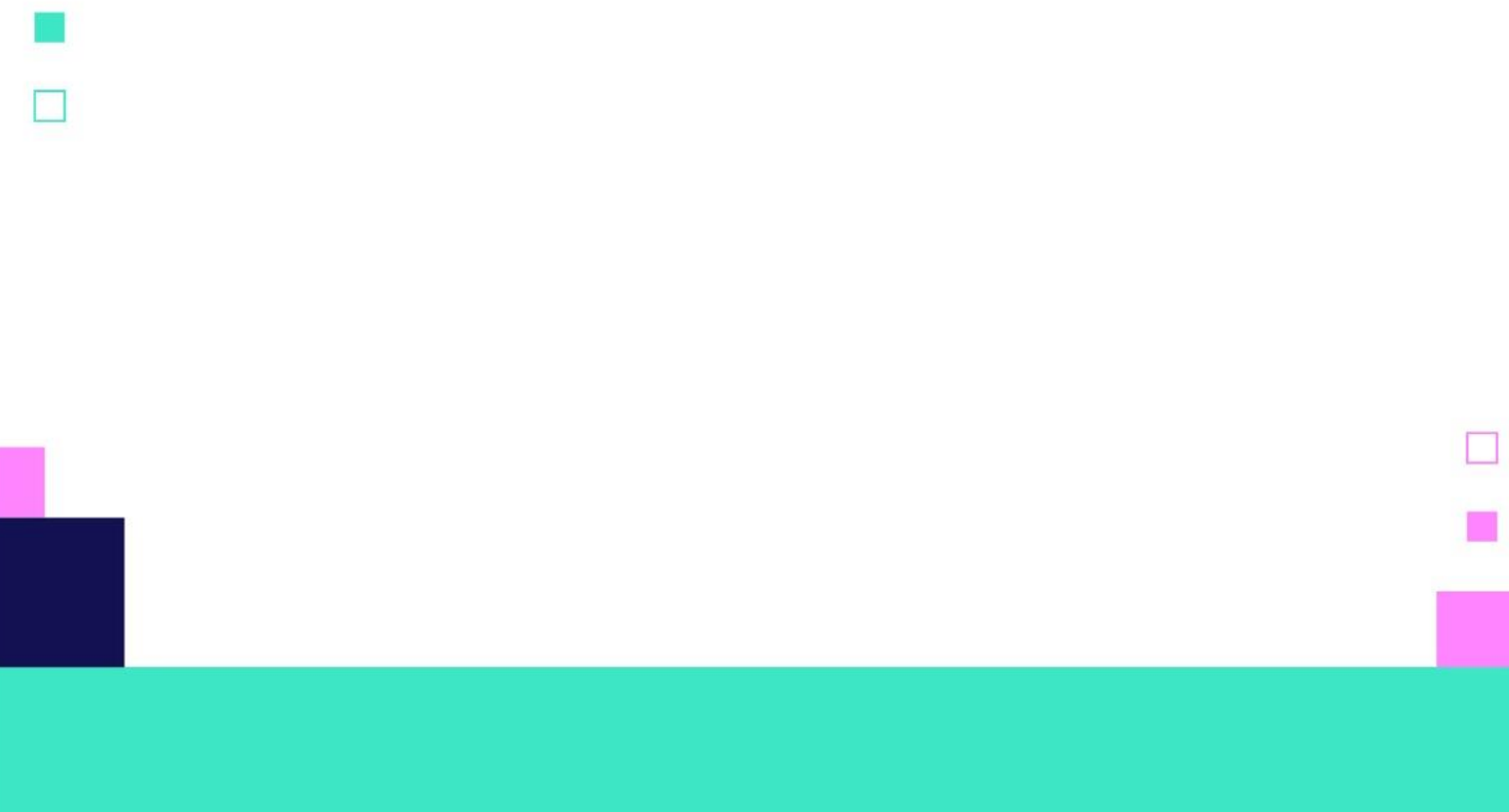
UNESCO. **Reimagining our futures together**: a new social contract for education. Paris: UNESCO, 2022b.



Capítulo 5

DA NORMA À INCLUSÃO: RESPONSABILIDADES DA ESCOLA REGULAR FRENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Platini Ramos



DA NORMA À INCLUSÃO: RESPONSABILIDADES DA ESCOLA REGULAR FRENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Platini Ramos

RESUMO

A educação inclusiva consolida-se no Brasil como um direito fundamental, sustentado por marcos legais que asseguram a dignidade humana e a integralidade dos sujeitos. Nesse contexto, este artigo analisa o papel das escolas regulares na efetivação da Educação Inclusiva, enfatizando suas responsabilidades na escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. O estudo discute as funções das escolas regulares e especiais, bem como os desafios da transição de um modelo segregado para uma perspectiva inclusiva, considerando as recentes mudanças na legislação educacional brasileira. A análise concentra-se em elementos essenciais para a consolidação da inclusão, como a revisão curricular, a formação continuada de professores, a acessibilidade arquitetônica e pedagógica e a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular de ensino. O artigo apoia-se em um resgate histórico da Educação Especial no Brasil, evidenciando a superação progressiva de um sistema baseado em escolas e classes especiais para um modelo inclusivo, que prioriza a matrícula dos estudantes em escolas comuns. São examinados marcos legais relevantes, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), além de avanços recentes relacionados ao acesso ao AEE, à dispensa de laudo médico, à elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado e à formação docente. Apesar dos avanços normativos, o estudo aponta que a efetivação da educação inclusiva nas escolas regulares ainda enfrenta limitações práticas.

Palavras-chave: Legislação Educacional. Educação Inclusiva. Estrutura Legal. Escola Regular. AEE.

ABSTRACT

Inclusive education has become established in Brazil as a fundamental right, supported by legal frameworks that ensure human dignity and the integral development of individuals. In this context, this article analyzes the role of regular schools in the implementation of Inclusive Education, emphasizing their responsibilities in the schooling of students who are the target population of Special Education. The study discusses the functions of regular and special schools, as well as the challenges involved in the transition from a segregated model to an inclusive perspective, considering recent changes in Brazilian educational legislation. The analysis focuses on essential elements for consolidating inclusion, such as curriculum revision, continuing teacher education, architectural and pedagogical accessibility, and the implementation of Specialized Educational Support (AEE) within the regular education system. The article is grounded in a historical review of Special Education in Brazil, highlighting the gradual shift from a system based on special schools and classes to an inclusive model that prioritizes student enrollment in mainstream schools. Relevant legal frameworks are examined, including the 1988 Federal Constitution, the National Education Guidelines and Framework Law (1996), the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education, and the Brazilian Inclusion Law (2015), as well as recent advances related to access to AEE, the waiver of medical reports, the development of the Specialized Educational Support Plan, and teacher training. Despite normative advances, the study indicates that the effective implementation of inclusive education in regular schools still faces practical limitations.

Keywords: Educational Legislation. Inclusive Education. Legal Framework. Mainstream School. Specialized Educational Support (AEE).

INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação inclusiva é um longo processo de desenvolvimento, surgido historicamente de lutas sociais, reforma legal e mudanças, bem como de uma compreensão progressivamente ampliada acerca da deficiência e dos direitos das pessoas com deficiência (Vygotsky, 1997). Até o final das décadas de 1980 e 1990, teorias e práticas educacionais de caráter segregacionistas sustentavam um modelo no qual os estudantes público-alvo da Educação Especial eram atendidos predominantemente em escolas especiais ou em classes separadas, permanecendo, em muitos casos, afastados da

escolarização em instituições regulares, conforme as ideias e reflexões de Vygotsky (1997).

Com o reconhecimento da educação como direito universal e com a progressiva legitimação da diversidade humana como dimensão constitutiva do ambiente escolar, as bases que sustentavam esse modelo segregacionista passaram a ser questionadas (ONU, 2006). A partir desses princípios, intensificou-se a formulação de políticas voltadas à inclusão, atribuindo às escolas regulares papel central na garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem de todos os estudantes. A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) foi um momento de avanço no desenvolvimento da agenda de educação inclusiva do Brasil; quando o direito à educação sem discriminação foi garantido e as escolas regulares foram incumbidas de fornecer apoio educacional especializado, idealmente na unidade escolar que controlavam, esse marco tornou-se um alicerce do desenvolvimento da educação inclusiva no Brasil.

O princípio foi complementado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), particularmente o Artigo 59, que estabeleceu a necessidade de adaptações curriculares, metodológicas e organizacionais para ajustar às necessidades pedagógicas variadas. Em segundo lugar, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) foi além da lógica de escolas e classes separadas, reforçando a matrícula preferencial em escolas regulares e considerando a Educação Especial como uma modalidade transversal.

Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) expandiu esse conceito ao garantir o direito à educação sem barreiras, que necessita de acessibilidade arquitetônica, pedagógica e comunicacional. Legislação recente, que surgiu após a revogação do Decreto nº 10.502/2020, reforçou a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025) e emitiu ferramentas como o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE).

Apesar dos avanços no campo normativo, a efetivação da educação inclusiva nas escolas regulares ainda enfrenta obstáculos significativos. Entre eles, destaca-se a formação docente, uma vez que as diretrizes atuais demandam profissionais capazes de planejar, implementar e sustentar práticas pedagógicas inclusivas, articuladas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse sentido, o AEE configura-se como um serviço complementar e suplementar ao ensino comum, atuando de forma integrada para assegurar o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

O esgotamento entre os professores surge de uma formação inadequada, falta de grupos de funcionários interdisciplinares, falta de materiais e acesso a recursos financeiros, no entanto. Essas vulnerabilidades podem contribuir para tendências excludentes, onde os alunos são matriculados e não envolvidos na escola. No entanto, com relação a medidas mais amplas de inclusão (Montoan, 2003), a dispensa de laudos médicos para acesso ao AEE e a extensão do atendimento na primeira infância são importantes, mas permanecem condicionadas a investimentos contínuos, reconhecimento profissional e congruência intersetorial, pois a promessa de inclusão pode ser deixada para o plano legal.

AVANÇOS LEGAIS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Os avanços legais voltados à consolidação da educação inclusiva no Brasil passaram a adquirir maior consistência a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que assegurou a educação como direito de todos, fundamentada no princípio da não discriminação, e estabeleceu o dever do Estado de garantir atendimento educacional especializado aos estudantes público-alvo da Educação Especial, preferencialmente na rede regular de ensino. Esse marco foi fortalecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), especialmente em seu Artigo 59, ao destacar a necessidade de adequações curriculares, metodológicas e organizacionais para assegurar o atendimento às diferentes necessidades educacionais dos estudantes..

Posteriormente, com base na visão da Educação Inclusiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) rejeitou o sistema de escolas diferenciadas como uma lógica de escolas e classes separadas: consideraria prioritária a matrícula de alunos com educação especial em escolas regulares. A Lei Brasileira de Inclusão (2015) concretizou essa visão ao garantir o direito à educação sem obstáculos à acessibilidade arquitetônica, pedagógica e comunicacional. Em tempos mais recentes, novas regulamentações também reforçaram a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025) e deram origem ao Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE).

DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO NAS ESCOLAS REGULARES

Apesar dos avanços normativos e da ampliação das políticas públicas voltadas à inclusão, a educação inclusiva ainda não se configura plenamente como realidade cotidiana nas escolas regulares. Entre os principais entraves, destaca-se a formação docente, frequentemente insuficiente para lidar com a diversidade presente nas salas de aula e para atuar de maneira articulada com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), condição indispensável para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas.

Além disso, o esgotamento dos professores é agravado pela falta de equipes interdisciplinares, materiais suficientes e recursos financeiros. Isso é muito limitante e resulta em exclusão, o aluno está frequentando a escola, mas não faz parte do processo educacional. E, embora a dispensa do laudo médico para acessar o AEE e a expansão dos serviços de educação infantil sejam medidas positivas, sua prática requer investimento contínuo, reconhecimento profissional generalizado e colaboração intersetorial, para que a inclusão vá além do que a lei permite.

METODOLOGIA

Este estudo é de natureza qualitativa, por meio de revisão bibliográfica (Lakatos; Marconi, 2023), considerando especificamente a análise de políticas públicas em relação à Educação Especial a partir de uma perspectiva de educação inclusiva no Brasil. Este estudo baseia-se na revisão e interpretação de produções/produtos acadêmicos, documentos legais/documentos legais e regulamentos educacionais que cobrem a inclusão escolar (Montoan, 2003), trazendo à perspectiva a evolução histórica, o desenvolvimento normativo e as questões com sua implementação em escolas regulares.

No entanto, pode destacar a importância do contexto legal nacional, como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) foram escolhidos como fontes de análise ao lado desses outros decretos e regras. Livros, artigos científicos e trabalhos acadêmicos encontrados em bases de dados respeitáveis que cobrem educação inclusiva, formação de professores e artigos de Atendimento Educacional Especializado (AEE), também foram verificados.

A análise dos dados foi conduzida por meio de leituras exploratórias, analíticas e interpretativas dos materiais selecionados, com o objetivo de identificar convergências, divergências e contribuições teóricas relacionadas ao processo de implementação da educação inclusiva. Esse procedimento possibilitou refletir criticamente sobre os limites existentes entre o ordenamento legal e sua efetivação no cotidiano escolar, evidenciando a necessidade de fortalecimento da formação docente e de reorganização das escolas regulares como espaços efetivamente inclusivos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A revisão da legislação e da produção acadêmica evidencia que, em certa medida, foram realizados avanços concretos no processo de consolidação da educação inclusiva no Brasil, destacando-se, entre eles, o reconhecimento das escolas regulares como espaço central para a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

As normativas analisadas evidenciam um esforço articulado de superação do modelo segregacionista, ao priorizarem a matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino, assegurarem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte complementar e suplementar, e instituírem a necessidade de adaptações curriculares, metodológicas e organizacionais. Tais dispositivos revelam um arcabouço legal consistente, voltado à ampliação de direitos e à redefinição do papel das instituições escolares frente às demandas da diversidade.

Entretanto, ao se confrontarem os avanços normativos com a realidade cotidiana das escolas, observa-se uma discrepância entre os compromissos legais formalmente estabelecidos e sua efetivação no contexto educacional (Mendes, 2006). Segundo a autora, persistem os desafios relacionados a fragilidades institucionais, insuficiência de recursos didáticos, limitações estruturais e restrições pedagógicas, especialmente no âmbito das escolas regulares. Ademais, a formação inicial e continuada de professores tem se mostrado, em muitos contextos, inadequada às exigências da educação inclusiva, contribuindo para sentimentos de insegurança profissional, sobrecarga de trabalho e desgaste emocional no exercício docente.

Essas forças são fatores que nos levam a um conjunto de processos, mantendo ou removendo o aluno ao mantê-lo matriculado, o que nem sempre resulta em atividade sustentada. Os achados também sugerem que o progresso em nível estadual tem sido o

caso com medidas como a dispensa de laudos médicos e a ampliação do atendimento na educação infantil, que podem em muitos contextos constituir passos importantes na direção certa de superar obstáculos burocráticos para facilitar o acesso aos serviços educacionais.

No entanto, a eficácia de seu trabalho depende em grande parte de investimentos contínuos, da articulação entre políticas públicas e do reconhecimento dos profissionais da educação. Portanto, a discussão, em outras palavras, é para enfatizar o fato de que a inclusão precisa mudar de conformidade legal para uma mudança na cultura escolar, de uma forma definida pela aceitação e também pela colaboração – o desenvolvimento integral de todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do papel das escolas regulares à luz das transformações na legislação voltada à Educação Inclusiva evidencia avanços significativos na consolidação do direito à educação e na superação progressiva de práticas historicamente segregacionistas (Mendes, 2006). A partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), o arcabouço jurídico brasileiro foi ampliado e passou a reconhecer as escolas regulares como espaço prioritário e legítimo para a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, reafirmando princípios de igualdade, acesso, participação e aprendizagem. Contudo, conforme Mendes (2006), permanece uma discrepância entre o que é previsto nas normativas e o que se concretiza no cotidiano escolar.

A introdução da educação inclusiva requer mais do que a obrigação de frequentar a escola regular; exige infraestrutura, bons materiais didáticos, desenvolvimento constante dos professores e reconhecimento dos instrutores. Diretrizes recentes, sobretudo desde 2025, destacam esse dever, mas também implicam as contribuições sustentadas necessárias do público e uma reformulação paradigmática tanto na formação inicial quanto na contínua dos professores. A inclusão requer a transição para uma escola que seja genuinamente aberta e receptiva à aprendizagem, cooperação e desenvolvimento para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 12.773**, de 2025. Dispõe sobre as alterações na Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

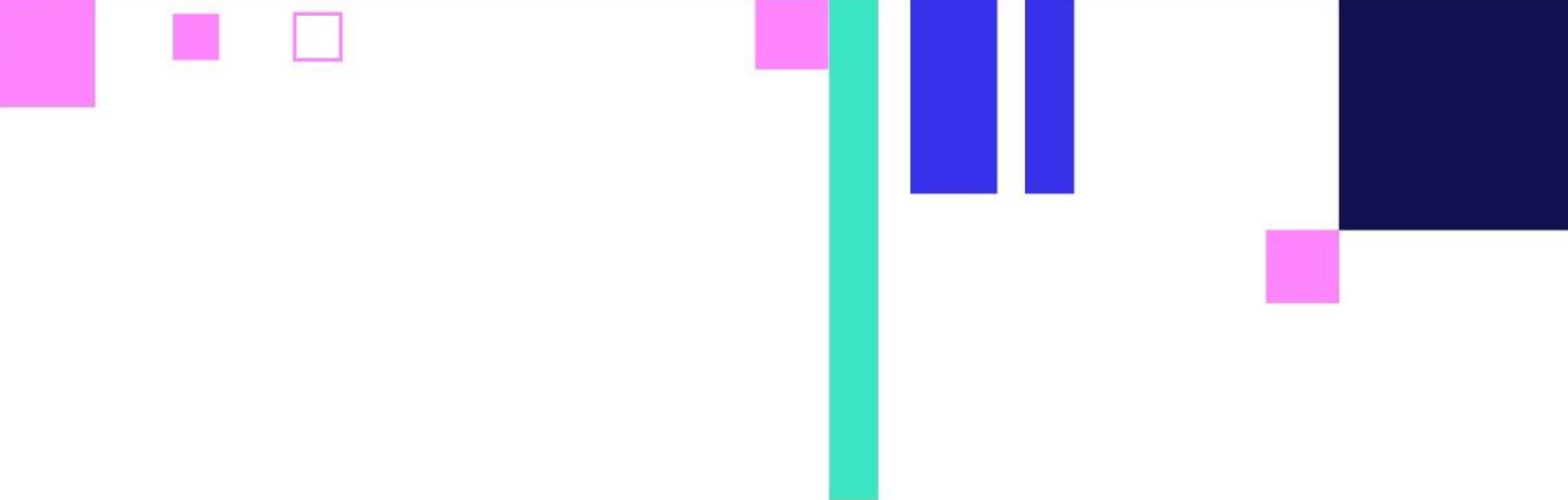
LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-404, set./dez. 2006.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, 2006.

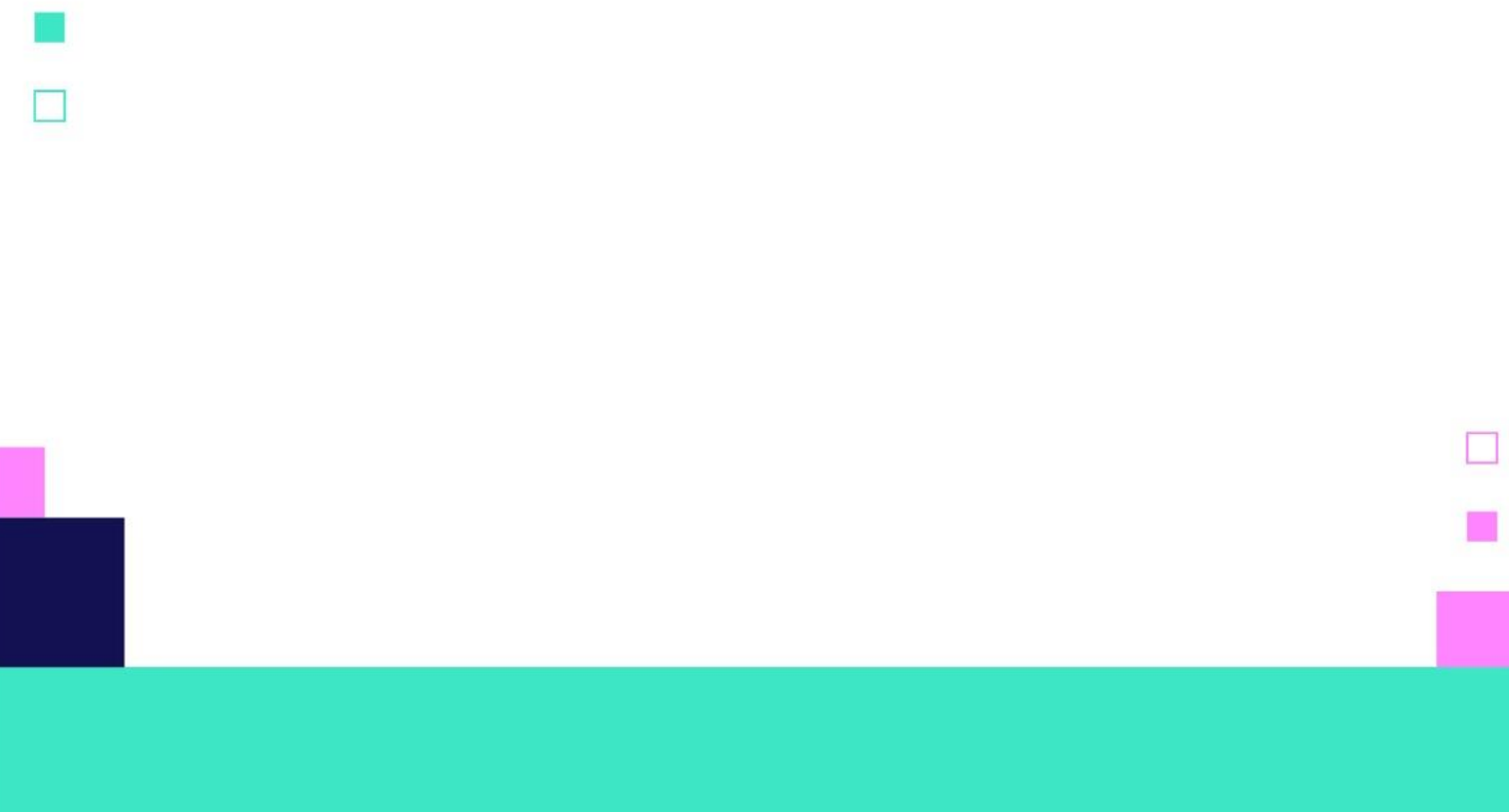
VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Fundamentos da defectologia**. Obras completas, v. 5. Tradução de Tania Zilberman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

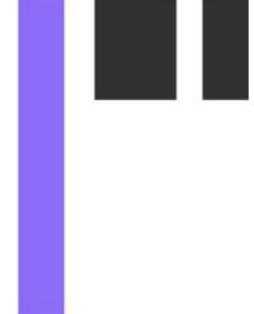


Capítulo 6

PRINCIPAIS TEORIAS DA APRENDIZAGEM: UMA REVISÃO HISTÓRICA E REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM NO ESPAÇO ESCOLAR

Claudiney da Cruz Ferreira
Neide Aparecida Ribeiro





PRINCIPAIS TEORIAS DA APRENDIZAGEM: UMA REVISÃO HISTÓRICA E REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM NO ESPAÇO ESCOLAR



Claudiney da Cruz Ferreira

Neide Aparecida Ribeiro

RESUMO

O presente artigo aborda algumas entre as diversas teorias da aprendizagem, realizando de forma expositiva e objetiva pequenos esboços sobre as mesmas. Considerando as limitações de nosso texto, compreendemos o mesmo como uma porta de entrada para novas leituras, capazes de aprofundar e esmiuçar a compreensão do tema e suas possibilidades. Além disso, refletimos brevemente acerca de questões inerentes à aprendizagem de maneira mais ampla, tendo em vista o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e adultos na educação formal.

Palavras-chave: Aprendizagem. Comportamento. Indivíduos. Ética.

ABSTRACT

This article addresses some of the various theories of learning, making small sketches about them in an expository and objective way. Considering the limitations of our text, we understand it as a gateway to new readings, capable of deepening and scrutinizing the understanding of the theme and its possibilities. In addition, we briefly reflect on issues inherent to learning more broadly, with a view to the integral development of children, adolescents and adults in formal education.

Keywords: Learning. Behavior. Individuals. Ethics.



INTRODUÇÃO

O ser humano, de todos os seres vivos no planeta, notadamente entre os animais, é o único dentre eles que não apenas possui raciocínios complexos, como também reflete de forma sistemática sobre suas ações. Isso nos dá uma dimensão profunda sobre esse ser social em contínua construção que envolve a nossa complexa natureza humana. Dessa maneira, a ação humana, individual e coletivamente, é permeada de significados com implicações profundas nas sociedades, quer seus efeitos sejam bons ou ruins. Qualquer ato humano pode, assim, impactar positivamente ou negativamente (certas vezes, nos dois sentidos ao mesmo tempo!) as vidas de diversas pessoas, tanto as que conhecemos quanto outras que desconhecemos e ignoramos. E tudo quanto fazemos, ao contrário das outras espécies, é resultante de um processo racional complexo e preciso, ainda que pouco refletido. Este é um ponto crucial para diferenciar a nossa espécie das demais.

O ser humano, além de agir, é capaz de refletir acerca de sua própria ação, adquirindo um *status* diferenciado, pela busca que faz do conhecimento. Essa busca pode ocorrer de modo sistemático e mensurável (científico), quer seja por meio de uma explicação acerca de um tema, sem provas, mas com convicção e fé, realizando a criação de uma verdade a ser aceita socialmente, de forma dogmática ainda que não comprovada, em outra instância de conhecimento (mitológico). Desta forma, o homem busca uma verdade e, a partir disso, se debruça sobre um determinado aspecto concreto ou aparente da realidade ou de sua representação.

A partir dos avanços científicos ocorridos nos últimos séculos, desde a chamada *mundialização*, as diversas áreas do conhecimento científico passaram por alterações significativas, ressignificando e dando novos valores a conhecimentos já existentes e elaborando novos conhecimentos, por meio de novas ciências. Uma das preocupações prementes entre profissionais distintos, de diversas formações, se dá com a aprendizagem. Porquê aprendemos? Como aprendemos? A partir dessas perguntas, alguns autores foram, ao longo dos últimos séculos, atrás de respostas.

Cabe destacar que, no passado, nem todos esses pesquisadores possuíam vínculo ou interesse na aprendizagem voltada à educação no âmbito escolar. Muitos, inclusive, enfatizaram a linguagem como elemento importante para comunicação; outros, comportamento, e assim por diante. No entanto, se muitos deles não tinham vínculos com a educação, ainda assim influenciaram a mesma de forma significativa com suas teorias,

ajudando a entender essa temática com amplas e múltiplas possibilidades de interpretação.

Das várias teorias focadas na aprendizagem, algumas das principais são a Epistemologia Genética de Piaget, base do pensamento construtivista; a teoria Sócio-cultural de Vygotsky, psicólogo que enfatizou a importância da cultura; a Teoria da Aprendizagem Significativa, de David Ausubel; a teoria sociocognitiva de Albert Bandura, entre outras.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada na elaboração do presente artigo é a pesquisa bibliográfica, por meio da qual coletamos aspectos gerais de cada uma das teorias citadas, analisando-as criticamente e apresentando-as a partir de nossa visão, assim como também sobre educação integral. Temos como base o materialismo histórico, a partir do qual destrinchamos a escrita do presente artigo.

CONTEXTO HISTÓRICO E IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO

Antes do desenvolvimento de teorias sobre a aprendizagem e das correntes teóricas voltadas à transformação da sociedade por meio da educação, predominava um ensino clássico e rígido, focado na figura do professor. Nesse modelo, o ensino era voltado à memorização, sendo o aluno visto como mero receptor do conhecimento, e não como construtor ou coautor desse processo. A visão do educando enquanto figura passiva, tábula rasa, se perpetuou em meio a transformações profundas e contínuas ocorridas no período de alguns séculos, e ainda reflete em muitos espaços escolares. No entanto, as mudanças e o surgimento de novas ciências trouxeram contribuições significativas acerca da aprendizagem e sua importância. A seguir, citam-se algumas delas.

A Teoria Behaviorista

A origem da palavra Behaviorismo, de acordo com Braga et al. (2014), vem da palavra behavior, que significa comportamento. Esta corrente teórica, portanto, tem como ponto central o comportamento das pessoas. Seu principal teórico, o psicólogo norte-

americano Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), realizou diversas experiências focadas na análise de fatores e consequências ligados à ação de seres vivos.

Skinner realizava suas experiências dentro de laboratórios, utilizando animais que ficavam na “caixa de Skinner”, a qual servia para que ele observasse os animais, seus comportamentos e todos os fatores que influíam sobre eles, condicionando-os. Alguns dos conceitos-chaves para a compreensão dos estudos deste autor são: condicionamento, reforço, punição, estímulo e extinção.

O cerne da proposta de Skinner era compreender, a partir dos animais, como o meio possivelmente determina o comportamento humano, o que o levava a acreditar e refletir sobre como os fatores externos do ambiente repercutem direta e decididamente sobre a ação do indivíduo, como um ato reflexo. Mas, como isso se daria?

Um determinado comportamento pode gerar uma determinada resposta do meio. Se, por exemplo, um cachorro for ensinado a não latir para garantir uma alimentação, o ato de latir será uma punição, visto que ele não ganhará o alimento. O ato de não fazer ruído dará a ele o estímulo necessário (aquilo que ele irá comer). Portanto, ao evitar a punição, ele ganhará a recompensa, que o estimulará a continuar reproduzindo o mesmo comportamento.

Refletindo acerca disso, podemos observar que, aplicando tais conceitos a seres humanos, especialmente dentro da educação, temos uma miríade de problemas. Entre eles destacam-se o estabelecimento de uma ordem meritocrática, na qual quem apresenta melhores resultados quantitativos conquista premiações e credibilidade, bem como a exigência cada vez maior de metas, e busca por comportamentos alinhados ao sistema de gestão da educação, destas, o que sobrecarrega e desmotiva professores, podendo configurar fonte de adoecimento físico e psíquico.

Epistemologia Genética de Piaget

O biólogo, filósofo e epistemólogo suíço Jean Piaget, focado em estudos relacionados ao comportamento e à aprendizagem dos seres humanos, voltou-se à compreensão da aprendizagem a partir do desenvolvimento da criança. Para isso, precisou acompanhar um conjunto de indivíduos e observar características gerais correspondentes a cada faixa etária analisada.

Piaget propôs em sua teoria, que as crianças possuem quatro fases (ou, nos termos dele, estágios) em seu desenvolvimento, os quais seriam: o sensório-motor, pré-operacional, operacional concreto e operacional formal. Em cada um deles, a criança aprenderia novas habilidades.

No estágio sensório-motor, do nascimento até os dois anos, as crianças exploram o ambiente através dos sentidos e dos movimentos. A partir desses sentidos e ações, a criança passa a perceber que um objeto não deixa de existir mesmo que não esteja à vista. Esse estágio ajuda a entender o mundo físico e atua como base para o conhecimento que será estabelecido nas outras etapas.

O segundo estágio, denominado pré-operacional que ocorre dos dois aos sete anos, é o período caracterizado por ocorrer o "desenvolvimento do pensamento simbólico e da linguagem, permitindo que as crianças utilizem palavras e imagens para representar objetos e eventos" (Silva *et al.*, 2024). No entanto, como nessa etapa o pensamento da criança ainda é profundamente egocêntrico, ela não consegue desenvolver operações mentais mais complexas.

No terceiro estágio, o operacional concreto, dos sete aos onze anos, é o momento a partir do qual o raciocínio lógico surge, ajudando as crianças a refletirem acerca de eventos concretos. Elas começam a compreender operações como classificação, seriação e conservação, conhecimentos básicos para entender conceitos da matemática e outras ciências, notadamente as naturais.

No quarto estágio, o operacional formal, é onde ocorre o pensamento abstrato, o que possibilita a criança pensar e refletir acerca de soluções, buscando-as. O pensamento torna-se mais abstrato e científico, a partir da dedução, formulação e execução, para testes, de hipóteses. Essa etapa percorre toda a vida dos indivíduos.

Sua teoria teve grande influência sobre diversas abordagens da teoria construtivista, ainda que Piaget tivesse uma visão profundamente arraigada do homem enquanto ser natural e orgânico que, aos poucos, na interação com o meio, se torna um ser social. Quanto ao ensino, como destacam Souza e Lima (2022), "o que realmente importa é o 'aprender a aprender', lema que tem suas origens no escolanovismo, mas que de alguma está imbricado nas teorias piagetianas."

O impacto da teoria de Piaget continua, mesmo com críticas e contestações, a influenciar os rumos da educação.

Teoria Histórico-Cultural

Contemporâneo de Piaget, Vigotski, assim como Skinner, trabalhava com a psicologia. Foi no contexto histórico, cultural e geográfico único que Vigotski viveu e desenvolver a sua teoria. Ao contrário de Piaget, Vigotski "evidenciou a natureza social do homem, rompendo com a concepção fragmentária e dicotômica de Piaget, na qual o homem é um ser natural e se torna um ser social." (Souza; Lima, 2022).

Para Vigotski, o homem é, portanto, um ser social desde pequeno, dotado de materialidade a partir da chamada "prática histórico-social." Vigotski, sendo um intelectual da Rússia soviética, recebeu significativa influência da teoria marxista, ao apontar, por exemplo, a existência de indivíduos concretos, os quais, pela sobrevivência, atuam em conjunto na transformação da natureza por meio do trabalho. O mesmo trabalho é visto como uma espécie de segunda natureza do homem, sendo que a relação do homem com a realidade é mediada por meio de signos, entre os quais a linguagem, que pode tanto ocorrer por meio de sinais sonoros (fala), além da escrita.

Além disso, para Vigotski, a cultura ocupa um papel primordial na construção do aprendizado humano. Os fatores culturais locais, aliados a uma internalização dos valores por parte do sujeito, contribui de forma significativa na identidade e na aprendizagem do indivíduo. O papel da cultura é, portanto, o da elevação do homem perante o seu conhecimento prévio e tende a auxiliar - ou dificultar, dependendo do contexto - na construção continua do conhecimento pelos sujeitos pensantes.

Outras teorias

A Teoria da Aprendizagem Significativa, de David Ausubel, permite uma nova abordagem à questão da aprendizagem, salientando que, para ser significativa, o conteúdo ou idéia precisa ser associado a conhecimentos socialmente construídos pelos sujeitos, o que reforça o conteúdo já conhecido e facilita a assimilação do novo conteúdo. Além disso, para acontecer esse processo de aprendizagem, o educando precisa querer aprender, além do conteúdo apresentado ser extremamente significativo, uma vez que "Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio" (Pelizzari *et al.*, 2002).

A Teoria Sociocognitiva, do psicólogo canadense Albert Bandura, aponta que é pela observação que o aprendizado acontece. Como exemplo: "uma criança assiste a uma cena violenta, seja real ou virtualmente, e motiva-se a reproduzir o que viu" (Bandeira *et al.*, 2022). Nesse sentido, a teoria Sociocognitiva aponta que fatores externos, não intrínsecos ao indivíduo atuam fortemente no comportamento dele, influenciando suas ações e sua postura perante os outros e acerca de si mesmo.

Várias outras teorias não foram aqui citadas, mas são profundamente significativas para a evolução das reflexões acerca da aprendizagem, além de enriquecerem o debate sobre a importância das mesmas na educação.

A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FORMAL: CAMINHOS E POSSIBILIDADES

A educação possui um caráter eminentemente *social*. Tal característica é intrínseca a esse tipo de exercício de construção da identidade e de desenvolvimento da personalidade, habilidades e competências necessárias ao decorrer da vida, aprendidas e reconfiguradas no conflito, no contato, no diálogo, nas pontes de interação que permeiam as relações intra e interpessoais, dentro de ambientes formais e informais, institucionalizados ou não.

Entendida desta forma, a educação pode ser vista não como um fim em si, mas como instrumento, que, a depender dos objetivos e possibilidades, pode ser instrumento de domínio e acomodação, como também de libertação e transformação, por outro lado, ou mesmo da aceitação e do acolhimento à multiplicidade de possibilidades, por outra vertente.

A respeito da educação enquanto parte da *vida social*, Brandão (s/d) destaca:

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar *comum*, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é *comunitário* como bem, como trabalho ou como vida. (...) A educação é, como outras, uma fração do *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade (Brandão, S/D, p. 10-11).

Quando pensamos em educação no contexto formal, de construção do conhecimento de forma sistemática e institucionalizada, pensamos em currículo. Essa palavra, que possui múltiplas significações e numerosas possibilidades de interpretação e aplicação, está intrinsecamente relacionada à aprendizagem, como também à qualidade

do processo educativo. Pensando nesse contexto, o desenvolvimento de atividades no ambiente escolar é fator preponderante para o sucesso ou o fracasso dos estudantes, admitindo, também nesse sentido, a formação crítica do indivíduo, que o torne sensível e crítico ao que ocorre em sua realidade, não apenas como conhecedor passivo e “imparcial” da mesma, mas como agente transformador desse processo.

Como favorecer a aprendizagem? Inicialmente, não pensando apenas no aspecto quantitativo da cognição, mas também no caráter qualitativo. Isso implica não apenas no desenvolvimento de conteúdos escolares significativos, como também de valores morais que favoreçam o desenvolvimento integral a nível individual e coletivo. Em nosso período histórico, no qual valores têm sido contestados de forma contínua, e vistas ao restabelecimento de pensamentos autoritários e o apagamento da cidadania como horizonte possível aos seres humanos em conjunto, é necessário apresentar aos educandos uma postura ética diante da vida, que sirva como exemplo e fortaleça sua sociabilidade. Mas, o que seria a ética?

De modo concreto, a ética pode ser entendida como um discernimento do que é errado e do que é certo, a partir de sistemas de valores que respeitem a diversidade, as individualidades e priorize o que não afete de forma prejudicial a dignidade e a existência alheias. A ética é, portanto, um valor necessário a qualquer aplicação de um modelo de aprendizagem.

Ao refletir sobre esses aspectos, podemos refletir sobre as possibilidades de enfrentar ou minimizar os impactos negativos da ação de agentes hegemônicos e seus interesses estranhos à maior parte da humanidade. Essa alternativa encontra um suporte na educação, ainda que autores como Tonet (2006), demonstrem profundo ceticismo com relação à educação como meio de formação integral do homem, nos marcos da democracia burguesa. Outros entendem que, a partir de uma formação multidimensional dos estudantes, é possível trilhar esse caminho. Um bom exemplo dessa perspectiva é apresentado por Próspero (2017):

A capacidade de articular e agir em conjunto exige um novo valor: o do compartilhamento de propostas, ações, programas e práticas. Percebe-se, portanto, a necessidade de uma educação que amplie os espaços, tempos e oportunidades educativas, o que busca justamente a promoção de uma educação integral. Ou seja, a formação dos alunos nas suas multidimensões (Próspero, 2017, p. 64).

Ainda, segundo a mesma autora, “a educação integral passa pela expansão de tempos e espaços e oportunidades educativas [...], reconhecendo as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento das crianças e dos adolescentes” (Próspero, 2017).

A partir do que foi exposto, podemos compreender que, para a aplicação de um modelo de aprendizagem, precisamos também refletir eticamente sobre os conteúdos apresentados aos nossos estudantes. Isto reflete quais técnicas e atividades podem ser mais significativas, auxiliando no conhecimento sobre um determinado conteúdo curricular, assim como na busca por soluções para um problema. Como exemplo, podemos imaginar uma aula de geografia sobre desmatamento na qual o professor leva imagens de satélite sobre o desmatamento numa dada comunidade, leva os estudantes a campo, depois de pesquisarem sobre a situação retratada e todos, de volta à sala de aula, procuram alternativas àquele problema. Para que isso seja possível, o docente precisará conhecer os seus alunos e suas opiniões para se adequar a uma determinada linha de desenvolvimento cognitivo, entendido de forma multidimensional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diversas teorias da aprendizagem são importantes para as discussões sobre como o indivíduo se constrói e desenvolve sua personalidade, até onde sua capacidade crítica pode ir, ou não, e como uma metodologia pode privilegiar certos aspectos educacionais em detrimento de outros.

Por fim, as diversas teorias possuem impactos significativos na transformação, mesmo parcial, da sociedade, especialmente quando muitas delas entram e transformam os sistemas de ensino. As consequências dessas práticas teórico-metodológicas no âmbito da realidade escolar podem abrir novas possibilidades de desenvolvimento às crianças e adolescentes, especialmente os mais humildes e pertencentes a minorias, os quais necessitam, muitas vezes, de instrumentos de suporte para amplificar suas experiências de aprendizagem.

Com estes apontamentos, esperamos provocar nos educadores que lerem o presente artigo o desejo de ampliar seus estudos acerca das temáticas relacionadas à aprendizagem. Objetiva-se propiciar aos alunos novos percursos, além de outras

possibilidades que os tornem capazes de sonhar, como também realizar, todos os seus anseios, respeitando a si e ao outro para construir uma sociedade mais justa e equilibrada.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Honara Lima; *et al.* A Teoria Sociocognitiva de Albert Bandura relacionada ao comportamento infantil: relato de experiência. **Anais [...]**. 3 Semana de Enfermagem da Faculdade Lourenço Feijão. Sobral - CE, 02 e 03 de junho de 2022.

BRAGA, Antônio Wescla Vasconcelos; *et al.* **A Teoria Behaviorista de Skinner: análise acerca de suas implicações na Educação do Ceará**. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/6855> . Acesso em: 05 jun. 2025.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Círculo do Livro, S/D.

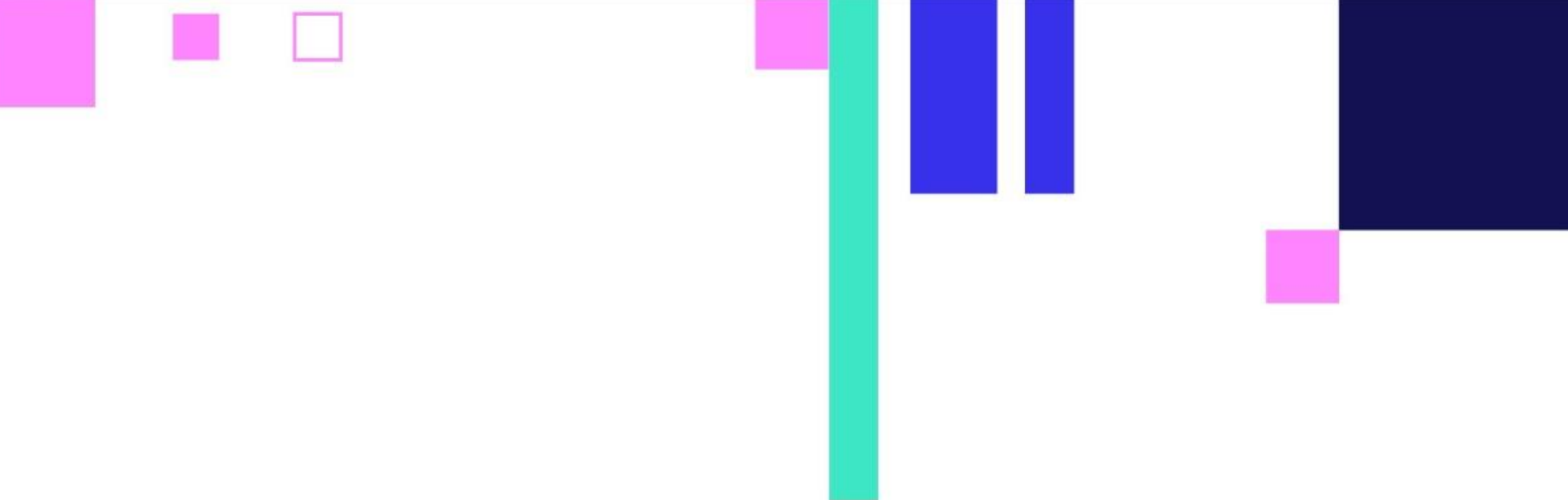
PELIZZARI, Adriana; *et al.* Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. **Rev. PEC**, Curitiba, v. 2, n.1, p. 37-42, jul. 2001 - jul. 2002.

PRÓSPERO, Daniele. A Educação Integral na perspectiva da Educomunicação: a implementação no Programa São Paulo Integral. In: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA; Claudemir Edson, XAVIER; BRASIL, Jurema (orgs). **Educomunicação e suas áreas de intervenção**: Novos paradigmas para o diálogo intercultural. São Paulo: ABPEducom. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/view/1/1/189-1> Acesso em: 18 out. 2025.

SILVA, Cliciano Vieira da; *et al.* Estudo sobre a Teoria da Aprendizagem de Jean Piaget. **IOSR Journal of Research & Method in Education**, v. 14, mai-jun., 2024.

SOUZA, Amelioene Franco Rezende de; LIMA, Laís Leni Oliveira. Alfabetização: contraposições entre o construtivismo e psicologia histórico-cultural. **Tecnia**, v. 7, n. 2. Goiânia: 2022.

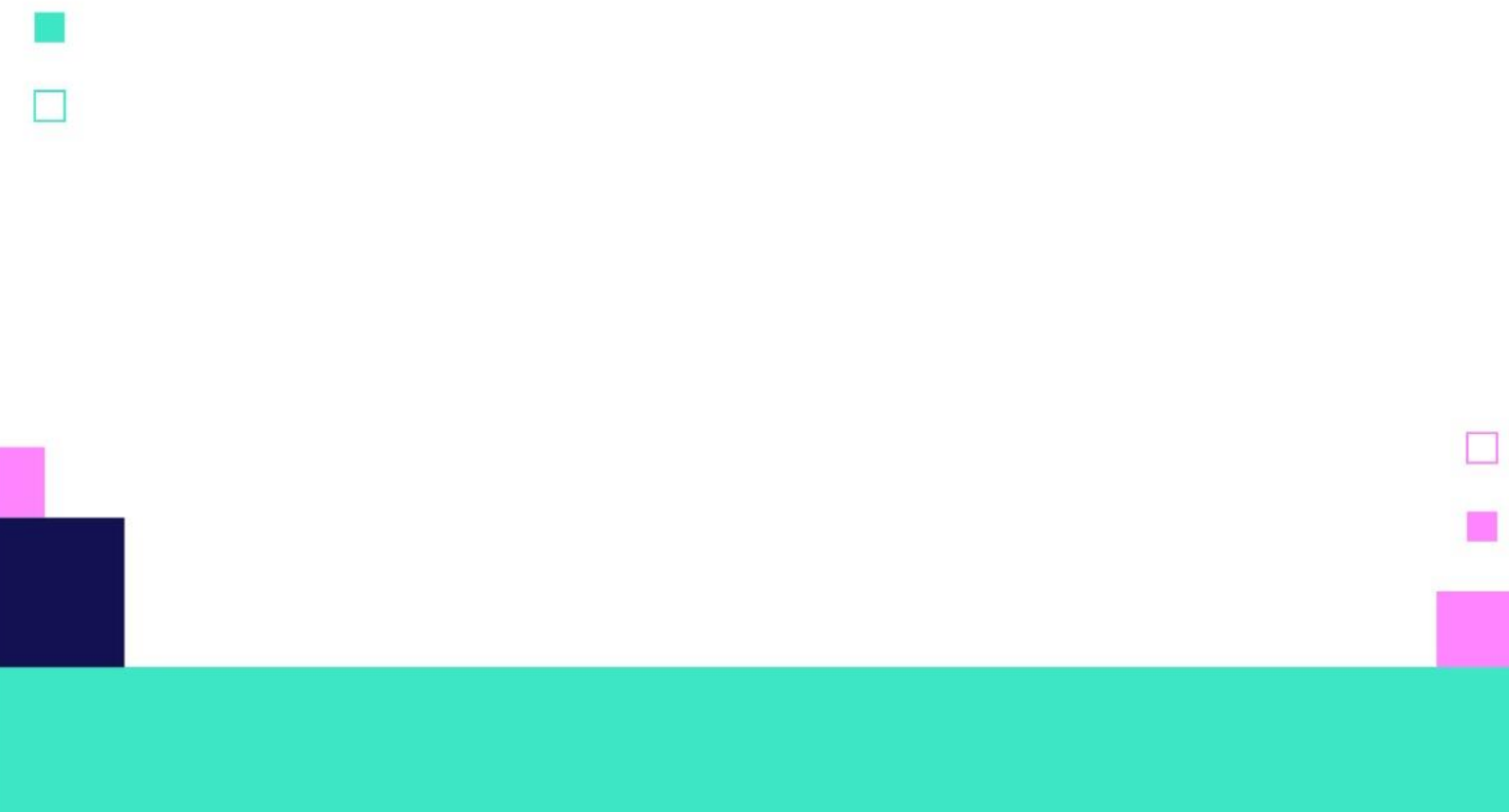
TONET, Ivo. **Educação e Formação Humana**. Disponível em: https://ivotonet.xp3.biz/arquivos/EDUCACAO_E_FORMACAO_HUMANA.pdf Acesso em: 14 out. 2025.



Capítulo 7

EDUCAÇÃO 4.0: INTEGRAÇÃO ENTRE MATEMÁTICA, ROBÓTICA E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA FORMAÇÃO DOCENTE CONTEMPORÂNEA

Igor da Silva Monteiro Lima
Anderson Henrique Gueniat da Silva





EDUCAÇÃO 4.0: INTEGRAÇÃO ENTRE MATEMÁTICA, ROBÓTICA E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA FORMAÇÃO DOCENTE CONTEMPORÂNEA

Igor da Silva Monteiro Lima

Anderson Henrique Gueniat da Silva

RESUMO

A sociedade atual apresenta diversas mudanças tecnológicas, o que demanda cada vez mais pessoas preparadas e habilitadas a atender as necessidades contemporâneas. A partir desse cenário, surge o modelo de educação 4.0, no qual são utilizadas distintas ferramentas tecnológicas no processo de ensino com o objetivo pedagógico. Diante disso, o presente estudo objetivou investigar, por meio de uma revisão narrativa de literatura, a integração entre matemática, robótica e inteligência artificial na formação docente contemporânea. Assim, compreendeu-se que a importância e necessidade de um processo formativo docente que contemple as competências presentes na educação 4.0, capacitando os indivíduos para ofertar um ensino que esteja coeso com a realidade contemporânea, fazendo uso de diversas tecnologias. Bem como, a eficiência da integração entre matemática, robótica e inteligência artificial, colaborando para o processo de desenvolvimento em diversos âmbitos, contemplando habilidades necessárias à docência.

Palavras-chave: Educação 4.0. Robótica. Inteligência Artificial. Matemática. Formação docente.

ABSTRACT

Today's society presents several technological changes, which demands more and more people prepared and qualified to meet contemporary needs. From this scenario, the education 4.0 model emerges, in which

different technological tools are used in the teaching process with the pedagogical objective. Therefore, the present study aimed to investigate, through a narrative literature review, the integration between mathematics, robotics and artificial intelligence in contemporary teacher education. Thus, it was understood that the importance and need for a teacher training process that contemplates the competencies present in education 4.0, enabling individuals to offer teaching that is cohesive with the contemporary reality, making use of various technologies. As well as the efficiency of the integration between mathematics, robotics and artificial intelligence, collaborating for the development process in various areas, contemplating skills necessary for teaching.

Keywords: Education 4.0. Robotics. Artificial Intelligence. Mathematics. Teacher training.

INTRODUÇÃO

O processo formativo favorece para que o sujeito, para além de ter contato com as realidades que estão em sua volta, possa também atuar sobre elas estabelecendo, assim, uma troca de contato com a realidade na qual vive. Assim, é importante que o processo formativo esteja coeso com as realidades e avanços sociais (Saviani, 2000).

Percebe-se a importância de um processo formativo mais coeso com o contexto social atual, na qual prepare o indivíduo para atuar diante das dificuldades do século XXI. Em especial diante da digitalização dos processos, como ocorre na indústria 4.0, demandando-se de preparo para a formação de pessoas que atendam às recentes mudanças, tendo-se assim um novo parâmetro de educação, o qual é nomeado de educação 4.0 (Puncreobutr, 2016).

Compreende-se que diante dos avanços que temos vivenciado, ultimamente, faz-se necessário que os profissionais da educação estejam cientes e alinhados com a realidade contemporânea, como é o caso das tecnologias, especialmente no que se refere ao ensino da matemática, a qual demanda habilidades que possuem relação com o modelo de educação 4.0, como apontado nas competências presentes na BNCC (Lemes; Dos Santos, 2021).

A educação 4.0 tem como base central o uso de metodologias ativas, como TDICS, as quais se tratam de ferramentas tecnológicas utilizadas de modo integrado, como a robótica, a inteligência artificial, entre outras. De forma que para se estabelecer isso, tais ferramentas tecnológicas precisam ser implementadas considerando o seu caráter

pedagógico, objetivando facilitar o processo de ensino e aprendizagem (Santos; De Souza, 2021).

Com esse novo modelo de educação, tais discussões têm sido cada vez mais recorrentes, já que se pode entender que ela se trata apenas de inserir tecnologias nas atividades em sala de aula. Contudo, faz-se importante compreender que além de seu aspecto inovador, a educação 4.0 não se trata somente do uso em si de tecnologias, mas sim do seu aspecto pedagógico, no qual se usa de tais tecnologias para desenvolver habilidades socioemocionais (Fidelix, 2018; Oliveira; Souza, 2020).

Diante disso, o presente trabalho tem por objetivo investigar, com base na literatura, sobre a realidade do processo formativo docente no que se refere à educação 4.0 por meio de tecnologias como a Eletrônica, Robótica e Inteligência Artificial, considerando os contextos educacionais, os diversos usos e os benefícios oriundos ao processo de ensino e aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

Educação 4.0: Integração entre Matemática e Robótica

A influência da Indústria 4.0 para os espaços educacionais, nomeada como Educação 4.0, contém distintas especificidades para a realidade formativa ao propor tecnologias e ferramentas digitais no processo de ensino, demandando o atravessando de novas barreiras e avanços na realidade formativa das instituições de ensino. Compreendo que são demandados educadores capacitados no que se refere ao fazer pedagógico, sendo um fazer que contemple aspectos interativos por meio de metodologia ativas, que domine os recursos digitais (Führ, 2019).

Nesse contexto, o uso da robótica teve um novo formato, não se restringindo mais somente à construção de robôs, mas se inserindo como uma ferramenta mediadora dentro do cenário de ensino (D'Abreu, 2014). De forma que a robótica enquanto ferramenta pedagógica apresenta uma boa aplicabilidade considerando que favorece para que o discente use da experimentação para o processo de aprendizagem dos conteúdos (Fracasso et al., 2018).

Nesse aspecto, compreende robótica no contexto educacional como a utilização dos conceitos da robótica do âmbito industrial adaptados ao contexto de aprendizagem.

Com o intuito do uso da sua multidisciplinaridade para a construção de competências distintas que favoreçam não apenas a aprendizagem técnica, como também o desenvolvimento individual e social (Santos; Pozzebon; Frigo, 2013).

Nesse sentido, a utilização da robótica visando o desenvolvimento do pensamento colabora com o processo formativo através do estímulo, o que favorece o desenvolvimento de competências para se resolver problemas, em distintas áreas do saber e níveis simbólicos, contemplando aspectos como a criatividade e desenvolvimento dos saberes de modo prático. O que possui relação com a teoria da aprendizagem construcionista, a qual relaciona uma ação prática à aprendizagem, fazendo-se uso da tecnologia neste caso. Assim, a utilização da robótica no espaço educacional como recurso tende a colaborar para a construção de uma educação contemporânea, atualizada, eficaz e condizente com os avanços sociais. De forma que a inserção da tecnologia no processo formativo tende a preparar para os contextos inovadores, considerando a integração digital presente na realidade atual, preparando assim esses indivíduos para um contexto social que se encontra em constante transformação (Nunes; Viana; Viana, 2021).

Além disso, a robótica educacional tem grande utilidade no ensino de matemática, colaborando na exploração de diversos aspectos primordiais para a aprendizagem matemática, como curiosidade, criatividade, perseverança e resiliência. De forma a favorecer para que o indivíduo passe a construir compreensões sobre conceitos lógicos que surgem, desenvolvendo distintas visões, reconhecendo possíveis erros e acertos, por meio da tentativa, reforçando decisões por meio da robótica educacional. Contudo, faz-se importante que o processo de ensino e aprendizagem da matemática através da robótica demanda de uma cuidadosa aplicação, ou seja, precisa do papel dos educadores, no que se refere ao planejamento, preparo e instrução sobre o uso desse recurso (Ling; Oliveira, 2023).

Inteligência Artificial e Formação Docente na Era Digital

A educação contemporânea transita entre ruínas e renascimentos, tentando reconstruir, a cada ciclo, aquilo que o tempo transforma antes que a escola perceba, o modelo rígido herdado da era industrial já não responde às exigências de um mundo que pensa e aprende através de códigos, dados e conexões invisíveis. O conhecimento, antes linear, hoje se dispersa na linguagem algorítmica e na autonomia silenciosa das máquinas.

Nesse cenário, o papel do educador passa a ser repensado, pois a formação docente configura-se como exercício de tradução entre mundos.

É nesse deslocamento que surge a chamada Educação 4.0, não como moda, mas como síntese de um tempo em que ciência, tecnologia e imaginação humana se cruzam, o ensino deixa de repetir o que já se sabe e passa a criar o que ainda não existe. A robótica, a eletrônica e a matemática deixam de ser ilhas e se tornam pontes de raciocínio e de criação. O educando experimenta, falha, refaz, e o professor observa, media, traduz, entre eles, um mesmo desafio: compreender o humano que ainda resiste dentro do digital.

Essa transição, no entanto, não surgiu de forma repentina, durante décadas, a história da robótica educacional avançou aos poucos, como quem espera o tempo da máquina para se reinventar. No início do século passado, quando surgiram os primeiros aparelhos programáveis, tudo ainda soava como curiosidade técnica: botões, fios, engrenagens e pouca reflexão quanto ao ato de aprender, o que fez com que, com o passar das décadas, esse campo técnico comesse a assumir outro papel: deixou de ser espetáculo e passou a ser linguagem, integração entre lógica e criatividade.

Quando essa linguagem finalmente chegou à sala de aula, o ensino ganhou ritmo de oficina, feito de tentativas, ajustes e descobertas; aprendizado que também acontece quando o circuito falha, as linguagens computacionais foram se somando a essa experiência, e a escola começou, lentamente, a pensar como laboratório. Quando a Inteligência Artificial (IA) entrou em cena, já não se limitava a máquinas obedientes, e sim de mecanismos que se aperfeiçoam a partir da interação, e o educador, nesse movimento, ainda busca compreender o que é ensinar quando a própria lógica começa a aprender sozinha.

O avanço tecnológico deixou de ser apenas ferramenta e passou a atuar como presença discreta no cotidiano escolar, há momentos em que uma tecnologia entra na escola sem que ninguém perceba; silenciosa, ela altera o modo de ensinar antes mesmo de ser reconhecida. A introdução da tecnologia inteligente de ensino no cotidiano pedagógico começou de maneira quase imperceptível, assim, mais do que inovação, ela representou uma nova forma de pensar a própria docência, exigindo do formador um olhar ético e interpretativo diante do digital.

Em muitas situações, quando utilizada com sensatez e escuta, a lógica algorítmica cria pontes para que estudantes com deficiência participem de experiências interativas que acompanham o tempo próprio de quem aprende. Esse movimento pede mais do que

domínio técnico: requer discernimento, presença e empatia, o trabalho do articulador pedagógico, diante dessas inovações, deixa de ser apenas aplicação de ferramentas e passa a ser leitura crítica da realidade digital.

Como observam os autores, “refletir sobre a formação docente nesse contexto requer a consideração de múltiplas dimensões: pedagógica, tecnológica, ética e política” (Teixeira et al., 2025, p. 4). Assim, ensinar com IA não é seguir um manual; é saber quando, por que e para quem a tecnologia precisa ser ponte e não barreira, poucas inovações tecnológicas foram compreendidas de imediato pela escola, e essa racionalidade artificial é talvez o melhor exemplo disso; notadamente quando as aulas passaram a pensar com essa lógica digital.

A IA foi se integrando de forma silenciosa, em meio a tantas outras mudanças e, quando se percebeu, já estava no planejamento das aulas, nas avaliações, nas falas dos pedagogos. Por isso desperta, ao mesmo tempo, fascínio e cautela, como observam Santos e Silva (2024), essas propostas não apenas abrem caminhos inéditos para o ensino, mas também desafiam a escola a redefinir o que entende dentro de um tempo mediado por algoritmos.

Mas, por trás das promessas, existem também limites: o dado que escapa, o erro que se repete, a decisão que ignora o olhar humano, às vezes, é possível perceber que é aí que mora o risco maior; quando a lógica se impõe sobre o ato consciente, o interventor educacional continua sendo o elo: o ponto que liga a técnica ao cuidado, a precisão ao sentido. Se a máquina fala sozinha, o ensino perde voz; e formar para a tecnologia significa educar com discernimento e consciência, reconhecendo quando a técnica precisa de um olhar humano.

Discutir a qualificação dos profissionais da educação pode parecer algo fácil, mas basta um olhar mais atento para perceber o tamanho do desafio, o que se pede hoje vai além de aprender a lidar com máquinas ou seguir roteiro, o sistema algorítmico, a robótica e tantos outros aparatos digitais chegaram sem pedir licença, e o educador precisou redescobrir seu papel nesse cenário. Alguns percebem avanço, outros, inquietação; ambos, contudo, observam as mesmas tensões.

Formar alguém para lidar com tecnologia é também avaliar as implicações pedagógicas no espaço educativo, no modo de pensar e de se relacionar com o estudante, o risco está quando o uso vira repetição, quando a técnica se sobrepõe ao sentido; é nesse

momento que a prática docente precisa resgatar o olhar humano, a proximidade e a presença.

A formação, nesse panorama, renova-se como convivência crítica; um exercício de recordar que solução tecnológica alguma substitui o sentido do encontro. Fala-se muito em formação digital, mas pouco se discute o que isso transforma por dentro do agente formativo, a reflexão crítica costuma ser a dimensão mais esquecida; não como moral rígida, mas como responsabilidade sensível: compreender as consequências antes de aplicar, ponderar ao programar.

A inteligência computacional não precisa ocupar espaço em excesso; o essencial é que o mediador do saber a converta em parceira capaz de devolver fluidez ao processo educativo, livre da rigidez de ditar o compasso do aprendizado. Há uma atitude humana em interromper o automatismo da tela para refletir se a ajuda tecnológica também não produz afastamento, nessa pausa, o educador reencontra o sentido do ato educativo; não como transmissão mecânica, mas como presença que cria vínculo. É nesse equilíbrio entre autonomia e cuidado que a prática pedagógica se concretiza, quando o digital deixa de imitar o humano e passa a colaborar com ele, sustentando o aprendizado sem apagar o vínculo sensível.

O debate sobre tecnologia na educação costuma começar pelo fim: prioriza a inovação antes da prudência; os discursos exaltam os mecanismos inteligentes e a eficiência, mas raramente reconhecem que o essencial está na ética, no modo de ensinar. Criar políticas públicas nesse campo é mais do que planejar recursos; é construir espaços onde o educador reflexivo pense, questione e duvide, portanto a formação digital não se define pelo recurso, mas pela atitude: quando apressada, reduz-se a automatismo formativo; quando dialógica, transforma-se em reflexão.

O ofício do formador, diante das máquinas, precisa continuar humano, atento ao outro, ao que não cabe nos dados, discutir privacidade, autoria e cuidado não é detalhe; é condição, quando a ferramenta digital inteligente é vista assim, como meio de aproximação e não de afastamento, o aprendizado ganha dimensão compartilhada e consciente. O desafio não é apenas preservar o humano, mas reconfigurar o sentido de ensinar em tempos em que aprender exige consciência crítica sobre o uso e a finalidade das tecnologias.

O ato de ensinar com IA torna-se, em muitos sentidos, reaprender o próprio movimento do ensinar; e isso muda tudo; nada fica igual, por isso, para Candeia et al.

(2025), essa docência em tempos digitais não cabe em manuais; ela se refaz a cada aula, no improviso e no cuidado. É instigante pensar que a tecnologia, tão exata, só se torna educativa quando o condutor transforma o erro em insight e o processo em criação, revelando que o ensinar é, antes de tudo, uma experiência que exige escuta e reinvenção constante.

A formação, então, deixa de ser curso e passa a ser uma trajetória contínua, movida por perguntas e descobertas, às vezes, o mais importante não é o algoritmo, mas o olhar que o interpreta. O mediador pedagógico assume o papel de articular técnica e afeto, matemática e intuição, código e silêncio, nessa combinação instável, a lógica automatizada perde o brilho mecânico e volta a ser instrumento a serviço da compreensão; uma ferramenta que amplia o alcance formativo sem reduzir o educador à lógica das máquinas.

Sem grandes anúncios, a tecnologia cognitiva foi se inserindo com naturalidade no cotidiano, até alcançar o centro das práticas de ensino, entrou pelas tarefas, pelos planejamentos, até pelas dúvidas que o gestor do conhecimento não sabia que tinha. Duque et al. (2024) lembram que o ponto central não está no simples emprego da inteligência computacional, e sim em compreender a finalidade pedagógica que se busca com ela. A matemática e a robótica, quando entram na formação docente, deixam de ser apenas técnicas; viram exercícios de imaginação e paciência.

O guia pedagógico, ao ensinar, também se reinventa; analisa aquilo que constrói, desmancha certezas, escuta o inesperado e, nesse movimento, transforma o ensinar em processo vivo. É nesse ritmo imperfeito que o ensino se aproxima da condição humana: cada experiência carrega o imprevisto e a curiosidade e é essa inquietação, não a mera precisão, o traço que nenhuma máquina imita.

Explicar essa abordagem contemporânea vai muito além de robôs ou circuitos; é falar de um modo novo de aprender e de existir com as máquinas: o sentido é outro, mais vivo. A robótica e a eletrônica acabam virando espaços de experiência, onde o saber não vem pronto, mas se constrói aos poucos, com tentativa e dúvida, o acompanhante formativo, nesse cenário, faz menos demonstrações e mais provocações.

Pede que o discente imagine, teste e crie; é nesse exercício experimental que o raciocínio matemático se encontra com a invenção e com o toque das mãos, a cada montagem, o estudante constrói significados que não estão no manual, transformando o erro em insight e o acerto em processo. A matemática torna-se linguagem viva de

experimentação, e o laboratório, mais que oficina, passa a ser espaço no campo reflexivo sobre movimento; onde aprender é também compreender o sentido do próprio fazer.

Discutir ética na tecnologia parece simples, até que a IA entra no ambiente escolar e altera o papel de todos: do professor, do discente, até do tempo da própria aula. Fernandes et al. (2024) chamam atenção para algo que passa despercebido: a autonomia do operador do conhecimento corre risco se o uso das ferramentas inteligentes não vier acompanhado de reflexão; é como se a técnica, deixada por conta própria, comesse a decidir o que ensinar.

Por isso, o equilíbrio entre o (não) digital depende menos da máquina e mais da consciência de quem atua nesse meio; essa lucidez é o que impede que a educação se converta em repetição mecânica de algoritmos. Nesse contexto, a reflexão crítica não é adorno, mas o núcleo do raciocínio educativo, a robótica e as plataformas só fazem sentido quando ainda existe espaço para a dúvida, para a expressão sensível que questiona e recria. Ensinar, hoje, é justamente isso: aprender a usar o novo sem perder o que nos faz humanos.

Entre a técnica e a sensibilidade, o educador se move nesse espaço de equilíbrio, onde cada decisão pedagógica carrega um gesto consciente, definir o que realmente caracteriza esse novo momento educacional ainda é uma questão aberta, transformando-se conforme o olhar de quem ensina e de quem aprende, revelando que a educação digital não é um modelo imutável, mas uma construção em constante revisão.

Nesse horizonte de reconstrução contínua, diferentes campos do saber passam a dialogar de forma inédita, quando a eletrônica, matemática e robótica se encontram, o que nasce não é só código; é compreensão, o docente, em sua formação, precisa saber ver o que há de humano nessa situação, porque a máquina calcula, mas não sente; e é nesse intervalo que o ensino sobrevive: entre o dado e o olhar, entre o cálculo e o cuidado; é aí que o ensino, ainda respira humanidade.

Ensinar, hoje, é compreender que sensibilidade e técnica não se opõem, mas se completam, a formação docente, nesse cenário, torna-se um exercício de tradução entre mundos; o da razão algorítmica e o da experiência humana e é nesse diálogo, feito de limites e possibilidades, que a educação reencontra o seu verdadeiro avanço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, foi possível perceber a importância da implementação de uma educação 4.0, a qual esteja coesa com as realidades sociais e os avanços contemporâneos, atendendo às demandas atuais e favorecendo para um processo de ensino aprendizagem mais participativo, motivador e eficiente.

De modo que, constatou-se a importância do uso da eletrônica, da robótica e da Inteligência Artificial (IA) enquanto ferramentas colaboradoras para um processo de ensino e aprendizagem de matemática mais efetivo, colaborando assim para uma formação contextualizada e adaptada à realidade contemporânea.

Contudo, notou-se que a implementação da educação 4.0 com o uso dessas tecnologias não é uma realidade presente em todos os âmbitos educacionais, diante de falta de estrutura e principalmente de capacitação docente para manejar e orientar a sua inserção nos espaços formativos.

Ainda, compreende-se que é indubitável a importância e necessidade de um processo formativo docente no qual prepare os formandos para a aplicação da educação 4.0, colaborando para a aquisição de habilidades e aptidões no manejo de ferramentas tecnológicas de modo integrado com o objetivo pedagógico.

REFERÊNCIAS

CANDEIA, Állan Stieg; MAGNAGO, Walaci; RAMOS, Aline Marques; PINHEIRO, Rafael Barbosa; MONTE, Treicy Lorena dos Santos Silva; GOMES, Genilda Santana. Ensinar em tempos de inteligência artificial: adaptação ou reinvenção docente? **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, ano 8, v. XIX, n. 19, p. e082312, jul.–dez. 2025. DOI:

10.55892/jrg.v8i18.2312. Disponível em:

<https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/2312>. Acesso em: 16 out. 2025.

DA SILVA SANTOS, Priscila; DE SOUZA MACIEL, Priscila. **A (r)evolução da Educação 4.0 no ensino de ciências e matemática em escolas da rede estadual de ensino da Paraíba**. 2021. Disponível em: <https://covid19.neicon.ru/publication/7178>. Acesso em: 17 out. 2025.

DOS SANTOS, Tatiana Nilson; POZZEBON, Eliane; FRIGO, Luciana Bolan. A utilização de robótica nas disciplinas da educação básica. **Revista Técnico-Científica do IFSC**, v. 4, n. especial, p. 616-616, 2013. Disponível em:

<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/rtc/article/view/1165>. Acesso em: 20 out. 2025.

DUQUE, Rita de Cássia Soares; SILVA, Josimar Soares da; LOUREIRO, Valéria Jane Siqueira; DARCANHY, Mara; ECCARD, Ana Flávia Costa; DURIGON, Salesiano; PLÁCIDO, Ivonete Telles Medeiros; SOUSA, Terezinha Sirley Ribeiro; XAVIER, Rosa Maria Lucena; OLIVEIRA, Eliédna Aparecida Rocha de. Tecnologias digitais associadas à IA na formação docente. **Revista Caderno Pedagógico** – Studies Publicações e Editora Ltda., Curitiba, v. 21, n. 4, p. 01–20, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n4-053. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/3651>. Acesso em: 16 out. 2025.

FERNANDES, Allysson Barbosa; NARCISO, Rodi; BRAGA, Alen da Silva; CARDOSO, Andreza de Souza; LIMA, Eline Simone da Conceição; VILALVA, Ester Aparecida de Mei Mello; REZENDE, Guelly Urzêda de Mello; MELO JÚNIOR, Hermócrates Gomes; SILVA, Luciene Viana da; LIMA, Simone do Socorro Azevedo. A ética no uso de inteligência artificial na educação: implicações para professores e estudantes. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação** – REASE, São Paulo, v. 10, n. 3, mar. 2024. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i3.13056>. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13056>. Acesso em: 16 out. 2025

FIDELIX, E. **Powtoon e Sala de Aula: Elementos para uma Educação Inovadora**, 2018.

FRACASSO, Natalyn *et al.* Análise do impacto da robótica educacional no desempenho e nas escolhas acadêmicas de alunos do ensino técnico integrado: um estudo no escopo do IFSP São Carlos. In: Workshop de Inovação, 3, Pesquisa, Ensino e Extensão. **Anais [...]**. 2018. Disponível em: <http://wipex.scl.ifsp.edu.br/ocs/index.php/wipex/3wipex/paper/view/181>. Acesso em: 22 out. 2025

FÜHR, Regina Candida. **Educação 4.0 nos impactos da quarta revolução industrial**. Editora Appris, 2022.

LEMES, Isadora Luiz; DOS SANTOS, Renato Pires. Pensando em uma escola em tempos de Educação 4.0: a importância da gestão escolar no Novo Ensino Médio, como desafio na Educação Matemática. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 11, n. 1, p. 118-143, 2021. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/periodicos/index.php/riperm/article/view/2543>. Acesso em: 17 out. 2025.

LING, Luiz Claudio Alves; OLIVEIRA, Daniel. Tecnologias no ensino da matemática em uma experiência com a robótica educacional. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 7, p. 918-938, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10666>. Acesso em: 20 out. 2025.]

NUNES, Tamires Fernanda Barbosa; VIANA, Carol Correia; VIANA, Luiz Augusto Ferreira de Campos. Perspectivas da robótica como recurso pedagógico aplicada a educação 4.0: Uma análise bibliométrica sobre robótica educacional. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, p. e6310413889-e6310413889, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13889>. Acesso em: 17 out. 2025.

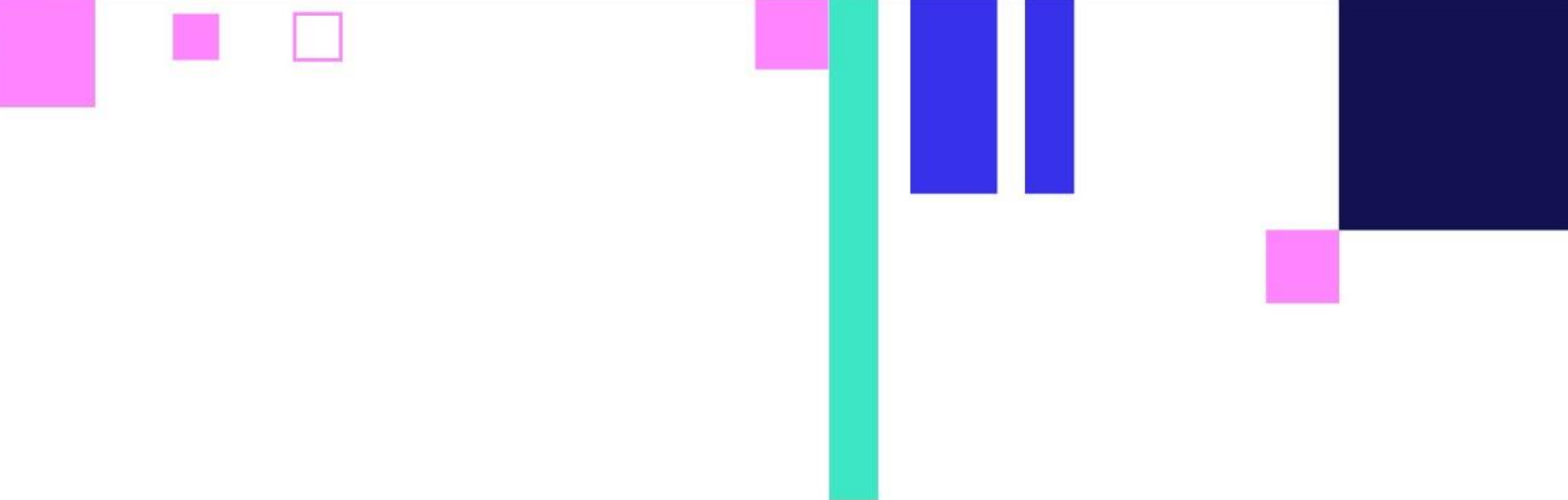
OLIVEIRA, Katyeudo Karlos de Sousa; DE SOUZA, Ricardo André Cavalcante. Habilitadores da transformação digital em direção à Educação 4.0. **Renote**, v. 18, n. 1, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/106012>. Acesso em: 17 out. 2025.

PUNCREOBUTR, Vichian. Education 4.0: New challenge of learning. St. Theresa **Journal of Humanities and Social Sciences**, v. 2, n. 2, p. 92-97, 2016. Disponível em: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2395494>. Acesso em: 22 out. 2025.

SANTOS, Mayke Franklin da Cruz; SILVA, Cleber Cezar da. Inteligência artificial na formação docente: uma revisão da literatura. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 21, p. 001-017, 2024. ISSN 2238-1279. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11364>. Acesso em: 16 out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Autores Associados, 2021.

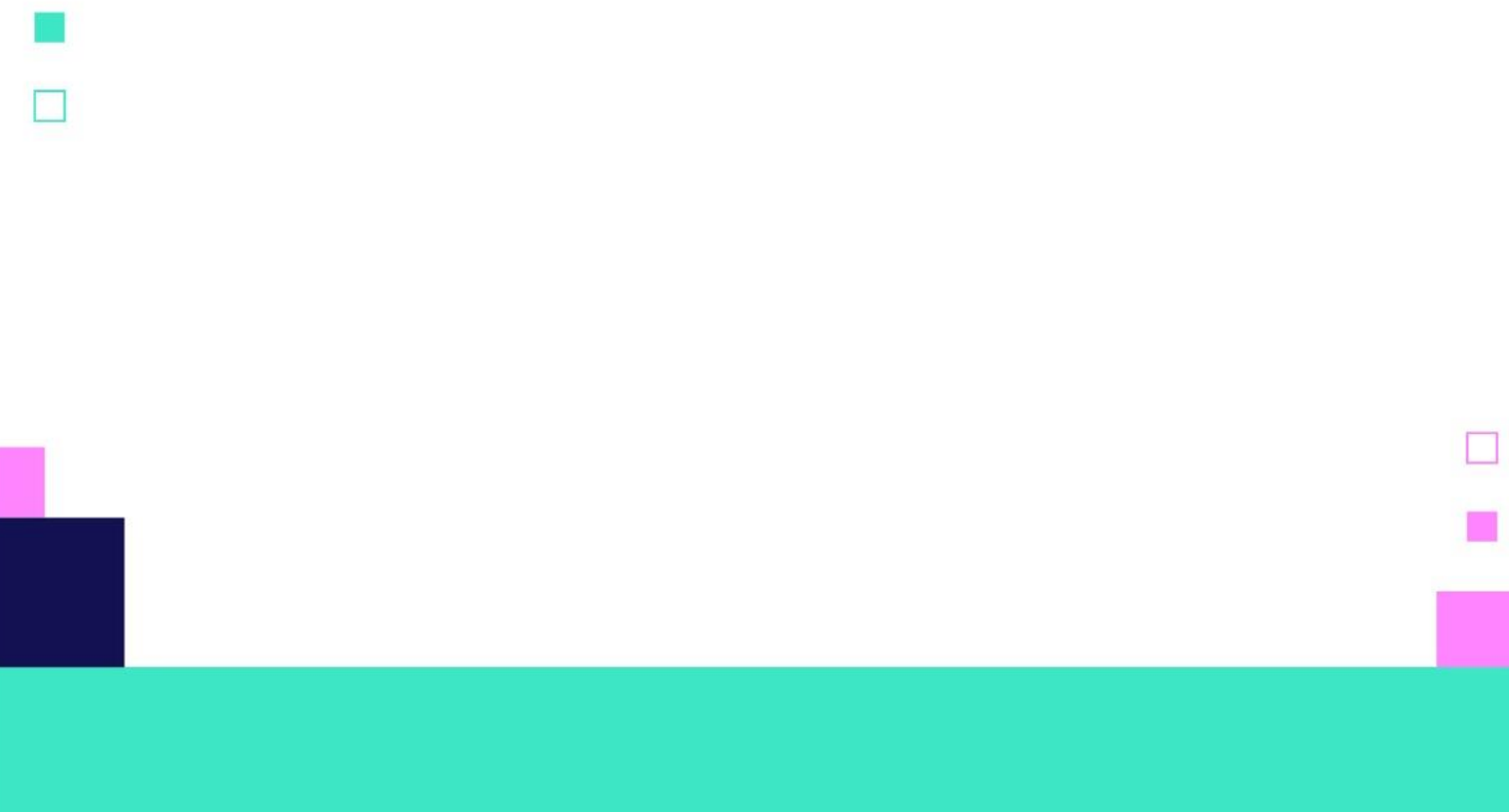
TEIXEIRA, Shearley Lima; MACEDO, Leonarda Carvalho de; PÚBLIO JUNIOR, Claudemir; ORNELAS, Neliane Marinho Queiroz; COSTA, André Luís Rodrigues; LIMA, Mariel Wágner Holanda; SANTOS, Rodrigo de Andrade Sá; SILVA, Carla Michelle da; SILVA, Antônio Veimar da; LOUREIRO, Valéria Jane Siqueira. Formação docente para o uso de inteligência artificial acessível na inclusão escolar. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 8, p. 1-20, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n8-205>. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/7631>. Acesso em: 16 out. 2025.



Capítulo 8

AFRICANIDADES, CAPOEIRA E A DIDÁTICA, PARA O ENSINO ANTIRRACISTA NA INFÂNCIA E JUVENTUDE

José Roberto de Lima Candido



AFRICANIDADES, CAPOEIRA E A DIDÁTICA, PARA O ENSINO ANTIRRACISTA NA INFÂNCIA E JUVENTUDE

José Roberto de Lima Candido

RESUMO

Este artigo examina a relevância da didática no contexto do ensino e da aprendizagem, e as relações entre; Africanidades e à capoeira como abordagens inclusivas e antirracistas na Educação Básica. Com base nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, além de minhas vivências desde 2022 como integrante do Grupo de Pesquisa em Educação em Direitos Humanos da Universidade Federal do ABC, GPEDH/CNPq/UFABC, Grupo Africanidades por Elas, sob a coordenação da professora doutora Ana Maria Dietrich, o texto analisa como uma visão crítica e a sugestão de uma didática que pode impulsionar a criação de currículos inclusivos e emancipatórios. A pesquisa qualitativa e bibliográfica conecta teorias às práticas pedagógicas no chão das escolas públicas que venho atuando, com orientações do currículo paulista SEDUC/SP e as boas práticas da BNCC, evidenciando que a capoeira e as tradições ancestrais fomentam o engajamento, a autoestima e a consciência histórica. Em tese a minha experiência como arte-educador de capoeira, desde 1992, no Projeto Capoeirando da Prefeitura Municipal da Prefeitura Municipal de Santo André, supervisão do professor de educação física e mestre de capoeira Cesar Augusto Santos Barros. E os diálogos, vivências com o professor doutor em educação Valdenor Silva Santos e mestre de capoeira. Ao final, conclui-se que a didática, quando integrada à diversidade cultural, e a nossa brasilidade, na perspectiva da cultura afro-brasileira e afro-indígena, torna-se uma ferramenta crucial para a formação de uma educação pública democrática, plural e antirracista, principalmente inclusiva.

Palavras-chave: Africanidades. Didática. Metodologia. Capoeira. Ensino antirracista.

ABSTRACT

This article examines the relevance of didactics in the context of teaching and learning, and the relationships between; Africanities and capoeira as inclusive and anti-racist approaches in Basic Education. Based on Laws 10.639/03 and 11.645/08, in addition to my experiences since 2022 as a member of the Research Group on Human Rights Education at the Federal University of ABC, GPEDH/CNPq/UFABC, Africanidades por Elas Group, under the coordination of Professor Ana Maria Dietrich, the text analyzes how a critical view and the suggestion of a didactic that can boost the creation of inclusive and emancipatory curricula. The qualitative and bibliographic research connects theories to pedagogical practices on the ground of the public schools where I have been working, with guidelines from the São Paulo SEDUC/SP curriculum and the good practices of the BNCC, showing that capoeira and ancestral traditions foster engagement, self-esteem and historical awareness. In theory, my experience as a capoeira art educator, since 1992, in the Capoeirando Project of the Municipality of Santo André, supervision of the physical education teacher and capoeira master Cesar Augusto Santos Barros. And the dialogues, experiences with the professor doctor in education Valdenor Silva Santos and capoeira master. In the end, it is concluded that didactics, when integrated with cultural diversity, and our Brazilianness, from the perspective of Afro-Brazilian and Afro-indigenous culture, becomes a crucial tool for the formation of a democratic, plural and anti-racist, especially inclusive, public education. **Keywords:** Africanities. Didactics. Methodology. Capoeira. Anti-racist teaching.

INTRODUÇÃO

Conforme o professor doutor Décio Oliveira dos Santos da Universidade Leonardo Da Vinci (ULDV-2025), a didática se configura como a área da pedagogia que facilita a interação entre ensino e aprendizagem, organizando conteúdos, técnicas e abordagens com o objetivo de obter aprendizagens relevantes.

No contexto brasileiro, sua relevância ganha um novo significado com a introdução das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que tornam a discussão da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena obrigatórias, nos processos de ensino e aprendizagem das escolas públicas e particulares do Brasil. Diante dessa narrativa essas leis representam do ponto de vista didático e pedagógico uma análise de marcos essencial para a promoção de uma educação antirracista nas escolas públicas, trazendo mais olhares para inclusão de crianças jovens e adultos, afrodescendentes, afro-indígena, embora venha observando que sua implementação ainda enfrente obstáculos ligados à falta de formação e

qualificação dos educadores, ao currículo e à resistência institucional, de alguns gestores do ensino.

Segundo o professor do Grupo Africanidades por Elas da UFBC e mestre de Capoeira, presidente da FPC Federação Paulista de Capoeira, Valdenor Silva Santos, doutor em Educação na Universidade de São Paulo (USP) a capoeira, como bem cultural e manifestação das heranças africanas, abre possibilidades para incorporar saberes tradicionais à prática pedagógica, fortalecendo identidades e estimulando a inclusão. Santos (s.d., p. 172), em sua obra: *A roda de capoeira: seus ecos-ancestrais e contemporâneos*, ao revisar suas observações práticas, enfatiza que a integração da capoeira nas escolas deve levar em conta o ritual da roda e seus componentes como a ginga, os variados movimentos, e os ritmos do berimbau e dos instrumentos da capoeira, musicalização, suas narrativas como manifestações culturais de grande importância.

Esses componentes constituem uma contribuição essencial do legado étnico-racial dos negros para a compreensão da história e da cultura afro-brasileira, tornando-se uma fonte valiosa para a formação e o enriquecimento do currículo escolar. O autor também menciona que, em suas experiências na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e em colaboração com professores, que a prática da capoeira revelou-se um método eficaz para preservar a transmissão desses conhecimentos ancestrais no contexto educacional e desportivo. Este artigo analisa de que maneira a didática, guiada por princípios críticos e inclusivos, pode transformar essas diretrizes em ações palpáveis nas instituições de ensino.

De acordo com Inácio e Quinan (2025, p. 3), o ensino deve priorizar a facilitação da compreensão e a participação dos alunos, tendo em vista a diversidade existente no ambiente escolar. A menção ressalta a relevância de atender às variadas necessidades e modos de aprendizagem dos estudantes ao desenvolver e executar atividades de ensino.

Segundo Freire, é imprescindível que os professores incorporem a didática em sua prática educacional. Este artigo aborda a Didática como uma área específica dentro da Pedagogia e se dedica a uma análise bibliográfica sobre sua importância no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa foca nas bases teóricas do seu desenvolvimento e nas questões relacionadas à definição de objetivos educacionais, ao planejamento pedagógico, à escolha e organização dos conteúdos, às metodologias de ensino e à avaliação do aprendizado.

Ao conceber a Didática como uma disciplina essencial na formação de professores, este trabalho visa apoiar os profissionais da educação, oferecendo a eles a fundamentação teórica necessária para aprimorar suas práticas, “de maneira a tornar o processo de ensino e aprendizagem o mais relevante possível para os alunos” (Cardoso, 2021, p.5).

A partir da análise da produção acadêmica e científica desenvolvida ao longo dos últimos 25 anos por Valdenor Silva Santos, bem como de seu percurso no mestrado e doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), observa-se que a capoeira pode constituir, no contexto da escola pública, um importante instrumento pedagógico. Suas narrativas e experiências evidenciam que essa prática pode atuar como aliada do educador em sala de aula, favorecendo processos de aprendizagem mais ativos, envolventes e inclusivos, por meio de metodologias que articulam corpo, cultura e educação. Essa prática pedagógica proporciona recursos que contribuem para o crescimento motor, cognitivo, emocional e cultural dos estudantes. Segundo Santos (FEUSP-2025): Os benefícios da metodologia da capoeira no ambiente escolar incluem alguns pontos de atenção e observação:

- Desenvolvimento motor: A capoeira melhora a coordenação motora, a agilidade, a flexibilidade e o equilíbrio, além de estimular a percepção do corpo.
- O crescimento cognitivo: A atividade requer foco, concentração e cadência, podendo aprimorar o rendimento acadêmico e incentivar o raciocínio crítico e a criatividade.
- O desenvolvimento socioafetivo: A capoeira promove o respeito ao outro, a habilidade de trabalhar em grupo e a superação de obstáculos, ajudando a criar um ambiente escolar mais cooperativo e enriquecedor.
- A capoeira representa uma rica expressão cultural do Brasil, repleta de história e tradições, que pode ser abordada em aulas de história, arte e diversas outras matérias.
- A capoeira pode ser conectada a diversas disciplinas, como história, geografia, artes e música, ampliando o conhecimento dos estudantes.
- Método divertido: A capoeira pode servir como um recurso lúdico para transmitir ensinamentos significativos, como o trabalho em equipe, o senso de ritmo e a espontaneidade.
- Ajuste para diversas idades: A capoeira pode ser modificada para se adequar a várias idades, abrangendo desde a educação infantil até o ensino fundamental e médio, oferecendo atividades e desafios apropriados para cada fase.

Com base nos estudos epistemológicos do professor doutor em Educação Eduardo Okurara Arruda, mestre de capoeira e professor de Educação Física, especialmente em sua obra *'Capoeira, corpo e educação física: por uma pedagogia corporal e humanista'* (Curitiba: CRV, 2014), são apresentadas reflexões sobre as possibilidades de utilização dos métodos de ensino da capoeira no ambiente escolar. O autor relata experiências que demonstram como essa prática pode ser incorporada aos jogos, brinquedos e brincadeiras de matriz cultural brasileira, ao mesmo tempo em que aponta aspectos que demandam atenção nas oficinas de formação de educadores de capoeira.

- Atividades lúdicas: Jogos clássicos de capoeira, como "cobra-cega" e "pique-bandeira", têm a possibilidade de serem modificados para transmitir diferentes conceitos.
- Sonoridade e batida: Os sons e os instrumentos da capoeira podem ser explorados para desenvolver o ritmo, a melodia e a narrativa da tradição afro-brasileira.
- A trajetória da capoeira, suas raízes e desenvolvimento podem ser abordados em aulas de história e cultura, incentivando o reconhecimento e a valorização da herança afro-brasileira.
- A capoeira oferece uma variedade de movimentos que podem ser explorados para desenvolver a expressão corporal, coordenação motora e a criatividade dos estudantes.
- Desenvolvimento de sequências e danças: Os estudantes têm a oportunidade de elaborar suas próprias sequências de movimentos e danças, estimulando a imaginação e a colaboração em grupo.
- A roda de capoeira, com sua interatividade e movimento, serve como um ambiente propício para fomentar a sociabilidade e o respeito entre os estudantes.

Arruda, afirma em suas narrativas que ao incorporar a didática da capoeira no contexto escolar, o educador tem a oportunidade de estabelecer um espaço de aprendizado que é mais interativo, agradável e enriquecedor, favorecendo o crescimento completo dos estudantes.

METODOLOGIA

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa, centrando-se em revisões de literatura e documentos, e investiga como a capoeira pode ser um meio de transformação social nas mãos de educadores. O estudo está vinculado a um projeto voltado à inclusão da capoeira nas escolas municipais de São Paulo, cuja implementação e regulamentação contam com a participação em instâncias institucionais responsáveis por esse processo.

A pesquisa denominada "Africanidades, Capoeira e Educação Étnico-Racial na Infância e Juventude" foi influenciada pelas discussões desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa em Educação em Direitos Humanos da UFABC, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Maria Dietrich. Ademais, houve colaboração com o mestre Valdenor dos Santos e outros educadores e mestres de capoeira na construção da Lei nº 17.566/2021, que estabelece diretrizes para a prática de capoeira em São Paulo. Atualmente, participam-se de Grupos de Trabalho voltados à implementação dessa legislação, com o objetivo de promover iniciativas educativas e integrar a capoeira ao currículo escolar.

Entre os progressos estão o aumento das discussões sobre capoeira nas instituições de ensino e a formação de professores para abordar temas da cultura afro-brasileira e afro-indígena, além da elaboração de currículos inovadores com foco nos direitos humanos. Nesse contexto, registra-se a atuação no âmbito do Grupo de Trabalho da Portaria SME nº 4.964/2024, que tem como meta regulamentar e implementar ações educativas vinculadas a essa legislação, respeitando a diversidade das escolas da Rede Municipal de Ensino.

Nesse panorama, o trabalho fundamenta-se nas orientações do professor doutor Décio Oliveira dos Santos da Universidade Leonardo Da Vinci (ULDV-2025). Suas recomendações sobre didática são articuladas à pesquisa desenvolvida na Universidade Federal do ABC e ao percurso do mestrado em educação na Universidade Leonardo Da Vinci, considerando-se, ainda, os dispositivos legais pertinentes à atuação docente em uma escola pública da zona leste, vinculada à Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/SP-2025). A prática pedagógica apresentada está alinhada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), à Base Nacional Comum Curricula (BNCC) e às Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 (Quadro1).

Quadro 1: Organizada pelo autor da pesquisa, cursista do mestrado na ULDV 2023-2025.

Elemento	Descrição
Tipo de Pesquisa	Qualitativa, com enfoque bibliográfico e documental, baseada em vivências e práticas pedagógicas.
Objetivo Metodológico	Analisar como a didática, aliada às Africanidades e à capoeira, pode contribuir para currículos inclusivos e emancipatórios na Educação Básica.
Procedimentos Metodológicos	Revisão de literatura, análise de documentos legais (Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08), observação participante e relato de experiência profissional. Portaria SME da Prefeitura Municipal de São Paulo nº 4.964/2024.
Instrumentos de Coleta	Documentos oficiais, registros de práticas escolares, vivências em projetos educacionais e grupos de pesquisa.
Fonte de Dados	BNCC, currículo paulista (SEDUC/SP), legislação educacional, experiências no Projeto Capoeirando e atuação nos grupos GPEDH/CNPq/UFABC e Africanidades por Elas.
Local da Pesquisa	Escolas públicas da Rede Municipal e Estadual de São Paulo, especialmente na região leste 3 e no ABC Paulista.
Período da Pesquisa	1992 - Projeto Capoeirando da PMSA e prefeitura de São Paulo Secretaria do Bem Estar Social na época Projeto Corpo em Movimento (início da atuação como arte-educador), intervalos e reflexões, com ênfase nas vivências e evidências desde 2022.
Referencial Teórico	Educação em Direitos Humanos, Educação Étnico-Racial, Didática Inclusiva, Ciência é 10 UFABC. Cultura Afro-Brasileira e Afro-Indígena, Capoeira como prática pedagógica. Cursos de Pós-graduação e Especialização - UFABC Universidade Federal do ABC. Pesquisador e membro no GPEDH/CNPq/UFABC.
Colaboradores Acadêmicos	Profa. Dra. Ana Maria Dietrich; Prof. Dr. Valdenor Silva Santos; Prof. Cesar Augusto Santos Barros; Prof. Dr. Eduardo Okurara Arruda.
Análise dos Dados	Triangulação entre teoria, documentos legais e práticas pedagógicas, com abordagem crítica e reflexiva. Currículo Paulista SEDUC/SP e a BNCC.
Resultados Esperados	Contribuição para a construção de currículos democráticos e antirracistas, valorização da cultura afro-brasileira e fortalecimento da identidade e o protagonismo estudantil. Atualmente como integrante do Grupo de Trabalho da Portaria SME da Prefeitura Municipal de São Paulo nº 4.964/2024, cuja finalidade é regulamentar e executar atividades da capoeira como ações-educativas relacionadas a essa norma, levando em consideração a diversidade das instituições da Rede Municipal de Ensino.

Fonte: Dados da pesquisa.

Além disso, o estudo fundamenta-se em experiências acadêmicas desenvolvidas desde 2022 na Universidade Federal do ABC e na pesquisa intitulada "Africanidades,

Educação Antirracista na Infância e Juventude", em andamento em 2024, realizada no âmbito dos Grupos de Pesquisa em Educação em Direitos Humanos (GPEDH/CNPq/UFABC) e do coletivo Africanidades por Elas. Essas iniciativas promovem a formação de professores e educadores em escolas públicas, abordando as culturas afro-brasileira e afro-indígena sob a perspectiva da educação em direitos humanos, utilizando a capoeira como uma ferramenta pedagógica. A análise realizada englobou uma triangulação entre teoria, documentos e práticas escolares, com o objetivo de identificar estratégias para uma didática inclusiva.

Trajetória da Didática no Brasil

Historicamente, a didática passou de uma visão tecnicista para perspectivas críticas e inclusivas, incorporando dimensões sociais, culturais e políticas ao ensino. Autores como Pimenta, Candau e Libâneo destacam a necessidade de alinhar teoria e prática, valorizando a diversidade e o contexto dos estudantes. A trajetória da didática no Brasil reflete avanços e retrocessos, mas também a construção de abordagens que reconhecem as diferenças e buscam a transformação social.

Educação Antirracista e Legislação

As Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 são instrumentos essenciais para o reconhecimento da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Sua efetivação demanda mais do que a inserção de conteúdos; exige metodologias que problematizem o racismo estrutural e promovam a valorização das identidades. A didática, nesse cenário, é a ponte entre o currículo e a prática, garantindo uma abordagem crítica e participativa.

Africanidades e Capoeira na Educação

As Africanidades representam saberes, memórias e expressões culturais de matriz africana, presentes no Brasil e fundamentais para a construção identitária. A capoeira, como prática cultural e educativa, integra música, movimento e história, permitindo vivências interdisciplinares e inclusivas. Na escola, pode ser trabalhada como conteúdo e

metodologia, articulando corpo, mente e comunidade para o desenvolvimento integral do estudante.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Base Legal para o Ensino Antirracista na Educação Básica

A educação no Brasil, a partir das mudanças promovidas pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, passou a incluir no currículo a obrigatoriedade do ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. Essa medida visa valorizar as identidades, desconstruir estereótipos e combater o racismo estrutural (Brasil, 2003; 2008). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destacam a importância de práticas pedagógicas que considerem e integrem a diversidade cultural do Brasil no processo educativo (Brasil, 1996; 2018). Para a infância e juventude, a implementação dessas leis exige metodologias que conectem conhecimentos ancestrais com práticas atuais, promovendo um currículo que seja inclusivo e socialmente responsável. Essa abordagem é sustentada por uma didática crítica e inclusiva, que busca facilitar o aprendizado de maneira dialógica e emancipadora (Libâneo, 2018; Candau, 2012).

Didática para a Aprendizagem e Inclusão

A didática, como ramo da pedagogia, tem como objetivo planejar e direcionar o processo de ensino e aprendizagem, integrando conteúdos, métodos, estratégias e recursos para assegurar uma aprendizagem significativa (Pimenta; Anastasiou, 2018; Libâneo, 2018). De acordo com Inácio e Quinan (2025), a didática precisa atender às necessidades da diversidade nas instituições educacionais, favorecendo a inclusão e se adaptando às experiências e realidades dos alunos. Santos (2025) destaca que a didática vai além de meras técnicas de ensino, devendo ser entendida como uma prática social e política voltada para a transformação da sociedade. Nesse contexto, a mediação pedagógica deve abranger aspectos éticos e culturais, facilitando o reconhecimento e a valorização das diversas identidades presentes no ambiente escolar.

Africanidades e Saberes Ancestrais como Potência Pedagógica

O conceito de Africanidades abrange um conjunto de conhecimentos, valores, memórias, práticas e expressões culturais que têm suas origens nas tradições africanas, as quais foram preservadas e reinterpretadas no Brasil (Munanga, 2005; Gomes, 2017). Ao serem incorporados ao currículo escolar, esses elementos favorecem o reconhecimento da influência africana na construção social, cultural e histórica do país, reforçando identidades e ampliando os sentimentos de pertencimento. Para crianças e jovens, a inclusão das Africanidades na educação possibilita o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a valorização da diversidade cultural e a formação de uma visão crítica em relação às desigualdades raciais. Candau (2012) enfatiza que a aplicação de práticas interculturais no ensino estimula o diálogo entre diversas tradições culturais, desafiando a abordagem eurocêntrica e monocultura do currículo tradicional.

Capoeira como Abordagem Educativa e Ferramenta de Inclusão

A capoeira, reconhecida como um patrimônio cultural imaterial do Brasil (IPHAN, 2008) e refletindo as influências africanas, une música, movimento, oralidade e narrativa, configurando-se como uma prática abrangente e inclusiva (Arruda, UFABC-2024). Sua inserção no contexto escolar pode não apenas melhorar as habilidades físicas e motoras dos educandos, mas também contribuir para seu desenvolvimento ético, estético e social. Segundo Santos (s.d.), mestre de capoeira e atual presidente da Federação Paulista de Capoeira (FPC), o ritual da roda, com elementos como a ginga, os movimentos e os ritmos do berimbau e dos instrumentos da capoeira, oferece uma contribuição significativa dos povos africanos para a compreensão da cultura e história afro-brasileira.

Alguns autores e o Grupo Africanidades por Elas (UFABC-2024), acreditam que essa prática é um recurso valioso para enriquecer o currículo escolar e, com base em suas experiências na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP e Projetos da FPC Federação Paulista de Capoeira, evidencia que é uma forma eficaz de perpetuar a transmissão desses saberes ancestrais, especialmente quando trabalhada em parceria com outros educadores.

Essa visão está em consonância com as posições de Libâneo (2018) e Pimenta e Anastásio (2018), que argumentam que a didática deve considerar as diversidades

culturais e sociais, permitindo que práticas como a capoeira sejam integradas de maneira conectada e interdisciplinar no ensino a como Prática Pedagógica e Instrumento de Inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A didática, articulada às Africanidades e à capoeira, ultrapassa o campo técnico e assume papel político e social na construção de uma escola pública plural e democrática. Cumprir as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 implica repensar conteúdos, metodologias e a própria formação docente, assegurando práticas que combatam o racismo e valorizem a diversidade. Conforme mencionado em outros Trabalho de Conclusão de Curso da especialização em Educação em Direitos Humanos da Universidade Federal do ABC (UFABC-2022), a temática Africanidades, da capoeira e da educação em direitos humanos é abordada à luz da lei nº 17.094/2022. Nesses estudos, a capoeira é compreendida como uma ferramenta de inclusão social e educacional. Ressalta-se que essa legislação contou com a colaboração de diferentes especialistas da área, incluindo o mestre Valdenor Silva Santos, da Federação Paulista de Capoeira (FPC), do UNICEU Rosa da China (2013), entre outros especialistas vinculados a esse campo do conhecimento.

Kabengele Munanga (2006) enfatiza que a luta contra o racismo e a intolerância requer não somente intervenções institucionais, mas também a valorização e o reconhecimento do conhecimento ancestral das comunidades afrodescendentes e indígenas. De acordo com o autor, enfrentar o racismo estrutural no Brasil é uma tarefa que envolve todos, especialmente no âmbito educacional, onde o desenvolvimento de uma consciência crítica pode facilitar a adoção de práticas pedagógicas que sejam antirracistas e inclusivas.

Santos (2022), em suas vivências na Federação Paulista de Capoeira (FPC), relata que a Capoeira e sua diversidade cultural, pode de fato ser uma forte aliada da educação formal, desconstruindo da visão eurocêntrica potencializando a história e memória dos nossos ecos-ancestrais, na prática da educação brasileira antirracista.

No recorte da pesquisa desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa Educação em Direitos Humanos na Universidade Federal do ABC (GPEDH/CNPq/UFABC) no período de 2023 a 2026, a valorização da capoeira e sua didática não formal, em diálogo com a educação formal, evidencia a necessidade de estabelecer práticas educativas alinhadas

aos direitos humanos. Nesse sentido, os resultados sugerem que é fundamental investir no aprimoramento e capacitação dos educadores com foco na perspectiva étnico-racial.

De modo semelhante ao que ocorre nos cursos do projeto Africanidades, vinculado à Universidade Federal do ABC (UFABC), instituído em 2014 como projeto de extensão que posteriormente originou um laboratório com a mesma denominação, de acordo com dados disponíveis no portal da instituição, observa-se uma trajetória formativa consistente. Tal formação resulta das vivências do Projeto Batuclagem e das atividades desenvolvidas no Grupo de Pesquisa em Educação em Direitos Humanos do CNPq (EDH).

Essa iniciativa fundamenta-se na aspiração por uma sociedade mais equitativa e diversa. Para tanto, requer o fortalecimento das colaborações entre instituições de ensino, universidades e grupos culturais, estimulando métodos pedagógicos que reconheçam a diversidade e incentivem a cultura de paz no Brasil, em diálogo com tratados internacionais, na perspectiva da Educação em Direitos Humanos. Segundo Dietrich (2023), esses esforços são essenciais para o desenvolvimento de uma educação libertadora e antirracista.

Conforme defendido na pesquisa desenvolvida no Grupo Pesquisas Educação em Direitos Humanos (GPEDH/CNPq/UFABC) (Candido, 2023), um povo que não adota e não valoriza suas formas mais autênticas de manifestação cultural dificilmente será um povo livre.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eduardo Okurara. **Capoeira, corpo e educação física: por uma pedagogia corporal e humanista**. Curitiba: CRV, 2014.

BARROS, Cesar Augusto dos Santos. **Acervo de Capoeira Cesar e Itapoan**. Santo André-SP 2024. Acervo pessoal do mestre de capoeira, mantido em 1974. Fontes primárias e consultas realizadas entre fevereiro e agosto de 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008.

CÂNDIDO, José Roberto de Lima. **Africanidades, capoeira e educação em direitos humanos: no chão da escola pública de acordo com a Lei 17.566/2021**. Santo

André: Fundação Universidade Federal do ABC, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, 2022.
DOI: 10.29327/45543143.

CANDIDO, José Roberto de Lima. Narrativas das oralidades dos povos originários. **Revista Multidisciplinar de Educação e Meio Ambiente**, São Caetano do Sul, v. 6, n. 2, 2025. ISSN 2675-813X.

CANDAÚ, Vera Maria Ferrão. **Didática**: questões contemporâneas. Petrópolis: Vozes, 2002.

D'ÁVILA, Cristina. **Didática sensível**: diálogos com a complexidade. Salvador: EDUFBA, 2018.

DIETRICH, Ana Maria; HASHIZUME, Cristina Miyuki. Direitos Humanos no Chão da Escola. Santo André: UFABC, 2017. DIETRICH, Ana Maria; VACCANI, Nathalia. **Projeto de Extensão Capoeira e Cultura no chão das universidades**. Santo André: Proec-Ufabc, 2024.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática multidimensional**. São Paulo: Cortez, 2018.

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

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Petrópolis: Vozes, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

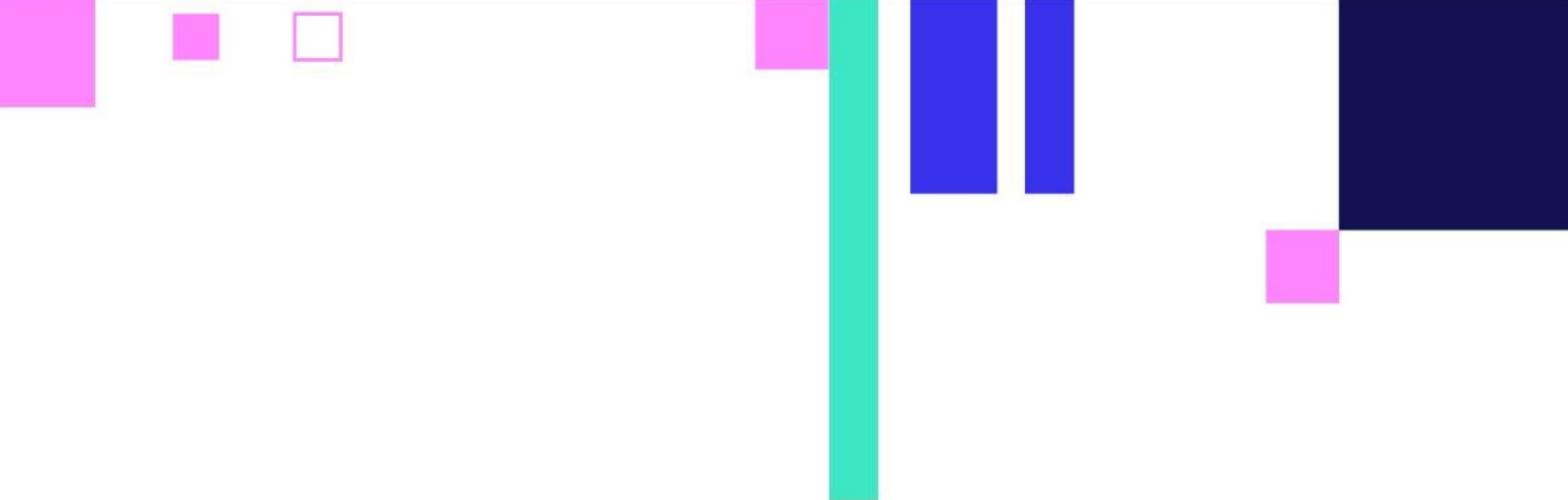
SANTOS, Décio Oliveira dos. **A importância da didática para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica**. Salto del Guairá: ULDV, 2025.

SANTOS, Décio Oliveira dos. **A trajetória da didática no Brasil**: entre avanços e retrocessos. Salto del Guairá: ULDV, 2025.

SANTOS, Valdenor Silva dos. **A roda de capoeira e seus ecos ancestrais e contemporâneos**. São Paulo: Essencial, 2021, p. 448.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SME n. 4.964**, de 10 de maio de 2024. Constitui Grupo de Trabalho para regulamentação da Lei no 17.566/2021. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, 11 maio de 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.



Capítulo 9

A IMPORTÂNCIA DO RECREIO NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO

Marcelo Nunes Pereira



A IMPORTÂNCIA DO RECREIO NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO

Marcelo Nunes Pereira

RESUMO

Este artigo examina o recreio escolar para além de sua concepção tradicional como intervalo, posicionando-o como espaço-tempo educativo essencial para a formação integral. O estudo apresenta as bases teóricas da formação integral, ancoradas no legado da Paideia grega, nos Quatro Pilares da Educação de Jacques Delors, na pedagogia libertadora de Paulo Freire. A investigação desenvolve uma análise crítica do recreio como constructo social e território infantil, mediante as lentes da Sociologia da Infância, evidenciando o seu potencial como palco de manifestação das culturas infantis e exercício da agência das crianças. O objetivo central foi demonstrar como as interações e dinâmicas sociais do recreio cultivam dimensões socioafetivas, cognitivas e morais do desenvolvimento, materializando na prática os princípios da formação integral. A metodologia consistiu em uma abordagem teórico-bibliográfica de natureza qualitativa, fundamentada no diálogo com os autores referenciais do campo.

Palavras-chave: Recreio Escolar. Formação Integral. Território Infantil. Sociologia da Infância. Espaço Educativo.

ABSTRACT

This article examines the school recess beyond its traditional conception as a break, positioning it as an essential educational space-time for integral education. The study presents the theoretical bases of integral education, anchored in the legacy of the Greek Paideia, in the Four Pillars of Education by Jacques Delors, in the liberating pedagogy of Paulo Freire. The research develops a critical analysis of the playground as a social construct and children's territory, through the lens of the Sociology of Childhood, evidencing its potential as a stage for the

manifestation of children's cultures and the exercise of children's agency. The main objective was to demonstrate how the interactions and social dynamics of the playground cultivate socio-affective, cognitive and moral dimensions of development, materializing in practice the principles of integral education. The methodology consisted of a theoretical-bibliographic approach of a qualitative nature, based on dialogue with the referential authors of the field.

Keywords: School Recess. Integral Training. Children's Territory. Sociology of Childhood. Educational Space.

INTRODUÇÃO

O recreio escolar, sempre visto como um simples intervalo para descanso e descontração, infelizmente ocupa um lugar secundário no planejamento pedagógico, sendo frequentemente interpretado como uma pausa no processo de ensino aprendizagem. Este artigo, no entanto, desafia essa visão que reduz o recreio a um mero espaço para brincadeiras, propondo uma reflexão teórica que reposiciona este ambiente como um espaço-tempo educativo crucial para a formação integral do educando. Desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade Leonardo da Vinci, Paraguai, este trabalho constitui-se como uma síntese crítica dos debates e construções teóricas realizadas ao longo do programa.

Apoiado no legado da Paideia grega, nos Quatro Pilares da Educação de Jacques Delors, na pedagogia libertadora de Paulo Freire, o estudo reconstrói o conceito de formação integral como horizonte educativo. A partir desse arcabouço teórico, o recreio é analisado não como um intervalo da rotina escolar, mas como um território social complexo onde as culturas infantis se manifestam e a agência das crianças se expressa com singular vigor.

A investigação estrutura-se em dois movimentos principais e complementares. Primeiro, resgata as bases históricas e filosóficas da formação integral, demonstrando sua pertinência e urgência no contexto educacional contemporâneo. Em seguida, descreve o recreio como um constructo social e um palco de sociabilidade infantil, analisando-o através das lentes da Sociologia da Infância. Através desta dupla abordagem, argumenta-se que as interações espontâneas e as dinâmicas próprias do recreio cultivam, de forma integrada, dimensões fundamentais do desenvolvimento humano, materializando na prática os ideais há muito preconizados pela filosofia educacional.

Ao reivindicar para o recreio um *status* pedagógico que transcende sua função tradicional, este artigo busca contribuir para o alargamento da discussão acadêmica sobre os espaços educativos e oferecer subsídios para a reformulação de práticas que reconheçam, de fato, o direito da criança a uma educação plena.

FORMAÇÃO INTEGRAL COMO HORIZONTE EDUCATIVO

Sobre formação integral, Martins e Giordano (2013) compreendem como parte essencial no processo educativo, que supera a parte formal instrucional, e que se estabelece no desenvolvimento pleno do indivíduo. A proposição de formação para uma formação ser considerada integral, precisa trabalhar em parceria com áreas essenciais para o desenvolvimento do aluno, explorando as potencialidades físicas, emocionais, sociais e éticas, preparando-o não só para o mercado de trabalho, mas para todas as adversidades da vida.

Dessa forma, compreender os fundamentos desse conceito, se torna imprescindível para qualquer análise que busca avaliar os diferentes espaços e práticas educativas, especialmente aqueles que, de forma tradicional, foram pedagogicamente esquecidos do processo educativo formal.

A educação atual, cada vez mais, está diante de uma situação, onde são impostas cobranças e demandas utilitaristas, e por resultados que se medem em testes uniformes, negligenciando, por vezes, a formação plena do educando. Todavia se faz necessário resgatar o conceito de formação integral, como horizonte norteador das práticas pedagógicas. Esse resgate, que não é uma ação recente, se reporta às bases do pensamento educacional ocidental que tem suas raízes na civilização grega antiga.

Dá origem à reatualização de um ideal

O conceito de formação integral, mesmo reelaborado durante os anos, encontra sua origem no processo educativo grego. Entendido como *Paideia*, o conceito surge no século V a.C. e, em um primeiro momento, esteve associado de forma mais restrita à formação dos meninos. Progressivamente, porém, ampliou-se para atender a um projeto civilizatório mais amplo, voltado à formação integral para a vida na *polis*.

Segundo Chambino (2022), a paidéia não era um conjunto de ideias abstratas, mas mostrava a própria história e realidade vivenciada no mundo grego, visando a formação de um tipo elevado de homem.

Efetivamente, a Paideia assume um caráter de formação que eleva o humano além de uma conjuntura de fundamentos biológicos, visando concomitantemente alcançar as mais multiformes esferas espirituais. Assim, a educação seria nesse caso concreto um elemento interno que se estende até ao exterior, estando dependente das normas e valores existentes para a sua existência, isto é, não existe educação ou verdadeiro ensinamento se nessa conjuntura não existirem valores humanos sólidos e coesos. Acima de tudo - e solidificando o raciocínio anterior - procurava-se a formação do cidadão perfeito e completo (Chambino, 2022, p.4).

Nesse sentido, a paidéia expressa a busca pela excelência que atravessa todas as dimensões da vida humana, que de acordo com Bortolin e Nunes (2022), a primeira forma organizada de uma filosofia da educação. Sua essência era inteiramente voltada para a ética e a política, visando formar o cidadão, capaz de viver de maneira virtuosa e livre na pólis. Dessa maneira, a paideia grega constituiu um dos principais sustentáculos da educação ocidental posterior, ao não dissociar o conhecimento da virtude, a instrução do caráter nem o desenvolvimento individual do bem coletivo.

O legado da paideia, embora adormecido em certos períodos históricos, mostrou-se resiliente, ecoando com força nos debates educacionais no final do século XX. Nesse contexto, a visão integralista da educação é de certa forma atualizada de maneira seminal no relatório para a UNESCO coordenado por Jacques Delors (1998), intitulado “Educação: Um tesouro a descobrir”. O relatório propõe os quatro pilares da educação como alicerces fundamentais para o aprendizado ao longo da vida, funcionando como uma estrutura coerente que propõe caminhos ligados de certa forma ao ideal clássico da formação integral no mundo contemporâneo.

A educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos [...] Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. [...] Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências [...] Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal (Delors, 1998, p. 31).

Esses pilares deslocam o foco da educação da mera acumulação de saberes para o desenvolvimento de competências integradas e para a construção da subjetividade. Eles conectam de forma indissociável a dimensão cognitiva, operativa, relacional e existencial, propondo uma educação que prepare o ser humano para além de compreender o mundo, intervir nele de forma efetiva e, finalmente, para realizar seu potencial humano em toda sua riqueza. Dessa forma os pilares propostos por Delors (1998) conferem uma nova roupagem, prática e globalmente relevante ao anseio milenar da formação integral, reafirmando a necessidade urgente de uma educação que prepare para a complexidade do ser e do viver juntos em um planeta interconectado.

Paralelamente, e de forma complementar, a visão humanista de Dolors confere uma radicalidade política e ética inalienável ao conceito de formação integral com a perspectiva do educador brasileiro Paulo Freire (Polli, 2020). Para Freire (2019), uma educação que aspire à plenitude humana é, por definição, libertadora e não pode ser neutra. Em sua obra 'Pedagogia da Autonomia', Freire defende que a verdadeira formação implica necessariamente na conscientização e na conquista da autonomia do sujeito, processos que preparam o indivíduo para uma leitura crítica do mundo e para uma interação transformadora da realidade.

A perspectiva ético-política que fundamenta o caráter emancipatório da educação freireana, continua a inspirar práticas efetivas de mudança social por meio do trabalho educativo. [...] Freire é principal ainda hoje para muitos de nós, porque, pensador do seu tempo, disponibiliza fundamentos para pensar a escola em contexto também no nosso tempo. É por isso que Freire dá o que pensar, colocando à disposição do mundo contemporâneo possibilidades de confrontos teórico-práticos referentes à totalidade das relações, o que torna fundamental a problematização de verdades absolutas. Defendemos a atualidade de Freire, porque ele busca refundamentar a educação em sua base epistemológica e ética, condição de possibilidade de exercício moral mínimo, com vistas ao que é ontologicamente máximo na relação social." (Polli, 2020, p. 18)

Na ótica freiriana, a formação integral opõe-se claramente a qualquer modelo de educação bancária, no qual o indivíduo é reduzido a um mero depósito de informações e instruções. Ela é incompatível com relações opressivas e com a domesticação dos indivíduo; pelo contrário, é um processo de humanização mútua que exige reflexão, reconhecimento do outro e a compreensão do inacabamento que nos constitui como seres éticos em permanente busca e reformulação. Se a grécia antiga foi integrada ao conceito de paideia que formava o cidadão para a *polis* grega, a educação freiriana visa formar o

indivíduo para a cidadania ativa e crítica em uma sociedade democrática, onde a formação integral se realiza na execução da liberdade (Polli, 2020).

Nesse sentido, a formação integral mostra-se como um princípio educativo com bases sólidas, onde suas raízes surgiram na paideia grega, desdobra-se ao longo da história da humanidade. Ela encontra sua expressão contemporânea na estruturação humanística dos quatro pilares de Delors, na radicalidade política e ética da pedagogia de Freire. Este arcabouço teórico e suas abordagens, mas coerente em sua defesa intransigente de um desenvolvimento humano pleno e não fragmentado, fornece a lente conceitual indispensável para avaliar o potencial formativo de todos os espaços e experiências que compõem o ecossistema escolar.

É precisamente a partir dessa compreensão ampliada e fundamentada da educação como projeto de formação integral, salientada por Dolors (1998) e Freire (2019), que se deve lançar um novo olhar sobre o recreio. Se a escola tem o dever de promover o desenvolvimento harmonioso do indivíduo em todas as suas dimensões como apresenta a LDB de 1996, torna-se necessário investigar como esse momento específico, tão frequentemente pouco explorado no currículo formal e reduzido a um simples intervalo para descanso, pode e deve ganhar uma nova conceituação.

O RECREIO COMO TERRITÓRIO SOCIAL: UMA LEITURA HISTÓRICA E SOCIOLÓGICA

No primeiro momento, tratou-se da formação integral como um horizonte educativo, investiga-se, agora, o recreio como um espaço-tempo singular onde a formação pode encontrar um terreno privilegiado de realização. Longe de ser um mero intervalo entre afazeres pedagógicos ou uma simples pausa para descontração, Sarmiento (2004), salienta que o recreio se mostra como um espaço social complexo, dotado de história e significado próprios. Esse tópico, portanto, assume o desafio de desnaturalizar a visão cotidiana do recreio, analisando-o a partir de duas noções: A histórica, que revela sua origem e transformações, e a sociológica, que compreende como um espaço social onde se manifesta as culturas infantis. Esta análise é condição necessária para, no próximo tópico, examinar concretamente como as dimensões da formação integral que ali são vividas e desenvolvidas.

O recreio é geralmente entendido como um parêntesis, um momento de não-aprendizagem. No entanto, é precisamente nesse 'não-lugar' pedagógico que as crianças constroem alguns dos aprendizados mais

fundamentais para a vida social. É no espaço-tempo do recreio que as crianças elaboram as suas culturas de grupo, negociam sistemas de ação, estabelecem hierarquias sociais, aprendem a lidar com a exclusão e a solidariedade, e constroem, no confronto com os seus pares, uma moral autônoma, distinta da moral heterónoma que rege as suas relações com os adultos (Sarmiento,2004, p.98).

A inclusão do recreio aos afazeres escolares não é um dado natural ou recente, mas sim um longo processo que se desenvolveu paralelamente à construção da escola moderna. A ideia de um tempo destinado ao lazer e ao jogo no interior das escolas surge concomitantemente à organização dos corpos e à regulação do tempo pedagógico. Nos colégios religiosos da Europa moderna, por exemplo, os momentos de recreação já eram previstos, mas estritamente controlados e moralmente orientados. Com a massificação da escola pública a partir do século XIX, o recreio foi institucionalizado como uma pausa necessária para a saúde física e mental das crianças, mas também como um dispositivo de controle social e de controle de normas e conveniência.

A primeira interpelação acerca do tempo escolar (incluindo aí o *espaço tempo* do recreio) ocorreu nos escritos da Didática Magna de Comenius, datada do século XVII. Neste trabalho, Comenius sugere que a divisão de tempo na escola pública se desse em não mais do que dois tempos pela manhã e dois tempos pela tarde, com um período intermediário de tempo livre dedicado ao trabalho doméstico ou ao lazer, mas sempre encarados com honestidade e seriedade (Santos,2017, p.31).

No contexto do Brasil, a implantação do recreio seguiu fortemente os modelos europeus, sendo incorporado a estrutura das escolas que se formava como no império. No período republicano, o recreio escolar foi institucionalizado como um dispositivo estratégico de formação moral e cívica. Conforme demonstra estudo sobre o Pará (1890-1918), esse tempo-espaço era minuciosamente regulamentado, com durações entre 15 e 30 minutos, organização por gênero e atividades supervisionadas, visando disciplinar corpos e hábitos infantis conforme os ideais higienistas e republicanos (Pinheiro; Matos; Fernandes, 2023).

A pesquisa evidencia que as atividades lúdicas eram rigorosamente selecionadas, privilegiando exercícios ginásticos e proibindo manifestações culturais populares, como a capoeira. Segundo a análise, o recreio republicano configurava-se como um mecanismo de educação corporal que visava formar cidadãos úteis à pátria, distanciando-se de qualquer concepção de espontaneidade infantil para consolidar-se como instrumento de modelagem social.

Nesse sentido, ao longo dos anos, o recreio escolar foi utilizado, infelizmente, de duas formas: ora como um tempo de descanso, ora como um momento de vigilância e controle dos corpos infantis, limitando a espontaneidade das crianças.

A respeito da construção histórica do recreio, é importante salientar outra dimensão que contribui para a compreensão desse processo. Trata-se da perspectiva da Sociologia da Infância, área que, segundo Sarmiento (2005), reconhece a criança como um ator social e integrante da categoria infância, compreendida como parte genuína no processo humano. Ela oferece ferramentas necessárias para se desvelar a complexidade do recreio.

As crianças não são meros recipientes passivos da cultura adulta, mas sim atores sociais competentes que, através de processos interpretativos e de reprodução interpretativa, negociam, criam e participam ativamente de seus próprios mundos sociais. Elas são produtoras ativas de cultura, e o recreio é um dos palcos principais onde essa produção cultural infantil se torna visível, constituindo-se como uma arena de compartilhamento, inovação e transmissão de valores, normas e práticas específicas do grupo de pares. (Corsaro, 2011, p. 112).

Nessa perspectiva, o recreio deixa de ser apenas um espaço sem atividades ou controlado por supervisão adulta para se tornar um território infantil, um lugar autônomo onde as crianças podem produzir e reproduzir suas próprias culturas. É nesse momento que a criança desenvolve habilidades únicas como negociar significados, estabelecer hierarquias, criar regras, resolver conflitos e experimentar jeitos de socializar, tudo isso próprio do período infantil.

As culturas da infância constituem formas estáveis, ainda que dinâmicas, de organização social das crianças, que se expressam em padrões de ação, de comunicação e de representação do mundo, e que se transmitem de geração em geração no seio dos grupos de pares" (Sarmiento, 2005, p. 26).

Nesse sentido, no pátio da escola, nota-se ritos de entrada e saída de grupos, linguagens secretas, brincadeiras tradicionais que são transmitidas oralmente entre as gerações de crianças (como pega-pega, esconde-esconde e suas infinitas variações), e a formação de microestruturas sociais com líderes, seguidores e regras de pertença. É através de brincadeiras que a criança aprende a cooperar, competir, liderar, ceder e exercitar a empatia, desenvolvendo, na prática, as competências sociais que a formação integral preconiza.

Outra questão importante que enriquece o debate do tema é a defesa da autonomia infantil no espaço público. A temática é defendida pelo pensador e pedagogo italiano Francesco Tonucci (2020) no projeto "A Cidade das Crianças", que transforma o recreio num campo de batalha e de experimentação de grande importância. Tonucci (2020) critica o jeito como as cidades e as escolas modernas têm tratado as crianças do espaço público, privando-as de experiências essenciais para o seu desenvolvimento. A escola, muitas vezes, replica esta lógica, oferecendo um recreio excessivamente vigiado, regulado e pobre em estímulos.

Se levarmos a sério o direito das crianças à cidade, temos que começar por lhes devolver o direito a um recreio rico, desafiante e onde a sua voz seja ouvida; um espaço que não seja uma mera área de contenção ou de descarga de energia, mas um território de experimentação, de descoberta e de convivência social autêntica. Um recreio que seja uma pequena cidade das crianças, com suas praças, seus caminhos, seus segredos e seus desafios, um microcosmo onde elas possam exercer a autonomia, negociar conflitos e viver, em miniatura, a experiência complexa e formadora de ser cidadão. (Tonucci, 2020, p. 73).

Sob esta perspectiva, um recreio verdadeiramente formador é aquele que garante segurança sem sufocar a autonomia da criança, que oferece uma diversidade de possibilidades como brincadeiras mais agitadas a cantos de leitura ou de jogos tranquilos. Além disso, promove uma escuta entre elas e as envolve na gestão e na transformação desse espaço. É um recreio que se assume como uma "praça" dentro da escola, um lugar de encontro, de negociação e de exercício de uma cidadania infantil ativa, prefigurando o ideal de uma comunidade democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo abordou uma trajetória teórica que, partindo dos alicerces clássicos e contemporâneos da formação integral, promoveu uma análise sobre o recreio escolar como um território social complexo e um espaço-tempo educativo de grande valor. A investigação demonstrou que a visão do recreio como um mero intervalo é, além de limitada, desprovida de sentido quando confrontada com a riqueza das interações e aprendizagens que ali ocorrem. A articulação entre o marco teórico da formação integral, forjado a partir da Paideia, dos pilares de Delors, da radicalidade de Freire e da análise sociológica do recreio como território infantil, permitiu iluminar o potencial formativo inerente a esse espaço. O pátio da escola é um palco privilegiado onde as crianças,

exercendo sua agência, negociam significados, estabelecem regras, resolvem conflitos e constroem culturas de pares. Nessas dinâmicas, operam-se de maneira orgânica e espontânea, aprendizagens profundas nas dimensões social, afetiva e moral, que são fundamentais para a vida em sociedade.

Esta compreensão impõe consequências práticas relevantes para a gestão escolar e para as políticas educacionais. Sugere-se que o recreio seja reconceituado nas propostas pedagógicas, assumindo-o como um espaço de aprendizagem intencional e integrante do projeto educativo. Portanto, é importante que os projetos político-pedagógicos contemplem a formação específica de educadores para a observação e uma mediação sensível e não intrusiva nesse espaço. Paralelamente, as arquiteturas escolares precisam ser repensadas para converter os pátios em ambientes estimulantes, diversificados e que convidem à exploração, à brincadeira e ao convívio. Acima de tudo, as crianças devem ser incluídas como protagonistas na gestão e na organização do seu território, ouvindo suas vozes e respeitando suas culturas. Como direção para pesquisas futuras, indica-se a necessidade de estudos empíricos que documentem sistematicamente as interações no recreio, investiguem as especificidades desse espaço em diferentes contextos socioculturais e avaliem o impacto de intervenções pedagógicas que levem em conta seu potencial formativo.

Conclui-se, portanto, que reconhecer o recreio em sua complexidade e valor educativo significa honrar o direito da criança a uma educação integral. Ou seja, como preconizava a Paideia grega, a formação do cidadão não era apenas para o saber, mas para a plenitude do ser. O recreio, quando compreendido em sua verdadeira dimensão, deixa de ser um parêntesis no tempo escolar para converter-se em um de seus momentos mais essenciais: aquele em que a educação, pela experiência vivida e compartilhada, revela seu sentido mais profundo de humanização.

REFERÊNCIAS

BORTOLINI, Rosane Wanderscheer; NUNES, César. A Paideia grega: aproximações teóricas sobre o ideal de formação do homem grego. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 21-36, jan./abr. 2018. DOI: 10.20396/rfe.v10i1.8651997. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/rfe/article/view/8651997>. Acesso em: 23 jun. 2025.

CHAMBINO, Tito. O tesouro da paideia. **Convocarte**, n. 12, set., p. 150-162, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/entities/publication/50bcf1bb-f854-4cc8-bb3d-029ae88410df>. Acesso em: 29 jun. 2025.

CORSARO, William A. **The Sociology of Childhood**. 4. ed. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 2011.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 22 março.2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

MARTINS, Thiago de Melo; GIORDANO, Daniele Xavier Ferreira. Formação integral humana: uma educação transformadora. **Ensaio Pedagógico**, Sorocaba, v. 7, n. 3, p. 142-148, set./dez. 2023. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/332>. Acesso em: 17 abril.2025.

PINHEIRO, Wellington da Costa; MATOS, Lucília da Silva; FERNANDES, Roseane do Socorro da Silva Matos. O recreio no ensino primário e a educação dos corpos na infância (PARÁ, 1890-1918). **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 61, n. 67, p. 1-22, e-31022, jan./mar. 2023. DOI: 10.21680/1981-1802.2023v61n67ID31022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-77352023000100202&script=sci_arttext. Acesso em: 14 maio 2024.

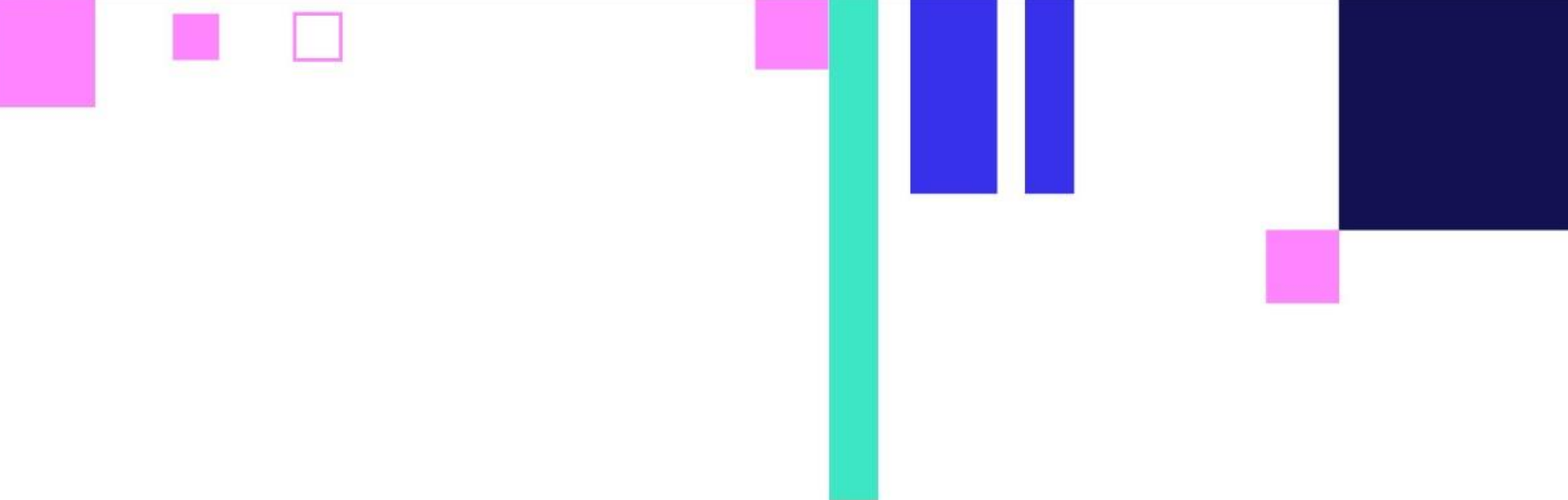
POLLI, José Renato. Educação emancipatória e atualidade do pensamento ético-político de Paulo Freire: diálogo e promoção dos direitos humanos. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 959-981, maio/ago. 2020. DOI: 10.20396/rec.v12i1.8659969. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8659969>. Acesso em: 3 maio.2025.

SANTOS, Martha Valente Domingues dos. **Recreio escolar: um olhar acerca dos jovens por meio das suas imagens no cotidiano**. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org.). **Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação**. Porto: Edições ASA, 2005. p. 9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 jul. 2025.

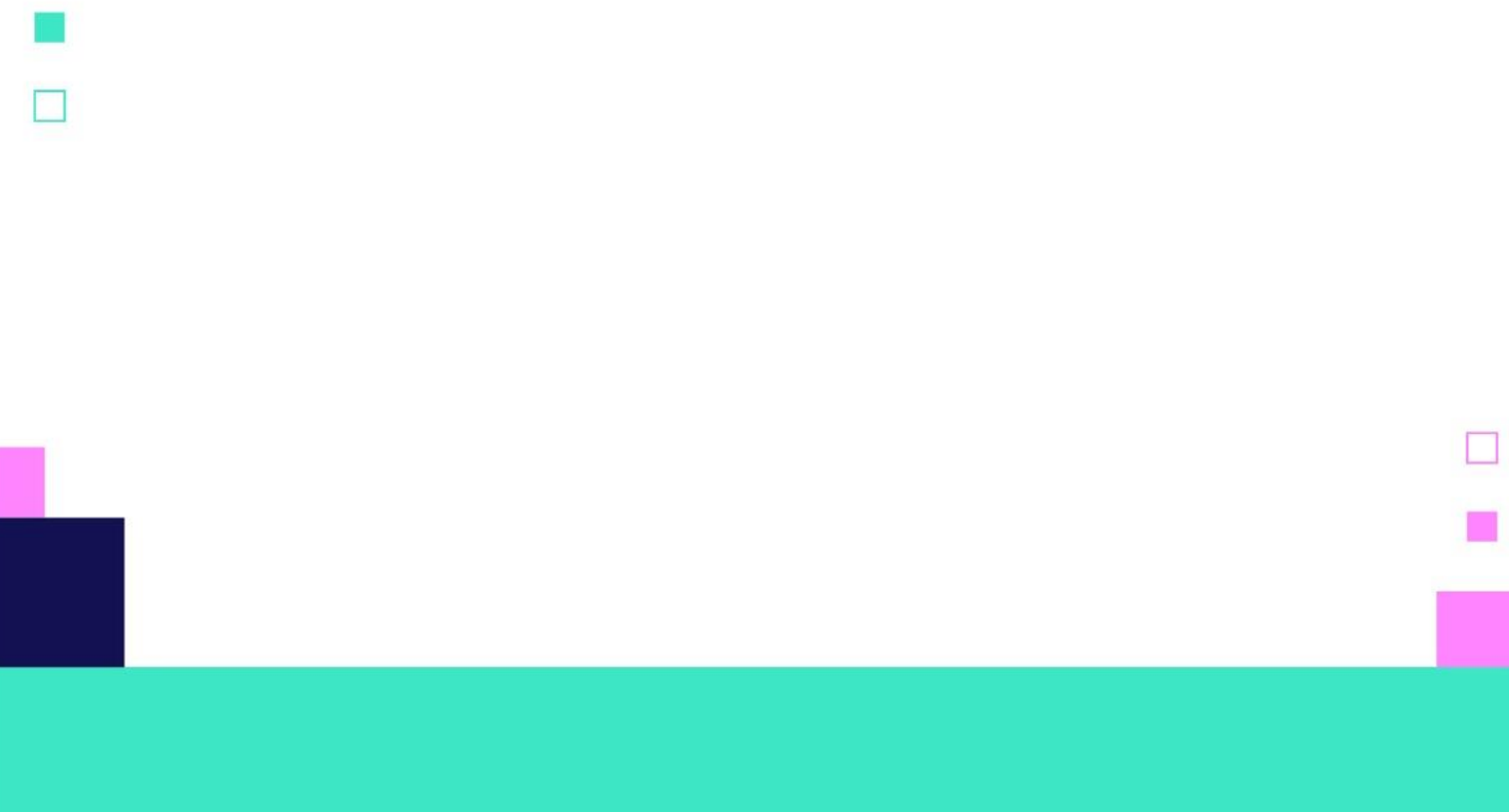
TONUCCI, Francesco. **A cidade das crianças**. 1. ed. Portugal: Kalandraka, 2020.

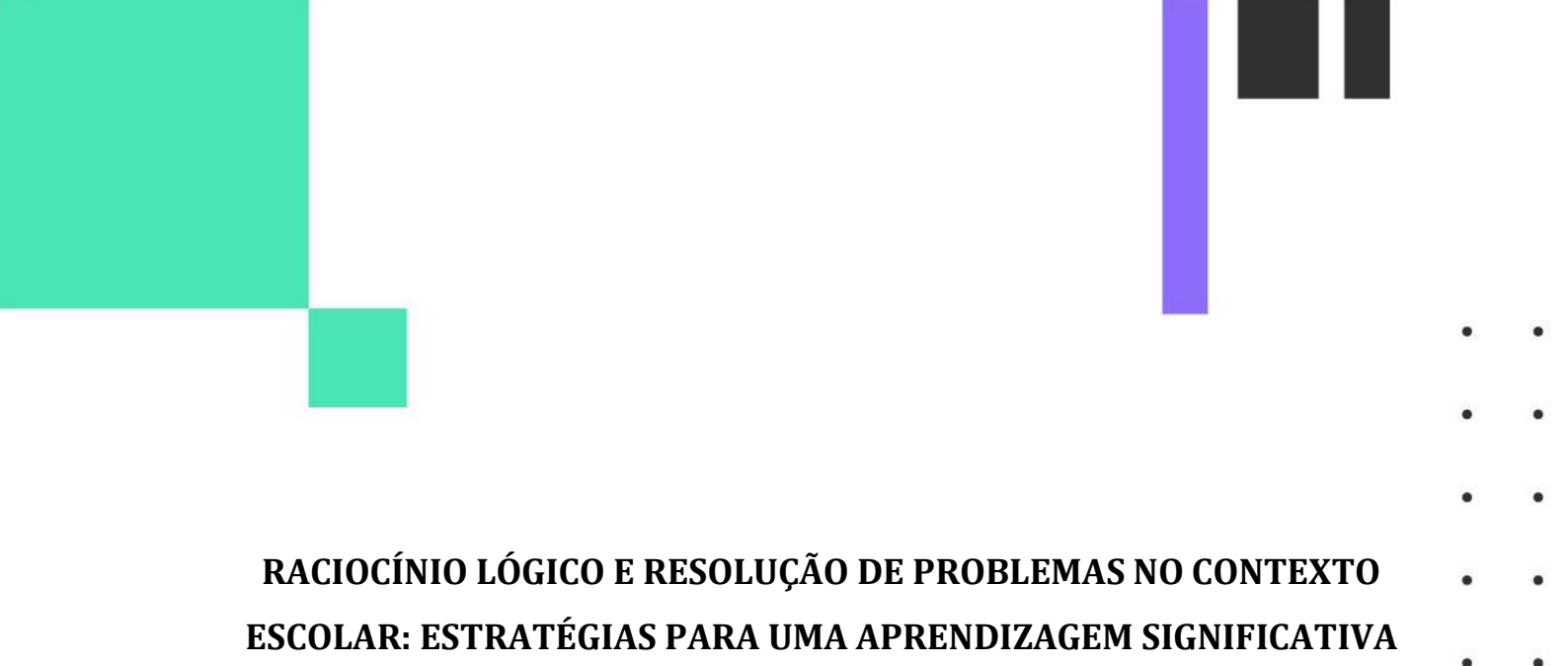


Capítulo 10

RACIOCÍNIO LÓGICO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NO CONTEXTO ESCOLAR: ESTRATÉGIAS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Isaías Martins Silva





RACIOCÍNIO LÓGICO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NO CONTEXTO ESCOLAR: ESTRATÉGIAS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Isaías Martins Silva

RESUMO

Este artigo analisa a importância do raciocínio lógico para a resolução de problemas na escola, propondo estratégias pedagógicas fundamentadas. Através de uma revisão bibliográfica de autores como Polya e Vygotsky, o estudo demonstra que uma abordagem de ensino centrada no processo de pensamento, e não apenas no resultado, potencializa a capacidade dos alunos de formular hipóteses e construir conhecimento de forma autônoma. Conclui-se que a aplicação sistemática de metodologias investigativas é crucial para a formação de cidadãos críticos e preparados para os complexos desafios contemporâneos, transcendendo a simples memorização de conteúdo.

Palavras-chave: Raciocínio lógico. Resolução de Problemas. Educação Básica.

ABSTRACT

This article analyzes the importance of logical reasoning for problem solving in school, proposing grounded pedagogical strategies. Through a literature review of authors such as Polya and Vygotsky, the study demonstrates that a teaching approach centered on the thought process, and not only on the outcome, enhances students' ability to formulate hypotheses and build knowledge autonomously. It is concluded that the systematic application of investigative methodologies is crucial for the formation of critical citizens prepared for the complex contemporary challenges, transcending the simple memorization of content.

Keywords: Logical reasoning. Problem Solving. Basic Education.



INTRODUÇÃO

Vivemos em uma era de complexidade e informação abundante, onde a capacidade de analisar, sintetizar e resolver problemas tornou-se uma competência crucial não apenas para o sucesso acadêmico, mas para a vida em sociedade. Nesse contexto, o ambiente escolar é desafiado a ir além da simples transmissão de conteúdos estanques, assumindo o papel primordial de desenvolver habilidades cognitivas superiores nos estudantes, preparando-os para um mundo em constante transformação. Dentre essas habilidades, o raciocínio lógico se destaca como um pilar fundamental, servindo como alicerce para a aprendizagem significativa em todas as áreas do conhecimento, da Matemática às Ciências Humanas.

O raciocínio lógico pode ser compreendido como a capacidade de organizar o pensamento de forma coerente e sequencial, seguindo princípios de validade, inferência e análise crítica para chegar a conclusões a partir de premissas dadas (Johnsen, 2016). É uma ferramenta mental que permite ao indivíduo discernir entre argumentos sólidos e falaciosos, identificar relações de causa e efeito e estruturar seu conhecimento de maneira sistemática. Quando aplicado à resolução de problemas, ele transforma o aprendizado em um processo ativo de investigação e descoberta, no qual o aluno não é um mero receptor passivo, mas um agente ativo e protagonista na construção do seu saber.

A resolução de problemas, por sua vez, longe de ser uma mera aplicação mecânica de fórmulas e algoritmos, é uma atividade complexa e rica que envolve compreensão profunda, planejamento estratégico, execução cuidadosa e reflexão constante. Conforme preconizou George Polya (1973), o pai da heurística moderna, "resolver um problema significa encontrar um caminho para sair de uma dificuldade, uma forma de contornar um obstáculo, atingir um objetivo que não era imediatamente atingível". Esta perspectiva coloca o foco no *processo* de pensar, e não apenas no produto final.

Este artigo se propõe a investigar de forma aprofundada a intrínseca e potente relação entre o raciocínio lógico e a resolução de problemas no contexto escolar. Para tanto, a presente pesquisa, de caráter bibliográfico, está organizada em duas seções principais.

A primeira, "Fundamentos Teóricos: A Intersecção entre Lógica, Cognição e Aprendizagem", abordará as bases teóricas que sustentam a importância do raciocínio

lógico, passando pela psicologia cognitiva de Vygotsky, pelos estágios de desenvolvimento de Piaget, pelos estudos sobre a formação de conceitos e pela lógica formal.

A segunda seção, "Estratégias Pedagógicas para o Desenvolvimento do Raciocínio Lógico na Sala de Aula", focará na aplicação prática, explorando metodologias como a Heurística de Polya, a criação de ambientes de aprendizagem desafiadores e investigativos, o uso de jogos e tecnologias, e a avaliação processual do raciocínio. Por fim, as considerações finais sintetizarão os argumentos e apontarão implicações para a prática pedagógica.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS: A INTERSECÇÃO ENTRE LÓGICA, COGNIÇÃO E APRENDIZAGEM

O desenvolvimento do raciocínio lógico não é um processo espontâneo ou que se desenvolve isoladamente; ele é intensamente mediado por interações sociais, linguagem, cultura e por um ambiente educacional que o estimule de forma intencional e sistemática. Para compreender essa construção, é essencial recorrer a contribuições teóricas de diferentes vertentes, que, em seu conjunto, fornecem uma visão holística do fenômeno.

A teoria sociocultural de Lev Vygotsky oferece uma contribuição valiosa para entender como o pensamento lógico se forma. Vygotsky (2007) postula que as funções psicológicas superiores – como o raciocínio, a memória voluntária e a atenção – têm origem social. Elas são primeiramente experimentadas no plano interpessoal (entre pessoas) para depois serem internalizadas no plano intrapessoal (dentro do indivíduo).

A linguagem é a ferramenta semiótica central nesse processo, servindo como veículo para a transmissão de cultura e de modos de pensar. Um conceito-chave vygotskyano é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real de um aluno (o que ele consegue fazer sozinho) e o seu nível de desenvolvimento potencial (o que é capaz de realizar com a orientação de um professor ou em colaboração com colegas mais capazes).

Um problema desafiador, trabalhado em colaboração, coloca o aluno em sua ZDP, permitindo que ele avance em seu raciocínio com o suporte necessário. Nesse contexto, o professor atua como um mediador especializado, fornecendo "andas" (scaffolds) que serão gradualmente retirados à medida que o aluno se torna mais autônomo e proficiente em seu pensamento lógico. A interação com os pares, por sua vez, gera conflitos cognitivos

que são motores poderosos para a reestruturação de conceitos e a superação de obstáculos mentais.

Embora com um enfoque diferente, a teoria de Jean Piaget também é fundamental para se compreender os estágios pelos quais o raciocínio lógico se desenvolve. Piaget (1976) descreve o desenvolvimento intelectual em estágios sequenciais e universais, sendo que o estágio operatório formal (que se inicia por volta dos 12 anos) é caracterizado pela capacidade de pensar de forma abstrata, hipotético-dedutiva e lógica. Nesta fase, o adolescente torna-se capaz de raciocinar sobre proposições puramente verbais ou simbólicas, elaborar hipóteses complexas e testá-las sistematicamente, operando com a lógica pura independente da experiência concreta imediata.

Para a escola, a implicação piaget é dupla: é necessário, por um lado, oferecer problemas e desafios que estejam em sintonia com o estágio de desenvolvimento predominante dos alunos, mas, por outro, é igualmente importante apresentar situações que os desequilibrem e os desafiem a progredir em direção a formas de pensamento mais elaboradas. Enquanto Vygotsky enfatiza a mediação social e a linguagem como propulsoras do desenvolvimento, Piaget destaca a importância da ação autônoma e da interação direta do sujeito com o objeto de conhecimento para que ocorram os processos de assimilação (incorporação de novas experiências a esquemas existentes) e acomodação (modificação dos esquemas para lidar com novas experiências), processos estes que levam ao equilíbrio das estruturas cognitivas.

Para além da psicologia do desenvolvimento, a própria Lógica Formal fornece as ferramentas fundamentais para a estruturação do pensamento. Enquanto disciplina, ela estuda os princípios e métodos para distinguir o raciocínio correto do incorreto, trabalhando com conceitos como premissas, conclusões, silogismos, tautologias e falácias (Johnsen, 2016).

Na escola, o contato com esses princípios, mesmo que de forma implícita e contextualizada, ajuda o aluno a organizar seus argumentos de maneira válida e a identificar inconsistências em discursos alheios, uma competência essencial na era da desinformação. Vygotsky (2007) também contribui para esta discussão ao estabelecer uma distinção crucial entre conceitos espontâneos (ou do cotidiano) formados pela experiência direta e muitas vezes desestruturada da criança e conceitos científicos, adquiridos através do ensino sistemático e formal.

Os conceitos científicos – como "estado da matéria", "evolução" ou "proporcionalidade" – são caracterizados por sua generalidade, sistematização e, sobretudo, pela conscientização por parte do sujeito. O ensino formal, quando bem conduzido, fornece as ferramentas conceituais e a sistematização necessárias para que o aluno organize seu pensamento de modo lógico, consciente e generalizável. A resolução de problemas é, portanto, um campo fértil para a formação desses conceitos científicos, pois exige que o estudante utilize regras, estabeleça relações hierárquicas, opere com símbolos de maneira estruturada e, finalmente, tome consciência dos próprios processos mentais que utiliza, exercitando a meta-cognição.

No campo específico da matemática, Ole Skovsmose (2000) introduz o crucial conceito de "cenários para investigação", oferecendo uma crítica contundente ao modelo de ensino baseado na "razão instrumental", onde a matemática é apresentada como um conjunto de técnicas e algoritmos a serem seguidos cegamente, sem uma compreensão profunda de seus significados e implicações. Em contraposição, ele defende que o ambiente de aprendizagem deve ser intencionalmente organizado como um cenário que incentive a exploração, a conjectura, a argumentação fundamentada e a justificativa lógica.

Um problema apresentado como um "cenário para investigação" não busca apenas uma resposta numérica isolada, mas todo um percurso de raciocínio, onde o erro é visto não como um fracasso, mas como uma ferramenta diagnóstica valiosa e uma oportunidade de aprendizagem. Essa perspectiva dialoga diretamente com a ideia de que o raciocínio lógico se desenvolve plenamente quando os alunos são convidados a "pensar sobre o próprio pensamento", a refletir sobre as estratégias que empregam e a validar seus próprios processos de solução.

Dessa forma, os fundamentos teóricos aqui expostos ancorados na mediação social (Vygotsky), no desenvolvimento por estágios (Piaget), na lógica formal (Johnsen) e na criação de ambientes de investigação crítica (Skovsmose) fornecem uma base sólida e multidimensional para compreender que o raciocínio lógico é uma competência complexa, de natureza tanto individual quanto social, que pode e deve ser sistematicamente cultivada na escola através de práticas pedagógicas intencionais e reflexivas.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO NA SALA DE AULA

Conhecidos os fundamentos teóricos, é imperativo transpor esses princípios para a prática pedagógica cotidiana. A inserção de estratégias eficazes é o que transforma a teoria em ganhos reais de aprendizagem para os estudantes, implicando não uma mera mudança de conteúdo, mas uma profunda transformação na abordagem metodológica do professor. Um dos métodos mais consagrados e detalhados para o ensino da resolução de problemas é a Heurística proposta por George Polya. Seu método, descrito em "How to Solve It", é composto por quatro etapas inter-relacionadas que devem ser explicitamente ensinadas aos alunos.

A primeira etapa, compreender o problema, é frequentemente negligenciada, levando a erros por falta de compreensão profunda da questão. É crucial treinar os alunos a identificarem as incógnitas, os dados disponíveis e as condições do problema, incentivando práticas como reescrever o problema com as próprias palavras ou criar diagramas que visualizem a situação.

Em seguida, na fase de elaborar um plano, o aluno mobiliza seus conhecimentos prévios e estratégias cognitivas para traçar um caminho rumo à solução. Neste momento, perguntas-heurísticas são extremamente valiosas, como questionar se já viram um problema similar, se podem reformular a questão ou dividi-la em partes menores, ou ainda se é útil considerar um caso mais simples. Estratégias como buscar padrões, fazer listas organizadas ou trabalhar de trás para frente são exemplos de planos que podem ser construídos.

A terceira etapa, executar o plano, exige cuidado e precisão na inserção das ações definidas, com uma verificação constante de cada passo realizado. Por fim, a etapa de retrospecto ou verificação é uma das mais importantes para a consolidação da aprendizagem e o desenvolvimento da meta-cognição, na qual o aluno é convidado a revisar a solução, verificar se a resposta faz sentido, e refletir sobre como o método utilizado poderia ser aplicado a outros problemas, transformando uma experiência pontual em conhecimento transferível.

Para além de métodos estruturados, a exploração de problemas não rotineiros se configura como uma estratégia poderosa. Diferente dos exercícios de aplicação direta, estes problemas não possuem um caminho de solução imediatamente óbvio, forçando o

aluno a sair de sua zona de conforto e a criar, adaptar ou combinar diferentes estratégias de pensamento. Nesse contexto, os jogos de raciocínio emergem como ferramentas excepcionais, tornando o desenvolvimento do raciocínio lógico uma atividade lúdica e que engaje.

Práticas como o xadrez exigem planejamento e pensamento estratégico, enquanto jogos de tabuleiro modernos podem envolver negociação e dedução. Atividades com o cubo mágico ou sudoku trabalham intensamente com o reconhecimento de padrões e a persistência. A incorporação desses elementos no planejamento pedagógico, seja em momentos específicos ou como atividade complementar, enriquece o repertório cognitivo dos estudantes.

Paralelamente, é fundamental que o professor busque criar ambientes de aprendizagem investigativos, transformando a sala de aula em uma comunidade de inquirição, tal como proposto por Skovsmose. Isso implica valorizar as perguntas dos alunos, entendendo que, muitas vezes, elas são mais importantes que as respostas prontas.

Um ambiente onde os estudantes se sintam seguros para questionar e expor suas hipóteses sem medo de errar é a base para o florescimento do pensamento crítico. Promover discussões e a argumentação é outra prática essencial nesse cenário. Solicitar que os alunos expliquem seu raciocínio para os colegas, defendam suas soluções com base em evidências e critique m de forma construtiva os métodos uns dos outros fortalecem a capacidade de articular o pensamento de forma lógica e coerente.

Contextualizar os problemas, conectando-os à realidade dos estudantes ou a outras áreas do conhecimento, demonstra a utilidade e a relevância do raciocínio lógico para além dos muros da escola, aumentando a motivação e o engajamento.

Por fim, nenhuma estratégia é completa sem uma reavaliação do processo de avaliação. Se o foco permanecer exclusivamente no produto final, ou seja, na resposta certa ou errada, o professor perde a oportunidade crucial de compreender e intervir no processo de pensamento do aluno. É fundamental, portanto, valorizar o registro do percurso mental. Estratégias de avaliação processual incluem a utilização de portfólios de soluções, onde o aluno documenta suas tentativas, rascunhos e versões finais de resolução, proporcionando um panorama do seu desenvolvimento.

A autoavaliação e a avaliação por pares, guiadas por rubricas que contemplem itens como clareza na explicação e variedade de estratégias, leva o aluno a refletir sobre

sua própria aprendizagem. Entrevistas individuais ou em grupo, nas quais o professor conversa com o aluno sobre como ele resolveu uma determinada questão, permitem identificar pontos de confusão e acertos no raciocínio que passariam despercebidos em uma prova tradicional. Incluir na própria avaliação formal questões que exijam não apenas a resposta, mas uma justificativa por escrito do caminho utilizado, sinaliza de maneira inequívoca que o *como* se pensa é tão ou mais importante que o *que* se responde, fortalecendo diretamente a motivação para desenvolver um raciocínio lógico claro, consistente e autônomo.

A articulação coerente entre essas estratégias, o método heurístico, os problemas abertos, os jogos, o ambiente investigativo e a avaliação processual cria um ecossistema de aprendizagem robusto, onde o raciocínio lógico deixa de ser um tópico do currículo para se tornar a própria espinha dorsal do processo educativo, preparando os alunos não para provas padronizadas, mas para os problemas complexos e imprevisíveis da vida real.

Atividades Lúdicas, Jogos e Situações-Problema

O uso de jogos de tabuleiro, como xadrez, damas e quebra-cabeças é apontado como uma das abordagens mais eficazes para o desenvolvimento do raciocínio lógico. Tais atividades exigem dos estudantes a análise, antecipação de movimentos e formulação de estratégias diversas. Para além do lúdico, sugerem-se também brincadeiras como mímicas, desafios de adivinhação, charadas e enigmas, que demandam não apenas o raciocínio lógico, mas também a criatividade, a imaginação e a capacidade de associação de ideias.

Propondo situações-problema reais e contextualizadas, como organizar um passeio, calcular o orçamento de um evento ou solucionar um desafio do cotidiano dos alunos, aproximando assim a matemática e o raciocínio lógico do universo dos estudantes. Essas vivências contribuem para a aplicação prática do conhecimento e estabelecem pontes com outras áreas disciplinares.

Estratégias Visuais e Colaborativas

A utilização de tabelas, diagramas, mapas mentais e esquemas facilita a visualização dos passos do raciocínio lógico e permite aos estudantes estruturar

sequências, identificar padrões e comprovar regularidades em problemas de matemática, ciências e outras áreas. O trabalho em grupos favorece o desenvolvimento de competências sociais, como argumentação, negociação e cooperação, ao mesmo tempo, que estimula o pensamento divergente pela troca de ideias e confrontação de estratégias que possam ser distintas.

Papel do Professor: Mediação, Avaliação e Superação de Barreiras

O papel do professor é central nesse processo. Cabe a ele atuar como mediador, propondo gradativamente desafios compatíveis com a Zona de Desenvolvimento Proximal de seus alunos, fornecendo pistas e feedbacks construtivos que permitam a evolução do pensamento lógico. Além disso, o docente deve criar um ambiente de acolhimento ao erro, promovendo uma cultura de experimentação e valorizando o percurso mental, não apenas o acerto final. Estratégias como a auto-avaliação, avaliação entre pares e portfólios de soluções, já citados, podem ser potencializadas com a inclusão de depoimentos reflexivos dos alunos sobre as dificuldades enfrentadas, soluções encontradas e aprendizados decorrentes do processo.

A superação de barreiras, como a resistência dos alunos diante de desafios complexos ou o medo do erro, é um ponto a ser continuamente trabalhado pelo educador por meio de encorajamento, valorização do esforço e oferta de atividades compatíveis com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

Novos Desafios e Perspectivas para a Educação do Raciocínio Lógico

Na contemporaneidade, o ensino do raciocínio lógico precisa dialogar com o universo digital, a diversidade cultural e o desenvolvimento das competências sócio-emocionais. O desafio está em tornar o ensino significativo, enfrentando a dispersão provocada pelo excesso de estímulos e promovendo o pensamento crítico diante da avalanche de informações, fake news e argumentos falaciosos presentes nas redes sociais. Portanto, é urgente incluir no currículo atividades que envolvam análise crítica de informações, debates éticos sobre o uso da tecnologia e resolução criativa de problemas reais.

Por fim, recomenda-se que pesquisas futuras explorem o impacto da incorporação desses recursos tecnológicos, estratégias lúdicas e abordagens colaborativas no desenvolvimento integral dos alunos, considerando aspectos cognitivos, sociais e emocionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, ficou evidente que o desenvolvimento do raciocínio lógico por meio da resolução de problemas não é um apêndice ou um tópico secundário no currículo escolar, mas um eixo central e transversal para a formação integral de indivíduos autônomos, críticos, criativos e capazes de lidar com a complexidade do mundo contemporâneo. A análise teórica multidimensional demonstrou que esse desenvolvimento é um processo complexo, mediado socialmente (Vygotsky), dependente do estágio de desenvolvimento (Piaget), amparado por ferramentas formais (Lógica) e potencializado em ambientes que funcionam como "cenários para investigação" (Skovsmose), onde o aluno se sente seguro para conjecturar, errar, refletir e argumentar.

Na seção prática, constatou-se que estratégias estruturadas e intencionais, como a Heurística de Polya, o uso de problemas não rotineiros e jogos, a criação de uma cultura investigativa e uma avaliação focada no processo, são extremamente eficazes para traduzir os pressupostos teóricos em ação pedagógica concreta. Essas metodologias, quando aplicadas de forma consistente, colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, transformando-o de um sujeito passivo em um resolve-dor ativo e confiante de problemas.

Portanto, conclui-se que é imperativo que os sistemas de educação, os currículos formais e, sobretudo, os programas de formação inicial e continuada de professores, priorizem e invistam no desenvolvimento do raciocínio lógico como uma competência central. As habilidades cultivadas por meio dessa abordagem – como a análise crítica de informação, a persistência diante de desafios, a capacidade de inovar e de trabalhar colaborativamente – transcendem os muros da escola e são exatamente as competências exigidas pela sociedade do século XXI.

Como sugestão para pesquisas futuras, recomenda-se a investigação longitudinal dos impactos da aplicação sistemática dessas estratégias no desempenho acadêmico e no desenvolvimento socioemocional dos alunos. Além disso, estudos que enfoquem a criação

de materiais didáticos específicos e a análise de práticas docentes bem-sucedidas podem fornecer subsídios valiosos para a consolidação dessa abordagem pedagógica transformadora nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

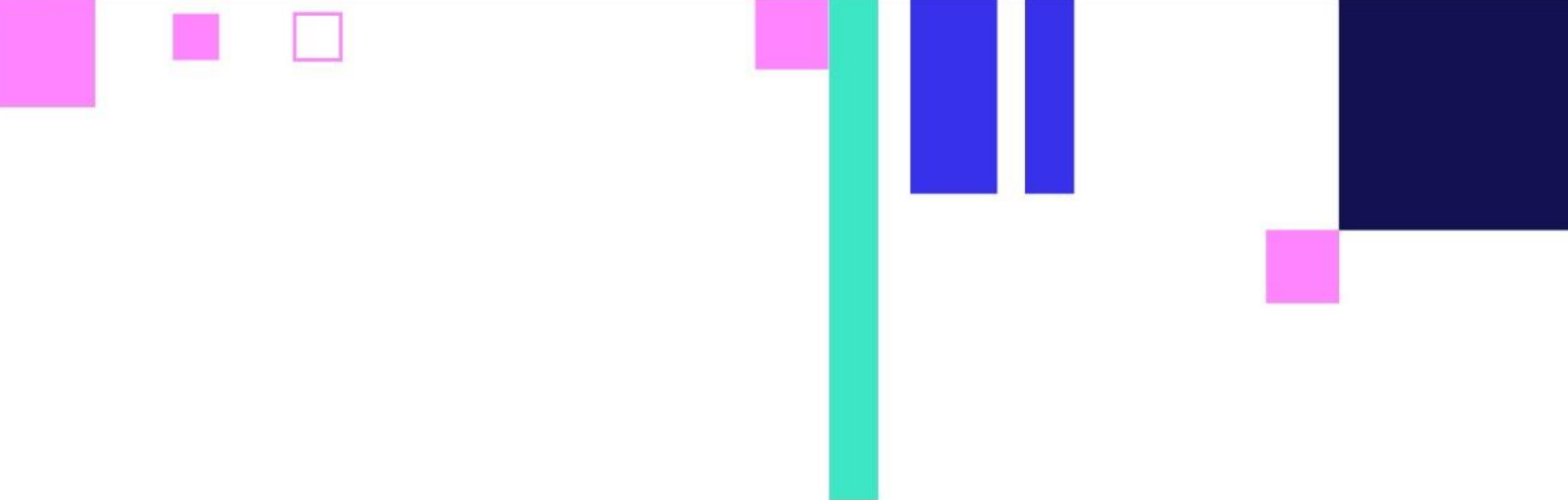
JOHNSEN, L. C. **Raciocínio Lógico**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

PIAGET, J. **A Equilibração das Estruturas Cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

POLYA, G. **A Arte de Resolver Problemas**. Rio de Janeiro: Interciência, 1973.

SKOVSMOSE, O. **Cenários para Investigação**. Bolema, Rio Claro, n. 13, p. 66-91, 2000.

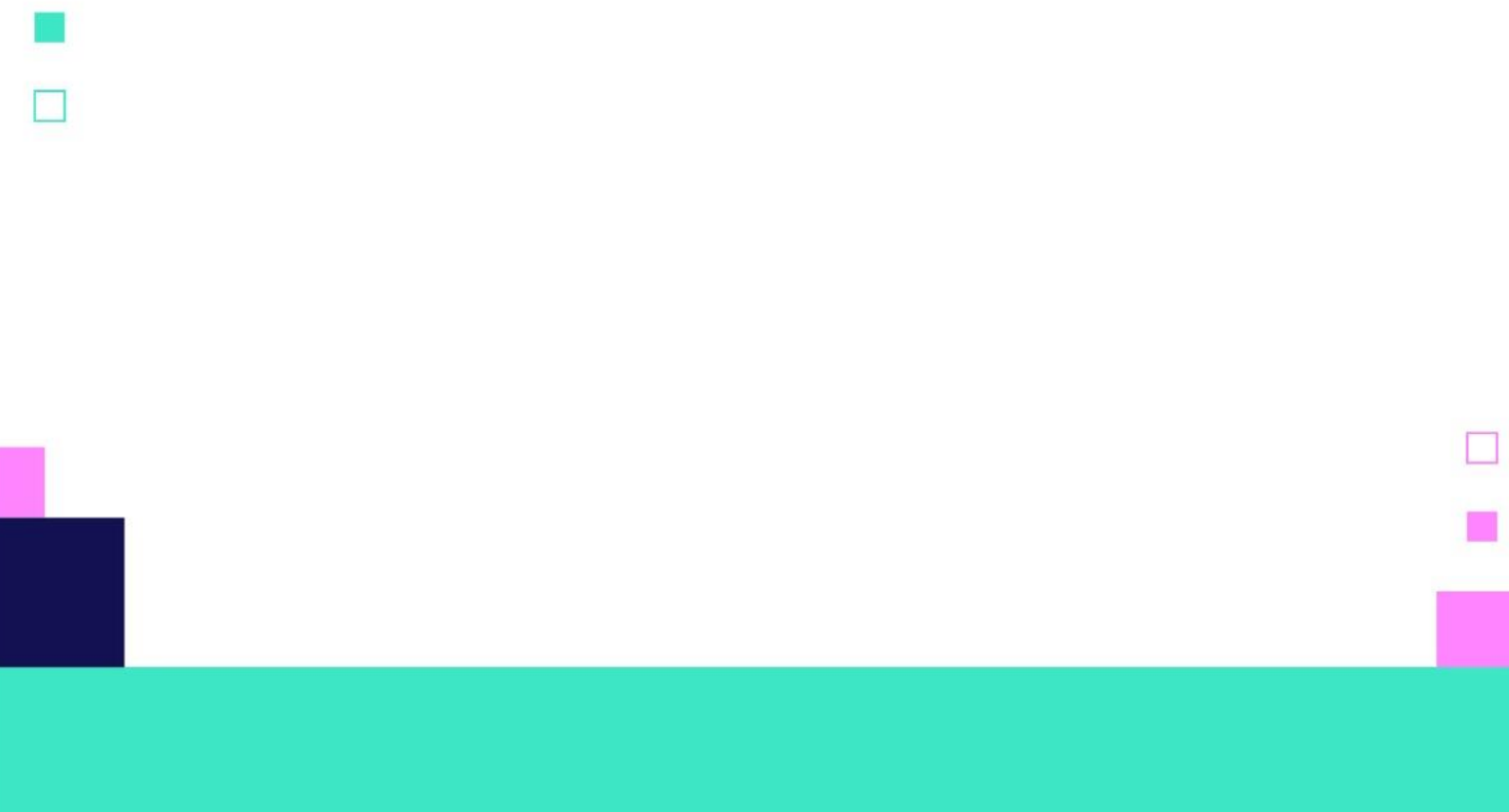
VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



Capítulo 11

O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA RUPTURA DO CICLO DE POBREZA, CRIMINALIDADE E PRISÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Patrícia Moura dos Santos





O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA RUPTURA DO CICLO DE POBREZA, CRIMINALIDADE E PRISÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Patrícia Moura dos Santos



RESUMO

O presente artigo analisa a relação entre pobreza, exclusão social, criminalidade e educação no contexto brasileiro, buscando compreender como a educação pode atuar na ruptura do ciclo de pobreza, criminalidade e prisão. O estudo parte da constatação de que a pobreza é um fenômeno estrutural e multidimensional, vinculado à concentração de renda e à exclusão social produzida pelo sistema capitalista. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada e caráter descritivo e bibliográfico, com análise de fontes teóricas, legais e estatísticas. Os resultados apontam que a baixa escolaridade é um fator diretamente associado à criminalidade e ao encarceramento, e que a educação, quando de qualidade e articulada às políticas públicas inclusivas, atua como instrumento de mobilidade social e prevenção da criminalidade. O estudo evidencia que políticas fragmentadas e assistencialistas, embora relevantes, não enfrentam as causas estruturais da pobreza. Conclui-se que a educação é um elemento-chave para a transformação social, mas seu potencial emancipador depende de investimentos contínuos, valorização docente e integração com outras políticas sociais. Assim, defende-se uma educação crítica, humanizadora e de qualidade como condição essencial para a redução das desigualdades e construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Palavras-chave: Educação. Pobreza. Exclusão Social. Criminalidade. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This article analyzes the relationship between poverty, social exclusion, crime and education in the Brazilian context, seeking to understand how education can act in breaking the cycle of poverty, crime and imprisonment. The study is based on the observation that poverty is a structural and multidimensional phenomenon, linked to the concentration of income and the social exclusion produced by the capitalist system. The research adopts a qualitative approach, of applied nature and descriptive and bibliographic character, with analysis of theoretical, legal and statistical sources. The results indicate that low schooling is a factor directly associated with crime and incarceration, and that education, when of quality and articulated with inclusive public policies, acts as an instrument of social mobility and crime prevention. The study shows that fragmented and welfare policies, although relevant, do not address the structural causes of poverty. It is concluded that education is a key element for social transformation, but its emancipatory potential depends on continuous investments, teacher appreciation and integration with other social policies. Thus, critical, humanizing and quality education is defended as an essential condition for reducing inequalities and building a more just and democratic society.

Keywords: Education. Poverty. Social Exclusion. Criminality. Public Policies.

INTRODUÇÃO

A pobreza e a exclusão social representam desafios constantes no contexto brasileiro, refletindo as profundas desigualdades históricas e estruturais do país. Embora o Brasil apresente avanços econômicos e sociais, a concentração de renda, a precarização do trabalho e o acesso desigual a direitos fundamentais perpetuam um ciclo de pobreza que se relaciona diretamente com a criminalidade e o encarceramento seletivo. A educação surge, nesse cenário, como um dos principais instrumentos capazes de promover a ruptura desse ciclo, por favorecer o desenvolvimento humano, o exercício da cidadania e a inclusão social.

O problema central desta pesquisa consiste em compreender como a educação pode contribuir para romper o ciclo de pobreza, criminalidade e prisão no contexto brasileiro. Parte-se da hipótese de que a educação de qualidade, inclusiva e crítica é capaz de romper o ciclo de pobreza, criminalidade e prisão, ao promover o desenvolvimento humano, ampliar as oportunidades de inserção social e profissional, e fortalecer a

cidadania, desde que esteja articulada a políticas públicas integradas e condições socioeconômicas favoráveis.

Assim, o objetivo geral é analisar o papel da educação na superação da pobreza e na prevenção da criminalidade. Como objetivos específicos, busca-se discutir o conceito e as causas estruturais da pobreza e da exclusão social, examinar a relação entre desigualdade educacional e criminalidade, e identificar políticas públicas voltadas à promoção da educação como instrumento de inclusão e transformação social.

A relevância do estudo reside na necessidade de compreender a educação não apenas como meio de instrução, mas também como prática libertadora e promotora de equidade. A Investigação dialoga com as políticas educacionais brasileiras, contribuindo para o debate sobre o papel transformador da escola na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

POBREZA E EXCLUSÃO SOCIAL NO CONTEXTO BRASILEIRO

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) define a pobreza como uma situação associada à insuficiência de renda: “um indivíduo ou uma família é pobre quando a soma de seus rendimentos não lhe permite satisfazer as necessidades básicas de alimentação, transporte, moradia, saúde e educação” (Ipea, 2005, p. 86). Enquanto o conceito de exclusão social é mais amplo abrangendo, além da renda, restrições à mobilidade social (poder de ascender ou descender socialmente), intra e intergeracional, vinculadas a raça, sexo, ocupação, condição socioeconômica e fatores culturais, institucionais e políticos (IPEA, 2005).

Desse modo, a pobreza, considerada natural e necessária para tornar os pobres laboriosos e úteis à acumulação capitalista, é uma construção social associada ao desenvolvimento das forças produtivas e à acumulação de riqueza própria do desenvolvimento antagônico da sociedade capitalista, onde a desigualdade, a pobreza, a riqueza, a ostentação e a miséria fazem parte da mesma realidade. A busca desenfreada pelo lucro, deixa grande parte da população privada da satisfação de suas necessidades básicas, ou seja, as mesmas relações que produzem riqueza produzem a miséria (Ferreira, 2010).

Nesse contexto, há um consenso no meio acadêmico e político de que a pobreza no Brasil é, em grande parte, consequência de um cenário de extrema desigualdade, marcado

por uma intensa concentração da riqueza socialmente gerada. Essa desigualdade se manifesta nos espaços territoriais, com grandes latifúndios no campo e especulação imobiliária nas áreas urbanas. É um fenômeno estrutural complexo, de natureza multidimensional e relativa, que se origina na formação socioeconômica e histórica da sociedade brasileira. Entretanto, não se trata apenas de uma questão de falta de renda, envolve a falta de acesso a serviços básicos, informação, trabalho e renda digna, além da exclusão da participação social e política. Por outro lado, a exclusão social é resultado do processo de acumulação capitalista, possuindo um caráter estrutural com agravamentos cíclicos, focado na expropriação e exploração para assegurar a mais-valia, além da distribuição injusta e desigual da renda nacional entre as classes sociais. Isso resulta na criação de um sistema excludente que gera e perpetua a pobreza, afetando grupos da população que enfrentam um acúmulo progressivo de dificuldades, especialmente devido ao desemprego prolongado e à precarização do trabalho (Silva, 2010).

Segundo o Relatório do Banco Mundial de 2000 (*apud* Godinho, 2011, p. 2), “a pobreza se caracteriza em três eixos: a) a falta de recursos e renda (assets) para atender necessidades básicas, incluindo educação e saúde; b) falta de voz e poder nas instituições estatais e na sociedade; e c) vulnerabilidade a choques adversos e exposição a riscos, combinados com uma incapacidade de enfrentá-los”.

Ainda que o Brasil possua um grande número de pessoas pobres, não é um país pobre, mas sim um país marcado por injustiça social e desigualdade (UNESCO, s.d, *apud* Engel de Abreu *et al*, 2015). Essa realidade é própria de uma sociedade profundamente dividida entre os extremamente ricos e os profundamente pobres, com uma estreita camada intermediária (Assef, 2011, *apud* Engel de Abreu *et al*, 2015).

No Brasil, existe uma interconexão entre a desigualdade social, a pobreza e o sistema punitivo. A ideologia do mérito culpabiliza os pobres por seu fracasso, mantendo a exclusão social. A percepção da pobreza pelo senso comum da sociedade, incluindo forças policiais, promotores ou juízes, reforçada pela mídia, associa a pobreza à criminalidade, perpetuando estigmas e marginalização. Desse modo, a desigualdade social não apenas marginaliza os pobres, mas também os torna mais propensos à criminalização e ao encarceramento seletivo (José, 2004).

Nessa linha, Baccon (2023) ressalta que a educação é fundamental não apenas para a formação escolar do sujeito, mas também para o desenvolvimento da consciência crítica e para a melhoria das condições de vida.

Complementarmente, Silva (2022) defende que a educação extrapola os limites escolares e envolve o conhecimento adquirido durante toda a existência da pessoa, contudo é na escola que a educação encontra a diversidade e as desigualdades, e é também nela que poderá haver o rompimento do ciclo da pobreza, desde que se rompa com a visão moralizante e hegemônica que ainda orienta muitos currículos para formar cidadãos críticos e pensantes. A visão moral que orienta os currículos, imposta pela cultura do grupo social dominante, ignora as especificidades que cada aluno traz do seu próprio mundo, da sua cultura e das vivências sociais. Essa visão sustenta que as pessoas são pobres porque escolhem permanecer na pobreza, desconsiderando que a pobreza sempre existiu e é resultado de relações históricas sociais injustas.

A educação tem sido o principal condicionante da desigualdade de renda no Brasil, ainda mais importante do que outros fatores como raça, gênero ou a região de residência das pessoas e possui papel ambíguo, servindo tanto como canal de ascensão e mobilidade social quanto como mecanismo de reprodução e consolidação de desigualdades. Sua qualidade nas escolas tem sido extremamente variada, o que tem acentuado seu papel de exclusão/inclusão social devido à sua baixa qualidade no sistema público de ensino (Reis; Schwartzman, 2002).

De acordo com Pinzani e Rego (2016, *apud* Silva, 2022, p.6), o ciclo da pobreza se perpetua “pela falta de instrução e a combinação da exclusão política, social e econômica do indivíduo”, no entanto:

a permanência das crianças na escola não é suficiente para que a sua formação as ajude a sair do círculo vicioso da pobreza. A frequência escolar é uma condição necessária, mas não suficiente para garantir uma boa educação: sem escola de qualidade, sem boas condições de estudo em casa, sem apoio do pais e professores, as crianças de famílias pobres muito dificilmente conseguem obter bons resultados e alcançar um nível de instrução suficiente para ter mais chances profissionais na vida. (Pinzani; Rego, 2016, *apud* Silva, 2022, p. 9)

Nessa toada, Santos e Souza (2021) afirmam que crianças que vivem em ambientes de violência doméstica e negligência geralmente desenvolvem problemas mentais e traumas emocionais, também são mais propensas a apresentarem distúrbios de saúde mental na vida adulta, os quais podem se manifestar por meio de autolesões, consumo de bebidas alcoólicas ou outros entorpecentes, ou envolvimento em relações sexuais inadequadas. A participação efetiva da família na vida escolar do filho, práticas voltadas para suprir as necessidades do aluno e criação de projetos sociais para atender e

acompanhar adolescentes em risco de criminalidade podem ser soluções viáveis para reverter o cenário vivido.

Embora o indivíduo seja resultado da sociedade em que está inserido e reproduza aquilo do qual tem contato, ele pode modificar a sua própria realidade ao se basear na experiência de outros, aproveitando as oportunidades que escolaridade e o processo educacional oferecem (Silva, 2022).

EDUCAÇÃO E PREVENÇÃO DA CRIMINALIDADE

Na definição de Baccon (2023), crime é um fenômeno social complexo que requer uma análise interdisciplinar para ser compreendido adequadamente, na qual deve considerar fatores biológicos, psicológicos e sociais, e o caracteriza como “conduta social reprovada pela sociedade e incriminada pelo direito, a qual é positivada na lei penal sancionadora de um Estado” (p. 59). Também afirma que o crime é frequentemente resultado de circunstâncias sociais, como condições de vida e ambiente precários.

Baseado nas teorias da psicologia social, da criminologia, da psiquiatria e da neurociência, Cerqueira (2016) declara que a criminalidade pode ser influenciada por fatores desde a infância como desamor, falta de supervisão adequada, modelos de comportamento antissocial transmitido pelos pais e/ou na comunidade em que vive, estresse econômico e ambiente familiar inseguro e exposição à violência doméstica. Tais experiências podem acarretar problemas comportamentais e socioemocionais na infância, os quais, por sua vez, podem persistir aumentando a probabilidade de delinquência na adolescência.

Para Ferreira (2010), a criminalidade é uma estratégia de sobrevivência diante da pobreza em uma sociedade capitalista que gera desigualdades e alienação, uma vez que a pobreza e a falta de oportunidade levam pessoas a recorrer ao crime para satisfazer suas necessidades materiais e pessoais, necessidades essas induzidas pelo capitalismo para criar um ciclo vicioso de consumo e exploração. Apesar da disseminação da ideia de que a criminalidade é resultado de “uma conduta antissocial, patológica, dos indivíduos desajustados que não têm competência pessoal para suprir suas necessidades de pobreza” (p. 48), é compreendida como uma expressão de uma série de fatores sociais, políticos, econômicos, culturais e históricos que se reflete na resistência e na rebeldia

contra a dominação de classe, mas também está relacionada ao uso de drogas e a influência do meio em que vivem.

Embora haja quem defenda que a criminalidade é resultado da impunidade, da ausência de leis duras e da baixa taxa de encarceramento, também há quem acredite que a solução para a prevenção dos crimes reside em oportunizar às crianças e jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica boas oportunidades educacionais desde a primeira infância, a fim de conectar os valores individuais e de cidadania, assim como possibilitar aos jovens melhores inserções no mercado de trabalho. No entanto, estudos internacionais têm demonstrado que os programas de prevenção voltados para a infância mostram mais eficácia do que as penas mais severas na redução da criminalidade (Cerqueira, 2016). Na opinião de Baccon (2023), investir em educação é mais eficaz do que investir em políticas prisionais corretivas, que têm altas taxas de reincidência.

Nesse sentido, o artigo 205 da Constituição Federal do Brasil (CF) preceitua que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Isso demonstra que a educação é um direito social fundamental de todos e não privilégio de poucos, sendo essencial ao desenvolvimento integral e profissional do indivíduo, além de ser um dever do poder público, da família e da sociedade. Logo, a exclusão educacional não é apenas uma falta de atuação do Estado, mas também uma violação dos direitos humanos.

Na mesma linha, o artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Desta forma, além das disposições do artigo 205 da CF, a LDB, ao ratificar a finalidade da educação no desenvolvimento pleno do educando, ou seja, em seus aspectos intelectuais, físicos, emocionais, culturais e sociais, ultrapassando os limites da simples transmissão de conteúdos, acrescenta que a educação deve ser inspirada nos princípios de liberdade, numa nítida alusão à condução do processo educativo rumo à formação de cidadãos autônomos e críticos, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural, ideológica, religiosa e social dos estudantes.

Um pouco mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei 13.005/2014 para o decênio 2014/2024 e prorrogado até 31/12/2025, apresentou

metas e estratégias para a educação (vista como ferramenta fundamental na redução das desigualdades sociais e econômicas, no combate à pobreza e, indiretamente, à criminalidade) ao estabelecer: a universalização da educação infantil para crianças de 4 e 5 anos, do ensino fundamental para a população de 6 a 14 anos, do atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos; a elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos; a triplicação das matrículas da educação profissional técnica de nível médio; a elevação da taxa bruta de matrícula bem como a qualidade da educação superior; e a amplificação do investimento público em educação pública.

Complementar às diretrizes contidas nos dispositivos anteriores, o Programa Nacional de Segurança Pública (PRONASCI), Instituído pela Lei nº 11.530, de 24/10/2007, reconhece a importância da educação para a prevenção da violência e da criminalidade. Isto é evidenciado nas disposições contidas no artigo 3º, inciso VIII, que enfatizam a “ressocialização dos indivíduos que cumprem penas privativas de liberdade e egressos do sistema prisional, mediante implementação de projetos educativos, esportivos e profissionalizantes”. Enquanto, o artigo 4º, inciso II, estabelece como foco prioritário de suas ações, programas e projetos “jovens e adolescentes egressos do sistema prisional ou em situação de moradores de rua, famílias expostas à violência urbana, vítimas da criminalidade e mulheres em situação de violência”. Além disso, institui o Projeto de Proteção de Jovens em Território Vulnerável (PROTEJO), “destinado à formação e inclusão social de jovens e adolescentes expostos à violência doméstica ou urbana ou em situações de moradores de rua, nas áreas geográficas abrangidas pelo Pronasci” (artigo 8º-C).

De acordo com o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN) - 2025/1 do Ministério da Justiça, o percentual de indivíduos na população carcerária brasileira que são analfabetos (1,75%) ou possuem baixa escolaridade (alfabetizados sem cursos regulares: 3,59%; ensino fundamental completo: 10,92%; ensino fundamental incompleto: 43,13%) representam 59,38% daquela população e, apenas, 2,31% possui ensino superior completo ou incompleto e 0,04% possui ensino acima do superior completo. Disso, pode-se deduzir que a falta de educação na população carcerária está diretamente relacionada à criminalidade e à exclusão social.

Segundo Cerqueira (2016), a escola pode atuar em seis canais para prevenir a criminalidade:

1º Intervenção em problemas comportamentais: uso de diferentes abordagens como a psicoterapia, a meditação, o diálogo e os trabalhos em grupo com base em técnica de justiça restaurativa com o objetivo de mitigar desvantagens socioemocionais e cognitivas;

2º Promoção da cidadania: a educação deve reforçar e internalizar a ideia de cidadania, promovendo a sociabilidade e o respeito às diferenças;

3º Reconhecimento das mudanças biológicas e psicossociais na adolescência: o sistema educacional deve considerar as necessidades e interesses dos jovens oferecendo atividades que estimulem a motivação;

4º Ligação com as famílias: a escola deve promover o envolvimento das famílias na educação, a exemplo do projeto Coordenadores de Pais, desenvolvido no Espírito Santo, em busca da solução dos problemas acadêmicos dos alunos como os relacionados a faltas, comportamento, desempenho escolar e evasão escolar;

5º Frequência escolar e interação social: a interação com colegas na escola pode influenciar positivamente o comportamento dos jovens, afastando-os do crime; e

6º Desenvolvimento de capital humano: o objetivo central da educação deve ser desenvolver o capital humano, entendido como “o conjunto de conhecimentos e de atributos socioemocionais e cognitivos do indivíduo, que possibilita uma comunicação efetiva, a resolução de problemas e criatividade” (p. 31). Como resultado, eleva-se a empregabilidade e o poder de renda dos jovens, aumentando o custo de oportunidade para o crime.

POLÍTICAS PÚBLICAS E DESAFIOS ATUAIS

A redução da pobreza tem sido mais significativa do que a diminuição da desigualdade social. Há uma proliferação de políticas de inclusão precárias e marginais, direcionadas à população pobre ou extremamente pobre, que não conseguem lidar com as questões mais amplas e estruturais da pobreza no país. São políticas e programas que, embora incluam pessoas nos processos econômicos de produção e consumo, promovem uma integração precária e marginal da pobreza e da indigência, resultando em um grupo de indigentes ou pobres integrados que permanecem em uma condição de mera reprodução. O desafio consiste em manter um crescimento econômico significativo e sustentável, controlar a inflação e desenvolver serviços de infraestrutura básica,

garantindo que todos os brasileiros tenham acesso amplo e democrático a esses serviços. Embora os gastos sociais estejam aumentando, eles precisam ser mais eficazes para os mais necessitados. Além disso, as políticas sociais precisam ser mais integradas entre si e com a política macroeconômica de criação de empregos e distribuição da renda (Silva e Silva, 2010).

Um estudo conduzido pelo IPEA (*apud* Silva e Silva, 2010) indicou que, entre os fatores que contribuem para a redução da pobreza e da desigualdade no Brasil, estão a manutenção da estabilidade monetária, o crescimento econômico e o fortalecimento das políticas públicas. Isso inclui a elevação real do salário mínimo, a expansão do crédito popular, além da reformulação e ampliação dos programas de transferência de renda para os grupos de menor rendimento.

O desenvolvimento das políticas sociais brasileiras conta com uma série ampla e diversificada, porém fragmentada, descontínua e insuficiente, de programas sociais voltados para os grupos mais pobres da população. No Brasil, a política social tem adotado uma abordagem marginal e assistencialista, desvinculada das questões macroeconômicas. No âmbito das políticas públicas voltadas ao combate à pobreza no Brasil, destaca-se a ampliação do benefício mínimo da previdência social para trabalhadores urbanos e rurais, elevado para um salário-mínimo, além da extensão da aposentadoria para trabalhadores rurais, independentemente de contribuição anterior. Existe, também, o Benefício de Prestação Continuada (BPC), que é não contributivo e destinado a pessoas idosas a partir dos 65 anos e a pessoas com deficiência que são incapazes de trabalhar. Em relação ao trabalho, cabe destaque ao seguro-desemprego e o abono Pis/Pasep. Também merecem destaque os programas de Merenda Escolar direcionados às crianças e adolescentes que frequentam escolas públicas no Brasil (Silva e Silva, 2010)

Outra ferramenta de apoio ao rompimento do ciclo de pobreza integra Plano Brasil sem Miséria do Governo Federal que é o Programa Bolsa Família, o qual, ao condicionar o recebimento do benefício financeiro à permanência do estudante em situação de pobreza ou pobreza extrema na escola, busca assegurar que as pessoas em situação de vulnerabilidade social continuem no sistema educacional.

Como bem pontuado por Pinzani e Rego (2016, *apud* Silva, 2022, p. 7):

a pobreza leva à falta de instrução, uma vez que as crianças são obrigadas a deixar a escola para trabalhar e ajudar a família, enquanto a falta de

instrução perpetua a pobreza, pois, sem instrução e qualificação, não há como entrar no mundo do trabalho e sair desta condição. A exclusão econômica resulta, por sua vez, em exclusão social e política, visto que os pobres passam a viver à margem da sociedade, com pouca capacidade de se organizarem para fazer com que suas vozes sejam ouvidas.

Segundo Santos e Souza, 2021, existe uma conexão entre evasão escolar e criminalidade, bem como os índices de violência tendem a reduzir à medida que as taxas de escolarização crescem. Também há uma probabilidade maior de jovens que deixam a escola se envolverem em atividades criminosas. Por esse motivo, a evasão escolar tem se tornado um grande desafio para as instituições de ensino, pais e o sistema educacional brasileiro como um todo. Os números são elevados, e as causas incluem dificuldades familiares, financeiras, sociais e educacionais.

Apesar de não ser suficiente para garantir o ingresso no mercado de trabalho ou a emancipação do trabalhador, a educação deve ocupar uma centralidade na vida de crianças e adolescentes. A falta de educação de qualidade contribui para a alienação e a perpetuação da pobreza (Ferreira, 2010).

Além da transferência de renda e do aumento da taxa de cobertura da previdência social, existem programas de combate à fome e à pobreza, que se concretizam por meio do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Também há ações contra o racismo e as desigualdades raciais, melhorias nos serviços de saúde, políticas de desenvolvimento urbano e agrário, oferta de microcrédito e incentivo ao empreendedorismo, programas de capacitação para jovens e diversas iniciativas para elevar a qualidade do ensino e expandir a cobertura da educação fundamental, entre outras (Godinho, 2011).

Ainda de acordo com Godinho (2011), ao criar políticas públicas para combater a pobreza, deve-se levar em conta que o Brasil é um país de grande extensão, com variações culturais, regionais, climáticas e geográficas. Ela considera a redução da concentração de renda um fator fundamental para diminuir a desigualdade social, em uma ação colaborativa entre vários setores que promovem o crescimento econômico e a justiça na distribuição de renda, além da implementação de políticas sociais que estabeleçam um plano de combate à pobreza. Entretanto, alterar as condições de pobreza e as vulnerabilidades historicamente arraigadas na sociedade brasileira não é uma tarefa simples, pequena ou imediata. Trata-se de um processo complexo que envolve simultaneamente elementos econômicos, sociais e políticos, exigindo o planejamento e a

integração de políticas estruturantes capazes de enfrentar essa situação a médio e longo prazo.

Como proposta para transformação social, Ferreira (2010) sugere políticas públicas que tratem das causas da criminalidade e promovam a inclusão social por meio de investimentos reais em educação, saúde, moradia e emprego, além do debate sobre direitos sociais e a luta coletiva. A abolição do sistema prisional é vista como solução de longo prazo, pois se considera que ele não tem cumprido seu propósito de ressocialização. Também é importante promover espaços de discussão e reflexão nas prisões para conscientizar os detentos sobre seus direitos e sua condição social.

Ainda de acordo com a autora, o sistema prisional, ao invés de ressocializar, perpetua a violência e a marginalização dos indivíduos, sendo visto como um espaço de punição que impõe dor e sofrimento sem promover a reintegração social. Pelo contrário, afetam os egressos do sistema prisional seja pela estigmatização de “ex-presidiário” que dificulta a reintegração no mercado de trabalho, seja pela falta de políticas públicas efetivas que garantam condições dignas de sobrevivência ao preso e a sua família no retorno à sociedade. Apesar disso, o sistema prisional é considerado fundamental para a manutenção da sociedade, no entanto carece de reformas que possibilitem o estudo, a profissionalização, saúde, lazer, assistência jurídica, social e psicológica.

A baixa qualidade da educação no Brasil representa um grande desafio para o progresso social. Embora tenha havido progressos na educação ao longo dos anos, a qualidade do ensino no Brasil ainda não alcançou os padrões dos países desenvolvidos (Engel de Abreu *et al*, 2015).

Para Dourado e Oliveira (2009), garantir uma escola de qualidade no Brasil é um desafio complexo e que envolve múltiplas dimensões, desde a gestão escolar até a formação docente. Essa perspectiva permite compreender que a educação, ao mesmo tempo em que pode reproduzir desigualdades sociais, também é capaz de transformá-las quando articulada a políticas públicas efetivas e à valorização do trabalho docente. Assim, investir na qualidade da educação é investir em um mecanismo de ruptura com ciclos de exclusão social, pobreza e criminalidade.

Sobre o educador recai grandes responsabilidades neste contexto transformador, daí a necessidade de uma formação mais humanizada que eleve a educação a outro patamar, já que, como afirmam Pinzani e Rego (*apud* Silva, 2022, p. 11), “os(as)

educadores(as) podem promover a liberdade de seus(suas) alunos(as), uma vez que podem, por intermédio da educação, aumentar seu conjunto de capacidades.”

Dessa forma, “o combate à exclusão social precisa combinar crescimento sustentado com um esforço redobrado de melhoria das políticas sociais” (Ipea, 2005, p. 110), já que a falta ou a inoperância de políticas públicas adequadas agrava a marginalização e a exclusão social, assim como a criminalidade (José, 2024)

Araújo e Esteves (2019), em uma análise crítica sobre o modelo educacional brasileiro, destacam que o foco em metas quantitativas, como índices e estatísticas, não resolve os problemas estruturais da educação, para isto, entendem necessário um olhar mais sistêmico, orgânico e participativo, com intervenções construídas em diálogos com os profissionais da educação, levando em conta a realidade concreta das escolas. Também reconhecem que, embora seja inegável o avanço obtido nas últimas décadas quanto à ampliação do acesso à educação, persistem desafios expressivos no tocante à permanência e à aprendizagem dos estudantes, bem como à oferta de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Assim, como afirma Paulo Freire (*apud* Baccon, 2023, p. 70), “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

METODOLOGIA

O presente estudo, trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, pois busca propor reflexões que possam contribuir para a transformação social. Quanto aos objetivos, é descritiva e explicativa, uma vez que descreve a realidade social e explica as inter-relações entre pobreza, educação e criminalidade. A abordagem é qualitativa, com ênfase na análise crítica de textos, documentos e dados secundários.

Como procedimento técnico, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada em autores contemporâneos, além de fontes institucionais como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), o Levantamento Nacional de Informações Penitenciária (Infopen), a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

Os instrumentos de coleta consistiram em revisão da literatura e análise de documentos oficiais e relatórios estatísticos. O procedimento de análise envolveu a

interpretação crítica dos dados à luz do referencial teórico, buscando identificar padrões e relações entre os fenômenos sociais estudados.

A escolha do método qualitativo se justifica pela complexidade do objetivo, que exige compreensão das dimensões sociais, históricas e políticas envolvidas. Entre as limitações, destacam-se a ausência de coleta empírica e o foco restrito a fontes secundárias, o que pode limitar a generalização dos resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada neste estudo demonstrou que a pobreza e a exclusão social no Brasil são fenômenos históricos e estruturais, decorrentes de um modelo de desenvolvimento econômico que concentra a renda e exclui. A realidade do país mostra que as desigualdades sociais no Brasil estão diretamente relacionadas à limitação do acesso a uma educação de alta qualidade e às oportunidades de mobilidade. Nesse cenário, o ciclo de pobreza, criminalidade e prisão se estabelece como resultado da negação de direitos básicos, principalmente o direito à educação, ao trabalho digno e à plena cidadania. Portanto, entender a educação como um meio para romper esse ciclo é reconhecer sua importância fundamental na formação do indivíduo e na criação de uma sociedade mais equitativa.

Os resultados apontam que a baixa escolaridade é um dos principais fatores associados à criminalidade e à exclusão social. O levantamento do Infopen confirma que mais da metade da população carcerária brasileira possui até o ensino fundamental, o que demonstra a estreita relação entre a falta de acesso à educação e o aumento da vulnerabilidade social. Quando o sistema educacional falha em garantir permanência, aprendizagem e desenvolvimento humano, amplia-se o risco de marginalização e de ingresso nas dinâmicas de violência. Dessa forma, a educação não pode ser compreendida apenas como meio de instrução, mas como política estratégia de inclusão, prevenção e emancipação social.

A pesquisa também revelou que as políticas públicas voltadas para a redução da pobreza e da desigualdade ainda se mostram fragmentadas, descontínuas e, muitas vezes, assistencialistas. Programas como o Bolsa Família, o PNE e o Pronasci representam avanços importantes, mas isoladamente não são capazes de enfrentar as causas estruturais da exclusão. É imprescindível que a educação seja integrada a outras políticas

sociais, econômicas e culturais que promovam condições reais de acesso, permanência e sucesso escolar. Investir na valorização docente, na gestão democrática e na melhoria da infraestrutura escolar é condição essencial para transformar o espaço educacional em um ambiente de formação crítica e cidadã.

Conclui-se, portanto, que a educação quando articulada a políticas públicas consistentes e de caráter emancipador, é capaz de romper o ciclo da pobreza, reduzir a criminalidade e fortalecer os processos de reintegração social. Seu impacto ultrapassa a dimensão individual, alcançando a coletividade e contribuindo para o desenvolvimento sustentável e igualitário do país. Contudo, para que tal potencial se concretize, é necessário superar as limitações estruturais do sistema educacional e adotar uma visão mais humanizada e participativa.

Apesar da relevância do tema e da contribuição teórica deste trabalho, é importante reconhecer suas limitações, dentre as quais destaca-se o fato de tratar-se de uma pesquisa essencialmente bibliográfica e analítica, o que restringe a amplitude dos resultados a uma discussão teórica. Recomenda-se, para pesquisas futuras, a realização de estudos empíricos sobre o impacto de programas educacionais na prevenção da criminalidade e na reinserção social de egressos do sistema prisional, fortalecendo a articulação entre teoria, prática e política pública.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de; ESTEVES, Maria Manuela Franco. A formação continuada de professores e a elevação da qualidade da educação básica. **EccoS - Revista Científica**, [s. l.], n. 51, p. e155127, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/15127>. Acesso em: 25 out. 2025.

SANTOS, Décio Oliveira dos; SOUZA, José Clécio Silva de. Educação como prevenção à violência. **Revista Educação Pública**, v.21, n. 22, 15 de junho de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/22/educacao-como-prevencao-a-violencia>. Acesso em: 15 out. 2025.

BACCON, Pâmela. O papel da educação no combate à criminalidade: algumas reflexões. **Revista Com a Palavra, o Professor**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 20, p. 56-73, jan./abr. 2023. Disponível em: <http://revista.geem.mat.br/index.php/CPP/article/view/842>. Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Institui o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.530, de 24 de outubro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 out. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11530.htm. Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Secretaria Nacional de Políticas Penais. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN: 2025/1**. Brasília, DEPEN, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/sisdepen>. Acesso em: 22 out. 2025.

CERQUEIRA, Daniel Ricardo de Castro. **Trajetórias individuais, Criminalidade e o Papel da educação**. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 9. ed., jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/artigo/155/trajetorias-individuais-criminalidade-e-o-papel-da-educacao>. Acesso em: 22 out. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos de Pesquisa** - CEDES, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2025.

ENGEL DE ABREU, Pascale M.J. et al. **A pobreza e a mente: perspectiva da ciência cognitiva**. Walferdange, Luxembourg: The University of Luxembourg, 2015. Disponível em: <https://cienciaparaeducacao.org/wp-content/uploads/2015/10/A-pobreza-e-a-mente-perspectiva-da-ciencia-cognitiva-DEVPOLUX.compressed.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.

FERREIRA, Angelita Rangel. **Crime-prisão-crime: o círculo vicioso da pobreza e reincidência no crime**. 200 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/4546/1/angelitarangelferreira.pdf>. acesso em 17 out. 2025.

GODINHO, Isabel Cavalcante. **Pobreza e desigualdade social no Brasil: um desafio para as Políticas Sociais**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA),

2011. Disponível em:

<https://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area2/area2-artigo31.pdf>.

Acesso em: 25 out. 2025.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Brasil: o estado de uma nação**. Rio de Janeiro: Ipea, 2005. Disponível em:

<https://repositorio.ipea.gov.br/entities/book/e79ecee9-b633-46ff-b394-56ec3d1d574a>. Acesso em: 23 out. 2025.

JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel. Desigualdade, pobreza e estado punitivo: um estudo sobre marginalização e aprisionamento seletivo no Brasil. **Revista Brasileira de Execução Penal**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 239-256, jan/jun 2024. Disponível em:

<https://rbepdepen.depen.gov.br/index.php/RBEP/article/view/893>. Acesso em: 23 out. 2025.

REIS, Elisa Pereira; SCHWARTZMAN, Simon. **Pobreza e Exclusão Social: aspectos Sóciopolíticos**. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em:

<https://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/exclusion.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.

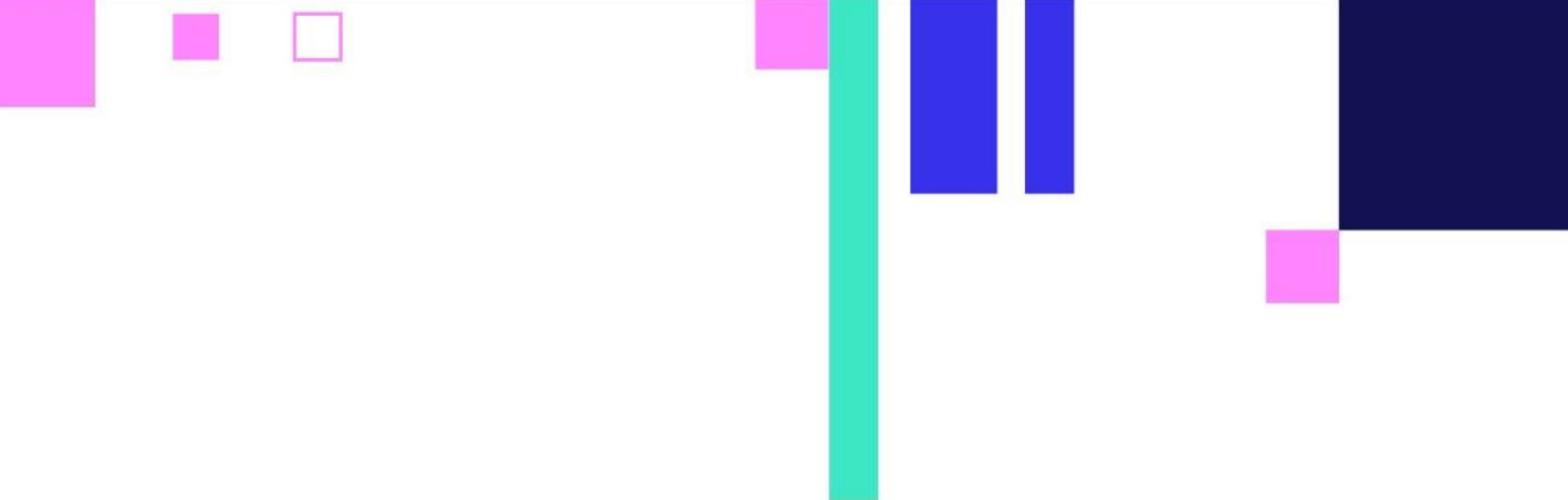
SILVA, Nara Suelen Afonso da. As contribuições da educação para o rompimento do ciclo da pobreza. **Studies in Multidisciplinary Review**, Curitiba, v. 03, n. 4, p. 811-823, out. 2022. Disponível em:

<https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/smr/article/view/839>. Acesso em: 18 out. 2025.

SILVA E SILVA, Maria Ozanira da. Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. **Revista Katálisis**, V. 13, n. 2, p. 155-163, jul./dez. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rk/a/8BFXyRfRdVDYkLvvgKdMwxQ/?format=pdf&lang=pt>.

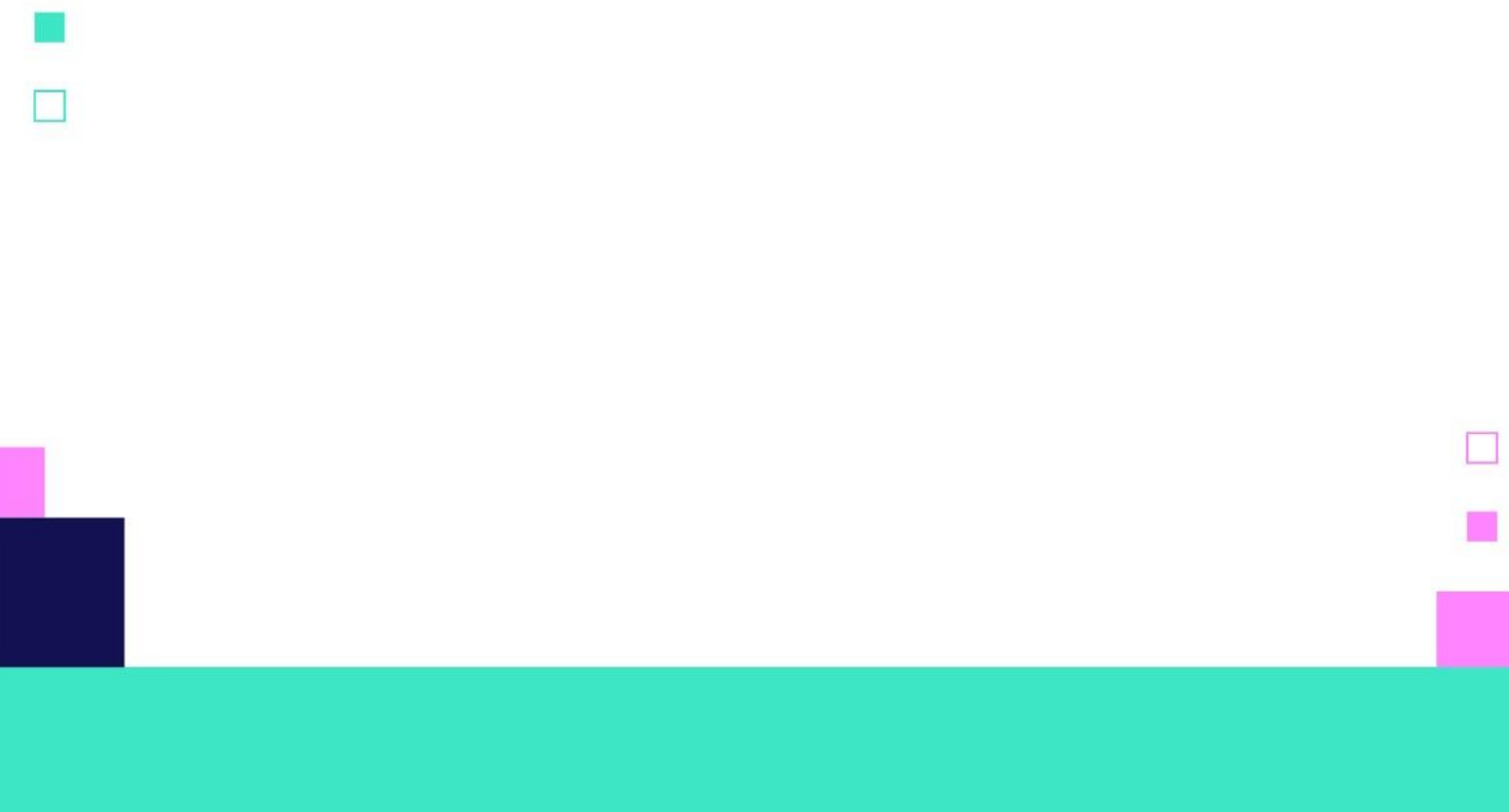
Acesso em: 25 out. 2025.



Capítulo 12

NÃO QUERO ESTUDAR AULAS DE ENSINO RELIGIOSO

Carlos José Silva dos Santos
Daniela Quadro Ribeiro
Silvia Camila de Oliveira Pereira
Sheila Mendonça da Silva
Simone Braga



NÃO QUERO ESTUDAR AULAS DE ENSINO RELIGIOSO

Carlos José Silva dos Santos

Daniela Quadro Ribeiro

Silvia Camila de Oliveira Pereira

Sheila Mendonça da Silva

Simone Braga

RESUMO

O artigo aborda a disciplina de Ensino Religioso conforme prevista no artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ressaltando sua natureza facultativa, porém de oferta obrigatória nas escolas públicas. Destaca a importância do respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedando qualquer forma de proselitismo. O texto analisa o conflito ético e moral enfrentado por docentes licenciados em Ciências da Religião ou em Ensino Religioso, mas que são bacharéis em teologia que ministram aulas, especialmente quando sua função pastoral pode influenciar o conteúdo, desequilibrando o ensino e violando a laicidade do Estado. Com exemplos de conflitos entre ensinamentos de religiões de matriz africana e tradições cristãs, o artigo evidencia como tais práticas afastam alunos, tornando-os apáticos ou levando-os a optarem pela não matrícula. Em Santa Catarina, a legislação prevê que escolas ofereçam atividades alternativas no mesmo horário para alunos que optem por não cursar Ensino Religioso, garantindo o cumprimento da carga horária mínima e o respeito à liberdade de crença. O texto conclui ressaltando a necessidade de políticas claras para regular o Ensino Religioso, preservando o pluralismo e evitando o proselitismo, protegendo os direitos dos estudantes e promovendo um ambiente educacional inclusivo.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Proselitismo. Diversidade religiosa.

ABSTRACT

The article addresses the discipline of Religious Education as provided for in article 33 of the Law of Guidelines and Bases of National Education, emphasizing its optional nature, but of mandatory offer in public schools. It highlights the importance of respect for Brazil's cultural and religious diversity, prohibiting any form of proselytism. The text analyzes the ethical and moral conflict faced by teachers with degrees in Religious Sciences or Religious Education, but who have a bachelor's degree in theology and teach classes, especially when their pastoral function can influence the content, unbalancing teaching and violating the secularity of the State. With examples of conflicts between the teachings of African-based religions and Christian traditions, the article shows how such practices drive away students, making them apathetic or leading them to choose not to enroll. In Santa Catarina, the legislation provides that schools offer alternative activities at the same time for students who choose not to attend Religious Education, ensuring compliance with the minimum workload and respect for freedom of belief. The text concludes by emphasizing the need for clear policies to regulate Religious Education, preserving pluralism and avoiding proselytism, protecting the rights of students and promoting an inclusive educational environment.

Keywords: Religious Education. Proselytism. Religious diversity.

INTRODUÇÃO

O Ensino Religioso, é um dos componentes curriculares, estabelecido na BNCC – Base Nacional Comum Curricular, que, apesar de sua presença histórica, é frequentemente objeto de intensos debates, tendo em vista seu caráter areligioso e não proselitista, mas que, comumente, alguns professores deste componente curricular insistem em ir na contramão da legislação brasileira.

Conforme a legislação educacional, a começar pela Constituição Federal, passando pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a oferta da disciplina de Ensino Religioso é obrigatória nos estabelecimentos de ensino público, e acredito que aqui inicia todo o imbróglio, pela natureza do componente curricular, pois ela pode ser de natureza confessional, conforme entendimento do Supremo Tribunal Federal que em 2017 entendeu que o Ensino Religioso nas Escolas Públicas brasileiras poderiam ter sim uma natureza confessional, ou seja, vinculado às diversas religiões.¹

¹<https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=357099>

Para que o Ensino Religioso, confessional ou não confessional, aborde o fenômeno religioso é crucial entender que a legislação brasileira, ao vedar o proselitismo, direciona especificamente o ensino público para uma abordagem plural, cultural, e não proselitista.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. (Brasil, 1988)

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma em seu artigo 33, que o componente curricular, estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular, Ensino Religioso da seguinte forma:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

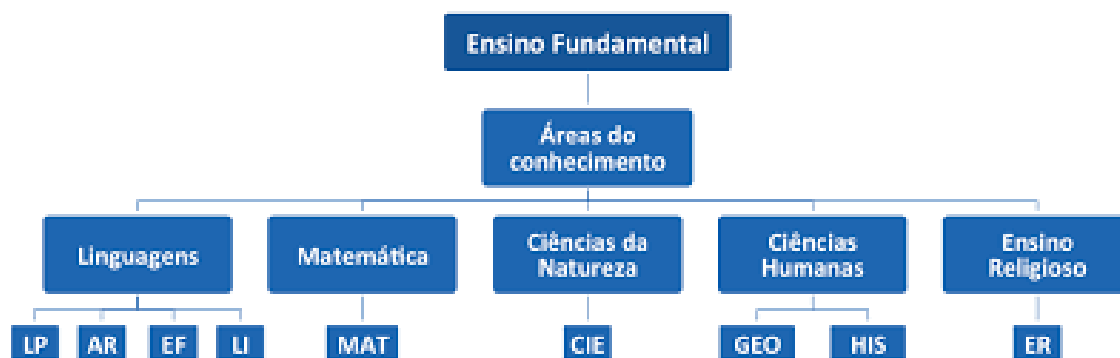
§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997).

A LDB, alterada pela Lei 14.945 de 31 de julho de 2024, em seu artigo 24 trata sobre a organização da carga horária, e regras comuns para o ensino fundamental e médio da educação básica diz o seguinte:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – a carga horária mínima anual será de 800 (oitocentas) horas para o ensino fundamental e de 1.000 (mil) horas para o ensino médio, distribuídas por, no mínimo, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; (Redação dada pela Lei nº 14.945, de 2024) (Brasil, 2024).

Todos os discentes da educação básica, do ensino fundamental devem, segundo a legislação, cumprirem o mínimo de 800 (oitocentas) horas, distribuídas dentre os componentes curriculares, conforme orientação da BNCC – Base Nacional Comum Curricular e os currículos de cada rede de ensino.



organização escolar – Escola Nobre²

A BNCC orienta que a educação básica que é dividida em três etapas, tenha na etapa do Ensino Fundamental, a carga horária de 800 (oitocentas) horas, divididas entre os componentes curriculares das 5 (cinco) áreas do conhecimento. O Ensino Religioso é uma das áreas em que deve receber uma quantidade de horas para ministrar o conhecimento. Observa-se que o organograma da distribuição das 800 (oitocentas) horas, estabelecidas para serem divididas dentro dos componentes curriculares, devem seguir as legislações.

Assim, a Lei Complementar 170 de 07 de agosto de 1998, que trata sobre o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina – SEE/SC, estabelece no artigo 26 o seguinte texto:

A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - Pelo menos duzentos dias de efetivo trabalho escolar por ano, assim entendido como os momentos diferenciados da atividade docente que se caracterizam pelo desenvolvimento de atividades de planejamento, capacitação em serviço, dias de estudo, reuniões pedagógicas e de conselhos de classe, avaliações, recuperação paralela e aqueles diretamente relacionados com o educando, bem como toda e qualquer ação incluída no projeto político pedagógico da escola, excluído o tempo reservado a exames finais, quando houver.

II - Carga horária mínima anual de oitocentas horas, envolvendo a participação de docentes e educandos, excluído o tempo reservado para exames finais, quando houver. (Santa Catarina, 1988).

A partir do momento em que, ao realizar a matrícula do discente em uma unidade de ensino, em qualquer Rede Municipal de Ensino, no caso de Santa Catarina, e acredito que nas demais redes dos municípios do Brasil, os pais ou responsáveis que não quiserem matricular seus filhos na disciplina de Ensino Religioso, deveriam ser orientados a respeito destes dispositivos legais, ou seja, de que o discente irá ser matriculado em mais

² <https://www.colegionobre.com.br/proposta-pedagogica/organizacao-escolar/>

uma disciplina do horário normal, para que desta forma, este cumpra fielmente o que estabelece a legislação e cumpra as 800 (oitocentos) horas aulas.

Apesar que na maioria das vezes em que um discente que não seja matriculado na disciplina de Ensino Religioso, os pais ou os responsáveis legais, e até mesmo o discente, são pessoas culturalmente esclarecidas, e quando questionado o motivo da opção, geralmente apresentam que em algum momento do período letivo do ensino fundamental, o docente da área não cumpriu o que estabelece o artigo 33 da LDB, principalmente no que se refere ao direito do discente de ter “assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”.

ÉTICA, MORAL E O CONFLITO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO RELIGIOSO

Muitos docentes do componente curricular Ensino Religioso são graduados em teologia e também são licenciados em Ciências da Religião ou Ensino Religioso, que é uma área que convergem entre si, e alguns destes exercem, concomitantemente, a função pastoral, a função pedagógica, e que não se vê nenhum problema ético, pois são distintos entre si e não são dicotômicos.

Embora a coexistência dessas funções não representar um problema ético, poderá surgir um conflito quando a ética e a moral entrarem em uma rota de colisão durante a ministração das aulas. Cotrim (2002) apresenta que a moral é definida como o conjunto de normas, princípios e costumes que orientam o comportamento de um grupo social ou comunidade, e a ética é o estudo reflexivo das diversas morais existentes nas diversas comunidades.

A distinção é crucial. O docente pode ter uma moral profundamente enraizada em uma fé específica, mas a ética profissional exige que ele atue de forma imparcial, respeitando a diversidade religiosa e cultural dos discentes. Essa ética o obriga a apresentar todas as manifestações culturais e religiosas de forma equânime, sem privilegiar ou desqualificar nenhuma, evitando assim o proselitismo e garantindo a pluralidade em sala de aula.

A ética e a moral são fundamentais para que a prática pedagógica do Ensino Religioso. O filósofo brasileiro Mario Sergio Cortella, apresenta um conceito bem básico para a ética, como sendo a seguinte:

Ética é o conjunto de valores e princípios que usamos para responder a três grandes questões da vida: Quero? Devo? Posso? Pois nem tudo que eu quero eu posso; nem tudo que eu posso eu devo; e nem tudo que eu devo eu quero. Você tem paz de espírito quando aquilo que você quer é ao mesmo tempo o que você pode e o que você deve (Cortela, s.d.).

Enquanto a moral se refere ao conjunto de normas e valores internalizados por um indivíduo ou grupo, a ética, no contexto educacional, impõe a responsabilidade agir de forma que se respeite a diversidade religiosa e cultural dos discentes. Assim, o docente pode ter uma moral profundamente enraizada em uma fé específica, mas a sua ética profissional estabelecida, neste caso específico, pelo que diz no artigo 33 da LDB, que o direciona a apresentar todas as manifestações culturais e religiosas de forma que o proselitismo não seja uma exceção, pois também não é a regra, garantindo um ambiente de respeito e pluralidade em sala de aula.

Poderá haver conflitos quando o docente, ao ministrar as aulas, permitir que a moral pessoal se sobreponha, levando-o a teologizar. Por exemplo ao tratar de religiões de matriz africana, (como a Umbanda, Candomblé ou Quimbanda), o docente pode menosprezar esses conteúdos, especialmente quando a ética cristã (baseada nos textos religiosos do Cristianismo) entrar em choque com a apresentação das divindades como os orixás.

A ética cristã pressupõe um conjunto de valores morais e princípios baseados nas Escrituras Sagradas (Bíblia), especialmente nos ensinamentos de Jesus Cristo, que busca orientar a conduta do cristão perante Deus, o próximo e si mesmo. Seus fundamentos, como os Dez Mandamentos e o Sermão da Montanha, fornecem um código de conduta atemporal e universal, focado em atributos divinos como o amor, a justiça e a santidade, a fim de promover a santidade pessoal e resultados benéficos para a sociedade, e ao se referir a esse tema, Ferreira (2022) estabeleceu o seguinte.

A ética cristã, em resumo, é o conjunto de valores morais total e unicamente baseado nas Escrituras Sagradas, pelo qual o homem deve regular sua conduta neste mundo, diante de Deus, do próximo e de si mesmo. Não é um conjunto de regras pelas quais os homens poderão chegar a Deus – mas é a norma de conduta pela qual poderá agradar a Deus que já o redimiou (Ferreira, 2022).

As características dos orixás e as divindades das religiões de matrizes africanas não são a “mesma coisa” como se pressupõe no senso comum, os orixás do Candomblé levam seus adeptos a terem uma conexão com o transcendente, enquanto a Umbanda e a Quimbanda são religiões práticas que oferecem a seus adeptos apoio espiritual e

assistência em questões práticas do dia a dia. Os orixás são as divindades específicas das religiões dessas religiões que representam as forças da natureza e energias primordiais, já as divindades são um conceito mais amplo, referindo-se a seres supremos ou deuses de diversas religiões e mitologias³.

O docente que também é Teólogo, e me refiro a líderes religiosos deixando claro que não faço apologia a nenhum tipo de discriminação, e que a presente reflexão se dá apenas e tão somente no campo filosófico da produção acadêmica, ao abordar ou realizar entendimento dos mitos da criação, poderá ser prosélito ao ministrar sobre a “criação do mundo material”, e poderá tender a ser prosélito ao se referir a “Olodumaré” (o Ser Supremo nas religiões de matriz africana) versus Deus (Javé ou YHWH), das religiões Cristã e Judaica, como o único criador.

O resultado dessa colisão ética é o proselitismo, definido como a tentativa de converter ou induzir a adesão a uma crença específica. O proselitismo transforma o Ensino Religioso, que deveria ser um espaço de conhecimento e respeito à pluralidade, em um instrumento de “doutrinação”, violando assim a liberdade de crença e a neutralidade esperada na educação pública. Tal prática afasta os discentes, tornando-os apáticos ou levando-os a optar pela não matrícula na disciplina.

PROSELITISMO, FORMAÇÃO CONTINUADA E A GARANTIA DO DIREITO A NÃO PARTICIPAÇÃO

O proselitismo é a tentativa de converter outros ou induzi-los a mudarem de pensamento ou aderirem a uma tradição religiosa ou crença específica, tanto que há algumas formas explícitas que podem incluir a pregação direta de uma doutrina, a desqualificação ou demonização de outras religiões, a imposição de rituais ou até mesmo a realizações de orações específicas, e também pode haver a distribuição gratuita de materiais de sua tradição religiosa.

Mas, pode ainda, existir algumas formas sutis de proselitismo que são mais insidiosas, como as linguagens tendenciosas, usando termos que favoreçam uma religião, uma tradição religiosa ou a demonização de outras. Quando há uma seleção exclusiva de conteúdo com foco em uma única tradição religiosa ignorando as demais. Em outros casos,

³ <https://shre.ink/caracteristica-do-candomble>

o proselitismo sutil pode ocorrer com as interpretações unilaterais de eventos históricos ou conceitos religiosos sob uma perspectiva teológica específica e há ainda os testemunhos pessoais que são os compartilhamentos de experiências religiosas pessoais para influenciar outros.

O artigo 33 da LDB estabelece que o Ensino Religioso é de matrícula facultativa, embora sua oferta seja obrigatória nas escolas públicas de ensino fundamental, devendo ser assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo. É responsabilidade das Unidades de Ensino orientar os pais ou responsáveis sobre este dispositivo legal, quando questionados, no ato da matrícula.

A não participação dos discentes nas aulas ocorre geralmente porque um docente não cumpriu o estabelecido na legislação, principalmente no que se refere ao respeito à diversidade cultural religiosa. Para prevenir essas violações, as faculdades e os sistemas de ensino têm a responsabilidade na formação dos docentes de Ensino Religioso. A formação continuada é a principal ferramenta para prevenir as formas sutis e explícitas de proselitismo e de desrespeito as legislações. Isso inclui capacitar o docente no conhecimento das diversas manifestações religiosas e em sua habilidade de mediar esse conhecimento de forma neutra, focando no diálogo inter-religioso, no respeito às diferenças e na promoção da liberdade de crença.

Quando os responsáveis optam pela não matrícula do discente na disciplina, as Redes Municipais de Ensino e as Unidades de Ensino devem tomar providências. A legislação de Santa Catarina (Constituição Estadual, Lei Complementar nº 170 que estabelece o Sistema Estadual de Educação e o Decreto nº 3.882) igualmente à LDB apresentam o Ensino Religioso como matrícula facultativa.

A matrícula é facultativa, mas a oferta é obrigatória, e para os discentes que não desejam frequentar as aulas de Ensino Religioso, as Unidades de Ensino devem oferecer atividade alternativa de outra disciplina, no mesmo horário das aulas de Ensino Religioso. Essa medida assegura o cumprimento mínimo de horas anuais exigido por lei, garante o respeito a liberdade de crença e a dignidade de cada discente, sem prejuízo das horas aulas em seu histórico escolar.

A Constituição do Estado de Santa Catarina estabelece que:

Art. 164. A lei complementar que organizar o sistema estadual de educação fixará, observada a lei de diretrizes e bases da educação nacional, os conteúdos mínimos para o ensino fundamental e médio, de maneira a assegurar, além da formação básica:

[...]

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental (Santa Catarina, 1988).

Já o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, estabelece o seguinte Lei Complementar nº 170/98, no seu art. 37, §§ 1º e 2º.

Art. 37. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 1º Na oferta do ensino religioso é assegurado o respeito à diversidade cultural brasileira e da comunidade atendida, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 2º Os sistemas, estadual e municipais de educação:

I - Regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso, ouvindo entidade civil constituída pelas diferentes denominações religiosas;

Conforme preconiza a legislação estadual, no caso aqui do Estado de Santa Catarina, no que trata da competência sobre os sistemas de ensino estaduais e municipais, os quais são responsáveis por regulamentar os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso, verifica-se que o Conselho das Igrejas para o Ensino Religioso que posteriormente se transforma em Conselho Interconfessional de Ensino Religioso (CIER) já atuava nessa definição de conteúdo, conforme consta em documentos oficiais como o parecer 016 de 1998 do conselho Nacional de Educação.

O Conselho Interconfessional de Ensino Religioso, fundado em 1970 para promover o Ensino Religioso interconfessional e ecumênico nas escolas, se adaptou à legislação e a evolução da disciplina, passando por mudanças e dando origem a outras organizações, como o FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso em 1995.

Desta forma, quando é estabelecido no ato da matrícula, a não participação nas aulas de Ensino Religioso, em Santa Catarina, conforme o Decreto nº 3.882 de 2005, a Lei Complementar nº 170/98 e os pareceres do Conselho Nacional de Educação, as unidades escolares devem oferecer uma atividade alternativa de outra disciplina, para os alunos que não desejam frequentar as aulas de Ensino Religioso, garantindo desta forma o cumprimento da carga horária mínima estabelecido em lei, e ao mesmo tempo o respeito à liberdade de crença.

As Unidades de Ensino também deverão inserir em seus PPP - Projeto Político-Pedagógico, na parte específica sobre as diretrizes para o Ensino Religioso, mostrando desta forma diretrizes claras sobre a matrícula facultativa e atividades alternativas.

CONCLUSÕES FINAIS

O Ensino Religioso, como parte integrante da formação básica do cidadão, opera sob uma dualidade legal: é de oferta obrigatória, mas de matrícula facultativa. Para que se cumpra com seu papel em assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e regionais estabelecidos no artigo 210 da Constituição Federal, a disciplina deve obrigatoriamente honrar o respeito à diversidade cultural religiosa e coibir o proselitismo nas escolas públicas.

O desafio central reside na conciliação da formação teológica ou pastoral de muitos docentes com a ética profissional, que exige uma abordagem plural e não confessional em sala de aula. A colisão entre a moral individual e a ética pedagógica leva ao proselitismo, de forma sutil ou explícito, o que pode resultar no afastamento de alunos e na violação de direitos à liberdade de crença. A formação continuada emerge, portanto, como uma ferramenta essencial para capacitar o docente a ser um facilitador do aprendizado sobre o fenômeno religioso, e não um propagador da fé individual.

A garantia da não participação nas aulas de Ensino Religioso, por ser uma garantia constitucional, requer que os sistemas de ensino estabeleçam políticas claras sobre o tema. Em Santa Catarina, a legislação estadual preconiza que, caso os pais ou responsáveis dos alunos, optem por não matricular seus filhos na disciplina de Ensino Religioso, a unidade escolar deve oferecer uma alternativa de matrícula em outra disciplina. Esta providência não é uma mera formalidade legal, mas sim um pilar que assegura que todos os discentes cumpram a carga horária mínima sem prejuízo em seu histórico escolar, preservando a dignidade e a liberdade de escolha.

Em suma, a efetivação de um Ensino Religioso ético e plural exige o compromisso inabalável dos sistemas de ensino, das unidades escolares, e dos próprios docentes em promover um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo. Somente com o respeito irrestrito à pluralidade, o Ensino Religioso poderá cumprir seus objetivos estabelecidos nas normas da LDB e BNCC, consolidando-se como um espaço de conhecimento mútuo e evitando se desvirtuar para a doutrinação religiosa.

REFERENCIAS

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. 1988. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm, 1988. Acesso em: 15 outubro 2025.

BRASIL, MEC. **Altera a Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114945.htm, 2024. Acesso em: 15 outubro 2025.

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm, 1996. Acesso em: 15 outubro 2025.

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018., 2018.

BRASIL. STF. **STF conclui julgamento sobre ensino religioso nas escolas públicas**. <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=357099>, 2017. Acesso em: 16 outubro 2025.

CARVALHO, W. M. de; LAPA JUNIOR, L. G. Integração de Tecnologias Emergentes na Educação Superior Digital: Desafios e Perspectivas. **Revista Roda De Conversa**, Brasília - DF, 2, 2025. 14 - 27. Acesso em: 10 out. 2025.

CORTELLA, M. S. https://www.pensador.com/autor/mario_sergio_cortella/biografia/. <https://www.pensador.com>. Acesso em: 15 outubro 2025.

COTRIM, G. **Fundamentos de filosofia: história e grandes temas**. São Paulo - SP: [s.n.], 2002.

FERREIRA, E. B. NASCIMENTO, O. do. MILDENBERG, E. ALMEIDA, S. A. de. Normas éticas no Antigo e Novo Testamento: Jesus é a fonte de ética Cristã. **Revista Terra & Cultura: Cadernos de Ensino e Pesquisa**, Londrina - PR, 2022. 115 - 137. Acesso em: 03 Outubro 2025.

NOBRE, COLEGIO. **Organização Escolar**. <https://www.colegionobre.com.br/proposta-pedagogica/organizacao-escolar/>, 2025. Acesso em: 15 outubro 2025.

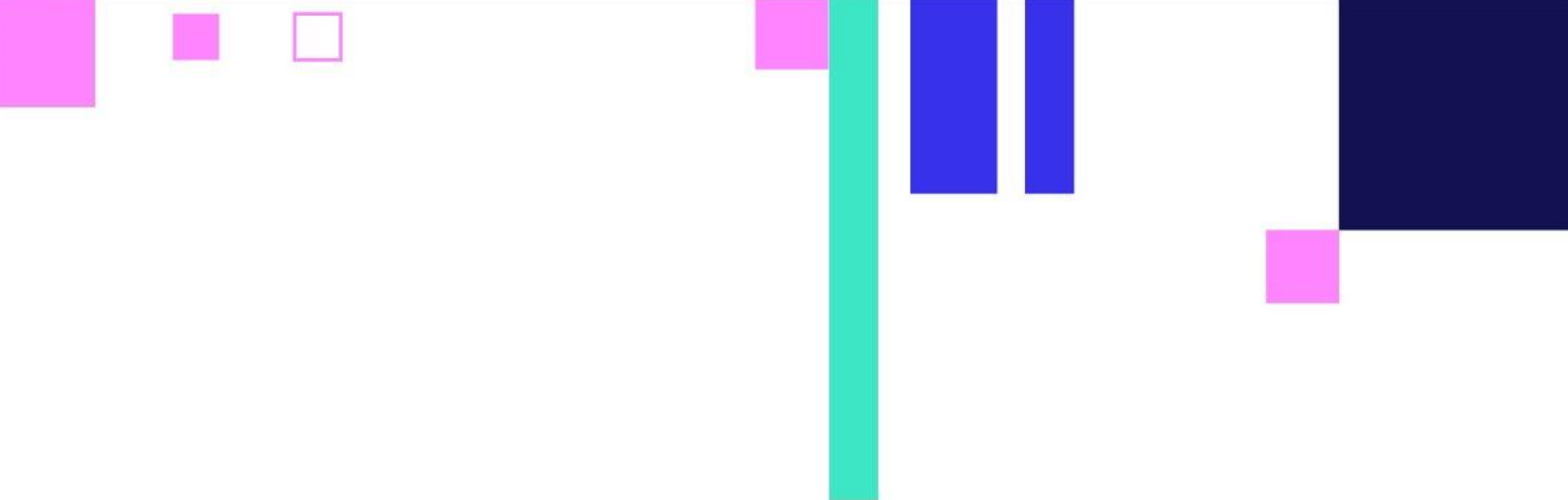
SANTA CATARINA, Estado de. **Sistema Estadual de Educação**. <https://alesc.sc.gov.br>, 07 agosto 1988.

SANTA CATARINA, Estado de. **Regulamenta o Ensino Religioso nas escolas de ensino fundamental do estado de SC**. <https://alesc.sc.gov.br>, 28 dezembro 2005.

SANTA CATARINA, Estado de. **Constituição do Estado de Santa Catarina**. <https://www.alesc.sc.gov.br>, 2025. Disponível em: <<https://www.alesc.sc.gov.br/sites/default/files/CESC%202025%20-%2097%20emds.pdf>>.

SOUZA, D. R. N. C.; SCHMITT, F.; KLEMZ, C. **Temas contemporâneos transversais no Ensino Religioso**. Unitas, 2023.

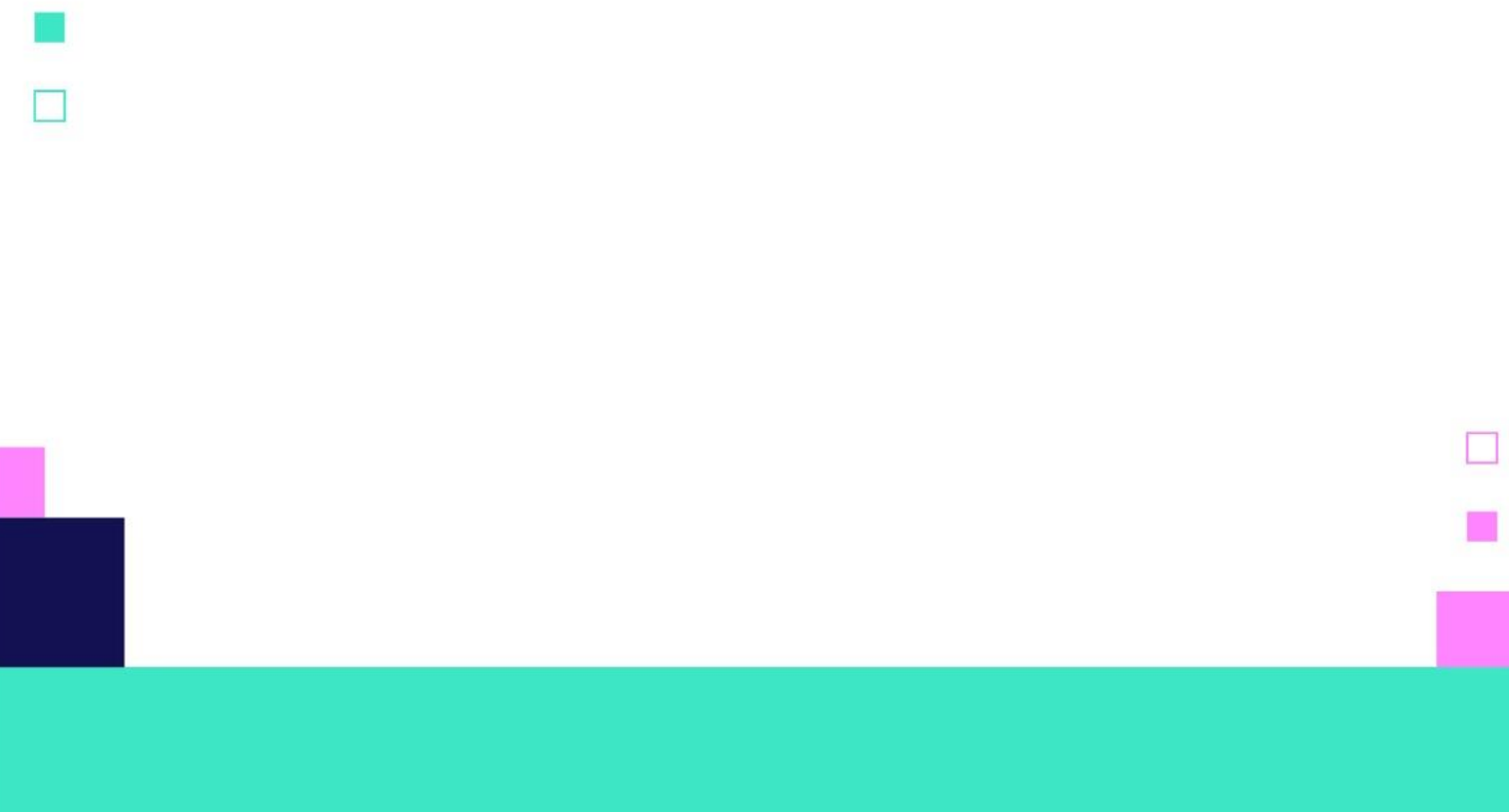
UOL.COM, BOL. **Conheça características dos orixás do candomblé**. <https://www.bol.uol.com.br/listas/conheca-caracteristicas-dos-orixas-do-candomble.htm#:~:text=Os%20orix%C3%A1s%20s%C3%A3o%20entidades%20que,p%20psicol%C3%B3gico%20e%20o%20temperamento.,2017>. Acesso em: 15 outubro 2025.



Capítulo 13

AS CELAS DE AULA: CONVIVENDO COM AS ADVERSIDADES DO SISTEMA PRISIONAL

Jaqueline de Jesus Ramos





AS CELAS DE AULA: CONVIVENDO COM AS ADVERSIDADES DO SISTEMA PRISIONAL

Jaqueline de Jesus Ramos

RESUMO

As pessoas em situação de privação de liberdade têm seu direito garantido à educação e esses direitos se configuram como valiosas oportunidades para os que desejam uma mudança de conduta para reintegrar-se na sociedade. As celas de aula, que são espaços improvisados para que as atividades educacionais aconteçam, funcionam de forma precária, revelando os problemas estruturais existentes. A falta de recursos didáticos e as rotinas de procedimentos das unidades prisionais dificulta o desenvolvimento de certas atividades. Porém, apesar dessas dificuldades é possível fazer uma educação de qualidade e que contribua com o processo de ressocialização e inclusão social. Este trabalho é um relato dos desafios vivenciados por educadores do sistema prisional em Salvador, Bahia e como estes desafios afetam o trabalho docente.

Palavras-chave: Educação, Privados de liberdade, Sistema prisional.

ABSTRACT

People in situations of deprivation of liberty have their right to education guaranteed, and these rights are valuable opportunities for those who wish to change their behavior to reintegrate into society. The classroom cells, which are improvised spaces for educational activities to take place, function in a precarious way, revealing the existing structural problems. The lack of didactic resources and the routine procedures of the prison units hinder the development of certain activities. However, despite these difficulties, it is possible to provide quality education that contributes to the process of resocialization and social inclusion. This work is a report of the challenges experienced by educators in the prison

system in Salvador, Bahia and how these challenges affect the teaching work.

Keywords: Education, Deprived of liberty, Prison system.

INTRODUÇÃO

A Educação é um direito fundamental garantido a todos pela Constituição Federal Brasileira (CFB) (Brasil, 1988), que estabelece ser um dever do Estado e da família. Será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, objetivando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Desta forma, as pessoas em situação de privação de liberdade também se enquadram nesse direito, uma vez que não perderam seus direitos constitucionais com a prisão, e garantir esse direito para esse público é um passo importante na ressocialização e inclusão social.

Além da CFB, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (Brasil, 1996) e a Lei de Execução Penal (LEP) nº 7.210/84 (Brasil, 1984), alterada pela Lei nº 12.433/11 (Brasil, 2011), também asseguram o direito à educação para pessoas privadas de liberdade nas instituições prisionais. A LDB estabelece a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade para pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade regular, contempla também a Educação Prisional, uma vez que esta é uma modalidade da EJA. A LEP estabelece o direito a assistência educacional e o direito de remir parte do tempo de execução da pena através dos estudos, sendo que a Lei nº 12.433/11 estabelece o seguinte quantitativo de tempo pedagógico para esse fim:

- 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias (Brasil, 2011).

Esses direitos são oportunidades valiosas para muitos internos que desejam mudar de vida e reintegrar-se à sociedade. Apesar dos obstáculos e desafios, a possibilidade de concluir seus estudos oferece aos privados de liberdade uma perspectiva real de mudança de conduta e um futuro melhor.

Compreende-se, então, que a assistência educacional a ser promovida pelo Estado no sistema penitenciário visará a expansão, formação cultural e intelectual do preso, estimulando o desenvolvimento de seu senso crítico, da criatividade, da reflexão, do diálogo, da troca de saberes e outras potencialidades em diferentes dimensões compatíveis com a educação escolar (Ratke; Sousa, 2016, p. 739).

A EJA enquanto educação reparadora, visa sanar as desigualdades educacionais, principalmente no que tange a distorção idade/série, porém, quando se trata da educação prisional, é necessário que ela, de fato, oportunize uma mudança concreta na vida desses sujeitos.

Pereira (2018) afirma que a legislação para esse público específico, legitima e, ao mesmo tempo, fortalece a assistência educacional nas prisões. Porém, ideologicamente, a remição de pena pela educação e pelo trabalho, tenha um viés funcionalista e seja vista como solução para a redução da população carcerária.

As leis citadas, que garantem o direito dos sujeitos privados de liberdade aos direitos constitucionais como a educação, nem sempre asseguram o seu cumprimento. O sistema prisional brasileiro normalmente não cumpre o seu papel primordial de ressocializador desses indivíduos, mas sim um papel punitivista. Por vezes, acompanhamos os veículos de comunicação divulgando e mostrando um sistema prisional deficitário, superlotado, com baixo efetivo de servidores e funcionários onde, muitas vezes, é necessário que o Ministério Público intervenha em prol de condições dignas dos direitos humanos.

Bessil e Merlo (2017) destacam que as prisões estão cada vez mais lotadas no decorrer dos anos e as punições se tornaram uma retribuição pelo mal que o indivíduo causou em função do delito cometido em sociedade.

De fato, o sistema prisional tem a dupla função de punir e ressocializar, porém, esse dilema ressalta a contradição existente na estrutura desse sistema. De um lado a pena assume um caráter reeducativo visando à ressocialização, e do outro, as necessidades de disciplina e segurança, muitas vezes se contrapõem e/ou sobrepõem com relação à educação. Como consequência, existe uma grande possibilidade dos indivíduos privados de liberdade não retornarem para sociedade, reeducados ou ressocializados.

Para o professor do sistema prisional, o convívio com situações adversas é constante e afetam diretamente o cotidiano escolar e suas práticas docentes. Com isso, surge o questionamento de como o professor pode implementar uma educação

significativa que favoreça a ressocialização frente aos inúmeros desafios que vivencia no sistema prisional?

Nesse contexto, o presente trabalho é um relato de uma educadora do sistema prisional da cidade de Salvador, Bahia, pontuando os desafios vivenciados dentro das salas de aulas (denominadas celas de aulas) das unidades prisionais e como esses desafios afetam o processo de ensino aprendizagem.

A EDUCAÇÃO DENTRO DO SISTEMA PRISIONAL E A ROTINA DO PROFESSOR

O sistema prisional do Estado da Bahia é formado por 25 unidades prisionais, sendo que a capital Salvador, abriga 10 unidades. No Complexo Penitenciário da Mata Escura encontram-se 7 unidades, sendo elas: Cadeia Pública de Salvador, Presídio de Salvador, Conjunto Penal Masculino de Salvador, Conjunto Penal Feminino, Centro de Observação Penal, Penitenciária Lemos Brito (dividida em cinco módulos) e Unidade Especial Disciplinar (desativada para reforma). As demais unidades localizadas fora do Complexo são a Colônia Penal Lafayette Coutinho, a Casa do Albergado e Egresso, e o Hospital de Custódia e Tratamento que em breve terá suas atividades encerradas por conta da Política Antimanicomial – Resolução nº 487/23 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) (2023). Inicialmente, é importante esclarecer que a escola que funciona no interior do complexo penitenciário de Salvador não se configura como uma escola convencional, uma vez que não dispõe de salas de aulas diversas em que cada professor se dirige a uma turma específica para ministrar as aulas para os alunos ali matriculados.

A escola investigada tem uma sede que foi um espaço cedido pela Secretaria de Administração Penitenciária da Bahia (SEAP-BA), que consiste num espaço modesto adaptado para abrigar a gestão, secretaria escolar, coordenação, sala dos professores, uma micro cozinha e banheiros.

Os professores ao chegarem na sede da escola, guardam seus pertences pessoais e se dirigem às unidades prisionais para dar suas respectivas aulas. Eles são orientados a usarem jaleco para entrar nas unidades e nas salas de aula e evitarem usar roupas de determinadas cores (laranja, azul, amarelo) por questões de segurança.

Nas unidades, cada professor se identifica para os policiais penais com seu crachá de identificação, passa por uma rápida revista que pode ser pelo detector de metais, *bodyscan*, raio-x ou vistoria manual dos materiais pedagógicos. Cada unidade prisional

tem uma forma diferente de proceder com essas revistas porque nem todas têm o *bodyscan* e o raio-x por exemplo.

Cada unidade apresenta característica particular, tanto nos procedimentos de revista aos quais os professores são submetidos, quanto à chegada dos alunos.

Na maioria das unidades, quando os professores chegam, os alunos são chamados de acordo com sua etapa (série). Em outras, o professor só adentra em sala após todos os alunos terem sido conduzidos até elas.

Importante relatar que, por questões de segurança, os policiais penais recomendam, que nenhum professor deve ir desacompanhado para as unidades dar aula. Por esse motivo os professores sempre vão acompanhados por um ou mais colegas, que podem ser de etapas diferentes, e cada um se dirige para sua sala de aula.

A oferta de Educação Básica para pessoas privadas de liberdade e egressas do sistema prisional da Bahia, se dá na modalidade EJA cuja organização curricular foi estabelecida pela Portaria nº 44/2022 (Bahia, 2022) da seguinte forma:

- Tempo Formativo I – Segmento I – Etapas I, II e III que equivalem ao Ensino Fundamental I
- Tempo Formativo II – Segmento II – Etapas IV e V que equivalem ao Ensino Fundamental II
- Tempo Formativo II – Segmento III – Etapas VI e VII equivalentes ao Ensino médio.

Os professores que trabalham no segmento I são chamados de “professores fixos” pois, para as turmas das etapas I, II e III só existe apenas um professor para todas as disciplinas. Assim, ele trabalha todos os dias lecionando na mesma turma.

Os demais professores circulam entre outras unidades prisionais, conforme a organização de seus horários, uma vez que, nos segmentos II e III, cada professor é responsável por uma ou mais disciplinas.

Enquanto as escolas do ensino regular tem o horário composto de quatro a cinco aulas de 50 minutos por dia, em cada turma, na escola do sistema prisional cada turma tem 2 horas e 30 minutos de aula por dia. A diferença é que nas turmas do segmento I, tem apenas um professor em cada uma turma, e nas turmas dos segmentos II e III, como são vários professores por turma, a cada dia é uma aula de um professor diferente. Porém, independentemente do segmento, cada professor ministra duas horas e meia de aula por turno ao adentrar nas salas de aula.

As aulas são organizadas dessa forma por uma questão de logística da segurança, pois ficaria inviável para o policial penal ter que fazer o procedimento de revista e abrir as grades mais de uma vez, para organizar as aulas dos professores como acontece numa escola do ensino regular. Para os professores e alunos também ficaria inviável, uma vez que a distância entre as unidades e, entre as unidades e a sede da escola é grande, aumentando assim o tempo de espera dos alunos em sala e a dinâmica cotidiana do professor.

AS CELAS DE AULA

Por se tratarem de unidades prisionais antigas, essas instituições não foram projetadas para abrigar uma escola ou mesmo salas de aula, visto que, na época de sua fundação, não existiam a lei de execução penal nem a legislação que prevê o benefício da remição da pena por meio do estudo. Por esse motivo, as salas de aula de algumas unidades correspondem, na prática, às celas adaptadas, nas quais são instalados um quadro branco e o mobiliário escolar.

Muitos pensam que existe uma escola com espaço físico igual às escolas que funcionam fora do presídio, e os internos se dirigem para esta escola. Só que essa realidade não faz parte do dia a dia de alguns professores que trabalham no sistema, como é o caso da escola que funciona dentro do sistema prisional em Salvador, onde a sala na realidade é uma cela ou melhor “cela de aula”, já que sala, na verdade, é uma das celas onde os presos ficam, que é adaptada precariamente para uma sala de aula (Sena, 2015, p.54).

Algumas dessas celas são pequenas, as outras um pouco maiores, são divididas em duas áreas para comportar mais turmas.

A escola organiza as salas de modo a assegurar a existência de no mínimo, duas turmas em cada unidade, garantindo assim que nenhum professor adentre sozinho nas unidades, para ministrar suas aulas.

Uma curiosidade: os espaços cedidos para as aulas na maioria das unidades prisionais é um ambiente separado da área comum dos internos, porém os espaços de aula da Penitenciária Lemos Brito são dentro do pátio. Ou seja, nesta instituição, o professor ao adentrar, tem contato direto com os todos os internos, inclusive os que não estão matriculados. Recentemente, após uma reforma, estão sendo colocadas grades que irão separar as celas de aula, do pátio dos internos, limitando o acesso dos professores

apenas com os alunos, mas ainda assim, é possível ter a visão do pátio e de todos os internos que nele circulam.

Muitas pessoas têm a imaginação de que durante as aulas existe a presença física dos policiais militar ou penal dentro das salas ou na porta (grade/portão) delas. Porém, isso não acontece. O policial penal só se faz presente para abrir as grades para os professores entrarem e saírem das salas, retirar algum aluno que por ventura tenha sido chamado para algum atendimento ou fazer algum comunicado. Já a polícia militar só é vista quando alguma escolta é necessária ou durante os chamados “baculejos” (procedimento de revista nas celas dos internos). Durante esses procedimentos de revista (baculejos), as aulas são suspensas na unidade em que ocorre.

Os professores são recebidos por um monitor que é um interno escolhido para essa função de acompanhar os professores na entrada e na saída, conduzi-los até às salas, chamar os alunos, distribuir a merenda escolar e até mesmo faxinar a sala de aula.

A realidade é que muitas salas de aula funcionam de forma precária. Muitas sem iluminação, por falta de lâmpada ou claridade, falta de ventilação adequada, por inexistência ou dano de ventilador ou ausência de janelas, quadros manchados, piso irregular, falta de mesa do professor, quantidade insuficiente de carteira para dos alunos.

Além desses aspectos, mesmo considerando a melhoria dos espaços. As salas de aula, na grande maioria das Unidades Prisionais, são consideradas adequadas. Porém alguns problemas ainda são encontrados, bem como escassez de materiais, móveis e equipamentos: Pouca ventilação; Problemas de iluminação; Armários para guardar material; Quadro Branco; Carteiras; Mesas; Notebook, data show, TV, aparelho de som, microfone e outros; Falta de bebedouro e banheiro no espaço das aulas; Salas de aula posicionadas em frente ao pátio, o que dificulta a concentração e o desenvolvimento das atividades (Bahia, 2024, p. 31).

A questão da insalubridade do local é um ponto que merece destaque. Em muitas celas percebe-se a existência de fezes e urina de animais, tanto no chão como nas carteiras. Muitas salas não contam com lixeiras e a limpeza das salas é feita pelos próprios internos, ou alunos ou pelo monitor.

Com exceção do Conjunto Penal Feminino (CPF) e da Colônia Penal Lafayette Coutinho (CLC), que possuem um banheiro próximo às salas de aula, nas outras unidades não se verifica a existência de um banheiro ou bebedouro de água no espaço dessas celas. Nas salas de aula mais novas, como as do Conjunto Penal Masculino – unidade mais nova do complexo penitenciário – os alunos podem solicitar ao funcionário para sair da sala e

serem conduzidos ao banheiro. Nas demais unidades, o aluno precisa esperar ao final da aula, que é quando o policial penal abre as grades e assim eles podem seguir para suas celas.

Nem todas as salas de aula têm uma porta ou grade de ferro própria. Existem salas que se comunicam uma com as outras, podendo o professor e os alunos se deslocarem entre elas, existindo a possibilidade de juntar as turmas para realizar alguma atividade pedagógica. Nessas salas há somente uma porta ou grade de acesso para todas as demais salas. Nas outras instituições, onde essa porta existe, ela é trancada pelo policial penal, ficando o professor isolado dos demais colegas e só é liberado para sair, após o mesmo abri-la. Apenas na CLC os professores conseguem, além de se deslocarem livremente entre as salas e outros espaços, sair delas sem a chancela do policial penal.

AS ADVERSIDADES NO TRABALHO DO EDUCADOR PRISIONAL

Além dos problemas de estrutura, insalubridade e acesso, os professores que atuam no sistema prisional lidam com a falta de recursos digitais como computadores, notebooks, tablets, celulares, internet e outros. Isso ocorre pela proibição de entrada desses dispositivos eletrônicos nas unidades prisionais. Com isso, esses recursos que são aliados no processo de ensino aprendizagem, deixam de ser opções de utilização no planejamento das aulas, limitando os recursos os quais os professores podem utilizar.

Algumas situações que atrapalham o cumprimento do ano letivo são as suspensões de aulas por motivos como: os dias de visita dos internos, que têm esse direito assegurado pela LEP em seu artigo nº 41, e a depender da unidade prisional, podem ser mais de um dia de visita; e outros procedimentos específicos de rotina do sistema prisional como as revistas nas celas.

Outras questões que também podem afetar o andamento das aulas e contribuir para a suspensão delas são: a falta de luz ou água nas unidades prisionais; o baixo efetivo dos policiais penais, que por terem inúmeras funções, muitas vezes não conseguem dar conta da logística que a escola demanda; o mutirão da Defensoria Pública que disponibilizam funcionários para analisar processos dos internos entre outras coisas; a realização de escolta dos internos para atendimentos ou audiências; a instabilidade (motins) dentro das unidades; o dia de faxina, que é o dia que antecede o dia de visita e muitos alunos optam por desenvolverem essa função ao invés de ir às aulas; as saídas

judiciais ou “saidinhas” que acontecem no regime semiaberto e que dão ao aluno ou interno o direito de sair da prisão por uma semana. Quando essas saídas acontecem, as turmas podem esvaziar-se tornando inviável a realização das aulas.

Vale ressaltar que a falta ou ausência de professores também impede a realização das aulas, pois pode acontecer, por exemplo, se numa unidade onde existem duas salas de aula e um professor falta, o outro não entra sozinho, e por isso a aula não acontece.

A entrega da alimentação do interno, ou como eles chamam “pagar a rampa” também influencia na dinâmica das aulas. O atraso da “rampa” impede que o professor entre em sala de aula, pois o aluno não fez a refeição. Em algumas ocasiões, a aula precisa ser encerrada um pouco mais cedo para que o aluno se dirija à fila de distribuição da alimentação.

O barulho vindo do pátio também é algo a se considerar como um grande importunador das aulas. Muitas vezes a voz do professor precisa “competir” com os gritos dos internos, seja por comemoração daqueles que progrediram suas penas ou que receberam alvarás. De forma similar as cantorias que acontecem durante as faxinas, eventuais brigas entre os internos, as batidas de ferramentas quando algum serviço de construção ou reforma está sendo feita, e a celebração de cultos evangélicos no pátio que são feitos com vozes altas e acaloradas dos pastores ou missionários, também atrapalham as aulas.

Com relação às questões pedagógicas os problemas são inúmeros. Alunos com dificuldades em leitura e interpretação de textos, em escrita, em cálculos matemáticos e resolução de problemas, de raciocínio lógico entre outras.

O que se observa na maioria das turmas é que muitos, quando se deparam com algum conteúdo em que tenham alguma dificuldade, relatam que abandonaram seus estudos há muitos anos, e por isso não conseguem desenvolver o raciocínio ou dar uma resposta correta quando solicitado. É nesse momento que o professor precisa estar atento às dificuldades desses alunos e criar estratégias para motivá-los e estimular sua aprendizagem. Uma dessas estratégias muito utilizadas na EJA é considerar os saberes que esses alunos trazem em sua bagagem e fazer a contextualização desses saberes com o conteúdo escolar, tornando o aprendizado mais significativo.

O papel da escola é ser um espaço de linguagens, de arte, de educação do corpo e do movimento, de matemática, de ciências da natureza e da

sociedade, de filosofia, de tecnologias, de cultura. É importante considerar que as propostas pedagógicas devem ser capazes de “fazer sentido”, criar sentidos nos sujeitos envolvidos, de modo a possibilitar a construção de novos significados diante do mundo, do outro e da sua própria existência (Onofre; Fernandes; Godinho, 2019, p. 469).

Dessa forma o aprendizado não ocorre simplesmente pela transmissão unilateral de conteúdo, mas envolve a participação de ambos os agentes: professor e aluno. Osti e Brenelli (2013) ressaltam que o aprender deve ser pensado como uma responsabilidade compartilhada, e é influenciado por fatores internos do aluno (genética, maturação) e externos (família, escola e meio social).

Existem ainda aqueles alunos que vão para escola apenas com interesse na merenda, uma vez que a alimentação do sistema prisional é precária e de baixa qualidade. Outros comparecem apenas para garantir o benefício da remição de pena. Lidar com esses alunos é desafiador, porque não se interessam pelos estudos, estão ali apenas para passar o tempo, ou por algum benefício. Cabe ao professor, tentar resgatá-los, e mostrar o quão importante a educação pode ser para eles, principalmente no que se refere a oportunidade de uma vida melhor.

Além de todos esses desafios, o professor do sistema prisional precisa sempre estar atento em tudo o que acontece ao seu redor, de forma a preservar a sua segurança. O professor precisa “sentir o clima”, observar comportamentos dos alunos e dos demais internos, ser perspicaz nas situações de confrontos, ser hábil em prevê determinadas condições e perceber algum sinal ou gesto que possa desencadear algum conflito. A essa habilidade, que é adquirida com as vivências do dia a dia, dá-se o nome de “visão de cadeia”.

O ofício de quem ensina não é nada fácil, pois consiste na utilização, em determinadas situações, de esquemas práticos para conduzir a sua ação. Ou seja, no desenvolvimento diário de sua prática pedagógica o professor precisa estar preparado para enfrentar diversas situações problemáticas, e muitas vezes, nenhuma palavra será dita e ele deverá estar atento a cada gesto ruído ou comportamento duvidoso (Sena, 2015, p. 57).

Apesar de todas essas situações, o aluno interno percebe o trabalho do professor com gratidão, respeito e admiração, principalmente porque o professor é o único servidor público que adentra nos espaços do cárcere e fica em contato direto com eles, enquanto os demais, como o pessoal da saúde (enfermagem e farmácia), justiça (juízes e advogados, assistentes da defensoria) entre outros, fazem o atendimento por trás das grades.

Inclusive, muitos policiais penais revelam que os professores são corajosos por ficarem nas salas e lidarem com os sujeitos privados de liberdade.

Segundo Onofre (2015) as características da prisão e a situação social dos sujeitos que nela vivem, são indispensáveis para a compreensão do espaço onde a escola está inserida, a fim de estabelecer uma estratégia educativa que contemple a complexidade e a singularidade da instituição. Logo, entender como é a estrutura do sistema prisional, assim como os procedimentos de rotina, nos ajuda a perceber como são grandes os desafios que os professores vivenciam e auxiliam a criar um planejamento estratégico para ofertar uma educação adequada para esses sujeitos.

Apesar das dificuldades e contratempos é possível fazer uma educação de qualidade e que tenha significado para esses alunos. Sena (2015) diz que “O professor precisa entender que não pode tudo num lugar com estrutura tão singular como o presídio, mas pode muito”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação prisional visa não só a formação dos sujeitos privados de liberdade como também contribui no processo de ressocialização, por meio do ensino formal, prática de esportes, cursos de qualificação profissional entre outras atividades educacionais.

São muitos os desafios enfrentados pela educação no sistema prisional, que vão desde os problemas estruturais aos problemas pedagógicos, sendo estes desafios significativos e que afetam diretamente a jornada do professor. Por esse motivo não é fácil ser um professor que atua no sistema prisional, já que é preciso conviver com tantas questões atípicas, como os procedimentos da rotina carcerária, a falta de recursos didáticos ou proibição de utilizar alguns deles em sala, o tempo pedagógico reduzido para desenvolver suas atividades, a concorrência entre as aulas e alguns eventos como visita, faxina, trabalho, cursos, etc.

Ainda assim, mesmo diante de tanta precariedade e situações imprevistas, é possível se fazer um bom trabalho tendo como resultado uma educação que faça sentido para esses sujeitos. Dessa forma, os conteúdos abordados em sala de aula devem estar não apenas contextualizados, mas também articulados com as demais disciplinas. Essa integração favorece a construção do conhecimento e contribui para o processo de

ressocialização, evitando a adoção de um currículo fragmentado, dissociado da realidade e das expectativas dos alunos.

Para que a educação alcance um de seus principais objetivos, que é a formação do aluno e sua ressocialização, faz-se necessário elaborar um planejamento didático pedagógico que atenda às demandas dos sujeitos privados de liberdade. Esse planejamento deve evidenciar que os benefícios da educação, vão além da remição de pena, contribuindo para a construção de novos projetos de vida e para a reinserção social.

O trabalho com projetos que estimulem não somente o aprendizado, mas também fomenta a importância dele e contribua para a sua vivência dentro da unidade prisional, permite o envolvimento de todos os alunos, onde podem desempenhar um papel significativo dentro da comunidade. Entre alguns exemplos, citam-se os trabalhos manuais nos quais o aluno consiga desenvolver suas habilidades motoras, com criatividade e, possivelmente, gerar renda, podendo desenvolver a autoestima e o senso empreendedor. Utilizar recursos ilustrativos como vídeos (filmes, desenhos, documentários), cartazes, mapas, tabelas, também são importantes e enriquecem muito a prática pedagógica. Desafiar constantemente os alunos com questões de raciocínio lógico e uso de jogos, auxiliam o pensar de forma crítica e organizada.

Com isso, nas unidades prisionais, existem várias possibilidades para que o trabalho docente aconteça de forma satisfatória e gere resultados significativos. Para tanto, o professor precisa se dedicar ao planejamento de aulas motivadoras, que sejam voltadas à aprendizagem significativa para esses alunos e promova a reeducação para a convivência em sociedade.

Sabe-se que a educação, por si só, não constitui condição exclusiva para a ressocialização e reintegração desses sujeitos, pois, trata-se de um processo contínuo. Tal processo demanda, igualmente, a participação articulada de outros setores e profissionais, como a psicologia, a assistência social, programas de incentivo e ações de encaminhamento de emprego, entre outros. Ainda assim, a educação desempenha papel fundamental nesse processo, ao promover reflexões e estimular a construção de perspectivas para uma vida melhor.

REFERÊNCIAS

BAHIA. **Portaria nº 44/2022, de 27 de janeiro de 2022.** Estabelece a reestruturação da Oferta do Tempo Formativo, da Educação Básica, para jovens a partir de 18 (dezoito) anos de idade e, também para adultos e idosos, e dá outras providências. Diário Oficial da Bahia, Salvador, BA: 28 jan. 2022. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/716602814/Portaria-SEC-n%C2%BA-44-2022-DOE-Tempo-Formativo>. Acesso em: 01 nov. 2025.

BAHIA. **Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade.** Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização do Estado da Bahia. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Salvador, BA: 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja/bahia.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2025.

BESSIL, Marcela Haupt; MERLO, Álvaro Roberto Crespo. A prática docente de educação de jovens e adultos no sistema prisional. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, mai./ago., 2017, p. 285-293. DOI: 10.1590/2175-3539201702121115. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/j97tMQkWLLvtOgBHqLF56hf/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 26 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984.** Institui a Lei de execução penal. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 13 jul. 1984. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 25 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011.** Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 30 jun. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm. Acesso em: 25 out. 2025.

BRASIL. **Constituição de 1988.** Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 out. 2025.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Resolução nº 487 de 15 de fevereiro de 2023.** Institui a Política Antimanicomial do Poder Judiciário e estabelece procedimentos e diretrizes para implementar a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei n. 10.216/2001, no âmbito do processo penal e da execução das medidas de segurança. Brasília: CNJ, 2023. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/files/original2015232023022863fe60db44835.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; FERNANDES, Jarina Rodrigues; GODINHO, Ana Claudia Ferreira. A EJA em contextos de privação de liberdade: desafios e brechas à Educação Popular. **Educação**, [S. l.], v. 42, n. 3, p. 465- 474, 2019. DOI: 10.15448/1981-2582.2019.3.33770. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/33770>. Acesso em: nov. 01 nov. 2025.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, mai./ago. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015723761>. Acesso em: 01 nov. 2025.

OSTI, Andréia; BRENELLI, Rosely Palermo. Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 18, n. 3, p. 417-426, set./dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-82712013000300008>. Acesso em: 01 nov. 2025.

PEREIRA, Antônio. A educação de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro: o que dizem os planos estaduais de educação em prisões?. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 24, p. 217-252, jan./mar., 2018. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i24.6657>. Acesso em: 26 out. 2025.

RATKE, Bruna Nogueira Almeida; SOUSA, Célia Camelo de. Os desafios da educação prisional: relatos de um observatório. **Revista Direito Penal, Processo Penal e Constituição**, Florianópolis, Brasil, v. 2, n. 1, p. 737-758, 2016. DOI: 10.26668/IndexLawJournals/2526-0200/2016.v2i1.928. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/direitopenal/article/view/928>. Acesso em: 25 out. 2025.

SENA, Angela Moraes Cordeiro. A educação no cárcere e os desafios para o professor. In: CLOUX, Raphael Fontes; COSTA, Leice Daiane de Araújo, (org.). **Interfaces socioculturais em educação, gênero, urbanismo, música, linguagens, representação e cultura afro-brasileira**. Salvador: Kawo-kabiyesele, 2015. p.48-65.

AUTORES

Autores



Anderson Henrique Gueniat da Silva.

Licenciado em Filosofia (Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP). Bacharel em Direito (Centro Universitário das Faculdades Integradas de Ourinhos – UNIFIO). Especialista em Secretariado Executivo (Faculdade FOCUS). Agente Universitário de Execução – Técnico Administrativo na UENP (Campus Jacarezinho – PR). Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad Leonardo da Vinci (ULDV), Asunción – PY.

E-mail: ahgdasilva@gmail.com



Caio César Soares

Possui graduação em Matemática pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN (2012). Possui pós-graduação em Ensino da Matemática e pós-graduação em Tópicos Especiais em Matemática. Possui experiência em projetos como o Mais Educação, o Mais Alfabetização (PMALFA) e o método de Kumon (método japonês de ensino na área de matemática). Atualmente é professor de Matemática Escola CEJA Professor Alfredo Simonetti. Possui publicações relacionadas a jogos na matemática, história da matemática, laboratório de ensino e aprendizagem da matemática, entre outros. Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Leonardo da Vinci-ULDV- PY.

E-mail: ccs.iurd@Gmail.com



Carlos José Silva dos Santos

Professor efetivo de Ensino Religioso em Itajaí e em Camboriú. Especialista em Ensino Religioso, em Sociologia e em Educação Tecnológica e Profissional.

Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Leonardo da Vinci (ULDV). Doutorando em Ciências da Educação pela ULDV.

lattes: <https://lattes.cnpq.br/4154111365444250>

email: carlos.santos24247@edu.itajai.sc.gov.br



Claudiney da Cruz Ferreira

Bacharel em Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), e licenciado em Geografia pelo Centro Universitário Cidade Verde (UniCV), sendo também especialista em Metodologia de Ensino de Geografia e Educação Integral e Integrada pela Faculdade Focus, e em Geografia Regional Brasileira pela Faculdade Iguaçu, sendo mestrando no programa de pós-graduação em Ciências da Educação da Universidad Leonardo da Vinci (ULDV).

E-mail: claudineydacruzferreira@gmail.com



Daniela Quadro Ribeiro

Supervisora escolar na Escola Anita Bernades Ganancini em Camboriú. Pedagoga, licenciada pela Universidade Federal de Rio Grande/FURG. Professora de Língua Portuguesa licenciada pelo Centro Universitário Internacional do Paraná/UNINTER. Especialista em Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Psicopedagogia Clínica Institucional. Educadora desde 2007 com experiência em Anos Iniciais, Anos Finais, Ensino Médio, Magistério, EJA, Gestão Escolar e Educação Superior.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1633930456279394>

Email: danirr653@gmail.com



Diemerson Cordeiro da Costa

Doutorando em Ciências da Educação pela Universidad Leonardo Da Vinci (ULDV), no Paraguai. É licenciado em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola e respectivas literaturas, pelo Instituto Superior de Educação de Pesqueira (ISEP), concluído em 2015. Possui especialização em Metodologia do Ensino da Língua Espanhola pela Faculdade Futura, de Votuporanga (2023). Atua na área de Letras, com ênfase em Literaturas Estrangeiras Modernas na Educação Básica, e exerce suas atividades na Escola Municipal de Ensino Fundamental Izabel Fernandes dos Santos, situada na zona rural do Distrito de Porto Grande, no município de Cametá, Estado do Pará.

E-mail: diem.cordeiro@Gmail.com



Glecio Benvindo de Carvalho

Bacharel em Direito, Graduado em Gestão em Segurança Pública, Pós Graduado em Processos Administrativos-TEA- Transtorno do Espectro do Autismo e Direito no trânsito. Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Leonardo Da Vinci. Doutorando em IC PREMIUM.



Igor da Silva Monteiro Lima,

Bacharel Eng. Eletrônica (UNINTER); Especialista em Eletrônica Robótica (UNINORTE); Oficial da Marinha Mercante (CIAGA), Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad Leonardo da Vinci (ULDV), Asunción – PY. E-mail: igorciaga@gmail.com



Isaías Martins Silva

é professor da Educação Básica, atuando no Ensino Fundamental e Médio, nas áreas de Matemática e Física. É licenciado em Física pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e possui formação em Matemática pelo Centro Universitário Internacional UNINTER. É pós-graduado em Metodologia do Ensino de Ciências pela Faculdade IEDUCARE e mestrando em Educação pela Universidad Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI). Desenvolve práticas pedagógicas voltadas à contextualização dos conteúdos, à avaliação formativa e ao uso de metodologias que favorecem a aprendizagem significativa, com interesse em ensino de ciências, educação matemática e formação docente.



Jaqueline de Jesus Ramos

Nascida em 1974, em Salvador (BA), é licenciada em Química Aplicada pela UNEB e bacharela em Farmácia pela UFBA, com especialização em Ciências da Natureza e suas Tecnologias pela UnB. Professora da rede pública estadual desde 2000, atua na Educação de Jovens e Adultos e, atualmente, na Educação Prisional em Salvador. É mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Leonardo Da Vinci.



José Roberto de Lima Cândido.

Mestrando na ULDV Universidad Leonardo Da Vinci. Especialista em Educação UFABC. Membro do GPEDH/CNPq/UFABC. Licenciado em Educação física, pedagogia, artes e filosofia. Professor na Rede Pública Estadual de Ensino SEDUC/SP.

Email: limacandido@prof.educacao.sp.gov.br



Lorivaldo Pompeu Mendes

Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad Leonardo Da Vinci (ULDV), no Paraguai. Licenciado em Matemática pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) e em Física no Centro Universitário ETEP. Possui especialização em Metodologia do Ensino de Matemática. Integra o grupo de pesquisa “Educação, Integração e Transversalidade”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidad Leonardo Da Vinci – ULDV. Atualmente, é docente na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Inviral, no município de Mojú, estado do Pará. E- mail: lorypompeu@Gmail.com



Luiz Gonzaga Lapa Junior

Graduado em Matemática e Pedagogia. Mestre e Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Pós-doutorando em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professor da pós-graduação da Universidad Leonardo Da Vinci (ULDV). Participante de grupos de pesquisa pela Universidade de Brasília, UNB (GEPEAEH/ECOHUMANA); Universidade Estadual Paulista, UNESP (GEPPEI); Universidade de Fortaleza, UNIFOR (LERHA); Universidade Estadual de Goiás, UEG (GEFOPI).



Marcelo Nunes Pereira

Professor e pesquisador, um eterno estudante das humanidades. Sua formação, que atravessa a Filosofia, as Artes e a Pedagogia, reflete uma busca constante por compreender os fundamentos e as expressões da educação. Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad Leonardo Da Vinci, no Paraguai. No chão da sala de aula, é professor efetivo na rede pública de Campo Verde-MT, ofício que considera sua maior fonte de inspiração e aprendizado. É nesse encontro cotidiano com a comunidade escolar que suas ideias ganham vida, forma e propósito.



Maria do Socorro Nunes Barros

Formação em Estudos Sociais com especialização em História pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), graduação em História e Cultura Afro-Brasileira pela Universidade Cândido Mendes e pós-graduação em História do Brasil. É especialista em Educação Especial Inclusiva e Libras. Possui segunda graduação em Educação Especial e em Pedagogia. É Mestre em Educação pela Universidad Leonardo da Vinci. Professora da Educação Básica nas redes pública estadual e municipal de Alagoas, atuando com turmas do Ensino Médio e do Ensino Fundamental.



Mariluci de Oliveira Moraes

Graduada em enfermagem pela Universidade de Uberaba – Uniube Possui experiência nos serviços de urgência, emergência e unidade de terapia intensiva (UTI), atuando diretamente na assistência de enfermagem e acompanhamento dos modelos de cuidado. Desenvolveu práticas voltadas à gestão do cuidado, à segurança do paciente e à qualidade assistencial, em articulação com equipes multiprofissionais. Possui especializações em Gestão e Enfermagem do Trabalho, Auditoria em Saúde, em Enfermagem em Emergência e Urgência e Docência na Educação Superior. É Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Leonardo da Vinci (ULDV-PY),



Neide Aparecida Ribeiro Costa

Licenciada pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), e sendo também especialista em Metodologia do Ensino das Ciências e Matemática pela Faculdade Santa Fé, e sendo mestrando no programa de pós graduação em Ciências da Educação da Universidad Leonardo da Vinci (ULDV). E-mail:neide12ao@gmail.com



Patrícia Moura dos Santos

Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Leonardo Da Vinci - ULDV; Especialista em Administração Pública e Gerência de Cidades pela Faculdade de Tecnologia Internacional - FATEC; Bacharela em Ciências Contábeis pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB; Servidora Técnica-Administrativa em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - IF Baiano.
E-mail: patriciamoura1@yahoo.com.br



Platini Ramos

Graduado em Letras e Pedagogia, especialista em Fundamentos Linguísticos do Ensino da Leitura e da Escrita pela UFRN e atualmente mestrando em Ciências da Educação pela ULDV, atua como professor efetivo da Prefeitura da Cidade do Recife (PCR). É apaixonado pelo universo literário e pedagógico, um eterno aprendiz que transita com entusiasmo pelo mundo lúdico da aprendizagem e das partilhas.



Plinio da Silva Andrade

Graduado em Direito, Letras, Filosofia, Pedagogia e Educação Especial. Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica. Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad Leonardo Da Vinci, PY.
Diretor Pedagógico do 3º Colégio da Polícia Militar do Paraná.



Rafael Italo Fernandes da Fonseca

Mestrando em Educação pela Universidad Leonardo Da Vinci (ULDV). Graduiu-se em Letras e é especialista em Literatura Brasileira, em Literatura Africana e em Artes. É professor de Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Literatura, Redação e Arte na educação básica, em pré-vestibulares e em demais preparatórios. É membro da Associação Brasileira de Estudos Semióticos (ABES).



Raquel Lopes de Oliveira Silva

Graduada em Pedagogia (Faculdade Alfredo Nasser-Aparecida de Goiânia -GO); Pós graduada em Formação de Professores para Braille e Libras (Faculdade Araguaia - Goiania-GO); Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Leonardo da Vinci (ULDV). É tradutora/intérprete de Libras do município de Senador Canedo -GO.



Sheila Mendonça da Silva

Professora efetiva de Ciências e Biologia. Licenciatura Plena em Biologia. Pós Graduada em Gestão Ambiental e em Educação Infantil. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Leonardo da Vinci (ULDV).
Email: sheila.msilva@educador.edu.es.gov.br



Silvia Camilla de Oliveira Pereira

Analista em Educação. Nutricionista da Universidade Federal da Bahia. Bacharela em Nutrição. Especialista em Nutrição Clínica. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Leonardo da Vinci - ULDV.
Email: silviacamilla@hotmail.com



Simone Braga

Professora da Educação infantil e anos iniciais do fundamental I. Graduada em Superior Normal Superior, Pós-graduação em Educação Especial, Culturas e Histórias dos Povos indígenas; em Escola do Campo e também em Orientação, Supervisão e Gestão. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Leonardo da Vinci - ULDV.
Email: simoneprofessora55@gmail.com


Editora
MultiAtual

ISBN 978-656009236-5



9

786560

092365

